

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

**MESCLAGEM CONCEPTUAL E COMPRESSÃO DE RELAÇÕES VITAIS: A
CONSTRUÇÃO DE OBJETOS-DE-DISCURSO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM
LÍNGUA INGLESA**

JOELTON DUARTE DE SANTANA

JOÃO PESSOA-PB

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM TEORIA E ANÁLISE LINGUÍSTICA

JOELTON DUARTE DE SANTANA

**MESCLAGEM CONCEPTUAL E COMPRESSÃO DE RELAÇÕES VITAIS: A
CONSTRUÇÃO DE OBJETOS-DE-DISCURSO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS
EM LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal
da Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Jan Edson
Rodrigues Leite

JOÃO PESSOA-PB

2012

S232m Santana, Joelton Duarte de.

Mesclagem conceptual e compressão de relações vitais: a construção de objetos-de-discurso e negociação de sentidos em língua inglesa / Joelton Duarte de Santana. - - João Pessoa, 2012.

118f. : il.

Orientador: Jan Edson Rodrigues Leite

Dissertação (Mestrado) – UFPB/PROLING

1. Linguística. 2. Teoria dos objetos-de-discurso.
3. Mesclagem conceptual. 4. Compressão de relações vitais.
5. Negociação de sentidos.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

JOELTON DUARTE DE SANTANA

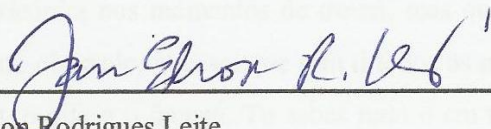
**MESCLAGEM CONCEPTUAL E COMPRESSÃO DE RELAÇÕES VITAIS: A
CONSTRUÇÃO DE OBJETOS-DE-DISCURSO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação de Mestrado aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Data de Aprovação:
30/03/2012

Banca Examinadora:

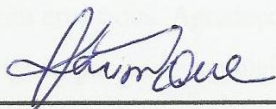
Orientador:



Prof. Dr. Jan Edson Rodrigues Leite

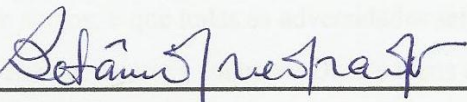
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING - UFPB

Examinadores:



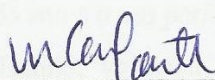
Profª Drª. Karina Falcone de Azevedo

Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL – UFPE



Profª. Drª. Betânia Passos Medrado

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – UFPB



Profª. Drª. Marianne Cavalcante

Programa de Pós-Graduação em Linguística – PROLING – UFPB

AGRADECIMENTOS

O sentimento mais nobre que um ser humano deve sentir, e ao senti-lo expressá-lo é a gratidão. Agradecer a vida que temos; agradecer o fôlego que nos é dado, as conquistas, as falhas, as graças que diuturnamente recebemos; agradecer tudo isso é extremamente necessário.

É esse, sem dúvida, o momento mais importante de qualquer empreendimento, fazer jus aos esforços e reconhecer os méritos daqueles que num gesto de solicitude, bondade e presteza nos impulsionaram a galgar um futuro de sucesso.

“Por tudo o que tens feito, por tudo que vais fazer, por tuas promessas e tudo que és, eu quero te agradecer com todo o meu ser”. Obrigado Senhor pela tua infinita bondade e pela tua infinita misericórdia nos momentos de trevas, mas que Tu, com tua glória afastásse-las para longe de mim, obrigado, pois sei que sem ti todos os meus esforços seriam debalde. És o Princípio e o Fim, o Alfa e o Ômega, Tu sabes tudo e em tudo me conheces, sabes que meu desejo é honrar-te em meus feitos e conquistas. Obrigado Senhor, muito obrigado, pois é muito bom saber que tenho mais a agradecer do que a pedir.

À Marinete Duarte (*in memoriam*) e a Joel Francisco agradeço a educação e os valores morais e éticos a mim ensinados. Agradeço por ter crescido e ter a felicidade de tê-los sempre por perto. Mãe, obrigado por ousar renunciar a tua vida em detrimento da minha, hoje, mesmo não te tendo mais comigo te agradeço por grande prova de amor.

Aos meus irmãos agradeço por me terem feito enxergar que sempre podemos ser melhores do que somos, e que todas as adversidades sempre nos encaminharão a um caminho de superação, à Joelma Duarte e Joelmara Duarte, em especial, meus agradecimentos.

À Simara de Lima e Silva, agradeço toda a atenção e o respeito a mim dispensados, como é bom colher a flor da amizade, melhor ainda é saber que ela é a única que floresce todas as estações do ano e o seu perfume acalma e tranquiliza todos que o sentir.

A Felipe, Danilo, Valtencir, Manuel Neto, Rodrigo, Ângelo, Mário e Marcelo por terem me acolhido tão bem numa terra estranha e terem feito me sentir em casa. A atenção e respeito que vocês dedicaram a mim durante o período do mestrado foram indispensáveis. Portanto, agradeço a todos vocês.

À Tany Mara Monfredini que em várias fases de minha vida acadêmica me fez enxergar que se é nobre podermos adquirir conhecimento, mais nobre ainda é atentar às responsabilidades que tal conhecimento nos atribui, bem como, os caminhos que esse nos levará a percorrer.

Agradeço a professora Regina Celi e a professora Rosalina Chianca por todo o apoio, carinho e disposição em ajudar-me em todos os momentos da seleção do mestrado. Esse trabalho é resultado não só do respeito que vocês tiveram comigo, mas da oportunidade que me deram ao me julgar apto a enfrentar os desafios acadêmicos no nível de mestrado.

Agradeço a todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística com os quais tive oportunidade de aprender e fazer ciência. Agradeço a todos eles, pois, sem dúvida, marcaram o início e o fim de mais um ciclo em minha vida, respectivamente. À Betânia Medrado, Carla Reichmann, Marianne Cavalcante e Márcio Leitão, dirijo minha gratidão.

Agradeço a Mônica e a Helton do CHIP, sempre solícitos e dispostos a ajudar. Agradeço a Ronil Ferraro por todo apoio, paciência e compreensão. Agradeço a todos os bibliotecários da Biblioteca Central por toda gentileza e atenção para comigo. Quero que saibam que tenho muito respeito e uma imensa gratidão por todo apoio que me foi dado.

Agradeço à Francieli Martins, Leonardo Parisi, Ana Carolina, ao Professor Anderson Sousa, à Professora Danielle Almeida e a todos os alunos das turmas de extensão do DLEM, pelo profissionalismo, receptividade e gentileza de me receberem quando no momento de coleta de dados.

À Socorro, Vanessa e os alunos da Escola Presidente Médici. Tenham certeza que esse estudo só foi possível graças à confiança e respeito de vocês. Obrigado por terem acreditado e creditado meu trabalho.

Agradeço a CAPES/CNPq pela bolsa concedida para que esse estudo pudesse ser empreendido.

Ao professor Jan Edson, por todo apoio, respeito e atenção dispensados a mim. Agradeço pelo gesto de carinho de me acolher num momento tão importante de minha vida, por me ajudar a fazer ciência e por me fazer acreditar que a perfeição, tanto no âmbito acadêmico como pessoal, é uma meta a se alcançar.

A todos minha gratidão, pois acredito ser através dela que grandes projetos se concretizem.

“A rigor, para que existiria linguagem? Certamente não para gerar sequências arbitrárias de símbolos nem para disponibilizar repertórios de unidades sistemáticas. Na verdade, a linguagem existe para que as pessoas possam relatar a estória de suas vidas, eventualmente mentir sobre elas, expressar seus desejos e temores, tentar resolver problemas, avaliar situações, influenciar seus interlocutores, predizer o futuro e planejar ações.”

(MARGARIDA SALOMÃO)

Dedico o esforço dispensado neste estudo...

...a todos os profissionais que se deparam com os
desafios dos estudos linguísticos no século XXI.

RESUMO

Partindo da hipótese de que aprendizes de língua inglesa quando no processo ensino-aprendizagem coletivamente negociem e compartilhem sentidos durante o evento de comunicação, objetivamos, nesse estudo, analisar quais processos linguísticos e cognitivos estão envolvidos na construção de sentidos em língua inglesa. Baseados nas teorias da Mesclagem Conceptual (Fauconnier & Turner 1998, 2002), bem como na Teoria dos Objetos-de-discurso (Mondada 1994, 1999, 2002) objetivamos entender, analisar e descrever quais relações vitais são comprimidas durante a negociação do sentido em língua inglesa e quais estruturas podem emergir por meio dos processos de mesclagem conceptual e da compressão das relações vitais e se a ocorrência desses processos permite a construção de objetos-de-discurso com vistas a permitir que esses aprendizes construam, através de práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo. Através da análise de aulas transcritas a partir de filmagens realizadas com três turmas de língua inglesa nos níveis de educação básica, superior e curso de idiomas propomo-nos a entender em que medida a negociação de sentido pode se instituir estratégia de construção de objetos-de-discurso em língua inglesa de modo a possibilitar e facilitar a interação nessa língua-alvo. Os resultados mostraram que o significado não é exclusivamente linguístico, mas, sobretudo cognitivo, ratificando a necessidade de atividades colaborativas de negociação de sentidos. Por acreditamos que os seres humanos estão aptos a construir versões do mundo através da linguagem para interagir em contextos sociocomunicativos específicos e localmente situados e por enxergarmos a linguagem como capaz de instaurar uma realidade que lhe é própria e mediada por atividades cognitivas podendo permitir um indivíduo interagir sociocomunicativamente é que desenvolvemos esse estudo.

Palavras-chaves: objetos-de-discurso, mesclagem conceptual, compressão de relações vitais, e negociação de sentidos.

ABSTRACT

Considering the hypothesis that English language learners at the learning moment negotiate and share collective or individually meaning during the conversation, we intend, in this study, to analyze which are the linguistics and cognitive processes involved in the English meaning construction. According to the *Blending* Theory (Fauconnier & Turner 1998, 2002) as well as “Objects of Discourse” Theory (Mondada 1994, 1999, 2002), this work aims at understanding, analyzing and describing the *vital relations* compressed while meaning are negotiated in English language as well as the structures that rise up at the “objects of discourse” format through *blending* and *vital relation* compression processes. We also intend to know how much *blending* process, “objects of discourse” and meaning negotiation through discursive, social and cognitive placed practices could make an English language learner able to build public versions of the world. Considering three classroom classes transcription analyses - undergraduate, graduate and conversation course of language – we intend to understand how much the meaning negotiation may become a strategy of English language “objects of discourse” construction and how they might provide interaction at this target language while provide to these learners linguistics and social cognitive sources of world description. We believe human beings are able to build world version by language usage to interact at the specific social communicative and placed contexts. We believe that the meaning it is not only related to linguistic aspects but cognitive aspects as well. So we see the language as capable to create a reality that belongs to its own and is mediated by cognitive activities.

Key-words: objects of discourse, *blending*, vital relations compression, and meaning negotiation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 01. Leitura (A).....	30
Figura 02. Leitura (B).....	30
Figura 03. Processo de Mesclagem Conceptual.....	38
Figura 04. Compressão da Relação Vital <i>Parte-Todo</i>	39
Figura 05. Compressão da Relação Vital <i>Analogia</i>	40

Quadros

Quadro 01. Aspectos Metodológicos.....	52
--	----

Esquemas

Esquema 01. Eraser: Borracha e Apagador, Tudo apaga!.....	60
Esquema 02. Highlighter: Pincel Colorido, da cor da roupa do Restart.....	62
Esquema 03. Pobreza e Seca: Problemas Sociais dignos de Caridade.....	72
Esquema 04. Pobreza e Seca, problemas sociais dignos de Caridade.....	73
Esquema 05. Chuva e Seca, causadores da Pobreza.....	75
Esquema 06. Cigano: Explode Coração!.....	90
Esquema 07. Europa, parte da Espanha e Novela “Explode Coração” – Espaços Mentais ativadores do objeto-de-discurso “Gypsies”.....	91
Esquema 08. Head and Tail, os lados de uma Moeda.....	99
Esquema 09. Hotel California - espaço mental ativador do objeto-de-discurso “Alibi”.....	105

LISTA DE TRANSCRIÇÕES

Transcrição 01. Atividade Comunicativa de Negociação dos Sentidos.....	19
Transcrição 02. Aula de Inglês – Turma de Educação Básica – Turma de Hotelaria.....	56
Transcrição 03. Aula de Inglês – Turma de Ensino Superior – Curso de Graduação em Letras e Tradução.....	64
Transcrição 04. Aula de Inglês – Turma de Extensão – Curso de Conversação.....	77
Transcrição 05. Aula de Inglês – Turma de Extensão – Curso de Conversação.....	93
Transcrição 06. Aula de Inglês – Turma de Extensão – Curso de Conversação.....	101

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1. LINGUÍSTICA COGNITIVA: UM NOVO PARADIGMA PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM.....	22
2. DOMÍNIOS COGNITIVOS, FORMAÇÃO DE CONCEITOS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO.....	27
2.1. Domínios estáveis: modelos cognitivos idealizados.....	28
2.2. Domínios locais: espaços mentais.....	31
2.3. Mesclagem conceptual e projeção de domínios.....	35
2.3.1. <i>Mesclagem conceptual e compressão de relações vitais: negociação do sentido e construção de objetos-de-discurso.....</i>	38
3. TEORIZANDO SOBRE OS OBJETOS-DE-DISCURSO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA.....	43
3.1. A sala de aula e as dinâmicas interacionais: reflexões sobre a língua e o funcionamento da linguagem.....	48
4. METODOLOGIA.....	51
5. MESCLAGEM CONCEPTUAL E COMPRESSÃO DE RELAÇÕES VITAIS: A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS-DE-DISCURSO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM LÍNGUA INGLESA.....	55
5.1. Eraser ou Borracha? Tudo apaga!.....	56
5.2. Poverty: Ser pobre é viver em pobreza, viver na África do Sul.....	63
5.3. Gipsies: Ciganos vivem em vans e em tendas.....	76
5.3.1. <i>“You toss, I call head and you call tail”: Ah! Os nomes dos lados de uma moeda.....</i>	93
5.3.2. <i>“Welcome to the Hotel California”: Tragam seus álibis!.....</i>	100
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	110
APÊNDICES.....	114
ANEXO.....	116

INTRODUÇÃO

A Linguística, recentemente, tem se interessado cada vez mais pelos estudos das atividades cognitivas e interativas. O que em nada surpreende, se considerarmos a relação existente entre linguagem, cognição e interação enfatizada pelos estudos linguísticos atuais. A revolução cognitiva causou enorme impacto no cenário das ciências na segunda metade do século passado e na definição dos direcionamentos da pesquisa do século presente.

Segundo Corrêa (2006), língua e cognição são dois conceitos intimamente relacionados. Conforme a autora, o conhecimento de uma língua pode ser visto como instrumento da cognição. Dessa forma, acreditamos que a aprendizagem de uma língua forneça também um meio para o exercício do pensamento, o que daria suporte ao planejamento de ações e poderia contribuir para o desempenho de tarefas cognitivas complexas.

Segundo Marcuschi (2003a), a linguagem surge porque temos cognição e somos seres cognitivos porque temos linguagem e capacidade de desenvolvê-la. Desse modo, é conveniente para o presente estudo admitir que a cognição esteja dentro de uma perspectiva interacional de linguagem, que conforme Alves (2005, p.58), pode originar a cognição social, abordando aspectos dialógicos, discursivos e pragmáticos.

Defendemos que haja em sala de aula uma aprendizagem fundamentada em práticas sócio-cognitivas, capazes de integrar aspectos mentais à cultura, a sociedade e às experiências dos indivíduos, fazendo de tal modo, com que o sentido possa emergir de práticas contextuais, interacionais.

Nesse sentido, a linguagem permitir-nos-ia construir representações acerca do mundo exterior. A linguagem é uma ferramenta capaz de construir conhecimento, inclusive o próprio conhecimento linguístico. Assim, a partir da aprendizagem de recursos linguísticos nas aulas de língua inglesa, junto aos recursos cognitivos e interacionais acreditamos ser possível, aprendizes elaborarem versões do mundo a partir de processos sociocognitivos. Portanto, é lícito acreditar que os seres humanos estão aptos a construir versões do mundo através de recursos linguísticos e sociocognitivos para interagir, entendendo e se fazendo entender, em contextos sociocomunicativos específicos e localmente situados.

Alves (2005) revela que o conhecimento não consiste em uma representação fiel da realidade (eis então a razão de concebermos, nesse contexto, a linguagem como capaz de

“construir versões discursivas do mundo”) independente das experiências de vida e das ações conjuntas, como também não consiste em um mero processo de construção de informações, mas resulta da ação negociada, situada e contextualmente, delimitada.

[...] o mais importante no processo de ensino-aprendizagem não consiste em apenas transmitir conteúdos para os alunos, mas sim em *construir* com eles, interativamente, o conhecimento como fruto de uma atividade conjunta, que presume, entre outros aspectos, a colaboração, intenções e compartilhamento de sentido entre os interactantes do evento comunicativo. (ALVES, 2005, p.58)

Segundo Chiavegatto (2003), para a Linguística Cognitiva as estruturas linguísticas não são rígidas, mas maleáveis, que se amoldam continuamente às necessidades localizadas de expressão e comunicação, considerando que o significado seja guiado pelas formas linguísticas, uma construção mental que expressa a interligação entre conhecimento e linguagem e validado no contexto comunicativo. Essas estruturas linguísticas não rígidas seriam os objetos-de-discurso que segundo Mondada (1994, p. 62):

(...) é no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos-de-discurso que não lhe preexistem e que não têm uma estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva.

Os objetos-de-discurso se prestam aos processos de referenciação, são construídos localmente e visam a atender contingências comunicativas dos falantes. Os objetos-de-discurso são construídos coletivamente pelo interactantes para explicar uma realidade provisória, praxiológica, que atende às demandas comunicativas locais.

Os objetos-de-discurso podem ser elaborados pelos interlocutores, através de processos dinâmicos e intersubjetivos, apoiados em práticas discursivas e cognitivas situadas social e culturalmente, bem como em negociações que se estabelecem no campo das relações interacionais.

No que diz respeito às construções mentais que expressam a interligação entre conhecimento e linguagem validados no contexto comunicativo temos os processos de mesclagem e compressão das relações vitais que segundo Ferrari (2010), são operações que podem ser recrutadas para dar conta das construções linguísticas desde as mais simples até as mais complexas.

Por também acreditarmos que a linguagem é parte integrante da cognição e não um módulo separado, e se fundamentar em processos cognitivos, sociocognitivos e culturais é que propomos esse estudo.

Salientamos que não se institui objetivo desse trabalho dissertar acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Todavia, a ele recorreremos como contexto válido para a análise e descrição do fenômeno a ser investigado, uma vez que afirma Mondada (1999), que a sala de aula se institui ambiente de observação, além de grupo social. Por assim sê-lo, nossa atenção é voltada a esse ambiente como lugar passível de observação dos processos de construção de saberes a partir de processos linguísticos e cognitivos.

Mondada (2002) diz que os sujeitos constroem através de práticas discursivas e cognitivas, social e culturalmente situadas, versões públicas do mundo. Tais versões resultariam de uma possível negociação dos sentidos que aconteceria no momento da interação sendo, portanto, fenômenos cognitivos, linguísticos e sociais, sobretudo. Essas negociações recebem o nome de objetos-de-discurso, entidade discursiva, gerada na enunciação, no processo linguístico, resultante das negociações coletivas.

Se os objetos-de-discurso emergem de negociações dos sentidos sendo resultado, sobretudo de fenômenos cognitivos, interessa-nos saber como o processo de mesclagem conceptual e a compressão de relações vitais enquanto processos cognitivos podem permitir que uma estrutura emergente, o objeto-de-discurso, possibilite que aprendizes a utilizem na descrição de si, de outrem e do mundo ao seu redor. Assim, os objetos-de-discurso serviriam, então, para ancorar o sentido das estruturas linguísticas que emergissem através dos processos de mesclagem.

Interessa-nos, inclusive, saber como modelos culturais se comportam em meio à negociação de sentidos tanto a partir de processos linguísticos como cognitivos, uma vez que já afirmamos acreditar que a linguagem faz parte da cognição, sendo, portanto, indissociáveis.

Muitos aprendizes ao se submeterem à aprendizagem de uma língua estrangeira têm a intenção, na maioria das vezes, de adquirir proficiência para interagir socialmente. No entanto, não se dão conta que inúmeros processos linguísticos e cognitivos, inconscientes, principalmente, atuam na construção desse novo saber.

Dessa forma, inferimos que sentidos nesse novo idioma sejam coletivamente negociados e construídos na e para interação. Acreditamos então que os objetos-de-discurso resultam dos processos de mesclagem conceptual quando alunos de língua inglesa são levados a interagir nesse novo idioma e ativar formas linguísticas capazes de descrever o contexto e a realidade discursiva na qual se encontram.

Segundo Marcuschi (2000), quando usamos a língua para produzir nossas enunciações discursivas, não estamos apenas transformando objetos de mundo em objetos-de-discurso, mas, efetivamente, produzindo objetos-de-discurso.

Nas palavras de Rodrigues-Leite (2010) a língua deixa de ser um meio transparente que codifica um pensamento realizado sobre objetos pré-existentes, estáveis, imutáveis, que esperam ser descobertos e passa a considerar o discurso como instaurador de sua própria realidade.

Nesse contexto, para Mondada (2002, p.118), os objetos-de-discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso das atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso, os objetos-de-discurso são marcados por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não verbais, nas negociações dentro da interação.

Se os objetos-de-discurso são observáveis através de operações cognitivas e ancoradas nas atividades verbais, inclusive, a mesclagem conceptual, enquanto processo cognitivo, seria indispensável para que os sentidos possam ser determinados na descrição e instauração de uma realidade discursiva, principalmente, quando na aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo Ferrari (2011, p.120), “A mesclagem conceptual (*Blending*) é uma operação mental que pode ser considerada a origem da nossa aptidão para inventar novos sentidos”.

Desse modo desenvolvemos essa pesquisa, na tentativa de analisar e descrever os procedimentos linguísticos e sociocognitivos pelos quais os atores sociais se referem uns aos outros, a partir do processo de mesclagem conceptual e construção de objetos-de-discurso em língua inglesa.

Julgamos necessário, assim, entender como acontece a construção de objetos cognitivos e discursivos na intersubjetividade das negociações, das modificações, das ratificações de concepções individuais e públicas do mundo, visto que o sujeito constrói o mundo ao curso do cumprimento de suas atividades sociais (cf. RODRIGUES-LEITE, 2010).

Desse modo, julgamos ser possível entender como esses processos podem permitir que um aprendiz desenvolva proficiência linguística e habilidades cognitivas, inclusive, para interagir nessa língua estrangeira.

A partir de Mondada (2002, p. 128), reconhecemos a relevância do papel das práticas linguísticas e cognitivas de um sujeito envolvido social e culturalmente ancorado, assim como da multiplicidade, mais ou menos objetivada, mais ou menos solidificada, das versões do

mundo que elas produzem no momento de interação em face das exigências das diversas situações sociocomunicativas.

A autora nos mostra, por meio dessa assertiva, que o problema não é mais de se perguntar como a informação é transmitida ou como os estados do mundo são representados de modo adequado, mas de se buscar como as atividades humanas, cognitivas e linguísticas estruturam e dão sentido ao mundo.

A partir da compreensão de como os sentidos e representações do mundo são construídos, espera-se que os resultados a serem obtidos nessa pesquisa possam ser redirecionados inclusive, no desenvolvimento de outras pesquisas, a exemplo de pesquisas acerca do processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira; desenvolvimento de materiais de insumo cognitivo e linguístico na aprendizagem de língua estrangeira; de elaboração de manuais de conversação e de apreensão vocabular que considerem ou ratifiquem a negociação de sentidos e a construção de objetos-de-discurso a partir da mesclagem conceptual como estratégia importante na interação em língua estrangeira.

Como mencionado, partiremos da hipótese de que aprendizes de uma língua estrangeira possuem a capacidade de negociar sentidos no momento da interação e que através dessa negociação constroem objetos-de-discurso a partir da compressão de relações vitais por meio do processo de mesclagem conceptual na iniciativa de atribuir sentido aos eventos contextualmente específicos experienciados. Desse modo, instituímos como objetivo geral:

- Analisar os processos cognitivos de mesclagem conceptual envolvidos nas atividades linguísticas de construção de objetos-de-discurso e negociação de sentidos por aprendizes de língua inglesa.

No entanto, a frequência dessas atividades, os processos linguísticos e cognitivos envolvidos, bem como, a capacidade de efetivação das referidas atividades como estratégia de interagir numa língua estrangeira carece de investigação mais detalhada para quaisquer outras posteriores afirmações ou generalizações.

Nesse processo de construção de objetos-de-discurso como resultado de processos de mesclagens conceptuais, o locutor pode enumerar candidatos lexicais que venham, a partir do referido processo, emergir enquanto estruturas possíveis na busca da melhor adequação para relacionar o que tenta dizer sobre o referente e a situação. Isto lhe permite construir, passo a passo, um objeto discursivo que não está disponível como uma entidade única e pronta para ser empregada (cf. MONDADA, 1995c), e que por resultar de processos cognitivos que visam

à manifestação do sentido permite que desenvolvamos a nossa criatividade nas mais diversas formas de pensamento.

Como é possível observar em situações semelhantes ao exemplo que se segue:

Transcrição 01. Atividade Comunicativa de Negociação dos Sentidos¹

Teacher: What are you seeing? (PROFESSOR: O QUE VOCÊ ESTÁ VENDO?)

Student_01: A man searching for a job! (UM HOMEM PESQUISANDO POR UM EMPREGO)

Teacher: Searching? (PROFESSOR: PESQUISANDO?)

Student_02: No, looking for a job! (ALUNO_02: NÃO, PROCURANDO POR UM EMPREGO!)

Student_03: Looking for an opportunity. (PROCURANDO POR UMA OPORTUNIDADE)

A expressão ***looking for*** é introduzida na atividade comunicativa na iniciativa de que seu sentido seja negociado e co-construído, em oposição a outras formas e possibilidades lexicais. Como se pode perceber professor e alunos reúnem-se para encontrar a forma por todos mais acessível para referirem-se ao sentido da expressão em questão. Esse objeto-de-discurso vem à tona na tentativa de representar uma realidade discursiva que lhe é particular, envolvendo inclusive, processos cognitivos como o de mesclagem conceptual em que domínios e categorias se mesclam permitindo que uma estrutura linguística emergja e construa configurações sobre uma realidade discursiva possível.

Devido ao fato dos processos de mesclagens, segundo Chiavegatto (2003, p.20), poderem acontecer no léxico, na sintaxe, no discurso, na situação comunicativa e, mais extensivamente, em todo processo de aprendizagem ou de atualização de saberes na vida social, elencamos a mesclagem conceptual do item lexical, por fim didáticos; inclusive, como objeto de análise, acreditando que seja tal categoria que se manifestará através da compressão de relações vitais sob forma de objetos-de-discurso.

Os objetos-de-discurso podem ser enriquecidos, alimentados, construídos coletivamente por diferentes locutores, a existência desses objetos é estabelecida discursivamente, emergindo de práticas simbólicas e intersubjetivas (cf. MONDADA, 1994, 1995a) e cognitivas, inclusive.

Por concebermos os recursos linguísticos e cognitivos como capazes de tematizar uma entidade, sublinhar a saliência de um aspecto específico ou de uma propriedade de um objeto para atrair a atenção do interlocutor para uma entidade particular é que a possibilidade de

¹ Transcrição concernente ao corpus da presente pesquisa.

investigar a relação entre os processos de mesclagem conceptual e a construção de objetos-de-discurso enquanto estratégia interativa tem nos inquietado bastante.

Assim sendo, ainda perquirimos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar quais as relações vitais são comprimidas durante o processo de mesclagem conceptual em face da construção dos objetos-de-discurso e negociação dos sentidos em língua inglesa;
- Descrever quais outros fenômenos cognitivos podem estar envolvidos no processo de construção de objetos-de-discurso e negociação de sentido por aprendizes de língua inglesa a partir da mesclagem conceptual.
- Avaliar a influência dos processos de mesclagem conceptual e construção de objetos-de-discurso para e no desenvolvimento do fluxo interativo na sala de aula de língua inglesa e em que medida esses processos podem se instituir estratégia sociointerativa;
- Verificar a influência exercida pelo nível de proficiência linguística dos alunos nos processos de mesclagem conceptual e construção de objetos-de-discurso mediante a negociação dos sentidos em língua inglesa;

Aulas de inglês de alunos das turmas de hotelaria (ensino técnico-regular), do curso de Letras e Tradução (graduação) e de conversação (curso de idiomas de extensão de uma instituição de nível superior) foram filmadas e transcritas objetivando o fornecimento de dados suficientes para análise e descrição dos processos de mesclagem conceptual a partir da construção de objetos-de-discurso nos níveis respectivos.

Dados referentes às aulas ministradas a esses alunos foram coletados no momento de interação durante tais aulas. Esses dados foram coletados, semanalmente, ao longo de três meses no primeiro semestre de 2011, durante os meses de abril, maio e junho; vinte e quatro encontros referentes à cada turma, totalizando aproximadamente vinte e quatro horas de vídeo e áudio para cada turma em um total de setenta e duas horas, das quais apenas os trechos mais relevantes das filmagens e que melhor ilustrassem o fenômeno a ser investigado foram selecionadas e transcritas— de modo que fosse possível analisar e descrever como os sentidos eram negociados e quais relações vitais eram comprimidas durante a construção de objetos-de-discurso em língua inglesa por intermédio do processo de mesclagem conceptual.

O presente estudo é proposto em seis capítulos que versam, respectivamente, sobre a Linguística Cognitiva e a influência desse paradigma nos estudos linguísticos contemporâneos (capítulo 1); a relação entre Domínios Cognitivos e a Negociação dos Sentidos em língua

inglesa (capítulo 2); a Construção de Objetos-de-discurso na atividade discursiva como categoria resultante do processo de Mesclagem Conceptual e a sala de aula enquanto grupo social e *locus* relevantes à observação da construção de saberes (capítulo 3), aspectos metodológicos importantes para e na pesquisa (capítulo 4); e por fim, um capítulo de análise e discussão de dados acerca da Mesclagem Conceptual e Compressão de Relações Vitais na construção de Objetos-de-discurso e Negociação dos sentidos em língua inglesa (capítulo 5).

Ao traçarmos um percurso sobre a Linguística Cognitiva e como essa nova perspectiva tem influenciado os estudos da linguagem, tencionamos dissertar acerca das principais teorias que têm influenciado esse novo paradigma de estudos contemporâneos na iniciativa de explicar o fenômeno que nos propusemos a investigar, para que, doravante, afirmações e generalizações concernentes aos processos estudados possam ser feitas sempre que possível e necessário.

1. LINGÜÍSTICA COGNITIVA: UMA NOVA PERSPECTIVA PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

A Linguística Cognitiva faz vez de nova perspectiva para os estudos linguísticos ao conceber a linguagem como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo e negar a tese da autonomia da linguagem.

Nessa nova perspectiva, as unidades e as estruturas da linguagem não são estudadas, como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios da categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual, conforme sugere Silva (1997, p.59).

Ferrari (2011) afirma que a Linguística Cognitiva defende que a relação entre palavra e mundo é mediada pela cognição. Assim, o significado deixaria de ser um reflexo direto do mundo, e passaria a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. Sob essa perspectiva, propõe a autora, que as palavras não contêm significados, mas orientam a construção do sentido.

A ideia fundamental da Linguística Cognitiva, nos termos de Silva (2004), é a de que a linguagem é parte integrante da cognição (e não um “módulo” separado) e que se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, conforme já mencionado, e que a linguagem deve ser estudada no seu uso e no contexto da interação e experiência individual, social e cultural.

Silva (1997, p. 59) sugere que a Linguística Cognitiva surgiu nos finais da década de 70 e início da década de 80, impulsionada de um lado, por um interesse pelo fenômeno da significação e, por outro, pela investigação psicolinguística de Eleanor Rosch sobre o papel fundamental dos protótipos² no processo de categorização³.

São temas de especial interesse da Linguística Cognitiva, conforme Silva (op. cit.), os seguintes: as características estruturais da categorização linguística, os princípios funcionais da organização linguística, a interface conceptual entre sintaxe e semântica, a base pragmática ligada à experiência da linguagem-no-uso e a relação entre linguagem e pensamento; interessando, em especial, ao presente trabalho esse último tema.

² Acerca da hipótese dos protótipos, ler ROSCH (1978) *Cognition and Categorization*.

³ Sobre os estudos de categorização e conceptualização, ler LAKOFF (1987) *Women, fire and Dangerous Things*.

Os princípios fundamentais que caracterizam a Linguística Cognitiva, segundo Silva (2004, p. 02), são a primazia da semântica na análise linguística e os da natureza enciclopédica e perspectivizada do significado linguístico. A primazia da semântica, afirma o autor, decorre da própria perspectiva adotada – ou seja, se a função da linguagem é a categorização, então a significação será o fenômeno linguístico primário. No que concerne aos outros dois princípios fundamentais da linguística cognitiva esses se ocupam a especificar a natureza do fenômeno semântico. Nesse sentido, se a linguagem serve para categorizar⁴ o mundo, então o significado linguístico não pode ser dissociado do conhecimento do mundo.

Alinhando-nos a esta perspectiva acreditamos que os objetos-de-discurso sejam capazes não só de categorizar o mundo, mas de permitir que uma realidade prática, contextual e provisória seja instaurada, no momento em que sentidos são negociados, como consequência de processos cognitivos, a exemplo da mesclagem. Reforçamos assim, que as palavras não contêm significados, mas que conduzem a construção de sentidos, na maioria das vezes, coletivamente negociados.

Os representantes principais da Linguística Cognitiva, segundo Silva (1997, p.60), são os norte-americanos George Lakoff (1987), Ronald Langacker (1987, 1990) e Leonard Talmy (1978, 1983), responsáveis pelos estudos de categorização, inclusive, a partir da semântica cognitiva em que objetivam o desenvolvimento de modelos de gramática em linguística cognitiva, considerando aspectos linguísticos, cognitivos e sociais a exemplo da *Teoria dos Domínios Cognitivos, Espaços Mentais e Modelos Cognitivos Idealizados*, bem como da *Semântica dos Frames* de Charles Fillmore (1975).

Ao mesmo tempo, surgem também na Europa importantes trabalhos e centros de investigação, em particular na Bélgica e na Holanda. Uma visão de conjunto da investigação em Linguística Cognitiva pode ser encontrada em Fauconnier & Sweetser eds. (1996) e Fauconnier & Turner (1996), acerca da Teoria dos Espaços Mentais, mais especificamente, e sobre a *Teoria da Integração Conceptual e Blending*.

Nesse sentido, a Linguística Cognitiva é cognitiva no mesmo sentido que o são outras ciências cognitivas (Psicologia Cognitiva, Neurociência, Inteligência Artificial, Antropologia, Filosofia etc.), endossa Silva (1997, p. 61). A linguística cognitiva também assume que a nossa interação com o mundo é mediada por estruturas mentais. Mas é, por natureza, mais

⁴Entenda-se *categorização* nas palavras de LAKOFF (1987) como maneira de agrupar coisas e seus nomes como pertencendo a uma mesma categoria, seja por propriedades genéricas, seja por semelhança de família, mas cuja finalidade seja definir palavras por uma série de características essenciais, de maneira que um ser ou objeto só possa receber aquele nome e integrar uma referida categoria se apresentar todas as categorias que sejam concernentes àquela definição.

específica, já que se ocupa unicamente da linguagem como um dos meios de conhecimento, adverte o autor.

[...] a linguística cognitiva ocupa lugar único dentro da ciência cognitiva e é até mais cognitiva na sua orientação do que as outras ciências cognitivas, visto que procura também encontrar, através da análise sistemática da estrutura e do uso linguísticos, os conteúdos da cognição humana, e não propriamente a sua arquitetura. (cf. SILVA, 1997)

A linguagem é considerada como uma parte integrante da cognição e em interação com outros sistemas cognitivos, a Linguística Cognitiva está aberta à interdisciplinaridade com outras ciências cognitivas, diz Silva (op. cit.).

Nessa nova perspectiva de estudos linguísticos, a linguagem serve para categorizar o mundo, logo a significação linguística não pode ser dissociada do conhecimento do mundo, e, conseqüentemente, não se pode postular a existência de um nível de significação que pertence, exclusivamente à linguagem, distinto do nível em que a significação das formas linguísticas está ligada ao conhecimento do mundo. (SILVA, 1997, p.63)

Pela negação da autonomia da linguagem (a linguagem como “sistema autônomo” ou como “faculdade autônoma”) tal perspectiva interessa-se pelo conhecimento através da linguagem e procura saber, segundo Silva (1997, p. 62), como a linguagem contribui para o conhecimento do mundo, reconhecendo que não pode haver conhecimento sem a existência de uma representação mental mediadora entre linguagem, sujeito e realidade.

Segundo Ferrari (2011, p. 15), a Linguística Cognitiva concebe o significado como construção mental, em um movimento contínuo de categorização e recategorização do mundo, a partir da interação de estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais que, a nosso ver, assumem o formato de objetos-de-discurso e que resultam das compressões de relações vitais por intermédio dos processos de mesclagem conceptual.

Silva (2004, p.05) acrescenta, propondo que a Linguística Cognitiva reconhece explicitamente, não só que a capacidade para a linguagem se fundamenta em capacidades cognitivas gerais, como também que todas estas capacidades são culturalmente situadas e definidas.

A Linguística Cognitiva adota uma perspectiva baseada no uso, tendo como uma de suas principais hipóteses a ideia de que o contexto orienta a construção do significado, negando assim a tese da autonomia da linguagem.

Segundo Ferrari (2011, p. 23), a Linguística Cognitiva assume a hipótese da não modularidade da linguagem, assumindo uma perspectiva integradora em relação aos módulos tradicionalmente estabelecidos, sejam linguísticos, sejam cognitivos.

A autora ainda sugere que essa abordagem de estudos da linguagem afasta-se da perspectiva predominante na linguística moderna, que adota, geralmente, uma abordagem racionalista, por levar em conta a base corporal da experiência humana. Segundo Ferrari (2011, p.21), a investigação da mente humana não pode ser separada do corpo, de modo que a experiência, a cognição, a realidade são concebidas a partir de uma *ancoragem*, aprioristicamente, corporal e em seguida, e conseqüentemente, linguística.

Assim sendo, adotamos, enquanto base teórica para o presente estudo, os pressupostos da Linguística Cognitiva, que, segundo Rodrigues-Leite (2003, p.103), “[...] é o enfoque de análise da língua natural que aborda a linguagem como instrumento para analisar, processar e transmitir informação [...]”. Segundo afirma o autor, as estruturas formais da língua são estudadas não como se fossem autônomas, mas integradas à cognição, à base corporal da experiência humana, à cultura e à sociedade.

Considerando que as investigações em Linguística Cognitiva, segundo Chiavegatto (2003, p.22), procuram produzir evidências convergentes sobre o papel da cognição na organização das línguas naturais, mostrando a dinâmica das relações entre linguagem e cognição, entre sociedades e culturas e entre sujeito e aqueles que com ele compartilham a fantástica capacidade de “embutir” pensamentos em linguagem, transmitindo a fascinante experiência de viver na interação com seus semelhantes, podemos afirmar que se inaugura, com essa perspectiva teórica, uma preocupação de base cognitiva no trato e investigação da linguagem, uma nova abordagem, portanto, para os estudos linguísticos.

A Linguística Cognitiva admite que domínios cognitivos atuem não só na formação de conceitos, mas principalmente, na nossa capacidade de atribuir sentidos a realidade e as nossas experiências. Esses domínios cognitivos atuariam juntamente a domínios culturais e linguísticos tornando-nos seres mais perspicazes numa escala de compreensão humana.

O conhecimento por ser disponível culturalmente e por ser socialmente partilhado e negociado faz com que o ato de significar requeira não apenas conceitos e conteúdos codificáveis na linguagem; de um algoritmo, mas também de operações cognitivas que possam atuar ou se vincular a essa atividade linguística.

Se admitimos que o mundo comunicado é fruto da ação cognitiva e não da identificação de realidades discretas aprendidas diretamente, podemos afirmar que domínios e

modelos cognitivos estruturam o pensamento e são usados na formação de categorias e do raciocínio.

Segundo Ferrari (2011, p.109), entre os modelos teóricos que integram o arcabouço geral da Linguística Cognitiva, a Teoria dos espaços mentais desempenha papel destacado. A teoria dos espaços mentais de Fauconnier (1994, 1997) propõe, afirma a autora, que espaços mentais são criados à medida que o discurso se desenvolve. Esses espaços são domínios conceituais que contêm representações parciais de entidades e relações em um cenário percebido, imaginado ou lembrado. A principal premissa dos estudos envolvendo a teoria dos espaços mentais é que as mesmas operações de correspondência entre domínios (*mappings*) atuam na semântica elementar, na pragmática e no raciocínio abstrato.

Além da configuração de espaços mentais resultante da distribuição de primitivos discursivos e consequente estabelecimento de correspondência entre entidades que fazem parte desses espaços, Ferrari (2011, p. 120) esclarece que os processos de construção do significado podem envolver integração conceptual ou mesclagem.

A assertiva da autora ratifica nossa escolha teórica na iniciativa de analisar e descrever os fenômenos que nos propusemos a investigar a partir do empreendimento do presente estudo, isso por acreditarmos que, a partir dos objetos-de-discurso, domínios cognitivos atuem em atividades situadas de construção de sentidos e que processos cognitivos atuem diretamente a partir de atividades interativas durante sua negociação.

Acreditamos, inclusive, que a forma única e exclusivamente não tem significação, mas indexicaliza ou indica um domínio de cognição. Desse modo, os domínios cognitivos nos permitiriam organizar o conhecimento acerca da realidade e de nós mesmos através da explicação do funcionamento do conhecimento linguístico de modo a ser possível atualizar tanto dispositivos como redes sociais.

2. DOMÍNIOS COGNITIVOS, FORMAÇÃO DE CONCEITOS E ATRIBUIÇÃO DE SENTIDO

A ideia fundamental da Linguística Cognitiva é de que a linguagem é parte integrante da cognição por se fundamentar em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais no uso da linguagem e no seu contexto. A Linguística Cognitiva apregoa que fatores biológicos, psicológicos e sócio-culturais são necessários e fundamentais na caracterização da língua e, consequente, construção do conhecimento.

Considerando a hipótese de que a linguagem surge em função das estruturas cognitivas que dispomos, posto o fato de o significado antes de se manifestar linguisticamente já se fazer presente em nossa mente; acreditamos que domínios cognitivos, além dos linguísticos e interativos são determinantes não só na construção do significado, mas também na construção do próprio conhecimento linguístico.

Assim sendo, convém conhecermos quais estruturas e domínios cognitivos atuam de modo mais recorrente no processo de construção de sentidos através das atividades de negociação e construção do sentido em língua estrangeira.

Segundo Rodrigues-Leite (2010, p.61), uma das grandes contribuições para o estudo da construção do conhecimento no âmbito das ciências cognitivas, na atualidade, é oriunda de um conjunto de pressupostos apresentados por Fauconnier ([1985] 1994, 1997) e Fauconnier & Turner (2002) no que diz respeito à criação e manipulação de espaços mentais, pelos seres humanos; e ao mapeamento do pensamento e da linguagem dentro de uma perspectiva semântica.

Rodrigues-Leite (op. cit.) assevera que essa teoria tem como principal atrativo a operação mental verificada na formação de conceitos e na atribuição de sentido às relações que os objetos discursivos têm com o contexto.

Assim como o autor, acreditamos; nos termos de Fauconnier, (1994) que a linguagem não realiza por si a construção cognitiva, mas oferece pistas mínimas, porém suficientes para localizar os conhecimentos e princípios apropriados a cada situação, inclusive acerca do próprio conhecimento linguístico.

Acreditamos que significações podem emergir a partir do emprego de uma língua e que sendo necessária uma negociação para essas significações, objetos-de-discurso são introduzidos em situações interativas contextualmente situadas como resultado de processos cognitivos como a mesclagem e a compressão de relações vitais; logo, ao recorrermos a

operações cognitivas estaríamos aptos não só a negociar sentidos, mas também a construir itens lexicais ou categorias na e para descrição da realidade e de nós mesmos.

Rodrigues-Leite (2010, p. 62) nos sugere, acerca da construção do discurso e negociação dos sentidos que:

O processo de construção do discurso é altamente fluído, dinâmico, e localmente criativo – categorias provisionais são ajustadas em espaços apropriados; conexões provisórias são estabelecidas; novos enquadres são criados, e os sentidos são negociados. Esta abordagem possibilita a mediação entre conhecimento acumulado em modelos culturais e pessoais e sua ativação nos eventos comunicativos em desenvolvimento, na forma de esquemas conceptuais, modelos cognitivos idealizados e espaços mentais. (cf. LAKOFF 1987; FAUCONNIER 1994, 1997). A emergência da significação, deste modo, tem uma dimensão essencialmente pública e sua interpretação é tanto um ato cognitivo como um ato social (cf. SALOMÃO 1997).

Dado o fato de que a significação emerge de uma dimensão pública, nesse contexto a sala de aula, que faz vez de grupo social passível de observação do processo de construção do saber linguístico, e sua interpretação ser tanto social como cognitiva, faz-se necessário conhecermos alguns domínios cognitivos para que seja possível elencarmos os domínios mais relevantes na descrição e análise do fenómeno a ser estudado.

2.1. Domínios locais: espaços mentais

Os espaços mentais são domínios locais que ajudam na ativação e desenvolvimento de experiências a partir de informações prévias, individuais ou coletivamente partilhadas, atuando no desenvolvimento de novos conhecimentos e na construção de novos sentidos.

Segundo Fauconnier & Sweetser (1996), a linguagem nos permite falar não só sobre o que é, mas também sobre o que poderia ser, o que será, do que se espera, do que se acredita, de hipóteses, do que é visivelmente esperado, do que aconteceu, do que deveria ter acontecido, dentre outros. Dessa forma, podemos afirmar que dispomos da linguagem para nos referirmos tanto sobre nós mesmos como sobre o mundo.

Conforme os referidos autores, a ideia central é a de quando as pessoas se envolvem em um evento de fala, espaços mentais são construídos, estruturados e ligados a partir da gramática, do contexto e da cultura, e são motivados pela sua intenção comunicativa. Segundo os referidos autores, a linguagem aciona os meios para se construir o significado, assim como

o contexto em que os participantes estão inseridos, a *experiência* anterior dos mesmos e as conexões feitas a partir das construções dos espaços mentais. Há expressões linguísticas que podem criar novos espaços a outros externos, ou remeter o ouvinte a um espaço anterior ou posterior, que são denominadas de construtores de espaços mentais.

Fauconnier & Turner (1998, p.137) conceituam espaços mentais como pequenos pacotes conceptuais construídos enquanto pensamos ou falamos conforme propósitos de compreensão e de ação locais estruturados por *frames*⁵ ou por modelos cognitivos.

Ferrari (2011, p.111) ainda sugere que os espaços mentais enquanto domínios conceptuais locais permitem o fracionamento da informação, disponibilizando bases alternativas para o estabelecimento da referência, esses espaços seriam criados a partir de indicadores linguísticos.

Segundo Rodrigues-Leite (2010, p.72), os espaços mentais são constituídos de conjuntos de domínios conceptuais ou do conhecimento oriundo de muitos domínios separados. São construídos, conforme o autor, de maneira dinâmica na memória de trabalho, mas também se tornam arraigados na memória de longo prazo. A experiência imediata seria outra fonte para se construir espaços mentais.

O Modelo dos Espaços Mentais baseia-se na capacidade da mente humana de usar a linguagem como instrumento cognitivo. Segundo Fauconnier & Turner (2002), os espaços mentais configuram-se como pequenas estruturas conceptuais construídas à medida que pensamos ou falamos para os propósitos de compreensão e ação local. Eles são conectados às estruturas de conhecimento.

Os espaços mentais, segundo os autores, são extremamente parciais e interconectados, podem ser modificados à medida que o discurso se desdobra e podem ser usados para modelar mapeamentos dinâmicos entre pensamento e linguagem.

Ferrari (2011, p. 111) propõe que os espaços mentais, do ponto de vista semântico, podem ser de diferentes tipos como, por exemplo, espaços geográficos, espaços temporais, espaços condicionais, espaços contrafactuais, espaços de representação e espaços de domínio de atividade⁶.

Como exemplo de espaço mental geográfico, Ferrari (2011, p.114) sugere a seguinte oração *Na Bolívia, o presidente é popular*. Segundo a autora, a referida oração apresenta ambiguidades referenciais a partir da qual seriam possíveis duas leituras (A e B); na leitura

⁵Para um estudo detalhado sobre os *frames* segundo os estudos da estrutura semântica dos itens lexicais conferíveis na abordagem intitulada *Semântica dos Frames*, ler FILLMORE 1975, 1977, 1982, 1985.

⁶Para exemplos exaustivos e mais detalhados dos espaços mencionados ler FERRARI, 2011.

(A) temos a ideia de que o presidente do Brasil é popular na Bolívia e na leitura (B) a ideia de que o presidente da Bolívia é popular. Na iniciativa de explicar cada uma das leituras possíveis, Ferrari (2011, p.115) sugere dois diagramas:

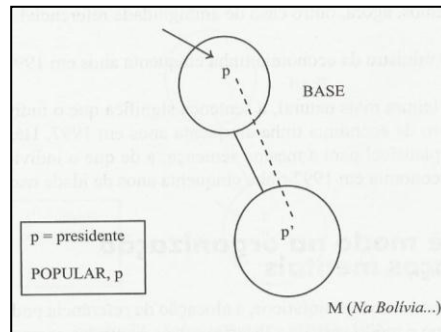


Figura 01. Leitura (A)

Segundo a referida autora, na leitura (A) representada pelo diagrama acima, temos o reflexo do acesso do referente *o presidente* no espaço BASE, e posterior projeção desse referente para o espaço M (introduzido pelo sintagma preposicional *na Bolívia*). O referente p (presidente), explica a autora, se estabelece primeiro na BASE, de onde se projeta para M (p'). Entre p e p' , há uma correspondência de identidade que permite a leitura de que o presidente do Brasil é popular.

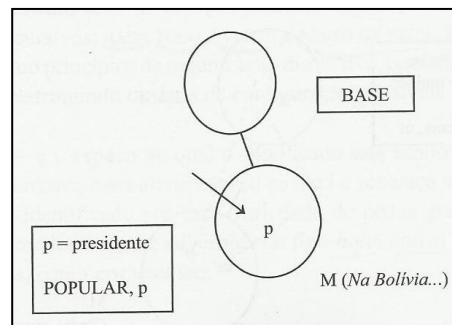


Figura 02. Leitura (B)

No diagrama da página anterior, temos a leitura em que se acessa o referente diretamente em M. Ferrari (2011) esclarece que na configuração anterior, a referência se estabelecia em M. Nesse espaço, a expressão *presidente* só pode se referir ao presidente boliviano. Desse modo, é possível entender que o presidente da Bolívia é popular.

Conforme foi possível perceber os diagramas e esquemas de representação dos espaços mentais permitem que ambiguidades dessa e de outras naturezas sejam desfeitas. Munidos desses diagramas, que representam a oração em um nível cognitivo, podemos

realizar várias atividades e operações interpretativas, na construção de novos sentidos inclusive, que muitas vezes seriam compreensivelmente limitadas se dispuséssemos apenas do nível frástico. O evento ilustrado demonstra que a linguagem de fato integra a cognição e, portanto, são indissociáveis, embora muitas dessas operações venham acontecer de modo inconsciente.

2.2. Domínios estáveis: modelos cognitivos idealizados

A Linguística Cognitiva em muitos de seus estudos sugere que nossa configuração corpórea é muito importante tanto para o surgimento como para o desenvolvimento da linguagem, isso porque segundo essa perspectiva de estudos da linguagem, nossas experiências podem nos permitir ativar domínios já existentes na construção de informação. Tais domínios atuam na construção e desenvolvimento de novos outros domínios os quais facilitariam nossa interação com os seres humanos e o meio, ao mesmo tempo em que nos tornaria linguística e cognitivamente mais criativos e eficientes.

Lakoff & Johnson (1980, 1999), defendem que o nosso sistema de conceptualização se assenta na utilização das nossas experiências enquanto organismos dotados de uma certa configuração biológica. Esta projeção do corpo na mente é denominada *embodiment hypothesis* ou hipótese da corporificação⁷.

Segundo Rodrigues-Leite (2010), uma noção central a esta teoria é a de “*image schema*”, modelo (ou matriz) cognitivo determinado de forma genérica, recorrente na nossa experiência sensorial e motora, que é projetado noutros domínios da experiência, determinando sua configuração.

A atividade conceptualizadora corporificada, segundo o autor, é um componente da construção do sentido que a língua reflete de maneira geral, regular e sistemática independentemente de seus domínios particulares de aplicação. Desse modo, não só elencar, mas conhecer componentes cognitivos relevantes à construção do sentido faz-se necessário.

Associando a noção de *frame* a processos de categorização, Lakoff (1987) desenvolveu o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), em que o define como um conjunto complexo de *frames* (molduras) distintos. Segundo Ferrari (2011, p.53), a noção de

⁷ Acerca de um estudo detalhado acerca da hipótese da corporificação ler JOHNSON & LAKOFF 1980; LAKOFF 1987.

MCI, embora também represente uma estrutura de conhecimento armazenada na memória de longo prazo, pode ser mais complexa e organizada do que a noção de *frame*.

A significação e a estrutura de uma categoria linguística, segundo Silva (1997, p.75), dependem de determinadas estruturas de conhecimento sobre o domínio ou domínios da experiência que essa categoria está associada. Trata-se, segundo o autor, de um conhecimento individualmente idealizado, isto é, de um *modelo cognitivo*, e interindividualmente partilhado pelos membros de um grupo social, ou *modelo cultural*. Dessa forma, seria nesse contexto de modelos cognitivos e culturais, que as categorias poderiam ser devidamente caracterizadas segundo a perspectiva da Linguística Cognitiva.

Silva (op. cit.) esclarece que os modelos cognitivos idealizados têm limites indeterminados e tendem a associar-se em redes (“networks”). Metodologicamente, a descrição do modelo ou modelos cognitivos é onipresente, em qualquer ato de categorização estão envolvidos, mais ou menos conscientemente, um ou mais modelos cognitivos; mesmo nos casos de objetos ou situações desconhecidas ou não-familiares, é possível começar a ter deles uma ideia através de modelos cognitivos parecidos. Uma categoria pode, assim, envolver um número complexo de diferentes modelos cognitivos.

Ferrari (2011) sugere que quanto maior a adequação entre os Modelos Cognitivos Idealizados e o nosso conhecimento da situação, mais apropriada será a aplicação do conceito; quanto menor a adequação, menor a probabilidade de aplicação bem sucedida do mesmo.

A noção de Modelo Cognitivo Idealizado, segundo Ferrari (2011, p.53), pode depender de três tipos de princípios estruturantes em sua composição:

1. **Estrutura proposicional:** Trata-se do mesmo tipo de estrutura reivindicada por Fillmore para os *frames*. A expressão *terça-feira*, por exemplo, só pode ser definida em relação a um modelo idealizado que inclui o ciclo natural estabelecido pelo movimento do sol; modo tradicional de caracterizar o fim de um dia e o início de outro e um ciclo mais amplo do calendário. Segundo, Ferrari (op. cit.), o modelo é idealizado, porque tanto *terça-feira* como o modelo de semana de sete dias não existem objetivamente na natureza. Trata-se de criações humanas em que muitas vezes diferenciam-se conforme as diferentes culturas.
2. **Esquemas imagéticos:** Os esquemas imagéticos podem fundamentar a estrutura conceptual dos Modelos Cognitivos Idealizados. Ferrari (2011, p.54) afirma que, a nossa experiência de *ESPAÇO* é estruturada, em grande parte, com base nos

esquemas imagéticos de *CONTÊINER*, *PARTE-TODO*, *FRENTE-TRÁS*, *CIMA-BAIXO* etc.

- 3. Metafóricos e metonímicos:** Os Modelos Cognitivos Idealizados podem ser estruturados por projeção metafórica ou metonímica. Por exemplo, os MCI de *TEMPO* costumam ser metaforicamente estruturados em termos de *ESPAÇO*. Outra característica relevante dos MCI's, ressalta Ferrari (op. cit.), é o fato deles apresentarem *efeitos prototípicos*, ou seja, características mais salientes, definidos como efeitos emergentes da interação de um dado esquema com outros esquemas.

Como exemplos de modelos cognitivos idealizados, temos o modelo de semana, conforme mencionado, de mãe, de viúva, de órfão. Enfim, modelos que ativam diferentes *frames* para conceptualizar uma determinada situação advindo inclusive de modelos individuais.

Lakoff (1987, p. 74) propõe como exemplo de modelo cognitivo idealizado o conceito de *mãe*. O autor afirma que *mãe* é um conceito que é baseado em um modelo complexo no qual um número de modelos cognitivos individuais se combinam formando uma espécie de modelo grupo. A palavra *mãe* que segundo o autor poderia ser definida como *uma mulher que deu luz a uma criança* compreende um grupo amplo de casos, como podemos perceber nos exemplos que se seguem:

- O modelo de nascimento: A pessoa que dá a luz é a mãe;
- O modelo genético: A fêmea que contribui com material genético é a mãe;
- O modelo de criação: A fêmea adulta que cria e alimenta a criança é a mãe;
- O modelo marital: A esposa do marido é a mãe;
- O modelo genealógico: A ancestral fêmea mais próxima é a mãe.

Lakoff (1987, p.75) resume que mais de um desses conceitos contribui para a caracterização da *mãe real* e que qualquer um deles poderia também estar ausente nessa caracterização. Mesmo assim a ideia de mãe sugerida, segundo o autor, requer ainda uma escolha entre os modelos propostos que, de algum modo, podem ser divergentes.

Eis então o motivo de acreditarmos que as atividades de negociação de sentido sejam capazes de permitir que aprendizes de uma língua estrangeira possam dispor de estruturas que os permitam conceptualizar diversas situações, muitas vezes levando-os a escolher entre diversas estruturas possíveis para tal conceptualização.

Baseando-se em modelos ora individuais, ora coletivos seja em formato de modelos cognitivos idealizados, seja em formato de modelos culturais, acreditamos que aprendizes negociem sentido, haja vista a necessidade de dispor de categorias ou itens lexicais mais adequados para representar a realidade discursiva a qual estejam inseridos.

Desse modo, sempre que julgarmos necessário e se assim for conveniente, nos reportaremos aos modelos cognitivos idealizados, assim como aos espaços mentais na tentativa de explicar e compreender o processo de negociação de sentidos e construção de objetos-de-discurso em sala de aula de língua inglesa a partir do processo de mesclagem conceptual.

Rodrigues-Leite (2010, p. 64), nos diz que a proposta dos modelos cognitivos idealizados ou MCI, reflete a maneira como nós organizamos o nosso conhecimento através de estruturas de categorias e efeitos prototípicos que são produtos resultantes da disposição dos MCI.

Acreditamos, nesse sentido, que aprendizes, na tentativa de descrever a si mesmos e o mundo, busquem organizar o conhecimento da língua-alvo em estruturas de categorias que os permitam construir novos conhecimentos reorganizando não só as estruturas já disponíveis em língua materna, mas as que vierem a adquirir no fluxo contínuo de interação e negociação dos sentidos resultantes da mesclagem.

Acreditamos que muitas estruturas da língua materna possam auxiliar nos processos de negociação do sentido em língua inglesa, uma vez que fazem a vez de estruturas básicas disponíveis e acessíveis na ativação de modelos cognitivos e culturais, inclusive. Isso pode ser justificado pelo fato de investigarmos a aprendizagem de uma língua em que outro sistema atuará como referência. Salientamos que não analisaremos processos de aquisição de língua estrangeira, pois se assim o fosse estruturas linguísticas e sentidos estariam sendo co-construídos, ou seja, concomitantemente à definição da base corporal e biológica do aprendiz.

Assim, julgamos necessário fazer uma ressalva e antecipar que, caso os dados eventualmente se configurem num aparente contexto de língua materna e assim se manifestem, e por ventura, os objetos-de-discurso e processos de mesclagem sejam construídos e, ou ativados a partir de um contexto de língua materna, *a priori*, as atividades de negociação de sentidos e os processos cognitivos nela envolvidos visam a ativar, única e exclusivamente, informações e conhecimentos acerca dos sentidos na língua-alvo.

Nesse sentido, se tal episódio ocorrer, saberemos que foi, possivelmente, devido à hipótese de que nós organizamos o nosso conhecimento através de estruturas de categorias e efeitos prototípicos já disponíveis enquanto produtos resultantes de nossas experiências

sociais e culturais, individuais e ou coletivas mesmo que tenhamos como objetivo construir novo conhecimento e acessar novas estruturas. Isso pode acontecer porque os modelos cognitivos idealizados são estáveis e não estáticos, ou seja, embora obedeçam a uma certa prototipicidade são dinâmicos em sua natureza. Desse modo, qualquer elemento de um modelo cognitivo pode corresponder a uma categoria conceptual. Um modelo cognitivo idealizado, dessa forma, pode adequar-se à compreensão que uma pessoa tem do mundo de forma perfeita ou imperfeita.

Para que seja possível aplicar conceitos pertinentes, na iniciativa de descrever a si mesmo e o mundo, adotando o discurso como instaurador de outro discurso, que nos remete à realidade; acreditamos, então, no fato de que criamos versões do mundo não só para produzir conhecimento, mas também para construir sentidos e entender a lógica da linguagem em face das negociações discursivas e processos cognitivos, mesmo que a forma que as pessoas venham a compreender o mundo possa ser julgada como perfeita ou imperfeita.

Por isso acreditamos na realidade praxiológica dos objetos-de-discurso e na dinamicidade do fluxo de negociação dos sentidos de modo que munindo-nos de conhecimento linguístico resultante de processos mentais, inconscientes na maioria das vezes, possamos adequadamente aplicar itens lexicais na discretização de nós e do mundo em situações comunicativas localmente situadas.

Alinhando-nos a proposta de Salomão (1999), igualmente concebemos os modelos cognitivos idealizados como:

[...] 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.

Cotidianamente empregamos modelos cognitivos idealizados para construir conhecimento social e cultural. Embora muitos modelos cognitivos individuais não sejam negociados e coletivamente acessados, ainda sim, os modelos cognitivos idealizados são imprescindíveis à construção do sentido o qual é contextual e situado.

2.3. Mesclagem Conceptual e Projeção de Domínios

A Mesclagem Conceptual também conhecida como *Blending* é uma operação mental em que pode ser considerada a origem de nossa capacidade de inventar novos sentidos. Os

processos de construção de sentidos podem envolver tanto os processos de mesclagem como os de integração conceitual.

Segundo Fauconnier & Turner (2002), o século XX enfatizou de tal modo a forma sobre a substância que os seres humanos começaram a agir como se a visão de uma forma, por exemplo, fosse capaz de substituir a visão do que está por trás dela. A atividade cognitiva, no entanto, precisa se fazer presente no processo de percepção, já que ela é a razão pela qual interpretamos sinais bi-dimensionalmente como uma descrição afetiva de algo.

Nas palavras dos autores, a mesclagem conceitual é o aparato por trás da construção do sentido a qual deriva de diversas fontes. Postulada a dimensão criativa de todas as formas de pensamento no sentido de que produzem novas relações, novas configurações e consequentemente, novas significações e conceptualizações, Fauconnier & Turner (1996) destacam um importante processo cognitivo que alavanca parte dessa criatividade – a mesclagem /*blending*.

Segundo Rodrigues-Leite (2010, p. 78), a mesclagem conceitual está presente em tudo, desde a pintura até a literatura, da invenção científica à compreensão de histórias, muito embora, segundo o autor, não estejamos plenamente cientes de suas complexidades escondidas. A construção de sentidos é feita, diz o autor, graças a operações básicas efetuadas na mesclagem conceitual. Tais operações seriam a chave para o sentido cotidiano e a excepcional criatividade humana, pois mesmo construções cotidianas na linguagem dependeriam da mesclagem conceitual.

A mesclagem conceitual é, então, segundo Rodrigues-Leite (op.cit.), uma capacidade mental extraordinária que possibilitou aos nossos ancestrais desenvolver a arte, a ciência, a religião, a cultura, ferramentas sofisticadas, e a linguagem - conjunto de inovações, comumente denominada de explosão cultural.

Se considerarmos que a mesclagem é responsável pela nossa aptidão de inventar novos significados, a estrutura seria elemento inicial que daria início aos processos de negociação e construção de significados. É importante notar que embora esse processo seja eminentemente cognitivo, é a partir de um contexto social e mediado por estruturas linguísticas que ele tem razão de ser.

Acreditamos, assim, que o ineditismo dessa estrutura emergente, a qual julgamos fazer vez de objetos-de-discurso, encontra-se mais no contexto semântico-pragmático do que no nível propriamente estrutural

Ferrari (2011) sugere que, a mesclagem conceitual consiste em uma operação através da qual se estabelece projeção parcial entre dois espaços iniciais (*Input 1* e *Input 2*), que

permite uma correspondência entre elementos análogos. Essa correspondência, segundo a autora, é licenciada pelo *Espaço Genérico*, representante da estrutura abstrata que os espaços iniciais têm em comum. Por fim, haveria um quarto espaço, nomeado *mescla* (*blend*), que reuniria elementos projetados dos *inputs*, estabelecendo uma estrutura própria não existente nos espaços iniciais.

Ferrari (2011, p.121) sugere passo a passo, como se constitui o processo de mesclagem:

1. **projeção entre domínios:** projeção parcial entre elementos correspondentes (contrapartes) dos *inputs* 1 e 2.
2. **esquema genérico:** reflete a estrutura e a organização abstrata em comum entre os *inputs*, ou seja, a estrutura compartilhada por esses domínios.
3. **mescla:** os *inputs* são parcialmente projetados nesse quarto espaço. Podem ser projetados elementos que eram contrapartes ou não; entidades dos *inputs* podem ser fundidos em um só elemento na *mescla*, ou ser projetados separadamente.
4. **estrutura emergente:** a *mescla* tem estrutura emergente própria, inexistente nos *inputs*. A estrutura emergente, segundo a autora, poderia ser construída a partir de três operações.

Fauconnier e Turner (1998, p.144) afirmam que essas três operações envolvidas na construção da *mescla* (*blend*), são *composição*, *completamento* e *elaboração*. Segundo os autores na operação de *composição* a mesclagem é composta por elementos projetados dos *inputs* proporcionando relações que não existiriam, *a priori*, se os *inputs* estivessem separados; na operação de *completamento*, a estrutura a partir da mesclagem é completada com outra estrutura em que há uma composição mínima na *mescla* e que pode extensivamente ser completada por um padrão convencional mais amplo; por fim, teríamos a operação de *elaboração* em que a *mescla* é desenvolvida por simulação imaginativa mental de acordo com princípios de lógica no próprio espaço *mescla*.

As operações de *composição*, *completamento* e *elaboração*, segundo os autores, conduzem a uma estrutura emergente, a *mescla*. No processo de mesclagem conceptual, a *mescla* contém estruturas que não são copiadas, necessariamente, dos *inputs*.

Como sugerimos anteriormente essa estrutura emergente pode partir tanto de um ineditismo estrutural, como de um ineditismo semântico, às vezes muito mais semântico do que estrutural.

Fauconnier e Turner (2011, p.143) sugerem o seguinte esquema como modelo clássico de mesclagem conceptual:

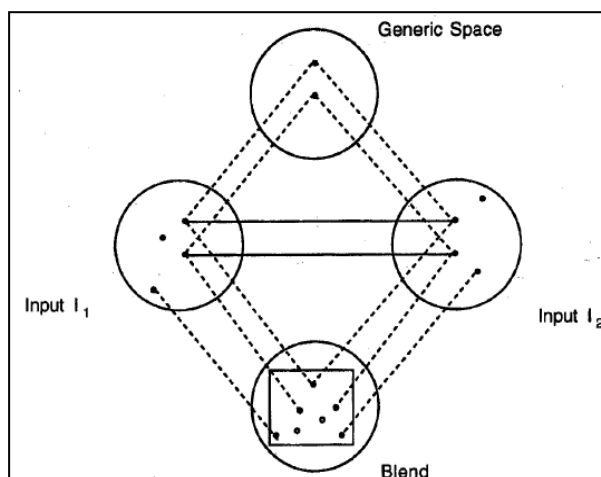


Figura 03. Processo de Mesclagem Conceptual

Na figura acima em que temos representado o modelo básico de esquema de mesclagem conceptual conforme proposto por Fauconnier & Turner (1998), os círculos representam os espaços mentais, sendo que deles dois são *inputs*, um é espaço genérico e outro é espaço-mescla. As linhas representam as conexões entre os diferentes espaços, as linhas sólidas representam a conexão das contrapartes (*frames-frames* e *função-frames*) e as linhas pontilhadas representam as projeções entre os domínios direcionados à mescla que conterá conteúdos das estruturas mescladas resultantes em uma estrutura emergente. Os significados que são projetados na mescla são relacionados no novo contexto, herdando aspectos dos significados de origem, mas incorporando novas significações.

O processo de mesclagem conceptual é um dos mais importantes aspectos de nossa eficiência, perspicácia e criatividade; acreditamos nesse sentido que tal processo atuando conjuntamente à compressão das relações vitais permita-nos conseguir ampliar nossa compreensão numa escala de cognição de nível global-humano, tornando-nos, conforme sugerem Fauconnier & Turner (2002, p. 92), mais eficientes linguística e cognitivamente.

2.3.1. Mesclagem Conceptual e Compressão de Relações Vitais: negociação do sentido e construção de objetos-de-discurso

A construção de sentidos pode ser feita a partir de operações básicas efetuadas na mesclagem conceptual, quer sejam de Identidade (operação que permite reconhecer equivalência, uniformidade, oposição ou diferença), Integração (processo de busca de

identidade e aposição que ocorre nas redes de integração conceptual) e de Imaginação (operação crucial as duas anteriores).

Segundo Rodrigues-Leite (2010, p.81), um dos benefícios centrais da mesclagem conceptual é a habilidade de executar compressões para uma escala humana de ordens difusas de eventos. Para o autor, nós estabelecemos espaços mentais, conexões entre eles e espaços mesclados porque isto nos conduz a uma percepção global, à compreensão em termos humanos e a *novos significados*.

Por assim ser, adotaremos tais relações conceptuais como categorias de análise e descrição na construção de objetos-de-discurso em língua inglesa a partir do processo de mesclagem conceptual em face da negociação dos sentidos.

Fauconnier & Turner (2002) afirmam que nós não estabelecemos espaços mentais, conexões entre eles e os mesclamos por nenhuma razão. Nós fazemos isso para que tais atividades nos deem capacidade de compreensão e construção de novos sentidos, sendo tais atividades responsáveis por nossa eficiência, perspicácia e criatividade resultantes por sua vez da compressão realizada pelo processo de mesclagem.

Algumas destas relações conceptuais, importando-nos saber as mais relevantes ao estudo que ora propomos, segundo Fauconnier & Turner (2002, p. 93) são⁸ Parte-Todo, Analogia, Função-Valor e Causa-Efeito.

- Parte-Todo: integrações úteis de relações vitais de *Parte-Todo* são mais comuns do que nós pensamos. Na mescla, as partes e o todo são fundidos; logo, a causa da parte será a causa do todo.

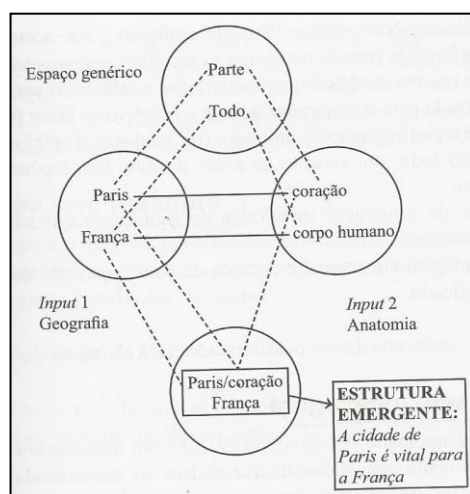


Figura 04. Compressão da Relação Vital Parte-Todo (extraída de Ferrari, 2011, p.215)

⁸As relações vitais apresentadas nessa seção serão melhor e detalhadamente exemplificadas no capítulo referente à análise e discussão dos dados.

Na figura acima da página anterior podemos ver o esquema de compressão de *Parte-Todo*, conforme proposto por Ferrari (2011), em que a cidade Paris é apresentada como coração do país França, promovendo uma série de inferências positivas em relação ao seu valor como cidade. Conforme podemos perceber a representação indica que Paris está para França assim como coração está para o corpo humano. A integração desses elementos, sugere a autora, acontece a partir da correspondência analógica entre elementos pertencentes aos espaços geográfico e anatômico. No espaço-mescla, há uma integração conceptual entre Paris e coração, em que surge a estrutura emergente que permite a inferência de que Paris é uma cidade vital para a França.

É importante notar na compressão proposta no esquema acima que embora a mesclagem parta da correspondência entre os elementos lexicais *Paris*, *coração* e *França* a estrutura-emergente resultante da compressão atinge um domínio eminentemente semântico, razão maior, para atuação do processo cognitivo de mesclagem na construção de categorias em que sentidos são negociados visando a representar realidades discursivas possíveis como a do exemplo proposto.

- Analogia: integrações de relações vitais de *Analogia* dependem de uma compressão *Função-Valor*. Neste caso há um conector de identidade entre o *input* de *função* de uma rede e o *input* de *função* de outra rede havendo assim a compressão de duas redes de *função-valor* que têm o mesmo *input* de *função*. Em outras palavras, através da mesclagem, dois diferentes espaços-mesclas adquirem o mesmo *frame* pela compressão vital de *analogia*.

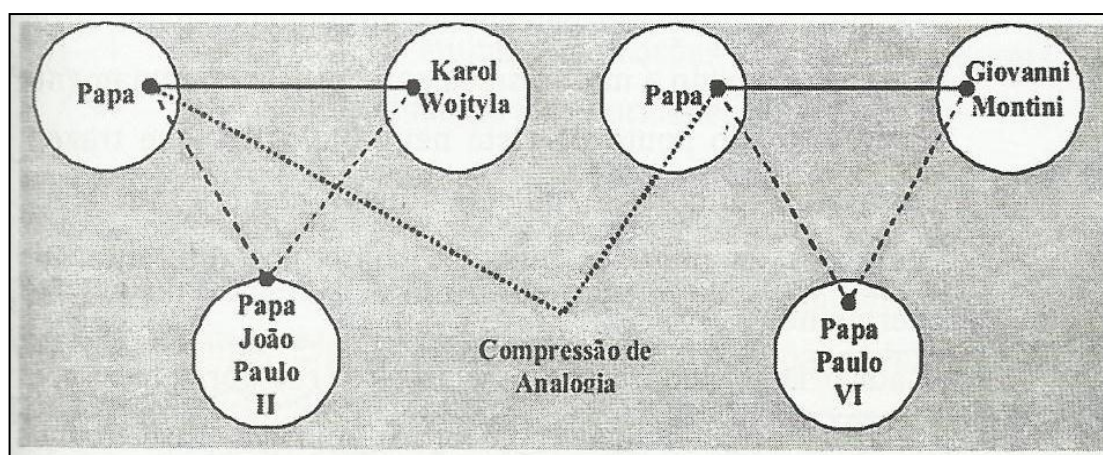


Figura 05. Compressão da Relação Vital Analogia (extraída de Rodrigues-Leite, 2010, p.83)

No esquema da página anterior temos representada uma compressão da relação vital *Analogia* conforme proposto em Rodrigues-Leite (2011). O autor sugere que esse tipo de compressão depende amplamente da compressão *Função-Valor*. No exemplo em questão, na rede de integração há um espaço influente com Papa e em outro espaço ‘Karol Wojtyla’, com ‘Papa João Paulo’ II na mescla; em outra rede há um espaço com ‘Papa’, outro com ‘Giovanni Montini’ e ‘Papa Paulo VI’ no espaço mescla. Havendo também um conector de identidade entre a Função contida no espaço de uma rede e a Função contida no espaço de outra rede.

Rodrigues-Leite (2010, p. 83) afirma que, quando dizemos que ‘João Paulo II’ e ‘João Paulo VI’ são *análogos* o que estamos dizendo é que temos uma compressão de Função-Valor em duas redes de integração que têm o mesmo espaço de Função em que os espaços ‘Papa’ são comuns a ambas as redes e indispensáveis para a construção do sentido deste item lexical ou categoria na discretização da realidade em questão.

- Função-Valor: a *função* é uma relação vital ubíqua. Dentro dos espaços mentais e através dos espaços mentais um elemento pode ser ligado, enquanto função, a outro elemento que contém seu valor. Elementos representam funções ou valores não no sentido absoluto, mas no sentido relativo quando considerado em relação aos outros termos.

O esquema acima em que vimos o esquema da compressão da relação vital de *Analogia* também pode ser utilizado para exemplificar a compressão da relação *Função*. Segundo Rodrigues-Leite (2010, p. 82), se considerarmos o valor ‘Karol Wojtyla’ em um espaço influente o qual se projetaria na função ‘Papa’ em um outro espaço, conforme podemos observar no esquema da página anterior, o espaço mescla – João Paulo II comprime a relação *função-valor*.

- Causa-Efeito: é a relação vital em que concebemos as coisas (informações e suas propriedades) como sendo consequência ou efeito de algum outro elemento causador. Esse tipo de relação pode ser comprimida por relações de *tempo*, *espaço* e *mudança*. Fauconnier & Turner (2002, p.96) sugerem como exemplo representativo dessa relação o fato de nós inferirmos ter havido um incêndio em um local a partir do momento em que cinzas são avistadas nesse local. Nesse sentido o fogo seria a causa e as cinzas a consequência do incêndio.

Rodrigues-Leite (2010, p.85) sugere que a operação de compressão de relações vitais é normalmente executada segundo alguns padrões gerais. Assim, afirma o autor, que a compressão pode equilibrar as relações vitais de Tempo, Espaço, Causa-Efeito e Intencionalidade; a de Analogia pode ser comprimida em Identidade ou Singularidade; as relações Parte-Todo e Função-Valor comprimidas em Singularidade, e a relação Causa-Efeito, por sua vez, em Tempo, Espaço e Mudança.

Rodrigues-Leite (2010, p.90) afirma ainda que a mesclagem conceptual é guiada por pressões e princípios cognitivos, mas também pelas disponibilidades da realidade, incluindo as disponibilidades físicas e biofísicas resultando em como construímos categorias cognitivas e conceptualizamos o conhecimento. Esse processo não acontece simplesmente no cérebro humano, mas é produzido segundo as necessidades sociocomunicativas para fins locais.

Essas necessidades fazem com que o processo de mesclagem atue em todo e em cada momento que um indivíduo precisa referir-se a si e ao mundo a partir de categorias discursivas construídas individual e coletivamente influenciadas por processos cognitivos e fatores sociais e culturais.

É na negociação dos sentidos ante a necessidade sociocomunicativa, a partir das compressões das relações vitais via processo de mesclagem que surgem os objetos-de-discurso.

3. TEORIZANDO SOBRE OS OBJETOS-DE-DISCURSO E A CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS EM SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

As Ciências Cognitivas e a Linguística, em estudos contemporâneos, estreitam laços para explicar a produção do sentido e sua representação visando a dar respostas acerca de questões sobre conhecimento e linguagem.

Reflexões teóricas atuais sobre a relação entre linguagem e cognição, especialmente as que levam em conta os processos interacionais na atividade linguística permitem afirmar que um estudo sobre as línguas e o funcionamento da linguagem não pode ser levado à frente sem base nas reflexões cognitivas, que têm como objeto de estudo a cognição humana.

Desse modo, adotar essa visão significa pensar a relação linguagem e cognição conciliando o cognitivo, o linguístico, o social e o histórico, numa perspectiva do funcionamento do sistema na sua relação com o contexto situacional e social.

Assim, compreender a linguagem e suas relações consiste em entender como os falantes se organizam para fazer alguma coisa juntos utilizando ao mesmo tempo recursos internos, individuais, cognitivos e sociais.

Nesse contexto, emergiriam os objetos-de-discurso, construídos no próprio processo de interação, não se confundindo com a realidade extralinguística. Assim, a realidade é construída, mantida e alterada não pela forma como nomeamos o mundo, mas, principalmente, pela forma, como sociocognitivamente, interagimos com ele.

Os objetos-de-discurso podem ser elaborados pelos interlocutores, em um processo dinâmico e intersubjetivo, apoiado em práticas discursivas e cognitivas situadas social e culturalmente, bem como em negociações que se estabelecem no campo das relações interacionais. Isso se deve, propõe Koch (2008, p. 99), ao fato “da língua não existir fora dos sujeitos sociais”.

Segundo Rodrigues-Leite (2010, p.221), os objetos-de-discurso são dispositivos praxiológicos que se prestam aos processos de referenciação, construídos localmente para atender contingências comunicativas dos falantes. Conforme o autor, os objetos-de-discurso são construídos coletivamente pelo interactantes para explicar uma realidade provisória, praxiológica, que atende às demandas comunicativas locais.

Nesse estudo as demandas comunicativas locais a serem investigadas encontram-se no contexto de aprendizagem de língua estrangeira, mais especificamente língua inglesa.

Rodrigues-Leite (2010, p.235) ratifica que os objetos-de-discurso são entidades constituídas pelas formulações discursivas dos participantes da interação.

Os movimentos dos objetos-de-discurso vão além da simples transição de tópicos da conversação, inseridos pelos participantes no curso da interação. São negociações efetuadas *in situ*, dependentes do contexto local e do conhecimento em construção. (RODRIGUES-LEITE, op.cit., p.230)

Rodrigues-Leite (op.cit., p.239) ainda nos mostra que o objeto-de-discurso é definido de forma a privilegiar uma versão com referente bem definido – o que não significa que, no contexto da presente investigação, os alunos tenham sido forçados a escolhê-la, mesmo que muitos tenham optado por uma versão em detrimento de outra.

O autor reforça o caráter contextualmente dependente dos objetos-de-discurso que não remetem à mera verbalização de um objeto autônomo, apresentado como se fosse externo ao discurso em desenvolvimento, nem são referentes definidos que podem ser codificados linguisticamente. Os objetos que constituem os tópicos do discurso são tratados e manifestados pelos participantes a propósito dos quais constroem localmente o conhecimento.

Por serem os objetos-de-discurso dispositivos praxiológicos que se prestam aos processos de referenciação, construídos localmente para atender contingências comunicativas dos falantes é que acreditamos que tais dispositivos sejam resultantes do processo de mesclagem conceptual devido ao fato desse processo cognitivo envolver compressões de relações vitais e modelos culturais na determinação do sentido.

A expressão objeto-de-discurso, conforme Marcuschi (2000), faz referência ao fato de que os objetos tratados no discurso, ou seja, aqueles elementos aos quais se faz referência são “objetos constitutivamente discursivos e, como tal, “objetos-de-discurso” gerados na produção discursiva, na enunciação, no processo linguístico. Marcuschi (op. cit.), apropria-se do conceito de Mondada (1994, p. 62) para ratificar o fato de que a expressão “objetos-de-discurso” faz referência clara ao caráter discursivo dos objetos introduzidos no discurso.

É no e pelo discurso que são postos, delimitados, desenvolvidos, transformados, os objetos-de-discurso que não lhe preexistem e que não têm estrutura fixa, mas que ao contrário emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva. (MONDADA, 1994, p. 62).

Note, então, que os objetos-de-discurso enquanto dispositivos praxiológicos emergem de ações coletivas contextualmente situadas e as atividades discursivas em face do funcionamento da linguagem são passíveis de observação quando nas negociações de sentido

em meio às relações interativas, uma vez que, segundo Mondada (1994), os objetos-de-discurso não se esgotam, mas se desenvolvem discursivamente, podendo ser introduzidos e depois modificados, desativados, reativados ou reciclados em movimentos discursivos.

Tal afirmação reforça a ideia de que nem sempre o reconhecimento de estruturas linguísticas é suficiente para que atores sociais, no momento de interação, construam sentidos. A ação interativa é contextualmente situada; logo, aspectos culturais, sociais e cognitivos e não só o linguístico; são importantes para entender tanto a linguagem como o modo em que os falantes se organizam no momento da interação para atender exigências sociocomunicativas particulares; eis o motivo de recorrermos à Teoria da Mesclagem Conceptual para explicarmos o fenômeno em questão.

Dessa forma a atividade de mesclagem conceptual estaria a serviço da construção dos objetos-de-discurso e neles resultaria toda vez que um aprendiz sentisse a necessidade de se munir de estruturas linguísticas para descrever uma dada realidade ou construir um sentido e nela ancorá-lo.

A maneira como discretizamos o mundo através da linguagem é resultado de um trabalho dinâmico que envolve percepção, negociação, e várias estratégias complexas para dizer esse mundo. Não acontece apenas na mente de quem fala e não é a seleção automática de termos que buscam descrever precisamente uma dada realidade.

Interagir, portanto, é mais do que reunir estruturas linguísticas e processá-las mentalmente, é saber que em contextos sociais específicos, sentidos não só são, mas como também precisam ser negociados para que os enunciados das mais diversas atividades discursivas façam sentido e atendam ao propósito para o qual foram proferidos e elaborados. Tornar-se-ia comum, nessa perspectiva, participantes atuarem sobre o material linguístico que dispõem fazendo escolhas de acordo com suas propostas de sentido.

Isso porque acreditamos que o mundo comunicado é sempre fruto de um agir comunicativo, construtivo e imaginativo, e não de uma identificação de realidades discretas e formalmente determinadas. Importante é considerar que não se deve tratar da relação linguagem e mundo sem pensá-la como ação interativa, criativa e discursiva.

Pode-se então afirmar que os sujeitos têm papel ativo na construção do mundo. E segundo Marcuschi (1999), os sentidos não são fenômenos naturais, são “bens humanos”. A construção do sentido não é algo imanente das próprias estruturas linguísticas, mas é algo histórico e socialmente situado, sobretudo.

Para Marcuschi (2000), nossas representações do mundo são localmente produzidas, contextualmente dependentes e linguisticamente organizadas. Desse modo é que se faz

conveniente analisar o processo de mesclagem conceptual durante a construção de objetos-de-discurso e negociação de sentidos em sala de aula de língua inglesa considerando funções cognitivas, semânticas, interativas, sociais e culturais, além da própria função linguística.

Segundo Nóbrega (2005), o processo de construção de sentidos nasce de um acordo entre os participantes de um discurso que negociam dentro do seu conjunto de crenças acerca do modo o qual pretendem referir-se às entidades que estão no mundo, esse que não é retratado como se fosse uma entidade fixa e pronta para ser etiquetada ou algo que estaria em nossas mentes esperando para ser verbalizado.

Tudo o que por nos é dito, reforça a autora, decorre de nossa atuação intersubjetiva e de nossa inserção sociocognitiva no mundo em que vivemos de modo que os objetos aos quais fazemos referência não são realmente objetos do mundo, os objetos referidos são objetos-de-discurso, construídos objetivamente, por um recorte intersubjetivo em uma determinada época por uma determinada comunidade.

Nóbrega (2005, p. 05) nos diz que a instituição desses objetos-de-discurso exige a construção de uma expressão linguística que passa a assegurar a existência textual desses objetos; e, uma vez instituídos, os objetos-de-discurso, tanto poderão ser retomados, como enriquecidos e reconstruídos por diferentes locutores.

Vale salientar, que a construção de sentido exige uma série de estratégias e conhecimentos linguísticos, cognitivos e culturais, esses que podem permitir relações implícitas para e na elaboração do significado, uma vez que o sentido das palavras não lhe é imanente. Segundo Mondada (2002, p.125), a indicialidade da linguagem e do discurso quebra a ilusão de dar uma descrição única e estável do mundo e sublinha sua necessária dependência contextual.

Koch e Cunha Lima (2005, p.295), ratificam a assertiva de Mondada quando propõem que assim como a linguagem, o sentido é necessariamente situado histórica e contextualmente e é, também, plástico no sentido de que em todos os níveis de linguagem existe uma negociação entre os interactantes para o estabelecimento desse sentido.

Lakoff (1987, p.292) sugere que o sentido ou significado não é uma coisa, ele envolve o que é significativo para nós. Nada é significativo em si mesmo. A significatividade deriva das nossas experiências enquanto seres específicos em ambientes e contexto igualmente específicos. Segundo o autor o nível básico de conceitos são significativos para nós porque eles são caracterizados pela forma que nós percebemos o todo das coisas em termos de parte-todo e através da forma que nós interagimos com as coisas por meio de nossos corpos.

Nesse sentido, para Koch e Cunha Lima (2005), a linguagem não traz os objetos do mundo para dentro do discurso e sim trata esses objetos de diversas maneiras, a fim de atender a diversos propósitos comunicativos, passa-se, nas palavras das autoras, a se falar, então, em objetos-de-discurso.

Koch e Cunha Lima (2005, p.297), afirmam que os sentidos se constituem simultaneamente dentro e fora das mentes. Tentar dar uma explicação acabada do processo de decodificação da linguagem dentro da mente ou ignorar que o conhecimento linguístico tem de estar estruturado de alguma forma em nossa mente são duas opções que dificultam a apreensão real da complexidade linguística.

Por isso, que nesse estudo, achamos relevante estreitar laços entre a cognição e a linguagem. Por acreditarmos que a linguagem, nesse sentido, está a serviço do modo em que representamos o mundo e a partir das negociações, o fluxo interativo tem continuidade e está sempre sendo atualizado fazendo com que os itens linguísticos acomodem experiências cognitivas e vice-versa.

3.1. A sala de aula e as dinâmicas interacionais: reflexões sobre a língua e o funcionamento da linguagem

A sala de aula enquanto espaço dinâmico e eminentemente interacional se institui um lugar possível de observação, tanto da aprendizagem de línguas estrangeiras como de outros saberes.

Segundo Mondada (1995, p.55), na sala de aula são construídos interativamente identidades, modos de relação do saber e versões públicas do mundo. Desse modo, o aluno não se limitaria a adquirir os objetos do saber apenas, mas a aprender a negociá-los e a construí-los através de formas interativas adequadas.

A partir dessa assertiva, julgamos que os objetos-de-discurso influenciem na negociação dos sentidos, posto o aluno buscar formas interativas adequadas para aprender, inclusive uma língua. Desse modo, acreditamos ser possível que os objetos-de-discurso e a mesclagem conceptual influenciem na ativação de domínios linguísticos e cognitivos no momento de aprendizagem de uma língua estrangeira.

A escola é vista por alguns pesquisadores, diz Mondada (1995), como um ambiente de investigação onde múltiplos posicionamentos teóricos e abordagens podem ser encontrados; por isso concebemos ser a sala de aula um ambiente dinâmico em que indivíduos disponham e

empreguem recursos linguísticos, cognitivos e interacionais para descrever a si e o mundo através de versões públicas discursivas.

Consideramos então a importância da dimensão interacional para o desenvolvimento de recursos e competências tanto linguísticas quanto cognitivas. Nesse sentido, assim como Mondada (op. cit.) percebemos a sala de aula enquanto um grupo social. E que tanto a constituição como organização da sala de aula envolve problemas de negociação e manutenção da ordem social.

Assim sendo é que ratificamos, a partir dos pressupostos da referida autora, a escolha da sala de aula como um terreno de observação dos processos de aprendizagem de língua estrangeira, construção dos sentidos e, conseqüentemente, de socialização.

Mondada (1999) define a organização de situações sociocomunicativas como uma ação coletiva, endógena e metódica que envolve intensa participação de seus participantes. Essa assertiva ratifica a negociação coletiva do saber.

A autora ainda nos adverte que a língua não existe de modo autônomo fora das atividades sociais de comunicação o que corrobora a perspectiva de estudos da Linguística Cognitiva que igualmente partilha da ideia de que a língua não é autônoma.

Segundo Mondada (1999, p.13), a projeção possível das atividades conversacionais resulta da exploração situada, temporal e sequencial das fontes linguísticas pelos interlocutores. Dessas atividades, segundo a autora, resultaria a construção coletiva das descrições do mundo que decorreria também e necessariamente da organização sequencial particular da alternância dos locutores, posto realizarem de modo local e conjunto, os participantes, a coordenação de suas condutas.

Nesse contexto as formas linguísticas seriam elaboradas com fins práticos de interação via atividade colaborativa através dos processos de mesclagem conceptual e compressão de relações vitais resultando na construção de objetos-de-discurso.

Tendo em vista as atividades de organização da conversação e o trabalho coletivo de estruturação é que nos predispusemos a analisar as atividades de planificação dos enunciados em face da criação coletiva das descrições do mundo.

Admitimos que o mundo seja discursivo e sociocognitivamente construído e, que, para atribuir sentido ao entorno sociocultural seja necessário dispor de versões públicas discursivas da realidade na e para descrição do mundo e de nós mesmos. Assim sendo, os objetos-de-discurso seriam capazes de munir os participantes, no momento de aprendizagem, de diversos recursos linguísticos capazes de instaurar uma realidade que lhe é própria. Tal fenômeno só seria possível a partir da mesclagem conceptual que via negociação dos sentidos, permitiria

que versões da realidade fossem coletivamente construídas como resultado das estruturas emergentes.

Desse modo, observar os processos que emergem e se desenvolvem em sala de aula através de traços formais, marcas linguísticas e estruturas sequenciais da conversação visando a investigar e descrever como os membros desse grupo social produzem e negociam coletivamente características, sentido e inteligibilidade e ordem a partir de suas trocas linguísticas, segundo Mondada (1995, p.60), permite não só descrever, mas construir um acesso comum a um objeto, a uma experiência, a um conhecimento, através de atividades colaborativas de produção de enunciados.

Mondada (1999, p.19) sugere que a produção de enunciado colaborativo não depende do conhecimento dos objetos-de-discurso em questão, mas de uma possibilidade formal explorável pelos participantes diante de diferentes fins práticos, o que ratifica a negociação do sentido, como fenômeno que atende necessidades linguísticas contextuais e localmente situadas.

Entenda-se aqui atividade de produção de enunciado colaborativo em face da negociação dos sentidos como emprego de marcas de acordo e de compreensão recíproco no desenvolvimento da comunicação em que são acordados os conteúdos.

A autora reforça assim a necessidade das atividades conversacionais de modo metódico em que há coordenação e ajuste mútuo entre os participantes para a construção do sentido. Segundo Mondada (1995, p.61), este olhar consiste em tratar as evidências não como “feitas”, não como funcionam em diversos princípios de explicação ou de descrição do que acontece, mas ao contrário pela negociação coletiva pelos membros da sala de aula que a tornam um lugar em que se desenrolam atividades dotadas de ordem e sentido. A autora enfatiza que as atividades comunicativas do mesmo jeito que outras atividades sociais são dotadas de sentido; logo, processos linguísticos e sociocognitivos estariam presentes nelas, no entanto, esses processos seriam bem específicos às salas de aula.

Seria, portanto, através das atividades colaborativas de construção de objetos-de-discurso e das atividades coletivas de construção de sentido, nas palavras de Mondada (1999, p.13) que são construídas coletivamente descrições de eventos e versões do mundo, geralmente a partir da organização sequencial particular da alternância dos interlocutores. Os participantes realizam de modo conjunto e local a organização e coordenação de suas condutas linguísticas, inclusive.

A escola seria nesses termos, segundo Mondada (2000, p.215) um lugar central de atualização dos dispositivos cognitivos e das *redes sociais* (modelos culturais e cognitivos

idealizados) onde os locutores buscam dispor de um código elaborado para escolher entre uma vasta gama de possibilidades lexicais e sintáticas. A partir de um esforço cognitivo programam enunciados para construírem conhecimentos e atualizarem o próprio saber linguístico.

Marcuschi (2006, p.118) nos diz que a linguagem não pode ser considerada apenas como uma forma de representar a realidade. Segundo o autor, essa seria uma visão reducionista da linguagem. O autor defende a atividade criativa da linguagem que resulta das práticas discursivas construídas e reconstruídas interativa e colaborativamente entre os sujeitos, ratificando as atividades linguísticas e sociocognitivas como indispensáveis a produção do sentido e do saber.

Segundo o autor, considerando o que até então fora dito, percebe-se que os estudos linguísticos assumem uma outra postura, em que o centro da atenção é mudada da discretização de objetos no mundo existentes independentes do homem-sujeito, que utiliza expressões linguísticas ao fazer referência ao mundo, para as atividades de natureza linguística e sociocognitiva, que estruturam e reestruturam o mundo dando-lhe sentido.

As atividades linguísticas são, pois, processos de constante (re) elaboração do mundo indispensáveis na construção do conhecimento, inclusive do próprio conhecimento linguístico. É a partir da construção do sentido que a palavra (linguagem) tem razão de ser, isso se a admitirmos enquanto capacidade cognitiva que interage com a cognição geral, fazendo-nos ser cognitivamente o que somos.

4. METODOLOGIA

Considerando a análise e descrição dos dados que se seguirão, julgamos ser relevantes algumas considerações para uma melhor compreensão da análise e descrição dos fenômenos envolvidos nesse estudo.

Propondo-nos a investigar como acontece à dinâmica interacional da construção de objetos-de-discurso e negociação dos sentidos em aulas de língua inglesa a partir do processo de mesclagem conceptual, contávamos, inicialmente, com sete turmas, a saber, duas turmas de ensino regular, duas turmas de extensão e três turmas de ensino superior.

Sabendo que os dados seriam coletados obedecendo a uma dada periodicidade de encontros e que os alunos e professores envolvidos, em qualquer momento, poderiam optar por deixar de participar da pesquisa, conseguimos fazer com que a coleta de dados permanecesse constante com pelo menos três dessas turmas, uma de ensino regular (ensino técnico - hotelaria), uma de extensão (curso de idiomas de uma instituição superior) e uma de educação superior.

Aulas semanais de língua inglesa dessas turmas foram filmadas durante o período de três meses objetivando o fornecimento de dados suficientes para análise e descrição do fenômeno a ser investigado nos respectivos níveis de ensino. Esses dados foram coletados, semanalmente, ao longo de três meses no primeiro semestre de 2011, durante os meses de abril, maio e junho; sendo em média vinte encontros concernentes a cada turma, totalizando aproximadamente vinte e quatro horas de vídeo e áudio para cada turma somando um total geral de setenta e duas horas, das quais extraímos apenas os trechos mais relevantes das filmagens e que melhor ilustrassem o fenômeno a ser investigado; esses trechos foram transcritos e seguem no capítulo de análise e discussão dos dados.

Embora as aulas ministradas obedecessem ao cumprimento de uma ementa e conteúdo programático, esse, *a priori*, não era determinante na análise do fenômeno em questão, uma vez que o que nos interessava era tão somente a própria atividade comunicativa de negociação sentidos e construção de objetos-de-discurso, em detrimento de qualquer conteúdo formal específico. Nesse sentido, não haverá referência direta, durante a análise e descrição dos dados, ao conteúdo gramatical proposto nas aulas, tampouco será emitido qualquer juízo de valor acerca desses, posto esse não ter sido instituído objetivo do presente estudo.

Assim, segue um quadro ilustrativo com as principais informações concernentes à coleta de dados.

TURMA (NÍVEL)	CURSO	NÚMERO DE ALUNOS	NÚMERO DE AULAS OBERVADAS	HORAS EM VÍDEO E ÁUDIO
01 EDUCAÇÃO BÁSICA	TÉCNICO EM HOTELARIA	40 ALUNOS	20 ENCONTROS	24 HORAS
02 GRADUAÇÃO	GRADUAÇÃO EM LETRAS E GRADUAÇÃO EM TRADUÇÃO (FUSÃO DE TURMAS)	30 ALUNOS	20 ENCONTROS	24 HORAS
03 EXTENSÃO	CURSO DE CONVERSAÇÃO	10 ALUNOS	20 ENCONTROS	24 HORAS
TOTAL GERAL				72 HORAS

Quadro 01. Aspectos metodológicos

No que diz respeito ao método de pesquisa, classificamos a presente pesquisa como qualitativa não só por atribuir ênfase a análise dos elementos envolvidos no processo de construção de objetos-de-discurso em língua inglesa através do processo de mesclagem conceptual, mas por priorizar a qualidade dos dados e processos envolvidos para a explicação e compreensão da teoria utilizada na explicação do fenômeno estudado e por, sobretudo, dispensar esforço e atenção na explicação, análise e descrição dos eventos, em detrimento de reunir números ou valores em tabelas visando a quantificar a recorrência dos fenômenos que nos propusemos a investigar.

A referida pesquisa ainda assume caráter explanatório-descritivo, conforme Andrade (2007), por lidar com a descrição de características, levantamento de hipóteses, identificação e apresentação de valores que contribuam para a ocorrência e compreensão do fenômeno a ser analisado.

A técnica empregada relativamente à documentação admitirá a perspectiva direta, por considerar práticas de observação intensiva e extensiva por meio de filmagens periódicas, conforme já sugerido.

A pesquisa é ainda etnográfica, conforme Chizzotti (2008), dada a necessidade do pesquisador se envolver com o campo de coleta de dados, na vida dos membros da comunidade a ser investigada, durante um período durável, partilhando de suas práticas e hábitos sem quaisquer pré-julgamentos ou preconceitos a fim de poder entender o fenômeno a ser investigado.

Devido ao fato de acreditarmos que processos culturais, sociais e cognitivos influenciariam e atuariam nos processos de construção de objetos-de-discurso e mesclagem conceptual, e esses processos serem ações contextualmente situadas é que ratificamos a presente pesquisa enquanto etnográfica. Os processos referidos serão observados e considerados em todo o período de coleta e análise de dados.

Posto o fato de estarmos interessados em entender como um objeto discursivo era introduzido em uma situação sociocomunicativa, a partir do processo de mesclagem conceptual, de modo a permitir que aprendizes de língua inglesa negociassem o sentido mais adequado para esse objeto-de-discurso e em qual contexto ele poderia ser mais bem empregado visando à criação de versões discursivas da realidade; é que reunimos as transcrições mais relevantes para o presente estudo.

Algumas notações de transcrição para as filmagens foram utilizadas na iniciativa de aproximar o máximo possível o texto dos enunciados reais proferidos pelos aprendizes durante as aulas. Para que haja melhor compreensão dos diálogos em que há tal negociação de sentidos, segue no apêndice o quadro com todas as notações utilizadas.

Outras notações serão igualmente necessárias para e na ilustração das compressões das relações vitais e dos esquemas de mesclagem conceptual a partir de diagramas que objetivam representar a compressão das relações vitais durante a negociação do sentido e construção de objetos-de-discurso, tais notações também seguem no apêndice.

No que concerne à análise dos dados em vistas à discussão do fenômeno proposto recorreremos à teoria dos modelos culturais e dos modelos cognitivos idealizados (Lakoff, 1987, Fauconnier, 1994) que será utilizada na descrição dos mapeamentos entre os domínios cognitivos enquanto operadores da negociação de sentido. As redes de integração conceptual serão empregadas na iniciativa de ilustrar quais relações vitais são comprimidas durante a mesclagem conceptual, a partir da teoria da Mesclagem/ *Blending* (Fauconnier & Turner,

1998, 2002), na construção de objetos-de-discurso (Mondada 1995, 1999, 2002) e negociação dos sentidos em língua inglesa.

Por entendermos que aprendizes recorrem a modelos culturais e modelos cognitivos idealizados para construir objetos discursivos, via mesclagem conceptual, objetivando atribuir versões discursivas de si e ao mundo, acreditamos que muitos domínios se mesclam até que o sentido, após atividades comunicativas de negociação, seja ancorado em objetos-de-discurso.

Por nos interessar nesse estudo quais relações e domínios cognitivos e linguísticos são acionados durante essas atividades é que reforçamos a necessidade de fazermos algumas notações, as quais já mencionadas, uma vez que segundo Coulson & Oakley (2000), as operações de construção de sentido não são completamente especificadas por informações gramaticais. Tal assertiva justifica o motivo de recorrermos a esquemas imagéticos que visem a tal representação.

Conforme sugerido pelos referidos autores, a construção do conhecimento é eficaz se considerarmos que falantes utilizam além de habilidades cognitivas gerais, conhecimento linguístico e informação, junto ao conhecimento prévio de um contexto discursivo para ajudá-los a melhor decidir como estabilizar os sentidos dos elementos discursivos.

5. MESCLAGEM CONCEPTUAL E COMPRESSÃO DE RELAÇÕES VITAIS: A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS-DE-DISCURSO E NEGOCIAÇÃO DE SENTIDOS EM LÍNGUA INGLESA

Adotando a perspectiva de que os sentidos são negociados e os objetos-de-discurso influenciam a dinâmica dessa negociação, analisamos como os sentidos são negociados em sala de aula em língua inglesa em uma turma de ensino regular de uma escola pública, uma turma de graduação de uma instituição de ensino superior, também pública e, por fim, uma turma de conversação do curso de línguas da turma de extensão da mesma instituição de ensino superior em foram coletados os dados da turma de graduação.

A fim de entendermos como a construção de objetos-de-discurso relacionava-se com a negociação e construção dos sentidos em contextos localmente situados e quais as relações de compressão vital estavam envolvidas nesse processo através da mesclagem conceptual é que desenvolvemos a presente análise. Para que esse estudo fosse possível, aulas foram filmadas e devidamente transcritas, das quais os excertos mais relevantes à discussão, análise e descrição do fenômeno em questão, encontram-se a seguir.

Considerando os processos de elaboração e negociação dos enunciados, bem como, recursos cognitivos, através da mesclagem conceptual e da compressão de relações vitais, empregados por esses alunos e seus respectivos professores; permitindo que objetos-de-discurso em língua inglesa fossem construídos; temos a seguir a análise e discussão dos dados que buscam corroborar a hipótese proposta.

É possível perceber que muitos dos processos de negociação dos enunciados são utilizados para desfazer equívocos, quanto ao sentido de muitas expressões, através de descrições exaustivas na língua-alvo, além de serem empregados na reelaboração de sentenças mais ou menos detalhadas na construção ou negociação do sentido. Desse modo, a sala de aula enquanto meio social logra de versões partilhadas sobre eventos que permitem a seus aprendizes construir categorias linguísticas, ou seja, objetos-de-discurso, em face da negociação dos sentidos.

Essa afirmação ratifica a dinamicidade e constância dos objetos-de-discurso enquanto dispositivos praxiológicos em meio às diversas exigências sociocomunicativas contextuais e localmente situadas. Os objetos-de-discurso não são simples categorias que objetivam discretizar entidades num contexto de *forma-significado*. Os objetos discursivos descrevem

realidades possíveis que por serem localmente situadas permitem que atividades de negociação dos sentidos resultem em versões públicas da realidade.

5.1. Eraser: apagador ou borracha? Tudo apaga!

Em uma aula de língua inglesa, no nível regular de ensino, de uma turma de hotelaria, cujo objetivo inicial da professora era apresentar aos alunos um novo grupo de palavras, de modo a ampliar os conhecimentos vocabulares desses alunos, fazendo com que esses viessem a estar aptos a lidar com situações cotidianas, e empregar tais léxicos em situações contextuais específicas, a professora é questionada sobre qual objeto-de-discurso em língua inglesa seria equivalente ao objeto discursivo “BORRACHA” em português.

Abaixo temos a transcrição relativa ao diálogo em que essa inquietação vem à tona, e como, passo a passo, o referido objeto discursivo é introduzido na atividade comunicativa e a partir de uma atividade de negociação tem seu sentido estabelecido e os alunos, conseqüentemente, conseguem ancorá-lo.

Transcrição 02. Aula de Inglês– Turma de Educação Básica– Turma de Hotelaria

01	Professora: Vamos lá pessoal, Pay aten:tion!
02	Aluno_01: O que é pay attention, professora?
03	Professora: É preste atenção!
04	Professora: Bem, nós já aprendemos as principais gree::tings, saudações, lembram? Hi, hello,
05	good morning! ... Hein? Vocês não comeram hoje não:::?: Eu vou escrever no quadro novas
06	palavras...só algumas, porque se for muitas vocês vão endoidecer, não é?
07	Alunos: É professora!
08	Professora: Repitam...Mar:ker!
09	Alunos: Mar:::ker!
10	Aluno_02: O que é MAR:KER?
11	Professora: Pincel de Quadro ...
12	Professora: Highli:::ghter!
13	Alunos: Highli:::ghter!

14	Aluno_03: Tea:cher, o que é isso?
15	Professora: Pincel colorido! Aque:les que a gente usa pra destacar! Da cor:: da roupa do
16	Restart
17	Aluno_03: Ah tá! É mesmo né, teacher:?!
15	Professora: E você, por que não está repetindo?
19	Aluno_04: Por que...hoje eu tô mal:! Mui::to mal. Como é muito mal em inglês?
20	Professora: VERY BAD!
21	Aluno_04: É, eu tô very bad!
22	Professora: Eu estou? Não me digam que já esqueceram o Verbo To Be?
23	Aluno_05: I am, You are...
24	Aluno_03: É mesmo! E o What também, né?
25	Professora: Não::, aí já é os WH QUESTIONS!
26	Aluno: W:: o quê?
27	Professora: Eita gente, pra perguntar...
28	Aluno_05: o What e o Which, né teacher:?
29	Professora: Muito bem ***!
30	Professora: Lembram? O What não tem escolha e o Which tem escolha
31	Aluno_05: É feito o This e o That, né?
32	Professora: É! Só que um é pra perto e outro é pra longe. O que está na minha mão é
33	this e o que eu aponto é that!
34	Aluno_06: Ei, tem o How também, né:?
35	Professora: Isso, pra saber como vai!
36	Aluno_03: E pra idade!?
37	Professora: Também... é pra preço... HOW MUCH... Lembram?... Vocês ficam
38	brincando aí, depois que eu apagar não adianta reclamar
39	Aluno_07: Ah professora, eu errei e *** não quer me emprestar a borracha!
40	Aluno_04: Professora, como é borracha em inglês?

41	Professora: Eraser!
42	Aluno_05: Não é apagador, não teacher?
43	Professora: Tanto faz, ou borracha ou apagador...
44	Aluno_08: Tanto faz menina! orrr...tudo num apaga!
45	Professora: Pronto:!! Vamos continuar... Sharpener!
46	Alunos: Sharpener!

A transcrição acima mostra-nos a negociação do sentido de dois objetos-de-discurso “ERASER” e “HIGHLIGHTER”. No que diz respeito ao primeiro objeto-de-discurso “ERASER” ou “BORRACHA”, temos no momento de negociação do sentido do objeto discursivo em língua inglesa a sugestão de que esse pode fazer referência a duas categorias, seja a categoria ‘*borracha*’, seja a categoria ‘*apagador*’ cuja *função* de ambas as entidades é condição determinante para a construção do sentido, que por sua vez prevalece à forma, inicialmente.

Na negociação acima transcrita, o objeto-de-discurso “ERASER” poderia referir-se tanto a borracha como a apagador, no entanto, seu sentido é determinado muito mais pela função que ambos desempenham que é *apagar* do que pelo próprio fato de que em língua inglesa o objeto-de-discurso “ERASER” pode se referir a realidades discursivas em que o tanto o léxico *borracha*, como *apagador* são possíveis.

Podemos perceber que quando um dos alunos (aluno_04) questiona a professora sobre como seria borracha em inglês, linha 40, na tentativa de empregar esse objeto-discursivo em língua inglesa para referir-se à realidade em questão, em que necessitava apagar um erro cometido em seu caderno, mas que seu colega se recusara a emprestar a borracha, a professora em resposta, na linha 41, sugere “ERASER!”.

No entanto, para um dos alunos (aluno_05) o sentido concernente a esse objeto-de-discurso (ERASER), ou a entidade que a ele fazia referência, muito possivelmente, em outra situação sociocomunicativa que houvera experienciado, fora negociado diferentemente do sentido do presente momento, quando então, na linha 42, sugere, “Não é apagador não, teacher?”.

A professora, por sua vez, na iniciativa de propor que o sentido do referido objeto-de-discurso fosse ancorado em ambas as experiências dos alunos, a anterior e a atual, na presente situação comunicativa, confirma na linha 43, “Tanto faz, ou borracha ou apagador”. Para a professora, em contextos distintos, o mesmo objeto-de-discurso pode ser empregado, na

descrição de realidades também igualmente distintas, ora como apagador, ora como borracha, como de fato o é em língua inglesa.

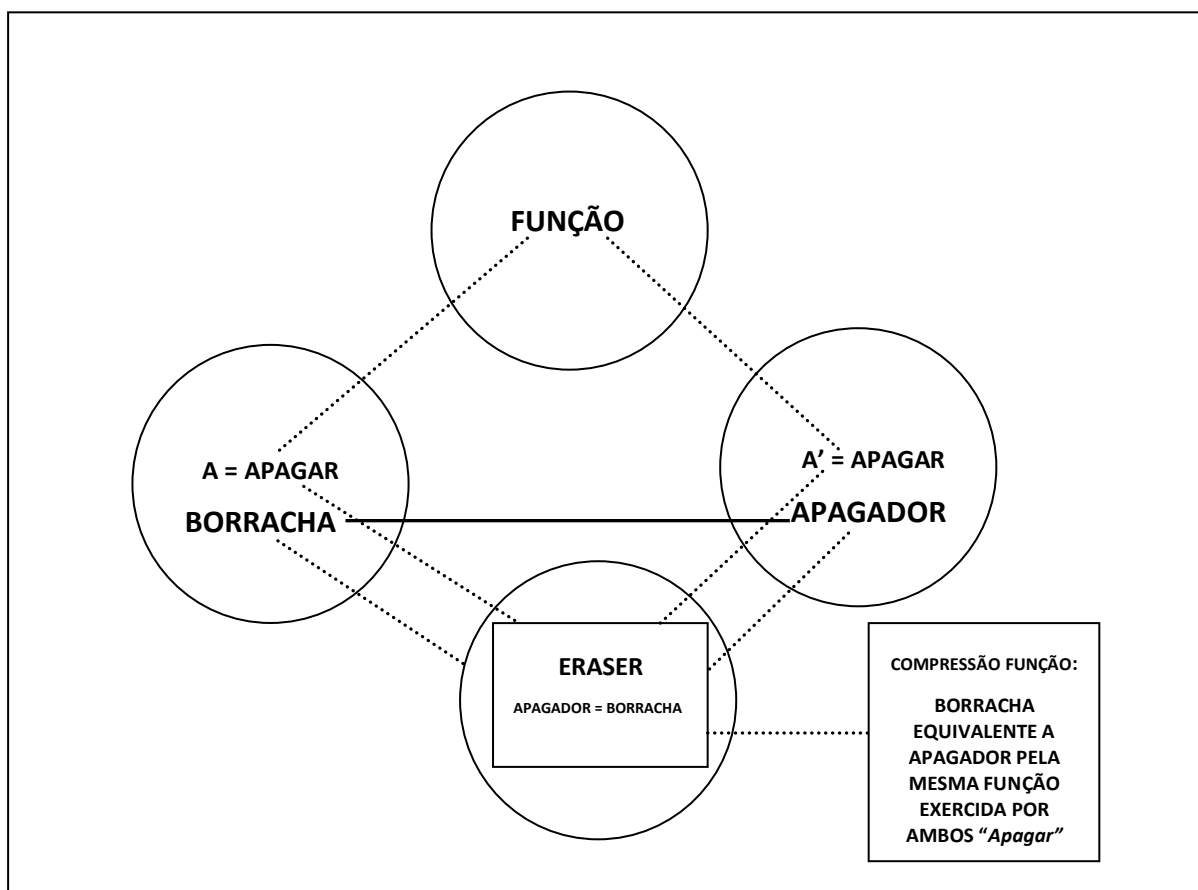
É importante notar que mais do que uma simples atividade de tradução e ampliação vocabular, temos negociações em que alunos compartilham experiências individuais e coletivas, anteriores inclusive a do presente momento, para ratificarem e, sobretudo, ancoram sentido nos objetos-de-discurso que são propostos durante a aula.

Assim quando o aluno (aluno_08), na linha 44, sugere, “Tanto faz menina! orr... tudo num apaga!”. Desse modo, o sentido do objeto-de-discurso “ERASER” é ratificado como passível de dois sentidos, a partir do processo de mesclagem conceptual em que há a compressão da relação vital de *Função* e que apagar seria determinante no curso da presente negociação e por isso o sentido fora coletivamente construído para referir-se a uma ou realidades possíveis da discretização de versões do mundo em que uma ou outra realidade seria possível e passível de utilização do referido objeto discursivo. Conforme podemos observar nos excertos que se seguem.

40	Aluno_04: Professora, como é borracha em inglês?
41	Professora: Eraser!
42	Aluno_05: Não é apagador, não teacher?
43	Professora: Tanto faz, ou borracha ou apagador...
44	Aluno_08: Tanto faz menina! orrr... tudo num apaga!

Nesse caso, para o presente grupo social, a partir da iniciativa do aluno_08, “ERASER” pode ser utilizado na descrição tanto da entidade borracha como apagador, pelo fato de ambos terem a mesma função que é apagar. Nesse caso, a função das entidades discursivas que vem à tona a partir da compressão da relação vital *Função*, através do processo de mesclagem conceptual, permite que o sentido do objeto-de-discurso seja construído após a referida atividade de negociação.

Na figura a seguir podemos observar a partir do diagrama que se segue a mesclagem conceptual em que ocorre a compressão da relação vital *Função*, no momento de negociação do sentido do objeto-de-discurso em língua inglesa “ERASER”, em que a função torna-se determinante enquanto fator experiencial dos indivíduos envolvidos na negociação para que o sentido possa ser ancorado na forma linguística em questão.



Esquema 01. ERASER: Borracha e Apagador, tudo apaga!

Na figura acima, é possível perceber que a forma “ERASER” é comprimida a partir de sua função que é apagar, podendo resultar, ainda que em contextos situacionais distintos, nas formas em língua portuguesa “BORRACHA” e/ ou “APAGADOR”. A partir dessa passagem podemos perceber o caráter estritamente contextual em que acontecem as negociações, principalmente em se tratando da negociação do sentido em língua inglesa, posto ser possível uma forma poder ser empregada na descrição de duas entidades distintas, mas que, *a priori*, tal negociação não acontece através das suas formas equivalentes em língua portuguesa, que são distintas, mas pela mesma função que desempenham que é apagar.

Assim, esse grupo social poderá munir-se do referido objeto-de-discurso para descrever realidades discursivas, cujas entidades em questão poderão tanto significar borracha, como apagador, mas que a função por ela exercida será sempre determinante na ativação, não só da forma desse objeto discursivo, mas também e, principalmente, do seu sentido.

Rodrigues-Leite (2010, p.81) assevera que, a mesclagem é um dos aspectos mais importantes de nossa eficiência, percepção e criatividade em face das compressões de relações conceptuais vitais. Através dessa atividade, estamos aptos, ora a construir, ora a empregar planificações sintáticas, nesse caso, na língua em que se busca aprender para descrever ou criar uma realidade, mesmo que conceitual.

Ainda nessa transcrição, conforme já mencionado, que diz respeito a uma aula de inglês ministrada em uma turma de ensino regular-técnico do curso de hotelaria, também podemos perceber que é feita menção a outro objeto-de-discurso e que esse permite que haja outra atividade de negociação de sentido.

Na mesma atividade em que é proposta a ampliação vocabular acerca de materiais escolares, conforme pudemos observar na transcrição anterior, mais precisamente na linha 13, quando a professora propõe aos alunos um novo vocabulário para a ampliação vocabular; temos, embora breve, uma negociação acerca da definição do sentido do objeto-de-discurso “HIGHLIGHTER”, que por ser passível de observação e análise, permite-nos identificar, a partir do processo de mesclagem conceptual, a compressão de outra relação vital, agora da relação *Parte-Todo*.

12	Professora: Highli::ghter!
13	Alunos: Highli::ghter!
14	Aluno_03: Tea:cher, o que é isso?
15	Professora: Pincel colorido! Aque:les que a gente usa pra destacar! Da cor:: da roupa do Restart
16	Aluno_03: Ah tá! É mesmo né, teacher:?!

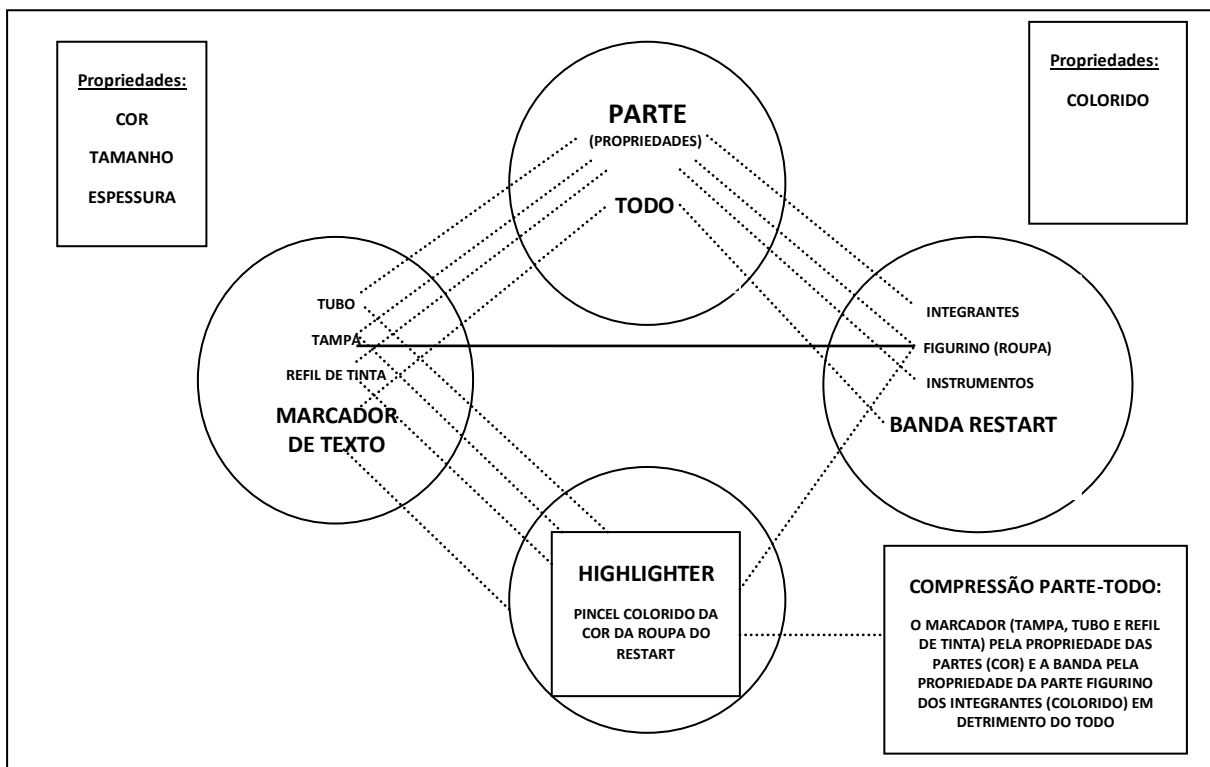
Quando questionada acerca do sentido do objeto discursivo “HIGHLIGHTER”, o qual fazia referência àquele dado contexto de comunicação, por um dos seus alunos (aluno_03) na linha 14, como podemos observar; a professora diz que “é um pincel colorido usado para destacar”, reforçando na linha 15, “da cor da roupa do RESTART”.

Nessa passagem a propriedade da *Parte*, que consiste na coloração das calças dos integrantes de uma banda, faz com que essa *Parte* faça vez de *Todo*, ou seja, que essas calças coloridas sejam equivalentes à banda propriamente dita ou ao *Todo*. A banda serve de e para referência na descrição e negociação da propriedade mencionada acerca do pincel, que é ser colorido. Nesse contexto, e para esse grupo social especificamente, houve razão de ser, fazer referência ao colorido dos pincéis marcadores de texto (HIGHLIGHTER) como equivalentes às cores das roupas dos membros da banda Restart.

Essa ocorrência confirma o caráter eminentemente situado da negociação dos sentidos e construção dos objetos-de-discurso posto o fato de que a referência à banda e seu vestuário em outro grupo social, muito possivelmente, pudesse não causar o mesmo efeito, não

causando o ancoramento do sentido do referido objeto discursivo posto o fato do conhecimento da referida banda não integrar às experiências anteriores daquele grupo social. Se isso ocorresse, a relação vital *Parte-Todo* não seria comprimida e o sentido da categoria, tampouco seria construído, sendo necessário, portanto, uma nova negociação.

Assim, conforme é possível observar na figura a seguir, a compressão da relação vital *Parte-Todo* é empregada, através do processo de mesclagem, na construção e caracterização do sentido e propriedade do objeto-de-discurso HIGHLIGHTER.



Esquema 02. Highlighter: Pincel colorido, da cor da roupa do Restart.

Como é possível observar na figura acima, parece-nos que o objeto-de-discurso “HIGHLIGHTER” recebe um novo *status* quando comparado com a cor da roupa da banda em questão. A roupa (parte em relação ao todo) ao ter tido relacionada à sua propriedade ‘cor’ como propriedade também equivalente a uma outra entidade discursiva, “pincel colorido” permite que o significado do referido objeto-de-discurso seja construído. Para essa comunidade, ativar o conhecimento acerca do que seja HIGHLIGHTER, em língua inglesa, é estar apto a perceber a propriedade que essa categoria dispõe e contrastar com a mesma propriedade que a referida entidade discursiva partilha.

A partir desse esquema é perceptível, conforme mencionado anteriormente, o caráter eminentemente contextual da negociação e construção dos sentidos. O conhecimento sobre a

propriedade da categoria poderia não ser acionado de modo a não ajudar a definição da forma linguística HIGHLIGHTER caso os alunos do presente grupo social desconhecêssem a banda Restart (e vestuário por ela adotado), motivo pelo qual a professora fez referência a esta.

Mesmo o fato de associar o grupo Restart a roupas coloridas não ser uma experiência genérica, o fato de a professora tê-la mencionado naquele contexto enunciativo permitiu a construção do sentido sobre o referido objeto-de-discurso e que esse sentido fosse ancorado, posto o fato de que para aquele grupo social as propriedades das roupas poderiam ser contrastadas às cores dos pincéis coloridos (tubo, tampa e tinta) os quais os alunos costumam usar para destacar informações no cotidiano escolar.

Desse modo, partilhamos da mesma compreensão do que venha a ser significado que sugere Lakoff (1987, p.292):

Significado não é uma coisa; ele envolve o que é significativo para nós. Nada é significativo em si mesmo. Significar deriva de nossas experiências de funcionamento como seres de um determinado tipo em um ambiente de determinado tipo.

Construir sentido, mais especificamente, sua negociação, diz respeito a ancorar situações que sejam significativas e nos torne seres igualmente significativos uma vez que ajuda-nos a estruturar nossas percepções na e para a discretização da realidade discursiva através de construções de versões do mundo.

Para o grupo social analisado, o sentido só pode ser negociado e ancorado a partir de experiências e referências que sejam significativas para aquele grupo de alunos. Só assim, estariam aptos a recorrer aos objetos-de-discurso aprendidos em sala de aula, bem como ativá-los, para descrever a si e o outro, além de criar versões do mundo em outra língua (língua-alvo), mesmo que muitas vezes, necessitassem partir de experiências e contextos específicos em sua língua materna para ativá-las.

5.2. POVERTY: Ser pobre é viver em pobreza, viver na África do Sul

Em uma aula de língua inglesa, observada em uma turma de graduação dos cursos de Letras e Tradução que, agora, dispunham da mesma sala de aula; a professora tinha como objetivo apresentar um conjunto de novas palavras (atividade proposta pelo livro adotado) de modo que, juntos, pudessem construir definições e determinar qual contexto seria mais adequado para melhor empregá-las, partindo, inicialmente, do contexto proposto na lição do livro.

Intitulada “Charity” a lição do livro apresentava aos alunos pares de palavras, todos relacionados ao tema caridade. Os alunos, portanto, deveriam estar aptos a identificar o significado das palavras e discernir qual contexto seria mais relevante para cada uma delas.

A professora, portanto, partindo de atividades de negociação de sentidos de língua inglesa tencionava que alunos construíssem sentido acerca dos objetos-de-discurso propostos de forma que uma vez ancorados os sentidos coletivamente negociados, pudessem empregá-los fazendo referência a possíveis realidades discursivas, habilitando-os a construir versões públicas do mundo a partir de atividades local e contextualmente situadas.

Questionados sobre o que as pessoas costumavam fazer para lidar com problemas sociais específicos e mediante a construção dos sentidos sobre os pares de categorias relacionadas, fosse por motivos contextuais ou por motivos de recorrência, os alunos se viam na necessidade de negociar o sentido desses pares de palavras para entender e se fazer entender, conforme é possível observar na transcrição que se segue.

Dos pares de palavras apresentados em slides aos alunos pela professora, o par referente aos objetos-de-discurso - “POVERTY (POBREZA)” e “DROUGHT (SECA)” - foi escolhido como o par mais significativo para ilustrar o fenômeno de compressão de relação vital e construção de sentidos em língua inglesa, considerando o caráter eminentemente situado dessa negociação ante o presente grupo social quando submetido à aprendizagem de língua inglesa.

Transcrição 03. Aula de Inglês– Turma de Ensino Superior–Curso de Graduação em Letras e Tradução

01	Teacher: Today: we’re gonna talk about cha::rity. This is the topic of the lesson, right? [PROFESSORA: HOJE NÓS VAMOS FALAR SOBRE CARIDADE. ESTE É O TÓPICO DA LIÇÃO, CERTO?]
02	Everybody knows what charity me:ans? No? Who knows? Right! [TODO MUNDO SABE O QUE CARIDADE SIGNIFICA? NÃO? QUEM SABE? CERTO!]
03	(LAUGHS)[RISOS]
04	Student_01: Charity is a thing we do to help people... [ALUNO_01: CARIDADE É UMA COISA QUE NÓS FAZEMOS PARA AJUDAR PESSOAS...]
05	Teacher: Yeah... [PROFESSORA: SIM...]
06	Student_01: Poor people... [ALUNO_01: PESSOAS POBRES]
07	Student_02: What? [ALUNO_02: O QUÊ?]

08	Teacher: Cha:ri:ty, right? Charity - singular, charities - plural. So we are going to talk about [PROFESSORA: CARIDADE, CERTO? CARIDADE – SINGULAR, CARIDADES – PLURAL. ENTÃO NÓS FALAREMOS SOBRE]
09	how people help o:thers, right? So, how people work charity, how they... organ:ize... yes... [COMO PESSOAS AJUDAM OUTRAS, CERTO? ENTÃO, COMO AS PESSOAS TRABALHAM COM CARIDADE, COMO ELAS... ORGANIZAM...SIM...]
10	organize charity events for example and etcetera, etcetera... So... Huh... what is the [ORGANIZAM EVENTOS DE CARIDADE POR EXEMPLO E ETC, ETC.. ENTÃO... HUM... QUAL É A]
11	difference between all these words that I'm going to showing you... these all are related to [DIFERENÇA ENTRE TODAS ESSAS PALAVRAS QUE EU MOSTRAREI A VOCÊS... TODAS ELAS ESTÃO RELACIONADAS À]
12	charity, ok::? So, what's the difference between PO:VERTY and DROU:GHT:? [CARIDADE, OK?ENTÃO, QUAL É A DIFERENÇA ENTRE POBREZA E SECA?]
13	Student_01: POVERTY is extremely poor and DROUGHT a place where there's no rain [ALUNO_01: POBREZA É EXTREMAMENTE POBRE E SECA UM LUGAR ONDE NÃO HÁ CHUVA]
14	Teacher: So:: speak out, ok? Poverty what does it mean? Did you get? [PROFESSORA: ENTÃO, FALEM, CERTO? POBREZA - O QUE ELA SIGNIFICA? VOCÊS ENTENDERAM?]
15	Student_01: Extremely poor [ESTUDANTE_01: EXTREMAMENTE POBRE]
16	Teacher: Yes, it's extre::me...uh... poor situation, yes? [PROFESSORA: SIM, É EXTREMA... HUM... SITUAÇÃO DE POBRE, SIM?]
17	Student_03: Is this a noun? [ALUNO_03: É UM SUBSTANTIVO?]
18	Teacher: Yes, this is a noun. Dou you understand a noun? [PROFESSORA: SIM, É UM SUBSTANTIVO. VOCÊS ENTENDEM, UM SUBSTANTIVO?]
19	Student_04: Yeah [ALUNO_04: SIM]
20	Teacher: I am poor... so those people live in poverty... for example, like people in South [PROFESSORA: EU SOU POBRE... ENTÃO AQUELAS PESSOAS VIVEM EM POBREZA... POR EXEMPLO, COMO AS PESSOAS]
21	Africa, whatever... yes? People in India, some people in India, some people in India... they [DA ÁFRICA DO SUL,TANTO FAZ... SIM? PESSOAS NA ÍNDIA, ALGUMAS PESSOAS NA ÍNDIA, ELAS]
22	live in po:verty, so they are very, very, they're extremely poor. Ok? Poverty! Ok, pay

	[VIVEM EM POBREZA, ENTÃO ELAS SÃO MUITO, MUITO, EXTREMAMENTE POBRES. CERTO? POBREZA! CERTO! PRESTEM]
23	attention to pronunciation D-R-O-U-G-H-T... strange isn't it? DROUGHT! What is [ATENÇÃO À PRONÚNCIA S-E-C-A ESTRANHO, NÃO É? S-E-C-A! O QUE É]
24	drought? [SECA?]
25	Student_01: (...) [ALUNO_01: (...)]
26	Teacher: Did you get it? No? [PROFESSORA: VOCÊS ENTENDERAM? NÃO?]
27	Student_01: All of period when there's no rain [ESTUDANTE_01: TODO O PERÍODO QUANDO NÃO HÁ CHUVA]
28	Student_05: All of period without rain? [ALUNO_05: TODO O PERÍODO SEM CHUVA?]
29	Teacher: No rain:::, no rain at all so... where in Brazil, where in Brazil we say there's drought? [PROFESSORA: SEM CHUVA... ABSOLUTAMENTE, SEM CHUVA... ONDE NO BRAZIL NÓS DIZEMOS QUE HÁ SECA?] Most of the time...
30	[NA MAIOR PARTE DO TEMPO]
31	Student_06: Northeast [ALUNO_06: NORDESTE]
32	Teacher: Yes, on the Northeast part of Brazil, yes? In the countryside, yes? We usually say [PROFESSORA: SIM, NA PARTE NORDESTE DO BRASIL, SIM? NO INTERIOR, SIM? NÓS GERALMENTE DIZEMOS]
33	there's drought, no rain... and the animals die... Yes or no? What else happens? When there's [QUE HÁ SECA, SEM CHUVA... E OS ANIMAIS MORREM...SIM OU NÃO? O QUE MAIS ACONTECE? QUANDO HÁ]
34	drought, what else happens? Animals die:: ... [SECA, O QUE MAIS ACONTECE? ANIMAIS MORREM...]
35	Student_07: People don't have::: have::: food? [ESTUDANTE_07: PESSOAS NÃO TÊM, TÊM COMIDA?]
36	Teacher: Right! There's no food, people looking at food... What else? [PROFESSORA: CERTO! NÃO HÁ COMIDA, PESSOAS À PROCURA DE COMIDA... O QUE MAIS?]
37	Student_08: You can cook... [ALUNO_08: VOCÊ PODE COZINHAR...]
38	Teacher: You can't cook [PROFESSORA: VOCÊ NÃO PODE COZINHAR]

39	Student_08: No:: You can::, you can cook eggs on the street...
40	[ALUNO_08: NÃO, VOCÊ PODE, VOCÊ PODE COZINHAR OVOS NA RUA] (LAUGHS) [RISOS]
41	Teacher: When it's very? When it's very? [PROFESSORA: QUANDO ESTÁ MUITO? QUANDO ESTÁ MUITO?]
42	Student_01: Dry? [ALUNO_01: SECO?]
43	Teacher: Good! When it's very Dry:: ok? Not WET!!! It doesn't rain, there's no water... if [PROFESSORA: BOM! QUANDO ESTÁ MUITO SECO, OK? NÃO HÚMIDO!!! NÃO CHOVE, NÃO HÁ ÁGUA...]
44	there's no water it's DRY... Dry it's the adjective and DROUGHT is the noun, [SE NÃO HÁ ÁGUA ESTÁ SECO... SECO É O ADJETIVO E SECA, SECA O SUBSTANTIVO,] ok? D-R-O-U-G-H-T the pronunciation, ok? So do we use related poverty to drought? Yes?
45	[CERTO? S-E-C-A A PRONÚNCIA, CERTO? ENTÃO NÓS RELACIONAMOS POBREZA À SECA? SIM?] How?
46	[COMO?]
47	Student_09: No:,not necessarily [ALUNO_09: NÃO, NÃO NECESSARIAMENTE]
48	Teacher: Huh? Not, necessarily...Why not? [PROFESSORA: HÃH? NÃO NECESSARIAMENTE... POR QUE NÃO?]
49	Student_09: Because there are places that rain and people are poor... [ALUNO_09: PORQUE HÁ LUGARES QUE CHOVE E PESSOAS SÃO POBRES...]
50	Teacher: Do you agree? [PROFESSORA: VOCÊS CONCORDAM?]
51	Student_01: I don't know, but here (...) [ALUNO_01: EU NÃO SEI, MAS AQUI (...)]
52	Teacher: You can associate, sometimes you can related one word to another, but not [PROFESSORA: VOCÊ PODE ASSOCIAR, ÀS VEZES, VOCÊ PODE RELACIONAR UMA PALAVRA À OUTRA, MAS NÃO]
53	necessarily... Everybody understands? Yeah? Ok? STARVATION and HUNGER... What is [NECESSARIAMENTE... TODO MUNDO ENTENDE? SIM? CERTO? INANIÇÃO E FOME... QUAL É]
54	the difference between these words? [A DIFERENÇA ENTRE ESSAS PALAVRAS?]

A partir da negociação transcrita acima, cujo objetivo é diferenciar o sentido do objeto-de-discurso em língua inglesa “POVERTY” (POBREZA) do objeto-de-discurso “DROUGHT” (SECA), ambos, nas palavras da professora, relacionados, ao objeto discursivo “CHARITY” (CARIDADE), podemos perceber que alunos reúnem-se para construir sentido linguístico e, conseqüentemente, contextual de modo a ser possível empregar eficazmente ambos os objetos-de-discurso, na construção de realidades discursivas a eles concernentes.

Após processos de construção de modelos culturais e modelos cognitivos idealizados sobre cada uma das categorias, temos a partir da negociação dos sentidos o processo de mesclagem conceptual em que a relação vital *Causa-Efeito* é comprimida para que não só os sentidos dos objetos discursivos em questão sejam construídos, mas também que experiências partilhadas permitam que os sentidos negociados sejam, conseqüentemente, ancorados nas formas linguísticas propostas.

Assim, temos de início a definição de um aluno (estudante_01), na linha 04, do que viria a ser caridade, “Caridade é algo que pessoas fazem para ajudar outras”, o mesmo aluno ainda reforça, na linha 06, que o objetivo da caridade não é simplesmente ajudar as pessoas, mas sim, e, sobretudo, pessoas pobres, conforme podemos observar a seguir:

01	Teacher: Today: we're gonna talk about cha::rity. This is the topic of the lesson, right? [PROFESSORA: HOJE NÓS VAMOS FALAR SOBRE CARIDADE. ESTE É O TÓPICO DA LIÇÃO, CERTO?]
02	Everybody knows what charity me:ans? No? Who knows? Right! [TODO MUNDO SABE O QUE CARIDADE SIGNIFICA? NÃO? QUEM SABE? CERTO!]
03	(LAUGHS) [RISOS]
04	Student_01: Charity is a thing we do to help people... [ALUNO_01: CARIDADE É UMA COISA QUE NÓS FAZEMOS PARA AJUDAR PESSOAS...]
05	Teacher: Yeah... [PROFESSORA: SIM...]
06	Student_01: Poor people... [ALUNO_01: PESSOAS POBRES]

Após uma possível definição do contexto em que seria possível empregar o par de palavras proposto, os alunos, quando induzidos a distinguirem “Pobreza” de “Seca”; é proposta pelo aluno (estudante_01), na linha 13, a seguinte definição: “pobreza é extremamente pobre e seca é lugar onde não há água”.

Podemos notar que não só o sentido do objeto-de-discurso está sendo negociado, mas, e principalmente, conhecimentos, situado e praxiológico, que, sob a forma de objeto-de-discurso, são retomados e reutilizados no curso das atividades negociação.

Nas linhas 20, 21,22 a professora retoma o objeto-de-discurso “POVERTY” e apresenta a seguinte definição, “Se e sou pobre, eu vivo em pobreza, logo pessoas que vivem na África do Sul e algumas pessoas que vivem na Índia vivem em pobreza, elas são muito, muito, extremamente pobres”.

20	Teacher: I am poor... so those people live in poverty... for example, like people in South [PROFESSORA: EU SOU POBRE... ENTÃO AQUELAS PESSOAS VIVEM EM POBREZA... POR EXEMPLO, COMO AS PESSOAS]
21	Africa, whatever... yes? People in India, some people in India, some people in India... they [DA ÁFRICA DO SUL, TANTO FAZ... SIM? PESSOAS NA ÍNDIA, ALGUMAS PESSOAS NA ÍNDIA, ELAS]
22	live in po:verty, so they are very, very, they're extremely poor. Ok? Poverty! Ok, pay [VIVEM EM POBREZA, ENTÃO ELAS SÃO MUITO, MUITO, EXTREMAMENTE POBRES. CERTO? POBREZA! CERTO! PRESTEM]

É importante destacar nessa altura do curso da negociação como aspectos culturais representados a partir de modelos culturais podem influir e ao mesmo tempo se contrastar com modelos cognitivos idealizados para que haja a definição do sentido do objeto discursivo em questão.

Se admitirmos que os modelos culturais que podem atuar, inclusive, como modelos cognitivos idealizados, são categorias ou conceitos que podem deter ou “encapsular” informações as quais precisamos e que são úteis para lidarmos com a construção do sentido, podemos então admitir que alunos e professora recorrem a tais modelos para que possam ativar experiências prévias no curso da negociação de novos sentidos em face da construção de objetos-de-discurso em língua inglesa.

Nesse sentido, interessa-nos refletir como a definição “POBRE” que se torna “VIVER EM POBREZA” é associada, logo em seguida, ao fato de alguém viver na África do Sul. Quando tal passagem é sugerida temos a adoção de um modelo cultural em que a cor do indivíduo e a região em que habita tornam-se fatores condicionantes do e para seu estado de pobreza, temos assim um exemplo prototípico⁹, ou sobressaliente da categoria “pobreza”.

⁹Exemplos prototípicos consistem em exemplares mais centrais se relacionados a outros possíveis de determinadas categorias, a prototipicidade é definida tanto por propriedades mais típicas do que outras face

Percebemos que, dado o devido contexto, outros modelos culturais e consequentemente cognitivos idealizados, ora individuais, ora coletivos poderiam ser trazidos à tona nessa negociação, como por exemplo, os habitantes ribeirinhos da região Norte ou talvez, os nordestinos que vivem abaixo da linha da pobreza e que habitam o alto sertão.

Tal modelo cultural – pobreza enquanto sinônimo de viver na África do Sul – estrutura-se como um modelo cognitivo idealizado fazendo com que o sentido do objeto discursivo em língua inglesa “POVERTY” possa nele ser ancorado, ainda que passível de outras negociações a partir de modelos individuais ou coletivos conforme sugerissem novos contextos.

Quanto ao objeto-de-discurso DROUGHT os alunos propõem, nas linhas 27 e 28, a seguinte definição: “Lugar em que não há chuva”. Sendo ratificada pela professora, nas linhas 29 e 30, “Não há chuva de modo algum”. Após essa definição, a professora questiona os alunos acerca de quais lugares no Brasil tal problema poderia ser identificado. O aluno (estudante_06), na linha 31, então sugere: “Nordeste”.

23	attention to pronunciation D-R-O-U-G-H-T... strange isn't it? DROUGHT! What is
24	[ATENÇÃO À PRONÚNCIA S-E-C-A ESTRANHO, NÃO É? S-E-C-A! O QUE É] drought? [SECA?]
25	Student_01: (...) [ALUNO_01: (...)]
26	Teacher: Did you get it? No? [PROFESSORA: VOCÊS ENTENDERAM? NÃO?]
27	Student_01: All of period when there's no rain [ESTUDANTE_01: TODO O PERÍODO QUANDO NÃO HÁ CHUVA]
28	Student_05: All of period without rain? [ALUNO_05: TODO O PERÍODO SEM CHUVA]
29	Teacher: No rain:::, no rain at all so... where in Brazil, where in Brazil we say there's drought? [PROFESSORA: SEM CHUVA... ABSOLUTAMENTE, SEM CHUVA... ONDE NO BRAZIL NÓS DIZEMOS QUE HÁ SECA?]
30	Most of the time... [NA MAIOR PARTE DO TEMPO]
31	Student_06: Northeast [ALUNO_06: NORDESTE]

aos elementos que integrem a categoria em questão. Para um estudo detalhado sobre *Categorização e efeitos de prototipicidade* ler ROSCH 1978.

Nesse momento, a professora retoma o referido objeto-de-discurso afirmando, nas linhas 31,32 e 33, que a Seca se faz presente na região nordeste, principalmente na zona rural ou interior; mais uma vez outro modelo cultural é empregado para fazer referência a uma outra categoria, dessa vez a categoria “Seca”, que para esse contexto seria o exemplo mais saliente de sequidão, nesse caso a região Nordeste. Percebemos ainda que a professora atribui consequências para a “seca” enquanto problema social; sugerindo assim: “Costumamos dizer que na seca não há chuva e os animais morrem”. Após essa afirmação questiona os alunos sobre outras consequências da seca.

O aluno (estudante_07) acrescenta, na linha 35, “pessoas não têm comida” e a professora reforça, na linha 35, “Não há comida, pessoas procuram comida!”.

É perceptível que mais uma vez o referido grupo social recorre a um modelo cultural para ancorar o sentido da palavra em língua inglesa “DROUGHT” (SECA) cujo modelo mais representativo dessa condição seria o modelo cognitivo idealizado da população nordestina.

Salientamos que não se institui intuito desse estudo emitir quaisquer juízos de valor acerca da atitude da professora em recorrer a tais ou quais modelos culturais, como estereotipados ou como causadores de detrimientos às entidades envolvidas. O que nos interessa é analisar em que medida tal iniciativa, de recorrer a modelos culturais e cognitivos idealizados pode se instituir estratégia válida para a construção do objeto discursivo em questão bem como a ativação de experiências que ancorem ou permitam a negociação do seu sentido. Isso porque, como sugerimos a partir desse estudo, a linguagem permite a construção de realidades discursivas, ou seja, “versões do mundo”.

A partir da presente negociação, conclui-se que para o referido grupo social, pobreza é um problema social que torna as pessoas afetadas dignas de caridade. Nesse sentido, *África do Sul* e *Índia* serviriam de *espaços mentais* para e na ativação do conhecimento acerca da palavra POVERTY (POBREZA) recém-construído por deterem um modelo cultural que lhe é inerente.

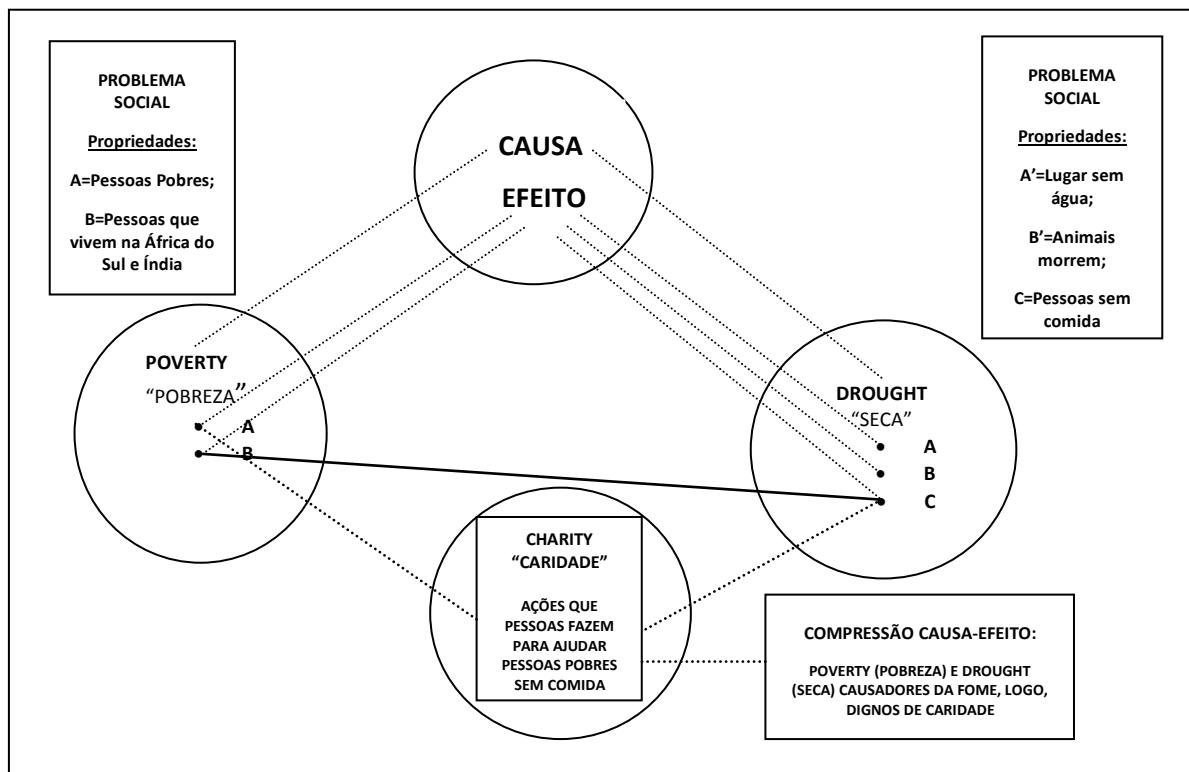
Desse modo, recorrer à África do Sul e Índia como espaços mentais em que podemos encontrar exemplares de pobres e situação de pobreza, seria, a partir da negociação proposta pela professora, plenamente viável para construção e ativação de experiências mediante o conhecimento da forma linguística em questão.

No que diz respeito ao objeto discursivo, “SECA” (DROUGHT), o referido grupo social sugere “SECA” como um lugar em que não há água e que pessoas que são vítimas de fome não têm o que comer e alguns animais em decorrência disto morrem.

Assim, “pobreza” e “seca” seriam problemas sociais por atingir pessoas pobres, logo essas pessoas seriam dignas de caridade, ação em que, conforme o presente grupo social, “pessoas ajudam outras pessoas”, pessoas pobres, mais especificamente.

Embora modelos culturais e cognitivos tenham sido utilizados para e na ativação de experiências prévias dos alunos envolvidos na negociação, bem como espaços mentais, como ativadores de realidades contextuais específicas, podemos perceber que são os efeitos causados pelos objetos-de-discurso “POVERTY” e “DROUGHT” que são determinantes para a construção do sentido das formas na língua-alvo. Ao serem ancorados como problemas sociais “pobreza” e “seca” seriam causadores de consequências, que, na presente negociação seriam determinantes para ativação dos sentidos das formas linguísticas dos objetos discursivos em questão.

Assim sendo, a definição de “pobreza” relacionada mais comumente à “seca”, conforme proposto na negociação transcrita, em que os alunos acordam como características mais salientes desse fenômeno a falta de água, a morte de animais, conforme podemos conferir nas linhas 34, 35, é apresentada a seguir, a partir do processo de mesclagem conceptual em que há compressão da relação vital *Causa-Efeito*.



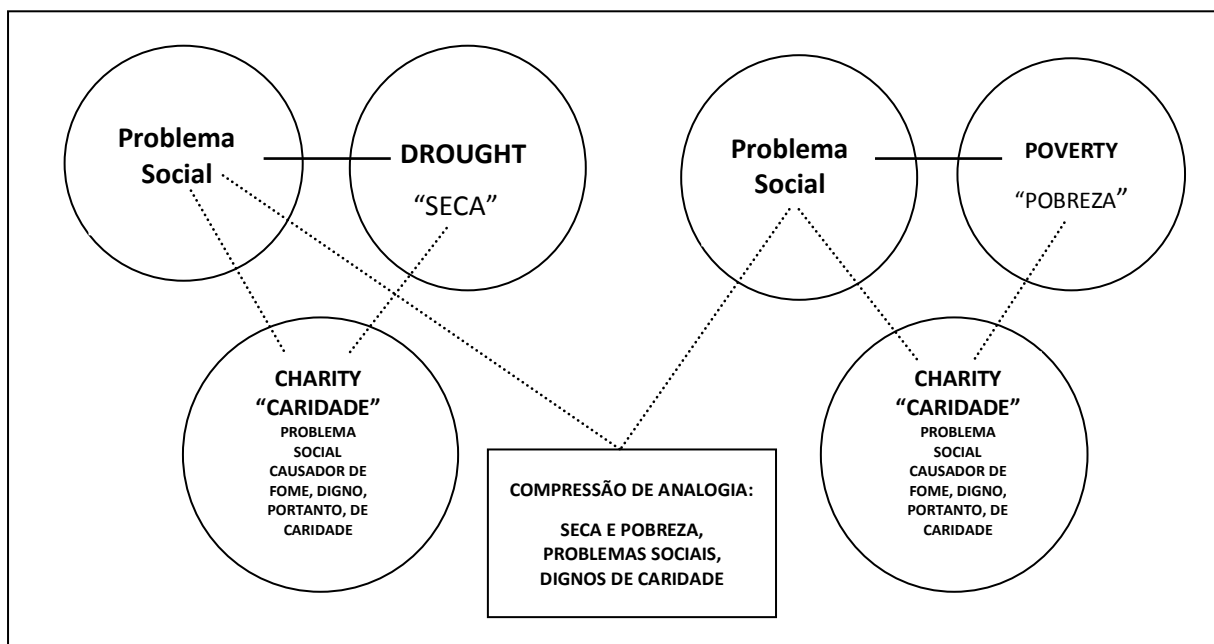
Esquema 03. Pobreza e Seca: Problemas Sociais dignos de Caridade

Considerando a atividade discursiva transcrita e tudo que fora dito pelos alunos e professora no curso da negociação, o quadro da página anterior sugere então que Problemas Sociais são dignos de Caridade (ação que pessoas fazem para ajudar pessoas pobres) e, portanto, Pobreza e Seca seriam problemas sociais dignos de caridade posto o fato das pessoas serem pobres; e não terem comida, respectivamente.

Nessa ocorrência podemos identificar, conforme ilustrado, uma compressão da relação vital de *Causa-Efeito* em que os objetos discursivos “POVERTY” (Pobreza) e “DROUGHT” (Seca), possíveis causas, causariam o efeito “CHARITY” (Caridade). No diagrama anterior, os três objetos-de-discurso atuariam concomitantemente na construção e determinação do sentido uns dos outros.

Ainda no contexto da presente negociação de sentidos poderíamos admitir a compressão da relação vital de *Analogia*, resultante do processo de mesclagem conceptual, se objetivássemos representar a proposição sugerida no curso da negociação de que “POVERTY” (POBREZA) e “DROUGHT” (SECA) são, ambos, problemas sociais e consequentemente dignos de caridade.

A compressão da relação vital de *Analogia*, nesse caso, seria utilizada para ilustrar que tanto a “pobreza” como a “seca” foram concebidos no curso da negociação como problemas sociais, conforme é sugerido no esquema a seguir:



Esquema 04. Pobreza e Seca, Problemas Sociais Dignos de Caridade

É importante perceber que a compressão de *Analogia* se deu única e exclusivamente em virtude da construção do sentido dos objetos-de-discurso “POVERTY” e “DROUGHT” enquanto problemas sociais e para descrição dessa possível realidade. Podemos observar que embora o domínio “Problema Social” seja em língua materna ele só vem à tona como experiência relevante para ativação e confirmação do sentido do objeto discursivo na língua-alvo (língua inglesa).

No entanto, um aspecto bastante interessante durante o curso dessa mesma negociação nos chama atenção. Quando em um determinado momento o aluno (estudante_09) sugere que nem sempre seca pode ser ou estar relacionada à pobreza.

Nas palavras do aluno, na linha 43, temos a seguinte afirmação “porque existem lugares que chove e as pessoas são pobres”. Ou seja, embora muitas pessoas genericamente disponham do modelo cognitivo idealizado de pobreza relacionado à sequidão, solo rachado, cactos e fósseis de gado, o excesso de chuva e devastação de residências e automóveis, nas palavras do aluno, também causariam pobreza.

Assim, durante a mesma negociação transcrita da turma de graduação de Letras e Tradução acerca do par de objetos-de-discurso “POVERTY” e “DROUGHT” surge a inquietação do aluno, conforme mencionado, e que é, para esse estudo, extremamente relevante por seu caráter específico e peculiar.

Quando o referido aluno sugere que não apenas a “seca” poderia estar relacionada à pobreza, mas a “chuva”, sobretudo, haja vista as consequências devastadoras de sua ação; tal atitude no curso da presente negociação leva-nos a entender não só o caráter contextual das negociações de sentido, mas a sua necessidade, na definição de conhecimentos linguísticos praxiológicos, para que, uma vez partilhados, possam ser empregados na descrição de eventos outrora acordados e definidos, caracterizando uma realidade conceitual capaz de ancorar formas linguísticas específicas.

A proposição do conceito de pobreza não relacionado exclusivamente à seca, mas também a chuva, pelo referido aluno pode ser observada a seguir:

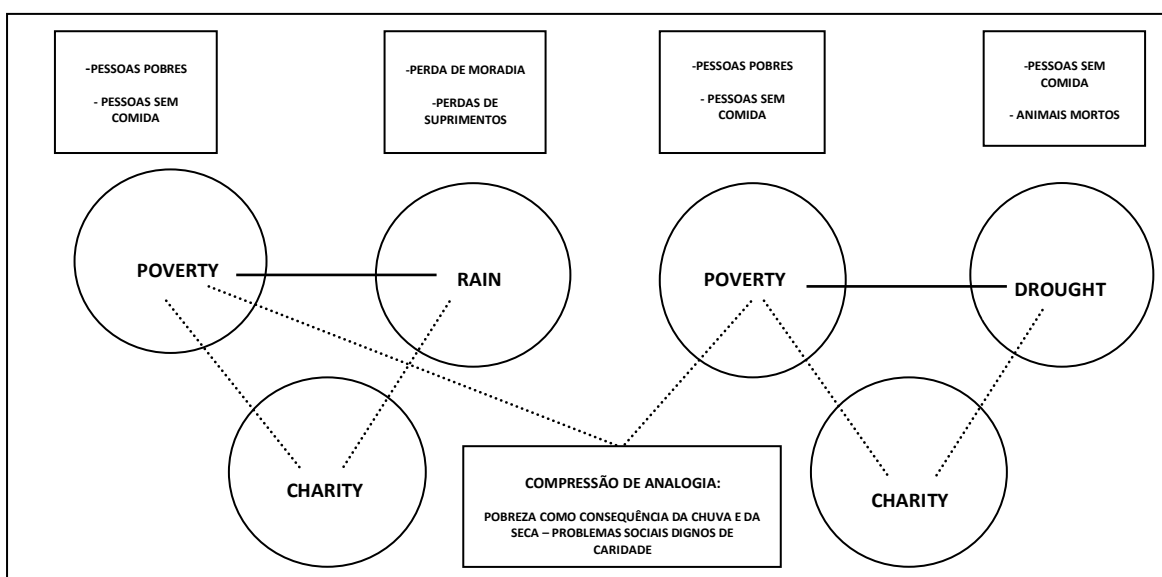
45	ok? D-R-O-U-G-H-T the pronunciation, ok? So do we use related poverty to drought? Yes? [CERTO? S-E-C-A A PRONÚNCIA, CERTO? ENTÃO NÓS RELACIONAMOS POBREZA À SECA? SIM?]
46	How? [COMO?]
47	Student_09: No:,not necessarily

	[ALUNO_09: NÃO, NÃO NECESSARIAMENTE]
48	Teacher: Huh? Not, necessarily... Why not? [PROFESSORA: HÃH? NÃO NECESSARIAMENTE... POR QUE NÃO?]
49	Student_09: Because there are places that rain and people are poor... [ALUNO_09: PORQUE HÁ LUGARES QUE CHOVE E PESSOAS SÃO POBRES...]
50	Teacher: Do you agree? [PROFESSORA: VOCÊS CONCORDAM?]

Nesse sentido, ao considerarmos tal proposição, a de que o aluno (estudante_09), sugere que a “Pobreza” poderia também estar relacionada à “Chuva”, teríamos outro esquema representativo dessa negociação no qual, o domínio Pobreza (*Input 1*) poderia ser relacionado aos espaços-fontes Chuva e Seca (*Input 2*) os quais seriam mesclados no espaço-mescla CARIDADE, posto o fato de que Pobreza por ser um **Problema Social**, o efeito, digno de “Caridade”, seria consequência da “Chuva” (inundações, erosões etc.) e “Seca” (pessoas famintas e animais mortos), suas causas.

Assim sendo, tanto “RAIN” (CHUVA) quanto “DROUGHT” (SECA) representariam iguais causadores da “POVERTY”(POBREZA), sendo, portanto, determinantes na e para construção do sentido desses objetos-de-discurso, para esse aluno especificamente.

Esse fenômeno acabaria por ratificar a dinamicidade da construção dos sentidos e que esses acontecem tanto a partir de modelos coletivos como o ilustrado anteriormente, como modelos individuais a partir da compressão da relação vital de *Analogia*, conforme podemos observar no esquema a seguir:



Esquema 05. Chuva e Seca, causadores da Pobreza

Mesmo apresentando propriedades parcial e aparentemente distintas, conforme podemos observar no esquema acima, os efeitos da Seca e da Chuva seriam os mesmos, causar “POBREZA”; tal problema social, por conseguinte, iria requerer ações de caridade, nas quais “pessoas ajudariam outras pessoas”, a saber, pessoas pobres.

Mais uma vez o caráter situado da construção de objetos-de-discurso e negociação dos sentidos mostra-nos o caráter dinâmico das atividades discursivas e dos sentidos atribuídos às formas linguísticas em que modelos culturais, modelos cognitivos idealizados combinados ao conhecimento prévio dos aprendizes permitem que sentido não só seja construído, mas ancorado nas experiências dos grupos sociais quando no contexto de aprendizagem de língua estrangeira a partir de processos de mesclagem conceptual e compressão de relações vitais.

5.3. GYPSIES: Ciganos vivem em vans e em tendas

Em uma aula intitulada “Stereotypes”, na qual alunos da turma de conversação do curso de idiomas de extensão de uma instituição de nível superior dialogavam, mediados pelo professor, sobre como pessoas de algumas nacionalidades costumavam comportar-se, ou curiosidades sobre países e seus respectivos habitantes, alunos relatam experiências particulares quando estiveram em países diferentes dos seus de origem. Tal relato é transcrito a seguir a partir do qual é possível observar a construção do objeto-de-discurso “GYPSIES” bem como as compressões de relações vitais que conduzem a construção do sentido a ele equivalente.

Munidos de conhecimentos linguísticos e operações cognitivas, baseados em experiências prévias e modelos culturais, alunos tentam negociar a melhor representação, em se tratando da descrição mais adequada para referida entidade, para que seja possível construir sentido acerca dessa categoria, e consequentemente, ancorá-lo à forma linguística e ao contexto em que se encontra o referido objeto discursivo.

Durante os relatos dos respectivos alunos, o professor e alguns alunos buscam reunir características que melhor definam a categoria “GYPSY” através de descrições em inglês das características mais salientes de modo a permitir que essa categoria faça vez de objeto-de-discurso e possa descrever a realidade discursiva a qual fazem referência.

As características que os alunos e professor trazem à tona, na negociação e construção do sentido do objeto-de-discurso em língua inglesa, anteriormente mencionado, advêm, na maioria das vezes, de modelos culturais, ora coletivos, ora individuais, os quais são chamados de modelos cognitivos idealizados e que ajudam, também nesse contexto, a melhor

caracterizar exemplares e contexto do objeto discursivo em questão, conforme podemos observar a seguir.

Transcrição 04: AULA DE INGLÊS – Turma de Extensão - Curso de Conversação

01	Student_01: I will say something about my life. I'm not joking with you I promise. [ALUNO_01: EU DIREI ALGO SOBRE MINHA VIDA. EU NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊS, EU JURO].
02	Student_02: Ok. [ALUNO_02: CERTO]
03	Student_01: I was looking for a job in London. I was beg::ging [ALUNO_01: EU ESTAVA PROCURANDO POR EMPREGO EM LONDRES. EU ESTAVA IMPLORANDO]
04	Student_03: For what? A job? [ALUNO_03: POR QUÊ? POR UM EMPREGO?]
05 06	Student_01: A Job! I needed money. So I was, I need find a job, please! I went to different hotels [ALUNO_03: UM EMPREGO! EU PRECISAVA DE DINHEIRO. ENTÃO EU ESTAVA, EU PRECISO ENCONTRAR UM EMPREGO, POR FAVOR! EU FUI PARA DIFERENTES HOTÉIS] and hostels [E ALBERGUES]
07	Student_02: Hum! [ALUNO_02: HUM!]
08 09	Student_01: I had one thing. The first question: I have permission to eat everything here. To try:? [ALUNO_01: EU TINHA UMA COISA. A PRIMEIRA QUESTÃO: EU TENHO PERMISSÃO DE COMER TUDO AQUI? DE EXPERIMENTAR?] You know? [SABE?]
10	Student_02: Did you ask? [ALUNO_02: VOCÊ PERGUNTOU?]
11	Student_01: Yes! If they say yes! Ok, I wanna stay working here, if they say no. Ok, bye-bye! [ALUNO_01: SIM! SE ELES DISSESSEM SIM! CERTO, EU QUERO FICAR TRABALHANDO]

12	AQUI, SE ELES DISSESSEM NÃO. CERTO, ADEUS! ((laughing))) [RISOS]
13	Student_01: I wanted try different foods, you know? It's a way for me. It was very nice, [ALUNO_01: EU QUERIA EXPERIMENTAR COMIDAS DIFERENTES, SABE? ISSO FOI UM JEITO PRA MIM. ERA MUITO LEGAL,]
14	specially the hotels to belongs Arabian people... [ESPECIALMENTE OS HOTÉIS QUE PERTENCIAM A ÁRABES]
15	Student_02: Ah!: [ALUNO_02: AH!]
16	Student_01: It was very very chique, gorgeous! And I had the opportunity to know a lot of foods. [ALUNO_01: ERA MUITO, MUITO CHIQUE, MARAVILHOSO! E EU TIVE A OPORTUNIDADE DE CONHECER MUITAS COMIDAS]
17	Student_04: Yeah [ALUNO_04: SIM!]
18	Student_03: Yeah... In Paris... It's not nothing about..uh... food... but it's very [ALUNO_03: SIM... EM PARIS... NÃO É NADA SOBRE... COMIDA... MAS É MUITO]
19	interesting... I was in the Champs Élysées.. The nobles... I don't know...[[Avenue in [INTERESSANTE... EU ESTAVA NA CHAMPS ÉLYSÉES... A NOBRE.... EU NÃO SEI.. AVENIDA EM]
20	Paris... [PARIS]
21	Student_01: [[Avenue...In Paris... [ALUNO_01: AVENIDA ... EM PARIS...]
22	Student_03: And I was with my mother and we saw... I don't know A:Mulçuman Girl... [ALUNO_03: E EU ESTAVA COM MINHA MÃE E NÓS VIMOS... EU NÃO SEI UMA GAROTA MULÇUMANA...]
23	from...I don't know... Arabia? Buying like a thou::sand, it's like... understan:dable? you [DA...EU NÃO SEI... ARÁBIA? COMPRANDO TIPO CENTENAS, ISTO É TIPO... INCOMPREENSÍVEL? SABE?]

24	know, because they are like a lot of money, they are rich, the people from Arabia. They [PORQUE ELES SÃO TIPO MUITO DINHEIRO, ELES SÃO RICOS, OPOVO DA ARÁBIA. ELES]
25	are very:, very: rich. We just... we saw a... woman with burca, like... véu, in the Louis [SÃO MUITO, MUITO RICOS. NÓS APENAS... NÓS VIMOS UMA... MULHER COM BURCA, COMO... VÉU, NA LOUIS]
26	Thomp. We were there just to look the prices of the bags... and the girls were there... [THOMP. ESTÁVAMOS-NOS LÁ SÓ PRA OLHAR OS PREÇOS DAS BOLSAS... E AS GAROTAS ESTAVAM LÁ...]
27	not girls... women... just buy everything without ask the price, you know? And I was oh [NÃO GAROTAS... MULHERES... APENAS COMPRANDO SEM PERGUNTAR O PREÇO, SABE? E EU ESTAVA OH]
28	my: God! You know? They are ve::ry rich! [MEU DEUS! SABE? ELES SÃO MUITO RICOS!]
29	Student_01: And you were shocked. [ALUNO_01: E VOCÊ ESTAVA CHOCADA]
30	Student_05: And how they use it, inside? [ALUNO_05: E COMO ELAS USAM A BOLSA? DENTRO?]
31	Teacher: Yeah! [PROFESSOR: SIM!]
32	Student_03: The burca... Nobody sees [ALUNO_03: A BURCA... NINGUÉM VÊ]
33	Student_02: They have just the friends to show [ELAS TÊM APENAS AS AMIGAS PARA MOSTRAR]
34	Student_03: They make up very expensive, you know? Like Dior, Channel... they buy, they really: ALUNO_03: ELAS SE ARRUMAM MUITO CARO, SABE? COMO DIOR, CHANNEL... ELAS COMPRAM, ELAS REALMENTE]
35	buy. [COMPRAM]
36	Student_01: They are very rich, they bought many shops

	[ALUNO_01: ELES SÃO MUITO RICOS, ELES COMPRAM MUITAS LOJAS]
37	Teacher: The football teams like Chelsea... [PROFESSOR: TIMES DE FUTEBOL COMO O CHELSEA...]
38	Student_01: Yes, Chelsea [ALUNO_01: SIM, CHELSEA]
39	Teacher: They have a lot of oil companies. [PROFESSOR: ELES TÊM MUITAS COMPANHIAS DE PETRÓLEO]
40	Student_01: Teacher, she said mulçumano... It's muslen... mus... [PROFESSOR: PROFESSOR, ELA DISSE MULÇUMANO... É MULÇUMANO... MUL...]
41	Teacher: Moslem! [PROFESSOR: MULÇUMANO]
42	Student_01: Mouislem?! [ALUNO_01: MULÇUMANO?!]
43	Teacher: Moslem! [PROFESSOR: MULÇUMANO!]
44	Student_03: Yeah, Moslem... Muislin is another... It's a cereal! [ALUNO_03: SIM, MULÇUMANO... MUSLIN É OUTRO... É UM CEREAL!]
45	Student_01: Yeah! ((laughing)) [ALUNO_01: SIM! (SORRINDO)]
46	Teacher: What is this? [PROFESSOR: O QUE É ISTO?]
47	Student_01: Yeah, yeah, Muslin... [ALUNO_01: SIM, SIM, MUSLIN...]
48	Student_03: Muslin... [ALUNO_03: MUSLIN...]
49	Student_02: Is a cereal? [ALUNO_02: É UM CEREAL?]
50	Student_01: It's a kind: of cereal

	ALUNO_01: É UM TIPO DE CEREAL]
51	Student_03: It's a mix [ALUNO_03: É UMA MISTURA]
52	Student_01: It's a mix of cereal... yeah... very famous [ALUNO_01: É UMA MISTURA DE CEREAL... SIM... MUITO FAMOSO]
53	Student_03: So, you see the guy, uh... the very rich guy... that works with petrol [ALUNO_03: ENTÃO, VOCÊ VÊ O CARA, HUM... O CARA MUITO RICO... QUE TRABALHA COM PETRÓLEO]
54	Teacher: Oil! [PROFESSOR: PETRÓLEO!]
55	Student_03: Oil! So he bought a super big expensive plane to Barcelona's football club... [ALUNO_03: PETRÓLEO! ENTÃO ELE COMPROU UM AVIÃO SUPER GRANDE E CARO PARA O CLUBE DE FUTEBOL DO BARCELONA...]
56	Teacher: He bought? [Like... [PROFESSOR: ELE COMPROU? COMO]
57	Student_03:[Yeah... like a present... [ALUNO_03: SIM... COMO UM PRESENTE]
58	Student_01: Wow! ALUNO_01: UAU]
59	Student_03: ((laughing)) Five million dollars!!! [ALUNO_03: (RINDO) CINCO MILHÕES DE DÓLARES!!!!]
60	Teacher: That's too much for me... [PROFESSOR: ISSO É DE MAIS PRA MIM...]
61	Student_03: That's it... But in Paris there are a lot of muslims... I don't know... [ALUNO_03: É ISSO... MAS EM PARIS HÁ MUITOS MULÇUM... EU NÃO SEI...]
62	Teacher: Moslems! [PROFESSOR: MULÇUMANOS!]
63	Student_03: Moslems! Living there like illegal, you know? Illegal people...and very poor... [ALUNO_03: MULÇUMANOS! VIVENDO LÁ COMO ILEGAIS, SABE? PESSOAS

64	ILEGAIS... E MUITO POBRE] It's like a less than five por:cent people are rich there... [É COMO MENOS DO QUE CINCO PORCENTO DAS PESSOAS SÃO RICAS LÁ...]
65	Teacher: Ok, what's the... [PROFESSOR: CERTO, QUAL É O...]
66	Student_03: In France... [ALUNO_03: NA FRANÇA...]
67	Teacher: France? [PROFESSOR: FRANÇA?]
68	Student_03: Around France and Spain there are a lot of... you know? People from Senegal... [ALUNO_03: PELA FRANÇA E ESPANHA HA MUITAS... SABE? PESSOAS DO SENEGAL...]
69	Teacher: Let me ask one question!... I know that German has this same problem, in [PROFESSOR: DEIXA EU TE FAZER UMA PERGUNTA! ... EU SEI QUE ALEMÃO TEM ESSE MESMO PROBLEMA, NA]
70	Germany... [ALEMANHA]
71	Student_03: Turkey... [ALUNO_03: TURQUIA...]
72	Teacher: Not only with Turkey... but Gypsies... [PROFESSOR: NÃO SÓ COM A TURQUIA... MAS OS CIGANOS...]
73	Student_03: Gypsies? [ALUNO_03: CIGANOS?]
74	Teacher: Do you understand gypsies? [PROFESSOR: VOCÊS ENTENDEM CIGANOS?]
75	Student_03:[Yeah, but in the England Reign, yeah? [ALUNO_03: SIM, MAS NO REINO INGLATERRA, SIM?]
76	Student_02: [[No... [ALUNO_02: NÃO...]

77	Teacher: People who lives... [PROFESSOR: PESSOAS QUE VIVEM...]
78	Student_03: ((laughing)) In a van:... [ALUNO_03: (RINDO) EM UMA VAN]
79	Teacher: Not only in a van, in a tent... they have... no place... they have no house....no countries, [PROFESSOR: NÃO SÓ EM UMA VAN, EM UMA TENDA... ELES TÊM... NENHUM LUGAR... ELES TÊM CASA NENHUMA...NENHUM PAÍS]
80	they just travel around [ELES SÓ VIAJAM PELO]
81	Student_03: Explode Coração! You know? The Explode Coração? [ALUNO_03: EXPLODE CORAÇÃO! SABE? A EXPLODE CORAÇÃO?]
82	Student_02: No! [ALUNO_02: NÃO!]
83	Teacher: ((laughing)) Explode Coração! [PROFESSOR: (RINDO) EXPLODE CORAÇÃO!]
84	Student_01: Much more of this population are in Spain and in the Europe... [ALUNO_01: GRANDE PARTE DESSA POPULAÇÃO ESTÁ NA ESPANHA E NA EUROPA...]
85	Teacher: Spain:? [PROFESSOR: ESPANHA?]
86	Student_01: Yeah, they move from Spain... they goes around the Europe and goes back! [ALUNO_01: SIM, ELES SAEM DA ESPANHA... ELES DÃO UMA VOLTA PELA EUROPA E VOLTAM]
87	Student_03: In France the president close the doors to gypsies too... [ALUNO_03: NA FRANÇA O PRESIDENTE FECHOU AS PORTAS PARA OS CIGANOS TAMBÉM]
88	Teacher: Gypsies? [PROFESSOR: CIGANOS?]
89	Student_03: Yeah! [ALUNO_03: SIM!]

90	Student_01: It's true... [ALUNO_01: É VERDADE...]
91	Student_03: The Romanian people... [ALUNO_03: O POVO ROMENO...]
92	Teacher: The Romanic people... [PROFESSOR: O POVO ROMANO...]
93	Student_03: The Romanic people... eh...had back home... [ALUNO_03: O POVO ROMANO... É... TEVE QUE VOLTAR PARA CASA...]
94	Teacher: Had to go back home? [PROFESSOR: TIVERAM QUE VOLTAR PARA CASA?]
95	Student_03: Yes, had to come back home... [ALUNO_03: SIM, TIVERAM QUE VOLTAR PARA CASA...]
96	Student_02: Go back? [ALUNO_02: VOLTAR?]
97	Teacher: Go back is to return:! [PROFESSOR: VOLTAR É RETORNAR!]
98	Student_01: There's a season... a part of year that gypsies goes to England... ((laughing)) [ALUNO_01: HÁ UMA ESTAÇÃO... UMA PARTE DO ANO EM QUE OS CIGANOS VÃO A INGLATERRA... (RINDO)]
99	Everybody... take care it's time for they... [TODO MUNDO... TENHAM CUIDADO É TEMPO DELES...]
100	Teacher: Gypsies are coming.... [PROFESSOR: OS CIGANOS ESTÃO VINDO]
101	Student_02: They are coming... ((laughing)) [ALUNO_02: ELES ESTÃO VINDO (RINDO)]
102	Student_01: I was in Victoria station, it's a big station in London... you probably know... I was [ALUNO_01: EU ESTAVA NA ESTAÇÃO VICTORIA, É UMA GRANDE ESTAÇÃO EM LONDRES... VOCÊ PROVAVELMENTE CONHECE... EU ESTAVA]
103	eating... drinking something quickly and talk with a colleague ... and I put my bag here, on the

104	[COMENDO... BEBENDO ALGUMA COISA RAPIDAMENTE E CONVERSANDO COM UMA COLEGA... E COLOQUEI MINHA BOLSA AQUI, SOBRE A]
105	chair and ... pisht...someone passed and take... took my bag and everything, everything:: that I [A CADEIRA E...PISHT... ALGUÉM PASSOU E LEVA... LEVOU MINHA BOLSA E TUDO, TUDO QUE EU] have in my life... [TINHA EM MINHA VIDA]
106	Student_03: It happens to me twice...in Spain... never in Brazil [ALUNO_03: ISSO ACONTECEU COMIGO DUAS VEZES... NA ESPANHA... NUNCA NO BRASIL]
107	Teacher: Are you sure that were gypsies? [PROFESSOR: TEM CERTEZA QUE FORAM CIGANOS?]
108	Student_03: I don't know:, I just lost my bag and everything that I had... [ALUNO_03: EU NÃO SEI, EU APENAS PERDI MINHA BOLSA E TUDO QUE EU TINHA]
109	Student_01: But I met it later... They give me back... just the mo:ney they already spent... ALUNO_01: MAS EU ENCONTREI DEPOIS... ELES ME DEVOLVERAM... SÓ O DINHEIRO QUE ELES JÁ TINHAM GASTADO]
109	the police did everything... I went immediately to the police... They say be calm:... We [A POLÍCIA FEZ TUDO... EU FUI IMEDIATAMENTE À POLÍCIA... ELES DISSERAM FIQUE CALMA... NÓS]
111	have in this area a big group of gypsy... Probably were they... we're looking for... then [TEMOS NESSA ÁREA UM GRANDE GRUPO DE CIGANOS... PROVAVELMENTE FORAM ELES... NÓS ESTAMOS PROCURANDO... ENTÃO]
112	one week they call me back... [UMA SEMANA ELES ME LIGARAM DE VOLTA...]
113	Teacher: I think most of them are from east of Europe... Ok... All right! Now people, I want you [PROFESSOR: EU ACHO QUE A MAIORIA DELES É DO LESTE DA EUROPA... CERTO... TUDO BEM! AGORA PESSOAL, EU QUERO QUE VOCÊS]
114	guys to do something. I want to see if you guys can rewrite this joke, right? [FAÇAM ALGO. EU QUERO VER SE VOCÊS PODEM REESCREVER ESSA PIADA,

	CERTO?]
--	---------

A partir de uma imprecisão da pronúncia da palavra “MOSLEMS” (MULÇUMANOS), que também admitiria a forma “MUSLIMS”, alunos buscam distinguir a forma “MUSLIM” (MULÇUMANO) da forma MUSLIX (UMA MARCA DE CEREAL), que por sua vez haviam confundido com “MOSLEMS”.

É nesse momento, no qual introduzem o objeto-de-discurso “MOSLEM” no curso da atividade comunicativa, que acabam por iniciar uma discussão acerca do modelo cultural de mulçumanos enquanto pessoas ricas, donas de grandes empresas petroleiras em detrimento do modelo cultural de mulçumanos pobres que costumam viver de modo ilegal em outros países. Essa discussão acaba por associar o sentido do objeto-de-discurso “GYPSIES” ao modelo cultural de mulçumanos pobres e ilegais e que se torna, portanto, passível de negociação.

Ao ser introduzido como objeto-de-discurso na descrição de uma realidade provável e possível, o objeto discursivo “GYPSIES” (CIGANOS) causa certa estranheza em um dos alunos (estudante_02), que por não dispor de conhecimento partilhado e contextual sobre aquele léxico, tampouco dispor de quaisquer outras experiências que o pudessem ajudar na construção de seu sentido, faz com que seja necessário haver negociação e construção desse sentido.

Um dos alunos (estudante_03), com auxílio do professor, caracteriza a referida categoria a partir de uma de suas propriedades, a qual julga ser a mais evidente, ou saliente. Nas linhas 77 e 78 podemos conferir a caracterização de GYPSIES (ciganos), proposta pelo aluno (estudante_03).

Para esse aluno, “GYPSIES” ou ciganos seriam pessoas que costumam viver em vans. Reiterado pelo professor nas linhas 79 e 80 como “pessoas que vivem em vans”, e “pessoas que vivem em tendas, por não terem casa nem país” a negociação acerca desse objeto discursivo se inicia.

77	Teacher: People who lives... [PROFESSOR: PESSOAS QUE VIVEM...]
78	Student_03: ((laughing)) In a van:... [ALUNO_03: (RINDO) EM UMA VAN]
79	Teacher: Not only in a van, in a tent... they have... no place... they have no house....no countries, [PROFESSOR: NÃO SÓ EM UMA VAN, EM UMA TENDA... ELES TÊM... NENHUM

80	LUGAR... ELES TÊM CASA NENHUMA... NENHUM PAÍS] They just travel around the world [ELES SÓ VIAJAM PELO MUNDO]
----	--

Interessa-nos atentar nessa ocorrência como o modelo cultural combinado ao modelo cognitivo idealizado de cigano que é utilizado na construção do sentido e que é um exemplo mais saliente do que venha a ser um cigano é empregado. Nesse contexto pessoas vivem em vans, em tendas e não têm lugar para ir. Notamos assim que aspectos culturais são determinantes para e na construção desse sentido.

Dada a necessidade de negociação do sentido do objeto-de-discurso “GYPSIES” protagonizada pelos alunos da referida turma, outros modelos culturais poderiam ser sugeridos em face da presente negociação sob forma de modelos cognitivos idealizados ora individuais, ora coletivos. Talvez uma figura mais prototípica de ciganos, como por exemplo, pessoas que leem cartas, mãos ou borra de café e que costumam dançar em volta de fogueiras ou alguma outra informação dessa natureza. No entanto, o referido grupo social opta pela descrição do modelo cultural, para eles mais saliente, de que ciganos moram em vans ou em tendas e não têm onde morar ou para onde ir.

Dado o fato de o aluno (estudante_02) ainda não ter compreendido a qual experiência, mais especificamente, o objeto-de-discurso “GYPSIES” poderia ancorar mediante o presente contexto de negociação, é que o aluno (estudante_03), o qual houvera definido ciganos como pessoas que vivem em vans, faz menção a uma novela em que havia muitos ciganos como personagens. Assim sendo, é que sugere na linha 81: “Explode Coração, you know, The Explode Coração”.

Muito embora o aluno (estudante_02) aparentemente dispusesse de conhecimento acerca da novela, não conseguiu compreender em que medida, o espaço mental EXPLODE CORAÇÃO, poderia ativar experiências relevantes na caracterização do sentido, ou até mesmo relacionar-se ao objeto-de-discurso “GYPSIES” de modo a ser possível ancorar a forma linguística a informação sugerida pelo colega, ou seja, a informação de que na novela Explode Coração, alguns personagens eram ciganos, portanto, exemplares ideais na representação dessa categoria.

Mesmo o professor, linha 83, havendo entendido a intenção do aluno (estudante_03) de facilitar a compreensão do seu colega em mencionar a referida novela, tal iniciativa não surtiu efeito algum. Mesmo após o professor sugerir a caracterização de GYPSY (CIGANO) como pessoas que vivem em tendas e que não têm casa, assim como também proposto por um

dos alunos, como pessoas que vivem em vans, o sentido desse objeto discursivo ainda não tinha sido ancorado pelo aluno (estudante_02). O aluno (estudante_02), finalmente, só entende o que a categoria GYPSY vem a significar quando traduzida para língua materna e, por conseguinte, consegue ancorar essa informação ao objeto-de-discurso em língua inglesa (língua-alvo).

Nesse sentido, a iniciativa do aluno (estudante_03) de propor a novela Explode Coração como espaço mental de ativação de exemplares ideais da referida categoria não surtiu o efeito esperado, haja vista o fato de ambos não disporem desse mesmo conhecimento mediante o referido evento.

81	Student_03: Explode Coração! You know? The Explode Coração? [ALUNO_03: EXPLODE CORAÇÃO! SABE? A EXPLODE CORAÇÃO?]
82	Student_02: No! [ALUNO_02: NÃO!]
83	Teacher: ((laughing)) Explode Coração! [PROFESSOR: (RINDO) EXPLODE CORAÇÃO!]

A negociação, e consequente construção, de sentido, portanto, continua, agora não mais acerca do que “GYPSIES” viria a significar, mas como esse objeto-de-discurso poderia ser caracterizado de maneira mais significativa para todos os envolvidos nesse processo de negociação. A partir desse momento, alunos e professor reúnem-se em busca de um modelo cultural que pudesse se instituir modelo cognitivo idealizado válido para o objeto discursivo “GYPSIES” (CIGANO) para que sentido e experiências pudessem ser nele ancorados.

Um dos alunos (estudante_01), na linha 84, afirma que grande parte dos ciganos é oriunda da Espanha e partes da Europa. Outra informação relevante a essa negociação é quando esse mesmo aluno, na linha 98, sugere que na Inglaterra há uma estação do ano em que os ciganos vêm à cidade e costumam furtar pertences dos turistas.

Logo, percebe-se o esforço dos alunos na tentativa de definir um estereótipo ou protótipo do que venha a ser “cigano”. Após a negociação e as informações propostas pelos alunos, conclui-se então, que para esse grupo social, o objeto-de-discurso “GYPSIES” em inglês equivale ao objeto discursivo “CIGANO”, em língua portuguesa, e que em ambas as realidades discursivas, os referidos objetos discursivos podem ser ancorados a partir de uma versão pública de mundo em que essa categoria faz referência a pessoas que vivem em vans,

em tendas, que não têm casas, que são oriundas da Espanha e parte da Europa e costumam viajar pelo mundo visitando cidades, quando não roubando pertences de turistas.

É possível verificar que não apenas o sentido da forma linguística, sob o formato de objeto-de-discurso, fora construído acerca de uma nova categoria, mas conhecimento contextual e cultural, inclusive, a partir de domínios cognitivos dos interlocutores envolvidos na situação comunicativa que seriam, nesse contexto, ativados a partir de recursos linguísticos ora a partir de experiências em língua materna, ora a partir de novas informações na língua-alvo.

Um aspecto bastante relevante a ser considerado no curso da presente negociação, não mais no que diz respeito às estruturas cognitivas em representação da construção de um modelo cultural coletivo, mas de natureza individual é a compressão da relação vital *Parte-Todo*, realizada pelo aluno a partir do processo de mesclagem conceptual (estudante_02) quando sugere a novela “Explode Coração”, *Todo*, como espaço mental representativo capaz de não só ativar, mas de ancorar a categoria “GYPSIES” (Ciganos), que assume a vez de *Parte* enquanto personagens e modelos ideais para a presente categoria.

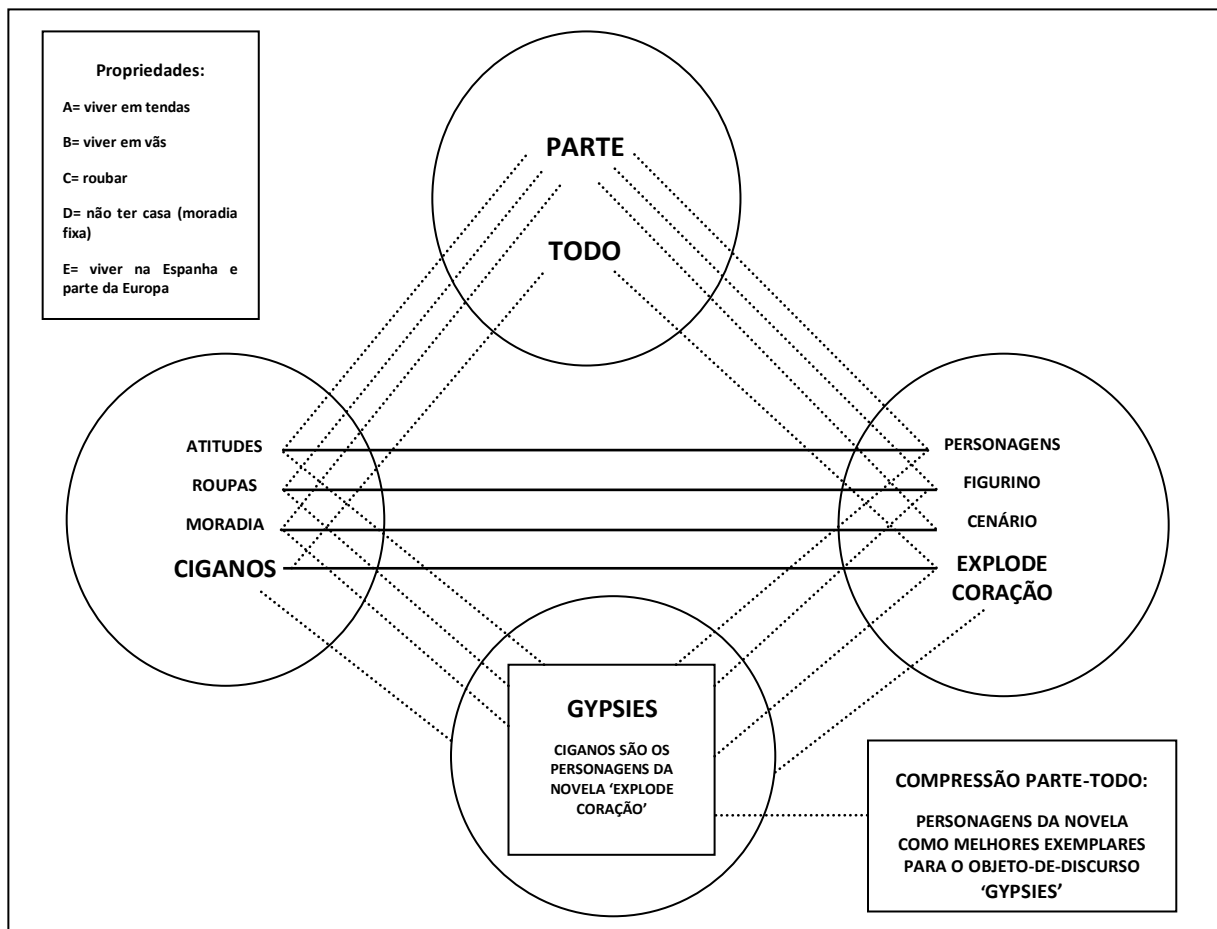
Esse processo de natureza mental não só ratifica a premissa de que na Linguística Cognitiva o significado é perspectivizado e emerge de experiências coletivas e individuais, inclusive, mas que, segundo Rodrigues-Leite (2010, p.81), é a partir da compressão de relações conceptuais vitais que, em termos humanos, somos mais eficientes e criativos quando condicionados a tarefas ou atividades que exigem compreensão e negociação de sentidos.

É conveniente salientar que processos cognitivos dessa natureza são inconscientes, dado a automaticidade do cérebro humano no processamento e construção do conhecimento. No entanto, suas representações permitem uma melhor compreensão de como a linguagem não só é capaz de construir conhecimento, mas como por si só pode se instituir como tal.

O curso da negociação dos sentidos, nesse contexto em língua inglesa, costumeiramente envolve processos linguísticos e sociocognitivos que podem atuar concomitantemente a partir de modelos individuais ou coletivos que agem na determinação e discretização de realidades possíveis das quais alunos se munem ou recorrem não só para ativar experiências acerca de informações e conhecimentos pré-estabelecidos, mas, sobretudo e principalmente, na construção de novos sentidos para que seja possível manter uma interação na língua-alvo e conseguir se referir a si e ao mundo.

Assim, se objetivássemos representar o diagrama em que a compressão da relação vital *Parte-Todo* atua na construção do sentido do objeto-de-discurso “GYPSIES”, mais

precisamente, a partir da passagem em que o aluno (estudante_02) se utiliza da novela Explode Coração - como espaço mental -teríamos:



Esquema 06. Cigano: Explode Coração!

A compressão da relação vital *Parte-Todo* conforme se pode observar na figura acima, permite que os domínios, “Cigano” e “Novela”, exerçam influência entre si, contrastando informações e propriedades importantes a um e outro domínio na caracterização e construção do sentido do objeto discursivo “GYPSIES”.

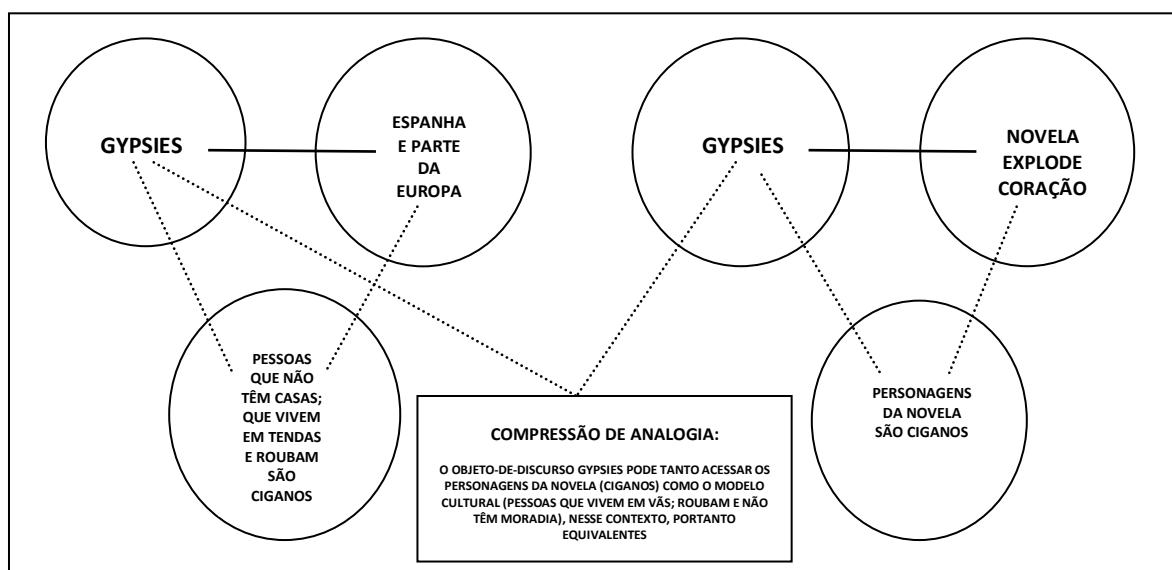
Dessa forma através do processo de mesclagem conceptual ou *blending* todos as informações presentes nos domínios presentes, *input 1* e *input 2*, atuam concomitantemente no espaço-mescla, ocasionando assim, a construção do sentido do objeto-de-discurso em língua inglesa em questão, através da compressão da relação vital *Parte-Todo*.

Assim sendo, “GYSPIES” seriam “CIGANOS” - pessoas que vivem em vans, tendas, roubam e vivem na Espanha e possivelmente em alguns outros países da Europa, ou seja, equivalentes às características dos estereótipos propostos pelos personagens da novela “Explode Coração”.

Vale ressaltar que embora o aluno (estudante_03) não partilhasse do conhecimento acerca dos personagens da novela, o qual não foi ancorado, dado o fato desse aluno não ter considerado a novela *Explode Coração*, como espaço mental ativador de um frame ou modelo cognitivo idealizado, o processo representado na figura acima mostra que a compressão de relações vitais conceptuais acontece permitindo a construção de sentido, nesse contexto, a partir de uma iniciativa individual.

Embora tenhamos observado, no esquema ilustrado anteriormente, o processo de mesclagem conceptual agindo num contexto individual e particular de construção e estabilização de sentido; se quiséssemos ainda nesse contexto de negociação, seria possível reportarmo-nos a outra compressão de relação vital, caso fosse necessária a ratificação e ativação do sentido do objeto-de-discurso “GYPSIES” a partir dos espaços mentais propostos no curso de sua negociação.

Conforme ancorado nos modelos cognitivos idealizados e culturais propostos pelos alunos (morar em tendas, roubar, etc), mas também através dos exemplares prototípicos conferíveis na trama da novela, poderíamos recorrer à compressão da relação vital *Analogia*, em que a partir dos espaços mentais “Explode Coração” e, ou “Espanha e parte da Europa” poderíamos ativar o objeto discursivo “GYPSIES” que faria referência aos mesmos exemplares, ainda que em versões distintas da realidade, conforme podemos observar no esquema a seguir.



Esquema 07. Europa, parte da Espanha e novela “Explode Coração” – Espaços mentais ativadores do objeto-de-discurso GYPSIES

É possível perceber que embora tenhamos um arcabouço em língua materna (espaços mentais) esse só é ativado única e exclusivamente para acessar informação acerca da forma linguística na língua-alvo.

Assim pudemos perceber que os diagramas ilustrativos dos processos de mesclagem conceptual nos dois esquemas anteriores acerca do objeto-de-discurso “GYPSIES”, permitem-nos entender que ora processos mentais e linguísticos individuais, ora coletivos atuam na construção de sentidos dos objetos-de-discurso em língua inglesa “GYPSIES” e consequente construção do saber, mesmo que em alguns momentos seja necessário recorrer a experiências em um sistema que não é o que se está aprendendo.

Vale ressaltar que as atividades comunicativas situam-se em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira e não de aquisição, nesse sentido experiências prévias, estritamente linguísticas ou parcialmente linguísticas, mas que ativam conhecimentos e experiências sensório-motrizas, não podem ser desconsideradas. Isso porque uma das premissas básicas da Linguística Cognitiva é que o conhecimento é construído a partir de contextos socioculturalmente situados em que nossas bases cognitivas e corpóreas são indispensáveis a esses processos de construção.

Como pudemos perceber habilidades cognitivas e linguísticas combinaram-se para conferir a aprendizes conhecimento significativo sobre os sentidos das formas linguísticas sob a forma de objetos-de-discurso através de processos de mesclagem conceptual. Desse modo, à medida que aprendizes negociavam e construíam o sentido a partir da mesclagem conceptual e ancoravam-no no objeto-de-discurso em questão, viam-se na necessidade de interagir cada vez mais para que pudessem manter a dinâmica e o fluxo da negociação dos sentidos para e na construção de versões do mundo a partir da realidade discursiva que integravam em língua inglesa, além de processos sociocognitivos.

Assim podemos dizer que tais atividades além de serem responsáveis pela construção e produção de sentidos são responsáveis por fazer com que aprendizes interajam sempre que julgarem necessário conhecer e construir sentido sobre a língua a qual se submeteram a aprendizagem. A construção de objetos-de-discurso, nesse sentido, não só se institui atividade de negociação e construção de sentido, mas, sobretudo de interação em língua inglesa.

Dado o fluxo e a dinâmica da negociação dos sentidos mediante a construção do conhecimento lexical sob a forma de objetos-de-discurso em língua inglesa, conforme ilustrado nos três níveis de educação – regular, superior e extensão – julgamos salutar propor outros exemplos relevantes de mesclagem e de compressões das relações vitais para reforçar a compreensão do fenômeno analisado.

Ademais, ao contrário do que pensávamos, o fluxo e a dinâmica dos processos linguísticos e cognitivos não se manifestaram concernentes à hipótese proposta. Acreditávamos que quanto menos o aluno soubesse e mais elementar fosse seu nível de conhecimento em língua inglesa, mais ele negociaria conhecimento lexical objetivando dispor de formas e estruturas linguísticas e cognitivas válidas para a manutenção da interação na língua-alvo. No entanto, os dados coletados mostraram o contrário, mostraram-nos que quanto mais elevado era o nível de proficiência dos alunos, mais fluído e constante tornavam-se os processos de mesclagem e compressão das relações vitais em face da construção do objetos-de-discurso em língua inglesa.

Assim sendo, julgamos conveniente propor mais duas análises acerca da construção dos objetos-de-discurso via mesclagem conceptual na turma de extensão da turma de conversação, tendo em vista a fluidez, dinamicidade e constância das atividades de negociação dos sentidos nessa turma que comprovam a hipótese de que tais atividades de negociação podem se instituir, principalmente, estratégias de interação em língua inglesa.

5.3.1. “*You toss, I call head and you call tail*”: Ah! Os nomes dos lados de uma moeda

Em uma aula ministrada aos alunos do curso de conversação da turma de extensão de uma instituição de nível superior, a mesma turma concernente à transcrição da aula da seção anterior, o professor tinha como objetivo levar os alunos a identificar na língua-alvo (língua inglesa) as equivalências de expressões em língua portuguesa, mas que seriam de, algum modo, partilhadas por ambas as culturas.

Na transcrição a seguir, observaremos a negociação do sentido do objeto-de-discurso “HEAD AND TAIL” equivalente à forma linguística em língua portuguesa “CARA E COROA” e quais experiências, processos cognitivos e linguísticos estão envolvidos no curso dessa negociação que tem como meta inicial fazer com que os alunos sejam capazes de ancorar o sentido do objeto discursivo em língua inglesa à forma do objeto discursivo em língua portuguesa.

Transcrição 05: AULA DE INGLÊS – Turma de Extensão - Curso de Conversação

01	Teacher: Any question about the answers? No:? [PROFESSOR: ALGUMA PERGUNTA A RESPEITO DAS RESPOSTAS? NÃO?]
----	--

02	Student_01: Yes, I didn't understand the last one. "Ok:, You toss:.. I will call: tails:..?" [ALUNO_01: SIM, EU NÃO ENTENDI A ÚLTIMA, "CERTO, VOCÊ LANÇA. EU CHAMO RABO]
03	Teacher: Tails! [PROFESSOR: RABO! (COROA)]
04	It's like if I'm going to toss a coin to make a decision... One person: calls head and [É COMO SE EU ARREMESSASSE UMA MOEDA PARA TOMAR UMA DECISÃO. UMA PESSOA CHAMA CABEÇA (CARA) E]
05	other one calls tails: ... So if it's tails I win. [A OUTRA CHAMA RABO (COROA). ENTÃO SE EU FOR RABO (COROA) EU VENÇO.]
06	Student_01: Ok. The name of the sides of a coin:.. [ALUNO_01: CERTO. O NOME DOS LADOS DE UMA MOEDA]
07	Teacher: Yes! [PROFESSOR: SIM!]
08	Student_01: Ok, but What's tois, ...tels? [ALUNO_01: CERTO, MAS O QUE É RA... RA...?]
09	Teacher: Tails! ... Oh, yeah. The face: head, the other side: tail. [PROFESSOR: RABO (COROA)... AH, SIM. A FACE: CABEÇA (CARA), O OUTRO LADO: RABO (COROA)]
10	Student_02: What is supposed to be T-A-I-L-S:? [ALUNO_02: O QUE VIRIA A SER RABO (COROA)?]
11	Teacher: Huh: ... Like a dog, an animal... a lion... they all have a tail behind them... [PROFESSOR: É, COMO UM CACHORRO, UM ANIMAL..., UM LEÃO... TODOS ELES TÊM RABO ATRÁS DELES]
12	Student_01: Oh yeah, yeah... It's true! [ALUNO_01: AH SIM, É VERDADE!]
13	Student_02: But they have tails? [ALUNO_02: MAS ELES TÊM RABOS?]
14	Student_01: Yeah, yeah [ALUNO_02: SIM, SIM]
15	Student_02: I cut the tail of my dog. Some people do this! [ALUNO_02: EU CORTEI O RABO DO MEU CACHORRO. ALGUMAS PESSOAS FAZEM ISSO!]
16	Student_01: [[Not nails:., tails:.. of...

	[ALUNO_01: NÃO É UNHAS, RABOS DE...]
17	Teacher: [Some people do:, right? [PROFESSOR: ALGUMAS PESSOAS FAZEM, CERTO?]
18	Student_03: Only this one! [ALUNO_03: SÓ ASSIM!]
19	Teacher: A lion has a long one. [PROFESSOR: UM LEÃO TEM O RABO GRANDE]
20	Student_02: Ok! [ALUNO_02: CERTO!]
21	Student_01: Similar: nails:: with tails:: ... [ALUNO_01: SEMELHANTE UNHAS COM RABOS]
22	Teacher: [[Huh? [PROFESSOR: HÃH?]
23	Student_01: [No::, T-A-I-L-S I know the meaning! [ALUNO_01: NÃO, RABOS... EU SEI O SIGNIFICADO!]
24	Teacher: [[Do you cut your tails::?: People cut... [PROFESSOR: VOCÊ CORTA SEUS RABOS? PESSOAS CORTAM...]
25	Student_02: Animal tails? [ALUNO_02: RABOS DE ANIMAIS?]
26	Teacher: Yeah! [PROFESSOR: SIM!]
27	Student_01: Some dogs:! [ALUNO_01: ALGUNS CACHORROS!]
28	Student_02: Yeah, some dogs! [Aluno_02: SIM, ALGUNS CACHORROS!]
29	Teacher: Some dogs... [PROFESSOR: ALGUNS CACHORROS....]
30	Student_03: [My...my...my dog...? [ALUNO_03: MEU... MEU... MEU CACHORRO?]

31	Teacher: Yes! [PROFESSOR: SIM!]
32	Student_03: But... it's female?! [ALUNO_03: MAS... É FÊMEA!]
33	Teacher: Yes! [PROFESSOR: SIM!]
34	Student_03: My dog has... the tail:... [ALUNO_03: MINHA CADELA TEM... O RABO]
35	Student_01: [Cut? [ALUNO_01: CORTADO?]
36	Student_03: Yes! [ALUNO_03: SIM!]
37	Teacher: All right! [PROFESSOR: CERTO!]
38	Student_03: [[I think it's (...) but when I bought it was like this already. [ALUNO_03: EU ACHO, QUE ISSO É (...)... MAS QUANDO EU COMPREI ELA JÁ ERA DESSE JEITO.]
39 40	Teacher: [All right! Now *** you are going to read the questions: and... *** the [PROFESSOR: CERTO! AGORA *** VOCÊ LERÁ AS PERGUNTAS E *** AS] responses. [RESPOSTAS]

Quando questionados acerca das respostas da atividade proposta e se existia alguma dúvida sobre elas, o aluno (estudante_01), na linha 01, questiona o professor acerca do que viria a ser “TAIL”. Esse objeto-de-discurso que ao assumir o sentido do contexto da atividade comunicativa em questão e que tem como objetivo descrever uma realidade bem específica e peculiar, não faz parte das estruturas, sentidos ou conhecimentos experienciados pelo referido aluno.

O professor após ilustrar que quando queremos tomar uma decisão, por exemplo, recorremos ao arremesso de uma moeda para chegarmos a um consenso, e assim faz referência a essa ação junto ao objeto-de-discurso “TAIL”. O aluno (estudante_01), então, a partir da realidade descrita sugere, na linha 06, “Ok, os lados de uma moeda”, no entanto, não

consegue associar essa informação como relevante de modo que o tornasse capaz de ancorar o sentido do objeto discursivo “TAILS” a essa experiência.

Por isso, ainda indaga o professor, na linha 08, “Ok, mas o que é “TAIL””? o professor imediatamente confirma, linha 09, “A face é “HEAD” e o outro lado “TAIL”, nessa altura da negociação outro objeto-de-discurso é introduzido “HEAD” que acaba por se somar ao anterior formando um único objeto discursivo, a saber, “HEAD AND TAIL”.

01	Teacher: Any question about the answers? No:? [PROFESSOR: ALGUMA PERGUNTA A RESPEITO DAS RESPOSTAS? NÃO?]
02	Student_01: Yes, I didn't understand the last one. "Ok:, You toss::: I will call: tails:::?" [ALUNO_01: SIM, EU NÃO ENTENDI A ÚLTIMA, "CERTO, VOCÊ LANÇA. EU CHAMO RABO]
03	Teacher: Tails! [PROFESSOR: RABO! (COROA)]
04	It's like if I'm going to toss a coin to make a decision... One person: calls heads and [É COMO SE EU ARREMESSASSE UMA MOEDA PARA TOMAR UMA DECISÃO. UMA PESSOA CHAMA CABEÇA (CARA) E]
05	other one calls tails: ... So if it's tails I win. [A OUTRA CHAMA RABO (COROA). ENTÃO SE EU FOR RABO (COROA) EU VENÇO.]
06	Student_01: Ok. The name of the sides of a coin:. [ALUNO_01: CERTO. O NOME DOS LADOS DE UMA MOEDA]
07	Teacher: Yes! [PROFESSOR: SIM!]
08	Student_01: Ok, but What's tois, ...tels? [ALUNO_01: CERTO, MAS O QUE É RA... RA...?]
09	Teacher: Tails! ... Oh, yeah. The face: head, the other side: tail. [PROFESSOR: RABO (COROA)... AH, SIM. A FACE: CABEÇA (CARA), O OUTRO LADO: RABO (COROA)]

Nesse momento, na linha 10, o aluno (estudante_02) redargúi, “Mas o que vem a ser “TAILS””? O professor prontamente replica, na linha 11, “Como um cachorro, um animal, um leão... Todos eles têm rabos atrás deles.” O aluno (estudante_01), na linha 12, completa, “Ah, é verdade”. Nesse momento, o aluno (estudante_02) indaga, na linha 13, “Mas eles têm rabos”? e o aluno (estudante_01) afirma, na linha seguinte, “Sim, sim”. Embora a negociação

continue, e o aluno (estudante_02) sugira que cortou o rabo do seu cachorro, na linha 14, ambos, aluno (estudante_01) e aluno (estudante_02), não conseguem no primeiro momento entender em que medida “TAIL” (RABO) poderia relacionar-se com um dos lados da moeda, a saber, COROA.

10	Student_02: What is supposed to be T-A-I-L-S:? [ALUNO_02: O QUE VIRIA A SER RABO (COROA)?]
11	Teacher: Huh:: ... Like a dog, an animal... a lion... they all have a tail behind them... [PROFESSOR: É, COMO UM CACHORRO, UM ANIMAL..., UM LEÃO... TODOS ELES TÊM RABO ATRÁS DELES]
12	Student_01: Oh yeah, yeah... It's true! [ALUNO_01: AH SIM, É VERDADE!]
13	Student_02: But they have tails? [ALUNO_02: MAS ELES TÊM RABOS?]
14	Student_01: Yeah, yeah [ALUNO_02: SIM, SIM]

A incompreensão ainda se agrava quando o aluno (estudante_01) confunde cortar o (RABO) “TAILS” com cortar (UNHAS) “NAILS”, muito possivelmente pelo fato de não dispor dessa experiência, a de os cachorros terem seus rabos cortados a pedido de seus donos, e, principalmente, pela semelhança fonética entre NAILS e TAILS, acredita que seu colega (estudante_02) tenha feita uma confusão, quando na realidade fora o contrário.

16	Student_01: [[Not nails::, tails::: of... [ALUNO_01: NÃO É UNHAS, RABOS DE...]
----	---

Podemos perceber que todos esses equívocos decorreram do fato de que ambos, embora tenham entendido que “TAIL” tenha sua tradução literal como equivalente a forma linguística do objeto-de-discurso em língua portuguesa “RABO”, não conseguiram ancorar esse sentido a uma experiência que os permitisse relacionar tal informação ao fato de que na língua-alvo esse objeto discursivo fazia referência a um dos lados de uma moeda.

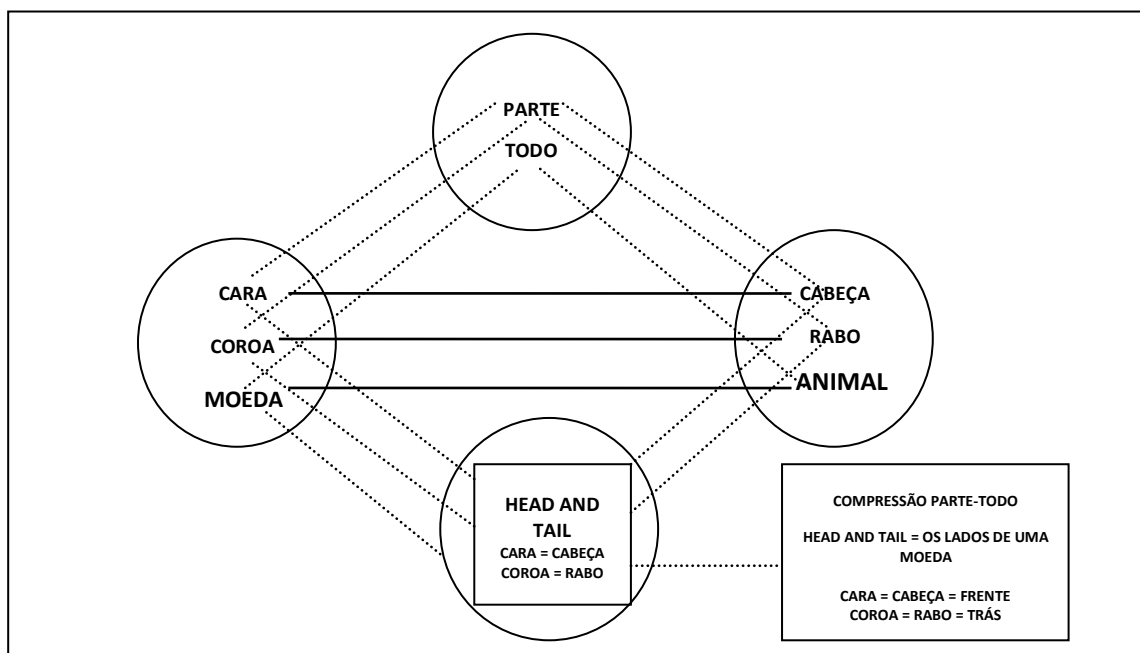
Nas linhas a seguir a interação continua e o aluno (estudante_02) esclarece que sabe a diferença entre “TAILS” e “NAILS” o que não fica claro para o aluno (estudante_01) que afirma ao professor que o seu colega houvera confundido “TAILS” com “NAILS” por serem similares.

21	Student_01: Similar: nails:: with tails::: ... [ALUNO_01: SEMELHANTE UNHAS COM RABOS]
22	Teacher: [[Huh? [PROFESSOR: HÃH?]
23	Student_01: [No::, T-A-I-L-S I know the meaning! [ALUNO_01: NÃO, RABOS.... EU SEI O SIGNIFICADO]

É possível perceber que a negociação do sentido do objeto-de-discurso “HEAD AND TAIL” parte de um modelo cultural, nesse caso americano, que tem a expressão “CABEÇA E RABO” como equivalente à “CARA E COROA” como referência aos lados de uma moeda.

Embora esses modelos culturais aparentemente distintos possam causar uma possível confusão, se recorrermos ao processo de mesclagem conceptual, mais especificamente à compressão da relação vital *Parte-Todo*, todos os equívocos acabam por serem desfeitos e o sentido proposto na negociação sugerida pelo professor pode, enfim, ser alcançado e ancorado no objeto discursivo em questão.

Para melhor entender o contraste que acontece entre os sentidos dos modelos culturais mencionados, segue um diagrama que ilustra a compressão da relação vital *Parte-Todo*, ratificando sua relevância não só na construção de objetos-de-discurso, mas, sobretudo, na construção de seus sentidos.



Esquema 08. Head and Tail, os lados de uma moeda.

No esquema da página anterior podemos perceber que a partir de uma relação vital de *Parte-Todo*, o domínio *input 1*, “Cara” atua sobre o domínio, *input 2*, “Cabeça”, assim como o domínio, *input 1*, “Coroa” atua sobre o domínio, *input 2*, “Rabo”; esses domínios fazem a vez de *Parte*, assim como “MOEDA” e “ANIMAL” fazem vez de *Todo*.

Isso se deve ao fato de ambas as categorias, ‘moeda’ e ‘animal’ disporem de uma parte correspondente à frente e outra equivalente ao verso, ou costas (parte de trás). Nesse sentido, a partir do processo de mesclagem conceptual e a compressão da relação vital *Parte-Todo* o sentido acerca do referido objeto discursivo pode ser construído e é plenamente admissível.

O referido exemplo vem com vistas a ressaltar a importância de processos cognitivos como o da mesclagem conceptual na negociação dos sentidos e construção do saber. Uma vez que conforme sugerira Lakoff (2002, p. 92), a mesclagem conceptual é um dos processos mais importantes na determinação e definição de nossa eficiência, perspicácia e criatividade em face da compreensão e construção do conhecimento.

Perceba que se processos cognitivos como o processo de mesclagem conceptual ilustrado não atuassem na construção e negociação de sentidos juntamente a recursos linguísticos seria impossível assimilar o sentido dos objetos-de-discurso, como exemplo acima, e, tampouco, fazer referência a nós mesmos, ao mundo e criar versões discursivas sobre a realidade, pois não disporíamos de percepção global, grande responsável em nos tornar seres criativos e eficientes; tanto linguística como cognitivamente.

5.3.2. “*Welcome to the Hotel California*”: *Tragam os seus álibis!*

Por fim, apresentaremos uma última análise em que descreveremos mais uma vez o processo de mesclagem conceptual, através da compressão de relações vitais, atuando na construção de objetos-de-discurso em língua inglesa durante a negociação de sentidos.

Em uma aula, na qual os alunos tiveram a incumbência de ler uma “Short Story” intitulada “Lamb to the Slaughter” da autoria de Roald Dahl¹⁰, que tinha como enredo um assassinato em que a esposa ao ser informada por seu marido, que a traía, de uma inevitável e urgente separação, atinge seu marido na cabeça, pelas costas, com um pernil de ovelha congelado, levando-o a óbito; pernil esse que provavelmente utilizaria para preparar o jantar.

¹⁰Roald Dahl (1916-1990)

Durante a aula, os alunos discutiam acerca de aspectos textuais, a exemplo dos personagens, cenário, linguagem, quando em certa altura da aula, os alunos começam a falar sobre a personagem principal e o assassinato cometido por ela.

Nesse momento, mesmo que de modo breve, mas não menos relevante, vem à tona uma atividade discursiva de negociação em que alunos e professor buscam construir, ou instaurar experiências capazes de determinar o sentido do objeto-de-discurso “ALIBI” de modo que seja possível ativar experiências prévias e contrastar com a realidade em que se encontra o contexto da presente “Short Story”.

Transcrição 06: AULA DE INGLÊS – Turma de Extensão - Curso de idiomas

01	Teacher: There's no right or wrong!... Where does she decide to go? We already [PROFESSOR: NÃO HÁ CERTO OU ERRADO!... ONDE ELA DECIDE IR? NÓS JÁ]
02	talked about: it. Huh... Why did she decide to go to the grocery shop? [FALAMOS A RESPEITO DISSO. É... POR QUE ELA DECIDIU IR AO MERCADO?]
03	Student_01: To get an alibi? [ALUNO_01: PARA CONSEGUIR UM ÁLIBI?]
04	Student_02: A libi! [ALUNO_02: ÁLIBI!]
05	Student_03: A libi! [ALUNO_03: ÁLIBI!]
06	Teacher: Yes, an alibi! [PROFESSOR: SIM, UM ÁLIBI!]
07	Student_02: Yeah... Hotel California [ALUNO_02: SIM... HOTEL CALIFÓRNIA]
08	Teacher: [Yeah! [PROFESSOR: SIM!]
09	(LAUGHS) (RISOS)
10	Student_02: I knew this word: on the Hotel California song: Welcome to the Hotel (ALUNO_02: EU CONHECI ESTA PALAVRA NA MÚSICA “HOTEL CALIFÓRNIA”! BEM-VINDOS AO HOTEL)

11	California... Have you ever... [CALIFÓRNIA... VOCÊ JÁ...]
12	Student_01: [[Yeah, but I don't know this [ALUNO_01: SIM, MAS EU NÃO SABIA DISTO]
13	Student_02: [Bring your alibis... [ALUNO_02: TRAGAM SEUS ÁLIBIS]
14	Teacher: Yeah... Bring your alibis! [PROFESSOR: SIM... TRAGAM SEUS ÁLIBIS]
15	Student_03: Huh? ... don't you know... [ALUNO_03: HÃH? VOCÊ NÃO CONHECE?]
16	Student_01: I know the Hotel California song, but I never stopped... stopped: to [ALUNO_01: EU CONHEÇO A MÚSICA "HOTEL CALIFÓRNIA", MAS EU NUNCA PAREI...PAREI PARA]
17	follow the... the... [ACOMPANHAR A... A...]
18	Student_04: [Ea::gles, the band! [ALUNO_04: EAGLES A BANDA!]
19	Teacher: Yeah, The Eagles. Ok... Did you understand A-L-I-B-I? Great! That's [PROFESSOR: SIM, THE EAGLES. CERTO. VOCÊS ENTENDERAM ÁLIBI? LEGAL! POR ISSO]
20	why:: she went to the grocery shop to get an a:libi. Ok? Let's continue! [QUE ELA FOI AO MERCADO, PARA CONSEGUIR UM ÁLIBI. CERTO? VAMOS CONTINUAR!]

Quando questionados pelo professor acerca do motivo pelo qual a esposa (que havia assassinado o marido) houvera ido ao mercado, o aluno (estudante_01) responde com insegurança, “Para conseguir um álibi?”, quando é corrigido imediatamente, por uma súbita afirmação de seu colega (estudante_02), “Álibi”, linhas 03 e 04, respectivamente.

01	Teacher: There's no right or wrong!... Where does she decide to go? We already [PROFESSOR: NÃO HÁ CERTO OU ERRADO!... ONDE ELA DECIDE IR? NÓS JÁ]
----	--

02	talked about: it. Huh... Why did she decide to go to the grocery shop? [FALAMOS A RESPEITO DISSO. É... POR QUE ELA DECIDIU IR AO MERCADO?]
03	Student_01: To get an::alibi? [ALUNO_01: PARA CONSEGUIR UM ÁLIBI?]
04	Student_02: A::libi! [ALUNO_02: ÁLIBI!]

Ao ser introduzido como objeto discursivo concernente a uma realidade e contexto bem particulares, os quais relacionados ao enredo do texto em questão, o objeto-de-discurso “ALIBI” ao ser introduzido, na presente atividade comunicativa, causa certa estranheza e insegurança quanto ao sentido e realidade a ele aplicados; é a partir desse momento que toma curso a negociação.

É quando, então, o aluno (estudante_03) ratifica a resposta sugerida pela insegurança do seu colega (estudante_01) e endossada pelo aluno (estudante_02), o professor então confirma a resposta, na linha 06, “Sim, um alibi”.

05	Student_03: A::libi! [ALUNO_03: ÁLIBI!]
06	Teacher: Yes, an alibi! [PROFESSOR: SIM, UM ÁLIBI!]

O aluno (estudante_02) busca reiterar sua resposta, é quando sugere, “Sim, Hotel Califórnia”, ao sugerir o referido espaço mental, esse aluno consegue fazer com que o professor consiga igualmente ativar, assim como ele, uma experiência prévia, e, portanto, partilhada em que o objeto discursivo “ALIBI” pudesse ser ancorado, uma vez que o aluno (estudante_02) afirma que fora a partir da canção “Hotel Califórnia” que tivera seu primeiro contato com o referido objeto-de-discurso.

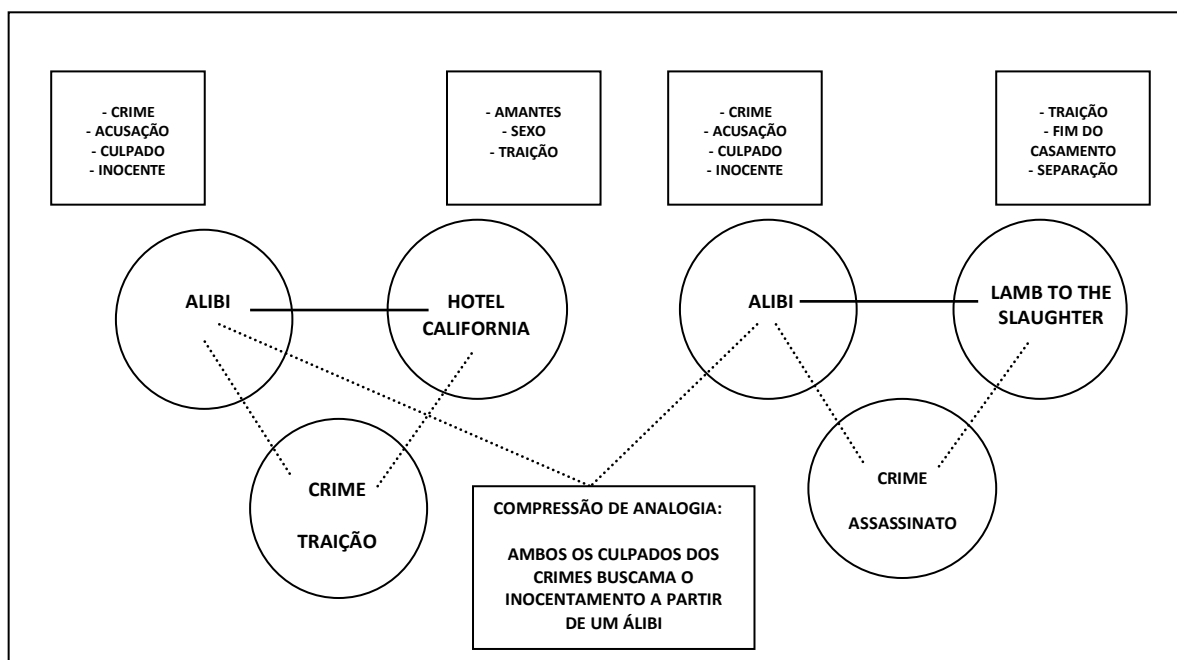
07	Student_02: Yeah... Hotel California [ALUNO_02: SIM... HOTEL CALIFÓRNIA]
08	Teacher: [Yeah! [PROFESSOR: SIM!]

09	(LAUGHS) (RISOS)
10	Student_02: I knew this word: on the Hotel California song: !Welcome to the Hotel (ALUNO_02: EU CONHECI ESTA PALAVRA NA MÚSICA “HOTEL CALIFÓRNIA”! BEM-VINDOS AO HOTEL)

O aluno (estudante_02), reticente demonstra surpresa quando a canção “Hotel Califórnia” é sugerida como espaço mental ativador de experiências concernentes ao sentido da forma linguística “ALIBI”, é nesse momento então que o aluno (estudante_02) questiona o seu colega (estudante_01), “Você já ouviu?”, o colega então o interrompe, “Já ouvi, mas nunca parei para acompanhar a letra”, o professor então, canta o trecho da canção em que o referido objeto discursivo é conferível, “Tragam os seus álibis”, acompanhado pelo aluno (estudante_02), “Tragam os seus álibis”.

11	California... Have you ever... [CALIFÓRNIA... VOCÊ JÁ...]
12	Student_01: [[Yeah, but I don't know this [ALUNO_01: SIM, MAS EU NÃO SABIA DISTO]
13	Student_02: [Bring your alibis... [ALUNO_02: TRAGAM SEUS ÁLIBIS]
14	Teacher: Yeah... Bring your alibis! [PROFESSOR: SIM... TRAGAM SEUS ÁLIBIS]
15	Student_03: Huh? ... don't you know... [ALUNO_03: HÃH? VOCÊ NÃO CONHECE?]
16	Student_01: I know the Hotel California song, but I never stopped... stopped: to [ALUNO_01: EU CONHEÇO A MÚSICA “HOTEL CALIFÓRNIA”, MAS EU NUNCA PAREI... PAREI PARA]
17	follow the... the... [ACOMPANHAR A... A...]

Para melhor entender o evento comunicativo acima e, conseqüentemente, a negociação de sentido a que ela diz respeito, temos o diagrama abaixo em que o processo de mesclagem conceitual através da compressão da relação vital de *Analogia* atua na determinação das experiências e dos sentidos relacionados ao objeto-de-discurso “ALIBI”.



Esquema 09. Hotel California - Espaço mental ativador do objeto-de-discurso “ALIBI”

Para que o objeto de discurso “ALIBI” fosse ativado pelo aluno (estudante_01), conforme sugerido pelo aluno (estudante_02), seria necessário que o primeiro percebesse que na canção, conforme sugerido (implicitamente), o Hotel Califórnia é lugar de traição, ou seja, um lugar em que crimes são recorrentemente cometidos, quando maridos costumemente traem suas esposas com amantes.

Se o Hotel Califórnia é um lugar de traição ou de crime, os “criminosos” maridos precisam conseguir álibis que o inocentem de suas traições. Assim como a esposa, ao ir ao mercado no momento em seguida que assassinou seu marido, conforme sugerido pelos alunos após leitura realizada da “Short Story”, assim o faz para, também, conseguir um álibi.

Desse modo, em um contexto de crimes, em que há culpados e acusações, seja pelo sexo casual em um hotel, seja por um crime cometido após a notícia de uma separação necessária e inevitável por um relacionamento desgastado que tinha resultado em uma traição, ambos os criminosos precisariam de álibis se quisessem seguir incólumes.

Nesse sentido a construção do sentido do objeto-de-discurso “ALIBI” só seria possível, nessa atividade discursiva de negociação, se o aluno (estudante_01) fosse capaz de

estabelecer analogia do álibi que a música faz menção, com o álibi do texto lido, assim sendo esses domínios seriam análogos, mesmo que ativados por espaços mentais distintos.

Desse modo, a ilustração da mesclagem conceptual de *Analogia* no esquema anterior concernente ao objeto-de-discurso ‘ALIBI’, leva-nos a concluir que tal objeto discursivo, pode ter seu sentido imediatamente ativado a partir de experiências que sejam sugeridas tanto a partir do espaço mental “Hotel California” como a partir do espaço mental “Lamb to the Slaughter”.

Todas as análises propostas e todos os esquemas descritos até então visam a ilustrar a atuação dos processos cognitivos na construção de objetos-de-discurso em língua inglesa a partir de atividades de negociação dos seus sentidos. As relações vitais que são comprimidas no curso dessas negociações assim o são para permitir o desenvolvimento de nossa criatividade e implementar nossa eficiência em construir versões públicas discursivas da realidade em língua inglesa permitindo-nos interagir com o outro e discretizar o mundo em nosso entorno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de observações periódicas de aulas de língua inglesa, através das filmagens das aulas das turmas apresentadas, transcrição de dados, análise do corpus e descrição do fenômeno elencado como objeto de estudo a ser perquirido; acreditamos ser possível fazer algumas considerações.

Os sentidos são negociados, não pertencendo por sua vez, única e exclusivamente às formas linguísticas. São, sobretudo, cultural e socialmente determinados. Negociar sentido, mediante o uso da língua inglesa é, portanto, admitir que objetos-de-discurso sejam construídos a partir de processos de mesclagem conceptual e compressões de relações vitais, de modo que seja possível, iniciar, desenvolver e manter, inclusive, interação nessa língua.

Domínios cognitivos, a exemplo dos modelos cognitivos idealizados e modelos culturais, atuam nos processos de mesclagem conceptual e compressão de relações vitais sendo indispensáveis, além de determinantes na negociação dos sentidos em língua inglesa mediante a construção de objetos-de-discurso nessa língua.

A linguagem, aqui, considerada como uma parte integrante da cognição está em constante interação com os sistemas cognitivos. Desse modo, o conhecimento de uma língua pode sim ser visto como instrumento da cognição, isso se entendermos cognição no seu mais amplo sentido *cognoscere* (conhecer).

Usar a língua para construir sentidos e conseqüentemente versões da realidade e sobre ela construir conhecimento cultural, social e contextual via negociação de sentido, faz com que entendamos que não há apenas uma relação entre linguagem e cognição, mas que a primeira faz parte da segunda.

Pudemos perceber também que consonante as demandas das atividades sociocomunicativas, o fluxo e a dinâmica da negociação dos sentidos tornavam-se mais intensos. Quanto mais elevado o nível de proficiência dos alunos, conseqüentemente, mais frequentes, fluídos e dinâmicos apresentavam-se os processos de mesclagem conceptual e construção de objetos-de-discurso. Assim os níveis de educação regular, superior e curso de idiomas apresentam perspectivas distintas mediante não só a construção do próprio sentido dos objetos discursivos em língua inglesa, mas mediante a construção, elaboração e ativação de modelos culturais e cognitivos coletivos e individuais, principalmente.

A sala de aula enquanto grupo social instituiu-se local passível de observação, descrição e análise da construção de objetos-de-discurso e dos processos de mesclagem conceptual por

admitir que realidades culturais, sociais, cognitivas e linguísticas (língua materna e, ou língua-alvo) atuassem a partir de necessidades comunicativas contextual e localmente situadas de modo que fosse possível os alunos discretizarem a si e o mundo ao redor permitindo que emergissem versões públicas discursivas da realidade. Nessas palavras, chegamos à conclusão de que quanto mais os alunos sabem, mais negociam para continuar interagindo e, não o contrário; por não saberem, negociam para tentar interagir.

Percebemos também que, a cada atividade comunicativa, objetos-de-discurso são introduzidos a fim de permitir que aprendizes disponham de conhecimento sobre a língua para que possam descrever a si e o mundo na construção e apreensão de versões desse.

A construção de objetos-de-discurso via mesclagem conceptual admite que conhecimentos tácitos e universais atuem na negociação dos sentidos em língua inglesa e que embora a língua materna possa eventualmente atuar como arcabouço da língua-alvo isso só é possível devido à necessidade, no curso das negociações, de recorrermos, quando submetidos à aprendizagem, a modelos culturais e experiências já disponíveis para construção e ativação de novos saberes, inclusive o linguístico.

Os objetos-de-discurso são, portanto, categorias que descrevem realidades possíveis em atividades localmente situadas e que quando construídos em língua inglesa permite que aprendizes descrevam ou relatem experiências e conhecimentos ancorados em modelos culturais e cognitivos prévios, em língua materna, inclusive. Nesse sentido o processo de mesclagem conceptual atua na ativação da língua-alvo permitindo que novos sentidos sejam construídos, habilitando nossa criatividade e eficiência comunicativa quando interagimos em um novo idioma.

Assim sendo, acreditamos que ao se submeterem a aprendizagem de língua inglesa aprendizes devem dispor de construtos tanto cognitivos como linguísticos que os permitam construir espaços mentais de acordo como os modelos cognitivos idealizados e culturais que através das relações de compressão vital os permitam construir não só conhecimento enciclopédico proveniente de léxicos descontextualizados e dicionarizados, mas, sobretudo, conhecimento praxiológico no curso das atividades comunicativas.

Portanto, é possível perceber que atividades tanto individuais como colaborativas de negociação e construção de sentido são importantes e, por que não, indispensáveis para que seja construído conhecimento, inclusive, conhecimento linguístico sob a forma de objetos-de-discurso em aulas de língua inglesa.

O processo de mesclagem conceptual e as compressões de relações vitais ajudam-nos na construção de novos sentidos e, mais do que permitir que surjam através do espaço-mescla

estruturas linguísticas inéditas, meramente sintáticas; a relevância e importância da atuação desse processo consistem, sobretudo, no fato de muitas vezes durante o processo de mesclagem a inovação da estrutura emergente acontecer muito mais no nível semântico do que no nível sintático.

Eis então o motivo de julgarmos tal processo como indispensável na construção de objetos-de-discurso e negociação de sentidos, isso porque admitimos que a condição de ancorar sentidos contextuais e localmente situados nas estruturas linguísticas que são aprendidas no novo idioma seja de extrema relevância no momento da interação.

Ante o exposto finalizamos o presente estudo retomando a noção de linguagem proposta por Rodrigues-Leite (2010), a noção de linguagem enquanto “atividade colaborativa, coordenada no curso das ações sociais e individuais dos falantes e constitutiva do ser humano”, para concluir que a língua, nos estudos linguísticos contemporâneos, deixa de ser um meio transparente que codifica um pensamento realizado sobre objetos pré-existentes, estáveis, imutáveis, que esperam ser descobertos e passa a considerar o discurso como instaurador da própria realidade discursiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, M.F. **Cognição na perspectiva social: um dos temas centrais da linguística no século XXI**. DCLV: Língua, linguística e literatura. Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. vol.1.n3., dez. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB. 2005. p.49-59.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Redação Científica – elaboração do TCC passo a passo**. São Paulo: Factash Editora, 2007.

CHIAVEGATTO, Valeria Coelho. **Introdução à Linguística Cognitiva**. Universidade Gama Filho, 2003.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 2ª ed. – Petrópolis: Vozes, 2008.

CORREIA, Letícia Maria Sicuro. **Língua e cognição: antes e depois da revolução cognitiva**. IN: **Introdução às ciências da linguagem – linguagem, história e conhecimento**. PFEIFER, Cláudia Castellanos. Campinas: Pontes Editores, 2003.

COULSON, Seana & OAKLEY, Todd. **Blending basics**. Cognitive Linguistics. 2000. 11-3/4, 175-196.

FAUCONNIER, Gilles & TURNER, Mark. **Blending as a central process in grammar**. In.: **Conceptual Structure, Discourse, and Language** edited by A.E. Goldberg. Stanford: CSLI Publications, 1996.

_____. **Conceptual Integration Networks**. Cognitive Science. 1998. vol. 22 (2), pp. 133-187.

_____. **The way we think. Conceptual blending and mind's hidden complexities**. Basic Books, 2002.

FAUCONNIER, G. & SWEETSER, Eve. **Spaces, worlds, and Grammar**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

FARIAS, Emília Maria Peixoto; MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A linguagem e o pensamento metafóricos**. In.: MACEDO, Ana Cristina Pelosi de.; BUSSONS, Aline Freitas (orgs.) **Faces da Metáfora**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

FERRARI, Lilian. **Introdução à Linguística Cognitiva**. São Paulo; Contexto, 2011.

_____. **Modelos de gramática em linguística cognitiva: princípios convergentes e perspectivas complementares**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e cognição, 2010. nº41, p.149-165.

JOHNSON, M. A. **A philosophy of second language acquisition**. New York: Yale University Press, 2004.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Como se constroem e se re-constroem os objetos de discurso**. Investigações.Vol.21. Campinas. 2008. p.99-112.

LAKOFF, George. **Women, Fire and Dangerous Things**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, George & JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução Brasileira. Campinas: Mercado de Letras / São Paulo: EUDC, 1980.

_____. **Philosophy in theFlesh. The Embodied Mind Its Challenge To Western Thought**. New York: Basic Books, 1999.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **A questão metodológica na análise da interação verbal: os aspectos quantitativos e qualitativos**. Recife, 1999.

_____. **Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa**. In. **Veredas: Revista de Estudos linguísticos**. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2003a. vol. 6. Juiz de Fora. pp. 43-62.

_____. **Referência e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais**.Revista do GELNE. 2000. nº 02. vol. 02. p.01-11.

MEDRADO, Betânia Passos. **Espelho, espelho meu: um estudo sociocognitivo sobre a conceptualização do fazer pedagógico em narrativas de professoras**. Editora Universitária da UFPE, 2008. Recife-PE, 283p.

MIRANDA, Neusa Salim. **Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais**. Professora do Curso de Letras da UFJF, doutoranda em Educação pela UFMG.

MONDADA, Lorenza. **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir. Approche linguistique de la construction des objets de discours**. Lausanne – Université de Lausanne. Faculté de Lettres. Thèse pour obtenir le grade de docteus em lettres (671pp.)1994.

_____. **Construction des objects de discours et categorization: une approche des processus de référenciation** - tradução: Mônica Magalhães Cavalcante. Revista de Letras. 2002. n°24 – vol.1/2.p.119-128.

_____. **L'organisation séquentielle dès ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions**. Langage & Societé. Maison des sciences de l'home. 1999. Numéro 89 – septembre.

_____. **Analyser lês interactions em classe: Quelques enjeux théoriques entre pères méthodologiques**. TRANEL,1995. 22; 55-89.

NÓBREGA, Cristiane Maria Praxedes de Souza. **Cognição e referenciação na construção do sentido**. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

RODRIGUES-LEITE, J.E. **Questões sócio-interacionais e cognitivas na construção do conhecimento e significação pública do mundo**. DCLV: Língua, linguística e literatura. Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade Federal da Paraíba. Vol.I. n.1.,out. João Pessoa: Ideia.2003. p. 95-109.

_____. **Conceptualização na linguagem: dos domínios cognitivos à mente social**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

SALOMÃO, M.M. Martins. **O processo cognitivo da mesclagem na análise linguística do discurso**. Juiz de Fora/Rio de Janeiro: UFJF/UFRJ/UERJ – CNPq, 1999.

SILVA, Augusto Soares. **A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em Linguística**. Revista Portuguesa de Humanidades. 1997, 59-101.

_____. **Linguagem, Cultura e Cognição ou a Linguística Cognitiva**. IN.: SILVA, A. S., TORRES, A. & GONÇALVES, M. (orgs.). **Linguagem, Cultura e Cognição ou a Linguística Cognitiva**. Estudos de Linguística Cognitiva. Coimbra: Almedina, 2004. vol. I, pp. 1-18.

Apêndices

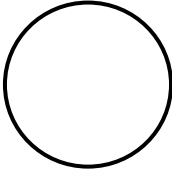
Quadro 01. Notações de transcrição¹¹

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÕES ¹²
Pausas	...	Professora: Também... é pra preço... HOW MUCH... Lembram? Teacher: I am poor... so those people live in poverty...
Alongamento de Vogal	: (pequeno) :: (médio) ::: (grande)	Aluno_03: Tea:cher, o que é isso? Teacher: Yes, it's extre::me poor situation, yes?
Ênfase na pronúncia	-	Teacher: D-R-O-U-G-H-T the pronunciation, ok?
Segmentos incompreensíveis	(...)	Student_01: I don't know, but here (...)
Omissão de nomes próprios	***	Aluno_07: Ah professora, eu errei e *** não quer me emprestar a borracha!
Ação dos participantes	(())	Teacher: ((laughing)) Explode Coração!
Superposição de vozes	[	Teacher: He bought? [Like... Student_03: [Yeah... like a present...
Simultaneidade de Vozes	[[	Student_03: Yeah... In Paris... It's not nothing about...uh... cook... but it's very interesting... I was in the Champs Élysées.. The nobles... I don't know...[[Avenue in Paris... Student_01: [[Avenue...In Paris...
Ênfase	MAIÚSCULAS	Student_01: POVERTY extremely poor and DROUGHT place where there's no rain

¹¹Adaptado de Medrado, 2008.

¹²Exemplos extraídos do corpus.

Quadro 02. Notação de mapeamento entre domínios cognitivos

SÍMBOLO	NOTAÇÃO
	Domínio fonte (lado esquerdo), domínio alvo (lado direito), espaço genérico (parte superior do diagrama) e espaço-mescla (parte inferior do diagrama).
	Frames (Enquadres)
	Projeção do domínio fonte (<i>input 1</i>) no domínio alvo (<i>input2</i>)
	Projeção do espaço genérico nos domínio alvo e fonte e dos domínios alvo e fonte no espaço-mescla

Anexo

Certidão de Aprovação de Projeto – Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa, do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 12/07/2011, o projeto de pesquisa intitulado “A CONSTRUÇÃO DE OBJETOS DO DISCURSO E A NEGACIAÇÃO DE SENTIDOS EM FACE DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM LÍNGUA INGLESA”, do Pesquisador Joelton Duarte de Santana. Protocolo nº. 097/11.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionado à apresentação do resumo do estudo proposto à apresentação do Comitê.



Etelvânia D. de Souza
Coordenadora - CEP-CCS-UFPB