

ONTOLOGIA DA SALA DE AULA E CONSTRUÇÃO DO SIGNIFICADO LINGUÍSTICO

Alexandre Batista da Silva

Centro Universitário Geraldo Di Biase
Universidade Federal do Rio de Janeiro
alexandrebatistasilva1@gmail.com

Resumo

A sala de aula é um espaço institucional onde pessoas igualmente institucionalizadas estabelecem relações também institucionalizadas. Pode-se, portando, compreendê-la como um *domínio de realidade* com normas muito bem estabelecidas, mas não registradas de forma objetiva em nenhum código legislativo. Todavia, tais normas estabelecem parâmetros de certo e errado não só em relação aos comportamentos esperados dos diferentes sujeitos que convivem dentro dela, mas também aos significados que esses comportamentos podem expressar, mormente ao significado linguístico. O objetivo desse artigo é apontar e descrever as condições de construção de significado linguísticos nesse ambiente institucionalizado. Para tal, tomaremos uma atividade de três livros didáticos de língua portuguesa a fim de materializar o fenômeno a ser descrito e investigado. O aporte teórico será o da Linguística Cognitiva, no concernente ao tratamento dos dados linguísticos, mas também nos apoiaremos nos achados da Psicologia Cognitiva e a Antropologia Cognitiva para estabelecer os parâmetros das relações estabelecidas em ambientes institucionalizados.

PALAVRAS-CHAVE: Cognição, Escola, significado linguístico

Introdução

A escola é uma instituição social com papel muito bem definido sócio-historicamente, o que nos faz levar em conta legitimidades, discursos autorizados, categorias de análise, entre outros, que servem como parâmetros para a determinação do que é certo ou errado, não pela qualidade inerente àquilo que ao objeto de atenção dos interlocutores que atuam dentro desse espaço, mas segundo o que está autorizado por esses agentes assimetricamente reconhecidos como legítimos ou legitimados pela instituição escolar (cientistas, gramáticos, os cânones da teoria literária, mas também diferentes teorias).

A percepção dessas relações permite a compreensão de que a escola é um lugar singular com regras e padrões comportamentos próprio, configurando-se como um domínio da realidade (cf. SILVA, 2011). Nesse cenário, é possível que os atores, mormente o professor e o aluno, enquadrem um mesmo objeto de atenção de forma— em particular nas aulas de língua portuguesa. Por isso, deter-me-ei naqueles saberes escolares que só diferem da vida cotidiana do aluno pelo enquadramento, e mais especificamente, aqueles saberes que são conceituados por meio de palavras que fazem parte das duas realidades conceptuais, a saber, a da escola e a da vida cotidiana do aluno. Por questões metodológicas, tomarei a fonte de onde emergem as experiências com os conteúdos escolares: o livro didático de Língua Portuguesa de Ensino Médio. Tomar o livro didático como materialização de meu objeto de estudo deve-se, principalmente, à sua função como instrumento que, em princípio, proporcionaria a melhoria da qualidade de aprendizado dos alunos, e ao fato de ele ser, muitas vezes, o material escrito de maior circulação nas casas dos estudantes.

Aporte Teórico

Para nós, importa compreender como a sala de aula se constitui como domínio de realidade, estruturado e normatizado, e como esta normatividade se relaciona com a construção do significado linguístico por parte daqueles que atuam dentro daquele lócus. Antes, porém, cabe uma discussão sobre o que é normatividade.

Segundo o dicionário do pensamento social do século XX, editado por William Outhwaite “norma, em sua acepção mais geral, é um modelo ou padrão” (1996, p. 578). Segundo o autor, *norma* é um termo compreendido de duas principais maneiras. A primeira seria a compreensão de norma como modelo de comportamento real. Nessa acepção, está incluída a ideia muito comum de *normal* no sentido de ser regular ou regulador de um comportamento; os hábitos sociais e os usos são sempre baseados nessa noção. Em segundo lugar, norma pode ser compreendida como um padrão prescrito que norteia as ações a serem realizadas. Seriam exemplos dessa acepção de norma as convenções sociais, por exemplo.

Segundo o mesmo dicionário,

As normas sociais são frequentemente associadas a expectativas. Cumpre distinguir duas diferentes espécies de expectativas: as expectativas preditivas acerca do que será efetivamente feito por membro de uma população, e as expectativas normativas ou *deônticas*. As expectativas normativas envolvem a crença em que o comportamento esperado deve ocorrer, em algum sentido mais do que meramente preditivo. Os padrões reais são suscetíveis de se associar a expectativas preditivas, e os padrões prescritos, a expectativas normativas. (OUTHWAITE, 1996, p.548)

Neste trabalho é importante discutir norma porque o universo escolar é rigidamente organizado por leis preditivas, como aquelas que norteiam as ações práticas dos agentes, por exemplo, hora de entrada e saída, tipos e datas de avaliações, pontuação de cada instrumento de avaliação. Essas determinações estão, não raramente, descritas em estatutos e pareceres emitidos pelos órgãos superiores de educação.

A escola, como um lugar institucional, é normatizada, pois apresenta, no dizer do verbete do dicionário, padrões relativos a como os alunos e agentes escolares devem agir e pensar. Em termos preditivos, as normas escolares definem quais são, por exemplo, os parâmetros curriculares e instrumentos de avaliação. Em termos deônticos, legitimam-se ações e comportamentos que muitas vezes fora da escola não existem ou não são aceitos, como, por exemplo, o fato de o professor em sala de aula fazer perguntas cujas respostas ele já sabe.

O agir normatizado na escola também diz respeito a uma forma específica de cognizar os conteúdos dentro desse espaço, incluindo aí a seleção e inserção de determinados conteúdos nas Disciplinas, a forma como são ensinados, e a maneira como seu aprendizado é checado.

Como pessoa institucionalizada, o aluno precisa aprender a lidar com as normas preditivas e deônticas da escola. Nesse sentido, ele será bem-sucedido na escola se aprender a agir, e, principalmente, pensar como determinam os padrões escolares. Sinha (1999) afirma que o aluno precisa “aprender a ser um aprendiz”, numa clara alusão ao comportamento cognitivo a ser desenvolvido dentro da escola.

Descobrir como a escola funciona é um precioso saber que o aluno deve adquirir. Em determinadas instâncias, o aluno faz isso muito bem, pois percebe como agir em determinadas situações, como aquelas que envolvem as atividades de interpretação de texto presentes nos livros didáticos do português, cujas questões em

sua esmagadora maioria envolvem apenas retomadas factuais do conteúdo do texto. Em muitas situações na minha vivência como professor das séries iniciais, o aluno demonstrava não ler o texto na íntegra, mas somente aqueles segmentos textuais que continham algum vocábulo contido na pergunta.

Paradoxalmente, tal comportamento cognitivo, embora tenha sido aprendido através da observação contínua da configuração das atividades de leitura dos livros, é muito condenado; mas, certo ou errado, ele revela as estratégias construídas pelo aluno para vencer na escola. Todavia, o entendimento do que é ser um aprendiz é muito mais do que compreender o que e como a escola realiza suas atividades.

A discussão sobre a intersubjetividade é reveladora de que a escola normatiza uma certa forma de pensar. Assim, o termo *coerência*, por exemplo, deve ser, dentro da escola, compreendido de forma metalinguística, a despeito de outros significados havidos e conhecidos pelos alunos fora da sala de aula, e isso é uma normatização deôntica.

Essa falta de diálogo se revela na prática escolar não só nas opções didáticas práticas que orientam as ações na sala de aula, mas também nos materiais, mormente o livro didático, disponibilizados para que o aluno aprenda. Esses materiais não levam em conta o modo de pensar dos alunos, o que pode prejudicar severamente o aprendizado, uma vez que a suposição apriorística de que o que está sendo veiculado via língua está sendo plenamente compreendido pelo aluno-leitor estabelece um certo conforto proporcionado pela ideia de missão cumprida: se um conceito foi devidamente explicado e exemplificado nas páginas de um livro, isso por si só já garantiria a aprendizado de quem leu.

A escola como domínio de realidade

O aporte teórico que permite a compreensão da escola como um lugar singular, como um domínio da realidade, relaciona-se aos estudos sobre a construção processual e situada da intersubjetividade, e alia-se ao arcabouço teórico sobre a cognição humana. Isso torna possível admitir os processos cognitivos em termos de validações relacionadas aos diferentes domínios de realidade em que os objetos materiais e simbólicos são postos para participar da construção do significado.

Soma-se a essa postulação a importante premissa de que a percepção de uma pessoa é constituída do que ela já sabe (KLEIMAN, 2004), o que abre a possibilidade de ela estar num domínio de realidade como a sala de aula, mas conceptualizando os objetos postos neste lugar segundo os padrões e normas de sua vida cotidiana, que faz parte do seu saber prévio.

Neste trabalho, o interesse é justamente nessa possibilidade de um mesmo objeto poder ser enquadrado de forma diferente pelo aluno e pela escola – em particular nas aulas de língua portuguesa. Por isso, deter-me-ei naqueles saberes escolares que só diferem da vida cotidiana do aluno pelo enquadramento, e mais especificamente, aqueles saberes que são conceituados por meio de palavras que fazem parte das duas realidades conceptuais, a saber, a da escola e a da vida cotidiana do aluno.

Como na escola, assim como na vida cotidiana do aluno, a linguagem, sobretudo a verbal, é o principal recurso utilizado no processo de construção semiótica e um instrumento poderoso de transmissão de conhecimento. No ambiente escolar, compreender o que se fala ou o que se lê é condição *sine qua non* do aprendizado. Mas compreender o que se fala na escola não diz respeito apenas à compreensão dos atributos que caracterizam o conteúdo ou sua inserção numa lógica inerente a ele, mas também, e eu diria, sobretudo, ao enquadramento institucional-normativo que a escola dá a este conteúdo e propõe na negociação de sentidos com o aluno. Por exemplo, na leitura de um romance, uma ação de uma das personagens pode ser interpretada, obviamente, de várias maneiras, mas, se essa leitura for feita como atividade escolar, prevalecerá a interpretação institucionalizada, e quase sempre isso vem acompanhado da desvalorização das outras possibilidades de interpretação.

Ocorre, porém, que a escola, como instituição social responsável pela transmissão de certos tipos de conhecimentos valorizados socialmente, recebe pessoas com experiências de vida muito diferentes. Essas experiências intermedeiam sua relação com o mundo. Assim, elas tendem a compreender o que ouvem e leem a partir daquilo que já têm como vivência. Assim, em princípio, se na experiência de uma pessoa, um determinado termo significa Y, ela, ao ouvir esse termo, tende a compreendê-lo, independentemente do espaço que estiver, como significando Y (cf. KLEIMAN, 2004, p. 36).

Não pretendo relacionar esse problema à mera dicotomização falida do certo e do errado, uma vez que estas noções escolares quase sempre estão atreladas a um julgamento de valor que não leva em conta uma distinção qualitativa, mas ao enquadramento que a escola dá a determinados saberes (GERHARDT, 2010). É o que se pode perceber mais nitidamente em algumas atividades escolares de interpretação de texto em que determinadas perguntas dão margem a mais uma possibilidade de resposta por parte do aluno, mas cuja correção só leva em conta a resposta padrão dada por algum manual.

Pretendo tão-somente demonstrar como a suposta não compreensão está sempre vinculada a um padrão construído pelo lugar de onde emergem as condições que estabelecem como algo deve significar. Então, é possível que, em muitas situações escolares, o que a escola veicula via linguagem pode não ser compreendido segundo o padrão escolar, mas conforme as possibilidades de compreensão do aluno (KLEIMAN, 2004, 2008; GERHARDT E SILVA, 2005, 2009, GERHARDT, ALBURQUERQUE E SILVA, 2007, 2009).

A compreensão movida pelo senso comum, de que o processo de comunicação não inclui desentendimentos entre os interlocutores, ou seja, de que a mensagem enviada, via língua, de um é captada inequivocamente pelo outro, permite também a percepção daquilo que pode acontecer no seu fluxo: o *mismatch* de enquadramento referencial, ou seja, desencontros de conceptualização que podem acontecer no fluxo da comunicação entre os interlocutores, quando estes estão em uma atividade conjunta de construção de significado (SINHA E RODRIGUES, 2008; GERHARDT E SILVA, 2009).

É importante frisar que esse *mismatch* nem sempre será um problema e pode nem sequer ser percebido. Isso é assim porque a comunicação humana se dá de forma tão simples na interação social que quase sempre não percebemos os mecanismos mentais ativados para a construção do significado. Os problemas de interpretação, quando os há, são identificados e reparados no momento da interação ou posteriormente, sem que isso implique algum prejuízo para os interactantes.

Para demonstrar melhor como isso acontece e como essas situações estão relacionadas ao cenário de investigação desta Dissertação, procederei à apresentação de três situações comunicativas que dizem respeito às questões de construção do significado como resultado da ação conjunta, que, nos termos postos

por Tomasello (1999), “é o fato de as pessoas estarem comprometidas em procurar olhar para um mesmo objeto” (TOMASELLO, 1999, p. 185). Se os participantes de um processo comunicativo estiverem empenhados na visualização do objeto posto na interação, é possível que haja mais chance de que um compreenda o outro. Se não houver esse comprometimento por parte dos interactantes, pode acontecer o *mismatch* referencial, ou seja, aquilo que é posto para negociação de sentido pode ser captado diferentemente pelos interlocutores.

Para melhor demonstrar como isso acontece, começarei com um exemplo do meu cotidiano: minha mãe, uma senhora de setenta e três anos, com grau de letramento muito baixo, nascida em fazenda de plantação de café no interior de Minas Gerais, de origem muito humilde e vida dura, comentou comigo e minhas irmãs, à mesa do café, que nosso tio, irmão dela com a mesma história de vida, mas ainda morador da cidade natal mineira, e a quem acabara de visitar depois de muito tempo, havia construído *uma casa muito boa*. Continuou a conversa relatando os prazeres da viagem que fizera. Tempos depois dessa descompromissada conversa, meus irmãos e eu, todos com grau alto de letramento e habituados ao conforto da vida urbana, fomos à cidade onde mora meu tio, no interior de Minas Gerais. Qual não foi nossa surpresa e decepção: *a casa muito boa* construída por meu tio não passava de uma *meia-água* de dois cômodos e um banheiro.

Na manhã da nossa conversa, a comunicação realizada não apresentou nenhum problema de entendimento - a referência *casa muito boa* não ofereceu nenhum desafio semântico aos ouvintes da história. O embaraço interpretativo só aconteceu bem mais tarde, quando o referente *casa* foi confrontado com a experiência pessoal de cada um dos ouvintes da história contada por minha mãe.

Se levarmos em conta que a cognição relaciona-se à perspectiva de cena (FILLMORE, 1979; TOMASELLO, 1999), pode-se perceber que minha mãe, naquela conversa, enquadrou *casa* considerando o material de construção e supôs que seus interlocutores faziam o mesmo enquadramento. Em sua perspectiva de observação, *casa* de alvenaria (diferente de barraco, por exemplo, que é feito de madeira) representa um fator primordial no seu entendimento do que é melhoria de vida.

Por sua experiência de vida, constituída por sua origem, histórico de vida e formação escolar, é razoável pensar que a construção *uma casa muito boa* evocava toda uma história de privação e sofrimento, e nesse sentido a construção de alvenaria,

ainda que muito simples, representaria, nessa mesma história, melhoria da qualidade de vida. Nós, os ouvintes, por nossa vez, conceptualizamos *casa muito boa* de outra maneira. Meus irmãos e eu, provavelmente por não termos tido infância de privações tão severas, capturamos *casa* considerando o estilo, aspecto que a vivência urbana nos trouxe para considerar *uma casa muito boa* como moradia espaçosa, confortável, bonita. O que faz sentido, uma vez que o que a nossa matriarca relatou é uma história de superação de condições precárias de vida.

O problema é que também nós supusemos que minha mãe conceptualizou *casa* do mesmo modo que nós. Isso aconteceu porque, no momento da comunicação, um *matching* referencial total, ou seja, um total enquadramento comum dos objetos postos na interlocução, foi suposto pelos interactantes, ou seja, eu, meus irmãos e minha mãe supusemos que a palavra *casa* foi conceptualizada por todos nós, mãe e filhos, com o mesmo enquadramento.

Todos os participantes da conversa acima são falantes da língua portuguesa, portanto possuem, inclusive, por serem da mesma família, um vocabulário comum, embora o grau de letramento e, sobretudo, as vivências, que estabelecem o conhecimento prévio dos interlocutores, não sejam os mesmos. A expressão *uma casa muito boa* não causou estranhamento no momento na interação, porque sequer passou pela cabeça dos interlocutores que diferentes ativações cognitivas pudessem ser feitas a partir dessa expressão.

O exemplo ilustra, então, um fenômeno bastante comum da comunicação humana que é mais ou menos reconhecido em situação de uso da língua que envolve palavras e expressões polissêmicas ou homônimas, em contextos linguísticos que suscitam ambiguidade. Mesmo assim, a análise feita nesses contextos nunca leva em conta a mente trabalhando na construção do sentido, mas considera apenas a possibilidade de dupla interpretação como um “defeito” do texto, e não o fato de que o emissor pode estar falando ou escrevendo em um domínio de realidade, e o interlocutor estar ouvindo ou lendo o texto em outro domínio de realidade.

Se em situações do cotidiano o *mismatch* de enquadramento de significados se manifesta nas mais simples conversas sem consequências maiores, em situações mais formais os resultados podem acarretar algum prejuízo a um dos interlocutores. Evidentemente, é o que acontece na sala de aula, por exemplo, em que o *mismatch*

também acontece e pode acarretar o não aprendizado de um conceito segundo os padrões escolares. É isso que pretendo revelar com os dois exemplos seguintes.

O primeiro exemplo está ligado à minha lembrança de professor das séries iniciais do Ensino Fundamental. A escola onde eu lecionava em uma turma de quarta série – hoje quinto ano de escolaridade – é localizada no bairro Vale do Paraíba, na periferia da cidade de Barra Mansa, interior do Rio de Janeiro. Nesse bairro, onde viviam os alunos, alguns dos professores e a maioria dos funcionários, havia o hábito de as pessoas se referirem ao bairro central do município como *cidade*. Eram comuns, então, enunciados do tipo “Estou indo para a *cidade* [ao centro da cidade], quer carona?” ou “Nunca deixo meu filho ir à *cidade* [ao centro da cidade] sozinho” ou ainda “Levar meu filho à *cidade* é complicado, pois só temos ônibus de hora em hora.”. A criança, envolvida nessa experiência linguística, não raramente, nos exercícios de Geografia que solicitavam a nomes das cidades vizinhas a Barra Mansa, citavam o bairro Vale do Paraíba como uma das cidades vizinhas ao município sul-fluminense.

Neste primeiro exemplo escolar, a palavra *cidade* representa conceitos diferentes na vida cotidiana no aluno e a escola. Para o aluno, a organização espacial a que a palavra *cidade* se referia incluía o bairro Vale do Paraíba, elevado, pela experiência que o aluno tinha com esta palavra, ao status de cidade, enquanto, para a escola, o conceito de *cidade* é diferente do conceito de bairro.

É interessante acrescentar que nós professores não nos dávamos conta de que o problema dos alunos não era a dificuldade de compreender o conceito de cidade, mas de conceptualizá-la relativamente aos padrões escolares, o que nós fazíamos sem consciência de que, para compreender o que estava sendo dito, a criança tinha que aprender a conceptualizar dois enquadramentos para o termo *cidade*, o que requer o entendimento prévio de que as compreensões das coisas são situadas. Por isso, não nos dávamos conta de que, quando a palavra *cidade* era empregada por nós num enunciado de uma atividade ou prova, não considerávamos que os usos linguísticos que nós mesmos e os próprios alunos fazíamos dessa palavra podiam ser diferentes. O resultado disso era sempre a perda de pontos na prova.

A outra situação de comunicação está ligada à minha experiência como professor de Língua Portuguesa e Literatura no Curso Normal. No final de uma exposição sobre as características do Realismo, escola literária do início do século XIX, terminei a apresentação dizendo que o *romance* Tropa de elite, por apresentar

determinadas características, é um bom exemplo moderno desse movimento literário. Uma aluna, ao ouvir minha afirmativa, levanta a mão e diz “Ué, professor...Tropa de elite é um *romance*?!.... mas não tem história de amor.”

Nesta segunda situação, o *mismatch* referencial se deu em virtude da palavra *romance*, que, na minha exposição, evoca um conceito de gênero textual, que supõe o esquema narrativo. A estudante, por sua vez, a partir do mesmo vocábulo, evocou um padrão de comportamento, atribuindo à palavra a especificidade de enredo que envolve enlace amoroso. Como verifiquei depois, a aluna, bem como os seus colegas, conceptualizou a palavra *romance* conforme sua experiência cotidiana: a palavra *romance* ativou, em sua memória semântica, “história de amor”. Neste caso, o *mismatch* referencial foi reparado imediatamente porque a aluna confrontou o que ela entendia por romance e o enredo do filme citado como exemplo, uma vez que a temática do referido filme não envolve enlace amoroso.

O que pretendi demonstrar com os três exemplos acima foi que a possibilidade de mais de uma interpretação de uma palavra ou expressão vai além do conceito de polissemia como um fato linguístico. Nas situações-exemplo não há evidência de que o problema tenha sido de ambiguidade provocada pela polissemia, pois, ao que parece, em nenhuma das situações descritas acima os interactantes apresentaram confusão entre um possível significado A ou B das palavras postas nos diálogos. Ao contrário, eles simplesmente conceptualizaram as referidas palavras segundo suas vivências e não supuseram outra significação possível para os termos.

Em termos conceituais, a situação descrita evidencia o caráter partilhado da construção do significado (SALOMÃO, 1997, 2002, 2003; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER, 1994, 1997; SWEETSER,1990; SWEETSER E FACUNNIER, 1994, 1997; TOMASELLO, 1999; GERHARDT, 2003, 2004). Para essa hipótese, o significado não é uma propriedade inerente à linguagem, mas o resultado de atividade intersubjetiva, ou seja, uma negociação de sentidos baseada nos conhecimentos estáveis dos interactantes (língua, MCI, esquema imagético, molduras comunicativas), mas também situada (SINHA E RODRIGUEZ, 2008; Murat e Aydede, 2009) e normatizada (TUMMOLINI E CASTELFRANCHI, 2006; ITKONEN, 2008).

Os exemplos apontam também para aquilo que Fillmore (1979) afirmou ao cunhar o conceito de *cena* e concluir que o significado é relativizado a elas. Fillmore (1977) diz que, quando se emprega uma palavra, evoca-se com ela uma cena inteira.

Então, numa moldura comunicativa tão marcada como uma aula, os interlocutores devem estar empenhados na ação conjunta (TOMASELLO, 1999) de construção de significado.

O interesse desta dissertação é investigar esse tipo de *mismatch* no contexto escolar, e os seus efeitos no ensino de conceitos da Língua Portuguesa. Assim, selecionamos palavras que ativam significados diferentes quando usados em situações diferentes, a saber, *romance* e *coerência*, uma vez que ocorrem como referência a conceitos diferentes, de um lado, no domínio da realidade escolar, em que correspondem à metalinguagem do ensino da língua portuguesa e literatura, e, de outro lado, no domínio de realidade da vida cotidiana do aluno, em que tais palavras podem evocar vivências no universo bio-psico-social. A escolha dessas palavras se dá pelo fato de que elas podem provocar *mismatches* em atividades escolares em que estas palavras aparecem como conceitos no enquadramento escolar, pelo fato de que também são conceitos existentes na vida cotidiana do aluno.

Na sala de aula, quando um desses termos é empregado pelos agentes escolares, sem a consideração de que tais nomes se referem a dois (ou mais) objetos diferentes em domínios de realidade distintos, o que lhes dá o estatuto de duas palavras diferentes, não tenho certeza de que o aluno está entendendo o mesmo que o agente escolar está dizendo. Essa possibilidade de duplo enquadramento dos nomes supracitados permite a formulação da questão que norteará a investigação que me proponho fazer: os alunos estão aprendendo os conceitos de metalinguagem apresentados na escola?

Para responder a esta pergunta, buscarei *identificar* e *reconhecer* duas situações específicas em que pode ocorrer o *mismatch* referido acima: o estudo dos conceitos de *coerência* e *romance* na escola. Essas palavras foram selecionadas porque pertencem a, pelo menos, dois domínios de realidade diferentes, normatizados de formas diferentes: o universo escolar e a vida cotidiana do aluno.

Por questões metodológicas, tomarei a fonte de onde emergem as experiências com os conteúdos escolares: o livro didático. Tomar o livro didático como materialização de meu objeto de estudo deve-se, principalmente, à sua função como instrumento que, em princípio, proporcionaria a melhoria da qualidade de aprendizado dos alunos, e ao fato de ele ser, muitas vezes, o material escrito de maior circulação nas casas dos estudantes.

O enquadramento teórico do fenômeno que motiva esta Dissertação precisa supor a mente partilhada e a construção do significado linguístico como um processo de negociação entre os interactantes, e, por outro lado, permitir a percepção da natureza intersubjetiva, normatizada e situada de tal construção. Tal encaminhamento permite contribuir para o enfrentamento do problema da construção de significado e do aprendizado dos conteúdos na escola, espaço plural e por isso mesmo ambiente propício para a identificação do *mismatch* de pensamentos, crenças e conceitos existentes entre os agentes escolares e os alunos (GERHARDT E SILVA, 2009).

Este trabalho se justifica pelo fato de que a escola, como instituição social privilegiada por ser o lugar reconhecidamente da difusão do conhecimento, pode ser vista como um dos espaços onde a construção de significado tem consequências para além da simples comunicação, pois a (não) compreensão de um referente enquadrado pela escola com significado específico para ela e dentro dela – como procurei demonstrar nos casos narrados, pode acarretar fracasso ou sucesso escolar.

Quanto a isso, é bem verdade que o problema do aprendizado pode ser observado por várias Disciplinas. A Didática, por exemplo, centrada no ensino, analisaria a inadequação do método do professor, que não considerou as experiências dos alunos, pré-requisito necessário à elaboração de uma boa aula. Para a Psicologia da Educação, ramo da Psicologia centrado, entre outros objetivos, no aprendizado, a resposta do aluno é fruto das hipóteses que este pode levantar a partir de suas experiências.

Todavia, nenhuma das duas descrições parece explicar completamente o que aconteceu nas três situações que descrevi. Não se trata, evidentemente, de afirmar que tais Disciplinas estão certas ou erradas nas hipotéticas análises feitas, mas de demonstrar que elas não supõem a construção do significado como sendo um processo que se dá a partir da mobilização das bases de conhecimentos que se relacionam para a realização das tarefas cognitivas de significação, que são específicas de um espaço e de um tempo.

Se as Disciplinas tradicionais da Educação não dão conta de explicar os mecanismos cognitivos envolvidos na construção do significado em ambientes notadamente institucionais como a sala de aula, em que pode ocorrer o *mismatch* entre o que pensam o professor e aluno, é com o aparato teórico que supõe a mente

situada e partilhada que se começa a lançar luz sobre o que acontece quando construímos sentidos, de modo geral, e mais especificamente, como construímos significados em situações concretas de comunicação.

Nesse sentido, tomar a escola como objeto de estudo metonimizado, para fins de análise desta dissertação, no livro didático pode oferecer importantes pistas para a compreensão de como a cognição funciona nos termos já postos nesta Apresentação. Para tanto, resta ainda definir um conceito-chave para este trabalho, que é a *intersubjetividade referencial*.

A intersubjetividade referencial

O conceito de intersubjetividade referencial postula a necessidade de os interactantes estarem visualizando um mesmo objeto posto num dado contexto de comunicação. Esta visualização estabelece as condições de validação do objeto foco da atenção e a construção negociada de significados. Além disso, essa construção de significados é normatizada e sempre situada. Todavia, é comum que aconteçam *mismatches* de enquadramentos referenciais, ou seja, desencontros que acontecem porque a construção de significados nunca se dá apartada das experiências que constituem os sujeitos, o que torna possível diferentes enquadramentos epistêmicos, em que aquilo que é posto para a visualização pode ser conceptualizado como objetos diferentes para cada um dos interactantes. Neste trabalho, discutirei aspectos dessa construção a partir da observação das condições de validação de termos que nomeiam conceitos diferentes dentro e fora da escola e que podem suscitar mismatches de enquadramento referenciais, como é o caso da palavra romantismo, que remete aos conceitos de enlace amoroso, fora da escola, e de estilo literário, dentro dela, e da palavra coerência, que diz respeito a um comportamento na vida cotidiana e a um elemento de textualidade dentro da escola. Para verificar este estado de coisas avaliaremos atividades propostas em livros didáticos de Língua Portuguesa, no Ensino Médio porque é deles que, quase sempre, emergem tais atividades em sala de aula.

Considerações finais

É bastante oportuno notar que a discussão sobre norma no sentido posto aqui vai totalmente ao encontro das polêmicas sobre ensino do português e norma linguística, que eventualmente surgem na mídia brasileira. Se tomarmos em conta que o aprendizado advém da mesclagem entre o saber prévio do aluno e os saberes escolares (GERHARDT, 2010), e se considerarmos a norma usada pelos estudantes como um saber prévio, ou seja, um saber que eles trazem de sua vida cotidiana, cai em erro a prática escolar que ignora, ou seja, não legitima esse saber, considerando que é suficiente tomar como conteúdo escolar apenas a norma padrão, da mesma forma que faz em relação a todos os outros conhecimentos do aluno, que não ultrapassam os portões da escola. Nesse sentido, salienta Gerhardt (a sair) que não apenas a língua do aluno é tida como de segunda classe; assim é considerada também a sua cognição.

Referência Bibliográfica

AMES, Carole. **Classrooms: Goals, structures, and student motivation.** Journal of Educational Psychology, Vol 84(3), 261-271.Sep 1992,

ARBIB, M.A. From monkey-like action recognition to human language: An evolutionary framework for neurolinguistics. **Behavioral and Brain Sciences**, n 28, p.105-1672005

BROWN, John Seely, COLLINS, Allan e DUGUID, Paul. **Local Knowledge: Innovation in the Networked Age.** *Management Learning*, Vol. 33 (4); pp. 427-437. Sage Publications, 2002.

CROSSLEY, N. **Intersubjectivity : the fabric of social becoming.** Sage Publications Ltd. London, 1996.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think.** New York, Basic Books, 2002.

FILLMORE, Charles J. **Topics in lexical semantics.** In: COLE (ed.). Current Issues in Linguistic Theory. Bloomington: Indiana University Press, 1979. p. 76-138.

GERHARDT, A.F.L.M. e SILVA, A. B. **As molduras comunicativas e a avaliação de atividades de leitura: um estudo de caso.** *Anais do XV Cole.* Campinas: Associação de Leitura do Brasil.2005.

GERHARDT, A. F. L. M. **Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo.** In: 54º SEMINÁRIO DO GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Araraquara, **Anais**. Araraquara, SP, Brasil, 2006a.

GERHARDT, A. F. L. M. **Uma visão sociocognitiva da avaliação em textos escolares.** Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 97, 2006b, p.1181-1203,

GERHARDT, A.F.L.M. e SILVA, A. B. **A intersubjetividade referencial e o livro didático de Português – os alunos lêem o que o livro escreve?** *Anais do XVII Cole.* Campinas: Associação de Leitura do Brasil. 2009.

GERHARDT, A. F. L. M. **Repensando o certo e o errado – as bases epistêmicas da sócio-cognição na escola.** Leitura, Revista da UFAL, Alagoas, 2009 (no prelo).

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. **A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino.** Ciências & Cognição, 14 (2), 2009, p. 74-91,.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. **A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura.** Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP), v. 49, 2010, p. 145-166,.

GREENO, J. G. Learning as Perspective Taking: Conceptual Alignment in the Classroom. In S. BARAB, K. Hay, & D. Hickey (Eds.) Proceedings of the International Conference on the Learning Sciences (pp. 930- 931). 2009

GUIMARÃES, Danilo Silva; SIMÃO, Livia Mathias. **Intersubjetividade e desejo nas relações sociais: o caso dos jogos de representação de papéis.** Revista Interações. Nº7 2007, p.30-54

ITKONEN, E. **The central role of normativity in language and in linguistics.** In: ZLATEV, J., RACINE, T., SINHA, C. e ITKONEN, E. (Eds.). *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity.* Amsterdam: John Benjamins. 2008

LAKOFF, George. **Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind.** Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LAVE, J., & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge, England, New York: Cambridge University Press. 1991a.

LAVE, J., & WENGER, E. **Situated learning: Legitimate peripheral participation.** Cambridge, England, New York: Cambridge University Press. 1991b.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística.** Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.1996

MATUSOV, E. **Intersubjectivity without agreement.** *Mind, Culture, and Activity*, 3, 1996, p. 25-45.

MATUSOV, E. **How does a community of learners maintain itself? Ecology of an innovative school.** *Anthropology and Education Quarterly*, 1999, p. 30(2), p. 161-186.

MORGANTI, FRANCESCA. **What Intersubjectivity Affords: Paving the Way for a Dialogue between Cognitive Science, Social Cognition and Neuroscience.** In *Enacting Intersubjectivity: A Cognitive and Social Perspective on the Study of Interactions* F. Morganti, A. Carassa, G. Riva (Eds.) Amsterdam, IOS Press, 2008

NOGUEIRA, Susana Engelhard e Seidl, Maria Lucia de Moura. **Intersubjetividade: Perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial.** *Rev Bras Crescimento Desenvolv. Hum.* 2007; 17(2): 128-138.

OLIVEIRA, Marta Kohl de, (1982). **Cognitive processes in everyday life situations: an ethnographic study of Brazilian urban migrants.** PhD. Stanford University.

OUTHWAITE, William; BUTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento social do século XX.** Tradução de Eduardo Francisco Alves; Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 578.

REDDY, M. J. The conduit metaphor - **A case of frame conflict in our language about language.** In. A. Ortony (Ed.), *Metaphor and Thought*. 1.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1979, p. 284-297.

_____. **A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem.** Tradução de Ilesca Holsbak, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 1-54, 2000.

REVEL, Judith. **Foucault: conceitos essenciais.** Trad. De Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

ROBBINS, P. e AYDEDE, M. (Eds.). **The cambridge handbook of situated cognition.** Cambridge: University Press. 2009

SAWYER, R. K. e GREENO, J. **Situativity and learning.** In: ROBBINS, P. e AYDEDE, M. *The cambridge handbook of situated cognition.* Cambridge: University Press. 2009.

SINHA, C. **Situated Selves: learning to be a learner.** Em: Bliss J.; Säljö, R. e Light, P. (Eds.). *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning* (pp. 32-48). Oxford: Pergamon. 1999a.

SINHA, C. **Grounding, mapping and acts of meaning.** Em: Janssen, T. e Redeker, G. (Eds.). *Cognitive Linguistics: Foundations, Scope and Methodology* (pp. 223-255). Berlin & New York: Mouton de Gruyter. 1999b.

SINHA, Chris; Jensen de LÓPEZ, Kristine. Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, v. 11, n. 1, p. 17-41, 2000.

SINHA, C. **The cost of renovating the property: a reply to Marina Rakova.** *Cognitive Linguistics*, 13 (3), 271-276. 2002.

SINHA, C. e Rodriguez, C. **Language and the signifying object: from convention to imagination.** Em: Zlatev, J.; Racine, T.; Sinha, C. e Itkonen, E. (Eds.). *The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity*. Amsterdam: John Benjamins. 2008

SINHA, C. **Participation, practice, and cultural learning: children`s play as acts of meaning.** In *Languages, culture and mind: ten lectures on development, evolution and cognitive Linguistics*. Beijing: Foreign language teaching and research Press. p. 200-225. 2010

SMITH, E. e CONREY, F. **The social context of cognition.** In: ROBBINS, P. e AYDEDE, M. *The cambridge handbook of situated cognition*. Cambridge: University Press. 2009

TALMY, L. **Towards a cognitive semantics.** Vol 1. Cambridge: The MIT Press. 2000.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition.** Harvard: University Press. 1999.

TOMASELLO, M. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.** Harvard: University Press. 2003

TUMMOLINI, L. and CASTELFRANCHI, C. **The cognitive and behavioral mediation of institutions: towards an account of institutional actions.** *Cognitive Systems Research*, 7, p. 307–323, jun, 2006.

VALSINER, J. **Dangerous curves in knowledge construction within psychology: Fragmentation of methodology.** *Theory & Psychology*, 16(5), 597-612. 2008

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem.** 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. 2008.

WERTSCH, J. **Mind as action.** New York: Oxford University Press. 1998.

ZLATEV, J., RACINE, T., SINHA, C. e ITKONEN, E. (Eds.) **The Shared Mind: Perspectives on intersubjectivity.** Amsterdam: John Be