



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA – UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

ROZIANE MARINHO RIBEIRO

**A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA AULA EXPOSITIVA:
EFEITOS DE AÇÕES SOCIOCOGNITIVAS**

João Pessoa-PB/ 2010.

ROZIANE MARINHO RIBEIRO

**A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA AULA EXPOSITIVA:
EFEITOS DE AÇÕES SOCIOCÓGNITIVAS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba, inserida na Área de Concentração: Teoria e Análise Linguística, como requisito para a obtenção do título de doutor em Linguística.

Orientador: Dr. Jan Edson Rodrigues-Leite

João Pessoa-PB/ 2010.

R484m Ribeiro, Roziane Marinho.

*A mobilização do conhecimento na aula expositiva:
efeitos de ações sociocognitivas / Roziane Marinho
Ribeiro.-- João Pessoa, 2010.*

173f. : il.

Orientador: Jan Edson Rodrigues-Leite

Tese (Doutorado) – UFPB/PROLING

*1. Linguística. 2. Conhecimento. 3. Mobilização. 4.
Aula expositiva. 5. Linguagem. 6. Cognição.*

ROZIANE MARINHO RIBEIRO

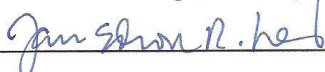
**A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA AULA EXPOSITIVA: EFEITOS DE
AÇÕES SOCIOCOGNITIVAS**

Este trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado à obtenção do título de Doutor em Linguística e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal da Paraíba.

João Pessoa, 03 de dezembro de 2010.

Banca Examinadora

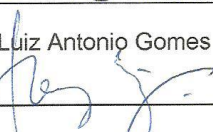
Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues-Leite (Orientador)



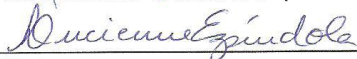
Profa. Dra. Elizabeth Marcuschi – Universidade Federal de Pernambuco




Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna – Universidade Estadual do Rio de Janeiro



Profa. Dra. Luciene Claudete Espíndola - Universidade Federal da Paraíba



Profa. Dra. Marianne Carvalho B. Cavalcante - Universidade Federal da Paraíba



*A Valério, Isis e Maria Clara,
que buscaram comigo essa conquista.*

AGRADECIMENTOS

Agradecer representa aqui um gesto de retribuição à nobreza de quem se disponibilizou a contribuir, de alguma forma, para que a minha meta fosse alcançada. Compartilho esse momento com algumas pessoas, com as quais pude contar nessa importante trajetória acadêmica. Meus sinceros agradecimentos:

A Jan Edson, que me adotou como orientanda no meio do caminho e conseguiu nortear meus passos. Também pelos desafios que me propôs, me levando a desbravar espaços desconhecidos na busca de novos saberes.

Aos professores e alunos, que se disponibilizaram, gentilmente, a serem informantes dessa pesquisa, sem os quais este trabalho não teria se tornado realidade.

À instituição de ensino, que se mostrou disponível para o meu trabalho de coleta de dados.

Aos professores do PROLING, que contribuíram muito para o meu acervo de conhecimentos linguísticos.

À Vera Lima, que sempre se mostrou disponível para resolver minhas solicitações à distancia.

À Isis e Maria Clara, que suportaram meu *stress* e minha presença ausente durante esse período, sobretudo em alguns momentos em que mãe é insubstituível.

Ao meu esposo, companheiro de muitas batalhas nesta longa e difícil empreitada.

À minha família, por torcer pelas minhas conquistas.

À minha sogra Ozani e a minha cunhada Teresa, pelo apoio às minhas filhas quando não pude estar presente.

Às amigas Amazile, Lucia Helena, Luzinete e Val, pela crença no meu trabalho, pelas angústias e sorrisos compartilhados.

Às colegas Carmen, Maria do Carmo e Marta Furtado, pela colaboração com as línguas estrangeiras.

Aos amigos Fátima Alves, Ivan e Paulo Sérgio, pelo apoio e palavras de incentivo.

À companheira de trabalho Ireneide, que foi verdadeiramente solidária e amiga, me apoiando nas atividades da disciplina Prática de Ensino.

Aos meus alunos, que souberam compreender minhas falhas ao tentar cumprir a difícil tarefa de fazer doutorado e ministrar aulas, ao mesmo tempo.

À colega Fabiola Vasconcelos, que num momento de turbulência da pesquisa, se mostrou solidária, me recebendo como pesquisadora em sua sala de aula.

A todos os colegas da Unidade Acadêmica de Educação da UFCG, que me transmitiram palavras de encorajamento.

E a um amigo muito especial, *Jesus Cristo*, que me mostrou caminhos onde parecia não existir saída, que me deu forças quando eu pensei em desistir e me pôs ao encontro da vitoriosa linha de chegada.

Constante diálogo

Há tantos diálogos

Diálogo com o ser amado
o semelhante
o diferente
o indiferente
o oposto
o adversário
o surdo-mudo
o possesso
o irracional
o vegetal
o mineral
o inominado

Diálogo consigo mesmo
com a noite
os astros
os mortos
as ideias
o sonho
o passado
o mais que futuro

Escolhe teu diálogo
ou
tua melhor palavra
ou
teu melhor silêncio
Mesmo no silêncio e com o silêncio
dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

O conhecimento se constitui num objeto de estudo que vem despertando cada vez mais o interesse de muitos pesquisadores na área da Linguística, sobretudo da Linguística Cognitiva, interessada em investigar os fenômenos epistemológicos e os processos de construção do conhecimento na sua relação com a linguagem. Assim, buscamos ampliar esse quadro investigativo, tomando como foco de pesquisa o processo de mobilização do conhecimento. Esta tese se mostra de grande valia dentro dos limites do paradigma sociocognitivo, que assinala para a necessidade de mais investimentos por parte dos pesquisadores, que possibilitem expandir os produtos científicos dessa área de estudo, ainda pouco visitada e pouco compreendida. Como se processa a mobilização do conhecimento na aula expositiva sob efeitos de ações sociocognitivas? Este é o nosso problema investigativo e, na busca de encontrar respostas para ele, analisamos as ações linguístico-discursivas e linguístico-cognitivas envolvidas no processo de mobilização do conhecimento na aula expositiva. Encontramos na pesquisa qualitativa o alicerce metodológico necessário para a realização dos nossos propósitos. Assim, seguindo os procedimentos da pesquisa descritivo-interpretativista, construímos o corpus a partir da observação e gravação, em vídeo, de aulas expositivas, realizadas em diversos Cursos de Graduação, numa instituição de ensino privado. A análise dos dados está fundamentada nos princípios gerais da linguística cognitiva de base social, dos ECD (Estudos Críticos do Discurso) e da filosofia habermasiana. Ao analisarmos o agir linguístico de professores e alunos em momentos de interação na aula expositiva, observamos inicialmente o papel fundamental que a linguagem ocupa no processo de mobilização do conhecimento, porque somente através dela o conhecimento toma forma; e num ângulo correspondente, observamos que esta mobilização se dá em função de várias ações sociocognitivas que ativam processos de natureza discursiva, cognitiva e social envolvidos no movimento de construção, socialização e sistematização do conhecimento. Do resultado dessa análise, três assertivas podem ser destacadas: as molduras comunicativas e as camadas de ações de linguagem operam, respectivamente, gerando outras molduras de conhecimento e domínios de ações distintos, nos quais o conhecimento é experienciado pelos sujeitos; o manejo do conhecimento na dimensão cognitiva apresenta marcas do “efeito catraca” e dos modelos cognitivos idealizados (MCI); o conhecimento se manifesta discursivamente em ações de validação, de adaptação e manejo ideológico, de regulação, de construção e de compartilhamento, através das quais os sujeitos atuam em vários eventos comunicativos, motivados por intenções e fatores relacionados às práticas sociais.

Palavras-chave: Conhecimento. Mobilização. Aula expositiva. Linguagem. Cognição.

ABSTRACT

Knowledge is an object of study that is attracting increasing interest from many researchers in the field of linguistics, especially of Cognitive Linguistics, interested in investigating the epistemological phenomena and processes of knowledge construction in its relationship with language. Guided by this interest, we intended to expand this investigative framework, focusing the research on the process of knowledge mobilization. Accordingly, this thesis has significant relevance as it includes, in its theoretical discussion, new elements in this relationship between knowledge and language, moreover, it proves to be of great value within the limits of the social-cognitive paradigm, which stresses the need for more investment by linguistic researchers, enabling scientific products to expand in this area of scientific study, yet little visited and little understood. How is the mobilization of knowledge processed in the expositive class under the effects of socio-cognitive actions? This question sets up the problem that guided the investigative actions of this work and, aiming to answer it, we established as main objective to analyze the linguistic-discursive and linguistic-cognitive actions involved in the process of knowledge mobilization in discursive activity expositive class. In order to achieve this goal, we took qualitative research as the necessary methodology to achieve our purpose. Thus, we followed the procedures of the *descriptive interpretative* research, building up the corpus from the observation and video recording of expositive classes. 30 classes were recorded in several undergraduate courses, in a private educational institution. The analysis of the collected data is based on the general principles of cognitive linguistics of social basis, of CED (Critical Studies of Discourse) and the Habermasian philosophy. By analyzing the linguistic acting of teachers and students during interactions in the expositive class, we initially noticed the key role language plays in the process knowledge mobilization, because only through that mobilization knowledge is developed, in a corresponding angle, we observed that this mobilization happens due to several socio cognitive actions that activate processes of discursive, cognitive and social nature involved in the construction movement, socialization and systematization of knowledge in a class. From the results of that analysis, three statements can be outlined as a conclusion and these can also serve as motivation for future research: the communicative frames and the layers of language actions operate, respectively, generating other frames of knowledge and areas of distinct actions, in which knowledge is experienced by the subjects; knowledge management in the cognitive dimension has marks of the "ratchet effect" and idealized cognitive models (ICM); knowledge manifests itself discursively in actions of validation, adaptation and ideological management, regulatory, building and sharing, through which the subjects act in various communicative events, intentions and motivated by intentions and factors related to social practices.

Key Words: knowledge. Mobilization. Expositive class. Language. Cognition.

RÉSUMÉ

La connaissance est un objet d'étude intéressant davantage les chercheurs du domaine de la Linguistique, surtout Cognitive, qui étudie les phénomènes de l'épistémologie et les processus de construction de la connaissance par rapport au langage. Ainsi, nous avons étendu ce cadre de recherche en prenant comme but principal le processus de mobilisation de la connaissance. Dans les limites du paradigme socio-cognitif, cette thèse est très importante puisqu'elle montre le besoin d'expansion des recherches dans ce domaine, de façon à y permettre l'expansion des produits scientifiques. La question est de savoir comment se mobilise la connaissance pendant des cours expositifs sous les effets des actions socio-cognitives. Pour trouver les réponses à la question posée, nous avons employé la méthodologie qualitative et les procédés de la recherche descriptif-interpretiviste. Le corpus a été constitué à partir de l'observation et de l'enregistrement, en vidéo, de cours expositifs, dans une institution d'enseignement supérieur privé. L'analyse des données est fondée sur les principes généraux de la linguistique cognitive de base sociale, les études critiques du discours et de la philosophie "habermasiana". L'étude de l'interaction entre les professeurs et les élèves pendant ces cours montre que le langage a un rôle fondamental dans le processus de mobilisation de la connaissance, puisque ce n'est que par le premier que la deuxième prend forme. Nous avons remarqué aussi que cette mobilisation arrive en fonction des diverses actions socio-cognitives incitant les processus d'ordre discursive, cognitive et sociale de la construction, socialisation et systématisation de la connaissance. Comme résultat de cette analyse trois affirmations se détachent: a) les cadres de communication et les actions linguistiques opèrent simultanément et produisent d'autres cadres de connaissances et différents domaines d'actions dans lesquels la connaissance est éprouvée par les sujets; la manège de la connaissance dans la dimension cognitive présente des marques de l'"effet cliquet" et des modèles cognitifs idéalisés (MCI); la connaissance parvient discursivement dans des actions de validation, d'adaptation et de manège idéologique, de réglage, de construction et de partage, par lesquelles les sujets agissent dans plusieurs situations communicatives, motivés par des intentions et des facteurs liés aux pratiques sociales.

Mots-clés: Connaissance. Mobilisation. Cours expositif. Langage. Cognition.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cenários de linguagem

Quadro 2: Composição do corpus

Quadro 3: Molduras comunicativas na aula expositiva

Quadro 4: Molduras do conhecimento

Quadro 5: Cenas de falas recortadas do exemplo 3

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Representação das camadas de ações de linguagem

Gráfico 2: Representação do conhecimento nas camadas de ações

Gráfico 3: Movimento articulado da linguagem em seu uso social e compartilhado

Gráfico 4: Configuração de análise da pesquisa

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

A1, A2... A30 – Aula 1, aula 2... aula 30

CO – Conhecimento de origem

ECD – Estudos Críticos do Discurso

MCI – Modelo Cognitivo Idealizado

Prof – Professor

PCC – Professor de Ciências contábeis

PA – Professor de Administração

PE – Professor de Economia

PEC – Professor de Engenharia civil

PT – Professor de Turismo

PP – Professor de Pedagogia

PL – Professor de Letras

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1. O AGIR LINGUÍSTICO COMO UM FENÔMENO SOCIAL E COMPATILHADO	25
1.1 AÇÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS: A NATUREZA SOCIAL E EMANCIPATÓRIA DA LINGUAGEM	26
1.1.1 Demarcando o papel da interação no agir comunicativo	33
1.2 O DISCURSO COMO AÇÃO SOCIAL	35
1.2.1 O contexto na interface entre prática social e prática discursiva	37
1.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE AÇÃO CONJUNTA: UMA PROPOSTA SOCIOCOGNITIVA	40
1.3.1 Molduras comunicativas e camadas de ações: elementos de base explicativa para a linguagem como forma de ação conjunta.....	42
1.4 DEMARCANDO UM PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ABORDAGENS	54
2. O CONHECIMENTO NA INTERFACE COM O AGIR LINGUISTICO: COGNIÇÃO, LINGUAGEM E DISCURSO EM MOVIMENTO	60
2.1 COGNIÇÃO, LINGUAGEM E DISCURSO: CENAS DE SIMBIOSE.....	61
2.2 TRILHAS FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO CONHECIMENTO	64
2.3 CONHECIMENTO E LINGUAGEM: DAS REPRESENTAÇÕES MENTAIS ÀS PRÁTICAS DISCURSIVAS	70
2.3.1 Interface entre conhecimento e elaboração discursiva	71
2.3.2 O conhecimento como prática discursiva	78
3. APRESENTANDO A CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	81
3.1 A BASE EPISTEMOLÓGICA DO ESTUDO	81
3.2 SOBRE AS MOTIVAÇÕES E PROPÓSITOS INVESTIGATIVOS	88
3.3 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO: A AÇÃO DO BRICOLEUR	91
3.4 A PERSPECTIVA DE ANÁLISE ADOTADA.....	94
4. MOLDURAS COMUNICATIVAS E CAMADAS DE AÇÕES: O PAPEL DESSAS ESTRUTURAS SOCIOCOGNITIVAS NO PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	97

4.1 O CARÁTER DINÂMICO E MULTIFACETADO DAS MOLDURAS COMUNICATIVAS	98
4.2 MOLDURAS QUE OPERAM A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA AULA EXPOSITIVA	101
4.2.1 As molduras comunicativas da aula expositiva	102
4.2.2 Uma releitura sociocognitiva: as molduras do conhecimento	109
4.3 O CONHECIMENTO DISPOSTO EM CAMADAS DE AÇÕES	115
5. MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS E COGNITIVAS NA MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO	122
5.1 O MANEJO DO CONHECIMENTO NO DOMÍNIO COGNITIVO	124
5.1.1 Ações de “efeito catraca” no manejo do conhecimento	124
5.1.2 Os modelos cognitivos idealizados MCI como dispositivos planejadores de cenas comunicativas	132
5.2 O MANEJO DO CONHECIMENTO NO DOMÍNIO DISCURSIVO	137
5.2.1 Ações de validação do conhecimento	138
5.2.2 Ações de adaptação e manejo ideológico	143
5.2.3 Ações de regulação do conhecimento	145
5.2.4 Ações de construção do conhecimento	149
5.2.5 Ações de compartilhamento do conhecimento	151
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	161
ANEXO	172

INTRODUÇÃO

*O conhecimento do conhecimento obriga-nos a assumir uma atitude de permanente vigília contra a tentação da certeza, a reconhecer que nossas certezas não são provas da verdade, como se o mundo que cada um vê fosse **o mundo** e não **um mundo** que construímos juntamente com os outros. Ele nos obriga, porque ao saber que sabemos não podemos negar que sabemos.*

Maturana e Varela (2007, p. 267)

Esse é o nosso ponto de partida, tomar consciência de que nosso olhar investigativo representa um ponto de vista e não uma verdade incontestável. Desse modo, as ideias apresentadas nesta tese, tecidas com os fios do sociocognitismo e de outros paradigmas teóricos, são resultados de um trabalho de pesquisa e de reflexão que propõe contribuir com a grande rede de estudos da Linguística Cognitiva, buscando pensar a mobilização do conhecimento dentro do quadro das práticas sociais, portanto pensá-lo também como forma de ação.

Os debates em torno do conhecimento não são recentes, nem tão pouco específicos da área da Linguística, ao contrário, pela sua natureza complexa e abrangente, ele tem sido tradicionalmente alvo de estudos da Psicologia, da Sociologia e, sobretudo, da Filosofia. Teríamos muito a apresentar sobre a trajetória de estudos acerca do conhecimento, mas, diante da impossibilidade de delinear toda essa trajetória, tarefa esta que seria impossível cumprir aqui neste trabalho, fizemos os recortes necessários para esta discussão.

O marco filosófico de preocupações em torno do conhecimento está na Antiguidade Clássica, nas ideias de pensadores como Platão e Aristóteles, cujas intenções eram definir e explicar a origem do conhecimento. Embora os dois fossem racionalistas, o primeiro defendia que a fonte do conhecimento real estava no mundo das ideias, e o segundo acreditava que as fontes do conhecimento estavam na lógica. Depois deles, nos diversos espaços temporais demarcados pela história do pensamento ocidental, muitos outros filósofos e estudiosos racionalistas, empiristas ou fenomenologistas, a exemplo de Locke (séc. XVII), Descartes (séc. XVII) e Kant

(séc. XVIII), se debruçaram sobre esses e outros diversos aspectos relativos ao conhecimento.

No século XX, o projeto interacionista no campo da psicologia, se mostra como uma das soluções contemporâneas, na tentativa de superar o enraizado dualismo racionalismo x empirismo e compreender o processo de construção do conhecimento numa perspectiva do sujeito epistêmico. Jean Piaget, grande mentor desse projeto, buscava explicar a gênese das estruturas cognitivas, acreditando ser este o caminho para entendermos o processo de construção e os níveis de abstração do conhecimento pelos sujeitos.

Neste marco temporal, também se instaurava um projeto histórico-cultural, cuja meta era elaborar pressupostos teóricos que dessem conta de explicar o processo de construção do conhecimento por um viés social e cultural. Nessa perspectiva o conhecimento deixa de ser visto apenas como um fenômeno individual e passa a ser um processo social e histórico, o que implica dizer que conhecer significa transformar saberes historicamente produzidos em saberes individuais, usando a linguagem como sistema semiótico mediador. Vygotsky (2000 [1987]), um dos grandes representantes desse projeto, reconhece a linguagem e os processos interativos como instrumentos importantíssimos na constituição dos processos cognitivos e da determinação histórica do pensamento.

Sob a influência dos construtos teóricos marxistas, Vigotski defendeu que o homem não é apenas um produto resultante de seu ambiente, mas um agente ativo na construção deste meio, e nesse processo “a linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano” (LURIA, 1988 [1934], p. 26).

Atualmente alguns dos estudos, influenciados por esses e outros pensadores, têm contribuído de maneira significativa na construção de novas idéias acerca do conhecimento, entre eles Maturana e Varela, (2001 [1984]); Marková (2006); Boaventura Santos (2004). São trabalhos em áreas e perspectivas teóricas diferentes, mas que partilham uma preocupação comum entender o papel social do conhecimento e como ele se manifesta discursivamente e no pensamento social, afetando a realidade vivida. O trabalho de Boaventura Santos representa, hoje, para a sociologia uma das mais importantes referências de estudos sobre o conhecimento, no sentido de problematizar a ciência moderna e o valor do conhecimento científico na sociedade pós-moderna. A obra de Maturana e Varela

(2001 [1984]) constitui um marco fenomenológico sobre como construímos o mundo pelo conhecimento; e o trabalho de Ivana Marcova também é, sem duvıda, uma referência importante na psicologia social como representante da teoria das representaoes sociais.

Diante disso, a agenda que nos dispomos a organizar para esse objeto de estudo, levará em conta o desejo de apresentar novos elementos, pois considerando a capacidade autopoietica do conhecimento, de produzir e reciclar seus próprios componentes, teremos sempre algo novo a dizer, possível de ser também ressignificado (MATURANA; VARELA, 2001 [1984]).

Se a ênfase dos estudos sobre o conhecimento tem recaído sobre a epistemologia e os processos de aquisiao, parecem-nos que é hora de avançarmos na pauta de estudos acerca dos processos de mobilizaao do conhecimento, sobre os fenômenos linguísticos, cognitivos e discursivos que entram em jogo nesses processos. Consideramos relevante analisar o conhecimento como prática social compartilhada pelos sujeitos, compreendendo que esta prática so toma forma pelas aoes de linguagem, que são sustentadas por operaoes cognitivas e discursivas.

No paradigma emergente¹ o conhecimento não representa uma materialidade passiva, não se limita ao processamento de informaoes do mundo externo, nem se reduz a uma fragmentaao disciplinar, ele é objeto/prática social construída na relaao interativa e dialógica entre o sujeito e o mundo. Assim, a genese desta pesquisa repousa na preocupaao com os fenômenos linguísticos, cognitivos e discursivos que envolvem o processo de mobilizaao do conhecimento na aula expositiva.

A indissociabilidade entre estes fenômenos se constitui num elemento de fundamental importância para a compreensão do conhecimento em sua dinâmica de movimento e, não por acaso, explica o caráter interdisciplinar desta pesquisa. Para pensar a questão da mobilizaao do conhecimento nesta perspectiva, foi necessário buscar subsídios nas referências teóricas do sociocognitivismo, na abordagem filosófica habermasiana e nos construtos dos Estudos Críticos do Discurso.

Do sociocognitivismo abstraímos o pressuposto da cogniao como um fenômeno social e situado e o princípio da linguagem como forma de aao compartilhada. Fundamentos estes construídos, sobretudo, a partir do estudo das

¹ Expressão utilizada por Boaventura de Sousa Santos para se referir à pós-modernidade.

origens culturais do conhecimento encabeçado por Tomasello (2003 [1999]), que abre um campo argumentativo de grande relevância sobre a cognição humana, servindo de base para esta hipótese sociocognitiva de linguagem.

Contudo, atentamos para o fato de que a compreensão da linguagem como forma de ação não é um empreendimento iniciado pela Linguística Cognitiva, os estudos pragmáticos já haviam tomado para si este enfoque de linguagem, portanto estas duas abordagens teóricas compartilham a idéia de que usamos a linguagem para fazermos muitas coisas em nosso cotidiano.

O realinhamento dessa concepção de linguagem, tomando esta ação numa perspectiva sociointerativa de cooperação, de construção de sentido compartilhada, torna os estudos sociocognitivistas uma referência teórica importante no que se diz respeito ao reconhecimento do caráter social e situado da cognição, portanto da linguagem. Para este entendimento recorreremos aos trabalhos de Clark (1992, 2000, 2007), Miranda (2002, 2005), Salomão (1999a, 1999b, 2002, 2006), cujos enquadres teóricos nos trazem contribuições valiosíssimas acerca dessas questões.

Vale ressaltar o trabalho de Herbert Clark como um dos pilares de sustentação da nossa argumentação acerca das ações sociocognitivas. Os conceitos de molduras comunicativas e de camadas de ações de linguagem propostos por este autor são, sem dúvida, aportes teóricos fundamentais para compreendermos a dimensão social e interativa do conhecimento.

Partindo desse referencial teórico, podemos afirmar que é com base nas ações compartilhadas, nas ações realizadas em conjunto pelos sujeitos que o conhecimento se constrói e se mobiliza no contexto da sala de aula e em outras esferas sociais.

Na Filosofia de Habermas buscamos inspiração para pensarmos o agir linguístico e o conhecimento em conexão com a realidade prática vivida pelos sujeitos, a partir da qual eles constroem o sentido e o valor do conhecimento. Ainda que cause certa tensão com as bases teóricas da Linguística Cognitiva a Filosofia da Linguagem, de base pragmática, cunhada por Habermas, contribuiu de maneira significativa para a nossa análise das ações discursivas que mobilizam o conhecimento. O papel de ação comunicativa que este filósofo atribui à linguagem nos deu condição de entender ampliar o nosso campo de visão sobre o conhecimento também como forma de ação que envolve as mesmas dimensões da linguagem: significado, intersubjetividade e racionalidade comunicativa.

E nos Estudos Críticos do Discurso, especificamente do trabalho de van Dijk (1994, 2001, 2002a, 2002b, 2006, 2008), apreendemos enquadres teóricos e conceituais acerca do discurso e do conhecimento numa perspectiva sociocognitiva, de conexão entre as estruturas discursivas e as estruturas cognitivas. É sob o escopo dessa abordagem que entendemos melhor o discurso e o seu papel nas ações de poder e de legitimação do conhecimento na esfera acadêmica. Além de compreender a relação entre estruturas do discurso e representações mentais.

Respaldados neste arcabouço teórico, focamos como principal objetivo desta pesquisa desenvolver uma descrição analítica acerca do processo de mobilização do conhecimento sob os efeitos de processos sociocognitivos. Cabe aqui explicar que a esta mobilização atribuímos um significado de manifestação, que supõe mecanismos de ações, no caso em específico, diz respeito ao movimento de construção e uso do conhecimento nos eventos discursivos de uma aula expositiva.

Entendendo que este objetivo maior envolve ações menores para ser atingido em sua plenitude, deslocamos também nossa atenção para os seguintes objetivos específicos: identificar ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas que mobilizam o conhecimento, destacando o papel dos processos interativos; analisar de que maneira se dá esse processo de mobilização; discutir o papel das molduras comunicativas e das camadas de ações, estabelecendo uma relação entre cognição e linguagem.

Para garantir o alcance desse objetivo recorreremos a uma base teórica multidisciplinar, de forma que pudéssemos ampliar o nosso campo de visão sobre o conhecimento. Assim, diante das questões que nos inquietavam, tomamos os aportes da Linguística Sociocognitiva, da filosofia habermasiana e dos Estudos Críticos do Discurso como paradigmas científicos coerentes com a nossa perspectiva de análise. Isto ratifica nossa posição contrária a uma visão etnocêntrica de ciência. Até porque o conhecimento, com toda a complexidade que lhe é inerente, requer do pesquisador esse olhar interdisciplinar que, uma área científica isolada, não dá conta de responder.

Buscamos alcançar estes objetivos na tentativa de responder as questões norteadoras da pesquisa: Como se processa a mobilização do conhecimento na aula expositiva sustentada por ações sociocognitivas? Este problema central se desdobra em três questões fundamentais: Quais as ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas envolvidas no processo de mobilização do conhecimento? De que forma

estas ações mobilizam o conhecimento? Que papel atribuir às molduras comunicativas e às camadas de atividades de linguagem no processo de mobilização do conhecimento?

Expostos os nossos objetivos e as perguntas fonte geradoras da pesquisa convém apresentarmos as asserções que deles decorrem. Para isso nos baseamos na perspectiva adotada por Bortoni-Ricardo (2008) de que nas pesquisas qualitativas, diferente das pesquisas quantitativas, não se formulam hipóteses, mas considera-se oportuno propor asserções, cujo conteúdo expresse relação com os objetivos estabelecidos. Concordando com esta forma de abordagem, apresentamos aqui as asserções que estamos propondo:

- 1. A mobilização do conhecimento coexiste na cognição e na interação social, portanto se realiza através de ações sociocognitivas que estão na interface entre cognição, linguagem e discurso.*
- 2. A mobilização do conhecimento na aula expositiva se realiza em função de várias ações interpostas em diferentes camadas de atividade de linguagem.*
- 3. Ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas funcionam como recursos languageiros ativadores e organizadores do processo de construção e distribuição do conhecimento.*

A primeira asserção imprime ao conhecimento um caráter de ação social, o conhecimento se mobiliza em contextos interacionais e reais de uso, o que nos permite dizer que esta mobilização só acontece em função de ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas que são responsáveis, inclusive, por construir e modificarem o conhecimento ao longo dos processos interacionais.

De posse da proposta teórica de Clark (1992, 2000, 2007) e aliada a outros teóricos de mesma base, foi possível elaborar esta segunda asserção. Defender essa posição, embora pareça uma simples adaptação da teoria clarkiana, significou desvelar o universo discursivo de uma arena de linguagem em particular – a aula expositiva, propondo um novo enquadre para a análise do conhecimento nesta esfera discursiva.

Esta última asserção, diretamente relacionada à primeira, representa a elucidação de uma das questões centrais da nossa pesquisa. Estas ações *linguístico-cognitivas* e *linguístico-discursivas* têm efeitos causais, ativando e interferindo no conhecimento posto em circulação pelos sujeitos em interação. Essa concepção implica considerar que há uma interdependência entre processos sociocognitivos e a produção, distribuição e o uso do conhecimento marcada, certamente, por uma relação dialética entre dois domínios: o cognitivo e o discursivo. Para chegar a esta constatação foi preciso, então, operacionalizarmos em nossas categorias de análises elementos conceituais oriundos tanto da Linguística Cognitiva quanto da Filosofia e da Sociologia.

Para construirmos este produto de base científica, escolhemos o caminho da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, pois consideramos ser este o caminho metodológico mais adequado aos nossos propósitos investigativos, na busca de respostas ao problema levantado. Os olhares teóricos de Bogdan e Biklen (1994), Bortoni-Ricardo (2008), Brandão (2002), Gatti (2006) entre outros nos ajudaram a formatar a trilha do processo investigativo que originou o corpus a ser analisado.

Assim, o processo de mobilização do conhecimento foi analisado em aulas expositivas ministradas no Ensino de Graduação, por professores de uma instituição privada, focalizando três macrocategorias de análises e seus respectivos desdobramentos em microcategorias: molduras comunicativas e camadas de ações que operam a mobilização do conhecimento, o manejo do conhecimento no domínio cognitivo e o manejo do conhecimento no domínio discursivo.

Nossa opção foi por analisar esta mobilização na esfera social acadêmica, assim, consideramos ser a aula expositiva uma atividade discursiva propícia para isso, pois ela representa um espaço legitimado de produção e socialização do conhecimento. A aula se constitui, na verdade, numa atividade complexa e dinâmica, através da qual se desenvolvem os processos de construção e reconstrução do conhecimento, orientados por objetivos da esfera acadêmico-científica.

Esta concepção vem substituindo, gradativamente, a ideia de aula como instrumento de transmissão de conhecimento, presente no discurso do professor desde os primórdios da escola jesuítica, no séc. XIV. Com a disseminação da escolarização, em meados do século XIX, esse modelo transmissivo ganha projeção no formato de ensino simultâneo. A aula expositiva adquire centralidade no meio

escolar e, ainda que, intensamente criticada pelas mais diversas correntes pedagógicas, continua a se manter nas práticas de ensino (ARAUJO, 2008), mesmo que tenha sofrido, ao longo de todos esses anos, algumas alterações quanto à estrutura de participação professor/aluno.

Mas, em decorrência dos avanços da psicologia da aprendizagem, sobretudo dos estudos sociointeracionistas, das teorias educacionais e da pedagogia crítica, defendida por autores como Giroux (2005), Moreira e Silva (2005), Veiga (2008) é possível pensar aula sob um viés epistemológico, político e cultural, portanto, uma prática sociocultural em suas múltiplas determinações.

Outras importantes contribuições vêm da linguística, a exemplo de Matêncio (2001, 2008), Marcuschi (2005) e Silva (2005), que alinham-se a essa referência de aula como construção colaborativa do conhecimento, na tentativa de fazer com a escola e a universidade mude o seu perfil de aula, superando o modelo ortodoxo que Marcuschi (2005) classifica como uma das tipologias de aula – exposição de um tema e controle dos tópicos pelo professor, e nenhuma ou quase nenhuma intervenção por parte do aluno.

De posse dessa referência, muitos professores têm imprimido às suas práticas de ensino uma pedagogia construtivista, construindo aulas expositivas mais dialógicas, como condição para uma relação dialética dos alunos com o conhecimento. E isto implica, na visão de Freire e Shor (1987), considerar o ciclo do conhecimento em dois momentos: um em que se conhece o conhecimento existente e outro que se caracteriza pela produção de um novo conhecimento.

É importante dizer que essa compreensão de aula não representa, necessariamente, uma compatibilidade com as aulas coletadas nesta pesquisa. Fossem estas aulas caracterizadas como *Transmissão do conhecimento* ou como *Construção e sistematização coletiva do conhecimento*², nos interessava observar a dinâmica de ações dos participantes envolvendo o conhecimento, embora a dinâmica organizacional da aula não nos passasse despercebida.

Apresentamos, agora, o conjunto de capítulos que compõe esta tese, produto final desse trabalho investigativo, cumprindo a meta de socializar com a comunidade acadêmica os resultados obtidos.

² Cf. Romanovski e Martins (2008) sobre a caracterização da aula.

No primeiro capítulo a temática central é o agir linguístico, visto sob o viés sociocognitivista, como um fenômeno social e compartilhado. Evidenciamos nesse agir a relação entre cognição, linguagem e discurso num sentido simbiótico, pois, analogamente ao que o campo da biologia sugere, buscamos mostrar a estreita relação entre linguagem, conhecimento e discurso, uma relação que podemos chamar de simbiótica. Apresentando pontos de intersecção entre as abordagens de Jürgen Habermas, Teun A. van Dijk e Herbert Clark, consideramos aspectos das ações de linguagem que relacionam estruturas discursivas, estruturas cognitivas e estruturas sociais. Portanto, um enfoque teórico multidisciplinar funcionando como subsídio para conceituar o agir linguístico e, conseqüentemente, poder explicar os diversos fenômenos que caracterizam esse agir numa aula expositiva.

O segundo capítulo dá continuidade a esta discussão sobre o agir linguístico, situando-o na interface com o conhecimento. Nesse momento, tornou-se oportuno discutir, mesmo que de forma abreviada, o percurso evolutivo dos estudos do conhecimento. Das representações mentais às práticas discursivas, chegamos ao ponto de conceber o conhecimento como uma construção sociocognitiva, o que significa tomá-lo dentro do quadro das práticas discursivas, portanto como ação social.

O terceiro capítulo apresenta a configuração metodológica da pesquisa. Caracteriza-se pela descrição teórico-metodológica dos passos que foram seguidos na construção do objeto de estudo, no processo de catalogação dos dados, na seleção das categorias de análise e em outras ações que se fizeram importantes nessa atividade investigativa.

O quarto capítulo analisa as molduras comunicativas e as camadas de ações de linguagem que operam a mobilização do conhecimento na aula expositiva. A análise da aula expositiva como uma arena comunicativa constitui uma oportunidade relevante para compreendermos a heterogeneidade e o dinamismo das molduras comunicativas e, conseqüentemente, os efeitos sobre o processo de mobilização do conhecimento. Para esta etapa do trabalho seguimos, prioritariamente, os passos teóricos de Clark (1992, 2000, 2007 [1996]).

E o quinto capítulo – Manifestações sociocognitivas na mobilização do conhecimento – mostra, fundamentalmente, a análise das ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas que mobilizam o conhecimento na aula expositiva. Neste quadro de análise, apresentamos ações do domínio cognitivo e

ações do domínio discursivo, tomando o cuidado de não interpretá-las numa perspectiva dicotômica, uma vez que esses domínios são indissociáveis.

Estes capítulos se fundem nas considerações finais, que trazem o arremate conclusivo deste trabalho, realçando nossas descobertas, dentre as quais podemos destacar: as molduras comunicativas e as camadas de ações de linguagem operam, respectivamente, gerando outras molduras de conhecimento e domínios de ações distintos, nos quais o conhecimento é experienciado pelos sujeitos; o “efeito catraca” funciona como processo estabilizador e de aperfeiçoamento do conhecimento; o conhecimento se manifesta discursivamente em ações de validação, de adaptação e manejo ideológico, de regulação, de construção e de compartilhamento, através das quais os sujeitos atuam em vários eventos comunicativos, motivados por intenções e fatores relacionados às práticas sociais.

Dessa forma, esperamos que esta tese traga sua contribuição científica aos estudos sociocognitivistas, produzindo uma reflexão sobre alguns mecanismos de ativação e controle do uso do conhecimento na esfera acadêmica.

1. O AGIR LINGUÍSTICO COMO UM FENÔMENO SOCIAL E COMPARTILHADO

Neste capítulo, apresentamos uma trilogia conceitual para o que seja o agir linguístico, situado na zona fronteira entre a Filosofia da Linguagem, os Estudos Críticos do Discurso (ECD) e as Ciências Cognitivas. Estamos convictos de que as bases conceituais aqui apresentadas resultarão numa discussão profícua e com ganhos para os estudos atuais da Linguística. Esta empreitada de articular as abordagens de Jürgen Habermas, Teun A. van Dijk e Herbert Clark torna-se relevante, na medida em que o nosso objeto de estudo relaciona estruturas discursivas, estruturas cognitivas e estruturas sociais e, portanto, um enfoque teórico multidisciplinar.

É preciso considerar que este tipo de enfoque carrega em si toda uma complexidade que advém de cada uma dessas teorias e das relações que podem ser estabelecidas entre elas, uma vez que não estão situadas na mesma área de estudos. Assim, alguns recortes temáticos em cada uma das abordagens citadas tornam-se necessários, no sentido de transformar o nosso dizer num discurso compreensível, representativo e logicamente articulado. A intenção não é exatamente estabelecer um paralelo entre as três teorias, mas apresentar pontos de confluência acerca do agir linguístico, que se integram na base triangular discurso-cognição-meio social.

A novidade nesta discussão não está no papel social conferido à linguagem, porque isso já vem sendo feito há muito tempo pelas teorias sociais da linguagem de base funcionalista, a exemplo de Halliday (1978), Fairclough (2001) e tantos outros de base sociointeracionista (VIGOTSKI, 1988, 2000; BAKHTIN, 2000, 2001, 2006; HANKS, 2008), mas pela conexão entre paradigmas sociais, discursivos e cognitivos, cujo resultado nos potencializa a ver a linguagem como ação sociocognitiva compartilhada, ficando totalmente descartada a idéia da linguagem como um processo individual. E neste caso, ficando descartada também a perspectiva do dueto comunicativo: locutor (ativo) /ouvinte (passivo), defendida pela linguística estruturalista.

Consideramos importante dizer que falar da natureza social da linguagem não significa uma simples correlação entre linguagem e sociedade, mas, à luz da trilogia teórica supracitada, pretendemos discutir relações mais complexas que envolvem os efeitos sociocognitivos da linguagem na sociedade.

Tomada ora como problema filosófico, ora como problema linguístico ou mesmo cognitivo a *práxis comunicativa*³ – ação e reflexão sobre a linguagem – continua sendo alvo de estudiosos e pesquisadores, na tentativa de elucidar e/ou vislumbrar novas interpretações para as práticas e eventos comunicativos nos quais os sujeitos agem, elaborando atos de fala ou tomando posição sobre eles. Uma análise social da linguagem é um modo de ver instigante, porque põe em questão a definição de linguagem e de seu papel na sociedade. Nessa perspectiva, as articulações emergentes das abordagens aqui tratadas resultam em um ponto comum: a linguagem como uma forma de ação compartilhada e, portanto, historicamente, culturalmente e contextualmente determinada (HANKS, 2008).

1.1 AÇÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS: A NATUREZA SOCIAL E EMANCIPATÓRIA DA LINGUAGEM

A abordagem contemporânea de Jürgen Habermas, filósofo e sociólogo das Teorias Críticas, beneficia, significativamente, as Ciências da Linguagem, em suas mais diversas ramificações. Estamos nos referindo, especificamente, à *Teoria da Ação Comunicativa - TAC*, a partir da qual ele explica as ações dos indivíduos sobre os outros e sobre o mundo – práticas comunicativas cotidianas, tomando como base a filosofia da linguagem e a sociologia, além de ancorar-se na fenomenologia e na pragmática como caminhos possíveis para diversas explicações.

A Teoria da Ação Comunicativa é um grande empreendimento habermasiano. “O Fundamento, que Platão, ao menos por um tempo, acreditou estar nas Formas, e que Descartes viu na certeza do *Cogito*, Habermas apontou na linguagem, ou melhor, na comunicação linguística” (GHIRADELLI JR., 2010, p.1). Torna-se importante dizer que esta não é uma teoria de linguagem, apesar de atribuir grande importância a ela, na verdade, é uma teoria filosófica que toma a linguagem como instrumento de emancipação social dos sujeitos e de construção de uma sociedade democrática, daí o papel de protagonista que a linguagem assume nesta teoria, pois

³ Expressão utilizada por Habermas (2002).

é a partir dela que Habermas explica a racionalidade comunicativa, produzindo uma reflexão filosófica sobre o agir dos sujeitos.

Um dos objetivos da TAC é desenvolver um conceito de racionalidade que faça frente às reduções cognitivo-instrumentais da razão (PRESTES, 1996). E nesta tarefa, ele imprime à razão comunicativa um papel importante, a razão está inscrita na linguagem. Sendo assim, tal como interpretou Prestes (1996, p. 103), reafirmamos que “a racionalidade surge de um processo efetivo de comunicação, que ocorre entre indivíduos situados num contexto histórico-político, que compartilham o mundo vivido”. A partir disso, torna-se claro para nós que, do ponto de vista epistêmico, a razão não pré-existe ao sujeito, mas se constrói nas relações sociais, o que justifica a intenção habermasiana de superar a ótica da razão instrumental, substituindo-a pela razão comunicativa.

Evidentemente, esta teoria é ampla e complexa demais, o que seria pretensão nossa querer esgotá-la neste tópico. No âmbito dessa discussão, portanto, faremos alguns recortes de aspectos que nos parecem fundamentais para a compreensão básica desse construto teórico e para compor textualmente a questão indicada neste subtítulo. Inicialmente, chamamos atenção para o pressuposto pragmático sobre o qual se abriga esta teoria:

Os sujeitos capazes de linguagem e ação, do horizonte de seu mundo da vida a cada vez compartilhado, devem poder “se relacionar” “com algo” no mundo objetivo, quando quiserem se entender entre si “sobre algo” na comunicação, ou conseguirem “algo” nas relações práticas. Para que possam se relacionar com algo, seja na comunicação sobre fatos ou nas relações práticas com pessoas e objetos, devem – cada um por si, mas em concordância com todos os outros – partir de um pressuposto pragmático⁴ (HABERMAS, 2002 [2001], p. 39).

Isto nos leva a inferir que não é possível olhar para os fenômenos da linguagem sem considerar a relação intrínseca entre os aspectos cognitivos e sociais, uma vez que ao agirem, pragmaticamente, sobre o mundo, os sujeitos mobilizam processos individuais e de natureza coletiva – de interação com o outro.

⁴ Destaques feitos pelo autor.

Nessa perspectiva, há uma relação entre a objetividade do mundo e a intersubjetividade que marca o agir dos falantes, considerando que o processo comunicativo se origina nos seus atos subjetivos (atribuição de sentido e construção de um sistema de referência) e nas suas intenções de comunicar. As palavras de Habermas ratificam isso.

Essa atitude dos participantes em uma interação mediada pela linguagem possibilita uma relação do sujeito consigo mesmo *distinta* daquela mera atitude objetivante adotada por um observador em face das entidades no mundo (HABERMAS, 2002b [1985], p. 414).

A referida teoria aponta uma relação intrínseca entre o conceito de racionalidade e a capacidade dos sujeitos agirem comunicativamente. Para Habermas, ser racional pode significar muito mais a capacidade de falar e agir do sujeito, empregando o conhecimento, do que o conhecimento propriamente dito. Isto nos indica claramente a intenção dele de mostrar, enfaticamente, as potencialidades da linguagem, o que implica dizer que o conhecimento, por si só, não garante eficácia comunicativa, é preciso saber fazer uso social desse conhecimento, e isso só se faz pela linguagem.

Assim, de acordo com a perspectiva habermasiana, os atos de fala são compreendidos discursivamente, e se caracterizam como formas de comunicação que fundamentam as pretensões de validade e as normas nas quais se baseia o agir comunicativo. Desse modo, não funcionam apenas como representações objetivas de estados e acontecimentos, eles servem também para a produção ou renovação das relações interpessoais, bem como para a manifestação de vivências, entendidas também como auto-representação e, portanto, situadas no mundo subjetivo.

Se utilizando do modelo de comunicação de Karl Bühler, Habermas (1987 [1981]) desenvolve sua teoria dos atos de fala, propondo que o falar representa, essencialmente, *fazer demandas*. Estas demandas estão organizadas em três dimensões distintas, que estão relacionadas aos elementos comunicativos (falante, mundo e receptor) e às funções comunicativas (expressão, representação e chamamento):

- a. Demanda subjetiva ou autenticidade – corresponde ao falante e à função expressiva.

- b. Demanda objetiva ou verdade – corresponde ao mundo e à função representativa.
- c. Demanda intersubjetiva – refere-se ao receptor e à função apelativa da comunicação.

Desse modo, os atos de fala constatativos (Cf. AUSTIN, 1975)⁵, expressivos ou reguladores seriam, respectivamente, representações dessas demandas de validade, que podem estar explícita ou implicitamente marcados na linguagem, dependendo da forma como a asserção se apresenta e, neste caso, o contexto passa a ser um elemento importante, uma vez que ele que traz a demanda de validade. Tomando o mesmo exemplo de Medina (2007, p. 13), podemos dizer que o enunciado “*o gato está no mato*” pode representar um ato de fala constatativo; ou expressivo se “*o gato está no mato, eu acredito sinceramente*” ou ainda um ato de fala regulador se “*eu te previno de que o gato está no mato*”.

Podemos dizer, então, que a teoria comunicativa de Habermas, em sincronia com interesses emancipatórios, se apresenta como uma possibilidade teórica viável para a compreensão dos processos comunicativos sob um viés discursivo-interativo, considerando que para este filósofo, conforme já foi dito, nossos atos de fala são negociações de comunicação voltadas para as potencialidades da linguagem.

Na intenção de distinguir conceitualmente o *agir comunicativo* Habermas (1987 [1981]) apresenta outros conceitos de ação que são de fundamental importância para a compreensão desse agir:

- Agir teleológico: está voltado para a realização de uma meta e sua referência é o mundo objetivo. Corresponde a uma ação estratégica na busca de alcançar um propósito.
- Agir normativo: diz respeito ao cumprimento de normas, em conformidade com os padrões e valores sociais comuns, portanto sua referência é o mundo social, ou seja, os sujeitos agem orientados por normas socialmente construídas.
- Agir dramático: refere-se ao mundo subjetivo, à autorrepresentação.

⁵ Habermas busca nas origens dos atos de fala, portanto nos escritos de John Austin, sustentáculo para a sua abordagem de fala como ação.

- Agir comunicativo: está relacionado ao entendimento discursivo entre sujeitos capazes de falar e de agir. Representa, na verdade, a interação dos sujeitos mediados pela linguagem e pelas relações de intersubjetividade.

Enquanto os demais tipos de agir correspondem, respectivamente, às pretensões de validade: verdade, correção, autenticidade, no agir comunicativo a pretensão de validade é o entendimento, englobando todos esses mundos sobre os quais se referem as outras ações. Para Reese-Schäfer (2009, p. 47), isto ratifica a superioridade desse agir em relação a outras formas de ação, porque quando os sujeitos agem comunicativamente, fazendo uso racional da linguagem, eles mobilizam quatro pretensões de validade: inteligibilidade, verdade, correção e autenticidade. Outro argumento é que no agir comunicativo, os sujeitos são capazes de reconhecerem os outros como participantes da comunicação, o que lhe permitem apresentar uma posição de aceitação ou contestação dos enunciados propostos.

Habermas (1983, p. 321) apresenta, conceitualmente, esse agir comunicativo como “uma interação mediatizada simbolicamente. Ela se rege por normas que valem obrigatoriamente, que definem as expectativas de comportamento recíprocas e que precisam ser compreendidas e reconhecidas por, pelo menos, dois sujeitos agentes”. Essa compreensão não se dá entre os atores sociais senão de maneira mútua e consensual, sendo assim, o agir comunicativo corresponde às ações orientadas para o entendimento mútuo.

Nesse sentido, o conceito de *agir orientado* põe-se como um ponto de referência importante na teoria da ação comunicativa, uma vez que o entendimento mútuo que resulta dele funciona como mecanismo da coordenação de ações dos atores envolvidos em situações de interações sociais. Um aspecto importante a ser destacado aqui é que numa atitude orientada para o entendimento mútuo em práticas comunicativas cotidianas, os atores sociais apóiam-se num sistema tridimensional de referências: num saber proposicional compartilhado intersubjetivamente; numa concordância normativa e numa confiança recíproca, que representam paralelamente: a pretensão de que o enunciado seja verdadeiro; a de que seja verdadeiro em relação ao contexto e de que haja uma sintonia entre o pensamento dos falantes. Aprofundaremos, posteriormente, nossa discussão sobre os aspectos interativos do agir orientado.

É preciso dizer, no entanto, que “o ato de fala de um só terá êxito se o outro aceitar a oferta nele contida, tomando posição afirmativamente, nem que seja de maneira implícita, em face de uma pretensão de validade em princípio criticável” (HABERMAS, 2003 [1983], p. 165-167). E nessa busca pelo reconhecimento intersubjetivo de pretensões de validade, a linguagem assume um importante papel como construtora de consenso e entendimento. Isto significa que na tentativa de harmonizar internamente seus planos de ação, os atores lançam mão dessas referências, na busca de entendimento mútuo. Fica evidenciado, então, que para Habermas, esse entendimento não é visto como produto da ação comunicativa, mas como um processo de negociação entre sujeitos falantes, materializado no intercruzamento de três domínios ontológicos: da objetividade, da subjetividade e intersubjetividade que referem-se, respectivamente, a três tipos de discursos: discursos teóricos, discursos práticos e discursos terapêuticos.

Medina (2007) enfatiza que este talvez seja um dos pontos mais criticáveis da obra de Habermas, a abordagem comunicativa tem sofrido críticas de outros estudiosos como sendo racionalista e idealista demais, uma vez que não considera os aspectos que fogem à racionalidade no processo comunicativo, além de dedicar pouca atenção à interação entre a comunicação e o agir estratégico.

Acreditamos, entretanto, que a racionalidade comunicativa proposta por Habermas representa um enfrentamento e uma nova concepção de linguagem para o século XX, cujo status científico só se torna real em função dessa pretensão de uso racionalizado da linguagem com vistas à emancipação do homem, uma vez que a linguagem é compreendida como meio social de dominação e poder, servindo, inclusive, como forma de legitimação do poder organizado e da violência. Se para Marx⁶, o trabalho representa a única forma de emancipação do homem, para Habermas são as ações comunicativas, talvez esteja aqui o componente idealista da sua proposta, mas nada que venha a comprometer o conteúdo das suas proposições, afinal, toda tese carrega em si um idealismo próprio de quem a defende.

⁶ Marx exerce forte influência no trabalho inicial de Habermas que toma, posteriormente, um rumo diferente em suas discussões sobre a emancipação. Mesmo assim, é considerado por alguns críticos, como neo-marxista (MEDINA, 2007).

Concordamos com Medina (2007) sobre a abordagem transcendental (neokantiana) de Habermas, pressupondo a existência de uma situação de fala ideal, na qual os falantes são guiados pela racionalidade comunicativa, fato este reconhecido pelo próprio Habermas. Mas, pensamos que isto não se constitui em razão suficiente para classificar sua teoria de demasiadamente idealista, afinal ao tratar da intencionalidade compartilhada entre os falantes no processo comunicativo Habermas lida com um sujeito real e pragmático. A própria fala deste filósofo nos assegura disso.

A diferença entre mundo e mundo interior, reclamada por Kant, também deve continuar a ser mantida, quando o sujeito transcendental perde sua posição do outro lado do tempo e do espaço e se transforma nos diversos sujeitos capazes de linguagem e ação. A destranscendentalização conduz, por um lado, à inserção dos sujeitos socializados em contextos do mundo da vida; por outro lado, à convergência da cognição com o falar e o agir (HABERMAS, 2002a, p. 38-39).

Em outro momento, Habermas afirma que não há referência de mundo pura e livre de contextos, ao mesmo tempo, reforça a ideia de que os contextos de mundos e as práticas linguísticas, nas quais os sujeitos socializados estão inseridos, revelam-se através de tradições e costumes como instituidores de significados. Ele associa essa constatação ao pensamento de Heidegger e Wittgenstein que “mostraram, cada um a seu modo, que a consciência dos objetos transcendentais de Kant se nutre de abstrações falsas” (HABERMAS, 2002a, p. 46).

Quanto ao fato de desconsiderar o irracional no processo comunicativo, podemos ver claramente, na abordagem da estrutura do agir orientado (HABERMAS, 2003, p.164-165), a presença de conceitos psicanalíticos como alter e ego que remetem imediatamente aos aspectos inconscientes da ação comunicativa. Estes conceitos entram nas estruturas do agir dos atores quando estes interagem socialmente, o alter e o ego participam do agir estratégico (práticas individuais) e do agir comunicativo (práticas sociais) como ações motivadas para o entendimento mútuo, evitando conflitos e rupturas na interação. Há, na verdade, um diálogo interno em que alter e ego se comunicam entre si, capacitando o sujeito a um plano de ação individual, ao mesmo tempo em que estabelecem um diálogo externo, capacitando os sujeitos a coordenarem seus planos de ação. Isto nos aponta para a diferença entre o agir comunicativo e o agir estratégico, enquanto o primeiro se

caracteriza pela busca intersubjetiva das pretensões de validade, o segundo é marcado pela ação do sujeito, que age sobre o outro na busca de alcançar os fins que ele a priori definiu como linha de alcance (DANTAS, 2008).

Sob o escopo de uma ética discursiva, Habermas defende o uso da razão comunicativa como uma forma de ação sobre o mundo e sobre os indivíduos. Sendo assim, acusá-lo de negligenciar a interação entre a comunicação e o estratégico é negar o seu maior pressuposto: de que a capacidade de uso da linguagem está voltada para o agir, pois esse agir implica, necessariamente, numa relação entre a comunicação e o agir estratégico. Não percebemos uma ruptura entre esses dois elementos, talvez uma predominância de princípios universalistas, o que não torna o estratégico menos importante, até porque na ótica habermasiana uma razão não pode ser puramente instrumental, nem um agir puramente estratégico, na verdade, a sua análise sobre os aspectos da interação humana se faz presente em toda Teoria da Ação Comunicativa.

Trataremos, agora, de maneira mais focal sobre alguns aspectos da interação no agir comunicativo, concluindo nossa discussão sobre o caráter social e compartilhado da linguagem na perspectiva habermasiana.

1.1.1 Demarcando o papel da interação no agir comunicativo

O agir comunicativo proposto por Habermas (2003 [1983]), pelo qual é possível transcender a consciência ingênua dos conteúdos comunicados, traz explícito um movimento de interação pela linguagem que implica na participação e busca de uma comunicação efetiva entre os falantes.

De acordo com ele, as interações sociais são mais ou menos cooperativas e estáveis e na mesma proporção são mais ou menos conflituosas ou instáveis, e o grau de cooperação e estabilidade vai depender do interesse dos participantes. Aqui entra um dos conceitos básicos dessa teoria: o conceito de racionalidade comunicativa que corresponde à capacidade de fazer acordos não coercitivos, de agir pelo diálogo; e portanto, o contrário está suposto: quanto menor for o uso da racionalidade comunicativa menor a capacidade de estabelecer diálogo com o outro

e maior a capacidade de utilizar a coerção como mecanismo de ação, na fala habermasiana isto representa a “manipulação instrumental da linguagem”.

Desse modo, a interação tem um papel fundamental, pois ela se constitui na base da racionalidade comunicativa, na medida em que ela vai impulsionar ações de trocas, de concordâncias ou discordâncias próprias do movimento dialogal argumentativo, na busca de consensos sobre o mundo, com vistas à emancipação.

Partindo dessa assertiva, há duas orientações na estrutura do agir comunicativo a serem consideradas, levando em conta o papel da interação nesse agir: uma que se refere ao *entendimento mútuo* e, portanto, engloba a ação dialogal já mencionada, um acordo entre os sujeitos resultante de uma ação comunicativa negociada harmonicamente; e outra que diz respeito à *orientação para o sucesso*, quando os sujeitos agem estrategicamente voltados para alcançar suas metas, gerando entre si uma situação competitiva, de sobreposição de um sobre o outro.

O entendimento mútuo, enquanto mecanismo na coordenação de ações, somente toma existência a partir de atos interativos entre os sujeitos falantes, interligando seus planos de ação comunicativa. É neste ponto que entra em cena a situação de ação e de fala, na qual os sujeitos assumem, ao mesmo tempo, os papéis de falantes, destinatários e pessoas presentes e engajadas no mundo. Partindo da perspectiva situacional, os sujeitos podem se ver como agentes participantes da primeira e da segunda pessoa, ou terceira pessoa, quando assumir a perspectiva de observador.

O movimento interativo entre os sujeitos se faz presente nas duas orientações do agir comunicativo propostas por Habermas (2003 [1983]), embora seja na ação de entendimento mútuo que essa interação se dá de forma mais intensa e qualitativa, favorecendo os acordos socialmente construídos em torno dos enunciados. A afirmativa convicta desse filósofo certifica nosso pensamento.

Estou convicto de que a *ontogênese das perspectivas do falante e do mundo*, que leva a uma compreensão descentrada do mundo só poderá ser esclarecida em conexão com o desenvolvimento das correspondentes estruturas da interação. Se partimos, com Piaget, do agir, isto é, *confronto ativo* de um sujeito que aprende construtivamente com seu *mundo ambiente*, é natural supor, primeiro, que o complexo sistema de perspectivas se desenvolve a partir de duas raízes [...] (HABERMAS (2003 [1983] p.170).

Assim como Habermas (2003 [1983]), consideramos que a interação faz parte de todo o processo comunicativo como elemento fundamental, através da qual foi formulada a teoria da comunicação e esta afirmativa aponta um paralelo com a ontogênese piagetiana, para quem o aprender também representa agir, se configurando numa primeira hipótese defendida por este filósofo. Se de um lado, o indivíduo desenvolve suas capacidades de falante a partir da sua perspectiva de observador que interage com o mundo, de outro ele desenvolve a perspectiva da socialização, em função do relacionamento simbolicamente mediatizado com outras pessoas, sendo que esta segunda perspectiva se completa no sistema das perspectivas do falante, pois se associa aos papéis comunicacionais do falante e do ouvinte. Ao mesmo tempo, “o desenvolvimento das estruturas de interação pode servir como fio condutor para a reconstrução desses processos”.

A segunda hipótese sobre a interação a ser posta em evidência por Habermas (1983) é a de que o sistema de perspectivas do falante se completa em duas grandes etapas do processo de desenvolvimento: o estágio pré-convencional da interação e o estágio convencional da interação. No estágio pré-convencional há uma interação baseada na autoridade e uma cooperação baseada por interesses recíprocos. Já o estágio convencional caracteriza-se pela interação guiada por normas. Estes dois estágios são marcados pela coordenação de perspectivas de observador e de participante.

E a última diz respeito à hipótese de que a introdução da perspectiva do observador no domínio da interação também impulsiona para a constituição de um mundo social, na medida em que impulsiona a implementação de práticas emancipatórias que traduzem um discurso coletivo, fundado no diálogo. Sendo assim, a razão, potencializada pela linguagem, constitui-se num instrumento na busca de consenso e, ao mesmo tempo, num elo entre o sujeito e a emancipação, gerando um movimento dialético com a sociedade.

1.2 O DISCURSO COMO AÇÃO SOCIAL

Dentro desse aparato teórico sobre o agir linguístico, o discurso também é visto como ação social, em que os participantes, como usuários da língua e

participantes de determinados grupos sociais, assumem vários papéis comunicativos individuais ou institucionais em situações de microestruturas sociais (aula, por exemplo) e macroestruturas sociais. Nessa perspectiva, os discursos se materializam nas mais diversas ações humanas: de dominação, de exclusão, de controle, de reprodução, de manipulação entre outras.

Ainda que superficialmente, é preciso explicitar a noção de macroestrutura e de microestrutura, por serem categorias fundamentais do contexto e dessa forma definirem os tipos de ações discursivas dos atores sociais. A primeira diz respeito à linguagem institucionalizada (escola, sistema educacional, sistema de governo etc) através da qual os atores sociais agem como membros de determinados grupos, sistemas ou instituições, refere-se também às relações sociais gerais que envolvem formas de dominação e de poder. A segunda engloba o uso da linguagem, a interação verbal e o próprio discurso em ações locais, refere-se, na verdade, ao cenário, aos participantes, aos conhecimentos pessoais. Portanto, as ações discursivas dos participantes seriam aqui entendidas como ações locais (mais individualizadas), diferente da situação anterior, onde seriam caracterizadas como ações globais ou coletivas (VAN DIJK, 2008).

Embora o macro e o micro sejam tratados aqui como coisas distintas, van Dijk (2008) alerta para o fato de que um discurso em um debate pode situar-se no micronível, se analisado sob a perspectiva da interação social, bem como no macronível, na medida em que pode representar instituições, legislações ou relações de dominação, como o racismo. Assim, contextos locais, próprios da microestrutura; e globais, da macroestrutura estão diretamente relacionados.

Estas categorias contextuais operam e derivam das situações comunicativas e interativas, nas quais os agentes sociais e usuários da língua agem, ora posicionando seus discursos num campo mais individualizado, das ações pessoais, ora no campo das ações globais, dos discursos coletivos. Mas, como foi dito antes, há uma ponte entre essas duas categorias formando um todo, e neste ponto de ligação a cognição pessoal (conhecimentos, opiniões pessoais) e a cognição social (memória coletiva, representações sociais, ideologia) agem afetando ou definindo o discurso individual, bem como o discurso coletivo, que orienta e governa as ações de natureza grupal/social.

É possível dizer, a partir disso, que as ações dos indivíduos em sociedade, sejam elas representativas de construções individuais ou coletivas, são realizadas

por meio do discurso e traduzem interesses, relações sociais, papéis comunicativos entre outros elementos constitutivos de uma determinada estrutura social, mobilizados pelo contexto, sobre o qual discutiremos no tópico a seguir.

1.2.1 O contexto na interface entre prática social e prática discursiva

A teoria do contexto tratada por van Dijk em vários trabalhos (2001, 2002a, 2002b, 2006, 2008) tem seus princípios elaborados numa base multidisciplinar que englobam as ciências humanas e sociais, pautada na inter-relação entre os aspectos sociais, culturais e cognitivos, processo este que envolve a produção e interpretação do discurso.

Em todos esses trabalhos, que tiveram início na década de 90 e se estendem até os dias atuais, a noção de contexto está configurada numa base sociocognitiva, que aponta para uma interface entre as estruturas das situações sociais e o modo como os atores sociais representam mentalmente essas situações. Isto se justifica pelos princípios fundamentais enunciados por este teórico:

Uma teoria adequada de linguagem/discurso inclui uma teoria das estruturas verbais/discursivas, uma teoria do contexto e uma teoria que estabeleça relações entre as estruturas do texto e as estruturas do contexto. A teoria do contexto explica como os participantes são capazes de adaptar a (produção e recepção/ interpretação do discurso) à situação comunicativa interpessoal/social (VAN DIJK, 2001, p. 71 [tradução nossa])⁷

Estes princípios põem em discussão a necessidade de articularmos diferentes mecanismos na análise dos fenômenos e práticas discursivas, de forma que não se perca de vista nem as estruturas da linguagem/discurso, nem as estruturas sociais e muito menos as estruturas cognitivas, desconsideradas pelos estudos tradicionais do contexto.

⁷Desde mi perspectiva, una teoría adecuada del lenguaje/discurso incluye una teoría de las estructuras verbales/discursivas, una teoría del contexto, y una teoría que establece relaciones entre las estructuras del 'texto' y las estructuras del contexto. La teoría del contexto explica cómo los participantes son capaces de adaptar (La producción y la recepción/interpretación) del discurso a la situación comunicativa interpersonal-social.

Os trabalhos supracitados, considerados os mais recentes de van Dijk, se diferenciam dos primeiros em alguns aspectos. Por exemplo, em sua obra “Cognição, discurso e interação” (1992) a noção de contexto, embora já apareça como uma abstração cognitiva, as categorias utilizadas na análise do contexto se inserem muito mais numa dimensão social: privado, público, institucional/formal, informalmente (contexto social geral); posições, propriedades, relações e funções (contexto social global).

Além disso, nesta obra, a dinâmica do contexto é defendida como um movimento de constantes mudanças decorrentes dos princípios causais, convenções e demais restrições sobre as sequências de eventos e ações, idéia que foi se ampliando em outras publicações (2001, 2006), nas quais van Dijk atribui grande importância ao papel dos interlocutores nesse movimento. Mas, somente em seu último estudo (2008), em que a teoria do contexto toma um sentido vertical, essa dinâmica é ratificada e sua ênfase recai sobre o papel dos interlocutores como responsáveis diretos por essas constantes mudanças nos contextos, que passam a ser construídos e reconstruídos no momento de realização de um evento comunicativo.

O contexto, nessa perspectiva, é caracterizado como um construto mental, através do qual os interlocutores podem criar e reconhecer experiências, conhecimentos, opiniões etc em relação a uma determinada situação comunicativa, e por isso ele é único e pessoal. “Um modelo mental é uma representação mental, subjetiva de um evento/situação na memória episódica, que é parte da memória a longo prazo”⁸ (VAN DIJK, 2001, p. 71 [tradução nossa]). Isto significa, na verdade, o que chamamos de experiência ou, sinonimicamente, os nossos modelos de contextos.

Estes modelos de contextos representam o que, num dado momento ou evento comunicativo, seja considerado relevante pelo interlocutor no processamento discursivo, sendo assim, eles não são representativos de todos os aspectos pessoais ou sociais da situação comunicativa, ao mesmo tempo não são elementos externos, visíveis, tal qual a situação social, estão configurados numa representação mental, portanto situados numa dimensão cognitiva. Nesse sentido, o papel da

⁸ Un modelo mental es una representación individual, subjetiva, de un evento/situación en la memoria episódica, que es parte de la memoria a largo plazo.

cognição, como uma das mais importantes categorias da teoria do contexto, é explicar, através de suas estruturas e processos estratégicos, a existência desses modelos mentais, capazes de nos fazer compreender e agir linguisticamente nas mais diversas situações e eventos comunicativos.

Entendido dessa forma pode-se abstrair uma das principais teses desse autor, de que não é a situação sociocomunicativa que influencia as estruturas verbais/discursivas, mas a representação mental de cada participante (falantes, ouvintes etc). Diante disso, é válido reafirmar três propriedades importantes dos modelos de contextos apresentadas em van Dijk (2001): a subjetividade, a dinâmica de movimento e a estrutura prototípica.

Pode-se dizer que a subjetividade, se constitui na essência dos modelos contextuais, uma vez que ela expressa a singularidade de cada interlocutor ao interpretar e produzir ações linguístico/discursivas, construir conhecimentos dentre outras ações de natureza cognitiva que traduzem representações mentais.

Os modelos de contexto também são dinâmicos, como foi dito anteriormente. E por não serem estáticos, eles mudam constantemente em decorrência da situação comunicativa, isto significa que os interlocutores criam, modificam e adaptam seus modelos de contextos, de acordo com as demandas dos eventos de interação e de comunicação dos quais participam. Até porque nem todas as categorias contextuais têm a mesma relevância em todas as situações experienciadas pelo falante, há uma planificação em função do que vai ser dito ou interpretado por ele.

Embora não sejam fixos, os modelos de contexto apresentam uma estrutura prototípica que rege as ações dos falantes nos mais diversos eventos comunicativos, possibilitando a compreensão de discursos e fenômenos sociais. Para van Dijk (2001, p. 69),

parece muito pouco provável que os falantes para compreender as suas situações invistam em um total novo. Ou seja, situações mudam, naturalmente, mas as suas estruturas (bem como a maneira de compreendê-las) são sempre idênticas ou mais ou menos semelhantes.

Considerar estas propriedades do contexto é concordar que a sua conceptualização envolve os fenômenos sociocomunicativos em que tem lugar o discurso, bem como o acervo de conhecimentos através dos quais os interlocutores produzem e interpretam estes fenômenos. Assim, o contexto como modelo mental

atua na interface entre a estrutura social e o discurso, funcionando como um *link* que permite o acesso tanto às categorias típicas dos eventos sociais, como ao processamento (elaboração/interpretação) discursivo. É exatamente por suas consequências no discurso e pela influência do discurso em situações sociais que os contextos tornam-se observáveis (VAN DIJK, 2006).

Os contextos são, ao mesmo tempo, construtos mentais e representações sociais e por isso são também intersubjetivos, permitindo, dessa forma, que aspectos socioculturais e cognitivos se articulem nas situações comunicativas. Sendo assim, eles assumem uma função pragmática (VAN DIJK, 2008). E é essa função pragmática que lhe garante o poder de ativar várias categorias e estratégias através das quais as práticas sociais e as práticas discursivas tomam forma na sociedade.

1.3 A LINGUAGEM COMO FORMA DE AÇÃO CONJUNTA: UMA PROPOSTA SOCIOCOGNITIVA

Para falarmos da linguagem como forma de ação compartilhada, não poderíamos tomar como base outro teórico senão Herbert Clark (1992, 1996), embora possamos nos referir a outros estudiosos importantes que partilham da hipótese sociocognitiva da linguagem (TOMASELLO, 1999; MIRANDA, 2000; SALOMÃO, 1999a, 1999b, 2002, 2006; GUMPERZ, 2002).

Para Miranda (2000), nas duas últimas décadas do século XX o redimensionamento do objeto da Linguística, focalizando o evento discursivo em uma moldura linguística, cognitiva e interativa, foi capaz de produzir novos e significativos modelos, princípios e categorias de análise, atribuindo ao discurso um papel importante nas ações interativas de linguagem. Nesse enquadre teórico, a proposta de Clark (2007 [1996]) representa um paradigma importante para os estudos pragmáticos que buscam estabelecer uma conexão entre os fatores sociais, cognitivos, interativos e de usos envolvidos na linguagem e no discurso.

Mas, antes de adentrarmos na proposta de Clark, é preciso considerarmos a devida importância que a obra de Tomasello assume diante desta teoria e de outras que compõem o quadro de estudos sociocognitivos. Afinal, a compreensão de

artefato sociocultural que Tomasello propõe para a cognição humana fundamenta a hipótese sociocognitiva de linguagem, que toma essa dimensão da cognição como princípio norteador para a concepção de linguagem como ação compartilhada pelos sujeitos nos processos de interação social. Este aspecto também foi discutido por Miranda (2002), onde ela faz uma discussão bem mais apurada acerca da influência que Michael Tomasello exerce sobre os pressupostos sociocognitivos, ao abordar a linguagem no domínio social e cultural. Em sua análise, ela chama atenção para o princípio do partilhamento de ações como o princípio fundamental sobre o qual a hipótese sociocognitiva se edifica.

A importância que Tomasello atribui aos processos interativos colocando os sujeitos em condição de co-participantes nos processos de construção da linguagem e do conhecimento está refletida no trabalho de Clark (2000), que defende a premissa de que as ações de linguagem representam ações conjuntas.

No eixo teórico desse trabalho está a tese de que *a linguagem é uma forma de ação conjunta*, que se desdobra em seis proposições:

- A linguagem só se realiza em função de propósitos sociais.
- O uso da linguagem representa uma ação conjunta.
- No uso da linguagem estão envolvidos o significante do falante e a compreensão do interlocutor.
- A interação face a face se constitui no cenário básico para o uso da linguagem.
- O uso da linguagem envolve várias camadas de atividades.
- O estudo da linguagem se caracteriza como uma ciência cognitiva e social.

De acordo com estas proposições, que engendram a tese de Clark (1996), a linguagem nem assume um caráter individual, nem um caráter exclusivamente social. A comparação bem sucedida que ele faz da linguagem com uma coreografia de bailarinos nos mostra, com clareza, o teor dessa ação conjunta. Da mesma forma que numa composição de balé, um só bailarino não consegue realizar sozinho os movimentos que dão existência a coreografia, a linguagem não se realiza, sem a presença do outro. Isto significa dizer que dois ou mais sujeitos compõem, através da interação pela linguagem, as mais variadas ações comunicativas, com propósitos e usos sociais demarcados. As palavras desse autor dizem melhor isto:

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de uma falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto (CLARK, 2000, p. 55).

Esta citação torna explícita a ideia de Clark de que a linguagem incorpora processos individuais e sociais que tomam existência em cenários ou arenas de uso da linguagem. Assim, todo o arcabouço teórico desse autor é fundado na cognição social, nos processos de interação verbal e nos usos da linguagem, portanto só se pode pensar em realização de linguagem se esta for concebida na perspectiva de ação compartilhada. Trataremos, a seguir, das molduras e camadas de ações, elementos centrais na teoria de clarkiana, a partir das quais ele interpreta a materialização da linguagem no contexto social.

1.3.1 Molduras comunicativas e camadas de ações: elementos de base explicativa para a linguagem como forma de ação conjunta

As molduras e os cenários de uso da linguagem se constituem em domínios comunicativos pelos quais as pessoas se manifestam linguisticamente com diversas finalidades pessoais e sociais. Na abordagem clarkiana, como já enfatizado, estas molduras assumem um papel importante, no sentido de demonstrar os usos e funções da linguagem em contextos situados. É nesse aspecto que Herbert Clark imprime ao seu trabalho um caráter pragmático, embora não se mostre favorável aos pressupostos do Pragmatismo Clássico, a exemplo de Austin (1962), Searle (1969).

Clark (2000, p. 60) propõe uma classificação tipológica para estas molduras, vejamos como ela se apresenta no quadro seguinte.

Quadro 1 – Cenários de linguagem

Molduras comunicativas	Cenários falados	Cenários escritos
Pessoal	A conversa face a face com B	A escreve uma carta para B
Não-pessoal	O prof. A faz uma palestra para os estudantes da turma B	O repórter A escreve uma matéria jornalística para os

		leitores B
Institucional	O advogado A interroga a testemunha B no tribunal	O gerente A escreve uma carta comercial para o cliente B
Prescritivo	O noivo A faz promessa ritual para a noiva B diante de testemunhas	A assina formulários oficiais para B diante do tabelião
Ficcional	A interpreta uma peça para o público B	O romancista A escreve um romance para os leitores B
Mediados	C realiza tradução simultânea para B do que A diz para B	C escreve como ghost writer um livro de A para o público B
Privados	A fala consigo próprio sobre seus planos	A faz anotações para si próprio sobre seus planos

Temos aqui exemplificados diversos cenários, nos quais as ações de linguagem se manifestam ou como nas palavras do autor *a linguagem usada para fazer coisas*, tais como negociar, planejar, discutir, fofocar, informar, representar etc. É preciso dizer, no entanto, que esta classificação não é conclusiva, nem estática, novos cenários surgem em função do poder de mobilidade da linguagem e dos meios, através dos quais ela se expressa. A cada dia a sociedade impõe novas demandas comunicativas e novos recursos tecnológicos emergem, impulsionando a criação de outros novos cenários.

Essa questão da natureza dinâmica e evolutiva dos eventos de linguagem é discutida também nas teorias de gêneros textuais discutidas por Bakhtin (2000 [1979]), Marcuschi (2002), Bazerman (2007) e Miller (2009), que defendem o gênero como ação social, portanto como forma de entender e participar das ações de uma comunidade. Miller (2009) enfatiza os processos de transmutação e criação de novos gêneros textuais como forma de constituição da nossa vida cultural. De acordo com ela, os gêneros mudam, evoluem e se deterioram, além disso, seu número é indeterminado e depende da complexidade e diversidade da sociedade.

Da sintonia teórica destes pesquisadores emerge a importância e a constatação de que não é mais possível concebemos a linguagem de maneira estática, dissociada das formas de participação no mundo social, uma vez que a língua, por si só, não garante ao indivíduo sua competência como ser social. É

preciso dominar os mecanismos que envolvem o saber e o fazer linguísticos que resultam em significativas e situadas ações comunicativas.

Retornando à quarta proposição de Clark, podemos dizer que os cenários de uso da linguagem são múltiplos em suas formas e funções, mas nenhum deles prescinde dos processos interativos como base para todas as ações conjuntas.

Considerada a importância dos processos interativos, a conversa face a face se constitui num cenário básico do uso da linguagem, pois o seu domínio é universal às sociedades humanas, não depende da condição de letramento nem de recursos da tecnologia, além disso, é o cenário onde se dá a aquisição da linguagem, possibilitando a maioria das formas de aprendizagem, por isso “é o berço do uso da linguagem” (CLARK, 2000, p. 61). Denominá-la de cenário básico significa ainda caracterizá-la por seu *imediatismo* (os participantes podem se vir e ouvir ao mesmo tempo); pelo *esvanecimento do meio* (as ações de linguagem desaparecem rapidamente, sem registro) e *pelo controle* (os participantes têm controle sobre o que, quando e como falam).

Se os “cenários ou arenas de uso da linguagem” representam lugares fundamentais para a realização de ações conjuntas, resta-nos dizer qual o papel dos falantes nessas “arenas comunicativas” e como se dá o uso da linguagem nesses processos interativos.

Para Clark (2007, [1996]), no uso da linguagem os falantes se entrelaçam numa rede de significados e entendimento, fundamentada, necessariamente, numa base comum. Essa base comum, constituída de crenças, conhecimentos, comportamentos, suposições entre outros elementos, é o que sustenta as ações conjuntas, possibilitando ao falante e ao ouvinte, respectivamente, criação e compreensão do significado. Numa ação comunicativa, o falante dá pistas, que são sinais deliberados, do que pretende ser entendido e o ouvinte, por sua vez, identifica essas pistas, gerando um tipo de ação conjunta, composta de uma ou várias camadas.

Ao tratar do uso da linguagem como ação, este autor chama atenção para o seguinte fato: Quando executamos uma ação, prevemos e até objetivamos muitos de seus resultados, mas algumas outras consequências simplesmente emergem dessas ações, sem que tenhamos total controle sobre elas. Com isso, fica claro que as ações têm dois produtos principais: “produtos previstos” e “produtos emergentes” (CLARK, 1996). Desse modo, podemos comunicar algo independente das nossas

intenções através do nosso comportamento, do olhar, das nossas expressões que comunicam mensagens, mesmo que não as tenhamos realizado, intencionalmente, para comunicar algo.

Ao conduzirmos um processo comunicativo situado, podemos argumentar que uma elocução não é apenas uma resposta a uma informação comunicada por uma elocução anterior, mas também à situação em que esta primeira elocução está localizada ou à situação que tal elocução anterior ajudou a criar, designando, assim, uma função muito mais ativa ao destinatário. Essa co-participação entre os participantes ratifica um dos argumentos de Clark (2007 [1996]), com o qual concordamos, de que a linguagem como ação conjunta não representa apenas a soma de ações individuais, mas a coordenação, pelos participantes, do conteúdo que pretendem comunicar e dos processos cognitivos que eles selecionam em função de suas intenções comunicativas.

Mediante a importância desse aspecto que constitui o cerne da quinta proposição apresentada no item 1.3, aprofundaremos, aqui, um pouco mais a nossa discussão, centrada na linguagem estruturada em várias camadas de atividades.

Para entendermos o que significa esse postulado, Clark (2007 [1996]) nos propõe imaginarmos um palco de teatro com várias sobreposições. Se pensarmos esse palco, por exemplo, em duas camadas, a camada 1 seria aquela situada sobre o solo, representando o mundo e os participantes tal como eles se apresentam naquele momento; e a camada 2, construída sobre a primeira, seria o lugar ou o palco provisório, onde as ações de ficção são representadas, mobilizando outros papéis vividos pelos participantes e, portanto, mudando as ações de linguagem. Na representação gráfica feita por Clark, essas camadas se mostram assim organizadas:

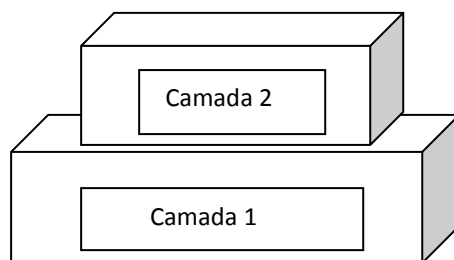


Gráfico 1 – Representação das camadas de ações de linguagem (CLARK, 2007 [1996])

Embora Clark deixe muito claro a relação de interdependência existente entre estas camadas, a representação que ele faz disso no gráfico 1 (p. 45) remete à ideia de separação ou de isolamento entre as camadas. Ao tentar criar uma imagem de sobreposição das camadas, este autor imprime uma característica de isolamento entre elas que não corresponde ao que ele busca defender, além disso, expressa uma linearidade que não há na linguagem teatral.

Refletindo sobre essa analogia teatral, nossa compreensão é de que a camada 2 nem sempre representa, literalmente, um novo palco. Em algumas situações pode significar o mesmo palco, recriado e composto cenicamente por outros sistemas de representação. Sendo assim, a camada 1 equivale ao palco em seu formato de origem, sustentáculo de todo o evento teatral; e a camada 2, criada a partir dele, representa esse ambiente cenográfico (novo cenário, novos personagens, novos papéis...), onde acontecem os vários atos cênicos, ou seja, as várias ações de linguagem que, interligadas, constituem e dão sentido ao discurso. É esse ambiente cenográfico, enquanto sistema semiótico e nem sempre projetado espacialmente⁹, que determina o espaço e o tempo de realização da ação, contendo em si também a capacidade de produzir significados, portanto, cabe aqui como objeto comparativo com a camada 2 e outras subsequentes.

Weiss (2009, p. 74-75) também faz uma crítica nesse sentido. Para esta pesquisadora, as camadas não são como palcos diferentes, mas como partes de um desenho que se juntam para formar um todo (um desenho completo). Como exemplo, ela mostra que “na conversa institucional em sala de aula, essas camadas correspondem aos diferentes enquadres que se intercalam na construção do discurso”.

Trazendo esse conceito de camadas para uma situação real, podemos dizer que a camada 1 pode ser visualizada numa conversa face a face, na qual os participantes vivem uma ação real e situada. Esta camada representa um domínio de ação caracterizado por seus participantes, seus papéis, lugar, tempo, contexto situacional, construções linguísticas, entre outros aspectos. E se nesta conversa, um dos falantes resolve contar uma piada, outra camada de ação é mobilizada, levando

⁹ Existe caso de espetáculos em que os recursos cenográficos estão na performance do ator, no ruído, no vestuário ou na iluminação. OLIVEIRA, Elinês de. Teatro como sistema modelizante. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/cos/cultura/teatro.htm> acesso em 20 de out. 2009.

os participantes ao reconhecimento da piada como um domínio de ficção, a compreensão do seu conteúdo conceitual e metafórico, enfim aspectos que nos fazem incorporar outras situações enunciativas e outros papéis que representam, geralmente, um mundo hipotético. “O uso da linguagem requer que os participantes primários reconheçam, mesmo que vagamente, todas as camadas presentes a cada momento” (CLARK, 2000, p. 69).

Esse reconhecimento das várias camadas de ações, segundo Clark (2007 [1996]), é regido por três princípios fundamentais:

1. *Princípio de camada de significado*: o falante que dá significado ao enunciado e o interlocutor para quem ele fala pertencem às mais altas camadas de ações, aquelas onde se realizam os processos mentais mais complexos de interpretação das ações de fala e reconhecimento de *frames*.
2. *Princípio de imaginação*: nas ações em camadas, os participantes primários são levados a imaginarem o que está acontecendo na camada de ação superior.
3. *Princípio de apreciação*: nas ações em camadas, os participantes primários são inclinados a apreciarem os propósitos evidenciados na criação de uma camada de ação superior.

Estes princípios assumem importância fundamental no estabelecimento das camadas e das ações dos participantes nestas camadas. O *Princípio de camada de significado* é essencial para a interpretação e atribuição de sentido às ações de fala dos sujeitos em diferentes camadas. É através dele que os sujeitos serão capazes de construir sentidos para as ações, distinguindo aquelas que estão no plano imaginário (camada superior) e as que acontecem no plano real (camada de base).

O jogo virtual *The Sims* pode ser utilizado como um bom exemplo da aplicação desse princípio. A regra inicial do jogo propõe que o participante crie a realidade na qual ele quer atuar (os personagens com suas características físicas, psicológicas e sociais, o local onde vivem, as formas de relacionamentos, as experiências vividas etc). Esta ação é real e o participante interpreta-a como a condição primeira para entrar no jogo, sobre a qual ele tem domínio, mas quando ele entra no jogo propriamente dito, ele é levado a simular experiências imaginárias, interpretando-as numa perspectiva ficcional, embora tenha um sentido concreto de realização.

Este mesmo exemplo pode ser usado para explicar o *princípio de imaginação*, quando o participante do jogo é levado a imaginar as ações dessa camada tendo, ao mesmo tempo, consciência das ações da camada 1. Já o *princípio de apreciação* se aplica quando o participante precisa apreciar as ações presentes na camada 1 e seus desdobramentos na camada 2, ou seja, o parâmetro de realidade que ele cria definirá suas ações futuras no jogo que se realiza numa camada onde as ações são se dão no domínio da imaginação.

A construção das camadas, nesta mesma perspectiva teórica, é regida por algumas propriedades. Em Clark (2007 [1996], p. 359) elas estão assim explicitadas:

- Relação: a camada se estabelece numa relação assimétrica entre dois domínios.
- Domínio: cada domínio é caracterizado pelos seus participantes, pelos papéis que assumem num determinado tempo, lugar e ambiente específicos e pelos possíveis eventos.
- Dêixis: as ações conjuntas das duas camadas têm *frames* dêiticos distintos.
- Simultaneidade: os dois domínios estão presentes, ou em curso, ao mesmo tempo.
- Recursividade: a camada é recursiva¹⁰.

A *propriedade da relação* sedimenta bem a relação de poder da camada de base sobre as outras possíveis camadas. Com isso, estamos dizendo que a camada fictícia só existe em função da camada real, mas o contrário não acontece, porque não se pode criar o real dentro de um mundo fictício.

Mesmo havendo uma relação assimétrica entre as camadas, cada uma delas se constrói dentro de um quadro específico de características constituindo, assim, a

¹⁰ A recursividade é uma propriedade matemática que também se aplica à linguagem quando representa uma ação de linguagem que impulsiona o surgimento de uma nova ação. Dizendo isto numa fórmula matemática seria: **0 está em N; Se n está em N, então $n + 1$ está em N.** “O uso mais antigo de recursão na linguística, e o uso da recursão em geral, remete ao linguista Pāṇini em meados de 500 AC, o qual fez uso da recursão nas regras gramaticais do Sânscrito (língua clássica da Índia antiga que influenciou praticamente todos os idiomas ocidentais). O linguista Noam Chomsky lançou a teoria de que a extensão ilimitada de uma língua natural é possível apenas pelo mecanismo recursivo de encaixar frases em frases”. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/> acesso em 10 de setembro de 2010.

propriedade de domínio, é esse domínio que determina as ações reais e imaginárias em suas mais diversas formas de realizações.

Esses domínios têm existência no mesmo circuito espaço/temporal, o que explica a *propriedade da simultaneidade*. Quando um ator está encenando um monólogo, por exemplo, o seu domínio de ação é caracterizado pelo personagem que representa naquele momento, pela instância social da qual ele faz parte e pelas ações de fala pertinentes aquele momento. Mas, ao concluir sua encenação, o ator se vê diante de outro domínio: entra em cena o ator que volta ao palco para os agradecimentos, os aplausos do público e outros possíveis eventos.

O engajamento dos participantes numa camada exige que eles interpretem as ações de linguagem apoiados em parâmetros de tempo, de lugar e pessoal no quadro enunciativo, confirmando, assim, a *propriedade dêixis*. É através dela que os participantes são capazes de identificar pessoas, objetos, eventos e ações discursivas em relação ao contexto espaço/temporal das camadas, distinguindo os *frames* dêiticos em cada uma delas. Nesse sentido, a categoria dos dêiticos que comportam localizadores espaciais e temporais – hoje, agora, lá, ontem etc e os pronomes de primeira e segunda pessoas (APOTHÉLOZ, 2003) são de fundamental importância nessa propriedade. Retomando o exemplo do monólogo anteriormente enunciado, o *eu* expresso no monólogo não é o mesmo *eu* que recebe os aplausos do público, e o sujeito que age nessas duas camadas tem consciência disso.

É importante destacar também a *propriedade da recursividade*, que assume grande importância, no sentido de que uma camada de ação é capaz de gerar outras camadas. A continuidade ou retomada de uma ação é assegurada pelo resgate dos elementos de referência armazenados na memória. Nesse trecho recortado de Veríssimo (2001, p. 19-21), podemos visualizar bem essa questão.

- **Quanto presente, heim, filho?**

- É.

- E esta espada. Mas que beleza. Esta eu não tinha visto.

- Pai...

- E como pesa! Parece uma espada de verdade. É de metal mesmo. Quem foi que deu?

- Era sobre isso que eu queria falar com você.

O pai estranha a seriedade do filho. Nunca o viu assim. Nunca viu nenhum garoto de sete anos sério assim. O filho tira a espada da mão do pai. Diz:

- **Pai, eu sou Thunder Boy.**

- Thunder Boy?

- Garoto Trovão.

- Muito bem, meu filho, Agora vamos pra cama.

- Espere. Esta espada. Estava escrito. Eu a receberia quando fizesse sete anos.

O pai se controla para não rir. Pelo menos a leitura de histórias em quadrinhos está ajudando a gramática do guri. “Eu a receberia...” O guri continua.

- Hoje ela veio. É um sinal. Devo assumir meu destino. A espada passa para um novo Thunder Boy a cada geração. Tem sido assim desde que ela caiu do céu, no vale sagrado de Bem Tael, há sete mil anos, e foi empunhada por Ramil, o primeiro Garoto Trovão.

[...]

- Certo filho. Mas agora vamos...

- Vou ter que sair de casa. Quero que você explique a mamãe. Vai ser duro para ela. Conto com você para apoiá-la. Diga que estava escrito. Era o meu destino.

- **Nós nunca mais vamos ver você?** – pergunta o pai, resolvendo entrar no jogo do filho encanto o encaminha, sutilmente, para a cama.

- Claro que sim. A espada de Thunder Boy está a serviço do bem e da justiça. Enquanto vocês forem pessoas boas e justas poderão contar com a minha ajuda.

- Ainda bem – diz o pai.

[...]

Este exemplo nos faz perceber que a camada primária, marcada pela conversa do pai com o filho sobre um dos presentes de aniversário (a espada) gera, por recursividade, uma nova camada de ações de linguagem, em que o filho, num jogo imaginário, assume o papel do Garoto Trovão (*Pai, eu sou Thunder Boy*), fazendo com que o interlocutor – o pai entre no jogo e compartilhe as ações dessa camada. É interessante notar que a entrada do pai na camada 2 significa, ao mesmo tempo, um compartilhamento do *frame* dêitico, porque ele interpreta as ações do filho não mais como dele, mas do herói que ele assume ser naquele momento. Portanto há uma atividade sendo compartilhada que equivale a *frames* comuns.

Na relação assimétrica entre a camada 1 (primária) e a camada 2 (derivada), outras propriedades são necessárias para explicar aspectos importantes da relação entre esses dois domínios:

- Mapeamento: os participantes atuam conjuntamente desenvolvendo uma função correspondente que mapeia o domínio 2 em relação ao domínio 1.
- Perspectiva: construção pelos participantes de uma identidade no domínio 1 e, simultaneamente, no domínio 2, tal como foi visto no exemplo anterior, o menino aniversariante na camada 1 e o Garoto Trovão na camada 2; o pai na camada 1 e o pai do herói na camada 2.
- Causalidade: as identidades no domínio 2 são decorrentes do domínio 1, mas não vice versa. Significa dizer as identidades criadas numa situação imaginária não são capazes de gerar identidades reais, mas o contrário sim.
- Acesso: os participantes da camada 1 têm acesso às informações das identidades do domínio 2, mas não vice versa. Mais uma vez retomo o exemplo de Veríssimo (2001, p. 19-21) para explicar essa propriedade, o pai e o menino têm acesso a identidade do Garoto Trovão, porém este herói, por estar numa condição fora do real, não tem acesso às identidades do pai e do menino.
- Significado do falante: quando há duas camadas, o falante, que dá significado ao que é enunciado e o interlocutor, para quem esse enunciado se destina, pertencem à camada 2.
- Imaginação: os participantes têm que imaginar as ações da camada 2 e considerar as ações da camada 1. Dessa forma, eles conseguem distinguir o real do imaginário.

Consideramos ser conveniente destacar que a propriedade *significado do falante* representa um avanço em relação à abordagem do significado feita pela semântica pragmática, a exemplo de Lyons (1977) e Levinson (1983), porque o significado do falante tratado por Clark (2007 [1996]) não representa um simples ato ilocutório, mas uma camada ou domínio de significação que se realiza de forma negociada no cenário comunicativo, onde os falantes interpretam o enunciado num contexto socialmente situado.

Para Austin (1990 [1962]) o ato locutório é dotado de um sentido e uma referência que assegura a significação. No entanto, o *ato locutório*, em si mesmo, não garante a construção *de* sentido, nem processamentos cognitivos mais complexos, como as conceptualizações. A dimensão sociocognitiva da significação preconizada por Clark ratifica essa contraposição, quando ele diz que o significado

do falante está situado na camada 2, pois o sentido do enunciado (camada 1) nunca se mostra único e literal, já que depende desses processos de conceptualizações.

Ao refletir sobre o estabelecimento dessas camadas de ações de linguagem e os efeitos produzidos por elas, fomos conduzidos a pensar como os conhecimentos vão sendo dispostos nestas camadas. Nosso entendimento é de que se a camada 1 representa o mundo real de comunicação, o conhecimento também se faz presente e é manipulado neste mesmo nível, por outro lado, se a camada 2 representa um palco sobreposto construído sobre a camada 1, temos um outro nível de manipulação do conhecimento, num universo fictício ou protagonizado. Demonstrando isso, a partir de uma releitura do esquema de Clark (2000, p. 69), teremos:



Gráfico 2 – Representação do conhecimento nas camadas de ações

Para que este esquema seja assim expresso, é importante considerar pessoas agindo em papéis específicos e tendo uma consciência conjunta da ação que está sendo protagonizada. Para se entenderem, eles precisam reconhecer quando uma camada é real ou quando ela representa um mundo hipotético. Para Clark (2000, p. 69), “o uso da linguagem requer que os participantes primários reconheçam, mesmo que vagamente, todas as camadas presentes a cada momento”.

Em síntese o que este autor defende é que os usos da linguagem colocam as pessoas em muitos cenários e papéis, sejam estes usos de natureza coletiva ou

privada. A disposição em camadas nos auxilia a compreender, por exemplo, os usos privados da linguagem. Quando alguém xinga um motorista por determinada ação e este não pode ouvi-lo, esse motorista lida com duas camadas, a privacidade do seu carro onde ele vivencia a situação real seria a camada 1; e a camada 2 corresponde ao domínio que ele cria na sua imaginação, no qual ele se encontra xingando, cara a cara, o outro motorista. Por isso, a camada 1 denominada de *primária*, “representa pessoas de verdade fazendo coisas de verdade”, enquanto as outras são camadas *superiores*, que representam outros domínios, criados em situações específicas (CLARK, 2000, p. 70).

É possível visualizarmos, neste caso, uma aproximação estreita entre esse postulado de Clark (2000) e a teoria dos espaços mentais de Fauconnier (1994/1996), uma vez que as camadas de ação se mostram representadas em espaços mentais. O que ocorre é que as camadas de ação presentes em um evento de fala representam, da mesma forma, vários domínios cognitivos (espaços mentais) elaborados na medida em que o discurso se desenvolve, possível de ativar construções linguísticas que vão funcionar também como desencadeadores de processos cognitivos. Disso decorre uma rede complexa de espaços através dos quais nos movemos na proporção em que o discurso se desenrola, porque algumas construções linguísticas, de acordo com a teoria dos espaços mentais, podem criar novos espaços ou remeter o ouvinte a um espaço anterior ou posterior, é o que conhecemos como construtores de espaços mentais.

Uma das falas de Fauconnier (2005, p. 296) apresenta outras pistas dessa convergência teórica.

Dessa forma, enquanto você pensa ou fala, *você está metaforicamente se movendo de um espaço mental para um outro, e mudando de pontos de vista e de perspectivas*. Acredito que isso seria compatível e harmonioso com várias teorias da enunciação, em oposição a outras teorias que só vêem formas estáticas e interpretações lógicas. Também é compatível com a idéia geral de que a linguagem em si mesma não nos diz muito a respeito do significado. *Isso nos dá pistas sobre como construir significados quando nos encontramos em determinado contexto, em determinadas situações, usando nossas imensas capacidades cognitivas, mas também buscando muitas informações sobre o contexto e a situação*. E mais, utilizamos toda uma gama de âncoras materiais que podemos captar das outras pessoas, falantes, ouvintes, objetos, etc. ***De fato, a linguagem nos propicia construir esquemas de mapeamento e as nossas habilidades de criar espaços mentais nos permitem construí-los de uma determinada maneira*** [grifo nosso].

A partir dessa fala, reafirmamos nossa percepção acerca de traços comuns entre a teoria dos espaços mentais, defendida por Fauconnier e o modelo sociocognitivo de comunicação proposto por Clark. Há uma semelhança na forma de conceber a linguagem como um construto dinâmico e, ao mesmo tempo, um embasamento comum de que nos adaptamos nas situações enunciativas/comunicativas à medida que o discurso se desdobra dinamicamente, embora o primeiro se refira a este processo como uma operação cognitiva que envolve os espaços mentais; e o segundo como um processo muito mais social, interativo (camadas de linguagem).

Sabemos que para uma melhor compreensão desse paralelo que estabelecemos aqui, é necessário um aprofundamento na discussão sobre a teoria dos espaços mentais, no entanto, não faremos esse aprofundamento, pois isto implicaria numa mudança de foco temático que não daríamos conta de resolver nesse trabalho.

1.4 DEMARCANDO UM PONTO DE INTERSECÇÃO ENTRE AS DIFERENTES ABORDAGENS

Em função do que expusemos até agora, se configura, implicitamente, uma pergunta: Por que estudiosos com propósitos teóricos tão distintos estão juntos nesta discussão sobre a linguagem? Embora a resposta para esta pergunta transpareça uma certa obviedade, traz consigo um teor significativo de importância, na medida em que a linguagem como atividade social se mostra objeto de interesse de áreas de estudos tão diferentes, com finalidades científicas próprias. O que estamos querendo reforçar é que quando um fenômeno suscita vários olhares investigativos e reflexivos é porque ele tem muito a ser revelado, mesmo que pareça ter sido esgotado.

A tentativa de abrir um diálogo entre Jürgen Habermas, Teun A. van Dijk e Herbert Clark nos parece algo inovador e, ao mesmo tempo, relevante para entendermos a linguagem não apenas em sua natureza social, mas como um instrumento de ação, responsável por constituir e reconstituir os espaços e as

formas de relações comunicativas entre os homens. Aqui situamos o ponto de confluência dessas teorias, todas defendem a linguagem/discurso como forma de ação compartilhada pelos sujeitos sociais. As divergências? Estas servirão para alimentar futuros debates e, quem sabe, para encontrar outras respostas.

Mesmo não sendo uma teoria linguística, conforme já mencionado, a proposta de Jürgen Habermas, inspirada na Pragmática Clássica, abre um caminho muito interessante sobre esse agir ao postular que a linguagem sustenta as bases da vida social e, dessa forma, emancipa a mente dos indivíduos. Habermas nos impulsiona a vislumbrarmos a linguagem não apenas em sua natureza social, mas como um elemento central de desenvolvimento da sociedade, da ética e da democracia.

De igual maneira, Teun A. van Dijk atribui um valor social importante ao agir comunicativo que ele chama de discurso, responsável por criar, manter e ressignificar as ações dos indivíduos em sociedade, instaurando práticas de poder, manipulação, dominação, discriminação entre outras. Ao analisar o discurso de Tony Blair legitimando a guerra contra o Iraque¹¹, Van Dijk (2008) deixa isso muito claro, mostrando o discurso manipulador deste membro do Parlamento britânico, possível de fazer com que o próprio parlamento e a população aceitassem suas razões e agissem em favor da invasão ao Iraque. Neste discurso manipulador não podemos deixar de ver um sentido habermasiano, pois há um saber proposicional compartilhado intersubjetivamente, baseado numa concordância normativa e numa confiança recíproca, na pretensão de tomá-lo como verdadeiro e, portanto, detentor de poderes sobre as ações dos indivíduos.

Favorável também à concepção de linguagem como ação social, Herbert Clark oferece argumentos convincentes sobre os processos de ações compartilhadas, nos quais as pessoas fazem uso da linguagem, construindo e reconstruindo suas relações dialógicas no cotidiano. Nas arenas do uso da linguagem, as pessoas agem tanto em níveis mais elevados de abstração, de negociação, por exemplo, como em níveis mais baixos, quando querem solicitar, afirmar, prometer etc. E num nível ainda mais inferior, elas produzem sons, gestos, ouvem, vêem, tudo em função da realização de ações conjuntas, ou seja, um conjunto de pessoas agindo de forma coordenada.

¹¹ Discurso do então primeiro-ministro britânico Tony Blair, publicado em março de 2003.

Nesse sentido, Clark comunga com os outros estudiosos em pauta a tríade que dá sentido às relações dialógicas do homem em sociedade.



Gráfico 3: Movimento articulado da linguagem em seu uso social e compartilhado.

A disposição deste do esquema gráfico 3 reforça o que dissemos ao longo dessa discussão: primeiro que a linguagem só assume esse caráter social se constituída de ações linguísticas compartilhadas e situadas em usos e finalidades reais do cotidiano humano. Segundo que há um movimento dinâmico, de ida e de volta, que articula linguagem, ação comunicativa e cenário social. Dito de outra forma, ao mesmo tempo em que as ações comunicativas podem criar cenários sociais de uso da linguagem, estes podem ser geradores de novas ações comunicativas.

É importante enfatizar, a partir do que foi dito, que tanto a teoria da linguagem como ação conjunta, de Herbert Clark, como a TAC, de Jünger Habermas estão ancoradas numa base pragmática, sinalizando para a importância dos atos comunicativos nas relações sociais e para a construção de formas de comunicação. Por outro lado, não podemos deixar de mencionarmos a posição de enfrentamento de Clark em relação ao sujeito autônomo e isolado tratado pelo pragmatismo clássico, tendo em vista que para ele os atos comunicativos se traduzem em atos conjuntos, alicerçados em situações concretas de linguagem.

Outros teóricos, a exemplo de Vion (1992) e Miranda (2002), pontuam as críticas sociocognitivas feitas à Pragmática Clássica, sobretudo no que se refere ao papel das interações discursivas e semioses negligenciadas pelos seus defensores.

Há uma recusa da unilateralidade nos atos de linguagem, onde apenas um locutor detém intencionalmente o controle sobre o processo de enunciação, bem como da visão de um cenário único e idealizado onde os atos de linguagem acontecem. E com as palavras de Miranda (2002, p. 67) arrematamos estas críticas.

SEARLE reconhece o sujeito intencional, mas não reconhece a sua contraparte no outro, ou seja, não reconhece a linguagem como ação conjunta, nos termos postos por CLARK. A partir desse ponto toda a crítica se articula: tal teoria, apesar de postular como seu objeto o uso linguístico, o faz do ponto de vista do cristal e não da chama. Se a tradição gerativista, ao recortar como objeto da Linguística a competência, preclude o uso; **a tradição pragmática, ainda que negando tal paradigma, acaba por tomar a si a tarefa do desempenho, afirmando uma noção de uso como contraparte do sujeito ideal chomskiano** (MIRANDA, 2002, p. 67).

. Embora estejamos entrando numa zona de conflito teórico: Linguística Cognitiva x Pragmática, entendemos que esse diálogo é possível e pertinente. Obviamente, não há como desconsiderar a influência do pragmatismo clássico na obra de Habermas e a fragilidade da TAC – Teoria da Ação Comunicativa no que se refere ao discurso situado. Este é, sem dúvida, o ponto nevrálgico, mas não um obstáculo possível de demolir uma possível relação entre estas abordagens, afinal como o próprio Habermas (1983) defende – as ações comunicativas dependem de uma racionalidade cognitivo-instrumental necessária à manipulação de informações e adaptação em diferentes situações sociais.

Para Marcuschi (2005, p. 33), a agenda de estudos linguísticos do século XXI terá como destaque, além da sociosemântica, os aspectos sociocognitivos em substituição ao mentalismo cognitivista e uma preocupação com os aspectos históricos e culturais que estão envolvidos de forma decisiva na compreensão da distribuição e circulação do conhecimento. “E tudo isto conduzindo essencialmente a aspectos centrais de uma sócio-pragmática estreitamente relacionada com os processos cognitivos”.

Ao defender esse ponto de vista, Marcuschi nos dá razões para acreditarmos que o agir linguístico pode ser melhor compreendido quando analisado também sob um viés pragmático. Mesmo numa perspectiva social, a cognição não dá conta de explicar sozinha os fenômenos do agir linguístico, considerando o alcance e as

implicações sociais, políticas e culturais desse agir. Nesse sentido, não vimos a pragmática habermasiana como uma proposta descabida neste trabalho.

O estudo de Van Dijk (2002 [1992], p. 74) sobre *frames* é um exemplo representativo desse possível diálogo teórico. Para ele,

uma teoria cognitiva da pragmática terá que elucidar quais as relações existentes entre os vários sistemas cognitivos (conceituais) e as condições de adequação dos atos de fala aos seus contextos de ocorrência, ou situações de produção.

Pondo um fim aos nossos argumentos, ressaltamos o ponto em comum que visualizamos entre a pragmática social e a linguística sociocognitiva: o entendimento da linguagem como forma de ação, por isso suprimimos neste trabalho essa visão dicotômica com a qual estas duas abordagens de estudos da linguagem têm sido tratadas, apostando na possibilidade de retirar da filosofia habermasiana o substrato pragmático-discursivo com o qual analisa a linguagem que, em consonância com as teorias sociocognitivas, será de grande valia para o tratamento que estamos dando ao agir linguístico.

Este horizonte no qual a linguagem é compreendida nos permite, ao mesmo tempo, pensá-la como manifestação dos sujeitos na forma de ser e de estar no mundo. Isto implica dizer que a linguagem não existe como coisa em si, como objeto empírico senão pela representação, através da qual lhe atribuímos significado, singularidade e materialidade.

Do ponto de vista heideggeriano, queremos dizer que o agir linguístico para nós e a comunicação para ele “[...] nunca é transposição de vivências, por exemplo, de opiniões e desejos, do interior de um sujeito para o interior de outro sujeito”. Há um compartilhamento de fala/discurso, “fundamento ontológico-existencial da linguagem” (HEIDEGGER, 2008, p. 225). Numa arquitetura fenomenológica, esse compartilhamento significa, como nas palavras de Hanks (2008), uma mútua cooperação (compartilhamos algo), uma co-ocupação do mesmo espaço-tempo (estamos aqui/nesse momento) e reciprocidade (eu percebo você e você me percebe).

Mas para isso tomar existência, Heidegger (2008) aponta para os elementos constitutivos da fala: a *escuta* e o *silêncio* como possibilidades intrínsecas. A escuta que estamos tratando aqui não é equivalente à captação acústica, embora envolva

esse mecanismo. Trata-se de um fenômeno que funda-se no compreender, articulando modos possíveis de agir com o outro e no mundo: enfrentar, defender-se, acusar, concordar etc.

Para Heidegger (2008, p. 227) “[...] mesmo quando o dizer não é claro ou quando a linguagem é estranha, o que escutamos, em primeiro lugar, são palavras incompreensíveis e nunca uma variedade de dados sonoros”. Parafraseando outro exemplo, quando ouvimos uma sirene tocando, não ouvimos simplesmente um ruído, mas a buzina de uma ambulância que pede passagem no trânsito. Isto nos confirma que escuta envolve compreensão e que ouvimos a própria linguagem ou como na fala deste filósofo “o falar da linguagem”. Da mesma forma que a escuta, o silêncio tem importância fundamental, pois ele representa um modo de expressar-se na fala, desempenhando um papel importante no diálogo à medida que ativa a consciência de ser e de estar para o outro, sendo assim, possibilita a compreensão.

Assim, acreditamos ter mostrado, nesta discussão, múltiplos caminhos para a compreensão da linguagem como ação social, focalizando o agir linguístico compartilhado como um ponto de intersecção entre várias concepções, eis aqui o nosso propósito.

2. O CONHECIMENTO NA INTERFACE COM O AGIR LINGUÍSTICO: COGNIÇÃO, LINGUAGEM E DISCURSO EM MOVIMENTO

Este capítulo compõe o segundo eixo teórico que fundamenta as análises e discussões desta tese acerca do conhecimento posto em movimento nas ações comunicativas. Nosso propósito é evidenciar, sob uma perspectiva sociocognitiva, os componentes do agir linguístico, destacando a inter-relação que há entre conhecimento e agir linguístico. Não pretendemos ser exaustivos nessa discussão, mas pontuaremos questões que nos parecem indispensáveis para entendermos a dinâmica de mobilização do conhecimento sob o domínio de ações sociocognitivas.

O agir linguístico sobre o qual estamos falando se coaduna com a concepção de linguagem formulada por Clark (1996, p. 4), que atribui a ela um significado de pertença à duas esferas científicas: as ciências cognitivas e as ciências sociais.

Em alguns lugares, o uso da língua tem sido estudado como se fosse um processo inteiramente individual, como se residisse inteiramente dentro das ciências cognitivas – psicologia cognitiva, linguística, ciência da computação, filosofia. Em outros lugares, ela tem sido estudada como se fosse um processo inteiramente social, como se residisse dentro das ciências sociais – psicologia social, sociologia, sociolinguística, antropologia. Eu sugiro que ela pertence às duas áreas. Nós não podemos ter esperança de entender a língua a não ser tomando-a como um conjunto de ações conjuntas construídas a partir de ações individuais.¹²

Se acreditamos ser este o caminho pertinente para o entendimento da linguagem, podemos que dizer o agir linguístico engloba aspectos de natureza social e de natureza cognitiva, caracterizando-se como um fenômeno situado e socialmente compartilhado. Os sujeitos não agem linguisticamente sem que lancem mão de muitos processos mentais necessários no ato de fala e na compreensão do interlocutor; de um conjunto de normas, comportamentos verbais e procedimentos de uso da língua; e de um conjunto de práticas e efeitos discursivos decorrentes da interação, das intenções e propósitos comunicativos. Portanto, o agir linguístico não se concretiza senão pela presença conjunta dos processos cognitivos, dos processos de linguagem e dos processos sociodiscursivos a eles subjacentes.

¹² Tradução de Koch e Cunha-Lima (2004).

2.1 COGNIÇÃO, LINGUAGEM E DISCURSO: CENAS DE SIMBIOSE

Ao perceberem que os estudos da linguagem não poderiam dispensar um olhar sobre os aspectos da cognição, sob pena de se deixar escapar explicações para muitos dos fenômenos que se manifestam na interface desses dois processos, os linguístas cognitivos, apoiados nos avanços da psicologia cognitiva, se lançaram no desafio de mostrar como os processos linguísticos se relacionam com os demais processos mentais demonstrando, simultaneamente, uma preocupação em definir a linguagem também como um processo cognitivo.

De acordo com Harré e Gillet (1999, p. 16), a ciência cognitiva é marcada por duas grandes revoluções, a primeira, encabeçada por Jerome Bruner, George Miller e Johnson-Laird, “envolveu a introdução de um modo de pensar sobre os seres humanos que rejeitava toda moldura do método e da metafísica sobre as quais a tradição experimentalista estivera baseada”; e a segunda, que toma como fundamento os conceitos filosóficos de linguagem de Ludwig Wittgenstein, trazendo a proposta de uma psicologia discursiva, cuja essência é a idéia de mente como uma construção social.

O núcleo conceitual dessa revolução cognitiva – *a existência de um sujeito discursivo*, cujas ações mentais são mediadas e influenciadas por processos discursivos interpessoais, como exemplo disso podemos citar o uso dos sistemas simbólicos pelos indivíduos. Ao nos apropriarmos de um sistema simbólico “todos nós compartilhamos e negociamos conceituações e significados de acordo com os discursos nos quais somos peritos” (HARRÉ; GILLET, 1999, p. 29). Nessa segunda revolução, a cognição assume outro significado como os próprios autores indicam: “nós nos esforçaremos, tanto quanto possível, para apresentar e entender a cognição em termos de linguagens comuns através das quais pensamos, ao invés de buscar suas representações abstratas” (HARRÉ; GILLET, p. 30). Disso é possível apreender também o papel importante que a linguagem assume na sua relação com os processos cognitivos.

Isso mostra de maneira muito clara a existência de uma ruptura com o antigo paradigma experimental cartesiano, ao mesmo tempo em que representa uma oposição à primeira revolução cognitiva que, apesar de se mostrar contrária aos pressupostos behavioristas, não conseguiu ultrapassar as barreiras do mentalismo, pois os processos mentais continuavam sendo entendidos como mecanismos

internos ao indivíduo, separados do contexto social de ocorrência, embora houvesse uma discordância com a psicologia experimental ao fato de que eles não pudessem ser tomados como objeto de estudo pela ciência.

Por outro lado, não podemos negar a importância que essa primeira revolução teve para o surgimento de uma ciência cognitiva, no sentido de buscar retratar os mecanismos internos da mente, os vários trabalhos de Bruner entre eles *Uma nova teoria da aprendizagem* (1973 [1966]), no qual analisa o processo de desenvolvimento mental em sua relação com o ensino, é um bom exemplo disso.

Nessa trajetória não podemos deixar de citar os trabalhos de Vigotski, Luria e Leontiev (1988) e Vigotski (2000 [1934]), cujos escritos inauguraram uma nova forma de pensar a relação pensamento e linguagem, influenciando novas teorias cognitivas do desenvolvimento e da aprendizagem, uma delas a de Jerome Bruner. Sobre o desenvolvimento do pensamento Vigotski (2000 [1934], p. 62) se posiciona de maneira contundente: “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança”.

Se para a psicologia cognitiva a superação do behaviorismo, bem como a compreensão de como o discurso/social se relaciona com a cognição e molda o cérebro, tornou-se uma tarefa instigante. Para a linguística cognitiva, estas questões tornaram-se uma tarefa igualmente desafiadora. Por isso, aqui neste trabalho nos interessa, sobretudo, a revolução linguística que propõe uma mudança de foco interpretativo sobre a linguagem, atribuindo um papel importante ao discurso na sua relação com a atividade cognitiva, tendo em vista que a preocupação é compreender a relação linguagem, cognição e discurso.

Essa revolução, que manifesta uma preocupação em compreender a relação linguagem, cognição e discurso não é, obviamente, o marco zero nos estudos cognitivos da linguagem. Conforme já enunciado de forma muito bem delineada por outros estudiosos (Cf. MARCUSCHI, 2005; SALOMÃO, 2006), os primeiros passos contemporâneos no sentido de construir uma ciência cognitiva de linguagem foram dados por Noam Chomsky, na década de 60. Não podemos negar que esses primeiros passos representaram um grande impulso para o desenvolvimento da linguística como ciência, no entanto, tal como a primeira revolução psicológica, tratava-se de mais uma concepção mentalista de cognição que não demonstrava interesse pelos fatores sociais, pois o seu alvo principal era o funcionamento interno

da linguagem. Sob uma influência muito forte da psicologia, da biologia e do próprio conceito de cientificidade da época, esta proposta teórica trazia a ideia de linguagem “como um fenômeno mental, como uma entidade neurobiológica instalada no cérebro, com propriedades formais” (MARCUSCHI, 2005, p. 12).

Diante disso, parece óbvio dizer que não há cognição fora da linguagem, no entanto a trajetória filosófica e linguística que envolve esta assertiva aponta concepções e caminhos diversos de pensar essa relação. Convém, então, dizer que pensá-la na perspectiva de um processo simbiótico significa tomar como base uma concepção de linguagem

como instrumento cognitivo, que à semelhança da percepção visual, ou do raciocínio, aciona um conjunto de princípios aparentemente simples, gerais e limitados, operativos sobre bases de conhecimento subjacentes na memória, ou presentes, como contexto, na situação comunicativa (SALOMÃO, 1999, p. 65).

Esta concepção de linguagem agregada à ideia de que “a linguagem é uma forma de cognição sociohistórica e de caráter eminentemente interativo” (MARCUSCHI, 2002, p. 43) nos dá segurança acerca do caminho teórico que estamos trilhando para abordar a relação cognição, linguagem e discurso.

Ao privilegiar os processos interativos da linguagem, a linguística cognitiva de base social inaugura, na segunda metade do século XX, uma concepção de linguagem de caráter social e, portanto, como forma de ação. Compreendida desse modo, a linguagem, em sua relação com a cognição, passa a ter importância fundamental, no sentido de que uma determina e, ao mesmo tempo, é determinada pela outra. Dito de outra forma, isto significa que a cognição constrói-se como objeto observável em função da linguagem, dos padrões da língua e dos processos interativos e discursivos, funcionando, ao mesmo tempo, como catalizador dos processos linguísticos/discursivos.

Partindo dessa compreensão, apresentamos o nosso pressuposto de que há uma relação simbiótica entre cognição, linguagem e discurso, pois consideramos que este termo, emprestado da Biologia, comporta um significado cujo valor nos servirá como parâmetro explicativo para esta relação. Se na Biologia este termo significa uma relação de cooperação entre dois ou mais seres vivos que atuam em

conjunto para proveito mútuo¹³, o seu empréstimo semântico aqui nesta discussão pode nos ajudar a estabelecer um paralelo interessante com a Linguística Cognitiva. Trazendo este conceito para a nossa área, podemos pensar a cognição, a linguagem e o discurso como elementos simbiotes, os quais se encontram tão interrelacionados que fica difícil identificar a linha divisória entre eles. Cada um contribui ativamente para a existência do outro, compondo essa relação que estamos chamando de simbiótica.

Logicamente há muito o que se interrogar na relação cognição, linguagem e discurso, mas a nossa intenção neste momento é evidenciar o processo de coexistência desses elementos que constituem esta relação. É possível realizar uma ação de linguagem sem recorrer aos processos cognitivos e discursivos? Uma ação discursiva existe fora da linguagem e da cognição? A atividade cognitiva se processa sem instrumentos linguísticos? Responder negativamente a estas questões assegura o sentido da analogia que propomos aqui.

E o conhecimento, qual o seu lugar nesta relação? Enquanto fenômeno social, ele se materializa no entrecruzamento de ações linguísticas, cognitivas e sociodiscursivas. O conhecimento, nesta condição, não se enquadra apenas no domínio individual, nem tampouco no domínio exclusivamente social, mas se desenha na maquinaria social no entrecruzamento desses domínios, fugindo do paralelismo com o qual tem sido tratado durante muito tempo, interpretado ora como expressão do pensamento, ora como produto cultural.

2.2 TRILHAS FILOSÓFICAS E EPISTEMOLÓGICAS DO CONHECIMENTO

Na busca de um trato mais significativo da relação entre conhecimento e processamento discursivo, faremos, antes, uma breve incursão no mundo do conhecimento, de maneira que possamos compreender melhor as bases filosóficas e epistemológicas dessa relação. Cabe, então, perguntar-nos: De que conhecimento estamos falando? A definição de Van Dijk (2002b, p. 6-7) responde satisfatoriamente a nossa pergunta.

¹³ Conceito disponível em <http://petbiounipampa.blogspot.com/2010/08/do-parasitismo-simbiose.html>

O conhecimento é um tipo de crença e as crenças são um tipo de pensamento sobre algo, mas como mundo, realidade, situações, eventos, gente ou coisas e suas propriedades sem que estas coisas “existam” ou não, ou são apenas construções nas mentes das pessoas [...] defino o conhecimento como crenças compartilhadas de uma comunidade epistêmica, que satisfazem o critério de conhecimento dessa comunidade.

Com esta definição de que o conhecimento é uma verdade baseada em fatos declarada e aceita pelos membros de uma comunidade epistêmica, Van Dijk (2002b) põe em discussão os pressupostos da epistemologia clássica, cuja definição de conhecimento estava associada ao conceito de verdade universal. Tal crítica à epistemologia recai sobre a definição de conhecimento como “crença verdadeira justificada”, defendida por Platão e seus seguidores, cuja linha de pensamento se fundamentava no princípio da verdade absoluta, dos universais imutáveis. O conceito de conhecimento, tanto na filosofia europeia como na ciência moderna e contemporânea, tem sido determinado histórico-culturalmente pela busca da estabilidade e da certeza (MARCOVÁ, 2006), e isto tem uma implicação fundamental: é o grau de certeza que confere status ao conhecimento.

Essa preocupação epistemológica com os princípios indubitáveis do conhecimento tem um grande respaldo no século XVII, com a obra de Descartes, cuja essência era a busca de um método que validasse o conhecimento pelas evidências. “Discurso do método”, obra inaugural da filosofia moderna, inicia um processo de consolidação da ciência, revelando, assim, o ponto de vista cartesiano. Para Descartes, somente a razão pode capacitar o homem ao conhecimento e um de seus argumentos filosóficos é de que esse conhecimento só será construído sobre bases sólidas quando na presença de um método, impedindo, dessa forma, que seja “demolido por opiniões impertinentes” (DESCARTES, 2005, p. 18). Fica evidenciado no discurso de Descartes que o exercício da razão é o que distingue o conhecimento verdadeiro da verossimilhança, como ele mesmo diz “a razão iguala, as opiniões diferenciam os homens”.

Platão e Descartes se valem do inatismo para defenderem que “somente o conhecimento dos universais eternos pode ser considerado como sendo verdadeiro conhecimento” (MARCOVÁ, 2006, p. 31). Isso equivale dizer que o conhecimento tem raízes na alma humana e, portanto, independe das experiências ou daquilo que percebemos através dos sentidos. Essa ideia central influenciou muitas correntes

teóricas na área de Linguística, entre elas o gerativismo, que também defende a origem inata do conhecimento de língua. Na verdade, as buscas e discussões em torno do conhecimento não se resumem a Platão e Descartes, muitos outros filósofos e estudiosos se embrenharam nessa tarefa, ao longo da história da humanidade se estendendo até os dias atuais, de modo que seria impossível colocarmos em pauta todos eles, com seus respectivos objetivos e campos de atuação.

Numa perspectiva cognitiva, Maturana e Varela (2001), assim como van Dijk, também são representativos opositores das *certezas* absolutas. Esta oposição se manifesta com sua tese principal de que *o conhecimento é resultado de uma construção interativa entre os seres vivos e o mundo*. Ao defender essa ideia, estes pesquisadores declaram guerra ao representacionismo e rechaçam esta linha de pensamento com o argumento de não que estamos separados do mundo, nem tampouco ele existe independente das nossas experiências. Há um exercício compartilhado de construção, em que construímos o mundo e, ao mesmo tempo, somos construídos por ele. Dessa forma, “somos sempre influenciados e modificados pelo que vemos e sentimos” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 10).

Isto significa dizer que o conhecimento é uma construção, essencialmente, compartilhada, o que nos garante afirmar também que o caráter empírico do conhecimento não é considerado em sua totalidade e autonomia existencial, nem tampouco o caráter racional, experiência e razão se fundem num todo observável e interpretável. “Não há descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. O fenômeno do conhecer é um todo integrado e está fundamentado da mesma forma em todos os seus âmbitos” (MATURANA; VARELA, 2001, p. 33). E neste caso, a cultura, bem como as experiências humanas a ela associadas, tem um papel importante, embora a ênfase seja dada aos aspectos internos da cognição.

Maturana e Varela (2001) questionam a filosofia ontológica¹⁴, indagando também os limites da razão ou a capacidade da razão de captar a ordem das coisas. O discurso desses estudiosos nos revela uma compatibilidade com o paradigma fenomenológico ou transcendental, cujo núcleo filosófico é marcado pela negação da separação entre *sujeito* e *objeto* e pela busca da essência dos fenômenos. A fenomenologia, surgida na segunda metade do séc. XIX, com as contribuições de

¹⁴ O existencialismo ontológico explica o sentido e a existência das coisas a partir do ser.

Franz Brentano (1838-1917), seguidas por Edmund Husserl (1859-1938), Martin Heidegger (1889-1976), Jean-Paul Sartre (1905-1980) e Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), analisa a intencionalidade da consciência humana, tentando compreender e descrever os fenômenos captados pela percepção. Pode-se, assim dizer, que a intencionalidade é um dos seus conceitos fundamentais, sendo essa intencionalidade compreendida por Husserl como a ação da consciência dirigida a um objeto, o que implica no reconhecimento do princípio de que não existe objeto sem sujeito.

O conhecimento, nesse sentido, só se torna possível se a consciência for atraída pelo objeto (TRIVIÑOS, 1987). Somos favoráveis ao posicionamento desse autor de que um dos méritos da fenomenologia é o fato de ter evidenciado a importância do sujeito no processo de construção do conhecimento, fato este negado pelo positivismo. Ao mesmo tempo, partilhamos da crítica ao negligenciamento dessa corrente filosófica em relação aos aspectos históricos, sociais e culturais que envolvem esse sujeito, sob pena de estarmos idealizando e exaltando um sujeito vazio, isolado, tal qual fez o positivismo em sua investida sobre o objeto.

Entendido dessa forma, o trabalho de Maturana e Varela (2001) pode ser tomado como um exemplo de inter-relação entre o cognitivo e o social na construção do conhecimento (Cf. RODRIGUES-LEITE, 2005) que representa, na verdade, uma concepção inovadora e elevada do que seja conhecimento. Em primeiro lugar, por inovar as ciências naturais do século XX, com a inserção de uma discussão filosófica, abrindo no campo da biologia da cognição um novo caminho na construção teórica acerca dos fenômenos do conhecimento. Em segundo lugar, pela ousadia com que articulam vários campos de saberes (filosofia, biologia, sociologia, antropologia, epistemologia, ética) no projeto investigativo sobre o qual se debruçaram. Em terceiro, pela capacidade de aliar objetividade e subjetividade (experiência humana), sem que isto desqualifique o exercício da ciência, como acreditavam os racionalistas extremados.

Nessa trama fenomenológica que envolve o conhecimento, a linguagem tem um papel fundamental, pois “tudo que nós seres humanos fazemos, nós fazemos na linguagem” (MATURANA, 2006, p. 178). Assim, as diferentes formas como produzimos e nos apropriamos do conhecimento só ganham existência a partir de

ações linguageiras próprias das atividades humanas. É sobre a relação linguagem e conhecimento que falaremos no tópico seguinte.

Nesta breve incursão sobre o conhecimento não poderíamos deixar de mencionar o trabalho de Davidson (2010 [1991]), que abre na Filosofia da Linguagem uma importante discussão epistemológica, cuja pauta é a construção cognitiva de conhecimento. Neste trabalho, Davidson apresenta três tipos de conhecimento empírico, apontando para uma interdependência entre eles: o *conhecimento da própria mente*, aquele em que o indivíduo sabe o que pensa e o que sente; o *conhecimento de outras mentes*, que significa saber o que pensam outras mentes; e o *conhecimento do mundo externo*, que corresponde saber o que acontece no mundo que o cerca. Para este filósofo contemporâneo, embora estes conhecimentos façam parte de uma mesma realidade, o modo como eles acessam esta realidade se faz de maneira distinta, vejamos, então, como ele caracteriza isso.

Aquilo que sei sobre os conteúdos de minha própria mente, eu geralmente conheço sem apelo a evidência ou investigação. Existem exceções, mas o primado do auto-conhecimento imediato é atestado pelo fato de que nós desconfiamos das exceções até que elas sejam reconciliadas com o imediato. Meu conhecimento do mundo fora de mim, por outro lado, depende do funcionamento dos meus órgãos sensoriais, e esta dependência causal dos sentidos torna minhas crenças sobre o mundo natural abertas a um tipo de incerteza que aparece apenas raramente no caso de crenças sobre nossos próprios estados mentais. Muitas das minhas simples percepções do que está acontecendo no mundo não são baseadas em evidências ulteriores; minhas crenças perceptuais são simplesmente causadas diretamente pelos eventos e objetos ao meu redor. Mas meu conhecimento dos conteúdos proposicionais de outras mentes não é nunca imediato neste sentido; eu não teria acesso algum ao que os outros pensam e valorizam se eu não pudesse notar seu comportamento (DAVIDSON, 2010 [1991], p. 1).

Esta propriedade de saber sobre a própria mente, Davidson (2010 [1997]) chama de *autoridade de primeira pessoa*. Ela existe, inexoravelmente, em cada indivíduo e envolve apenas a sua própria linguagem. Por sua vez, o conhecimento dos conteúdos proposicionais de outras mentes envolve a linguagem de quem está interpretando e a linguagem de quem está sendo interpretado, o que significa dizer que ele se constrói sobre uma base interpessoal. Ao fazer essa distinção, Davidson delinea a base do seu conceito de objetividade – “nós traçamos a objetividade ela mesma nas interseções dos pontos de vista – para cada pessoa, a relação entre

suas próprias reações ao mundo e as reações dos outros” (DAVIDSON, 2010 [1991], p. 9).

Nesta caracterização outro aspecto que se mostra bastante relevante é o fato de que existe uma relação de grande dependência entre esses conhecimentos, os três compõem um tripé e, portanto, nenhum deles se sustenta sozinho nesta base. Embora cada um tenha suas características específicas e papéis conceituais distintos, eles têm o mesmo grau de importância para os indivíduos e por isso são irreduzíveis como Donald Davidson defende, uma vez que não é possível dispensar nenhuma dessas formas de conhecimento em nossa vida. O pensamento conclusivo desse autor evidencia essa questão de forma muito clara e contundente.

Quando nós olhamos para o mundo natural que compartilhamos com os outros, não perdemos contato com nós mesmos, mas antes, reconhecemos membros em uma sociedade de mentes. Se eu não conhecesse o que os outros pensam, eu não teria meus próprios pensamentos, e não saberia o que eu penso. Se eu não soubesse o que eu penso, me faltaria a habilidade de capturar os pensamentos dos outros. Capturar os pensamentos dos outros requer que eu viva no mesmo mundo que eles, compartilhando muitas reações às maiores características deste mundo, incluindo seus valores. Então, não há perigo que, vendo o mundo objetivamente, nós percamos contato com nós mesmos (DAVIDSON, 2010 [1991], p. 10).

Isto nos conduz a inferir que o conhecimento não se constrói a partir de um aparato mental individual, mas de uma relação intersubjetiva com outras mentes, ficando também evidenciado que esta construção só se dá na presença da linguagem, a partir dos mecanismos de comunicação, porque para Donald Davidson o pensamento não existe sem a presença da linguagem, e esta não existe no sentido privado.

Nossos pensamentos são “internos” e “subjetivos”, no que sabemos como eles são, em uma maneira que ninguém mais pode. Mas apesar de a posse de um pensamento ser necessariamente individual, seu conteúdo não o é. Os pensamentos que formamos e hospedamos estão localizados conceitualmente no mundo em que habitamos, e sabemos que habitamos, com os outros. Mesmo nossos pensamentos sobre nossos próprios estados mentais ocupam o mesmo espaço conceitual e estão localizados no mesmo mapa público (DAVIDSON, 2010[1991], p. 9).

Assim, vimos reiterada a importância das ações de linguagem na construção do conhecimento, situadas como práticas sociais através das quais os sujeitos

interagem e constroem significados. Tomando isso como verdade, só podemos pensar a mobilização do conhecimento a partir do contexto sociocognitivo que possibilite ações de construção, reconstrução e transmissão de significados, o que nos permite concluir que o conhecimento é construído nas relações com a linguagem/discurso.

2.3 CONHECIMENTO E LINGUAGEM: DAS REPRESENTAÇÕES MENTAIS ÀS PRÁTICAS DISCURSIVAS

Consideramos que abstrair as condições sociohistóricas de produção e uso do conhecimento, como fizeram algumas abordagens teóricas, é desconsiderá-lo como fenômeno, essencialmente, social e, portanto, multifacetado, heterogêneo. As palavras de Marková (2006, p. 27) dão sustentação ao nosso posicionamento.

O conhecimento social é o conhecimento em comunicação e o conhecimento em ação. Não pode haver conhecimento social a menos que seja formado, mantido, difundido e transformado dentro da sociedade, entre indivíduos ou entre indivíduos e grupos, subgrupos e culturas. O conhecimento social se refere às dinâmicas da estabilidade e das mudanças.

A abordagem psicológica de Marková (2006), representante da teoria do conhecimento social, está embasada no dialogismo de Bakhtin e na teoria das representações sociais. Para ela, o conhecimento é algo construído e compartilhado nas relações sociais em nossas rotinas diárias. Isto nos leva a reconhecer o conhecimento não só pelo viés científico, mas também pelo senso comum que se materializa pela racionalidade dialógica, enraizadas nas tradições culturais e na linguagem. Em outras palavras, o conhecimento social se refere a todos os tipos de conhecimentos que envolvem o nosso cotidiano. Mas, que importância tem, hoje, pensar o conhecimento do ponto de vista social?

Consideramos que o valor cognitivo-social do conhecimento está na capacidade que tem de estruturar e reestruturar nossa maneira de pensar e agir sobre o mundo. E isto só acontece por meio de interações no convívio em sociedade que se estabelecem entre os indivíduos e/ou entre grupos. O conhecimento, na

perspectiva individualista já não mais satisfaz aos interesses de pesquisadores que trabalham na linha de análise histórico-cultural e da cognição social. Nessa perspectiva, o caráter social da atividade humana se caracteriza, fundamentalmente, por três aspectos: a) planejamento das ações em função de objetivos específicos; b) divisão e organização das ações por diferentes agentes sociais e c) socialização dos instrumentos e dos produtos da atividade (LEONTIEV, 1983).

Estas interações sociais não acontecem senão por meio da linguagem, que se expressa em atividades metacomunicativas discursivamente situadas, entendendo comunicação não apenas como transmissão de informações, mas como um fenômeno complexo que envolve uma intenção, um modo e uma situação de comunicação específica.

2.3.1 Interface entre conhecimento e elaboração discursiva

Os estudos cognitivistas sobre o conhecimento e a linguagem ganham destaque com George Lakoff e Charles Fillmore, sobretudo por defenderem a ideia de que as estruturas e habilidades que capacitam os humanos a usarem e aprenderem uma língua são inatas e específicas da linguagem. Para os cognitivistas há uma perfeita interrelação entre as estruturas da linguagem, do pensamento e as vivências experienciais, o que corresponde dizer que não há como separar o conhecimento linguístico do não-linguístico. A linguagem, nesse sentido, é entendida como uma forma de ação e o contexto passa a ter importância determinante nos processos de significação. Nessa proposta sociocognitivista, “os significados não são elementos mentais únicos e estáveis, mas resultam de processos complexos de integração entre diferentes domínios do conhecimento” (MARTELOTTA, PALOMANES, 2008, p. 179).

O que essa visão de linguagem pressupõe é que não há conhecimento sem discurso, nem discurso sem conhecimento, considerando que esses dois elementos são práticas sociais e se realizam através de trocas linguísticas e de outras ações comunicativas culturalmente estabelecidas. Mas, afirmar que esses dois elementos se interrelacionam implica dizer também como se dão essas relações, assim,

interessa-nos aqui discutir como se manifesta esse fenômeno interacional, utilizando os aportes teóricos do Sociocognitivismo e dos Estudos Críticos do Discurso (ECD).

O vasto trabalho que van Dijk tem desenvolvido nos Estudos Críticos do Discurso – ECD¹⁵ representa um importante acervo de conhecimentos e reflexões teóricas acerca do texto/discurso numa abordagem sociocognitivista. Num dos trabalhos mais recentes van Dijk (2008) propõe uma substituição do termo *ACD* (*Análise Crítica do Discurso*) por *ECD* (*Estudos Críticos do Discurso*), apontando como principal razão o fato de que não estamos tratando de um método de análise do discurso, mas de um domínio de práticas acadêmicas

Para este autor os Estudos Críticos do Discurso – ECD só se tornam possíveis a partir de uma conexão triangular envolvendo discurso, cognição e sociedade, o que significa dizer que nenhuma dessas dimensões pode ser totalmente compreendida fora dessa relação. Um argumento para esta conexão se situa no fato de que o discurso não é visto apenas “como um objeto ‘verbal’ autônomo, mas também como uma interação situada, como uma prática social ou como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica ou política” (VAN DIJK, 2008, p. 12). Sendo o discurso um fenômeno interacional situado precisa ser analisado na zona fronteira onde se desenvolvem os processos cognitivos próprios do campo mental e os processos socioculturais do mundo, sobre o qual atuamos ontogeneticamente.

Esta concepção de discurso como modo de ação social foi anteriormente enunciada por Fairclough (2001), ao discutir a relação entre linguagem e sociedade. A preocupação destes e outros estudiosos dos ECD é mobilizar teorias e conceitos que contribuem para mostrar o uso da linguagem e, portanto, o discurso como um modo de ação historicamente situado, o que implica dizer que ele é construto social e, ao mesmo tempo constitutivo da estrutura social: de produção de sentidos, processos identitários, relações sociais, de conhecimentos e valores. O enunciado de Fairclough (2001, p. 90-91) respalda a nossa afirmativa.

Ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também

¹⁵ Nossa opção por essa nomenclatura está ancorada nos argumentos de van Dijk (2008).

um modo de representação. [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. [...] O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado.

É esta Teoria Social do Discurso que dá suporte a abordagem multidisciplinar de van Dijk que, em favor de uma análise sociocognitivista, se debruça sobre aspectos que envolvem as complexas relações entre discurso, cognição e sociedade. Obviamente são muitos os desdobramentos dessas relações, mas aqui nos interessa, em particular, a relação pragmática entre discurso e contexto observada nos atos comunicativos.

O destaque dado à cognição no trabalho de van Dijk representa um diferencial importante nos trabalhos dos ECD, pois ele propõe a compreensão do uso da linguagem orientada por fatores cognitivos (propósitos comunicativos, sistema de conhecimentos, representações mentais...), entretanto ele não negligencia os fatores sociais, o que pode ser constatado em suas recentes pesquisas sobre discurso e poder e outras temáticas como o racismo, manipulação da mídia entre outras, nas quais reflete sobre práticas reais de linguagem, em que os participantes agem discursivamente em situações sociais de fala e de escrita. No campo da mídia, por exemplo, há estudos sobre a influência/controla dos discursos midiáticos sobre a mente das pessoas e as implicações sociais que isto pode acarretar, em virtude do grande poder da mídia.

Este tipo de atividade de pesquisa centrado nas problemáticas e conflitos reais da sociedade demonstra uma preocupação fundamental dessa abordagem de estudo: o compromisso social do pesquisador e, com isso, fica descartado o papel de neutralidade científica, ao contrário disso, ele se engaja numa análise teórico/crítica que se torna, paralelamente, uma prática de intervenção social com vistas a perceber/discutir problemas com referências no mundo social, histórico e politicamente situado, vislumbrando mudanças substanciais em suas estruturas e na forma de agir das pessoas.

Tratar dessa questão nos impulsiona novamente ao trabalho de Van Dijk (2001, p. 5), uma vez que suas análises trazem premissas importantes para este estudo. Iniciamos, então, nossa discussão por uma citação desse autor: “Sem a ativação e aplicação de grandes quantidades de “conhecimento de mundo”

[destaque do autor] socialmente compartilhado, a gente é incapaz de compreender-se entre si e de produzir discursos significativos e coerentes”. Corroborada a nossa assertiva, anteriormente enunciada, a questão central, agora, é descrever como se estabelece esta relação entre conhecimento e discurso.

A definição de conhecimento enunciada por Van Dijk (2001, p. 6), exposta no início deste capítulo, se apresenta como uma contestação à concepção inatista do conhecimento. Sua definição, respaldada na Análise Crítica do Discurso, atribui à realidade social importância fundamental na origem e compartilhamento do conhecimento. Nessa definição “a verdade é uma declaração que os membros de uma comunidade epistêmica aceitam como correspondente aquilo que vêem como fatos”. Assim, a ênfase não está na verdade absoluta, mas no relativismo que permeia o processo de construção e validade do conhecimento.

Este autor problematiza a ausência de intercâmbio entre os epistemólogos e os cientistas cognitivos, criticando os psicólogos por operarem com um conceito comum de conhecimento e os epistemólogos por não oferecerem muito aos psicólogos e analistas do discurso que se interessam pela relação entre conhecimento e discurso. Além disso, questiona a ausência de conceitos mais específicos que uma teoria geral do conhecimento não dá conta de responder. Como resposta a este impasse, ele propõe uma tipologia do conhecimento e argumenta que a relevância de tal tipologia para uma teoria do discurso e o processo discursivo está no fato de que cada tipo de conhecimento traz consigo formas específicas de organizar o discurso.

Segundo Van Dijk (2002), no processo discursivo os usuários podem aplicar ou adquirir vários tipos de conhecimentos, que podem estar limitados a si mesmos ou ser de domínio universal. Alguns desses conhecimentos são:

Conhecimento pessoal – restrito ao indivíduo e o acesso a ele só se dá pela comunicação autorizada daquele que o detém.

Conhecimento de grupo – só se realiza no interior do de um grupo e se pressupõe no discurso.

Conhecimento cultural – Considerado o conhecimento do campo comum, compartilhado pela maioria dos integrantes de uma cultura e cuja aquisição se dá através do discurso de socialização na família, na escola e pelos meios de comunicação.

Ao falar do conhecimento cultural, Van Dijk (2002a) exclui crianças e estrangeiros como membros que compartilham desse conhecimento de “terreno comum”¹⁶, justificando que eles ainda teriam que adquiri-lo. Mas, entendemos que aqui cabe uma ressalva em relação às crianças, esta generalização só é válida para as crianças muito pequenas, que ainda não adquiriram a língua falada e, portanto, não tiveram acesso aos bens culturais através dos vários discursos institucionais: família, escola, igreja, mídia etc. Para àquelas que já passaram pelo processo de aquisição da linguagem e que já utilizam ativamente as ferramentas culturais, sobretudo a linguagem, esta exceção feita pelo autor causa um efeito contraditório às suas próprias palavras: “este terreno comum, geralmente compartilhado, é a base de toda cognição social. Qualquer conhecimento grupal e pessoal está enraizado neste tipo de conhecimento, ainda que se trate de um conhecimento altamente especializado”¹⁷ (VAN DIJK, 2002a, p. 49 [tradução nossa]). Neste caso, podemos excluir as crianças desse terreno comum, se é através dessa base cognitiva social que se realizam os processos de aprendizagem?

Se formos um pouco mais radicais nesta observação, podemos dizer que não faz sentido a inclusão de nenhum grupo de criança nesta exceção, pois mesmo sem o domínio da língua materna, uma criança muito pequena é capaz de interagir com os outros, mediatizada pelo conhecimento cultural, um exemplo disso é quando ela dá tchau ou manda beijinhos, sinalizando o compartilhamento de formas de comunicação próprias da sua cultura.

Buscando respaldo na teoria cultural de Tomasello (2003, p. 225), encontramos justificativas que se coadunam ao nosso pensamento. De acordo com a visão desse estudioso da linguagem, as crianças identificam-se com outras pessoas; percebem as pessoas como agentes intencionais iguais a elas; interagem e compreendem as intenções comunicativas expressas através de gestos, símbolos e construções linguísticas; aprendem por imitação e constroem pela linguagem categorias de objetos e esquemas de eventos. Essas “habilidades cognitivas possibilitam às crianças pequenas começar a percorrer a linha cultural de

¹⁶ Expressão utilizada por Van Dijk (2002, p. 48) que faz referência aos conhecimentos e crenças que os participantes de uma interação comunicativa têm em comum. A noção de “terreno comum” deriva da abordagem de Clark (1996), que defende estes elementos como fundamentais para o processo de compressão mútua entre os agentes interativos.

¹⁷ Cualquier conocimiento grupal y personal está finalmente enraizado em este tipo de conocimiento, aunque se trate de un conocimiento experto altamente especializado.

desenvolvimento, ou seja, começam a aprender culturalmente (apropriar-se, adquirir) as aptidões, as práticas e os campos de conhecimentos únicos de seus grupos sociais”. Argumento semelhante pode ser utilizado em relação aos estrangeiros que, mesmo não sendo membros efetivos de uma determinada cultura, podem ter acesso a ela através dos meios de comunicação, o que lhes possibilitam, conseqüentemente, compartilhar determinados conhecimentos.

Outra ressalva que fazemos é em relação ao fato de Van Dijk (2002a) considerar o conhecimento pessoal privado por definição. É possível atribuir ao conhecimento pessoal esse sentido privado? Isto não seria comungar com as teorias individualistas do conhecimento? A teoria da cognição social aponta caminhos que nos fazem compreender o conhecimento, mesmo quando pessoal, numa perspectiva social. Entre as várias razões apontadas, uma delas é que a construção do conhecimento, seja ele de que natureza for, envolve o processamento de dados cognitivos que se situam internamente e externamente. O aspecto cognitivo pode ser compreendido pelo viés da memória semântica e social.

Mas, independente desse desencontro de posicionamentos, a tipologia de conhecimentos proposta por Van Dijk (2002a) nos faz perceber e discordar também da ideia de validade universal do conhecimento. Nossa crença é de que conhecemos e produzimos conhecimentos a partir das diferentes situações propiciadas pela realidade sociocultural vivida, por isso, nem sempre há como pensar no conhecimento inserido numa categoria de validade universal, embora não descartemos as bases estáveis e objetivas que envolvem o processo de conhecer. Da mesma maneira que Habermas (2007 [2003] p. 46) “[...] não podemos senão nos opor a um mundo objetivo feito de entidades independentes da descrição que fazemos delas; um mundo que é mais ou menos o mesmo para todos”. Isto nos faz pensar o conhecimento neste quadro epistêmico.

Para Van Dijk (2002b, p. 12), existem vários processos que envolvem a produção e compreensão do discurso e são controlados pelo que ele chama de *dispositivo K* (dispositivo do conhecimento) presente em todo usuário de linguagem, sendo parte do modelo mental que ele tem do contexto e do conhecimento dos interlocutores. Resumiremos aqui a abordagem desse autor sobre estes vários processos, elementos demonstrativos de como o conhecimento está envolvido na produção discursiva:

- 1) *Conhecimento de linguagem.* Compreender ou produzir o discurso em uma língua natural pressupõe conhecimento dessa língua. Este conhecimento envolve o domínio da gramática e do léxico, das estratégias discursivas e de conversação, das regras pragmáticas de uso adequado, enfim, de tudo que envolve o uso da linguagem.
- 2) *Utilização de módulos representativos do conhecimento cultural e de grupo.* Refere-se à aplicação de partes representativas do conhecimento à linguagem, favorecendo aos usuários da linguagem a decodificação e interpretação de expressões discursivas.
- 3) *Ativação de modelos mentais já construídos.* Interpretar palavras, frases, orações e seqüências, exige dos usuários da linguagem, a ativação de modelos mentais referentes às experiências anteriores, guardados na memória episódica.
- 4) *Ativação e uso do conhecimento de maneira diferenciada.* Algumas vezes ativamos e usamos o conhecimento em sua profundidade, como quando lemos um texto de forma vertical, refletindo e fazendo associações de natureza complexa, outras vezes esse conhecimento é ativado de forma superficial, como numa leitura rápida e descuidada que fazemos, acionando apenas o necessário para a sua decodificação.
- 5) *Interação entre modelos mentais e conhecimento social.* O que pode ser percebido nessa interação é que os modelos mentais são construídos com a ajuda do conhecimento, desencadeando, paralelamente, a construção do conhecimento social, ratificado pelo seu uso em sociedade. As pessoas que compreendem acontecimentos reais ou eventos discursivos só serão capazes de construir uma representação mental significativa se tiverem um conhecimento mais geral sobre tais acontecimentos.

Estes processos, em sua dinâmica de funcionamento, dão conta de explicar a interface entre conhecimento e elaboração discursiva, no sentido de inter-relações e por isso se conecta de forma harmoniosa com os propósitos desta tese. Ao analisar o processo de mobilização do conhecimento na aula expositiva é possível perceber essa inter-relação entre linguagem, discurso e cognição, através das ações linguístico-discursivas e linguístico-cognitivas que mobilizam o conhecimento.

Portanto, no agir comunicativo dos interlocutores, no qual se articula linguagem e conhecimento todos esses processos são ativados.

2.3.2 O conhecimento como prática discursiva

Pensar o conhecimento como prática discursiva representa um grande passo em relação à visão representacionista do conhecimento. Em sintonia com os estudos contemporâneos da linguagem, não cabe mais pensar o conhecimento reduzido à uma função referencial. O conhecimento, tal como a linguagem, serve a diferentes propósitos e formas de uso na sociedade, e as implicações que emanam desses propósitos são de natureza muito complexa, uma vez que envolve relações sociais e de domínio sobre o mundo, o que nos leva a crer que seus elementos construtores situam-se nos processos de interação. A citação de Marcuschi (2002, p. 45) respalda a nossa afirmativa, abrindo caminho para esta discussão.

Uma das coisas mais fascinantes em nosso dia-a-dia é o fato de contarmos uns aos outros o que vemos, ouvimos e sentimos, tendo a sensação de que os outros nos entendem, ou seja, que constroem percepções e experiências similares a nós. Esta atividade que parece tão natural e trivial permanece bastante misteriosa. A explicação caminha na direção das atividades linguísticas situadas e não das estruturas da língua descarnadas de seus usuários. Esse é o caminho que vai do código para a cognição e, neste percurso, tudo indica que o conhecimento seja um produto das interações sociais e não de uma mente isolada e individual.

Marcuschi nos chama atenção de forma particularmente simples para um fato de extrema complexidade – a constatação do conhecimento fora dos limites da mente humana. Mas, chegar a esta constatação só foi possível graças às contribuições científicas das teorias cognitivistas de base social, entre as quais citamos Clark (1992, 2007), Mondada (2002), Salomão (2002). Não é o caso aqui de fazer um histórico, mas isto não nos faz esquecer a trajetória milenar e outros importantes passos em busca de respostas para as questões do conhecimento, situados, sobretudo, na filosofia. Nosso interesse é, na verdade, tratar do

conhecimento como uma ação de linguagem, cuja discussão desemboca na abordagem sociocognitiva de linguagem.

Segundo Mondada (2003), os sujeitos constroem versões públicas do mundo em função de suas práticas discursivas e cognitivas social e culturalmente situadas. Dessa forma, as categorias e objetos de discurso através dos quais os sujeitos compreendem o mundo são elaboradas e re-elaboradas no contexto de ação, portanto não são preexistentes. Se podemos imaginar, a partir dessa concepção, a língua como produto das ações interativas, podemos também pensar o conhecimento como uma ação social, uma vez que não há como separar conhecimento e linguagem. Neste caso, o conhecimento sai do terreno das representações mentais e das ações individualizadas e passa a ocupar o terreno social, das ações compartilhadas, portanto, uma ação de linguagem, e a referência para a sua construção ou distribuição passa a ser as práticas discursivas. Mas, que implicações e aplicações isso traz no trato do conhecimento?

Analisar o conhecimento sob o ângulo da cognição social situada representa uma saída definitiva para o tratamento mentalista ou representacionista que o conhecimento tem recebido ao longo dos anos. Uma outra implicação diz respeito à construção do conhecimento, que passa a ser vista como um processo de construção coletiva, realizado em atividades contextualizadas. E uma terceira implicação diz respeito aos usos do conhecimento, a preocupação com as formas como os sujeitos compartilham seus conhecimentos, como e com que finalidade utilizam esses conhecimentos nas comunidades globais ou locais das quais fazem parte. Alguns trabalhos de pesquisa já caminharam nessa direção, trazendo grandes contribuições (Cf. MARCUSCHI, 1999; MIRANDA, 2000; VAN DIJK, 2002a, 2002b; RODRIGUES-LEITE, 2004).

Levando em conta os parâmetros da cognição socialmente situada, são muitos os cenários nos quais o conhecimento se mobiliza, desde os cenários conversacionais que lidam com o conhecimento de natureza pessoal até os cenários institucionais, cuja referência é o domínio público do conhecimento. E estes cenários se entrecruzam o tempo todo, fazendo com que os sujeitos sociais acionem e compartilhem diferentes categorias de conhecimentos.

O agir sobre uma base comum de conhecimento torna-se, assim, uma ação em conjunto a fim de poder estabelecer entre os sujeitos uma relação de entendimento e de domínio sobre o mundo, e esse agir conjunto implica em

processos cognitivos que podem, potencialmente, promover o fluxo e a dinâmica de formação de conhecimentos. Ao mesmo tempo, estas ações podem ser encaradas como instrumentos de produção da cognição humana, de discursos e de práticas sociais, criando campos ou esferas discursivas que albergam um amplo conjunto de modelos mentais que emergem dessas ações. Entre os múltiplos aspectos cognitivos envolvidos na produção, interpretação e distribuição do conhecimento estão os processos de categorização, de enquadramento (*frames*), de mesclagem, de construção de esquemas conceptuais ou MCI (modelo cognitivo idealizado) e molduras comunicativas.

De acordo com Salomão (2002, p. 71),

só é possível atuar na **cena social** (de caráter micro ou macro), investindo-a de sentido, seja com base em **conhecimento consensualizado** (o MCI da interação), disponível como **norma de conduta**, ou por conta da **motivação singular** de realizar objetivos localmente relevantes.

Este raciocínio sugere que não agimos socialmente sem que estejamos ancorados nas estruturas de conhecimento cognitivamente estáveis e nas motivações pessoais. Nesse sentido, as molduras comunicativas funcionam como um importante instrumento cognitivo responsável pela formação e articulação de diversos tipos e níveis de conhecimentos. Molduras comunicativas nos moldes de Clark (1992) e Miranda (2000) são domínios sociocognitivos estáveis, ou seja, estruturas de conhecimento através das quais os sujeitos agem em situações sociais.

Conceptualizar o conhecimento nessa perspectiva representa uma simetria com a ruptura epistemológica proposta por Santos (1987), na qual a versão de conhecimento assume um caráter de emancipação. Não queremos com isso dizer que por ser objeto social compartilhado o conhecimento se traduz, necessariamente, como instrumento de emancipação, mas conduz a uma multiplicidade de formas exemplificadas pela pluralidade de esferas de conhecimento. Dessa forma, retira da ciência o poder que a sustenta como esfera reconhecidamente válida de conhecimento, embora não possamos negar o fato de que o conhecimento como regulação ainda é de domínio da ciência.

3. APRESENTANDO A CONFIGURAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Consideramos que num trabalho de investigação científica torna-se relevante explicitar a sistemática organizacional da pesquisa. Assim, neste capítulo apresentamos uma síntese da abordagem teórico-metodológica na qual esta pesquisa se insere, situando-a epistemologicamente, bem como descrevendo o processo de construção do corpus e a perspectiva de análise adotada.

3.1 A BASE EPISTEMOLÓGICA DO ESTUDO

Ao andar num campo, uma pessoa vê um pássaro amarelo no momento em que este retira uma amora de um arbusto, mas vai a outro arbusto, deixa cair a primeira amora e apanha uma segunda. Caso o observador fosse um ornitologista a estudar os hábitos alimentares, podia ser que estivesse a tomar notas detalhadas – a recolher dados. Se se tratasse de um investigador educacional a passear num dia de folga, os detalhes podiam passar despercebidos e não serem registrados. De modo semelhante, os arqueólogos chamam dados ao que os outros consideram lixo (antigos depósitos de lixo são um dos locais favoritos para este tipo de investigação). Um memorando do diretor de uma escola pode constituir um dado valioso se o investigador o considerar como tal ou se compreender o seu potencial. Tal como um mineiro apanha uma pedra, perscrutando-a na busca de ouro, também o investigador procura identificar a informação importante por entre o material encontrado durante o processo de investigação. Num certo sentido, os acontecimentos vulgares tornam-se dados quando vistos de um ponto de vista particular – o do investigador.

(BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 149)

Este pensamento tão bem articulado aponta para a flexibilidade da pesquisa qualitativa no que se refere à coleta e interpretação dos dados, pois é o olhar do investigador, guiado pelos seus objetivos e pela sua perspicácia, que constrói o objeto de estudo e, portanto, os dados que lhe interessa analisar. Nesse sentido, a significação dos dados de uma pesquisa não é construída a priori, mas ao longo do processo de coleta e interpretação, sob a tutela do investigador. E por isso, podemos dizer que os dados não falam por si só, é preciso que o pesquisador atribua sentido a eles, tornando-os possíveis de se configurarem cientificamente em um fenômeno, objeto de estudo da ciência. Por outro lado, é preciso, como afirma

Gatti (2006, p. 28), “que o evento, o fato, se manifeste em uma grandeza suficiente para a sua detecção”.

Isto nos leva a entender que a coleta de dados, numa pesquisa qualitativa, não representa uma simples descrição de um estado de coisa, embora a descrição se faça bem presente nesse tipo de pesquisa. Nesse trabalho de captar e interpretar os dados, em sua relevância, o investigador se lança num labirinto na busca de caminhos e pontos de ligação indicadores de respostas para o seu problema levando-o, inevitavelmente, a um trabalho complexo de construção de instrumentos de coleta e interpretação desses dados.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), uma pesquisa qualitativa apresenta fundamentalmente cinco características:

1. na investigação qualitativa a fonte directa [sic] de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. a investigação qualitativa é descritiva;
3. os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processos do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Percebemos que nessa perspectiva de investigação a ênfase metodológica recai sobre o contexto, o significado e o processo de busca, cabendo ao investigador o papel de interpretar objetivamente os dados que se apresentam subjetivamente a ele. Todos esses elementos se articulam de tal maneira que “para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Isso evidencia de forma muito clara a importância do olhar sobre o corpus, considerando o seu lugar e história de acontecimento.

Ao mesmo tempo em que a pesquisa qualitativa se apresenta como uma abordagem de natureza subjetiva há uma preocupação, por parte dos investigadores qualitativos, com os efeitos dessa subjetividade sobre os dados, pois eles podem, sob a influência consciente ou inconsciente das concepções do investigador, tornar uma pesquisa tendenciosa. Em função do que o pesquisador quer mostrar e não do que os dados efetivamente mostram, é possível alterar de forma desastrosa os

resultados de uma pesquisa. Por isso, o rigor e a sistemática metodológica são sempre os caminhos mais acertados, uma vez que a garantia de cientificidade de um estudo se baseia em grande parte nesse procedimento, o que não implica dizer que estamos totalmente livres das marcas ideológicas que imprimimos ao nosso trabalho. A neutralidade científica imposta pela ciência positivista é realmente um mito, como defende Japiassu (1975).

Na perspectiva de Denzin e Lincoln (2006, p. 364), analogamente, o papel do pesquisador qualitativo é de um *bricoleur*, que se lança num trabalho dinâmico e complexo de busca, organização e interpretação de dados. Conforme enunciam estes autores,

as práticas materiais da investigação qualitativa transformam o pesquisador em um *bricoleur* metodológico (e epistemológico). Esse indivíduo é um artista, um confeccionador de colchas, um artesão habilidoso, um elaborador de montagens e de colagens. O *bricoleur* interpretativo sabe entrevistar, observar, estudar a cultura material, pensar dentro dos limites dos métodos visuais e ultrapassando esses limites; escrever poesia, ficção e auto-etnografia; construir narrativas que contem histórias explicativas; utilizar software qualitativo; fazer investigações com base em textos; construir testemunhos utilizando entrevistas de grupos focais; e até mesmo envolver-se com a etnografia aplicada e com a formulação de políticas (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 364).

Esta enunciação acentua a multiplicidade de papéis e ações que o pesquisador pode assumir, bem como as diversas práticas interpretativas que ele pode lançar mão na tentativa de compreender melhor aquilo que busca e formulá-lo como um novo saber. Kincheloe e Berry (2007) citam como melhor exemplo de bricolagem na pesquisa acadêmica contemporânea o trabalho de Maturana e Varela (1987), cujo conteúdo versa sobre o desenvolvimento da teoria cognitiva enativista, articulando as perspectivas disciplinares da biologia, da psicologia, da teologia, da filosofia e das visões socioculturais. Este trabalho representa, na visão dos autores supracitados, uma possibilidade real de rupturas intelectuais e produção de modos de pesquisas mais complexos que possam reunir múltiplos conhecimentos, conduzindo a novas interações epistemológicas e ontológicas.

Nessa visão de ciência a ação de investigar ultrapassa os limites da lógica científica comum e do purismo metodológico defendido pela ciência tradicional, e o

pesquisador assume a posição de *negociador metodológico*¹⁸, num processo interdisciplinar. Entendendo a interdisciplinaridade como uma espécie de integração entre disciplinas ou áreas do saber no nível de conceitos e métodos, caracterizada pela presença de um axioma ou eixo comum que orienta, através do diálogo e da cooperação, as ações interdisciplinares. Todavia, há a necessidade de compreendermos que esse conceito de interdisciplinaridade abriga em seu interior um conjunto amplo e complexo de aspectos (Cf. JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1994). Mas, não nos aventuramos a entrar nessa complexidade, até porque não achamos cabível neste trabalho, por outro lado não poderíamos negligenciar quanto à essa noção geral de interdisciplinaridade, se queremos evidenciá-la na sua relação com a ciência.

Obviamente, reconhecer a importância desses novos caminhos da ciência não significa desconsiderar o valor e as contribuições da ciência tradicional, sobretudo no que se refere à evolução do método. O que estamos querendo ressaltar é o fato de que conduzir um empreendimento científico numa perspectiva interdisciplinar pressupõe um desligamento com este modelo positivista calcado nas ciências naturais, cujo fazer científico se baseia numa lógica disciplinar e metodológica “pura”, já que sua normatividade não admite interlocução entre diferentes áreas do conhecimento, sob pena de violar os critérios de cientificidade. Nessa direção, Severino (2004, p. 172) defende:

O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento, e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade. Mas impõe-se à ciência a necessidade de se efetivar como um processo interdisciplinar, exatamente ao contrário das tendências predominantes no positivismo, historicamente tão importante na consolidação da postura científica no Ocidente, mas tão pouco interdisciplinar em sua proposta de divisão epistemológica do saber.

A interdisciplinaridade aplicada à ciência é realmente uma proposta recente, considerando o tempo de domínio do paradigma científico disciplinar. O trabalho de

¹⁸ Expressão utilizada por Kincheloe e Berry (2007).

Hilton Japiassu, sob a influência dos estudos introdutórios franceses¹⁹, já apontava na década de 70 para a necessidade de se contemplar a interdisciplinaridade nas ciências humanas, argumentando pelo viés da ética. Para ele, se tratava de uma questão ética romper com os valores de cientificidade baseados na disciplina, na especialização do saber.

O estudo de Ludwig (2009) apresenta uma significativa retrospectiva histórica da ciência, e nessa trajetória a interdisciplinaridade é situada em vários momentos em que esta ciência ainda era rudimentar, por exemplo no trabalho dos primeiros filósofos; na escola de Alexandria, no Egito; na proposta curricular medieval²⁰ e em outros mais. No século XX, ele cita como exemplo de interdisciplinaridade as pesquisas militares pós Segunda Guerra, cujos interesses fizeram convergir áreas como a engenharia, a química, a biologia, a psicologia e a sociologia. Mas todo e qualquer propósito de integração do saber construído ao longo da história da ciência foi tolhido pelo fortalecimento do capitalismo e da ciência positivista que juntos contribuíram de maneira decisiva para o processo de divisão dos saberes e criação das especialidades. Somente a partir do final do século XX e início do século XXI, sob o paradigma da globalização e do pós-fordismo, reacende a necessidade de integração dos saberes. Sobre esta questão, consideramos relevante destacar a fala desse autor.

O movimento de integração do saber, portanto, não tem o sentido de uma negação das disciplinas. Ao contrário, ela apoia-se nelas. A interdisciplinaridade aparece para corrigir a compartimentação da ciência, promover críticas à atividade especializada, à separação entre os trabalhos manual e intelectual e entre a teoria e a prática. Existem fatores que favorecem a interdisciplinaridade: intelectuais que trabalham num espaço físico comum, disciplinas que possuem o mesmo objeto de investigação e solução de problemas que exigem a presença de diversos especialistas.

Mas, o fato é que apesar de todos os investimentos em prol desse movimento

¹⁹ Em 1970 realizou-se na França o Seminário Internacional “Pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade nas universidades francesas” (Ludwig, 2009, p. 12).

²⁰ Na Idade Média a área educativa se organizava através do *trivium* – gramática, retórica e dialética e do *quadrivium* – aritmética, geometria, astronomia e música.

de integração do saber, as práticas de pesquisas interdisciplinares ainda são questionáveis e desafiadoras, gerando discussões e controvérsias entre os pesquisadores.

Brandão (2002, p. 46-47) abre uma dessas discussões quando problematiza a interdisciplinaridade aplicada ao trabalho de investigação científica no contexto educacional.

O processo de flexibilização das fronteiras entre as áreas do conhecimento vem exigindo que os pesquisadores, de um modo geral fiquem alertas para as questões que os campos circunvizinhos estão enfrentando no trato de seus objetos. Esta exigência, por sua vez, tem estimulado a intensificação das experiências de pesquisa pluri ou interdisciplinares. No entanto, apesar de essas experiências poderem contribuir para ampliar as condições de compreensão e interpretação dos objetos de pesquisa, cabe assinalar que, por si só, o uso do vocabulário, das referências e da literatura de diferentes áreas disciplinares não asseguram uma prática interdisciplinar consistente.

A posição dessa autora demonstra uma preocupação com os riscos da interdisciplinaridade que, quando não bem fundamentada, pode trazer consequências danosas à pesquisa. Brandão, apoiada nas reflexões de Soares (1991), destaca a necessidade da interdisciplinaridade se ancorar, paradoxalmente, num mergulho disciplinar, para ela *pular a cerca*²¹ de outra área do conhecimento só é possível a partir de um mergulho disciplinar.

Nossa proposta é conciliatória. Se de um lado são valiosos os argumentos em favor da interdisciplinaridade, de outro, se mostram igualmente importantes as preocupações com os riscos do mau uso da interdisciplinaridade. Outrossim, nos apegarmos demais a estes riscos pode significar um apelo à infalibilidade do método que, de forma camuflada, ainda aparece nos discursos científicos contemporâneos.

As pesquisas qualitativas, apoiadas em bases dialéticas e fenomenológicas, têm buscado superar esse caráter fragmentado, reducionista e infalível do método científico tradicional, propondo observar os fenômenos em sua complexidade, portanto, sob uma ótica multidimensional, alicerçada nos processos históricos e integradores dos quais não nos separamos como sujeitos sociais. Não há mais como desconsiderarmos o princípio da integração como nos termos de Morin (2008),

²¹ Expressão da autora.

porque o princípio da separação homem-natureza, sujeito-objeto e muitas outras dicotomias não atende mais as necessidades atuais da ciência e do mundo da qual ela faz parte.

Assim, consideramos que a pesquisa qualitativa se mostra como o caminho metodológico mais adequado aos nossos propósitos investigativos, na busca de respostas ao problema levantado. Trilhamos o percurso da pesquisa qualitativa de cunho interpretativista, focada no trabalho de campo.

Devido à confluência de fatores que envolvem o nosso objeto de estudo, decidimos por operar nos domínios da Linguística Cognitiva, dos Estudos Críticos do Discurso e da Filosofia da Linguagem, lançando um olhar sobre o conhecimento interconectado por fatores cognitivos, linguísticos e discursivos. Nesse sentido, podemos dizer este estudo tem um caráter interdisciplinar, pois entendemos ser este o caminho mais eficaz para compreender o conhecimento, que se situa na zona fronteira dos processos mentais, da linguagem e do discurso.

Uma condição importante para isso foi identificar na plataforma teórica elementos comuns que pudessem desencadear um diálogo entre estas áreas de estudo. A concepção de linguagem/discurso como forma de ação e o conhecimento como produto da interação social foram alguns desses elementos-chave identificados, funcionando como eixo comum orientador da nossa discussão e, ao mesmo tempo, conferindo a certeza de que não é possível analisar a mobilização do conhecimento sem considerar os processos cognitivos, linguísticos e discursivos, que numa espécie de planificação conjunta articulam o conhecimento, seja na produção ou na socialização.

Corremos o risco de sermos considerados generalistas? Sim, mas a própria Linguística Cognitiva é resultado do estudo híbrido entre linguagem e cognição. Sendo assim, o que pode parecer inviável, como trazer a filosofia pragmatista de Habermas para o campo dos estudos cognitivos, para nós se apresenta como uma possibilidade de reconhecer que os eventos cognitivos podem afetar as ações, as práticas sociais de uso do conhecimento e vice-versa. Se não temos como separar atividade cognitiva e ação social sobre o mundo, não podemos dispensar um diálogo entre a abordagem cognitiva e a pragmática habermasiana, mesmo considerando as especificidades e interesses diferentes dessas áreas de estudo.

O próprio Habermas rompe essas barreiras disciplinares quando atribui à linguagem uma força social e reconhece o seu poder emancipatório. Seguindo tal

raciocínio, é possível dizer que o agir comunicativo demanda a presença de racionalidade, diálogo e argumentação no intuito de alcançar o entendimento, e isto só se torna possível pelo uso instrumental da linguagem e de operações cognitivas. Uma ação de entendimento entre dois sujeitos socialmente constituídos pressupõe o domínio de conhecimentos específicos para aquela situação comunicativa, a capacidade de manipular informações, a capacidade de usar estratégias argumentativas, a capacidade de racionalizar a própria ação e muitas outras habilidades que dependem da linguagem, da cognição e do próprio contexto onde se realiza.

Se o próprio Habermas admite que a linguagem é um meio de entendimento e não se reduz a um simples fluxo de informações a cognição, necessariamente, se faz presente no agir comunicativo, embora ele não a tenha destacado. O que é perfeitamente compreensível, uma vez que seu trabalho se situa numa dimensão filosófica e social.

Levando em conta estes argumentos, enxergamos a Teoria da Ação Comunicativa como uma aliada da Linguística Cognitiva, no intuito de compreendermos questões relativas ao conhecimento, partindo do fato de que para elas a linguagem se traduz práticas sociais e é nessas práticas que se instaura o conhecimento. É a dimensão discursivo-pragmática do conhecimento que o constitui também como prática social, do contrário ele se reduz a expressão do pensamento, mero produto da cognição.

3.2 SOBRE AS MOTIVAÇÕES E PROPÓSITOS INVESTIGATIVOS

Antes de enunciarmos o problema da nossa pesquisa e os propósitos investigativos a ele relacionados, pretendemos situar o quadro no qual se situa este problema, ou seja, a *problemática sentida*, como se referem Laville e Dionne (1999).

As relações entre conhecimento e processamento discursivo ainda se mantêm pouco exploradas na perspectiva da linguística. Avançamos muito nos estudos dos aspectos linguístico-discursivos, mas o conhecimento, enquanto objeto observável, sempre esteve sob os holofotes dos epistemologistas, dos filósofos e dos psicólogos, interessados em explicar a origem, a evolução e a realização

humana do conhecimento. Mas, com a expansão das áreas de estudo da Linguística, surge a Linguística Cognitiva, que analisa o fenômeno da linguagem sob o uma perspectiva integradora, abrindo, conseqüentemente, espaço para a discussão em torno do conhecimento e das relações que ele estabelece com os fenômenos da linguagem. Assim, consideramos que o campo de teorias e análises linguísticas ainda se mostra bastante fértil para pesquisas que tomem o conhecimento como objeto de investigação. Esta se constitui na motivação primeira para a realização desta pesquisa, fomentando o desejo de tomar como objeto de estudo a tríade conhecimento-linguagem-discurso.

Nessa perspectiva, a justificativa para a realização deste trabalho pode ser apontada em dois focos argumentativos: um que se sustenta pela relevância desse trabalho, ao escolher como tema investigativo o conhecimento na aula expositiva, sobretudo no que se refere à esfera acadêmica ensino superior, que se apresenta ainda como uma área de acesso restrito quando o assunto é tornar-se objeto de estudo. O outro foco argumentativo se fortalece pelo propósito de enunciar um modelo teórico de análise para a atividade discursiva que se baseia numa estrutura interdisciplinar que envolve linguagem, discurso e cognição.

Dessa forma, mostrou-se desafiador pensar no processo de mobilização desse conhecimento no espaço discursivo da aula expositiva, cujo papel é de protagonista na esfera acadêmica de ensino e, paralelamente, se mostra como um importante lugar onde o conhecimento se legitima. Ao mesmo tempo, tornou-se instigante pensar nos fatores linguísticos e cognitivos envolvidos nesse processo, ou seja, pensar como se dá discursivamente e cognitivamente esse processo de mobilização do conhecimento na aula expositiva. Estes aspectos compõem a problemática da nossa investigação.

Em função desta problemática estabelecida, enunciamos, então, o nosso problema Como se processa a mobilização do conhecimento na aula expositiva sustentada por ações sociocognitivas? Este problema se desdobra em três questões fundamentais: Quais as ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas envolvidas no processo de mobilização do conhecimento? De que forma estas ações mobilizam o conhecimento? Que funções podemos atribuir às molduras comunicativas e as camadas de atividades de linguagem no processo de mobilização do conhecimento?

O principal objetivo dessa ação investigativa consiste em fazer uma descrição analítica de como se dá o processo de mobilização do conhecimento na aula expositiva sob os efeitos de ações sociocognitivas. E articulados a este propósito maior, estão os objetivos específicos: identificar ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas que mobilizam o conhecimento, destacando o papel dos processos interativos; analisar de que maneira se dá esse processo de mobilização; discutir o papel das molduras comunicativas e das camadas de ações, estabelecendo uma relação entre cognição e linguagem. Tornamos claro que no âmbito dessa pesquisa estamos entendendo mobilização como o processo sobre o qual o conhecimento se movimenta pelo agir dos sujeitos.

Expostos os nossos objetivos convém apresentarmos as asserções que deles decorrem, tomando como referencia a perspectiva adotada por Bortoni-Ricardo (2008) de que nas pesquisas qualitativas, diferente das pesquisas quantitativas não se formulam hipóteses, mas considera-se oportuno propor asserções, cujo conteúdo expresse relação com os objetivos estabelecidos. Confirmando isto, apresentamos aqui as asserções que foram elaboradas durante o nosso trabalho de investigação:

- 1. A mobilização do conhecimento coexiste na cognição e na interação social, portanto se realiza através de ações sociocognitivas que estão na interface entre cognição, linguagem e discurso.*

Para elaborar esta primeira asserção nos reportamos ao princípio fundamental do sociocognitivismo – a cognição é um fenômeno situado e social. Tal como as ações cognitivas, o conhecimento se mobiliza em contextos interacionais e reais de uso, o que nos permite dizer que esta mobilização só acontece em função de ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas que são responsáveis, inclusive, por construir e modificarem o conhecimento ao longo dos processos interacionais.

- 2. A mobilização do conhecimento na aula expositiva se realiza em função de várias molduras e ações interpostas em diferentes camadas de atividade de linguagem.*

De posse da proposta teórica de Herbert Clark, aliada a outros teóricos de mesma base, foi possível elaborar esta segunda asserção. Defender essa posição,

embora pareça uma simples adaptação da teoria clarkiana, significou desvelar o universo discursivo de uma arena de linguagem em particular – a aula expositiva, propondo um novo enquadre para a análise do conhecimento nesta esfera discursiva.

3. Ações linguístico-cognitivas e linguístico-discursivas funcionam como recursos languageiros ativadores e organizadores do processo de construção e distribuição do conhecimento.

Esta última asserção está diretamente relacionada à primeira e representa a elucidação de uma das questões centrais da nossa pesquisa. Estas ações têm efeitos causais, ativando e interferindo no conhecimento posto em circulação pelos sujeitos em interação. Essa concepção implica considerar que há uma interdependência entre processos sociocognitivos e a produção, distribuição e o uso do conhecimento marcada, certamente, por uma relação dialética entre o domínio discursivo e o domínio cognitivo. Para chegar a esta constatação foi preciso, então, operacionalizarmos em nossas categorias de análises elementos conceituais oriundos tanto da Linguística Cognitiva quanto da Filosofia e da Sociologia.

3.3 CONSTRUINDO O OBJETO DE ESTUDO: A AÇÃO DO *BRICOLEUR*

Na construção do objeto de estudo, nossa primeira ação como bricoleur foi escolher o cenário onde estudaríamos o conhecimento. Resolvemos, então, pela sala de aula por entender que este espaço se constitui num lugar legitimado de circulação do conhecimento. Uma outra razão é que a aula, apesar de ser uma atividade discursiva institucional, se dá num contexto conversacional face a face, e por isso revela-se para nós como um bom recurso para se analisar o conhecimento numa perspectiva sociocognitiva, uma vez que possibilita a observação de ações linguísticas e cognitivas em situação social de produção e socialização do conhecimento. A escolha pelo cenário da aula no Ensino Superior se deu pelo fato desse nível de ensino ser mais apropriado para o trabalho de observação de aula

expositiva em seu modelo mais prototípico, além disso, essa esfera acadêmica opera com a forma oficialmente privilegiada de saber – o conhecimento científico.

É preciso dizer que não consideramos tarefa fácil pesquisar no espaço acadêmico da universidade, pois os professores, em geral pesquisadores, estão habituados a saírem desse espaço em busca dos seus objetos de estudos, mas tornar-se objeto de estudo, sujeito investigado, nem sempre é visto de maneira positiva pelos docentes. Implicitamente há uma preocupação com o olhar do investigador, gerada pelo fato de que, ao se tornar sujeito, se transforma em objeto de análise e exposição, embora o tratamento ético dos dados coletados seja garantia de sigilo da identidade dos informantes em uma pesquisa.

Mesmo que a universidade do século XXI esteja enfrentando uma crise de hegemonia (Cf. SANTOS, 2008), como já foi dito, ela ainda é vista como lugar privilegiado de produção do conhecimento científico, portanto detentora do saber que produz e transmite. Na verdade, o olhar da ciência é intimidador, sobretudo quando se volta para questões de ensino/aprendizagem, em que professores e alunos são protagonistas. Um bom número de pesquisas voltadas para esse foco privilegia a busca pelo erro, o que justifica o comportamento de resistência à investigação por parte dos professores.

Em virtude da dificuldade para encontrar professores que se dispusessem a serem informantes em nossa pesquisa é que resolvemos investigar o nosso próprio campo de atuação profissional, uma faculdade privada, na cidade de Caruaru-PE, o que não significa dizer que ficamos livres dos desafios, mas o fato de conhecer bem o espaço e ter um bom relacionamento com os professores já nos dava garantia de acesso, como pesquisadora, ao espaço da sala de aula. Nossa primeira preocupação foi tornar os informantes - alunos e professores conhecedores dos objetivos, dos procedimentos metodológicos da pesquisa e do nosso compromisso ético no tratamento dos dados. De forma geral, estes informantes se mostraram acessíveis ao trabalho.

Para a de coleta de dados utilizamos a técnica da observação, gravando aulas em vídeo, além disso, recorreremos ao procedimento de anotações de campo com o objetivo de auxiliar no processo de transcrição e interpretação dos dados, a até mesmo para indicar e/ou reforçar determinadas situações que não foram focadas, com precisão, pela câmera. Dessa forma, foi constituído um corpus de 30 aulas expositivas, com duração média de 50 minutos cada uma. Foram aulas

ministradas em diversos cursos de graduação: Economia, Ciências contábeis, Engenharia civil, Turismo, Economia, Pedagogia e Letras.

É importante explicar que estes dois últimos cursos não pertencem à mesma faculdade onde a coleta foi predominantemente realizada, eles fazem parte de uma universidade pública. A inclusão desses cursos se deu em virtude da perda de um arquivo com dez das aulas gravadas nos cursos de Jornalismo e Direito, o que nos obrigou a buscar aulas para recompor o nosso corpus. Pela impossibilidade de retornar à primeira instituição, da qual não fazíamos mais parte, estas aulas foram gravadas numa universidade pública em Campina Grande-PB, local de moradia atual. Para explicitar melhor, mostramos no quadro seguinte a composição final do corpus.

Quadro 2 – Composição do corpus

Curso	Professor (identificação)	Número de aulas observadas	Indicação das aulas
Economia	PE (Professor de Economia)	5	A1, A2, A3, A4, A5
Ciências contábeis	PCC (Professor de Ciências contábeis)	5	A6, A7, A8, A9, A10
Engenharia civil	PEC (Professor de Engenharia civil)	5	A11, A12, 13, A14, A15
Turismo	PT (Professor de Turismo)	5	A16, A17, A18, A19, A20
Licenciatura em Pedagogia	PP1 (Professor de Pedagogia)	2	A21, A22
	PP2 (Professor de Pedagogia)	3	A23, A24, A25
Licenciatura em Letras	PL (Professor de Letras)	5	A26, A27, A28, A29, A30

A opção pelo registro das aulas em vídeo se deu em razão dessa ferramenta tecnológica ser uma fonte documental bem mais completa do que o áudio. Embora o nosso interesse seja pelos discursos, não podemos descartar a linguagem multimodal como um conjunto de modos representacionais que participam da composição de um texto/discurso (Cf. DIONISIO 2005), sendo assim, um gesto, um sorriso pode ser representativo na constituição de um determinado discurso e, neste caso, uma câmera é bem mais funcional que um gravador para a captação desses

elementos, além disso, por seus recursos tecnológicos, a câmera facilita também o processo de transcrição das falas.

Obtido o corpus, passamos ao processo de transcrição. Passamos a analisar os dados que melhor respondiam aos nossos interesses, enquadrando-os nas categorias de análises, com as quais estamos trabalhando, por isso, nem todas as aulas estão evidenciadas nos exemplos. Desse modo, os recortes discursivos que fizemos são representativos em si mesmos e dos nossos propósitos investigativos, na medida em que possibilitam confirmar nossas asserções elaboradas a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto investigado.

Nesse processo de transcrição, as anotações feitas no diário de campo foram muito úteis, pois forneceram muito elementos explicativos para as falas, algumas vezes incompreensíveis, a até mesmo para indicar e/ou reforçar determinados comportamentos gestuais apresentados pelos sujeitos que não foram focados, com precisão, pela câmera.

Além dos aspectos metodológicos já expostos, convém ressaltar as condições sobre as quais os dados foram organizados em categorias de análise. Abordaremos isto no tópico a seguir.

3.4 A PERSPECTIVA DE ANÁLISE ADOTADA

O percurso analítico do corpus de uma pesquisa é norteado pelo quadro teórico de referência, tornando o pesquisador capaz de perceber no seu conjunto de dados relações conceituais e explicativas. Partindo desse princípio, tomamos como categorias de análise aspectos linguístico-discursivos e linguístico-cognitivos, observando seus efeitos no processo de mobilização do conhecimento, nos interessa focar, sobretudo, os efeitos sociocognitivos. Configuramos, assim, nossas categorias de análise:

1. *Molduras e camadas de ações que operam a mobilização do conhecimento.*
Nossa primeira categoria versa sobre o movimento do conhecimento na aula expositiva que se realiza em função de várias ações sociocognitivas ou camadas de atividade de linguagem interpostas em diferentes molduras comunicativas.

2. *O manejo do conhecimento no domínio discursivo.* Nesse segundo foco de análise, o alvo são as ações linguístico-discursivas e seus efeitos sobre o movimento de construção e distribuição do conhecimento.
3. *O manejo do conhecimento no domínio cognitivo.* Esta última categoria revela-se como um espaço importante de demonstração dos aspectos cognitivos envolvidos no processo de mobilização do conhecimento.

É preciso dizer que por uma questão de organização textual separamos esta última categoria da segunda, mas há, entre elas, uma relação de imbricamento muito forte, uma vez que não entendemos os elementos discursivos como separados dos elementos cognitivos, mesmo respeitando as suas especificidades.

A seguir, apresentamos o esquema geral de análise da nossa pesquisa, tornando mais esclarecedora a organização das macrocategorias e do desdobramento delas em microcategorias responsáveis pelo tratamento do corpus.

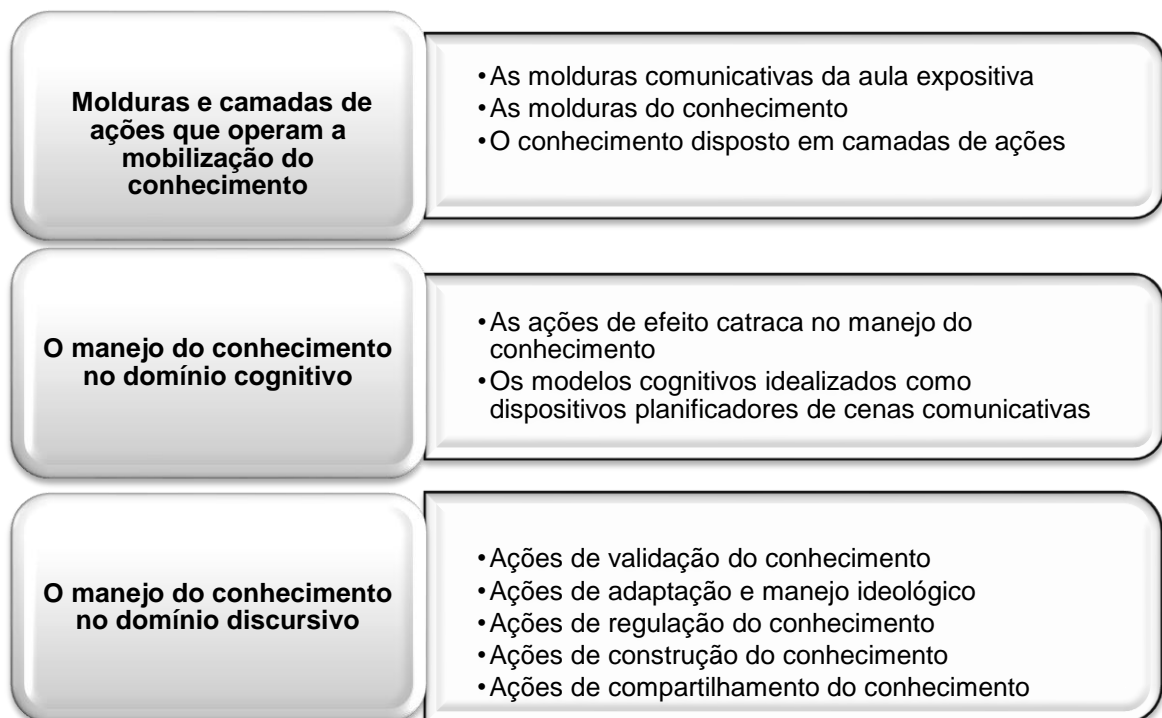


Gráfico 4 – Configuração de análise da pesquisa

Portanto, os resultados desta pesquisa realizada apresentados neste trabalho representam apreensões do agir linguístico na aula expositiva que foram norteadas por este caminho metodológico. Foi no conjunto dessa atividade discursiva que observamos e interpretamos as ações sociocognitivas envolvidas no processo de mobilização do conhecimento. Passaremos, agora, para a apresentação e análise dos dados selecionados, em função dos quais teceremos nossa teia argumentativa, visando confirmar as asserções elaboradas no plano de investigação e construir algumas generalizações acerca do objeto de estudo.

4. MOLDURAS COMUNICATIVAS E CAMADAS DE AÇÕES: O PAPEL DESSAS ESTRUTURAS SOCIOCOGNITIVAS NO PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Como em qualquer outro cenário de uso da linguagem, na aula expositiva o conhecimento se mobiliza pelas ações de fala dos sujeitos, que se manifestam guiadas por demandas comunicativas pessoais e sociais. Nesse sentido, podemos considerar o conhecimento como um agir socialmente constituído, pois em princípio não se produz, nem se distribui o conhecimento sem que haja a participação de dois ou mais sujeitos, seja essa participação marcada ou não pela presença desses sujeitos.

Como produto ou como processo, o conhecimento apresenta marcas de realizações conjuntas através das quais é possível enxergar, discursivamente ou em outras formas de ação, uma atividade essencialmente compartilhada por agentes sociais. Logo, o conhecimento é fonte potencial de várias formas de agir que, via de regra, exprime-se pela linguagem, através de dispositivos linguísticos verbais e não verbais elaborados, intersubjetivamente, no plano discursivo e cognitivo.

Sob esse escopo, torna-se relevante analisarmos como as atividades de linguagem operam a mobilização do conhecimento. Para tanto, consideramos que o cenário comunicativo da aula expositiva comporta uma riqueza e variedade de ações interativas de linguagem que nos permite ver com como os sujeitos vão, dinamicamente, configurando essa mobilização.

Explicar a mobilização do conhecimento por esse viés representa um compromisso com as teorias sociocognitivas (CLARK, 1992, 2007 [1996]; MIRANDA, 1999, 2000; MONDADA, 2002; MARCUSCHI, 2002; SALOMÃO, 1999, 2002), no sentido de que elas nos fornecem uma base substancial para entendermos a dimensão social e cognitiva que constitui o movimento de distribuição do conhecimento.

Tomamos como suporte principal para essa análise o pressuposto de Clark (2000, 2007), de que *o uso da linguagem envolve várias molduras e camadas de atividades*. Dentro do quadro de ação conjunta proposto por este autor, entendemos que se o uso da linguagem envolve várias camadas de atividades, a mobilização do conhecimento, que se materializa essencialmente pela linguagem, também se expressaria nesse quadro múltiplo de formas e funções.

Sem desconsiderar os avanços na dimensão pedagógica dos procedimentos de ensino, ainda há um olhar comum sobre o conhecimento na aula expositiva, relacionado-o apenas à atividade de transmissão de informações. Entretanto, é

possível perceber que o conhecimento ocupa diversos espaços de produção neste cenário, tal como a linguagem o conhecimento é mobilizado na aula expositiva com diferentes finalidades, às quais professores e alunos utilizam para negociar, informar, focar, discutir, representar, informar e realizar muitas outras ações que se realizam em função de vários contextos situacionais comunicativos.

Dessa forma, a nossa intenção é mostrar as molduras comunicativas que compõem a aula expositiva, através das quais os sujeitos partilham saberes, atitudes, ideologias e muitos outros artefatos sociais de cognição. Também nos interessa discutir como essas molduras operam a mobilização do conhecimento. E num último tópico deste segmento, analisaremos o conhecimento disposto em camadas de ações, traçando uma ponte entre domínios de conhecimentos, formas de ação e processos de significação.

4.1 O CARÁTER DINÂMICO E MULTIFACETADO DAS MOLDURAS COMUNICATIVAS

Não poderíamos entrar nesse campo de análise sem retomarmos aqui o princípio nuclear da teoria de Clark (2000, 2007), da linguagem como atividade conjunta, embora já tenha sido tratado no primeiro capítulo. É nesse contexto que situamos a aula expositiva, como nos termos de Clark – “uma arena de linguagem” composta por várias molduras e cenários comunicativos, nos quais o uso social da linguagem tem um papel relevante na construção, no uso e na distribuição conjunta do conhecimento.

Fazendo uma releitura de Herbert Clark, Salomão (1999) e Miranda (1999, 2000) definem molduras comunicativas como *frames* de interação. “São conhecimentos operativos configurados no evento. Incluem identidades, papéis sociais, agenda do encontro, alinhamento, permitindo a identificação do que está sendo posto em movimento na interação” (MIRANDA, 1999, p. 84). Isto significa dizer que numa moldura comunicativa circunscrevem-se marcas de uma determinada situação ou evento sociocomunicativo, caracterizando-a como um domínio estável, porém dinâmico, possível de ressignificação.

Entendemos que o processo de estabilização dessas molduras, da mesma forma que os processos de categorização defendidos por Mondada e Dubois (2003, p. 17), é marcado

[...] por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação. Existem, todavia, práticas que exercem um efeito estabilizador observável, por exemplo, na sedimentação das categorias em protótipos e em estereótipos, nos procedimentos para fixar a referência no discurso, ou no recurso às técnicas de inscrição como a escrita ou as visualizações que permitem manter e “solidificar” categorias e objetos de discurso.

A importância dessa abordagem está em nos fazer perceber que as molduras comunicativas são marcadas por uma flexibilidade que resulta muito mais da pragmática da enunciação. Por este viés, as categorias utilizadas para descrever o mundo, presentes no discurso comum ou científico, apresentam-se variadas e inconstantes, revelando muitas contradições antes de serem fixadas normativa ou historicamente. De modo semelhante, as molduras comunicativas podem ser interpretadas como recursos que garantem uma plasticidade linguística e cognitiva, bem como uma adequação contextual e adaptativa. Isto quer dizer que as molduras podem ser reavaliadas, transformadas ou fixadas.

Nas mais diversas molduras comunicativas existentes na sociedade, os atores sociais assumem também os mais diversos papéis, agindo sob os parâmetros de uma agenda discursiva (seleciona o que dizer, em que momento, como e para quem dizer). Da mesma forma que eles propõem determinadas agendas discursivas, estes atores sociais se alinham ou se adequam à elas, quando na condição de interlocutores que compartilham ações de linguagem dentro de uma moldura comunicativa.

Assim, estas molduras comunicativas funcionam como ferramentas sociocognitivas fundamentais para o agir e entendimento comum dos atores sociais. Por isso, podemos afirmar que elas funcionam como dispositivos na mobilização do conhecimento, uma vez que para agir nessa moldura os sujeitos precisam mobilizar diversos conhecimentos, através dos quais interpretam e constroem sentido para a realidade vivida.

A esta visão, devemos acrescentar considerações conceituais importantes feitas por Miranda (1999, p. 100 – destaque da autora):

Tomadas como domínios sociocognitivos estáveis, **as molduras comunicativas têm assegurado o seu caráter histórico**, ou seja, são reconhecidas como construções resultantes da cristalização do consenso, de significações negociadas por grupos, comunidades, culturas. Nesse enquadre teórico, **as molduras comunicativas têm também o status cognitivo de instrumento fundamental e indispensável à construção das significações em todos os níveis.**

Esta percepção nos permite situar a aula expositiva como uma atividade discursiva estabilizada sociohistoricamente, cuja realização pressupõe ações linguístico-cognitivas em diferentes níveis e situações comunicativas diversas, o que implica na existência simultânea ou não de várias molduras comunicativas.

Na tipologia proposta por Clark (Cf. capítulo 1, p. 42-43), a aula aparece dentro da moldura não-pessoal, exemplificada por uma preleção do professor A para os alunos da turma B. Entretanto, considerando a multiplicidade de eventos discursivos possíveis numa aula expositiva ou em qualquer outro tipo de aula, entendemos que ela engloba todas as molduras comunicativas pensadas por este autor, mesmo que a moldura não-pessoal seja predominante.

O contexto investigativo a partir do qual atuamos nos conduz a olhar para a aula não como um cenário de linguagem, mas como um palco onde vários cenários se interpõem e os atores “desempenham ações conjuntas” (CLARK, 2000, p. 64). À primeira vista, isso pode parecer uma crítica ao pensamento clarkiano, mas não estamos atribuindo um caráter restrito à tipologia desse pesquisador, pois a sua abordagem é de natureza bem mais ampla, o que estamos fazendo é vislumbrar a possibilidade de ampliar a análise sobre esse parâmetro tipológico. A discordância é que não tomamos a aula como um cenário único de linguagem e, assim, podemos enxergá-la numa dimensão mais ampla de ações de linguagem.

Sob essa ótica, podemos tomar a aula expositiva como uma atividade conjunta que se desdobra numa infinidade de ações e molduras comunicativas próprias da modalidade oral, e da modalidade escrita também, uma vez que esta aula é um importante instrumento legitimado de registro e transmissão do acervo de conhecimentos científicos que circulam na sociedade. Dessa forma, por mais centralizador que o professor seja, ela não consegue manter toda a aula dentro de

uma única moldura comunicativa, isso porque as demandas de ações de linguagem nesse tipo de atividade são muitas, ora ele está transmitindo informações, ora arguindo, discutindo, debatendo, orientando, planejando ou realizando qualquer outra ação que não realiza sem a presença do outro.

Para ratificar nosso pensamento, estamos propondo, com base nos dados dessa investigação, uma adaptação do quadro tipológico dos cenários de uso da linguagem formulado por Clark (Cf. capítulo 1, p. 42-43). Nossa intenção, com este quadro (ver quadro 3, p. 104), é incitar um olhar sobre a estrutura composicional da aula expositiva organizada em diversas molduras comunicativas e, simultaneamente, sobre a movimentação do conhecimento nessas estruturas comunicativas, na tentativa de mostrar como elas podem se interconectar numa mesma arena de linguagem, funcionando como dispositivo para a mobilização do conhecimento.

Estar inserido numa dessas molduras requer do sujeito a mobilização de um amplo conjunto de saberes, que engloba um simples ato de cumprimento até aqueles de natureza mais complexas como o linguístico, o enciclopédico e o interacional em suas variações – ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural (Cf. KOCH, 2008). São sistemas de conhecimentos linguísticos e cognitivo-discursivos que, quando compartilhados pelos sujeitos, promovem o entendimento e dão sentido às atividades de linguagem.

4.2. MOLDURAS QUE OPERAM A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA AULA EXPOSITIVA

Essa macrocategoria de análise tem como enfoque as molduras comunicativas da aula expositiva e as molduras do conhecimento que operam na aula expositiva. A partir de análises das aulas coletadas foi possível elaborar um quadro de molduras comunicativas (quadro 3). Essa proposta se reveste de importância na medida em que demonstra o que defendemos anteriormente: *um palco composto por vários cenários e atos de linguagem*. O que Herbert Clark pensou para a sociedade, nós pensamos para a aula. Se no dizer desse autor as pessoas usam a linguagem para fazer coisas como negociar, planejar, discutir política e outras mais, e na aula expositiva, a linguagem tem os mesmos fins?

Talvez possamos dizer, através desse quadro tipológico, que a aula representa uma microsociedade onde ações semelhantes acontecem, daí a riqueza dessa esfera discursiva.

Outro aspecto que torna essa proposta relevante é o fato de ela se constituir num parâmetro de análise para a aula expositiva que leva em conta a linguagem como prática social, afinal este espaço não se resume na transmissão de conhecimentos, conforme já abordado, introdutoriamente, neste trabalho, mas se revela num espaço de ação com muitas finalidades de natureza empírica e científica, sem que se perca de vista o valor social dessas ações.

Um segundo quadro (quadro 4, p. 112), de igual importância, apresenta as molduras do conhecimento. A partir dele podemos visualizar o conhecimento também sob uma perspectiva de ação, como objeto de uso em situações reais e com diferentes finalidades.

4.2.1 As molduras comunicativas da aula expositiva

O quadro 3, a seguir, é resultado da nossa adaptação e reflete o entendimento que temos da estrutura composicional da aula expositiva, em relação aos usos que fazemos da linguagem nesta arena comunicativa. A partir dele, buscamos evidenciar a natureza heterogênea da aula expositiva, composta por um conjunto múltiplo de molduras. Ao mesmo tempo em que ela se configura numa moldura comunicativa institucional, ela se desdobra em muitas outras molduras. Embora imaginemos um modelo prototípico de aula expositiva, que se emoldura na figura do professor expondo para os alunos, não é possível tirarmos de cena as ações de linguagem dos alunos – do tipo perguntas ou intervenções – que poderão fazer surgir outros processos interativos, portanto outras molduras.

Quadro 3 – Molduras comunicativas na aula expositiva

AULA EXPOSITIVA

MOLDURAS COMUNICATIVAS	CENÁRIOS FALADOS
Pessoal	A conversa face-a-face com B
Não-pessoal	O professor A faz uma explanação teórica para os estudantes da turma B
Institucional	O professor A organiza as falas dos alunos em um seminário.
Prescritiva	O professor A ensina regras de construção de um texto científico para a turma B
Ficcional	A interpreta uma situação vivida ou conta uma piada para a turma B
Mediada	O aluno C realiza tradução simultânea para B do que o professor A diz.
Privada	Aluno A organiza sua fala para apresentação de um seminário

Nos dados coletados, percebemos a presença de várias dessas molduras que se intercomunicam na mesma esfera discursiva da aula expositiva. Na aula 1, por exemplo, embora o professor esteja fazendo uma explanação teórica sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se insere na moldura não-pessoal, a pergunta dele dirigida à pesquisadora e, aparentemente sem a pretensão de sair da moldura em que estava, abre espaço para a entrada de uma nova moldura pessoal – a conversa. Esta situação pode ser enquadrada no que Clark (1996) chama de produto emergente, ou seja, a ação de linguagem do professor fez emergir, como consequência, uma situação de linguagem que não estava prevista ou intencionada por ele, constatando que a ação comunicativa nem sempre está sob o nosso controle, porque o outro sujeito com o qual interagimos também age linguisticamente. Vejamos como isto acontece no exemplo 1, a seguir.

Exemplo 1 (A1)

1PEC: Então gente, um TCC é um trabalho de natureza científica que tem grande importância na academia, nas universidades [...]

2PEC: [...] E por falar em TCC, como anda a elaboração do comitê de ética [O professor se dirige à pesquisadora]

3P: Estamos na fase inicial de elaboração... na formação da equipe... nas discussões... enfim na organização geral do comitê e... pra isso estamos contando com ajuda do professor xxxxx que é da UFPE

4A1: Professor... posso contar uma história de ética?

5PEC: Se for rápido e importante pode

6A2: Professor é melhor não deixar ((risos da turma))

7A1: É sério rapaz... o meu amigo que estuda em outra faculdade... aqui aqui mesmo na cidade... entregou o projeto dele pro comitê de ética e não foi aprovado, teve que refazer um bocado de coisa e o amigo dele entregou um projeto copiado da internet e PASSOU

8PEC: Não... isso é conversa... comitê de ética é coisa séria

9A1: tô falando sério professor... num é brincadeira não ((risos da turma))

10PEC: **TÁ BOM TÁ BOM** vamos voltar pra aula... aqui é outra faculdade e o comitê daqui não vai ser assim não... num é professora? ((se dirige à pesquisadora))

Este exemplo mostra como a moldura pessoal, através da conversação, perpassa um dos momentos da exposição do professor acerca as regras de elaboração de um projeto de TCC. É interessante observar como A1 percebe a entrada nessa moldura, interpretando a fala inicial do professor como um convite à conversa. E o professor, por sua vez, usa enfaticamente a marca discursiva ou articulador metaformulativo²² (**tá bom tá bom**) para indicar o fechamento da conversa e o retorno à outra moldura na qual ele estava atuando – a moldura não-pessoal. Esta situação exemplifica de forma contundente a ação controladora do professor sobre os alunos participantes da aula que, por assumir um papel assimétrico nessa relação, acaba exercendo um controle do fluxo comunicativo e, dessa forma, definindo com maior ou menor intensidade a entrada e/ou permanência numa determinada moldura.

Desse modo, o enunciado metaformulativo de reintrodução de tópico²³ (**TÁ BOM TÁ BOM, vamos voltar pra aula**) usado pelo professor ao mesmo tempo em que sinaliza o gerenciamento da interação pelo professor, indica um controle sobre

²² Koch (2008, p. 94) define os articuladores metadiscursivos ou marcadores discursivos como expressões que desempenham as mais variadas funções na progressão textual, sendo responsáveis, em grande parte, pela coesão textual, bem como por uma gama de sinalizações que orientam a construção interacional do sentido.

²³ Classificação de Koch (2008).

as molduras comunicativas, neste caso, demonstrada pelo interesse em permanecer na moldura não-pessoal, confirmando o modelo prototípico de uma aula expositiva. Quando o professor diz *vamos voltar pra aula*, está subentendido que a moldura conversa representou uma fuga da moldura predominante e aceita neste cenário discursivo, no qual “os participantes sofrem restrições quanto ao que podem dizer e quando”, assim como no cenário religioso (CLARK, 2000, p. 63). Por outro lado, mesmo na posição de controle das ações de linguagem dentro de uma moldura comunicativa, o professor não detém um poder absoluto sobre as diversas molduras que podem surgir dentro da atividade discursiva aula, veja que a ação de linguagem de A1 foi determinante para a inserção em outra moldura – a conversacional.

Da situação discursiva descrita emerge a importância dos processos interativos, em que falantes e ouvintes constroem significados e interferem no dizer do outro, com base no compartilhamento de conhecimentos, tal como discutiram Tomasello (2003 [1999]); Koch (2004) e Clark (1992, 2000). Para Koch (2004, p. 282) “o conhecimento partilhado, a base comum entre duas pessoas quaisquer, está sempre em movimento dinâmico, incluindo cada experiência compartilhada e cada troca linguística como novo conhecimento compartilhado”.

É possível perceber que, embora o professor desconsidere o relato do aluno, feito no turno 7, a experiência por ele compartilhada e motivada pelo tópico discursivo ética, sinaliza e suscita uma boa discussão em torno de questões e posturas éticas na academia, no entanto há um apagamento da ação discursiva do aluno e o professor retoma ao que lhe interessa. “A ação só muda de natureza por meio de uma negociação entre os participantes, que precisam reconhecer uma nova finalidade e, de alguma maneira, coordenar-se com ela” (KOCK, 2004, p. 285).

Neste tipo de interação que se estabelece em sala de aula, também há um peso muito grande de relações de poder historicamente situadas, responsáveis por autorizar ou desautorizar determinadas ações de linguagem, sejam elas de construção, de interpretação de sentidos ou de mudança de uma moldura comunicativa para outra, isto explica o não reconhecimento do professor da ação de linguagem do aluno (A1), demonstrados nos turnos 8 e 10. Na perspectiva de Tomasello (2003 [1999]), reconhecer o outro como ser intencional é o que nos permite agir nos estados intencionais desse outro, e esse reconhecimento se dá pelo discurso, que já traz em si uma definição mais ou menos precisa dos lugares e

posições subjetivas ocupadas por este outro, com o qual interagimos, segundo determinadas relações sociais e ideológicas.

A aula 1, em análise, além das molduras tratadas no exemplo 1, também apresenta muitas marcas da moldura prescritiva que podem ser observadas no exemplo 2, a seguir, quando o professor ensina as regras de elaboração do TCC (trabalho de conclusão de curso). Este exemplo apresenta um entrelaçamento de molduras muito interessante, pois ao mesmo tempo em que o professor se mostra totalmente compenetrado na moldura prescritiva, no cenário de ensino das regras de organização de um trabalho de TCC, paralelamente, outras molduras comunicativas ocupam o espaço dessa atividade de linguagem. É possível notar que o aluno (A1) faz uma piada em relação ao conteúdo tratado pelo professor, introduzindo a moldura ficcional e, paralelamente, se configura no final da sala a moldura conversacional envolvendo três alunos, conforme demonstra a fala do professor no turno cinco.

Exemplo 2 (A1)

1PEC: vamos lá! xxxxx ((chama pelo nome de um aluno)) , o que viria depois de uma capa?

2A5: Introdução

3PEC: INTRODUÇÃO? Já? Folha de rosto. Então, [o professor lê no slide] é elemento obrigatório, esta página contém elementos essenciais à identificação da obra, desta obra: instituição novamente, o autor, autor, título, anota da apresentação que seria colocada aqui, nome do orientador, local e data. Então tem tudo isso, tem toda uma padronização a ser seguida certo?

4A1: professor, isso é regra demais homem! Mas, se não conseguir fazer isso direito, pode consultar o Zé Moleza? ((risos da turma))

5PEC: xxxxxx [nome do aluno] essa sua piada é de muito mau gosto. Vou logo avisando que vou rastrear todos os trabalhos, não tentem dá uma de espertinhos. E quando vocês forem contratados pra construir uma obra e tiverem que fazer um projeto, vão mandar o Moleza fazer também? ... **E essa conversinha aí no fundão é científica? [três alunos conversam paralelamente]**

6A3: É... é professor, com certeza ((risos da turma))

7PEC: Pelas caras... hum ((gesticula com a boca)) posso até adivinhar o assunto, ou é jogo ... ou é mulher ((risos da turma)).

8A4: NÃO professor QUE ISSO?... a conversa é científica, estamos discutindo as condições de edificação do campo, isso é engenharia pura ((risos da turma))

Na moldura prescritiva marcada neste exemplo, é possível perceber no turno 1 que o professor faz uso do conhecimento enciclopédico, de um saber disciplinar necessário aquela situação de ensino e, ao mesmo tempo, aciona o uso desse conhecimento pelos alunos como mostra o turno 1. Já na moldura ficcional, na qual se insere a piada de A1, o aluno também aciona através de uma pergunta o uso de conhecimento de mundo, mas de outra natureza, ele está relacionado a um evento situado, às experiências pessoais vivenciadas por ele.

No turno 8 (exemplo 2), temos outra situação de ativação do conhecimento ilocucional, na qual A4 reconhece o tom de reprovação sinalizado pela fala do professor (turnos 5 e 7) e elabora sua justificativa com teor humorístico, se utilizando de um conjunto lexical próprio da sua área de estudo, seu discurso funciona como uma manobra discursiva para convencer o professor de que a conversa girava em torno de algo referente ao conteúdo da disciplina. Este exemplo aponta para um aspecto importante da interação: a noção de informação situada ou pistas de contextualização (GUMPERZ, 2002), que trata a informação como dependente, fundamentalmente, do contexto e o sentido dela decorrente como uma co-construção. Certamente, o que foi levado em conta pelo aluno não foi apenas a fala do professor em sua constituição linguística, mas também o gesto esboçado por ele, seu tom de voz e até mesmo a reação de risos da turma, levando-o a criar uma saída imediata para aquela situação.

Esta situação nos faz perceber que na aula expositiva, embora sejam predominantes as molduras comunicativas: não-pessoal e prescritiva, outras molduras compõem este cenário de linguagem, formando um domínio comunicativo com um conjunto amplo e diversificado de ações, que vão se organizando em função dos objetivos individuais e coletivos dos participantes.

A regularidade que pode ser percebida aqui é que nas molduras prescritiva, não pessoal e institucional, nas quais o contexto didático se mostra bem marcado, a mobilização do conhecimento se dá de forma mais explícita e sistemática, enquanto que nas molduras pessoal, ficcional, mediada e privada essa mobilização foge a esta sistemática. Uma das razões para isso é o fato de que nessas molduras os interlocutores compartilham os conhecimentos, em princípio, de maneira mais informal. Além disso, eles põem em prática a regra geral pragmática, de observar as

ações de fala do outro e, a partir delas, identificar os conhecimentos que estão pressupostos nestas ações.

Por outro lado, nas molduras prescritiva, não pessoal e institucional, sobre as quais o professor atua de maneira enfática, esse compartilhamento se dá de maneira mais formal, tomando como marco de referência, na maioria das vezes, o que o aluno não sabe, daí o seu viés mais sistemático, mais explicativo. O processo de aquisição e distribuição do conhecimento na academia assume um caráter público, por isso o professor, ainda que não adentre na instância do conhecimento privado, dos modelos mentais elaborados, ele tem acesso ao conhecimento cultural que os alunos detêm no cenário aula e, dessa forma, ele controla os mecanismos de ativação dos conhecimentos pertinentes a esta situação comunicativa. Ao professor, pela posição que ocupa, cabe o papel institucional de decidir e monitorar os conhecimentos que circulam na aula.

Somos levados a crer que a natureza multidimensional da aula, caracterizada pela presença de várias molduras comunicativas, tem uma relação direta com a quantidade de eventos discursivos incorporados nessa prática socioacadêmica, além das características de simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade e historicidade que lhes são peculiares (DOYLE, 1986; GAUTHIER, 2006). Este argumento respalda a existência dessas várias molduras comunicativas e da capacidade delas de articularem as molduras do conhecimento, juntas, elas dão conta de delinear o agir dos sujeitos, que se norteia por um determinado propósito comunicativo.

Por isso, agir linguisticamente na aula, nem sempre implica mobilizar conhecimentos restritos aos limites dessa esfera acadêmica. Conforme já foi mostrado, em alguns exemplos, numa aula professores e alunos falam da vida, de trabalho, de futebol, de trabalhos acadêmicos, de regras, de formação profissional, de religião e inúmeros assuntos que compõem os seus acervos de conhecimentos.

Dessas situações é possível concluir que a configuração das molduras comunicativas na aula expositiva se dá de forma multifacetada e num entrelaçamento de ações de linguagem constituintes de práticas sociais e resultantes de uma construção compartilhada entre os interlocutores no curso das interações comunicativas. Ao mesmo tempo, é possível constatar que essas molduras são responsáveis pela mobilização de vários sistemas de conhecimentos que suscita um complexo conjunto de construções cognitivas, estas construções não

se dão, obviamente, apenas no campo interno da mente, mas também no campo das ações concretas e colaborativas as quais já mencionamos.

Temos à nossa frente, então, um desafio que é mostrar como isto acontece. O tópico seguinte busca cumprir esta finalidade.

4.2.2 Uma releitura sociocognitiva: as molduras do conhecimento

No quadro 3 de molduras comunicativas, explicitado anteriormente, consideramos que existem várias dessas molduras dentro da aula expositiva, talvez possamos chamá-las de submolduras, tendo em vista que a aula, em sua macrocomposição, também possa ser considerada uma moldura comunicativa.

As molduras comunicativas, em sua composição plural e heterogênea, trazem à tona conhecimentos também bastante diversificados e provenientes das mais variadas fontes: são conhecimentos linguísticos (gramática, léxico, estratégias discursivas, normas da conversação, regras pragmáticas etc); conhecimentos culturais específicos, conhecimentos relacionados às experiências pessoais entre outros. Esta concepção que estamos defendendo é resultado de uma reinterpretção da noção de molduras comunicativas, partindo da idéia de que elas operam um complexo sistema de conhecimentos, constituindo o *locus* onde diversas categorias de conhecimentos se mobilizam, como já foi enfatizado.

E em qualquer situação comunicativa, os interlocutores precisam implementar procedimentos discursivos e cognitivos a fim de poder interpretar e atribuir significado ao conhecimento que está sendo posto em evidência. Um desses procedimentos cognitivos é a ativação de modelos mentais, que são construções únicas e pessoais armazenadas na memória episódica sobre eventos vividos e interpretados, mas que não existem fora de parâmetros sociais. Na visão de van Dijk (2002, p. 50) eles “representam o modo como as pessoas constroem, de maneira subjetiva, os eventos do mundo a partir de suas experiências”.

Desse modo, em função de uma determinada moldura o sujeito age na situação comunicativa, “operando sobre bases de conhecimento subjacentes na memória, ou presentes, como contexto, na situação comunicativa” (SALOMÃO, 1999, p. 65), portanto, ativando processos cognitivo-discursivos de fundamental

importância para o engajamento e entendimento dos interlocutores. Só é possível atuar num determinado cenário social se o repertório de conhecimentos acerca dessa experiência comunicativa nos fornecer condições para isso, “seja com base em **conhecimento consensualizado** (o MCI da interação), disponível como **norma de conduta**, ou por conta da **motivação singular** de realizar objetivos localmente relevantes” (SALOMÃO, 1999, p. 71 – destaque da autora)²⁴.

A nosso ver, na medida em que se estabelecem as molduras comunicativas, elas acionam um movimento, no qual os conhecimentos vão sendo mobilizados e, ao mesmo tempo, modelados nas relações interativas, seja pela sua construção, transmissão, interpretação ou reconstrução. Isto parece ser uma condição essencial para pensarmos o conhecimento numa perspectiva tipologia diferente do que vem sendo proposto. Se as molduras comunicativas representam perspectivas de ação pela linguagem que asseguram as práticas sociais, o conhecimento, na sua relação direta com a linguagem, não pode ser reduzido apenas a um acervo de informações processadas mentalmente.

É preciso “escapar de dois perigos: o mentalismo e o sociologismo”, como afirma Tardif (2002, p. 11). Do mentalismo, porque não podemos conceber o conhecimento como representação mental, tendo como suporte apenas a atividade cognitiva dos indivíduos; e do sociologismo, porque não é prudente tratá-lo como uma produção social em si mesma, independente dos fenômenos cognitivos. Tomando como referência os fundamentos sociocognitivos, propomos, então, situarmos o conhecimento na interface entre o cognitivo e o social.

Parafraseando Tardif (2000), podemos dizer que o conhecimento é social por ser partilhado por um grupo de agentes; porque sua posse e utilização são asseguradas por um sistema que o legitima; porque se constitui como objeto das práticas sociais. Em direção paralela, defendemos que o conhecimento é cognitivo na medida em que se revela objeto de semiose; implica padrões de subjetividade; e sua construção, reconstrução e distribuição são determinados por processos cognitivos e pelas atividades linguístico-cognitivas.

²⁴ A noção de modelos cognitivos idealizados – MCI também denominados de esquemas conceituais foi inicialmente proposta por Lakoff (1987), são aqueles conhecimentos produzidos e disponíveis na instância sociocultural e que ocupam um papel fundamental na cognição humana, uma vez que possibilita aos sujeitos o domínio e o uso de saberes diversos do cotidiano social.

O quadro seguinte, inspirado também na hipótese clarkiana representa, portanto, uma tentativa de vislumbrarmos uma nova tipologia de conhecimentos no âmbito do agir sociocognitivo. Nossa proposta é uma reação às tipologias comumente apresentadas para o conhecimento, que se baseiam em compartimentar os conhecimentos em categorias disciplinares, sem dar conta do pluralismo e complexidade que envolve os usos desses conhecimentos nas instâncias sociais.

Quadro 4 – Molduras do conhecimento

Molduras do conhecimento	Categorias prototípicas do conhecimento	Dimensões do agir
Pessoal	Conhecimentos de natureza particular, com base em construções experienciais.	Uso em trocas livres na conversação e no diálogo.
Institucional	Conhecimentos restritos à esfera acadêmico-discursiva (saberes científicos disciplinares e curriculares)	Uso cientificista do conhecimento.
Prescritiva	Conhecimentos relativos ao fazer científico, às práticas acadêmicas de formação.	Ações orientadas pelo saber fazer da academia, pautadas nos paradigmas científicos.
Sociocultural	Conhecimentos que englobam todo o acervo construído e utilizado por uma determinada comunidade.	Uso dos saberes cotidianos e enciclopédicos legitimados pela comunidade.
Operacional	Conhecimentos relativos ao fazer profissional	Uso dos saberes das práticas de trabalho.

Este quadro põe em evidência não só os tipos de conhecimentos, mas os domínios de ação desses conhecimentos, que representam formas de agir. Nós não agimos com os conhecimentos pessoais da mesma forma como agimos com os conhecimentos institucionais, porque eles se mobilizam de forma diferente, condicionados pela esfera discursiva, pelas demandas comunicativas e por processos linguístico-cognitivos diferentes.

O raciocínio formal defendido pela academia requer o domínio de um gênero particular de discurso, por isso ao mobilizar o conhecimento na moldura institucional o aluno precisa se adaptar ao discurso científico, utilizando nomenclaturas e

conceitos próprios dessa moldura. Por outro lado, quando o professor busca facilitar a compreensão de saberes científicos disciplinares pelos alunos, ele lança mão, por exemplo, da moldura pessoal, trazendo à tona conhecimentos experienciais e um discurso baseado no senso comum que possam corroborar com a sua tentativa de explicação. Este foi um dos aspectos que identificamos em nossos dados, sobre os quais falaremos mais adiante.

Com isso, estamos dizendo que as categorias de conhecimentos, embora prototipicamente relacionadas neste quadro, não estão presas de maneira inflexível às molduras. Estas categorias guardam em si uma estabilidade que lhes são inerentes, mas se movimentam pelas molduras, em função de diferentes finalidades. Assim, não é estranho pensarmos numa moldura pessoal, cujos participantes sejam dois cientistas, que expresse um agir essencialmente acadêmico-científico, contando com registros discursivos e de fala próprios desta esfera comunicativa.

O conhecimento ganha um formato particular quando posto em ação, e são exatamente as molduras que vão modelar esta forma de ação, definindo as dimensões desse agir, portanto elas atuam sobre o conhecimento, não modificando a sua natureza, mas a sua forma de uso e o seu papel nos atos discursivos. Isto significa que os esquemas categoriais de conhecimentos, construídos cognitivamente, podem conservar em si uma natureza conceitual, mas a moldura na qual eles se inserem evoca níveis de significação e de articulação discursiva capazes de modificar as suas propriedades de uso. Analisaremos este aspecto nos exemplos seguintes.

Exemplo 3:

1PP: E aí Artur Moraes ainda tem uma terceira pergunta no capítulo que é: ensinar ortografia na visão dele é preciso? Anh?

2A1: Sim

3PP: Só A1 que acha isso? [a professora repete a pergunta]

4Alunos: Sim

5PP: Por que?

A2: Porque a ortografia é cobrada na escola e fora da escola

[...]

7PP: E aí ele vai dizer uma coisa muito importante e séria... olha do mesmo jeito que a gente quando está aprendendo a dirigir não vai aprender sozinho

as placas de trânsito... o que elas querem dizer num é? Precisa de um ensinamento sistemático ou não pra dominar o que ali quer dizer [...] se ninguém ensinar não se vai aprender. Do mesmo jeito é com a ortografia que também é convenção como as placas de trânsito, é preciso que alguém ensine e aí o que que ele vai defender que quem vai precisar ensinar é... a escola

Exemplo 4:

1PEC: Então, retomando o que vimos na aula passada, tá claro pra vocês os passos da elaboração da monografia?

2A1: Mais ou menos professor, é muita regra. Quando o senhor fala a gente entende, mas quando vai fazer é complicado demais... e também acho que é muita informação científica que a gente não tá acostumado a pensar cientificamente.

3PEC: Vocês também acham isso pessoal?

4Alunos: TAMBÉM ((alunos respondem em coro))

5PEC: Olha só gente, vou fazer outra comparação, já que vocês estão se preparando pra serem engenheiros... Imaginem que vocês já são engenheiros e são contratados pra construir uma casa. Qual a primeira coisa a fazer?

6A2: Fazer o projeto

7PEC: Isso, desenhar a casa como o cliente quer. Então... você organiza, junto com o arquiteto, um projeto de construção, definindo a casa e todas as ações necessárias para esta construção. Na monografia você também faz esse projeto, é o momento que você define o que quer pesquisar e como desenvolverá esta pesquisa. Então, se o engenheiro não faz direito esse projeto a casa pode cair, da mesma forma se o pesquisador não planeja bem sua pesquisa, ela não terá bons resultados. Então, o começo de uma boa pesquisa é o projeto, certo?

8A3: Hum hum

9PEC: Bem, continuando a analogia... a construção da casa corresponde ao momento de realização da pesquisa, a coleta de dados, a construção do referencial teórico, a análise, enfim todo o processo de elab... de construção da pesquisa. E pra concluir essa comparação, a casa pronta que o engenheiro construiu corresponde à monografia que vocês irão apresentar à banca examinadora. Entenderam a história? ((ao mesmo tempo que o professor ia falando, ele ia desenhando no quadro estas etapas. Fez um esboço de uma planta arquitetônica, de uma parede em construção e de uma casa pronta e escreveu embaixo às etapas da pesquisa correspondente: projeto, pesquisa, monografia)).

10A1: É assim, fica fácil de entender, as etapas eu entendi, o difícil é escrever tudo isso... é saber, por exemplo, como se faz um objetivo de pesquisa, pro engenheiro deve ser mais fácil construir a casa, ele não tem que escrever ((riso)).

11PEC: Ahhhh, o problema é na escrita né? tão vendo aí que engenheiro não precisa só de matemática.

Percebemos, no exemplo 3, que o professor se utiliza de um conhecimento pessoal, socialmente compartilhado – o das regras de trânsito, para possibilitar aos alunos uma linha de acesso à compreensão do conhecimento científico em pauta (o ensino das regras ortográficas). Esta ação pode ser compreendida dentro de uma racionalidade cognitiva como uma ação de manipulação que permite, através da analogia, intercambiar duas molduras de conhecimentos, sem modificar a natureza desses conhecimentos. O conhecimento pessoal funciona, neste caso, como uma espécie de modalizador cognitivo, quebrando o distanciamento enunciativo que o conhecimento científico costuma expressar e facilitando a compreensão pelos alunos do que está sendo transmitido.

O exemplo 4 mostra a mesma situação. A diferença consiste apenas na maneira mais elaborada com que o professor manipula esses dois tipos de conhecimentos, programando uma estratégia de ação, que só foi elaborada em função da ação argumentativa do aluno (turno 2) que produziu no professor a necessidade de um ajustamento na sua ação enunciativa ou melhor explicação. Os dois tipos de conhecimentos vão sendo postos lado a lado, implementando-se uma estratégia de ação, cuja meta é compatibilizar níveis de significação na busca da apreensão de novos conhecimentos, contrariando, inclusive, a lógica acadêmica que é distanciar-se do senso comum.

O conhecimento prático de construir uma casa dentro da moldura institucional funciona como uma representação mental, a partir da qual, se torna possível para os alunos atribuírem significado ao conhecimento de fazer um projeto científico. Há, portanto, um jogo dialógico entre um conhecimento relativista (pessoal) e um conhecimento universalista (científico)²⁵ que constituem, igualmente, modelos cognitivos idealizados (MCI) categorizados em dimensões sociocognitivas diferentes.

Apesar desses conhecimentos se diferenciarem bastante em sua natureza constitutiva e uso da racionalidade, eles se compatibilizam em atividades de ensino, como recurso explicativo utilizado pelos professores e na tentativa de romper a dicotomia teoria x prática.

Isto sugere que na ação de mobilização do conhecimento, o sujeito seleciona o conhecimento, projetando-o na sua própria moldura ou ajustando-o a outras

²⁵ Classificação utilizada por Marková (2006).

molduras, orientado pelas razões motivadoras da ação, pois como observado nestes exemplos, o conhecimento de situações práticas de vida foi utilizado na aula expositiva com fins de instrução acadêmico-científica.

Neste caso, nas duas situações exemplificadas, houve uma articulação entre as molduras do conhecimento pessoal, institucional e prescritiva e suas respectivas categorias de conhecimentos. E isto implica, por parte dos sujeitos, reconhecer as especificidades de linguagem de cada um desses conhecimentos para saber fazer uso dessa linguagem quando necessário. Essa articulação envolve, naturalmente, a necessidade de “elevanto o conhecimento cotidiano à categoria de racional e re-situar o conhecimento científico naquilo que ele tem de cotidiano e humano” (GOMEZ-GRANELL, 1998, p. 23).

4.3 O CONHECIMENTO DISPOSTO EM CAMADAS DE AÇÕES

Dada a discussão dos tópicos anteriores, parece clara a interface entre molduras comunicativas e a noção de camadas de atividades também proposta por Clark (2000), pois na medida em que praticamos várias ações de linguagem, assumimos também vários papéis, como se fossemos atores encenando vários personagens numa obra teatral ou cinematográfica. As ações, como já foi explicado no item 1.3.1 (p. 42-54), se desenvolvem tanto na camada 1, onde as pessoas vivenciam fatos reais de comunicação num determinado lugar e num determinado momento, quanto na camada 2, um segundo domínio elaborado conjuntamente pelos participantes, no qual eles protagonizam diversas cenas de linguagem que surgem a partir da camada de base.

Em nossa pesquisa, foi interessante perceber a presença dessas camadas na aula expositiva, porque esta atividade discursiva representa um grande palco rico em atos e cenas, portanto, um espaço propício para várias camadas de ações que envolvem linguagem e conhecimento. Vejamos numa dessas cenas como os sujeitos investigados manipulam o conhecimento nestas camadas.

Exemplo 5

1PP2: Então... a resenha é um gênero textual acadêmico que se estrutura a partir da apresentação da obra e do autor, da descrição do conteúdo da obra e de uma avaliação crítica pelo resenhador. **Então gente, vamos analisar esses elementos no texto que vocês têm em mãos. Leia a resenha A1.**

2A1: Professora, antes de começar a leitura, deixa eu tirar só uma dúvida... a resenha pode ter mais de um parágrafo?

3PP2: Pode sim A1, porque é diferente do resumo que estudamos antes, mas a gente vai poder analisar toda a estrutura da resenha agora com essa leitura.

4A1: Certo [A aluna inicia a leitura] **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino** [L num sei que lá] (L&PM, 1995, 112 páginas) do gramático Celso Pedro Luft traz um conjunto de idéias que subverte a ordem estabelecida no ensino da língua materna, por combater vee... veemente o ensino da gramática em sala de aula.

5Nos 6 pequenos capítulos que integram a obra, o gramático bate, intencionalmente, sempre na mesma tecla - uma variação sobre o mesmo tema: a maneira tradicional e errada de ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática, a obsessão gramatical... não gramaticalista, inutilidade do ensino da teoria gramatical, a visão distorcida de que se ensinar a língua é se ensinar a escrever certo, o esquecimento a que se relega a prática lingüística, a postura pres... prescritiva, purista e alienada - tão comum nas "aulas de português" [Ah eu não vou ler mais não, não tô vendo lendo, tô lendo muito ruim, alguém pode continuar?]

6PP2: E por que você tá lendo muito ruim?

7A1: É que tô sem óculos

8PP2: E cadê seus óculos?

9A1: Não presta mais, eu passei acetona nele pra limpar e a lente ficou toda assim... embaçada

10PP2: Como assim menina? E eu que pensei que já tinha visto de tudo, xxxx acetona é removedor não funciona pra limpar óculos [risos da turma]. Coitadinho de... Como é mesmo o nome do seu filho?

11A2: Não só o filho professora, o marido também coitado [risos da turma]

12PP2: É, mas não vamos entrar nesses detalhes conjugais [risos da turma] Bem, mas vamos voltar para a questão da estrutura da resenha, alguém continua a leitura por favor.

É possível observar nessa cena de linguagem a presença de duas camadas de ações comunicativas. As ações do professor PP2 e da aluna A1 (turnos 1, 2 e 3) acontecem na camada 1 ou camada primária, onde eles dialogam sobre a resenha, portanto é o próprio conhecimento da resenha posto em cena no jogo interativo dos interlocutores num determinado tempo e contexto real da aula. Conforme enunciado anteriormente, as camadas podem se estabelecer recursivamente, esta propriedade

se manifesta neste exemplo, pois ao propor que A1 leia a resenha (*Então gente, vamos analisar esses elementos no texto que vocês têm em mãos. Leia a resenha A1*), o professor desencadeia o surgimento da camada 2. Este exemplo também confirma o que Clark (2000) chama de produto previsto como resultado de uma ação, ou seja, a ação intencional do professor gerou uma ação esperada.

Percebemos que no turno 4 A1 começa a agir na camada 2 quando realiza a leitura da resenha, passando a assumir mesmo que, hipoteticamente, a figura do autor da resenha, e gerando nos outros participantes a idéia de estar ouvindo o próprio autor. Na camada 2, o conhecimento aparece objeto de análise de outro personagem, o autor, que está fora da situação real de comunicação, mas passa a ser traduzido em cena por A1.

Numa ação posterior, no turno 5, ao final da leitura de um trecho da resenha, a aluna retorna a agir na camada 1, justificando para o grupo sua péssima condição de leitura. Com essa ação, A1 impulsiona outros sujeitos (PP1 A2) a agirem também nesta camada, que interpretam com sarcasmo (turnos 10 e 11) a atitude dela de limpar os óculos com um produto inadequado. Neste momento os outros alunos entram na situação comunicativa, mesmo que agindo através de um recurso paralinguístico (*risos da turma*). Neste caso, a turma age como ouvinte circunstante, aquele que está presente na comunicação, mas não faz parte da conversa, não participa interlocutivamente, não tem direito ou responsabilidade na conversa. Já a aluna A2 pode ser considerada um participante secundário, ou seja, faz parte da conversa, embora a palavra dos participantes prioritários (PP2 e A1) não esteja dirigida a ela (CLARK, 2000).

No exemplo 6, a seguir, podemos observar outra forma de manipulação do conhecimento em camadas distintas.

Exemplo 6

1PP2: Voltem ao tempo de escola, ao período em que vocês eram alunos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio mesmo... é... como os professores trabalhavam a leitura com vocês? Que tipo de livros vocês liam? Qual seria a concepção de leitura que norteava o trabalho da professora? Vocês conseguem imaginar recuperar essas informações?

2A1: Ah professora com certeza não era a concepção interacionista de leitura que estava por trás do trabalho da professora, **porque eu me lembro bem da minha escola, era só ler e decorar pra prova e... livro de literatura eu só li pra fazer o vestibular e olhe lá, porque às vezes o professor trazia os resumos das obras e a gente acabava não lendo tudo.**

3A2: Liçença professora... é eu concordo com ela nas atividades de interpretação tinha que dizer exatamente o que tava no texto, a leitura se resumia a decodificar o texto.

4A1: E isso não mudou muito na escola... então eu acho que a concepção que ainda é muito forte na escola é a primeira... a leitura com foco no texto, eu consigo ver isso bem claro porque a leitura é só decodificação..

Quando o professor (PP2) propõe aos alunos que recuperem o quadro de leitura que eles vivenciaram na escola, essa ação de linguagem requer que os alunos entrem no mundo da imaginação pra que possam formular uma resposta para o que foi perguntado. Neste caso, A1 (turno 2) faz uma incursão no camada 2, onde ela recupera no imaginário a situação vivida e pra isso foi necessário que ela resgatasse os participantes, os papeis, o lugar, o tempo e as ações ocorridas. O conhecimento manipulado nesta camada se reporta a outro tempo, a outra circunstância vivida pelo participante, e os participantes (A1 e A2) compartilham *frames* comuns. Na verdade, trazer o conhecimento tratado em aula para esta camada foi necessário aos participantes formular modelos mentais pessoais, subjetivos da experiência de leitura vivida na escola que se constitui neste exemplo, a base para a compreensão das implicações das concepções de leitura no trabalho de formação de leitores.

Sendo assim, o conhecimento tratado nesta cena comunicativa se mobiliza em dois domínios sob a aplicação do princípio de apreciação e do princípio de imaginação. Os participantes A1 e A2 interpretaram o propósito do professor no turno 1 e a partir do resgate de memória criaram uma ação na camada 2, na qual o conhecimento posto em discussão na aula (concepção de leitura) é analisado numa outra dimensão, embora mantendo uma relação com a dimensão real. Temos no exemplo, a seguir, outro dado interessante.

Exemplo 7

1A1: Esse texto é muito legal, seria interessante ler pra mostrar essa questão da construção de sentido, mas é bom com outra pessoa... Quer ler comigo A2?

2A2: Pode ser... É esse da página 35 né?

3A2: [inicia a leitura do diálogo] "Oi! tudo bem?"

4A1: "Tudo tranquilo, e aí?"

5A2: "Eu estava louca"... hum [interrupção da leitura] quer dizer louco [risos da turma]

No turno 1, a aluna A1 age na camada 1 quando solicita que alguém leia o texto com ela, mas ao iniciar a leitura tanto ela quanto o seu colega (A2) agem na camada 2. Nesse domínio eles assumem outras identidades e criam uma ação compartilhada que se passa circunstancialmente fora da situação real vivida na aula. A interrupção da leitura feita por A2 no turno 5 aponta para uma questão importante na relação de assimetria entre as camadas, ela confirma a afirmativa de Clark (2007 [1996]) que as ações do domínio 2 estão sujeitas às ações externas, mas o contrário não acontece, a camada 2 não pode interromper o fluxo da camada 1. Neste exemplo há a presença marcante da *causalidade* e da *perspectiva*, sendo esta propriedade responsável por explicar as identidades reais de A1 e A2 (turnos 1 e 2) no domínio 1 e as identidades fictícias de A1 e A2 (turnos 3, 4 e 5) no domínio 2. Já a causalidade explica o surgimento das identidades do domínio 2 como uma ocorrência derivada do domínio 1.

Estes exemplos nos mostraram como é dinâmico o movimento da linguagem e do conhecimento em camadas, porque ora ele aparece na camada 1, na qual as pessoas fazem usos reais desses conhecimentos, ora ele aparece na camada 2, onde passa a ser objeto de representação ou de análise fora do contexto real de acontecimento.

Vimos neste capítulo que as molduras comunicativas e as camadas de ações se constituem em importantes ferramentas operatórias no processo de mobilização do conhecimento. O papel preponderante das molduras comunicativas se revela no fato de que é através delas que o conhecimento encontra a sua razão de uso, digamos que elas modelam os padrões de usos do conhecimento. São as molduras comunicativas que fazem emergir os vários tipos de conhecimentos que circulam numa aula expositiva. Numa conversa face-a-face entre professores e alunos ou entre alunos, por exemplo, podem surgir conhecimentos relativos à vida pessoal ou qualquer outro assunto da vida cotidiana, já uma explanação teórica traz para a situação comunicativa conhecimentos de natureza científica, embora eles também possam estar presentes numa conversação.

Disso podemos abstrair que são essas molduras comunicativas, em dimensões cognitivas, interativas e discursivo-pragmáticas, que vão produzindo espaços de subjetivação capazes de redimensionar os processos de produção, uso e transmissão/circulação do conhecimento. Ao reconhecer que o conhecimento se

movimenta em domínios de ações de linguagem, estamos situando-o como produto construído discursivamente e mobilizado pelos sujeitos sociais com finalidades de cunho prático. Isso implica, naturalmente, na superação da ideia de conhecimento como produto exclusivamente mental e individualizado, condicionados por processos cognitivos de natureza interna.

Essas considerações nos permitem, por conseguinte, trazer a noção de molduras do conhecimento, que se constituem em domínios de conhecimentos, subordinados à regras e instâncias de usos sociais. As molduras do conhecimento operam no sentido de ativar nos sujeitos diferentes modelos categoriais construídos sociocognitivamente, que vão sendo compartilhados ao longo dos processos interativos.

E nesse processo de compartilhamento entram em jogo as camadas de ações de linguagem, cuja função é promover o deslocamento do sujeito em vários papéis comunicativos para os quais ele precisa dispor de um acervo de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). São essas camadas comunicativas que possibilitam a manipulação do conhecimento em situações práticas de uso e em situações de uso ficcional que representam cenas protagonizadas num palco sobreposto ao mundo real. As camadas de ações possibilitam aos sujeitos, apoiadas em intenções e razões de natureza prática compartilhadas, que produzem diferentes formas de acessar e manifestar o conhecimento.

Em síntese, parece-nos que, compreender como as molduras comunicativas operam a mobilização do conhecimento na aula expositiva, deve-se levar em conta o caráter dinâmico e multifacetado das molduras comunicativas, bem como a existência paralela de molduras do conhecimento, porque são as molduras que modelam o conhecimento, na medida em que podem alterar a sua finalidade na circunstância de uso em diferentes contextos comunicativos. Isto explica, por exemplo, porque o conhecimento científico pode ser usado na academia com fins prescritivos, e fora dela com fins de divulgação, reforçando a ideia de que o conhecimento é uma agir socialmente constituído, não só pela sua materialidade que se instaura na sociedade, mas por ser resultado de uma dialogicidade entre sujeitos.

São as práticas sociais, expressas em molduras, estejam elas vinculadas ao campo científico, pessoal, profissional, religioso ou qualquer outro que acionam, através dos sujeitos, o uso do conhecimento. E para isso, estes sujeitos se valem de

procedimentos discursivos e cognitivos que desempenham as mais variadas funções e papéis.

5. MANIFESTAÇÕES DISCURSIVAS E COGNITIVAS NA MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

Conteúdos transmitidos culturalmente configuram sempre e potencialmente um saber de pessoas; sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições (HABERMAS, 1990, p. 100).

Com este pensamento, Habermas (1990) evidencia o conhecimento como uma construção do sujeito, reconhecendo-o como uma categoria sociocultural. Esta conceptualização contribui para a reificação do conhecimento, na medida em que substitui a ideia de operação mental como base de construção por outra, que toma a intersubjetividade e a dimensão histórica como base de construção desse conhecimento. Nesses termos, o conhecimento e a própria racionalidade se constituem no compartilhamento de ações pelos sujeitos, possibilitando-os compreenderem-se entre si e o mundo sobre o qual atuam.

A recusa a um pensamento metafísico leva Habermas a descartar a existência do conhecimento num mundo transcendental e pensar essa existência num sentido pragmático, na esfera da vida prática onde os sujeitos, capazes de linguagem e ação, intercambiam saberes e suas bases de entendimento. Sob o nosso olhar aqui situa-se a zona de conflito da teoria habermasiana, porque se de um lado ele avança concebendo o conhecimento como prática social (ponto de concordância com o sociocognitivism), de outro ele repete o equívoco da Pragmática Formal ao considerar condições universais de entendimento, mantendo os pressupostos universais do uso da linguagem.

Desse ponto de vista, entendemos que é possível analisar manifestações discursivas e cognitivas na mobilização do conhecimento, recorrendo a alguns parâmetros da teoria do agir comunicativo, dado o seu valor e coerência com nossos dados, mas descartando o pressuposto de discursividade ideal, na qual se projeta o conhecimento verdadeiro.

Assim, se pensamos a sala de aula como uma das esferas sociais, onde o conhecimento é partilhado e produzido, temos à vista uma atividade desafiadora que nos instiga a desvendar que ações compartilhadas são estas e com que finalidades

elas são ativadas. Pensar a sala de aula torna possível trazeremos a aula expositiva para esse contexto reflexivo, pois ela se constitui num instrumento de legitimação e de reprodução do conhecimento autorizado, assim é compreensível que nessa atividade discursiva os sujeitos mobilizem, predominantemente, saberes e discursos próprios da esfera acadêmico/científica a qual pertence. Essa mobilização envolve, conforme já enfatizamos, a linguagem em suas mais diversas formas de uso. Desse modo, a língua, também como instituição social, faculta aos falantes o poder de acesso aos conhecimentos, permitindo não somente a transmissão deles, mas sendo condição *a priori* do próprio ato de conhecer, ou seja, não há conhecimento fora da linguagem. Num sentido heideggeriano, isso quer dizer que o *pensamento se manifesta na linguagem*.

O fato de que o conhecimento se mobiliza no contexto do mundo social implica, necessariamente, num manejo discursivo por parte dos sujeitos. Mas entendendo o discurso como um fenômeno interacional situado, não podemos desconsiderar que a ele se agregam ações cognitivas igualmente importantes no processo de mobilização do conhecimento.

Através de processos cognitivos/discursivos os interlocutores transmitem, se apropriam e/ou produzem vários tipos de conhecimentos que se situam no campo pessoal/individual, grupal e cultural/universal. São estes conhecimentos que conferem aos sujeitos a condição de seres sociais, capazes de dominarem o mundo concreto e abstrato, inscrito na subjetividade humana.

Sem a pretensão de abarcarmos as inúmeras formas de manifestações desses conhecimentos, analisamos, neste capítulo, como eles se mobilizam no domínio cognitivo e no domínio discursivo. Tal análise foi elaborada a partir das contribuições teóricas da Cognição Social encabeçadas por Clark (2000), van Dijk (2002a, 2002b, 2008), Tomasello (2003 [1999]), Salomão (1999) e Miranda (2000); dos princípios do uso comunicativo da linguagem expresso em Habermas (1987, 1990, 2002a, 2003) e da reflexão sociológica de Santos (1987; 2004).

Buscando um melhor efeito explicativo dessas manifestações, dividimos em dois tópicos de análises, no entanto, queremos tornar claro que esta forma de organização não representa uma visão dicotômica dos domínios discursivos e cognitivos, pois como temos defendido ao longo desse trabalho eles são domínios indissociáveis.

O manejo do conhecimento no domínio cognitivo se realiza sob o efeito de diversas operações processadas pelos sujeitos, mantendo uma estreita relação com as operações linguístico-discursivas. Ao focar os processos cognitivos envolvidos na mobilização do conhecimento oportunizamos, aos professores e a comunidade científica em geral, perceberem e entenderem as múltiplas dimensões dessa mobilização, bem como a importância que isto assume no processo ensino-aprendizagem.

Podemos dizer que a mobilização do conhecimento coexiste na cognição e na interação sociodiscursiva, isto contraria a tendência de se associar cognição à construção mental individual e de associar conhecimento compartilhado à simples troca de informações. Esse processo de mobilização não prescinde de uma atividade social compartilhada, que implica numa rede complexa de ações interativas impulsionadas pelo agir dos falantes e pelas estruturas cognitivas através das quais nosso conhecimento se organiza.

5.1 O MANEJO DO CONHECIMENTO NO DOMÍNIO COGNITIVO

Há uma grande diversidade de operações cognitivas envolvidas no processo de mobilização do conhecimento, entretanto, elas não serão analisadas em sua totalidade neste tópico. Nossa opção foi por abordar aquelas que se mostraram mais evidentes nos dados coletados e que nos pareceram atender melhor aos propósitos desse estudo. Trataremos, então, de duas manifestações que assumem papel importante na mobilização do conhecimento, porque envolvem diretamente os processos de ativação, de produção e de compartilhamento empreendidos pelos atores sociais em situações comunicativas.

5.1.1 Ações de “efeito catraca” no manejo do conhecimento

Dentro do quadro de estudos sociocognitivos, a questão posta por Tomasello (2003 [1999]) acerca da evolução cultural cumulativa própria dos seres humanos nos

aponta para a possibilidade de um parafraseamento científico com o que observamos na aula expositiva, em termos de ações cognitivas cumulativas manifestadas pelos sujeitos no processo de construção e compartilhamento de conhecimentos.

O que este pesquisador chama de evolução cultural cumulativa ou *efeito catraca* é o processo de invenção de um artefato ou prática cultural que vai sendo reinventada, aperfeiçoada e tomada como forma de uso por todo um grupo social. Nas palavras expressas por ele (2003 [1999], p. 6),

o processo de evolução cultural cumulativo exige não só invenção criativa mas também, e de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás – de maneira que o recém-inventado artefato ou prática preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria.

Este processo fornece explicações para muitos dos fenômenos da cognição social, entre eles o fato de que as habilidades cognitivas para a criação de um novo artefato têm uma dimensão social e histórica, mesmo tomando como referência as habilidades cognitivas individuais. Isto significa dizer que as representações cognitivas socialmente construídas resultam e são resultantes de um saber coletivo, o que faculta ao homem sua condição de ser ontológico.

A conclusão que podemos abstrair dessa abordagem conceitual de Tomasello (2003 [1999]), é de que esse *efeito catraca* também pode ser percebido no manejo do conhecimento na aula expositiva, uma vez que esse conhecimento, em sua natureza científica ou empírica, também se mostra como um artefato cultural possível de modificação, aperfeiçoamento e de estabilização.

Nosso entendimento é de que o *efeito catraca* na aula expositiva é um dos mais importantes processos sociocognitivos responsáveis pela movimentação do conhecimento, porque ativa processos de construção, de aperfeiçoamento e de estabilização do conhecimento mesmo que esta construção, na maioria das vezes, não represente uma versão original. Vejamos como isto acontece.

1PT: Quando, na verdade, havendo a coordenação, a gente evita essa sobreposição de... ações, num é? Porque, e... mas a gente fala assim os recursos financeiros eles são finitos, eles são limitados, por isso eles têm que ser exatamente, otimizados. Então, se existe uma verba destinada a estas três secretarias e elas tem um objetivo maior, a conservação dos recursos naturais, então porque é que os três recursos eles vão ter que ser utilizados se sobrepondo? Mas, a gente tem outros atrativos que também merecem atenção e que o governo não tem recursos financeiros para restaurar o prédio **O que mais da coordenação?**

2A1: **Desenvolver estratégias eficientes...**

3PT: É a gente vai seguir essa... Desenvolver estratégias eficientes para o setor num é, além da sobreposição de recursos. **Como é que a gente sabe se a gente chegou lá? Amplie sua resposta.**

4A1: **Bem... as estratégias precisam ser postas em prática e, ao mesmo tempo, é preciso monitorar as ações estratégicas, avaliando o desempenho em relação às metas pretendidas para aquele setor... eu acho que é isso.**

5PT: Isso mesmo, muito bem.

O que é possível analisar neste exemplo e em outras aulas observadas é que a indagação feita pelo professor é a ação sociocognitiva mais comum, responsável por desencadear o *efeito catraca*, na medida em que é capaz de ativar os processos de construção e de reconstrução do conhecimento. Observa-se que a pergunta feita no turno 1 pela professora PT (*O que mais da coordenação?*) cumpre bem esse papel, pois o aluno A1(turno 2) constrói uma resposta para a pergunta feita por ela, demonstrando uma forma segura de conhecimento. Entretanto, o professor não se dá por satisfeito com essa resposta e age mais uma vez, usando a pergunta como ferramenta comunicativa capaz de aperfeiçoar o conhecimento construído e apresentado pelo aluno. O circuito se fecha no turno 4, com a resposta modificada do aluno, que representa um conhecimento (re)construído no processo interativo e resultado de ações de linguagem compartilhadas. O discurso do professor, no turno 5, confere *status* de certeza ao que foi dito pelo aluno e, de certa maneira, confere também um sentido estabilizador para o conhecimento enunciado.

No exemplo seguinte, temos outra situação em que o *efeito catraca* pode ser analisado.

Exemplo 2:

1PP1: ããããã... XXXX ((chama pelo nome da aluna)). O que você entendeu desse tópico? Diz com tuas palavras o que você entendeu desse tópico que a gente acabou de discutir: o tópico que se chama adolescência.

2A1: É um fenômeno que se caracteriza pelo ser humano, assim não por tempo estabelecido, cada um tem sua especificidade, uns é mais cedo, outros mais tardio, pra uns é uma fase que é tranqüila e calma, pra outros já é uma fase turbulenta, psicológica mesmo, comportamento, e tem as divergências dos autores né? que um tem essa concepção que é bastante tranqüila, o outro é mais complicado e que esse autor junta essas duas teorias.

3PP1: **Uhn... chegando a que conclusão?**

4A1: Que é mais fácil a gente estudar a a adolescência, aliás os adolescentes do que o fenômeno da adolescência.

5PP1: **Uhn uhn... Você concorda com ela A2? Foi isso mesmo? A conclusão a que Palacios chega no tópico é esta?**

6A2: Concordo, até porque ele diz que existem muitos tipos de adolescentes, mas a adolescência é mais difícil de ser estudada.

7PP1: Por que que a adolescência é mais difícil de ser estudada?

8A2: eu acho que é porque assim pra algumas pessoas é como A1 (aluno 1) já tinha falado, é uma fase tranqüila ou então a adolescência é turbulenta, porque pra outros pode ser turbulenta.

9PP1: **Então vamos melhorar essa idéia, eu acho que o autor não vai nos dizer que** é difícil estudar a adolescência, não é isso que ele está propondo, ele tá dizendo olhe éééé é mais adequado, digamos assim, a gente ahhh compreender que existem diferentes tipos de adolescentes, invés de falar da adolescência como um fenômeno único, porque se a gente fala da adolescência como um fenômeno único a gente tá pressupondo que todo mundo vai vivenciá-la da mesma forma, e isso não acontece, há adolescentes que vivem essa fase realmente de maneira turbulenta, mas há adolescentes que a vivem de forma mais tranqüila, mais calma [...] tá entendendo o que eu tô dizendo? É diferente de dizer é... é difícil estudar a adolescência, não é isso que Palacios tá dizendo, tá certo?

Neste exemplo, assim como no exemplo 1, a ação indagativa da professora se revela mais uma vez como desencadeadora do efeito catraca, porém o circuito de mobilização do conhecimento se difere um pouco do exemplo 1, porque nesta segunda cena discursiva as ações dialógicas são compartilhadas por mais de dois atores, que entram na discussão potencializando essa movimentação.

Desafiada cognitivamente pela pergunta da professora no turno 1, a aluna A1 (turno 2) apresenta seu entendimento do que é adolescência. Mas a resposta formulada por A1 impulsiona a professora, no turno 3, a elaborar mais uma ação indagativa (*Uhn... chegando a que conclusão?*). O que nos parece é que a

professora não se dá por satisfeita e tenta, através dessa segunda intervenção, fazer com que a aluna amplie ou reformule o seu enunciado. No entanto, a aluna no turno 4, formula outro enunciado (*Que é mais fácil a gente estudar a a adolescência, aliás os adolescentes do que o fenômeno da adolescência*) e, ao que parece, também não satisfaz a professora, e dessa vez ela recorre à outra aluna na tentativa de encontrar uma resposta mais satisfatória à sua pergunta (*Uhn uhn... Você concorda com ela A2? Foi isso mesmo? A conclusão a que Palacius chega no tópico é esta?*).

O jogo retórico continua com a aluna A2 nos turnos 6, 7 e 8, mas é a professora quem fecha o circuito. Diferente do exemplo 1, dessa vez é a professora que faz o arremate final do conhecimento enunciado (*Então vamos melhorar essa idéia, eu acho que o autor não vai nos dizer que...*), gerando o efeito de estabilização pretendido. Este arremate final cumpre a função de reorganizar o conhecimento em discussão, assegurando também a sua sistematização no processo ensino-aprendizagem.

O exemplo 3, a seguir, nos chama atenção para outro aspecto interessante desse efeito catraca.

Exemplo 3

1PE: Bom... então cês conseguiram entender isso né? **Quais são as condicionalidades? São condições impostas pra que o a oferta um dos recursos pra que os empréstimos aconteçam... Bom...**

2A1: Essa parte aí que você falou que os Estados Unidos só querem ganhar, na verdade todo mundo quer ganhar né? Ninguém entra em nada pra perder

3PE: Justamente

4A1: Mas no caso deles, eles querem ganhar muito mais do que os outros, querem os outros sempre na mão deles... né isso?

5PE: Verdade... ou seja, numa negociação nem sempre você ganha, mas eles só querem ganhar.

6PE: E agora vamos ver o que aconteceu no Brasil, vamos reorganizar estas informações: **Por que essa reforma no Brasil aconteceu de forma tardia?** Condução política, porque se você ver em 1990 quem chega a presidência é Collor né... e seria ele, segundo [inaudível] nesse livro, o grande responsável pela condução do processo de privatização da economia brasileira pela condução da agenda neoliberal [...] e ele deu início realmente, ele promoveu a abertura comercial. **E o que ele pretendia com a abertura comercial? Ou melhor o que Zélia Cardoso de Melo, que era a ministra do planejamento da época, pretendia?** Collor dizia que

finalmente a indústria brasileira iria se modernizar, ou seja, ele achava que o protecionismo escondia a ineficiência.

É possível perceber neste exemplo que as ações interrogativas cumprem uma dupla função: nos turnos 2 e 4 enunciam propósitos de interação dos alunos com o professor; e nos turnos 1 e 6 cumprem outro papel que é conduzir o próprio discurso do professor, sinalizando, enfaticamente, aspectos do conhecimento tratado que ele considera importante destacar para os alunos.

As perguntas destacadas nos turnos 1 e 6 estão funcionando, na verdade, como dispositivos cognitivos que ajudam ao professor organizar o seu próprio discurso. Estas perguntas são formuladas com o propósito de que ele mesmo responda, assegurando a elaboração de segmentos informativos que possam ser assimilados pelos alunos. A nosso ver, temos aqui um mecanismo de auto-regulação do próprio processo discursivo, pois ao direcionar a pergunta para si, o professor tem o controle sobre a manutenção sequenciada dos tópicos discursivos, da articulação entre eles e da progressão temática.

Nesta situação, as perguntas estão direcionando um efeito catraca sobre si mesmo, sobre o próprio conhecimento que está sendo formulado discursivamente. Quando o professor enuncia (*vamos reorganizar estas informações*) há a indicação de busca do componente estabilizador do conhecimento que está sendo transposto para os alunos.

Com isso, estamos dizendo que as perguntas podem ativar o efeito catraca nos outros sujeitos com os quais compartilhamos ações de linguagem ou em si mesmo como foi mostrado neste exemplo. Situações de conflitos cognitivos podem surgir em função de uma pergunta, por isso ela pode funcionar como ferramenta de apropriação do conhecimento, desencadeando processos importantes de aprendizagem na medida em que levam os sujeitos a elaborarem instrumentos cognitivos com os quais os conflitos podem ser resolvidos.

Assim, pudemos constatar que a ação indagativa conduzida pelo professor numa aula expositiva, seja ela dirigida a si mesmo, a um aluno ou à turma toda, funciona, na verdade, como um dispositivo cognitivo, cuja função é conduzir o processo de aquisição do conhecimento e, ao mesmo tempo, informar sobre o nível de compreensão dos alunos, sobre o nível de competência deles em relação aos conhecimentos que estão em discussão. Além disso, ainda podemos apontar uma

terceira função que é ajudar na sistematização e/ou reorganização desses conhecimentos.

Outra *ação de efeito catraca* identificada em nossos dados é a contraposição. Assim como as ações interrogativas, ela se revela como um importante recurso de ativação de produção e aperfeiçoamento do conhecimento produzido em aula por alunos e professores. Vejamos no exemplo 4, como isto se mostra.

Exemplo 4

PP2: Vejam bem... a resenha é um gênero importante na academia porque ela desenvolve o senso crítico do aluno e/

1A1: Professora licença eu discordo porque na verdade a gente leva um tempão fazendo entrega ao professor e, na maioria das vezes, ele não devolve pra gente, só sabemos a nota.

2PP2: Mas... espera aí A1 eu não estou discutindo os procedimentos de elaboração de uma resenha, por enquanto eu estou falando da sua importância como gênero acadêmico que favorece a capacidade de análise crítica do aluno.

3A1: Ah tá professora, tem razão, deixa eu ser mais clara, na verdade eu concordo com a senhora, a minha crítica é em relação à forma como as resenhas são feitas na universidade, primeiro os professores não ensinam partem do princípio que todo mundo sabe fazer, e os alunos vão fazendo pra ter a nota sem realmente saber o que estão fazendo.

4PP2: Agora eu concordo com você... congele essa sua opinião aí que depois nós voltaremos pra ela, porque agora eu quero que vocês foquem na função do gênero resenha... ok?

O exemplo 4 mostra como elementos de contraposição entre os participantes de uma cena comunicativa instiga o processo de reconstrução do conhecimento discursivamente enunciado. Temos aqui duas formas de reconstrução: a primeira está no turno 2, quando a professora refaz seu discurso, na tentativa de fazer com que a aluna A1 compreenda melhor o que foi dito; e a segunda se refere à reformulação do discurso da aluna, feita no turno 3. Percebemos nesta reformulação, evidência de uma atividade metacognitiva por parte da aluna, quando ela diz (*Ah tá professora, tem razão, deixa eu ser mais clara*) deixa transparecer que tem consciência de que o seu enunciado anterior não está compatível com a explicação inicial da professora e que precisa ser reeditado.

Essas reconstruções aperfeiçoadas confirmam o efeito catraca, revelando que a ação de contraposição de enunciados gera situações de conflito

cognitivo/discursivo, promovendo a reflexão conjunta e a negociação de significados, o que pode desencadear uma melhor *performance* na estruturas de conhecimentos elaboradas pelos sujeitos.

Todos os exemplos mostrados neste tópico revelam a importância da interação no manejo do conhecimento, pois como afirma Tomasello (2003 [1999], p. 300):

As formas exclusivamente humanas de pensar – por exemplo, aquelas de que faço uso ao formular este argumento e tentar antecipar as respostas dialógicas que ele suscitará em outros pensadores (e talvez minhas resposta a essas respostas) – não dependem apenas do discurso interativo que ocorre por meio de símbolos linguísticos, construções e padrões de discurso intersubjetivos e perspectivos, mas na verdade derivam deles e talvez até sejam constituídos por eles.

A concepção de interação reiterada nesta citação acentua o seu papel importante na construção do pensamento, o que significa dizer que nossos processos cognitivos se constituem socialmente através de relações e práticas compartilhadas.

Com isso, podemos concluir que quanto mais conjuntas e dialógicas forem as ações de linguagem na aula expositiva, maior a probabilidade de se instaurar o *efeito catraca*, que resulta na melhoria da qualidade dos processos de construção e re-construção dos conhecimentos que circulam nessa esfera discursiva, contribuindo também para o aperfeiçoamento de alunos e professores enquanto sujeitos do conhecimento.

Com estes exemplos mostramos que os conhecimentos constroem-se e são reconstruídos no curso das interações e das ações cognitivo-discursivas, sendo estas responsáveis por esses efeitos transformadores. Assim, os conhecimentos são sempre resultado de ações cognitivas socialmente compartilhadas e cumulativas, capazes de modificá-los em versões mais aperfeiçoadas constituindo, assim, o *efeito catraca*.

O efeito catraca funciona discursivamente, pois, como estrutura operadora do processo de estabilização do conhecimento que implica, naturalmente, uma série de movimentos feitos em conjunto pelos participantes, tais como elaboração de conceitos, revisão desses conceitos e outros processos de significação negociados na situação contextual.

Possivelmente, em outros contextos, esses participantes continuarão aperfeiçoando esses conceitos estabilizados, uma vez que o efeito catraca não se restringe à uma moldura comunicativa. Como estrutura sociocognitiva, ele articula domínios estáveis e domínios locais do conhecimento, portanto, pode se fazer presente em qualquer instância discursiva. Mas, não nos arriscaremos a discutir de forma mais aprofundada sobre essa questão, tendo em vista que os dados dessa pesquisa não oferecem o aparato empírico necessário para mostrar como isso acontece. Talvez, uma pesquisa futura possa trazer de maneira mais contundente esse esclarecimento.

5.1.2 Os Modelos Cognitivos Idealizados (MCI) como dispositivos planificadores de cenas comunicativas

Para pensarmos essa categoria de análise e tomá-la como objeto de discussão neste trabalho, partimos da definição consensual proposta pela Linguística Sociocognitivista:

Modelos Cognitivos Idealizados são conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis. Têm esses conhecimentos papel crucial na cognição humana, qual seja, o de possibilitar o domínio, a lembrança e o uso de um vasto conjunto de conhecimentos adquiridos na vida diária (SALOMÃO, 1999; MIRANDA, 2000, p. 62).

A este papel atribuído aos Modelos Cognitivos Idealizados ousamos acrescentar mais um item: o de possibilitar a planificação da cena comunicativa favorecendo, ao mesmo tempo, a gestão dos vários domínios de conhecimentos pelos sujeitos nas cenas comunicativas em curso.

Segundo Salomão (1999), os Modelos Cognitivos Idealizados, inseridos na categoria de domínios estáveis do conhecimento, podem ser caracterizados pela sua permanência enquanto estrutura cognitiva identificável e evocável; pela organização interna da suas informações e pela flexibilidade que constitui a sua efetivação. Ressaltadas estas características, os MCI se põem à frente quando

buscamos tratar do conhecimento no cenário discursivo da aula, pois é neste espaço onde eles são, fundamentalmente evocados e identificados, cumprindo a agenda comunicativa da professora e dos alunos, sobretudo da professora, tendo em vista o seu papel de mediadora responsável pelo processo ensino/aprendizagem.

O ensino, em qualquer um dos seus níveis, institucionaliza um conjunto de conhecimentos fundamentados no pensamento científico que devem ser transmitidos aos alunos aprendizes, por isso se constitui, fundamentalmente, numa atividade que controla a transmissão e a circulação desses conhecimentos. Sob essa perspectiva, enxergamos a aula expositiva como um espaço fértil para os vários domínios do conhecimento e, conseqüentemente, um lugar onde impera um vasto conjunto de Modelos Cognitivos Idealizados, na medida em que eles contribuem, significativamente, para a legitimação dos discursos que a cultura escolar apregoa.

Ressaltada a importância dos Modelos Cognitivos Idealizados, nosso entendimento é de que eles funcionam como dispositivos que possibilitam a planificação da cena comunicativa na aula expositiva favorecendo também a gestão, pelo professor, dos vários domínios de conhecimentos na cena em curso.

Os Modelos Cognitivos Idealizados, postos em cena verbalmente por alunos num evento discursivo, sinalizam para o professor uma dinâmica de movimento dos conhecimentos, porque como ações sociocognitivas eles são capazes de projetar no interlocutor outras ações organizadoras do processo de ativação, construção e distribuição do próprio conhecimento, ou seja, eles podem fazer emergir significados que vão desencadear todo o processo de gestão dos domínios do conhecimento na aula. Ressaltamos no exemplo 5, a seguir, a ocorrência desse fenômeno.

Exemplo 5

1PP1: [...] Então... começando pelas perguntass:: :: que Artur Moraes faz no começo do primeiro capítulo **O que é ortografia?** Quem pode começar dizendo... enquanto eu estou democrática? Quem gostaria... de começar respondendo o que é ortografia?

2A1: **É uma convenção social**

3PP1: Hummm! É uma convenção social. Explica pra gente A1 o que quer dizer uma convenção social [sem resposta] Heim A1?

4A1: **Convenção social é uma norma né?** [pausa longa] é... professora eu não sei dizer exatamente o significado... mas a convenção é algo que se tornou uma norma certo e a sociedade?

5PP1: Certo ahn ahn

6A1: No caso da ortografia escrever por exemplo... escrever palavras... escrever...ele até cita um exemplo antigamente se escrevia tudo junto e se tornou convenção social [...]

7PP1: **Você concorda com ela A2?...** Anh

8A2: Concordo... assim eu tava pensando essa questão de regras pra não haver preconceito linguístico [...] então a ortografia é uma maneira de... de... deixa eu ver... de estabelecer essa regra pra que as pessoas escrevam da mesma forma só que cada uma na sua região pode falar da forma que que sua região fala

9PP1: **Deixa eu só fazer umaa:.... uma correçãozinha**, quando você fala pra não haver o preconceito linguístico né? a gente tá no nível do gráfico, do escrito num é? e quando a ortografia estabelece um modo único de escrever num é... ahn... estabelecendo que todo mundo independente do modo como fale é... escreva daquela forma a gente não tá lidando com a questão [inaudível] Então esse preconceito que você fala ele estaria mais voltado ele estaria exclusivamente relacionado à questão do oral... num é? [...] só um minuto A3... então todo mundo precisa usar pra dar conta dessa função que é escrever [inaudível]... diga A3

10A3: **Lembra de uma pergunta que eu fiz?**

11PP1: Não lembro nada [riso da professora]

12A3: [inaudível] por exemplo diadema e arco como é que fica?

13PP1: Hum... tá...

14A3: Se é uma regra

15PP1: Sim, mas a regra... a regra é para o COMO escrever as relações como como determinar as relações entre som estamos no nível do significado estamos no nível de representar na escrita os sons da fala da palavra diadema da palavra arco porque mesmo chamando diadema como diadema se uma pessoa disser PP escreve arco eu vou saber como escrever arco porque eu sei que que correspondência é necessária fazer entre os sons da palavra arco independente de eu saber que arco é aquela coisa que se usa na cabeça né pra arrumar o cabelo [...] não sei se fui clara...

16A3: Foi

17PP1: Ahn... **Convenção social... então A1 nos disse é algo professora que foi estabelecido num determinado momento histórico pra aquele grupo social e é algo que todo mundo de acordo vai precisar fazer uso**

**pra poder anh sobreviver melhor naquele meio social digamos assim...
e com a ortografia acontece justamente isso**

Ao iniciar a aula com a pergunta *O que é ortografia?* a professora PP1 ativa nos alunos uma construção conceitual acerca do que seja ortografia, estruturada a partir da leitura realizada de um texto científico. Um primeiro aspecto a ser analisado neste exemplo é que o MCI enunciado pela aluna A1 (turno 2) desencadeia todo o processo de organização discursiva da aula. Para uma melhor visualização e compreensão disso, organizamos no quadro 5 as pistas contextuais/pragmáticas que nos ajudaram a elaborar esta afirmativa.

É possível observar que o MCI verbalizado por A1 funciona como detonador ou gatilho de todas as ações subsequentes, pois a partir dele a professora age solicitando da aluna a ampliação do MCI, problematizando, corrigindo e sistematizando o conceito em discussão. Obviamente não somente a professora age, os alunos também: conceituando, problematizando etc, como pode ser visto no quadro seguinte e em outras participações de fala dos alunos, a exemplo de A3, no turno 12 [...] *por exemplo diadema e arco como é que fica?*, embora a professora tente assegurar a seu papel de gestora, na medida em que vai demarcando com ênfase as suas ações e buscando manter a agenda proposta para a aula. Quando ela retorna, no turno 17, ao MCI proposto inicialmente por A1 ela deixa isso muito claro. Vejamos, então, de forma mais ilustrativa esta relação entre MCI e ações comunicativas.

Quadro 5 – Cenas de falas recortadas do exemplo 3

MCI1	A1: É uma convenção social	Conceitua Ação de demonstração de conhecimento
Intervenção 1	PP1: Hummm! É uma convenção social. Explica pra gente A1[...]	Incita Ação de comprovação
MCI2	A1: Convenção social é uma norma né [...]	Conceitua Ação de demonstração de conhecimento
Intervenção 2	PP1: Você concorda com ela A2?... Anh	Problematiza Ação de confrontação

MCI3	A2: [...] então a ortografia é uma maneira de... de... deixa eu ver... de estabelecer essa regra pra que as pessoas escrevam da mesma forma [...]	Conceitua Ação de demonstração de conhecimento
Intervenção 3	Deixa eu só fazer umaa... uma correçãozinha [...]	Corrige Ação de regulação
MCI3	PP1: Ahn... Convenção social... então A1 nos disse é algo professora que foi estabelecido num determinado momento histórico pra aquele grupo social e é algo que todo mundo de acordo vai precisar fazer uso pra poder anh sobreviver melhor naquele meio social digamos assim... e com a ortografia acontece justamente isso	Sistematiza Ação de resolução

A partir do que vimos aqui, destacamos o fato de que na planificação de cenas comunicativas existe um papel ativo dos Modelos Cognitivos Idealizados, porque eles representam os conhecimentos socialmente produzidos que interessam ao meio acadêmico por em cena, no intuito de contribuir para a formação dos aprendizes. E nesse processo os MCIs são evocados em cenas de construção, de reprodução e de reconhecimento desses saberes tal como vimos evidenciado nesta cena recortada do exemplo 3. Vale lembrar aqui Salomão (1999, p. 73 – grifo da autora) “**O conhecimento resulta da ação-do-sujeito no mundo**, incluída aí a ação do sujeito sobre outros sujeitos (experiência comunicativa)”.

Nesse sentido, os Modelos Cognitivos idealizados atuam como dispositivo organizador das cenas comunicativas, portanto eles envolvem planos de ação. Por isso, podemos dizer que quando ativados numa aula expositiva, eles incidem sobre a sua estrutura composicional, influenciando intenções de agir dos sujeitos, agir este que articula procedimentos de natureza cognitiva, discursiva e pragmática.

As ações demonstradas na terceira coluna do quadro 5 revelam isso, temos um MCI (conceito de ortografia) impulsionando a construção de outros MCIs e ações cognitivas (conceitua, incita, problematiza, corrige, sistematiza) e pragmático-discursivas (ação de demonstração, ação de comprovação, ação de confrontação, ação de regulação, ação de resolução) que se interpõem no cenário comunicativo. O segundo grupo, embora intrinsecamente relacionado com primeiro, se distingue justamente pela sua natureza pragmática, revelando os propósitos imediatos da

professora na busca de uma consensualização do MCI em pauta, e permitindo que ela possa avaliar as mudanças cognitivas decorrentes dessas ações.

Resta-nos falar sobre a dinâmica de compartilhamento dos MCIs, propomos, pois, a refletir sobre alguns aspectos envolvidos nessa dinâmica. Inicialmente nos chama atenção a pista contextual ou pista prosódica, como nos termos de Gumperz (2002), que a professora utiliza na busca do conceito de ortografia (*começando pelas perguntassss que Artur Moraes faz no começo do primeiro capítulo: o que é ortografia?*). Esse mecanismo implícito de sinalização reflete no processo de ativação do MCI pelos alunos, uma vez que eles interpretam nessa pista o tipo de construção conceitual que eles precisam formular, neste caso específico, o conceito de ortografia defendido por Artur Moraes, o teórico em estudo na aula. A aluna A1 responde com um MCI que, ao que parece, não satisfaz a professora. E ela novamente fornece outra pista contextual *Hummm! (É uma convenção social. Explica pra gente A1 o que quer dizer uma convenção social [sem resposta] Heim A1?)* na tentativa de obter um MCI que satisfaça ao seu propósito. A aluna A1, então, interpreta a segunda pista e se lança num empreendimento cognitivo maior de apresentar um MCI que corresponda à expectativa da professora tentando, então, reorientar o seu discurso. Nesse momento, é interessante perceber como a aluna entra em conflito ao se dá conta que talvez o seu conhecimento não seja compatível com o que é esperado, e ela busca na voz do autor a base de construção do seu MCI (*ele até cita um exemplo antigamente se escrevia tudo junto e se tornou convenção social [...]*).

Isto nos revela que as pistas contextuais são mecanismos interativos importantes na ativação do MCI, na medida em que elas sinalizam para o tipo de MCI que deve ser posto em evidência e, paralelamente, para o empreendimento cognitivo que deve ser realizado nesse processo de ativação.

5.2 O MANEJO DO CONHECIMENTO NO DOMÍNIO DISCURSIVO

Os dados que obtivemos, a partir das nossas observações dos processos discursivos/interativos em aulas expositivas, evidenciam a mobilização de conhecimentos pessoais, conhecimentos culturais e conhecimentos universais.

Tanto os alunos, quanto os professores se utilizam desses três tipos de conhecimentos para agir comunicativamente na aula, mas o que percebemos é que há fenômenos diversos envolvidos nesse agir que operam na construção do discurso como, por exemplo, o uso desses conhecimentos em relação à finalidade discursiva; ou mesmo as estratégias utilizadas pelos professores para adaptarem seus discursos ao conhecimento dos alunos, alvo também das preocupações investigativas de van Dijk (2002b).

Observamos uma predominância de uso de conhecimentos universais e de conhecimentos culturais entre os interlocutores, o que se explica pelo fato desses conhecimentos pertencerem ao terreno comum científico, compartilhado pela maioria dos integrantes de uma cultura ou grupo e cuja aquisição se dá através dos discursos socializados (VAN DIJK, 2002a), sendo a academia, neste caso, um ambiente propício para a mobilização desses conhecimentos.

O propósito aqui é analisar como os sujeitos mobilizam tais conhecimentos na aula expositiva, mostrando diferentes circunstâncias de ações discursivas: de validação, de manejo ideológico, de regulação, de construção e de compartilhamento do conhecimento. Dessa forma, abrimos a possibilidade de observar no campo do discurso se essas categorias de ações estão ou não relacionadas a uma racionalidade comunicativa nos moldes de Habermas (1987, 2002a, 2003)

5.2.1 Ações de validação do conhecimento

A universidade constitui-se num espaço autorizado de um saber privilegiado pelas práticas de racionalidade humana motivadas pela ciência moderna: o saber científico. Isto significa que o discurso representativo do senso comum e das ações empíricas cede lugar ao discurso formal, retórico e desse modo, as ações de validação do conhecimento, conduzidas por professores e alunos, são norteadas por critérios de cientificidade, tomando como verdade apenas o conhecimento racional, resultante das bases intelectuais do pensar. Essa racionalidade opera no discurso acadêmico, levando professores e alunos, em sua grande maioria, a tratarem o

conhecimento científico como o meio predominante de exercício lógico do pensar e agir sobre o mundo.

Nessa perspectiva, o conhecimento que circula no meio acadêmico se torna válido quando expresso, em bases científicas, por especialistas ou estudiosos, revelando, de certa forma, pretensões de verdades universais. Podemos dizer, então, que os indicadores de verdade ou de validade não estão no conhecimento em si, mas na ideia de racionalidade cognitivo-instrumental que ele representa.

Se a validade das normas morais significa o reconhecimento universal que elas ganham, para a validade do conhecimento, podemos dizer que o sentido é o mesmo. Isto explica o fato de a maioria dos professores, informantes da nossa pesquisa, terem pautado seus discursos em conhecimentos autorizados, sedimentados em livros, textos e outras formas de registro da cultura acadêmica dominante, conforme podemos ver nestes exemplos:

Exemplo 1

1PP2: **Então o objetivo dos PCN: “oportunizar aos Sistemas de Ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno” ((leitura do slide pela professora)).** O que que a gente pode ahhhhhh... discutir a partir dessa, dessa, desse objetivo aí estabelecido? ((A turma não responde e a professora reformula a pergunta)). O QUE ESTÁ DITO nesse objetivo aí?

2A1: Melhorias talvez na na questão do ensino, nos recursos utilizados.

3PP2: Nos recursos?

4A1: Sim.

5A2: Esse objetivo fala da construção do Projeto político-pedagógico em função da cidadania do aluno, você na verdade, enquadrar o aluno dentro de um padrão, dentro de um modelo de civilidade, **volta aquela discussão de Bourdieu do texto que estudamos.**

6PP2: **hum hum, isso**

Exemplo 2:

1PT: da discussão, das respostas que vocês trouxeram pra mim, a gente vai ter 1 ponto que vai estar atrelado. Então além dos 10 pontos... vocês tem 1 ponto extra. Não, vocês extraindo certo? Pronto. É... vamos começar. Por que esse círculo tá tão aberto? Na verdade, não é um círculo, isso aí é um

paredão [risos da turma], vamos fechar isso aqui um pouquinho, vamos minha gente! Vocês estão tão longe, tão isolados aí, a gente tá com um hiato GIGANTE no meio da sala, comecem a fechar um pouquinho aí, vi que Renan já fez um esforço, já começou a fechar um pouquinho o círculo, vamos fazer uma espécie de arco. Vamos lá... vocês tão próximos enquanto equipe? Porque são temas né? [...] Já que vocês fizeram anotações do que leram, eu gostaria de saber das equipes e aí uma pode puxar essa discussão e as outras complementarem a discussão. **Quais são os principais papéis desempenhados pelo governo né? Nós sabemos que são sete. Esse texto ele vem tratar de que? antes da gente começar a responder. O que é que ele estuda, esse capítulo?**

Observamos no exemplo 1, na fala do professor PP2 (turno 1), que o conhecimento se mobiliza em torno de um registro de informações (slides) previamente organizado, baseado e/ou copiado de livros, com finalidades didáticas específicas. O professor PT (exemplo 2), por sua vez, se utiliza de um texto como suporte para a sua aula. Discursivamente, isto nos indica que os professores operam com o conhecimento social na dimensão da estabilidade e da certeza, sendo as verdades científicas o marco de referência, uma vez que a elas já foram conferidas o *status* de conhecimento científico, autorizado pela ciência e, conseqüentemente, pela esfera acadêmica.

Temos aqui exemplificado o conhecimento acumulado culturalmente, funcionando como suporte para a legitimação do discurso. Este suporte atua como argumento de autoridade, desempenhando um papel importante na busca de validação do discurso e, por consequência, do conhecimento que está sendo socializado. Assim, podemos dizer que os professores, numa aula expositiva, agem linguisticamente no domínio do explicar científico, entendendo a ciência como um domínio cognitivo, portanto, um domínio de ações que envolve afirmações e explicações validadas por critérios científicos (MATURANA, 2006),.

Ao se utilizarem de explicações e referências científicas em suas aulas, os professores validam os seus discursos também como científicos, compatibilizando-os com o universo acadêmico que toma a ciência como forma constituída de verdade. É nesse contexto que os conhecimentos sociais/culturais assumem maior importância, e as noções de racionalidade, objetividade e universalidade podem ser vistas como elementos fundamentalmente presentes no discurso docente.

Mas, não somente os professores agem dessa forma, os alunos também lançam mão de recursos semelhantes na tentativa de validar seus discursos, como

pode ser visto no exemplo 1 (turno 5). O aluno se reporta ao texto e ao teórico estudado na busca de reforço para o que está dizendo e, portanto, tentando fazer com que o seu discurso seja tomado como verdadeiro e aceito pelo grupo.

Reconhecer a ciência como um domínio cognitivo desloca nossa discussão para um ponto importante: o da universalidade do conhecimento científico. Os argumentos de Maturana (2006) nos deixam convencidos de que explicações e afirmações científicas só se tornam válidas para determinadas comunidades de observadores, e quando estes aceitam o critério de validação das explicações científicas como o critério de validação das suas explicações. Nesse sentido, os conhecimentos científicos mobilizados na aula, embora estejam engajados num paradigma de universalidade, assumem um caráter particular, contextual e como tais ocorrem em sua relação com o domínio das experiências dos agentes que se dão, necessariamente, pela linguagem, pelo discurso.

Cabe aqui o exemplo das explicações, pois elas pressupõem uma atividade cognitiva que implica na conversão de conhecimentos universais em conhecimentos particulares/individuais. No exemplo 1, a fala inicial de A2 (turno 5) ratifica isto que estamos dizendo, quando propõe uma reformulação do que foi dito, dando origem a um novo dizer que, ao que parece pela resposta do professor PP2 (turno 6), foi aceito como verdade.

É preciso deixar claro que quando falamos em conhecimento pessoal/individual não estamos desprezando a sua natureza social, estamos nos referindo a uma cognição social, cujos processos mentais se desenvolvem em função dos sujeitos e da construção do conhecimento que se dá pela interação social. Com isso, estamos dizendo que o manejo de conhecimentos científicos pelos sujeitos envolve processos cognitivos internos (processos mentais) e externos (de comunicação com o mundo social).

Subjacente a essa discussão, está uma das teses de Santos (1987): *todo conhecimento científico é local e total*²⁶, respaldada no fato de que esse conhecimento se organiza numa estrutura temática e não mais disciplinar que se organiza em função do seu uso por grupos sociais concretos, com projetos de vida locais. Entretanto, há nessa tese uma aparente contradição: como o conhecimento

²⁶ Esta tese é apresentada por Boaventura Sousa Santos, em sua obra *Um discurso sobre as ciências*, cujo conteúdo aborda sobre a crise do paradigma da modernidade e a ciência pós-moderna.

pode ser local e, ao mesmo tempo, total? O autor nos responde que mesmo sendo local, ele é total, porque mostra as idiossincrasias dos projetos cognitivos locais, sendo assim, a ciência pós-moderna se configura como tradutora, na medida em que incentiva “os conceitos e teorias localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (SANTOS, 1987, p. 48).

Tal como na concepção habermasiana, a ciência pós-moderna²⁷ para Santos (1987) se situa numa lógica existencial, em que o objetivo maior é promover a comunicação, cujas interações e intertextualidades estão organizadas em torno de projetos locais de conhecimento. Essa percepção atual do conhecimento científico potencializa o discurso e a prática dos professores na sala de aula, uma vez que favorece à compreensão do agir científico não mais somente sob uma perspectiva universal, mas, sobretudo, local, sem que esta seja interpretada como transgressão acadêmico-científica. Será que esta tem se constituído numa prática comum no ensino de graduação?

Apesar de não negarmos os avanços na estrutura da aula expositiva, onde as relações dialógicas aparecem de forma mais contundente, as ações de validação do conhecimento ainda estão subordinadas a uma *racionalidade instrumental*, cuja referencia é o mundo objetivo da ciência. Nesse sentido, as ações de fala dos sujeitos (professores e alunos) se expressam, predominantemente, como ações teleológicas, com pretensões de verdade que se baseiam em critérios utilitaristas (o que os alunos precisam saber), limitando o processo comunicativo à reprodução de fatos e conceitos, portanto validando conhecimentos chancelados pelo discurso científico.

É preciso, então, empreender um processo de “racionalidade corporificada linguisticamente” através de um dos pressupostos do agir comunicativo: a *validade incondicional*, que consiste na capacidade do sujeito de orientar o seu agir por exigências de validade das suas afirmações nos atos de fala (HABERMAS. 2002, p. 33). Mas, para que essa ação comunicativa se estabeleça é necessário promover espaços de discussão que não se limitem ao resgate informativo de um texto ou de qualquer outro recurso informativo utilizado na aula, além disso, é preciso aprimorar

²⁷ Não entraremos aqui na complexa discussão modernidade x pós-modernidade, nossa opção pelo termo ciência pós-moderna faz referência apenas à forma de abordagem de Santos (1987).

1PEC: Você falou sobre o assunto, iniciou, disse os objetivos, fundamentou em outras pesquisas, em outros trabalhos, disse os métodos que você utilizou e agora?

2Alunos: Os resultados ((alunos respondem em coro))

3PEC: Os resultados, é que nem você ir pra casa de sua mãe pegar uma receita de bolo, você chega com a receita, traz os ingredientes, traz o liquidificador, a panela, o fogão... tudo... O BOLO. O resultado final do bolo ta aonde? No desenvolvimento, certo? E depois, as considerações finais, você faz o que?

4A2: COME O BOLO ((muitos risos da turma)).

O segmento transcrito no exemplo 3 inicia com o professor PEC orientando seus alunos na elaboração de citações no texto monográfico. Trata-se de uma situação comparativa, em que o professor se utiliza do conhecimento comum, da sua experiência em aprender a andar de bicicleta, na tentativa de convencer os alunos de que fazer citações e referências, conhecimento situado no campo científico, não é tão difícil e que implica num processo gradativo de aprendizagem. O exemplo 4 também mostra uma ação semelhante, nessa segunda situação a comparação se estabelece com o procedimento de fazer um bolo.

Nos dois exemplos, do ponto de vista da relação entre conhecimento pessoal e conhecimento científico, o primeiro está sendo mobilizado como um modalizador discursivo, como meio de atenuar a complexidade do segundo e torná-lo mais próximo dos alunos, adaptando ao nível de conhecimento deles, embora o discurso do professor, no exemplo 3, esteja funcionando muito mais como estímulo para os alunos do que como analogia explicativa. Nos termos de van Dijk (2008), os discursos desses professores estão num nível pragmático, tendo em vista que possuem força ilocutória por meio das instruções dadas.

Este tipo de estratégia, quando utilizada discursivamente pelo professor na aula, funciona como recurso para adaptar seu discurso ao conhecimento dos alunos, causando, ao mesmo tempo, efeitos ideológicos, considerando o argumento de Fairclough (2001) de que as práticas discursivas são muito mais eficazes quando naturalizadas, atingindo o status de senso comum. Nos exemplos 3 e 4 há uma força ideológica no discurso do professor quando compara o conhecimento e o fazer científico ora com aprender a andar de bicicleta, ora com a execução de uma receita de bolo que pode repercutir na crença pelos alunos de que realmente o

conhecimento científico não é algo inatingível. Nesse sentido, o discurso também funciona como estratégia de controle cognitivo, uma vez que ele molda as formas de pensar.

Trazendo esta ação comparativa do professor para o enfoque habermasiano, podemos afirmar que ela representa um agir dramático envolvendo os participantes da interação, através do qual são postas em cena as próprias vivências do falante (o professor) com vistas à interpretação dos seus espectadores (os alunos), trazendo a tona toda uma carga de subjetividade por parte de quem age e de quem constrói sentido para esse agir.

O manejo ideológico torna-se, então, uma ferramenta importante, um sustentáculo para a produção de significados, através do qual alunos e professores dão sentido as suas próprias experiências. Como afirma van Dijk (2008, p. 46) “a influência decisiva sobre a “mente” das pessoas dá-se por meio de um controle antes simbólico que econômico”. Para este autor, “a ideologia é uma forma de cognição social que, em sua estrutura complexa, controla a formação, transformação e aplicação de outros tipos de cognição social, tais como o conhecimento [...]”.

Em razão disso, inferimos que as ações de adaptação e manejo ideológico perpassam todas as outras ações aqui propostas, sobretudo as ações de regulação do conhecimento, porque sendo a ideologia uma forma de cognição social ela está presente e se realiza por meio de várias ações no domínio discursivo, através das quais o professor, como membro de um determinado grupo social, media e exerce influência e controle sobre o conhecimento.

5.2.3 Ações de regulação do conhecimento

A produção e distribuição dos saberes universitários representam um processo seletivo de ênfases e exclusões. Para Bourdieu (1975) aqui se aplica o princípio da inteligibilidade que explica as relações entre o sistema de ensino e a estrutura das relações entre as classes sociais, sendo este sistema responsável por reproduzir a estrutura social em sua organização de classes. O discurso do professor vê-se confrontado numa relação de forças com o discurso acadêmico, cuja leitura revela a pretensão hegemônica da universidade como espaço de produção

de conhecimentos científicos (Cf. SANTOS, 2008). Compreende-se desse fato que há toda uma relação de poder que permeia o agir comunicativo dos professores, delineando o seu discurso e os conhecimentos aos quais credita valor.

No âmbito educacional os currículos, os livros, os programas de disciplinas dentre outros instrumentos institucionais organizadores do ensino funcionam como formas prescritivas do discurso do professor, ao mesmo tempo em que exerce um controle sobre os conhecimentos aos quais os alunos deverão ter acesso, uma vez que eles representam escolhas arbitrárias de conteúdos e autores a serem estudados, em consonância com os interesses do professor e do sistema de ensino (APPLE, 1979; VAN DIJK, 2008).

A universidade, assim como outras instituições de ensino, sanciona, valoriza e exige conhecimentos específicos e um modo também específico de se relacionar com eles. Desse modo, os conhecimentos selecionados pelos professores para serem repassados aos alunos sofrem uma regulação da política do conhecimento oficial que busca manter a estrutura econômica, política e cultural vigente (APPLE, 2005). Ao mesmo tempo, estes conhecimentos funcionam como instrumentos reguladores para os alunos, que não têm poder de decisão sobre que tipos de saberes eles querem ter acesso, embora possam incorporar-se como sujeitos no discurso, criando espaços de construção de conhecimentos.

Neste quadro argumentativo, apresentamos o exemplo, a seguir.

Exemplo 5

1PE: Os Estados Unidos vende uma prosperidade através de uma política de estado mínimo, MAS, NO ENTANTO... não praticam essa política, então se você pegar o livro de Finanças Públicas de Fernando Resende você vai ver que ele divide os países em três grupos né?

Consideramos que o que temos aqui exemplificado é uma demonstração de regulação do conhecimento, pois há uma força discursiva na fala do professor confirmando sua versão particular de verdade assegurada por um arcabouço curricular dominante, de tal modo que se torna difícil para os alunos ultrapassarem os limites dos conhecimentos estabelecidos, resultando no predomínio, por eles, de ações de compreensão de significados produzidos por outros indivíduos. Neste exemplo, a ênfase dada pelo professor PE a esta expressão (*MAS, NO ENTANTO*)

funciona como uma estratégia aplicada ao discurso tornando mais enfática a sua posição em relação ao fato discutido e, portanto, induzindo os alunos a aceitarem o seu posicionamento.

Sendo o professor considerado uma fonte autorizada de transmissão de saberes, o seu discurso torna-se um instrumento de dominação e poder, na medida em que ele controla o acesso dos alunos ao conhecimento, exercendo, de certa forma, um controle sobre os modelos mentais dos alunos, o que van Dijk (2008) chama de *manipulação da cognição social*. Essa regulação do conhecimento não se dá somente quando o professor decide o conteúdo e o autor a ser estudado, mas também quando ele determina o tempo de estudo, controla as interações no evento comunicativo entre outras ações próprias da relação assimétrica que se estabelece entre professor e alunos. Vejamos nesta situação interativa como o professor detém o controle sobre o que ele considera como importante para aquela situação de aula:

Exemplo 6

1PT: Todo mundo leu? O texto? Esse texto de hoje é política e planejamento turístico. **Cês sabem que a gente pulou o capítulo que diz respeito à política e planejamento turístico internacional pela questão de tempo, né? E pelo fato de que seria mais aplicado e mais importante pra gente, seria exatamente esse outro capítulo.**

2A1: Mas professora, não seria interessante a gente ter uma noção sobre planejamento turístico internacional?

3PT: Até seria, mas como o tempo tá exíguo, nós vamos dar prioridade às questões de planejamento voltado pro turismo nacional, até porque nem é prioridade da ementa da disciplina e também porque essa não é a realidade de vocês.

4A2: Mas, futuramente, poderá não ser, porque nos poderemos atuar também com turismo internacional, né?

5PT: Bem, nada impede que vocês aprofundem esses conhecimentos, não é verdade? Mas ... gente... vamos voltar ao ponto inicial? ((a professora se volta para a turma)).

6A3: Professora deixa eu só dizer mais uma coisa... na verdade é uma sugestão é...se a gente concluir essa parte e sobrar tempo

7PT: Hum

8A3: é... a gente não poderia fazer um seminário com essa parte do turismo internacional? Porque eu acho ela importante também

9PT: Bem, nesse caso é possível, vamos ver

No exemplo acima, o que temos evidenciado é o discurso assimétrico do professor, que se operacionaliza no controle do que será transmitido aos alunos, independente do que pareça ser significativo para os alunos, tal como demonstra as falas do professor neste fragmento discursivo (turnos 1, 3 e 5).

O professor demonstra ações reguladoras do conhecimento, e o seu plano de ação discursiva se organiza em função do que pretende alcançar. Neste caso, o plano discursivo se organizou como atos de justificativas e, de certa forma, de imposição, na tentativa de convencimento dos alunos do que seria importante eles aprenderem.

Nas ações discursivas desse professor é possível identificar um *agir teleológico* ou *agir estratégico* como defendido por Habermas (2003), porque ele age na busca de alcançar o sucesso da sua fala, se sobrepondo à opinião do aluno sobre o que seria interessante contemplar na aula. Embora haja uma breve ação dialogal entre o professor e o aluno não há um entendimento mútuo, e acaba prevalecendo “as formas repressivas que atuam no fazer pedagógico” (PRESTES, 1996, p. 129) na aula expositiva, fazendo valer uma razão puramente instrumental (*até porque nem está na ementa da disciplina e também porque essa é a realidade de vocês*) que Habermas chama de “manipulação instrumental da linguagem”, ou seja, a capacidade utilizar o discurso como instrumento de coerção.

No processo de legitimação dessa razão instrumental, as necessidades ou interesses reais dos alunos são, na maioria das vezes, desconsideradas em detrimento dos interesses do sistema de ensino.

Nas ações discursivas dos alunos A1 e A2 (turnos 2 e 4) há um aspecto interessante a ser analisado. Ao mesmo tempo em que eles são afetados pelas ações reguladoras do professor, eles também exercem sob si ações de autorregulação do conhecimento quando se posicionam sobre o que querem aprender na aula.

E para concluir, chamamos a atenção para a possibilidade que se abre nessa ação dialogal de se produzir acordos. Os turnos de 6 a 9 demonstram que, tal como defendido na TAC, o homem é capaz de orientar sua ação de forma instrumental e estratégica, mas também de agir comunicativamente, produzindo acordos. Mesmo tendo sido categórico nas ações anteriores o professor, afetado pela ação discursiva do aluno A3, abre a possibilidade de um consenso.

Obviamente esse fim consensual nem sempre se revela no processo comunicativo como Habermas idealizou, sobretudo na aula, onde as relações de poder entre professor e aluno se mostram bem demarcadas.

5.2.4 Ações de construção do conhecimento

Uma das questões fundamentais do grande filósofo Habermas (2002, p. 8), sobre as potencialidades da linguagem “Como equacionar o sentido normativo da linguagem e o sentido crítico e criador da linguagem?”. Parafraseando esta questão, a nossa pergunta é *Como equacionar na aula expositiva o sentido normativo do conhecimento e o sentido crítico e criador do conhecimento?* É sobre esta questão que discutiremos neste tópico.

Reafirmamos a assertiva de van Dijk (2002b), de que o manejo do conhecimento em contextos didáticos ocorre de maneira mais explícita e sistemática, justificada pelos propósitos de aprendizagem. Nas aulas expositivas analisadas, observamos que as ações de linguagem dos professores, cujo propósito é conduzir os alunos na construção e/ou reconstrução de conhecimentos se revelam em situações interativas, que envolvem atos indagativos e explicativos.

Os atos indagativos, em sua estrutura retórica, funcionam como dispositivos que ativam nos sujeitos os *frames* ou MCI, bem como outros processos cognitivos responsáveis pela construção e apropriação do conhecimento, como mostra o exemplo seguinte.

Exemplo 7

1PP: ããããã... XXXX ((chama pelo nome da aluna)). O que você entendeu desse tópico? Diz com tuas palavras o que você entendeu desse tópico que a gente acabou de discutir: o tópico que se chama adolescência.

2A1: É um fenômeno que se caracteriza pelo ser humano, assim não por tempo estabelecido, cada um tem sua especificidade, uns é mais cedo, outros mais tardio, pra uns é uma fase que é tranqüila e calma, pra outros já é uma fase turbulenta, psicológica mesmo, comportamento, e tem as divergências dos autores né? que um tem essa concepção que é bastante tranqüila, o outro é mais complicado e que esse autor junta essas duas teorias.

3PP: Uhn... chegando a que conclusão?

4A1: Que é mais fácil a gente estudar a a adolescência, aliás os adolescentes do que o fenômeno da adolescência.

5PP: Uhn uhn... Você concorda com ela YYYY (aluna)? Foi isso mesmo? A conclusão a que Palacios chega no tópico é esta?

6A2: Concordo, até porque ele diz que existem muitos tipos de adolescentes, mas a adolescência é mais difícil de ser estudada.

7PP: Por que que a adolescência é mais difícil de ser estudada?

8A2: eu acho que é porque assim pra algumas pessoas é como XXXX (aluno 1) já tinha falado, é uma fase tranquila ou então a adolescência é turbulenta, porque pra outros pode ser turbulenta.

9PP: Então vamos melhorar essa idéia, eu acho que o autor não vai nos dizer que é difícil estudar a adolescência, não é isso que ele está propondo, ele tá dizendo olhe éééé é mais adequado, digamos assim, a gente ahhh compreender que existem diferentes tipos de adolescentes, invés de falar da adolescência como um fenômeno único, porque se a gente fala da adolescência como um fenômeno único a gente tá pressupondo que todo mundo vai vivenciá-la da mesma forma, e isso não acontece, há adolescentes que vivem essa fase realmente de maneira turbulenta, mas há adolescentes que a vivem de forma mais tranqüila, mais calma [...] tá entendendo o que eu tô dizendo? É diferente de dizer é... é difícil estudar a adolescência, não é isso que Palacios tá dizendo, tá certo?

Os atos de indagação para Van Dijk (2002b) pressupõem que o falante não sabe a resposta e que o receptor é capaz de lhe dar essa resposta. Entretanto, em situações de ensino na aula expositiva, os dados apontam que essa pressuposição nem sempre é válida, pois quando o professor faz uma pergunta ao aluno, na maioria das vezes, ele sabe a resposta e não tem a certeza se o aluno a domina. Nesta situação, a ação indagativa do professor, embora expresse uma dúvida e uma busca de resposta, ela funciona como uma ação diretiva que se expressa como um convite ao aluno para responder o que foi estudado, fornecendo pistas ao professor sobre a sua situação de aprendizagem. O propósito dessa ação é confrontar o aluno, certificando-se sobre o conhecimento do qual ele se apropriou.

Ainda neste exemplo, destacamos as perguntas elaboradas pelo professor nos turnos 1 e 3, elas ativam os esquemas mentais da *aluna A1* em relação ao tópico em discussão, uma vez que a pergunta inicial sugere parafrasear o texto lido, e para isso, ela terá que mobilizar estratégias sociocognitivas, recorrendo aos seus conhecimentos linguísticos, metacomunicativos (cf. Koch, 2008) e do texto em questão. O mesmo ocorre com a *aluna A2*, quando indagada sobre a conclusão do

autor. Só que neste caso, o desafio é maior, pois essa aluna terá que construir sua fala atribuindo significado ao texto lido e à fala da colega A1, considerando que a pergunta da professora propõe um confronto discursivo com a resposta dada por A1.

Nessa aula há uma ação interativa bem demarcada que pode ser confirmada no jogo pergunta-resposta que o professor promove e até na sua ação explicativa (turno 9) que traz expressa vários marcadores discursivos de interação (tá entendendo, tá certo). As ações explicativas e, sobretudo, as ações indagativas se constituem em recursos importantes para a construção do conhecimento, uma vez que elas impulsionam os sujeitos a tecerem construções em torno do conhecimento, confrontarem seus próprios conhecimentos e estabelecerem relações intersubjetivas com os conhecimentos de outros falantes.

Quando estamos diante de uma pergunta, somos levados à reflexão e esta pode ser tomada, num sentido piagetiano e habermasiano, como uma condição para a construção da racionalidade, um vez que a ela está relacionada o desenvolvimento das estruturas do pensamento. Desse modo, as ações indagativas e as ações explicativas numa aula expositiva precisam dar conta de equacionar na aula expositiva o sentido normativo do conhecimento, imposto pelo sistema acadêmico, e o sentido crítico e criador do conhecimento e isso só se torna possível a partir de uma ação comunicativa, que envolva aluno e professor na construção e compreensão de conceitos, de fatos, acontecimentos etc. É preciso dizer que nem todas as aulas expositivas assumem uma natureza dialógica, de forma geral, os atos explicativos se sobrepõem aos indagativos. Mas, acreditamos que uma mudança gradual vem se estabelecendo.

As ações de construções do conhecimento pelos alunos se revelam nas tentativas de definições (2A1), nas argumentações de concordância (6A2), nos enunciados opinativos (8A2) e em muitos outros exemplos. Por isso, quanto mais dinâmica e interativa for a aula expositiva, instaurando um processo argumentativo, maior a possibilidade dos sujeitos maximizarem estruturas cognitivas e discursivas capazes de gerar níveis mais elevados de construção do conhecimento.

5.2.5 Ações de compartilhamento de conhecimentos

Entre os aspectos interativos do agir linguístico se encontra o processo de compartilhamento de conhecimentos entre os atores sociais, através do qual eles partilham suas referências de mundo, construídas a partir da imersão em contextos socioculturais, das práticas languageiras e das suas experiências pessoais. Esse compartilhamento se dá entre diferentes grupos na sociedade e entre grupos específicos (VAN DIJK, 2008), apoiados, sobretudo, num saber proposicional compartilhado intersubjetivamente. Para tanto, estes sujeitos ativos interagem dialogicamente, mobilizando os seus saberes – socialmente compartilhados e discursivamente re-construídos (KOCH, 2005).

Nessa condição, é inegável a relação de imbricamento entre as ações de compartilhamento e as ações de construção de conhecimento, analisadas no tópico anterior. Ao compartilharmos conhecimentos ativamos os nossos modelos mentais e, paralelamente, ativamos os processos de construção e re-construção desses conhecimentos, em função da atividade interativa e discursiva na qual estamos inseridos como agentes interlocutores, por essa razão a noção de compartilhamento que queremos por em destaque se reveste de importância, confirmando a tese da linguagem como uma ação conjunta (CLARK, 2000), pois só se compartilha conhecimentos diante da co-presença do outro. Na verdade, são as ações conjuntas que alimentam a dinâmica constante, interligando o movimento de construção, de socialização e re-construção do conhecimento,

Nesta perspectiva, são nos cenários de uso da linguagem, sejam eles falados ou escritos, que estas ações conjuntas tomam forma, a conversa, por exemplo, seria o cenário básico do uso da linguagem, através do qual as pessoas trocam suas experiências cotidianas, contam fatos, falam de si mesmas e tratam dos mais diversos assuntos (CLARK, 2000). Entendemos que, em alguns eventos de linguagem, além das ações conjuntas de linguagem que se realizam pelos participantes, os cenários também podem se intercomunicarem, dependendo dos propósitos comunicativos envolvidos.

Por exemplo, numa situação de aula estamos propondo, a partir de Clark (2000), que o compartilhamento de conhecimentos pode se realizar num *cenário híbrido* de linguagem, pois esta ação mobiliza um cenário pessoal, onde as trocas de conhecimento vão se delineando naturalmente através da conversação ou diálogo entre professor e alunos; ao mesmo tempo, se instaura um cenário mediado, no qual

os alunos realizam traduções para o professor do que os autores estudados dizem em seus textos ou livros.

Os dados sobre os quais esta categoria de análise se configurou apontam estas características do compartilhamento de conhecimentos entre professor e aluno, conforme veremos no exemplo, a seguir.

Exemplo 8

1PT: [...] E quem pode complementar o que A2 tá dizendo sobre o papel da coordenação? O governo enquanto agente responsável pela coordenação do processo de desenvolvimento turístico de um país, *o que que a gente destacaria quando a gente fala em coordenação?*

2A4: *Assim o que eu pude observar no texto é a questão da coordenação ela tem a função de coordenar e organizar o setor público e privado pra que os dois trabalhem com o intuito de desenvolver a atividade turística.*

3PT: Certo, e aí quando a gente coordena a gente evita que ocorra o que a gente tá acostumado, erros e, além dos erros, o desperdício de recursos, isso é algo que se estuda aqui no texto também, porque é muito comum né, quando a gente tem esse planejamento que as ações sejam sobrepostas, umas às outras, então você tem uma Secretaria do meio ambiente que tem interesse de conservação e de uso racional dos recursos naturais, ao mesmo tempo você tem a Secretaria de turismo que objetiva vender esses recursos naturais como um dos principais atrativos de determinada cidade, e ao mesmo tempo você tem a Secretaria de educação que objetiva qualificar as pessoas, os guias que vão estar aí operando, ou pelo menos atuando nessa parte do turismo e muitas vezes a gente tem sobreposições de ações, quando na verdade, havendo a coordenação né [...]

Exemplo 9

1PA: Mas, vejam só quando começar a falar praticamente vocês vão lembrar. A primeira aula teórica ela começou a falar conceitos de administração de maneira geral, foi nesse dia que a gente viu o que era eficiência e eficácia, foi nesse dia que a gente viu qual era os níveis da organização, foi nesse dia também que a gente viu quais são as habilidades do administrador. Quais são? O que é eficiência e o que é eficácia minha gente?

2A1: *Bom, de acordo com o que eu li, eficiência é quando você utiliza todos os recursos para produzir o melhor resultado (inaudível)*

3PA: E aí? A1 tá certo ou ele errou os conceitos como muita gente errou na prova?

4A2: Tá certo tá certo

5PA: Tá certo? Por que ele tá certo?

6A2: Porque tá [risos da turma]

7PA: Porque tá é?

8A2: Sem brincadeira... não eu acho que ele tá certo, porque a eficiência envolve utilização de recursos, pensando no que você pode conseguir de melhor, em termos de resultados.

9PA: Porque veja só... a questão não é utilizar, é utilizar os recursos da melhor maneira possível, você não pode utilizar o mínimo possível de forma que ele não tenha alcançado, é a melhor adequação pra ele, às vezes o mínimo possível é não chegar também a alcançar objetivo. Então, a questão aí é a utilização dos recursos, a melhor utilização desses recursos que a questão da eficiência e também o alcance desses objetivos que é a questão da eficácia. Quais são os níveis da organização minha gente?

É possível observar, nos primeiros turnos dos exemplos 8 e 9, que os professores incitam os alunos a compartilharem os seus conhecimentos através do cenário mediado, ou seja, a traduzir o texto que foi lido para aquela aula mostrando, dessa forma, o acervo de conhecimentos que ele adquiriu a partir da leitura realizada.

Foi interessante perceber nestes dois exemplos que os alunos A4 e A1 fazem ancoragens discursivas (*Assim o que eu pude observar no texto; Bom, de acordo com o que eu li*) para marcar a relação de dependência entre o conhecimento que está sendo compartilhado com o CO (conhecimento de origem). Em contrapartida, observamos que os professores se utilizam bem menos dessa estratégia de ancoragem discursiva apagando, muitas vezes, as marcas de dependência com o CO. O terceiro turno do exemplo 8 e o primeiro do exemplo 9 demonstram bem isso, pois as falas do professor PT e do professor PA não apresentam nenhum tipo de ancoragem discursiva em relação ao CO (texto trabalhado em aula), embora soubéssemos que eles estavam, tal como os alunos, fazendo uma tradução ou até mesmo parafraseando os autores em estudo.

Ao fazerem esse apagamento discursivo da autoria do CO, os professores nos levam a interpretar e possivelmente, os alunos, que o conhecimento compartilhado por ele é uma representação fidedigna de sua fala. Assim, esse tipo de apagamento discursivo pode trazer implicações de natureza pragmática à fala em situação de comunicação, levando o interlocutor a tomar o falante-produtor como responsável pelas proposições enunciadas.

Não deixa de passar por essas marcas discursivas de autoria ou pelo apagamento delas influências de relação de poder, porque em seu papel de

aprendiz, o aluno é constantemente convidado na aula a fazer essas ancoragens discursivas, já o professor, pela posição de assimetria que ocupa nesta relação, demonstra pouca preocupação ou nenhuma no uso dessa estratégia discursiva. E neste caso, o conhecimento compartilhado assume uma característica de conhecimento de origem.

Na sequência de falas do exemplo 9 também se explicita o cenário da conversação, sobre o qual o compartilhamento de conhecimentos se realiza. O aluno A2 entra na conversa e compartilha o que ele sabe sobre a pergunta formulada por PA, lançando mão de suas próprias palavras e fazendo parecer que ele estava compartilhando realmente o conhecimento que construiu ou re-construiu. A própria dinâmica da conversa vai sendo responsável por motivar ações de compartilhamento e, simultaneamente, ações de construção e de reformulação dos saberes vão se configurando, sobretudo nos alunos, que estão na condição de aprendizes.

As ações aqui analisadas no domínio discursivos nos apontam para a complexa teia que envolve o processo de mobilização do conhecimento na aula expositiva, por ser esta atividade discursiva, por excelência, o cenário de linguagem onde circula o conhecimento, como produto ou como processo de criação e transformação.

Situando a aula expositiva na mesma perspectiva de microestrutura social defendida por Van Dijk (2008), e estando relacionada às macroestruturas institucionais como a escola e o sistema educacional, podemos dizer que ela não existiria não fosse a intenção de reproduzir e consolidar os conhecimentos que sustentam a própria ideologia institucional. As cinco ações linguístico-discursivas apresentadas neste capítulo ratificam esta afirmativa, pois elas constituem a prática social de ensinar/educar, que só se legitima por meio do conhecimento. Talvez possamos chamá-las de estratégias comunicativas para lidar com o conhecimento em situações de ensino, já que fariam parte dos padrões discursivos próprios da organização acadêmica e da sala de aula.

Retomar a aula como moldura do conhecimento, articulando cognição e discurso

Não há dúvida de que o conhecimento na aula expositiva se mobiliza através de vários caminhos discursivos. E uma das explicações para este fenômeno se encontra no agir comunicacional habermasiano. Na aula expositiva há a presença

desse construto filosófico: há uma razão de natureza ideológica, que se manifesta na ação comunicativa do professor, determinando o que, quando e como devem ser ensinados os conhecimentos; há ações interativas de linguagem condutoras do conhecimento; e há ações pragmáticas orientando atitudes e procedimentos em relação à construção e usos do conhecimento.

Nesse sentido, todas estas ações que compõem o agir linguístico na aula expositiva moldam os agentes sociais (alunos e professor) no conjunto das suas capacidades cognitivas de acesso e produção do conhecimento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este último capítulo tem por objetivo apresentar um quadro conclusivo das respostas encontradas para as questões norteadoras desta pesquisa. Acreditando que o conhecimento é produto de ações compartilhadas entre os sujeitos buscamos, ao longo deste trabalho, demonstrar que a sua mobilização se dá sob efeitos de ações sociocognitivas. Nesse sentido, esta tese constitui um discurso em favor do conhecimento como um construto social, gerado na interface entre a linguagem, a cognição e o discurso. Consensualmente, nesta perspectiva, a linguagem é motivadora de todos os processos que envolvem a construção do conhecimento e a mobilização do conhecimento.

Uma das contribuições deste trabalho investigativo sobre o conhecimento é que ele representa mais uma saída do confinamento nas áreas de Filosofia e Sociologia e Psicologia que, costumeiramente, se detêm sobre este objeto de estudo. Obviamente não se trata, de desconsiderar as contribuições e a importância dessas áreas da ciência, até porque elas representam a base teórica desse estudo, sobre o qual incidem séculos de produção intelectual. Mas, consideramos que é preciso alargar este espaço de produção científica, mobilizando outras áreas que traduzam novos olhares e novas interpretações. Se a filosofia platônica e aristotélica incitou os gregos a pensarem sobre a origem do conhecimento, no mundo contemporâneo, além disso, é preciso pensar sobre os usos sociais que fazemos do conhecimento, muitos dos quais são discursivos, e sobre as formas como eles se expressam pela linguagem.

Assim, este trabalho se mostra também como uma possibilidade de ampliação das atividades investigativas na Linguística Cognitiva, que se apresenta um território propício ao estudo do conhecimento em sua relação com a linguagem.

Inicialmente, queremos ressaltar que os dados que compuseram o nosso corpus nos deram indicações confirmativas de que a mobilização do conhecimento na aula expositiva se processa em função de ações sociocognitivas. *A mobilização do conhecimento coexiste na cognição e na interação social, portanto se realiza através de ações sociocognitivas que estão na interface entre cognição, linguagem e discurso.* Para chegarmos a esta assertiva, buscamos em três categorias elementos explicativos para esse fenômeno.

Na primeira categoria de análise foi possível ver, através do reconhecimento da aula expositiva como atividade discursiva, que as molduras comunicativas nas quais os gêneros e eventos textuais emergem e funcionam, possibilitam aos sujeitos operarem com seus modelos mentais, realizando ações discursivas e cognitivas que envolvem o conhecimento objetivo do mundo e de situações languageiras com as quais se relacionam socialmente nesse mundo. Procuramos argumentar, a partir da abordagem conceitual de molduras comunicativas proposta por Clark (2000, 2007), que na aula expositiva estas molduras podem ser vistas com o mesmo caráter dinâmico e multifacetado com o qual se mostram na sociedade, trazendo implicações de mesma natureza para a mobilização do conhecimento. Esse achado serve de sustentáculo a uma de nossas asserções: *A mobilização do conhecimento na aula expositiva se realiza em função de várias ações interpostas em diferentes camadas de atividade de linguagem.*

Um dos aspectos importantes a considerar aqui é que as molduras comunicativas, assim como as camadas de ações, estão apoiadas em intenções, razões e capacidade de ação dos sujeitos (Clark, 2007). Desse modo, podemos chamá-las de ferramentas sociocognitivas que conduzem o agir dos falantes funcionando, paralelamente, como dispositivos na mobilização do conhecimento. Afinal, não agimos sem que seja necessário ativarmos vários tipos de conhecimentos que estão armazenados na nossa memória episódica e na memória a longo prazo.

Nas molduras comunicativas circunscrevem-se as molduras do conhecimento e, juntas, elas organizam categorias de ações na aula expositiva. Agimos, por exemplo, numa moldura pessoal para estabelecermos uma conversa, o que significa ativarmos também conhecimentos de natureza pessoal ou científica, porque como diz Miranda (2000), o que vai caracterizar essa moldura é a troca de turnos livres entre os participantes, daí a sua classificação como cenário básico de uso da linguagem. Há, portanto, uma intercomunicação entre essas molduras, através das quais, os sujeitos mobilizam os conhecimentos empíricos e/ou científicos possíveis de circularem na esfera acadêmica.

Através dessas molduras as pessoas executam ações, assumindo também vários papéis. No dizer de Clark (2000, 2007), estes vários papéis que assumimos se explicam pelas camadas de uso da linguagem. Nossos exemplos mostraram como é dinâmico o movimento da linguagem e do conhecimento em camadas. O

uso do conhecimento na camada 1 (domínio real) significa invocá-lo em situações reais com pretensões de ações comuns. Já na camada 2 (domínio ficcional), significa o uso do conhecimento como objeto de representação ou de análise fora do contexto real de acontecimento, ou seja, o sujeito se utiliza de um conhecimento que não expressa a sua autoria, portanto ele assume o papel de tradutor ou até mesmo de ator.

A segunda categoria revela-se como um espaço importante de demonstração de aspectos cognitivos envolvidos no processo de mobilização do conhecimento. Duas ações sociocognitivas nos parecem condições necessárias para movimentar as molduras do conhecimento: a ação indagativa e ação de contraposição. Estas ações funcionam como dispositivos capazes de evocar, no decorrer dos processos interativos, várias modalidades de constituição do conhecimento: produção e/ou reconstrução, levando a possibilidade de ser instaurado o *efeito catraca*, defendido por Tomasello (2003).

A ativação dos modelos cognitivos idealizados (MCI) se constitui numa outra ação sociocognitiva que podemos aqui destacar. É através dessa ação que o sujeito põe em cena seus conceitos e sua compreensão sobre tudo aquilo que lhe cerca, pois como defende Salomão (1999a, p. 71, grifo da autora) toda experiência social é semantizante, para isso ela argumenta:

só é possível atuar na **cena social** (de caráter micro ou macro), investindo-a de sentido, seja com base em **conhecimento consensualizado** (o MCI da interação), disponível como **norma de conduta**, ou por conta da **motivação singular** de realizar objetivos localmente relevantes.

Sendo assim, podemos afirmar que em situações reais de comunicação, especificamente na aula expositiva, os sujeitos ativam e/ou constroem seus modelos mentais no fluxo interativo, operando sobre si mesmo, sobre o outro e sobre a cena comunicativa na qual atua, planejando-a.

E a terceira categoria nos permitiu identificar várias ações linguístico-discursivas através das quais o conhecimento se mobiliza na aula expositiva, tanto em função da produção como da transmissão. As ações *de validação, de adaptação e manejo ideológico, de regulação, de construção e compartilhamento do conhecimento funcionam como recursos linguageiros/discursivos ativadores e*

organizadores do processo de construção, reconstrução e distribuição do conhecimento na aula expositiva.

Essas ações explicam várias razões de uso do conhecimento numa aula expositiva, ora é preciso validar o conhecimento posto em cena, ora é preciso regular e assim por diante. Isso confirma que o conhecimento se mobiliza sob diferentes perspectivas e finalidades de natureza pragmática. E nessa mobilização estão envolvidos processos linguísticos, cognitivos e discursivos que dão forma as ações estruturadas pelos sujeitos que interagem.

REFERÊNCIAS

APOTHÉLOZ, Denis. Papel e funcionamento da anáfora na dinâmica textual. In: In: CAVALCANTE, Monica M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena (Orgs.). **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

ARAUJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a tecnia e a polis. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

AUSTIN, J. L. **How to do things wilh words**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1962.

_____. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990 [1962].

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN; Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Rio de janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRANDÃO, Zaia. **Pesquisa em educação**: conversas com pós-graduandos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. Quadro e Questionamento Epistemológicos. In: _____. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Tradução de Anna Raquel Machado et al. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

BRUNER, Jerome S. **Uma nova teoria da aprendizagem.** Tradução de Norah Levy Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1973.

CASTILHO, A.T. de; PRETI, Dino (Orgs). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo:** materiais para seu estudo. São Paulo: T. A. Queiroz, FAPESP, 1987, vol. II.

CLARK, Herbert H. **Arenas of language use.** Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. **Using language.** Cambridge University Press, 2007.

_____. **O uso da linguagem.** Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. In: *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre, n. 9, janeiro-março, 2000, pp. 55-80.

CONDOR, Susan; ANTAKI Charles. Social Cognition and Discourse. In.: VAN DIJK, Teun A. (Ed.) **Discourse as structure and process.** London: SAGE publications, 1997, p. 320-347.

DANTAS, Lêda. **Educação e projeto emancipatório em Jürgen Habermas.** Disponível em: WWW.educaçãoonline.pro.br Acesso em 28 de março de 2009.

DAVIDSON, Donald. **Três Variedades de Conhecimento.** In: *Portal Brasileiro de Filosofia*. Disponível em: <http://portal.filosofia.pro.br> Acesso em 21/08/2010.

_____. **A filosofia de Davidson.** In: *Portal Brasileiro de Filosofia*. Disponível em: http://portal.filosofia.pro.br/fotos/File/davidson_tresvariedades.pdf. Acesso em 21/08/2010.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Tradução: Sandra R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESCARTES, René. **Discurso do método.** Tradução: Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DIONÍSIO, Ângela Paiva (2005). Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In.: MARCUSCHI, Luiz Antonio e DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAUCONNIER, Gilles. **Mental Spaces**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____.; TURNER, Mark. Blending as a central process of grammar. In: GOLDBERG, Adele (ed). **Conceptual structure discours and language**. California: CSLI Publications Stanford, 1996, p. 113-129.

_____.; TURNER, Mark. **The way we think**. New York: Basic Books, 2003.

_____. Entrevista Gilles Fauconnier. In COSCARELLI, Carla Viana. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, 2005.

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe B. Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.

FREIRE, Paulo; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete A. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. In: **Diálogo educacional**, Curitiba, v.6, n. 19, p. 25-35, set./dez. 2006.

GHIRADELLI JR. **Habermas**. Disponível em: <http://portal.filosofia.pro.br> Acesso em 10/10/2010.

GIROUX, Henri; Simon Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antonio Flavio; Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GÓMES-GRANELL, Carmen. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar: o caso da educação matemática. In: RODRIGO, Maria José; ARNAY, José (Orgs.). **Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores**. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1998.

GUMPERZ, John J. Convenções de contextualização. In: RIBEIRO, B. Telles; GARCEZ, Pedro. M. (Orgs.). **Sociolinguística interacional**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Técnica e ciência enquanto “ideologia”. In: BENJAMIN, W.; HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. W. & HABERMAS, J. **Textos escolhidos**. Traduções de José Lino Grünnewald et. al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Coleção Os Pensadores).

_____. **Théorie de l’Agir Communicationnel**. V. I et II. Poitiers: Fayard, 1987.

_____. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

_____. **Agir comunicativo e razão descentralizada**. Tradução de Lucia Aragão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002a.

_____. **O discurso filosófico da modernidade**. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção Tópicos).

HALLIDAY, M. A. K. **Language as social semiotic**: the social interpretation of language and meaning. London: Oxford University Press, 1978.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. Tradução de Ana Christina Bentes et al. São Paulo: Cortez, 2008.

HARRÉ, Rom; GILLET, Grant. **A mente discursiva**: os avanços na ciência cognitiva. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução de Marcia Sá C. Schuback. 3. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008.

JAPIASSU, Hilton F. **O mito da neutralidade científica**. Rio de Janeiro: Imago, 1975

_____. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JUBRAN, Clélia C. A. Spinard; KOCH, Ingedore G. Villaça (Orgs.). **Gramática do português culto falado no Brasil**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2006, vol 1.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, Kathleen S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Tradução: Roberto C. Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KOCH, Ingedore V.; CUNHA-LIMA, MARIA Luiza. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. Vol. 3. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. A construção sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, Maria Cristina (Orgs.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008a.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LEVINSON, S. **Pragmatics**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução de Tânia Pellegrini. Campinas: Papirus, 1989.

LUDWIG, Antonio Carlos Will. A história da ciência. In:_____. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. Petrópolis,RJ: Vozes, 2009, p. 11-24.

LYONS, John. **Semantics**. vol. 1. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística cognitiva. In: _____ (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**: as dinâmicas da mente. Tradução: Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ: 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Atividades de compreensão na interação verbal. In: PRETI, Dino (Org.) **Estudos da língua falada: variações e confrontos**. São Paulo: Humanitas. 1999. p. 15-45.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: **Veredas** – revista de estudos linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora, v.6, n.1, jan./jun. 2002, p. 43-62.

_____. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Ensaio inserido no Projeto Integrado: *Fala e Escrita: Características e Usos*. NELFE (Núcleo de Estudos Linguísticos da Fala e Escrita). Depto. de Letras da UFPE, 2003.

_____. Perplexidades e perspectivas da linguística na virada do milênio. In: **Língua, linguística e literatura**. João Pessoa: UFPB, vol. 1, n.3, dez. de 2005a.

_____. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In: PRETI, D. (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2005b. p. 45-84.

MATENCIO, Maria de Lourdes M. **Estudo de língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de letras, 2001.

_____. Gêneros do discurso e apropriação de saberes: (re)conhecer as práticas languageiras em sala de aula. In: **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 541-562, set./dez. 2008.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Tradução: Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2006.

MEDINA, José. **Linguagem**: conceitos-chave em filosofia. Tradução de Fernando J. R. da Rocha. Porto Alegre: Artmed, 2007

MIRANDA, Neusa Salim. **A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional**: *professores versus professores*. 2000. 196f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, 2000.

_____. O caráter partilhado da construção da significação. In: **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, EDUFJF, p. 57-81, 2002.

_____; NAME, Maria Cristina (Orgs.). **Linguística e cognição**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

_____. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. In: **Veredas** - revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 3, n.1, 1999, p. 81- 95.

MONDADA, Lorenza. Cognition et parole-en-interaction. In: **Veredas** – revista de estudos linguísticos. Universidade Federal de Juiz de Fora, v.6, n.1, jan./jun. 2002, p. 9-27.

_____; DUBOIS, Danièle. Construção dos objetos de discurso e categorização; Uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, Monica M.; RODRIGUES, Bernadete B.; CIULLA, Alena. **Referenciação**. São Paulo: Contexto, 2003.

MOREIRA, Antonio Flavio; Tomaz Tadeu da Silva (Orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORIN, Edgar. **Saberes globais e saberes locais**: o olhar transdisciplinar. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

PINO, Angel. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, Eduardo; SMOLKA, Ana Luiza B. (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**: reflexões para o ensino e a sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Coleção Filosofia.

REESE-SCHÄFER, Walter. **Compreender Habermas**. Tradução de Vilmar Schneider. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RODRIGUES-LEITE, Jan Edson. **A construção pública do conhecimento**: linguagem e interação na cognição. Recife, 2004. 246 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco.

ROMANOVSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A aula como expressão da prática pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Org.). **Aula**: gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2008.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: **Veredas** – revista de estudos linguísticos, v . 3, n. 1, Juiz de Fora: Ed.UFJF, 1999a.

_____. **O processo cognitivo da mesclagem na análise linguística do discurso**. Juiz de Fora/Rio de Janeiro: UFJF/UFRJ/UERJ - CNPq, 1999b. (Projeto integrado de pesquisa - Grupo Gramática e Cognição).

_____. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. In: **Veredas** – revista de estudos linguísticos, v.6, n.1, jan./jun. 2002, Juiz de Fora: Ed.UFJF, p. 63-74.

_____. Texto referente à palestra apresentada em 26 de maio de 2006 no II FORUM DE LINGUAGEM NO FORUM DE CIÊNCIA E CULTURA da Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Afrontamento, 1985.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SEARLE, J. **Speech acts**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O uno e o múltiplo: o sentido antropológico do interdisciplinar. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA, L. A. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETTI, D. (org.) **Diálogos na fala e na escrita**. Projetos Paralelos – NURC/SP. São Paulo: Humanitas, 2005. p. 19-44.

SOARES, Luis Eduardo. Faça a coisa certa: o rigor da indisciplina. In: BIRMAN, Patrícia; BOMENY, Helena (Orgs.). **As assim chamadas Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: UERJ/Relume Dumará, 1991.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Discurso, poder y cgnicion social: conferências de Teun A. van Dijk. In: Maestría en Lingüística. Escuela de Ciencia del Lenguaje y Literaturas. **Cuadernos nº 2**, ano 2, octubre de 1994.

_____. Algunos principios de una teoría del contexto. In: **ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso** 1(1), 2001, pp. 69-81.

_____. Tipos de conocimiento en El procesamiento del discurso. In: **Lingüística e interdisciplinaridad: desafios del nuevo milnio**. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso, 2002a, p. 41-66.

_____. Conocimiento, elaboración del discurso y educación. In: **Escribanía**. Universidad de Manizales, Colombia, enero-junio 2002b, p. 5-22.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. Ingedore V. Koch (Org.). São Paulo: Contexto, 2002c.

_____. Discourse, context and cognition. In: **Discourse Studies**, 8(1), 2006, pp. 159-177.

_____. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel e Karina Falcone (Orgs.). São Paulo: Contexto, 2008.

VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se ler na escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VION, Robert. **La communication verbale**: analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.

_____. L'analyse des interactions verbais. **Les carnets du CEDISCOR**. Paris, n. 4, p. 1-10, jul. 1996. Disponível em: <http://cediscor.revues.org/349>

VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006

ZILLES, Urbano. **Teoria do conhecimento e teoria da ciência**. São Paulo: Paulus, 2005.

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da linguística**. Tradução: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

WEISS, Denise Barros. Conversa institucional na aula de língua estrangeira: o papel do professor. **Veredas**. Juiz de Fora: PPG LINGUÍSTICA/UFJF, n. 2, p. 72-89, 2009.

ANEXO

Normas para transcrição da língua falada organizadas pelo NURC/SP, publicadas por Castilho e Preti (1987).

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Incompreensão de palavras ou segmentos	()
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)
Truncamento na fala	/
Entoação enfática	uso de maiúsculas
Prolongamento de vogal e consoante (s e r)	:: ou :::
Silabação	—
Qualquer pausa	...
Comentários descritivos do transcritor	(())
Comentários que quebram a temática da exposição, desvio temático	-- --
Superposição de vozes	ligando as [linhas
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto	(...)
Citações literais ou leitura de textos	“ ”