

A Construção Pública do Conhecimento: Linguagem e Interação na Cognição Social

Jan Edson Rodrigues-Leite*
Universidade Federal da Paraíba

Resumo

Este trabalho foca os processos de construção do conhecimento em interações face a face, em instituições escolares. O objetivo é demonstrar que a construção do conhecimento não é algo realizado individualmente, nem a consequência de pura internalização de informação, que é recebida, tratada e armazenada na mente dos alunos. A construção do conhecimento é, pelo contrário, de natureza essencialmente pública, ancorando-se em atividades social e interacionalmente situadas, através da negociação de versões da realidade e do compartilhamento de pressupostos comuns.

Palavras-chave: cognição social; conceitualização; objetos do discurso; conhecimento.

Abstract

This paper studies knowledge construction processes, carried out in school institutions through the observation of face to face interaction among classroom participants in the lesson environment. We aim at demonstrating that the construction of knowledge is not something individually performed by one subject, nor it is consequence of pure internalization of information, which is received, treated and stored in the student's mind. On the contrary, it has, in fact, essentially public nature and it occurs due to contextually situated social-interactional activity, by the negotiation of versions of reality, and by the sharing of common grounds.

Key words: Social Cognition; Conceptualization; Discourse-Objects; Knowledge.

* Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é Professor Adjunto de Linguística e Português do Departamento de Letras da Universidade Federal da Paraíba.

Résumé

Ce travail focalise les processus de construction de connaissance d'interaction tête-à-tête dans institutions d'écoliers. L'objectif est la démonstration que la construction de connaissance ne se réalise pas individuellement, n'est la seule conséquence d'internalisation d'information recue non plus, tractée et bien gardée mentalement pour les élèves. La construction du connaissance est, au contraire, de nature publique, attrapée aux activités sociaux situées à travers des négociations de versions de la réalité, en partageant les présuppositions communes.

Mots-clés: Cognition social; conceptualizations; des objets du discours; connaissance.

Introdução

O interesse pelo tema deste trabalho surgiu da necessidade de verificação de como o conhecimento é construído no ambiente escolar por meio da ação conjunta de alunos e professores. A escola, como um contexto institucional, tem assumido a responsabilidade da transmissão de informações acadêmicas através da interposição de conteúdos científicos ao conjunto de saberes prévios possuídos pelos alunos e, muitas vezes, esta interposição tem se mostrado insuficiente, justamente porque o saber acadêmico é configurado como uma proteção contra o senso comum do dia-a-dia, um substitutivo ao conhecimento acumulado fora dos muros escolares.

Em nossa argumentação procuramos creditar o conhecimento a uma visão construcionista que leva em conta não só as formas de internalização dos conteúdos de aula, mas também a sua distribuição local entre os participantes, a interação face a face entre eles, os objetos mobilizados para a discussão, o contexto de situação, a negociação de categorias e conceitos, a ação conjunta colaborativa, as atividades de referência, enfim a coordenação entre o que é individual e o coletivo, entre o cognitivo e social, para finalidades práticas de construção de conhecimento.

A construção do conhecimento que investigamos tem lugar no contexto público de sala de aula. Por isso, no desenvolvimento do trabalho aqui relatado, constituímos um corpus de dados orais, coletado em situações reais de interação face a face, que pudesse explicar os fenômenos interativos que ocorrem no evento de aula e que contribuem para a interpretação das ações individuais e coletivas na elaboração conjunta do conhecimento. É propriamente nesse ambiente que estamos mais propensos a encontrar respostas para as indagações acerca de como os indivíduos, no processo de construção de atividades de socialização, possibilitadas pela educação formal, também constroem as maneiras de confrontar a realidade a partir do

conhecimento de mundo que carregam consigo mesmos e a partir do discurso acadêmico veiculado pela Instituição.

O campo de trabalho onde coletamos os dados desta pesquisa foi, portanto, as salas de aula de quarta e quinta séries do ensino fundamental de escolas públicas da cidade de João Pessoa (PB). Segundo Ochs (1979) toda transcrição é seletiva e motivada por objetivos analíticos. Deste modo, do total de aulas gravadas, apenas uma parte foi transcrita, dada a volumosa quantidade de informações e exemplos que não poderiam ser transpostos na íntegra para este trabalho.

1. Aportes Teóricos

1.1. Teorias de Cognição

A cognição pode ser tratada como:

- Um conjunto de capacidades do indivíduo, arraigadas na mente/cérebro para efetuar o raciocínio e perceber o mundo. A mente humana é, pois, considerada um sistema de aquisição, armazenagem, transformação e transmissão de informações.
- Um conjunto de práticas sociais publicamente empregadas nas ações contextuais para e pelos participantes, não residente unicamente no indivíduo, mas, sobretudo na coletividade, e mesmo distribuída nos artefatos, fortemente imbricada nas condutas corporais.

Algumas críticas fazem-se necessárias à concepção mentalista da cognição. Para Mondada (2003:12), a cognição não pode ser tratada como um dispositivo abstrato, individual, interior, descontextualizado e mesmo universal, como o faz um programa exógeno, mas deve levar em consideração uma dimensão situada, corporificada, às voltas com os detalhes do desenvolvimento das ações sociais, das quais a interação conversacional é uma das manifestações prototípicas.

A questão que se põe, como resultado da rejeição de tal postura, é a de saber como desenvolver uma concepção da cognição que esclareça as orientações dos atores, suas categorizações práticas e suas interpretações da ação, e como é possível, sobre esta base, uma re-descrição das atividades humanas e sociais que abandone uma concepção autônoma da cognição, que faz a distinção entre estados interiores e exteriores e que favorece a marginalização da ação e do contexto.

Este estudo repousa sobre a concepção de uma cognição situada e distribuída, cujo desenvolvimento revela uma profunda conexão com o fazer lingüístico sociointeracional, e cujas análises derivam do tratamento contextualmente situado dos dados da conversação/discurso. Além disso, procuramos explicitar como os demais enfoques e discussões sobre a cognição po-

dem ser integrados ao tipo de estudo que tem por base uma perspectiva crítica dos fenômenos cognitivos, entre os quais a construção do conhecimento. Desta forma, o que se propõe é uma lingüística de orientação sociointeracional que diga respeito à cognição social.

Um enfoque alternativo da cognição social se alinha com o estudo do que ocorre externamente ao indivíduo e se recusa a reconhecer uma cisão entre processos internos e externos. A cognição social é distribuída entre as pessoas e seu estudo não se interessa pelo processamento individual como tal. Assim, se torna parte do domínio público e é ligada às ações nas quais as pessoas atuam em conjunto.

Argumentamos em favor de uma concepção de cognição social que não seja infensa ao modo como a situação contextual influencia as atividades cognitivas individuais. As repercussões de uma tal concepção se estendem às noções de interação social; ao embate entre as abordagens interna e externa da cognição; às atividades de compreensão; à atividade lingüístico-discursiva conjunta; e aos processos de categorização.

É a natureza essencialmente situada da cognição que pode ajudar a explicar, por exemplo, como os indivíduos podem ter desempenhos profundamente desiguais em tarefas que seriam abstratamente descritas do mesmo modo, mas que se realizam em situações sociais diferentes (Koch; Cunha-Lima 2004:280).

Em uma abordagem anti-mentalista da cognição social, a crença é na prioridade da língua como parte constitutiva de nossa vida social, na emergência da realidade social através da interação entre os falantes em uma comunidade.

1.2. Abordagem Sócio-Cognitiva da Categorização:

Uma abordagem sócio-cognitiva permite reorientar o enfoque das categorias, levando em conta seu caráter situado, localmente produzido, contextualmente dependente e lingüisticamente organizado. As categorias, neste sentido, são produzidas de forma corporificada, o que não significa que têm uma determinação sensório-motriz, mas que estão imersas em uma prática social secular, mundana. Desta forma, a atividade categorial não se reduz à atribuição de etiquetas prototípicas aos indivíduos e aos objetos, mas se ocupa dos métodos utilizados pelos sujeitos para caracterizar, descrever, justificar, compreender os fenômenos da vida cotidiana.

As categorias assim tratadas não são apenas observáveis discursivamente, mas também estruturadas pelos processos lingüísticos que fazem delas objetos-de-discurso (e não objetos de referência), ou seja, objetos que

são construídos para o discurso e não são preexistentes a ele. A escolha e a formulação de um objeto-de-discurso implica em processos de categorização ligados não somente à denominação do objeto, mas mais amplamente à sua forma discursiva.

As categorias ordenam a descrição dos acontecimentos em questão; elas são também os processos genéricos de controle social; organizam e regulam a forma como se constrói um novo saber. Os dispositivos de categorização são contextualmente pertinentes, dependem da atividade em curso e de suas finalidade práticas.

Exemplo 1 – Conceito: Derivação

1.P=	/.../ a que/a palavra que dá origem é a que eu chamo de derivada?
2.A=	[não!]
3.P=	com'é que eu chamo a que deu origem?
4.A=	Original
5.P=	sim... mas tem outra/vamos procurar o-ri-gi-nar/ vamos procurar no
6	dicionário original/ procura no dicionário a palavra o-ri-gi-nal/o-ri-gi-nal
7.A=	que dá origem
8.P=	Somente isso?
9.A1=	achei original
10.P=	ainda não é essa que eu quero
11.A=	/.../ (substantivo derivado)
12.P=	substantivo pode ser derivado... mas para ser derivado ele veio de um
13.A=	adjetivo?
14.P=	não... adjetivo não
15.A=	[de um verbo tia?]
16.P=	O:::lha... pegue a gramática
17.A1=	[palavra primitiva ((gritando))]
18.P=	procure a gramática]
19.A=	professora... humberto achou
20.A1=	primitivo] ((aluno grita do fundo))
21.P=	Pri-mi-ti-vo... que veio primeiro... olha aqui ó... (...)

A tentativa de conceptualização do conceito “palavra derivada” (linha 1) sofre um impasse quando a consulta ao dicionário não é suficiente para definir o termo tratado na aula. As diversas tentativas dos alunos ao apresentarem significações para o conceito podem ser vistas superficialmente como inadequações e mesmo contradições ao tópico que está em foco na discussão. Numa perspectiva sócio-cognitiva, entretanto, trata-se de construções coletivas da categoria para as finalidades locais da interação. A di-

nâmica da aula, por sua vez, geralmente rejeita estas tentativas porque elege uma categoria precisa, um item lexical definido de antemão, como é o caso de “primitivo”.

Os objetos-de-discurso não são concebidos como expressões referenciais em relação especular com os objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas como entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no desenrolar da enunciação. Em outros termos, o objeto-de-discurso não remete à verbalização de um objeto autônomo e externo ao discurso, ele não é um referente que seria codificado linguisticamente (Cf. Mondada 2001; Marcuschi 2001; Koch 2001; 2003).

Pode-se dizer que tanto em caso de acordo como de desacordo na construção colaborativa, os objetos-de-discurso são coletivamente elaborados pelos participantes. Esta co-elaboração é possível graças à forma como os participantes mobilizam os recursos gramaticais na interação face a face.

1.3. Teorias de Construção Conceptual:

Lakoff e Johnson (1980) defendem que o nosso sistema de conceptualização se assenta na utilização das nossas experiências enquanto organismos dotados de uma certa configuração biológica. (Cf. Johnson; Lakoff 1980; Lakoff 1987). Segundo Lakoff (1987:13) a idéia de um modelo cognitivo é a noção que une as teorias sobre a categorização, presentes no modelo das “semelhanças de famílias”, de Wittgenstein; de estruturas prototípicas e de categorização de nível básico de Rosch; além do modelo de corporificação conceptual, no realismo experiencialista de Lakoff (1980; 1987). Os modelos cognitivos estruturam o pensamento e são usados na formação de categorias e raciocínio. Os conceitos caracterizados pelos modelos cognitivos são compreendidos via a corporificação destes modelos.

Uma das grandes contribuições para o estudo dos processos de conceptualização e construção do conhecimento no âmbito das ciências cognitivas, na atualidade, é oriunda de um conjunto de pressupostos apresentados por Fauconnier (1994; 1997; 2002), no tocante à criação e manipulação de espaços mentais, pelos seres humanos; e ao mapeamento do pensamento e da linguagem dentro de uma perspectiva semântica. Esta teoria tem como principal atrativo a operação mental verificada na formação de conceitos e na atribuição de sentido às relações que os objetos têm com o contexto, ao invés do enfoque formal da semântica que atribui significados na linguagem a elementos exteriores, como se aquela refletisse o mundo.

Nos termos de Fauconnier (1994:x; xviii) “a linguagem não porta os sentidos, mas os guia [...] 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”. O processo da constru-

ção do discurso é altamente fluido, 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 (Lakoff 1987; Fauconnier 1994; 1997; 2002). A emergência da significação, deste modo, tem uma dimensão essencialmente pública e sua interpretação é tanto ato cognitivo como ato social (Cf. Salomão 1997:33).

O tipo de construção de significações que emerge no ambiente escolar é emblemático da relevância da teoria dos Espaços Mentais para a investigação pública do conhecimento que ora empreendemos. A aula é fortemente marcada pela negociação de modelos transitórios da realidade, que cumprem uma função local no processo de elaboração criativa de outros modelos mais estáveis, os quais garantem a permanência do conhecimento enciclopédico como objetivo acadêmico. É, também, o local onde presenciamos uma influência mútua entre as escolhas discursivas feitas pelos alunos e aquelas feitas pelos professores, as quais acionam modalidades diversas de tratamento contextual dos tópicos discursivos e refletem um dinamismo latente, pouco explorado nas pesquisas sobre as rotinas escolares. Este dinamismo é explicado, nas atividades comunicativas da interação em aula, pela abundância de estratégias sócio-cognitivas que ocorrem à medida que o discurso e pensamento fluem, tornando o contexto escolar o ambiente mais adequado para se construir publicamente os sentidos.

Exemplo 2: Reconceitualização

1. P=	/.../ vocês sabem o que significa reciclagem?
2.AA=	((silêncio))
3.P 4	que símbolo é este? ((a professora mostra o símbolo de reciclar – três setas largas interconectadas em um círculo))
5.A=	já sei/ reciclar é colocar o lixo na caixa azul /.../

A reconceitualização feita pelo aluno (linha 5) só é possível em um contexto em que ambos professor e alunos compartilham um modelo cultural construído através de um contrato sócio-didático, em que disponham de

um recipiente (uma caixa envolta em papel azul) onde possam ser colocados as sobras de papel e outros materiais re-utilizáveis

Como o evento se trata de uma aula de alfabetização, com alunos na faixa etária de 5-6 anos, a pergunta da professora na linha 1 não contextualiza conhecimentos possuídos pelos alunos. Trata-se, na verdade, de um conceito técnico que engloba uma série de possíveis definições.

No entanto, quando o símbolo é apresentado, aciona um conjunto de saberes pressupostos e experienciados pelos alunos no convívio diário da aula, ou de suas atividades em casa.

Isto conduz a uma associação entre o símbolo e a categoria introduzida pela professora, o que engatilha uma fusão das duas, sendo reconceptualizadas na assertiva do aluno (linha 5).

1.4. Teorias Interacionistas

Clark (1996:3) introduz a tese de que o uso da linguagem é de fato uma forma de ação conjunta, e por ação conjunta entende-se aquela que é levada a termo por um conjunto de pessoas agindo coordenadamente em relação às outras. O uso da linguagem, portanto, incorpora ambos os processos individuais e sociais. O autor (1996:23) aponta alguns dos traços mais elementares usados para entender a linguagem e seu uso como ação conjunta:

- A linguagem é fundamentalmente usada para propósitos sociais.
- A linguagem é uma espécie de ação conjunta.
- O uso da linguagem sempre envolve a significação do falante e a compreensão do interlocutor.
- O locus básico da linguagem é a conversação face a face.
- O uso da linguagem geralmente tem mais de uma camada de atividade.
- O estudo do uso da linguagem é uma ciência tanto cognitiva quanto social.

A primeira afirmação refere-se ao fato de que o uso da língua é essencialmente instrumental, performativo. Todos os usos da língua envolvem atividades sociais sem as quais não haveria sentido em usá-la. Emblemático desta asserção é o questionamento feito por Salomão (1999:65):

A rigor, para que existiria linguagem? Certamente não para gerar seqüências 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 resol-

ver problemas, avaliar situações, influenciar seus interlocutores, prever o futuro, planejar ações.

Em segundo lugar, não pode haver uso solitário da língua, mas as ações de dois indivíduos mínimos são exigidas. As ações conjuntas constituem a coordenação das ações individuais de dois sujeitos, que podem estar face a face, ou distantes no tempo e no espaço.

Em seguida, a terceira afirmação põe em evidência o fato de que os significados não estão nas palavras, não são estavelmente localizados, mas se encontram na situação comunicativa concreta.

A quarta afirmação aponta para o fato de que, nos estudos da interação social levada a efeito em contextos situados, não é possível refletir sobre contexto de uso da língua mais básico do que aquele da conversação face a face.

A quinta afirmação revela a existência de muitos domínios de ação em uma atividade discursiva. Cada um destes domínios (ou camadas de atividade) é definido por um conjunto de participantes, um lugar, um tempo, e um conjunto de ações executadas. A conversação em sua forma mais simples tem apenas um domínio de ação.

A última afirmação atribui ao estudo dos usos da linguagem um status tanto cognitivo quanto social. Nesta perspectiva, a linguagem constitui uma atividade sócio-cognitiva que ocorre em contextos historicamente delineados e interativamente construídos, num processo de interlocução situada em que um falante (se) oferece (como) conhecimento para o outro (Marcuschi 2001:5). Ressalte-se, porém, que a significação não se reduz às práticas interativas, que são apenas um nível em que ela se constrói.

Um dos exemplos de como a interação em aula distingue-se da interação espontânea cotidiana é a ocorrência de uma das muitas estratégias interativas — o diálogo — na conversação entre professor e aluno, e os objetivos e funcionalidade que esta estratégia desempenha. Para Marcuschi (2004:1), embora a funcionalidade (por exemplo, perguntar e responder) permaneça a mesma nos dois contextos, os objetivos do diálogo em sala de aula, como forma de interação entre professores e alunos, não são os mesmos em função da natureza do sistema de participação neste cenário.

Isto pode ser comprovado ao se constatar que muitas perguntas feitas pelo professor em sala de aula são apenas um motivo para rever o tema, identificar um problema, aferir a posição do aluno ou prosseguir na exposição. Nesse contexto é normal que as respostas do aluno não sejam retomadas nem transformadas em objeto de exploração. E assim também muitas perguntas do a-

luno são sequer consideradas pelo professor, o que não é visto por nenhum dos dois lados como disfuncional, ao contrário das situações normais do dia-a-dia” (Marcuschi 2004:1).

Para Marcuschi (2004:10), as características funcionais da atividade interativa de perguntar-responder realizada pelo professor ou pelo aluno dependem do formato de aula em que o diálogo interacional ocorre, bem como do sistema de participação que cada tipo de aula utiliza. Assim, o diálogo é percebido de modo diferente em cada contexto e se presta a finalidades interacionais diversas, conforme a natureza do evento em curso.

Uma amostra desta formulação interacional dada ao contexto está presente em Goodwin e Duranti (1992) para quem se faz necessário compreender o contexto numa dimensão fenomenológica como um modo de ação constituído socialmente, sustentado interativamente e temporalmente delimitado (Cf. também Gumperz 1996:359). Torna-se necessário, pois, assumir uma nova concepção contextual, redefinida em favor de uma visão mais dinâmica da relação entre as dimensões lingüísticas e não-lingüísticas dos eventos comunicativos. Isto significa atribuir um caráter dinâmico à construção de conhecimento, revelado em muitas pesquisas sociointeracionais a partir de uma relação recíproca em que a fala — e o trabalho interpretativo que ela desencadeia — modela o contexto, e o contexto modela a prática interpretativa revelada na fala.

2. Proposta de Análise:

2.1. Mapeamento, Mesclagem e Integração Conceptual:

A importância dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs) na construção de categorias que atuam na elaboração dos objetos-de-discurso é a de produzir certos domínios estáveis, sócio-cognitivamente elaborados a partir da memória social dos indivíduos e partilhados nas atividades de significação como “bases de dados” que orientam a produção coletiva da conceptualização. Apesar de estáveis estes domínios têm natureza flexível, ou seja, como conjuntos de conhecimentos, podem ser alterados, dadas certas contingências sócio-históricas, além de certas necessidades comunicativas.

Exemplo 3: “Defumação I” | Aula de ciências | Higiene alimentar | Discussão de texto e Revisão

1. P=	(...) ninguém sabe de algum cuidado?
2. A=	[lavar as mãos
3.A1=	ferver o leite na água
4. P=	cuidados com] os alimentos: ferver o leite e a água né?
5. AA=	(xxx)
6. P=	o que mais gente?
7. A1=	carne de porco... né... pra...
8. P=	[pra cozinhar bem... né?]
9.A1=	não... pra defumar
10.A=	[não... pra cumer]
11.A2=	pra proteger...
12. P=	muito bem... proteger de baratas e ratos
13.A1=	((aluno conversando com outros alunos)) tu sabe defumar carne de porco?
14.A3=	Que?
15.A1=	defumar carne porco (falas simultâneas de professora e alunos)
16.A1=	((explica o processo de defumação com base na experiência que teve com seu pai que trabalha com defumação enquanto a professora continua a aula perguntando sobre métodos de conservação dos alimentos))
17	
18	
19. P=	mais algum cuidado? (...)

A atividade em foco aborda a questão da conservação dos alimentos, fazendo uso do discurso cotidiano dos alunos que apresentam suas contribuições em termos de seus conhecimentos prévios acumulados sobre o tópico em questão. Tais contribuições se inserem no domínio cognitivo do senso comum, das atividades rotineiras, e mesmo das experiências pessoais que cada um possui e refletem como do discurso em sala de aula pode constituir um locus para a negociação de categorias em diversos níveis, ao invés de um simples remédio contra o senso comum.

Assim, “ferver o leite e a água” (linha 3), “cozinhar bem” (linha 8), “defumar” (linha 9) e “proteger de baratas e ratos” (linha 12) são exemplares de um discurso cotidiano que entram na negociação da construção do objeto-de-discurso focalizado inicialmente pela professora. Note, porém, que “defumar” — elencado aqui como sendo parte do discurso do senso comum, não o é em sua totalidade. Isto ocorre porque “defumar” também faz parte do discurso técnico-científico introduzido em sala de aula. No entanto, o “defumar” a que o aluno faz referência é uma atividade cotidiana de sua experiência pessoal, e não é comum aos outros participantes da aula, nem é necessariamente idêntica à atividade descrita no discurso técnico.

20. P=	(...) então veja... ((lendo)) “conserva-se as carnes mergulhando numa mistura de água e sal; a salmoura... o processo de defumação é conhecido desde a pré-história... depois descobriu-se a técnica de congelar os alimentos que com o passar do tempo foi se aperfeiçoando... congelar ou resfriar os alimentos é evitar o calor e com isso evitar o aparecimento de bactérias e conserva mais o alimento... hoje além do congelamento existem vários processos de conservação de alimentos... pasteurização... desidratação e embalagem a vácuo...” então o que é pasteurização?
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27 AA=	((lendo)) “aquecer e resfriar” (xxx)
28. P=	desidratação?
29 AA=	((lendo)) “retirar a água dos alimentos para eliminação das bactérias”
30. P=	embalagem a vácuo?
31 AA=	((lendo)) “retirar o ar da embalagem para proteger os alimentos e igualmente para impossibilitar a ação das bactérias”
32	
33. P=	por que as bactérias nos alimentos provocam o quê? ((AA hesitam))
34. P=	Se os alimentos está com elas o que é que acontece?
35. A=	sei não
36 A1=	ta doente (falas simultâneas)
37 P=	vocês entenderam isso aqui gente? hein... tiago entendeu? entenderam?
38 A=	Entendi
39 AA=	Entendemos
40 P=	quem ainda tem alguma pergunta? (...)

A atividade acima é ilustrativa da importância cognitiva dos MCIs para a construção conceptual, visto que, diferente de outras etapas daquela mesma aula, como no exemplo a ser analisado abaixo, os alunos, através de seus turnos, tiveram a oportunidade de construir um modelo conceptual do tópico em questão (conservação de alimentos) a partir de vários tipos de conhecimento prévio, os quais referem-se em termos cotidianos aos termos técnicos introduzidos em aula.

Exemplo 4: “Defumação II” | Aula de ciências | Higiene alimentar | Discussão de texto e Revisão

Esta segunda atividade, como continuação da primeira, é ilustrativa de outro tipo de discurso amplamente utilizado em aula e que normalmente corresponde às expectativas que a instituição tem sobre a aprendizagem dos alunos. Esta modalidade discursiva se insere no domínio técnico-científico, pois se trata de uma versão padronizada do conhecimento a ser construído,

elaborado em uma modalidade lingüística padrão, geralmente veiculado na atividade acadêmica através dos livros e manuais didáticos, cuja memorização é exigida dos alunos através dos testes e avaliações escolares.

Neste caso, o discurso técnico-científico produz categorias como “pasteurização”, “desidratação”, “embalagem a vácuo” e “bactérias”, cujas conceptualizações são repetidas pelos alunos a partir da definição dada no texto, sem a garantia de que eles tenham, de fato, apreendido o conteúdo em discussão. Graças, porém, às conceptualizações feitas anteriormente, oriundas do discurso do senso comum, as categorias podem ser cognitivamente mapeadas e suas definições podem ser projetadas de um modelo cognitivo ao outro. O primeiro destes mapeamentos se dá em razão de o conceito “defumar” na transcrição 1 ser bastante distinto de “defumação” na transcrição 2, como demonstra o esquema abaixo em que a experiência do aluno (“eu sei”; “meu pai faz”) se sobrepõe ao conceito técnico introduzido na aula.

No tocante aos outros conceitos apreendidos nas duas atividades acima analisadas, uma representação formalizada em termos dos Modelos Cognitivos Idealizados, empregados na aula, envolveria:

Quadro 1: MCI Conservação de Alimentos

MCI 1 – DISCURSO DO SENSO COMUM	MCI 2 – DISCURSO TÉCNICO – CIENTÍFICO
Ferver o leite e a água Cozinhar bem os alimentos Defumar carne de porco Proteger (os alimentos) de baratas e Ratos	Conservação de carnes: Defumação Pasteurização Desidratação Embalagem a vácuo Bactérias

Observe que quase todas as categorias do MCI 1 se identificam com as categorias de MCI 2. Assim, de acordo com o modelo de mapeamentos mentais de Fauconnier (1997), os conceitos apresentados pelo professor e alunos, estruturados pelos modelos cognitivos idealizados do discurso do senso comum podem ser projetados nos MCI do discurso técnico-científico através do princípio de identificação conceptual (I) da teoria dos Espaços Mentais. Este mapeamento permite a construção dos significados partindo dos esquemas mais genéricos, de base (B), para esquemas particulares. O processo de conceptualização, desta forma, envolve o reconhecimento da integração entre os domínios fonte e alvo para a construção de uma mescla

(blend) que leva em conta conhecimentos estruturados em dois níveis de input. Numa tentativa de estruturação teríamos, aproximadamente.

Em se tratando de domínios cognitivos locais, destacamos os espaços mentais como operadores de processos cognitivos de conceptualização, cujo caráter dinâmico é posto à prova a cada nova ação discursiva, a cada novo pensamento e a cada atividade lingüística ou não lingüística. É importante, neste exemplo, considerar o papel do espaço-mescla (blend) visto que, através de sua dinâmica podemos conceber as diversas seqüências de vastas redes de significação conceptual a fim de flexibilizar a produção cognitiva. Partindo da análise acima, apresentamos a estruturação a seguir.

Nesta estrutura, o espaço genérico abriga os esquemas conceptuais mais abrangentes que professor e aluno compartilham quanto ao tópico em discussão na atividade de interação que são projetados dos espaços influentes. Estes esquemas revelam o conhecimento que ambos têm, tanto em relação ao domínio discursivo mais técnico e científico (espaço influente 2), com o qual o professor, em geral, tem mais familiaridade, quanto ao domínio discursivo cotidiano (input 1), o qual é bem conhecido por ambos professor e aluno. Estes dois espaços de input se relacionam entre si pelo princípio da identidade, do mesmo modo que no mapeamento anterior. No entanto, cada um destes espaços se projeta seletivamente sobre o domínio mescla de forma a produzir cognitivamente um blend conceptual que explicita a compreensão conceptual relativa aos dois espaços influentes. Da mesclagem surge uma nova configuração que, além de possuir traços característicos dos espaços que nela se projetaram, possui uma estrutura completamente nova, a estrutura emergente.

Conclusão

Uma abordagem social da cognição, tal qual tem sido defendida aqui, produz repercussões profundas e incontornáveis na compreensão não só do que é conhecimento, segundo a perspectiva inicial das ciências acima citadas, como na própria concepção do papel da linguagem na construção deste conhecimento, nas noções de interação, contexto e discurso, além da atividade de categorização cognitiva.

O conhecimento, assim concebido, relaciona-se estreitamente a um conjunto de práticas sociais que possibilitam a nossa inserção no contexto sócio-histórico e cultural, bem como nas atividades de interação intersubjetiva, com a finalidade de atuar no mundo em que vivemos e modificá-lo para atender as nossas contingências, ou de nos adequarmos aos contextos existentes. Neste sentido, conceitos correlacionados ao ato de conhecer, como inteligência, sabedoria e competência passam a ser vistos sob múlti-

plos ângulos, cada um relacionado a uma finalidade específica na construção das habilidades gerais, compartilhadas pelos membros da sociedade.

Fechamos, portanto, esta investigação referindo-nos à possibilidade do conhecer como algo intrinsecamente marcado por um tipo de dialogismo, aquele cuja exigência de compartilhamento é tão imprescindível que sem ela, corremos os riscos de criar uma realidade independente de nossas ações sociais sobre o mundo e sobre outros indivíduos. O conhecimento deixa de ser visto como o produto de mentes individuais que se transfere para outras mentes através da linguagem e passa a ser conhecido como ação: o conhecer – que corresponde à negociação situada, contextualmente delimitada, dos recursos postos em uso na categorização dos objetos da “realidade”.

Referências Bibliográficas

- CLARK, Herbert H. 1992. *Arenas of Language Use*. Chicago: Chicago UP.
- _____. 1996. *Using Language*. Cambridge: CUP.
- FAUCONNIER, Gilles. 1994. *Mental Spaces*. Cambridge: CUP.
- _____. 1997. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: CUP.
- FAUCONNIER, Gilles; TURNER, Mark. 2002. *The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.
- GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro (orgs.). 1992. *Rethinking Context. language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP, p.1-42,
- GUMPERZ, J. 1992, Contextualization and Understanding. In GOODWIN, C.; DURANTI, A. (orgs.), *Rethinking Context. language as an interactive phenomenon*. Cambridge: CUP, p. 229-252.
- GUMPERZ, John.; LEVINSON, Stephen. 1996. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: CUP.
- KOCH, Ingedore. 2001. A referenciação como atividade cognitiva e interacional. *Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN*, UFC, Fortaleza.
- _____. 2002. Linguagem e Cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas*, vol. 6, n.1, jan/jun 2002, p. 29-42.
- KOCH, I.; CUNHA-LIMA, Maria Luiza. 2004. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs), *Introdução à Lingüística. Fundamentos Epistemológicos*, Vol. 3. São Paulo: Cortez, p.251-300.
- LAKOFF, George. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- _____. JOHNSON, Mark. 2002. [1980]. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução Brasileira. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. 2001. Atos de referenciação na interação face a face. *Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN*, UFC, Fortaleza.

- _____. 2004. O diálogo no contexto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. Recife (mimeo).
- MONDADA, Lorenza. 2001. Pour une approche conversationnelle des objets de discours. *Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN*. Fortaleza: UFC.
- _____. 2002. Cognition et parole-en-interaction. *Veredas*. Vol.6, n. 1. jan/jun, Juiz de Fora: Editora da UFJF, p.9-27.
- OCHS, Elinor. 1979. Transcription as theory. In OCHS, E.; SCHIEFFELIN, B. (eds), *Developmental Pragmatics*, New York: Academic Press, p. 43-72.
- ONO, T.; THOMPSON, S. 1996. The dynamic nature of conceptual structure building: evidence from conversation. In GOLDBERG, A, *Conceptual structure, discourse and grammar*. Stanford: CLSI.
- SALOMÃO, Margarida. 1997. Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva da linguagem. *Veredas*. UFJF. Vol. 1, no. 1, p.23-39.
- _____. 1999. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*. UFJF. Vol. 3, no. 1, p.61-79.