



Caminhos do desassossego: embates e desajustes na composição do processo da integração conceptual em contextos de aprendizagem

*Regina Célia Martins Salomão Brodbeck**

*“Minha mãe achava
estudo a coisa mais
fina do mundo.
Não é.
A coisa mais fina
do mundo é o sentimento.” (Adélia Prado)*

1. Exemplos de desassossego

Exemplo (1) No final do semestre, ao conversar com um aluno do Curso para a Educação de Jovens e Adultos da UFJF a respeito de suas provas finais, ouvi dele uma explicação inesperada para seus desajustes com a aprendizagem da Matemática: *“A professora faz no quadro um \bigcirc e quer que eu lhe responda que aquilo é um círculo. Mas para mim aquilo bem que servia como um o, ou como um \bigcirc ...porque é aula de Matemática, né?. Se ela quer que eu responda que aquilo é um círculo, ela que o faça assim, \bigcirc , bem grande, de modo que eu não possa achar nem que é um o nem que é um \bigcirc .”¹*

* Professora do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF - Mestre em Linguística/UFJF.

1 Agradeço ao aluno Getúlio David de Souza o exemplo fornecido.

Exemplo (2) Minhas provas de leitura instrumentalizada em Língua Inglesa para alunos de 5^a e 6^a séries do ensino fundamental são compostas de um tipo de tarefa que pretende checar as estratégias desenvolvidas pelos alunos na formulação de correspondências aproximadas entre palavras ou expressões na Língua Materna e palavras ou expressões em Língua Inglesa, disponíveis no texto em foco. Observem-se alguns exemplos de respostas fornecidos por esses leitores²:

Instrução genérica: Encontre no texto palavras ou expressões para:

- | | |
|--|--|
| (a) Item proposto: elementos essenciais | Resposta do Aluno: soil, water, air. |
| (b) Item proposto: usuários de telefone celular | Resposta do Aluno: 300.000 in 1999. |
| (c) Item proposto: viagem turística | Resposta do Aluno: hotel, TAM, U\$30 |
| (d) Item proposto: atravessar a rua | Resposta do Aluno: look right and left, car |

Exemplo (3) Em uma prova de Matemática para a 3^a série, pedia-se para que os alunos completassem a lacuna, utilizando medidas de comprimento: "Para medir o pano do vestido, a costureira usa _____"

Respostas encontradas: *Os números. O palmo. As mãos.*

Exemplo (4) Em uma proposta de produção de textos, alunos da 2^a série deveriam basear-se em uma figura xerocada, na qual havia um senhor sentado em um banco de jardim e um menino de pé, observando pelo canto do olho o jornal que o homem lia.

Resumo do texto produzido por uma criança: *Naquela cidade, a estrela da felicidade tinha desaparecido. Depois de muitos esforços dos moradores, a estrela da felicidade voltou e tudo ficou colorido e normal.*

Avaliação da professora: *"Seu texto está muito bom, mas o que ele tem a haver com a figura?"*

Selecionados entre tantas outras amostras do desajuste entre **intenções primárias** – a dos professores que elaboraram seus exercícios e trabalharam em

2 Outros exemplos colhidos em exercícios de leitura em Língua Inglesa estão disponíveis em meu artigo: "O processo da referência em contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira: agora, a leitura.", publicado na revista *Instrumento*, 1, 105-108, 1999.

explicações de tópicos – e realizações emergentes – a dos alunos que executaram esses exercícios e participaram dessas explicações – esses exemplos apontam para o rumo de um desassossego que tem caracterizado as interações convencionais do processo de ensino-e-aprendizagem – e que de muitos modos refletem também certos mal-entendidos e falhas conversacionais que detonam interações corriqueiras.

O propósito desse artigo é investigar algumas das razões que determinam essa desconstrução, analisando-as sob a perspectiva da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. Para essa investigação, o referencial teórico a ser aqui absorvido serão: (a) o conceito de moldura comunicativa, da maneira em que ele foi desenvolvido nos trabalhos de GOFFMAN (1961 a; 1986), CLARK (1992), LINDSTROM (1992), GOODWIN & DURANTI (1982) e enquadrado nos artigos de SALOMÃO (1996;1997 e 1999) e SALOMÃO BRODBECK (1998; 1999 e 2000) e (b) o conceito de **integração conceitual**, da maneira como foi proposto por FAUCONNIER (1995; 1997); FAUCONNIER & COULSON (1999); FAUCONNIER & TURNER (1994;1996; 1998;1999) e TURNER (1997; 2000).³

2. Enquadramento teórico

2.1. Da estrutura organizacional das interações em enquadres institucionalizados

Uma grande amostragem de enunciados propostos em enquadres institucionalizados, diferentemente daqueles negociados em interações corriqueiras, são fabricados a partir de certas pressuposições consensuais, quais sejam:

- (i) a moldura comunicativa⁴ na qual eles são desenvolvidos já está formalmente organizada por **ordens do discurso**⁵ específicas, que determinam não só o que pode ser dito como também a maneira pela qual se pode dizer essa coisa e o que se pode validar a respeito do que se disse, bem como o papel esperado do falante e do interlocutor que dessa moldura participam;

3 O Grupo de Pesquisa *Gramática e Cognição* (UFRJ/UFRJ/UERJ) tem desenvolvido diversas investigações na área da mesclagem conceitual, acessáveis em suas publicações SALOMÃO 1999, LEITÃO 1999, SALIM MIRANDA 1999; 2000.

4 A noção de **moldura comunicativa** adotada nesse artigo é a mesma já absorvida nos trabalhos mais recentes na abordagem da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem, e refere-se, basicamente, ao espaço comunicativo estabelecido entre os participantes de uma interação para a orientação de suas relações sociais e para o enquadramento de seus processos de enunciação. Dentro da moldura comunicativa, o uso da linguagem é compreendido como um modo de ação prático e social.

5 Estou utilizando aqui o conceito de **ordens do discurso** de FOUCAULT (1976), da maneira como ele foi proposto por LINDSTROM (1992), na sua discussão sobre a noção das **regras de relevância** de GOFFMAN (1961 a).

- (ii) o tópico sobre o qual se constrói a significação já determina algum tipo de enquadramento formal comum ao falante e ao interlocutor, que então o acessam e o negociam a partir de seus modelos cognitivos idealizados (MCIs), que são estruturas de conhecimento pré-lingüísticos que correspondem “ao estoque de representações culturais disponíveis ao indivíduo enquanto membro de algum grupo social” (SALOMÃO 1996:22);
- (iii) o “contexto-da-enunciação” colocado como arena lingüística entre os participantes de uma dada interação será tão mais facilmente conduzido quanto for mais amplamente consensual uma certa quantidade de informações prévias sobre o tópico conversacional (CLARK 1992), podendo essa base de conhecimento ser estabelecida tanto por experiências individuais quanto por experiências compartilhadas pelo grupo do qual esses participantes são membros permanentes (todos os brasileiros; todas as mulheres, etc) ou temporários (professor e aluno; médico e paciente; etc).

Essas pressuposições contextuais são facilmente verificadas em enquadres institucionalizados de qualquer tipologia e de muitos modos determinam *a eficácia, a precisão e a economia* que devem necessariamente caracterizar as interações neles desenvolvidas. É através delas que juiz, jurados, advogados e réus atuam adequadamente durante as fases de um julgamento, por exemplo; é por causa delas também que as relações dentista-paciente, vendedor-cliente, motorista-flanelinha se consolidam e são cooperativamente operacionalizadas.

Uma observação mais detalhada do funcionamento esquemático de uma interação em enquadre institucionalizado exemplificará melhor a maneira pela qual essa base de crenças e princípios consensuais determinam o seu sucesso. Imaginemos, então, uma ocasião em que eu procuro um médico por causa de um mal-estar qualquer. Minhas estruturas de expectativas, emolduradas pelo Modelo Cognitivo Idealizado do qual disponho a respeito de consultas médicas, já terão me informado de que:

- (1) depois de cumprimentá-lo, eu me sentarei a sua frente e responderei a algumas perguntas a respeito de meu histórico – caso seja a primeira vez em que me consulto com ele – ou de meu mal específico, caso ele seja o meu médico habitual.
- (2) Se essa for a minha primeira consulta, possivelmente ela terá uma maior duração, para que se cumpram os procedimentos clássicos de se pesar, medir, auscultar, vasculhar doenças da infância, antecedentes genéticos, etc. Se essa for uma consulta regular com meu médico, ela só será mais longa caso eu e o médico intercalemos turnos para comentar sobre assuntos passados relacionados à minha saúde ou se a forma de abertura utilizada for associada a assuntos estereotipados (o tempo frio; o próximo prefeito, etc). De outra forma, ela

poderá se dar rapidamente, com um enfoque mais direcionado para o mal de que me queixo na situação presente.

- (3) Se o meu médico estiver me atendendo em consulta particular, possivelmente ele não se importará em prolongar o momento de nossa interação (especialmente se for o nosso primeiro contato e ele desejar que eu me torne sua cliente costumeira); se o meu médico estiver atuando em consulta por convênio, possivelmente o encontro será mais objetivo, considerando-se o fato de que eu represento apenas um paciente da cota que ele deve atender naquele dia.
- (4) Dependendo da natureza do mal sobre o qual me queixo, ele irá me examinar de uma certa forma (em pé, sentada ou deitada) e/ou me pedirá exames complementares.
- (5) Independente do resultado obtido – já definitivo ou não, caso sejam necessários outros exames – ele assinalará o final da consulta puxando o seu bloco de receita, na qual definirá medicamentos que eu deverei tomar para eliminar o mal estar ou para aliviá-lo, caso ainda não disponha de um diagnóstico final.
- (6) Escrito o nome dos remédios, carimbado e assinado o seu nome, ele voltará o papel para mim e o lerá, acrescentando uma ou outra informação que ele ache necessária (tomar o remédio antes das refeições; manter repouso, etc).
- (7) Terminado esse estágio, eu e ele nos levantaremos e nos despediremos; eu me encaminharei à secretária para pagar a consulta ou assinar a via do convênio e irei para casa ou para a farmácia. O médico continuará a atender os seus pacientes.

Orientada através dessa moldura comunicativa, a minha consulta com o médico foi eficaz, precisa e econômica. Para que isso se tenha dado, eu e o médico submetemo-nos previamente a algumas **ordens do discurso**, quais foram: o **assunto em pauta** não podia distanciar-se do mal-estar que eu sentia (se falamos sobre o tempo frio e o próximo prefeito foi porque esses assuntos são prototipicamente legitimados como fluxo conversacional. Se, ao contrário, eu aproveitasse a deixa da abertura para me queixar de meu marido ou do sistema médico-hospitalar, as regras de relevância seriam quebradas e o médico, elemento mais forte da díade, teria que redefinir os rumos da interação); **a maneira pela qual** falamos desse assunto foi a maneira canônica (eu, relatando sintomas e apontando focos de dores aqui e ali; ele, detalhando a sensação com termos técnicos e perguntas especializadas); **os procedimentos** usados para o diagnóstico foram procedimentos padronizados (exames que eu já experimentei em outras situações – respire fundo, dobre o braço na altura do cotovelo, olhe para baixo, ponha a língua para fora); **a fórmula de abertura e a fórmula de encerramento** foram as convencionais.

Esse funcionamento regular e homogêneo, que se dará obrigatoriamente dessa forma, não importa quem seja o paciente e quem seja o médico que representam os participantes da interação descrita acima, deriva da equiparação entre os MCIs do falante e do interlocutor sobre a moldura na qual agem e então permite que as atividades nos enquadres institucionalizados se desenvolvam sem sobressaltos. Dessa forma, podemos então compreender porque atendentes de aeroportos em quaisquer lugares do mundo e os passageiros de qualquer nacionalidade conseguem compartilhar a experiência do check-in; que os garçons podem servir as refeições a vinte mesas lotadas no restaurante sem que haja maiores transtornos para eles ou para os clientes; que os caixas dos bancos e os usuários podem fazer depósitos, pagar conta, e retirar dinheiro sem que seja necessária uma interação longa e detalhada – e imprevisível – entre eles.

Entretanto, toda essa aparente concordância e eficácia das relações nesses contextos poderão ser subitamente detonadas, bastando para isso que uma ou todas aquelas pressuposições consensuais, definidas como base para o ativamento dos enquadres institucionalizados, sejam de alguma forma modificadas por um ou por todos os participantes. É o que veremos na próxima seção.

*2.2. Do reenquadramento das interações em contextos institucionalizados sob a perspectiva da manutenção e da ruptura de seus compromissos sociais:*⁶

Na seção anterior, procurou-se apontar que, em contextos interacionais institucionalizados, a alta incidência e recorrência da harmonia e consonância do fluxo conversacional não derivam de acordos elegantes entre os participantes, que submetem-se a eles para garantir que suas intervenções e turnos não quebrem as normas consensuais. Ficou então proposto que toda a aparente homogeneização e conformidade comuns nessas trocas são **resultados de operações sistemáticas para o controle e monitoração do discurso** pelo participante mais fortalecido, e **da submissão** do outro participante – o falante rarefocado – a esse controle e monitoração.⁷

6 Uma discussão mais detalhada desse tópico pode ser acompanhada no capítulo 2 de minha dissertação de mestrado (**O processo de referência em contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira: uma abordagem sócio-cognitiva**), e confirmada em análises já publicadas a respeito do contexto de formação de professores (SALOMÃO BRODBECK 1999 e TAVARES BARBOSA 2000, artigos da Revista Instrumento volumes 1 e 2, respectivamente; SALIM MIRANDA 2000, tese de doutoramento/ UFMG).

7 Estou adotando aqui a concepção de sujeito rarefocado e sujeito fortalecido de FOUCAULT, apresentado no artigo de LINDSTROM citado na bibliografia, e que define o sujeito fortalecido como aquele que detém o poder e a decisão em uma interação – de quem pode falar; de qual fala é verdadeira – em oposição ao sujeito rarefocado, cuja atuação depende da autorização e do controle do outro.

Entretanto, a determinação e a consolidação dos poderes sociais em uma interação não irão necessariamente definir que ela irá ser bem sucedida⁸, pois não há, de maneira alguma, como prever ou impedir os riscos de uma ruptura na categoria então constituída.

A História nos fornece exemplos múltiplos de situações nas quais a insubordinação à ordem promoveu mudanças profundas em contextos já institucionalizados, fazendo com que os indivíduos outrora rareficados assumissem o papel daqueles anteriormente fortalecidos. Transformações semelhantes podem ser observadas em nossas convivências diárias, desde a queda daquele diretor esnobe que foi demitido para se enxugar o orçamento da empresa até turbulências mais pontuais, verificadas, por exemplo, naquela situação em que a cozinheira se ressentiu da maneira pela qual a patroa comentou sobre a limpeza da geladeira e então resolveu demitir-se, a exatas duas horas da chegada da sogra e do marido para o almoço comemorativo de seu aniversário.

Se retornássemos ao nosso fragmento entre a paciente e o médico, poderíamos também identificar oportunidades reais de rupturas na organização da díade-social já posta. Imaginemos que a senhora que se consultava resolvesse iniciar seu relato pela leitura pormenorizada de cinco ou seis diagnósticos já atribuídos por outros médicos respeitáveis ao seu mal estar. É bastante provável que essa estratégia promovesse uma desorganização no status do médico atual, rareficando a sua autoridade e fortalecendo a da cliente, que abandonaria o seu posto cristalizado de leiga e desinformada. Ou então imaginemos que essa senhora, ao ser indagada sobre possíveis causas para o seu mal estar, se pusesse a queixar-se dolorosamente de seu casamento, passando a desfilar histórias comomentadas de agressão e descaso do marido: quebrada as regras de relevância, é agora a paciente quem detém o poder na interação, pois que são dela os turnos mais frequentes e os mais longos, pontuados por um tópico que o médico desconhece e que está completamente distante do terreno que ele tão bem domina.

Exemplos e acontecimentos pontuais, como esses demonstrados acima, confirmam um dos mais importantes aspectos organizacionais da moldura comunicativa, que é a sua **dinamicidade**: como a moldura se constitui a partir do momento em que os participantes dela se apropriam para organizar as suas trocas sociais, não há, absolutamente, um script prévio a ser desenvolvido, por mais que haja um enquadre pré-definido para aquilo que se entende como as

8 Em minha dissertação de mestrado, investiguei detalhadamente dois tipos de relações sociais estabelecidas dentro do enquadre escolar: uma, clássica, na qual o professor agia ininterruptamente na avaliação e controle do discurso dos alunos de LE, que então respondiam em uma enunciação mecânica e impessoal; e uma segunda, na qual professor e alunos distribuíam o poder na alternância dos turnos. Nessa moldura, o professor optou por interagir com os alunos, ignorando falhas e desvios no sistema de L2; os alunos, por sua vez, demonstraram enorme habilidade para driblar sua precariedade no sistema de L2, operando através de eficientes projeções sócio-cognitivas e formatando sua enunciação de maneira criativa e pessoal. Os exemplos estudados nesse trabalho apontam para a eficácia de uma abordagem alternativa para a definição canônica dos papéis sociais entre os indivíduos da comunidade escolar.

“regras de relevância” para cada encontro. E assim, por mais estáveis que sejam os papéis presumidos em um contexto institucionalizado, não há, absolutamente, nenhum arcabouço que o proteja do risco de uma insurreição.

Não é, entretanto, a designação ou a modificação do status social o único fator que pode assinalar a eventualidade da quebra dos compromissos em interações nesses contextos. Paralelamente à configuração dessa pedra de toque, está a **organização conceptual** mesma do processo interacional, que está dividida entre a informação – *ou o sentido* – *que se constrói* no contexto da enunciação e a *tentativa de integração conceptual* que se pretende atingir entre todos os esquemas, crenças, convicções e ideologias dos participantes.

Em relação ao contexto da enunciação, estamos considerando que, para a construção do sentido, falantes e ouvintes estarão empenhados em utilizar todas as possíveis estratégias que permitam a **negociação** do sentido intencionado – e daí estamos mencionando desde o acesso a quaisquer das informações paralingüísticas disponíveis e aos suportes faciais e gestuais, até a observação da disposição física entre eles, do local onde a troca se dá, etc.

Observe-se o exemplo abaixo:

- (5) **A mulher está estacionando em frente a um restaurante à noite. Ao sair do carro, um rapaz rapidamente se aproxima e indaga-lhe:**
“Posso dar uma olhadinha pra senhora?”

Retirado do contexto no qual ele se dá, esse enunciado poderia suscitar interpretações múltiplas, desde uma de interesse sexual, na situação em que o rapaz estaria propondo um flerte com a mulher, até uma de cumplicidade, na situação em que a moça estaria praticando algum tipo de ato ilegal e o rapaz se oferecesse para ficar de olheiro. Absorvendo-se o enunciado em seu contexto proposto, entretanto, a mulher e o rapaz atuam coletivamente para a construção do sentido intencionado, de maneira a indicar que:

- (i) é do conhecimento dos dois que, mesmo que explicitamente não mencionado, o objeto da atenção de ambos é o carro;
- (ii) é do conhecimento de ambos que o rapaz não ficará absolutamente **olhando** o carro durante o período em que a mulher estará jantando;
- (iii) é do conhecimento de ambos que o ato da “olhadinha”, ainda que não realizado, deverá ser imediatamente recompensado pela senhora, no momento exato em que ela retornar ao carro após o jantar;
- (iv) é temor dela, e de todos aqueles que sofrem o mesmo tipo de persuasão, que o carro sofrerá algum dano caso ela não autorize a fiscalização do rapaz; e que o rapaz, ao verificar o dano sofrido pelo carro, atribuirá a isso o fato de ele não ter sido autorizado a “dar uma olhadinha” nele.

Todas essas inferências e deduções realizadas pelo falante e pelo interlocutor são negociadas e construídas conjuntamente na moldura comunicativa ali constituída, e através de todas as pistas (o carro, o restaurante, a rua escura) e sinais (o apelo vocálico; a figura do rapaz, os estereótipos femininos de delicadeza, fragilidade e instinto maternal) nela transmitidos. E para que esse sentido construído **seja autorizado pelos participantes**, os dois estarão também trabalhando para realizar *os ajustes necessários entre os MCIs acessados, as posições ideológicas presumidas e as crenças e preconceitos socialmente e culturalmente evocados*. Em outros termos, a autorização do sentido estará dependente do **grau de integração conceptual** que os dois conseguirem atingir.

Suponhamos, por exemplo, que a mulher, evocando as suas preocupações de mãe, resolva aconselhar o menino a retornar para a sua casa, já que é tarde e ele pode ficar doente ou causar preocupações a seus familiares. Ou então que ela disponibilize algum esquema conceptual que a faz colocar-se contra o trabalho infantil, levando-a a aconselhar o menino a abandonar essa vida e voltar para a escola. O mesmo choque ocorreria se aquela moldura comunicativa pré-estabelecida e certamente consensual para todos os brasileiros não fosse ainda do conhecimento da dona do carro, que estaria então logicamente desabilitada a compreender o enunciado proposto como uma saudação canônica dos flanelinhas para clientes mesmo que involuntários. Certamente, em qualquer um desses casos aquela mesma situação, anteriormente desenvolvida dentro dos limites da tolerância harmônica e da compreensão sincronizada, estaria sujeita aos riscos de uma ruptura de seus compromissos sociais, provocados pela incompatibilidade de integração conceptual entre os esquemas.

Turbulências e rupturas semelhantes também são previsíveis em contextos institucionalizados, independentemente do grau de cristalização e estabilidade que demarque as interações ali enquadradas, certamente muito mais regulares e sistematizadas do que as operacionalizadas em contextos informais.

Voltemo-nos novamente para o nosso fragmento entre a paciente e o médico. Imaginemos agora a situação em que o mal estar a que a mulher se referia fosse relacionado a dores nas articulações. Como ela conhecia casos de artrite em sua família e como ela regularmente se informava sobre isso, lendo artigos publicados nos jornais e revistas, essa mulher já compareceu à consulta com um esquema conceptual previamente formatado que lhe indicava o diagnóstico de artrite também para ela. Praticamente a todas as perguntas que lhe foram feitas ela respondeu com pistas significativas para ajudar o médico a confirmar suas pressuposições. Assim, quando ao final da consulta ele indicou-lhe um caso de osteoporose, ou então de desgaste devido a exercícios aeróbicos exagerados, a paciente imediatamente revoltou-se, atribuindo ao médico uma carga elevada de incompetência e desinformação.

Como o médico ignorava o esquema conceptual que ela havia disponibilizado para essa interação, ele foi incapaz de promover os ajustes necessários entre suas próprias crenças e aquelas da paciente, um tipo de sincronia que ele poderia tentar estabelecer partindo do esquema conceptual de que ela dispunha e então demonstrando, explicitamente, que os sintomas que ela relatava e as radiografias realizadas excluía radicalmente a possibilidade de artrite. Na impossibilidade de concluir a integração conceptual idealizada, esse médico acabou perdendo a cliente e ela continuou com suas dores até poder consultar-se com um outro especialista.

Essa análise resumida dos três fatores – papéis sociais, construção de sentido e integração conceptual – revela os aspectos fundamentais que são necessários para se assegurar o sucesso de uma interação, seja ela em contextos informais ou em contextos institucionalizados. O ponto seguinte está em investigá-los dentro de um contexto institucionalizado específico, que é o enquadre escolar.

Para que essa análise possa ser suficiente dentro do escopo de um artigo, a investigação será concentrada na avaliação da moldura interacional em contexto de aprendizagem sob a perspectiva dos ajustes ou dos desajustes no processo de integração conceptual⁹, que será apresentado a seguir.

2.3. A noção de integração conceptual:

MARK TURNER (2000), em seu artigo denominado *Backstage cognition in reason and choice*¹⁰, retoma um anúncio da British Airway, lançado em 1996, para compor a estrutura de sua investigação a respeito da importância da integração conceptual para as atividades de argumentação e escolha.

Resumidamente, o anúncio em questão pode ser assim descrito: trata-se de uma grande foto em preto-e-branco, no estilo técnico da década de 40, em que se vê uma jovem mãe, bem vestida e bem penteada, tendo nos braços seu filho. A criança está confortavelmente sentada em seu colo, com a cabeça elevada e as pernas recolhidas, com a parte externa recoberta pela mão dela. A mãe olha carinhosamente para a face da criança dormindo, só que a cabeça da criança está ocultada por uma fotografia interna e menor (*inset photograph*), colorida, na qual se retrata um executivo dormindo. O executivo está reclinado em um assento de avião. A escala das fotos foi escolhida de modo a garantir que os ombros do executivo se encaixassem com os ombros da criança, e que a cabeça do executivo fosse colocada exatamente onde estaria a cabeça da criança. Abaixo da foto, lê-se: “A nova cadeira-berço. Canção de ninar não incluída.”

9 Uma análise mais detalhada do processo interacional sob a perspectiva das modificações nos papéis sociais e das alternativas de construção de sentido em atividades de referenciação pode ser encontrada em minha dissertação de mestrado, já mencionada em notas anteriores.

10 In – *Elements of Reason: cognition, thought and the bounds of rationality* Arthur Lupia, Matheu McCubbins and Samuel Popkin, eds NY- Cambridge University press, summer 2000

Turner analisa o processo de interpretação evocado por esse anúncio a partir da composição da mescla¹¹, que o leitor/ observador deverá desencobrir através da reconstrução dos inputs geradores (executivo/ cadeira de avião; filho/ braços da mãe), mapeando suas contrapartes (o executivo e o menino; a cadeira e os braços da mãe).

Nessa operação de desembulho (*unpacking*), o leitor/ observador deverá também ser capaz de compreender que nem todos os elementos presentes nos dois inputs foram projetados na mescla final: assim, certamente ele deverá selecionar as sensações de conforto e felicidade da relação mãe-e-filho do input, mas não deverá transportar a incompetência da criança para os negócios na projeção para a produção da mescla. Finalmente, o leitor/ observador deverá também ser capaz de reconhecer a estrutura emergente na mescla, que "corresponde a uma estrutura que não está disponível em nenhum dos dois inputs" e que, nesse anúncio, indica que, nessa companhia, você pode ter o "poder, os benefícios e as responsabilidades de uma maturidade profissional elevada e, ainda assim, o conforto da dependência e da irresponsabilidade infantil." (p.2)

Pesquisas feitas pela agência de publicidade para a companhia com grupos focais indicaram que o significado intencionado pela mescla era indubitável. Entretanto, pesquisas realizadas pelo jornal *New York Times* com leitores reais, por sua vez, revelaram que muitos consideraram o anúncio "*Freudiano, sexista e até mesmo deselegantes com as aeromoças*" que, para alguns dos entrevistados, eram representadas pela mãe na propaganda. (p.2).

Na opinião do autor, a empresa aérea não deveria ter ficado surpreendida com essas análises. Como ele aponta,

"a mesclagem conceptual é uma operação cognitiva rápida, poderosa e inventiva. O leitor que dá sentido a uma mescla e seus inputs tipicamente considera a interpretação como natural e inevitável, dificilmente como uma "interpretação mesma". (p.2, minha tradução)

Na verdade, o que as pessoas entrevistadas fizeram foi basicamente desembulhar a mescla composta pelo anúncio através das estratégias e informações presentes na moldura cultural e conceptual que eles consideraram adequada para tanto. Como eles estavam culturalmente autorizados a reconstruir

11 O conceito de **blend** proposto por FAUCCONNIER & TURNER (1995;1997;1998) indica que, em certas projeções cognitivas, alguns elementos, ou partes dos elementos, presentes em dois inputs distintos são mapeados e alinhados através das instruções contidas no domínio genérico e então projetados para um terceiro domínio, o blend/ mescla, criando uma nova entidade. Para uma compreensão mais detalhada desse conceito, sugiro os artigos de FAUCCONNIER & TURNER acima mencionados, bem como o estudo de SALOMÃO (1999). Meu artigo *Foi de repente* (Instrumento 2, 2000) focaliza a mesclagem na investigação de enunciados de crianças de 3 a 10 anos, e propõe a sua representação através do modelo Sampler de Veale&O' Donogue 1999.



a tradicional figura da aeromoça velando pelo conforto físico e psicológico dos executivos, houve uma conexão natural e imediata entre a jovem mãe do anúncio e o atraente estereótipo das aeromoças, o que os levou a condenar a postura sexista e freudiana que eles atribuíram à publicidade.

A leitura realizada por essas pessoas demonstra apenas o quanto a integração conceptual é dependente de ajustes: todos nós operamos cognitivamente a partir da ativação de nossos modelos conceptuais, que trazem à tona e formatam nossas crenças, ideologias, convicções e preconceitos, políticos, sociais e culturais. Por não ter ocorrido um ajuste prévio entre os modelos conceptuais dos leitores e aqueles ressaltados pela mescla do anúncio, muitos homens de negócio abandonaram a companhia: o anúncio, que intencionava oferecer-lhes incentivos para o conforto pessoal e então estimulá-los para uma escolha comercial, “levou-os a alinhar a escolha comercial com a escolha política e assim se recusarem a aderir a uma corporação que eles julgavam sexista.” (p.3)

De posse desses resultados, TURNER aponta para a forte relação que existe entre as atividades de argumentação e escolha e a “cognição de base”¹², responsável por nossas operações de integração conceptual. Essas operações são sistemáticas e naturais, e muitas vezes nossas opções, recusas e interpretações são orientadas e alinhadas por elas sem que tenhamos consciência de que elas estão se justificando dessa forma.

Todos nós podemos apresentar múltiplos exemplos semelhantes à avaliação do anúncio da empresa aérea pelos leitores. Quantas vezes antecipamos julgamentos sobre pessoas que nem mesmo conhecemos apenas pelas pistas que suas figuras, suas falas, seus jeitos de se vestirem e pentear os cabelos suscitam em nós. Quantas vezes também nos recusamos a comprar certos produtos porque a propaganda suscitou em nós alguma sensação esquisita, como aquela polêmica recente com os anúncios da Du Loren, nos quais freiras tentavam seduzir os padres com uma lingerie bordada, ou mulheres saradas de soutien e calcinha torturavam um homem obeso? E quantos mal estares já não foram gerados porque a figura do Cristo Redentor seguia um desfile de homens nus em uma escola de samba; ou porque a bandeira do país aparecia rodeando a silhueta de uma mulher desnuda?

Em todas essas situações, nossa cognição de base ativou certos modelos conceptuais para a interpretação e a avaliação do que nos era oferecido, e assim nossas fortes convicções políticas, culturais e religiosas, desajustadas e em desarmonia com os modelos conceptuais que aos produtos atribuíamos, optaram por descartá-los. Essa incapacidade para a integração conceptual é mais séria, entretanto, quando o processo interacional não é aquele da escolha comercial, mas o do contexto de aprendizagem. É o que será analisado na seção seguinte.

¹² Estou traduzindo o termo “backstage cognition” como cognição de base. Fauconnier cunhou esse termo para rotular “o intrincado trabalho mental de interpretação e inferência que se dá fora de nossa consciência.”

3. Caminhos do desassossego: quando os desajustes no processo da integração conceptual colocam em risco o processo do ensino-e-aprendizagem

Vamos retornar agora àqueles 4 exemplos apresentados no início desse artigo. Naquela ocasião, coloquei-os como indicadores da desarmonia e do desajuste entre as intenções primárias dos professores e as realizações emergentes dos alunos, ambos incapazes de atingirem uma sincronia entre os modelos conceptuais pressupostos pelos primeiros e aqueles evocados pelos últimos.

Caracterizada como um exemplo problemático de interação em contexto institucionalizado – e o dilema está em que as relações entre a díade é muito mais frequente, muito mais afetiva e muito mais co-dependente do que aquelas existentes, por exemplo, entre um médico e seu paciente –, as atuações no enquadre escolar são tradicionalmente orientadas por três pressuposições básicas:

- (i) a moldura comunicativa deve constituir-se menos dinâmica e mais cristalizada em sua composição social, uma vez que os papéis presumidos devem ser mantidos (o professor como indivíduo mais fortalecido e os alunos como os mais rareficados);
- (ii) o sentido tende a ser mais facilmente negociado e construído no processo de enunciação, uma vez que a moldura conceptual das disciplinas minimizam os riscos das ambiguidades e mal-entendidos;
- (iii) a avaliação da compreensão e do desempenho é mais facilmente organizada, uma vez que ela pressupõe uma homogeneização e uma uniformidade de respostas entre os membros do mesmo grupo.

Apesar de essas acepções serem tradicionais e abrangentes, sendo continuamente repetidas e multiplicadas em todas as gerações e praticamente em todas as abordagens pedagógicas que as escolas assumam, elas não garantem, absolutamente, o sucesso interacional no enquadre escolar. Não é objetivo desse artigo discutir ou detalhar as razões para o fracasso ou as falhas em desempenho e conduta da escola. O foco, aqui, são os desajustes que ocorrem no processo da integração conceptual entre as propostas do professor e as respostas dos alunos, e os riscos que isso implica para o contexto da aprendizagem.

Retornemos, então, aos nossos exemplos.

No **exemplo (1)** o aluno, adulto, não só é capaz de identificar plenamente o local exato no qual se dá a ruptura entre o professor e ele como ainda pode oferecer alternativas para que a sincronia se estabeleça. Na verdade, o que o aluno está revelando é que o modelo conceptual que o professor lhe apresenta para suas explicações sobre o tópico não se encaixa com aquele que ele já dispõe para compreender esse tópico. A angústia do desajuste é maior porque, na ruptura, o modelo conceptual que o professor suscita para a matemática torna a visualização e a interpretação múltipla, ambígua, imprecisa. Para o aluno,

por outro lado, a matemática é exata, $2+2$ são obrigatoriamente 4 e ele não quer operar em outro domínio. No campo oferecido, ele se sente incapaz e inseguro, e daí “ele não consegue aprender.”

No **exemplo (2)** a professora espera que seus alunos entendam linearmente as instruções dadas, que indicam que o aluno deve encontrar, no texto lido, a palavra em Inglês para aquela que ela propõe em Português. Como essas crianças dispõem ainda de uma grande precariedade no sistema lingüístico da Língua Estrangeira, eles tentam driblar a dificuldade através de certas operações cognitivas que não correspondem àquelas desejadas: ao invés de encontrar a palavra, eles “interpretam” as formas lingüísticas na Língua Materna e negociam com os elementos que eles atribuem, em Inglês, ao modelo constituído.

No **exemplo (3)** a professora propõe um certo modelo conceptual, o das medidas, para que os alunos respondam às questões a ele relacionadas. Os alunos, por sua vez, ativam um outro modelo conceptual, também de medidas, mas que não corresponde àquele codificado e intencionado pela professora: como muitos têm mães e parentes costureiras e como muitos utilizam os palmos e os pés para medir mesa e campos de futebol, eles oferecem respostas distintas para a lacuna. Ao invés de tentar ajustar os dois modelos em uma integração conceptual, a professora avalia como incorretas as respostas dadas.

No **exemplo (4)** a professora formata um certo campo conceptual – o da cena na figura – para garantir que os textos produzidos pelos alunos serão homogeneizadamente articulados a partir dela. Na falta de instruções específicas para a narrativa desejada, os alunos evocam seus próprios modelos para “interpretar” a cena. Para aquela criança de 8 anos, uma figura cinzenta, na qual o pai se dedica a ler o jornal ao invés de dar atenção ao filho e na qual as crianças não estão brincando, define, indubitavelmente, um mundo sem felicidade. A professora, entretanto, operando a partir de seu próprio esquema, não consegue sincronizar suas expectativas com os atributos do modelo da criança: para ela, então, o texto da criança desviou-se da narrativa “possível”, porque para ela óbvia e única.

Uma outra amostragem desse desassossego no enquadre escolar, não listado no início desse artigo, reforça e enfatiza – a resposta agora não é a de um grupo focal, mas de uma massa de alunos oriundos de escolas públicas e particulares distintas em Juiz de Fora – o grau de desajuste no processo de integração conceptual entre a escola e os seus indivíduos.

A questão seguinte foi proposta em uma prova de avaliação de alunos para o ingresso na Universidade. Para um esquema narrativo de uma revolta na FEBEM de Santo André (ver anexo), ocorrida no final de 1999, os alunos deveriam oferecer um resumo dos fatos principais. A orientação de correção fornecida pelos avaliadores sugeria a síntese:

Questão 04 - Leia abaixo o resumo de fatos, publicado na edição 28 de dezembro de 1999 do jornal *Folha de S. Paulo* (página 3 do Caderno *Cotidiano*), com o título “**Internos da Febem se rebelam por 12 h, matam um e ferem sete em Santo André**”.

a) escreva um parágrafo de cinco linhas, relatando o evento narrado.

Interno da FEBEM, em unidade de Santo André, rebelaram-se na tarde de domingo, no horário de visitas. Cercados pela PM, os rebelados iniciam negociações e, nesse período, morre um dos internos. Finalmente, há a invasão pela tropa de choque, a rebelião é contida, e resultam sete feridos.

Surpreendentemente, uma grande parte dos 1000 alunos avaliados ignoraram a expectativa dos professores, **“interpretando” pessoalmente tanto o texto como as instruções para a resposta**. Igualmente surpreendente foi o fato de que **mais do que metade desses indivíduos apresentaram os mesmos tipos de desvios na produção de seus resumos**, compactados assim:

- (a) para esses jovens, a rebelião foi causada pela revolta de alguns internos, que não podiam receber suas namoradas enquanto um outro grupo podia (segundo o texto, “a rebelião teve início quando alguns dos internos recebiam a visita das namoradas”; no texto, não havia indicação de motivo para a rebelião);
- (b) para esses jovens, a rebelião terminou com dois mortos (segundo o texto, um interno foi morto pelos companheiros; em seguida, a Tropa de Choque entrou no presídio).
- (c) para esses jovens, o saldo da rebelião foi “dois mortos, sete feridos e muitos colchões queimados.”
- (d) apesar de a questão solicitar apenas um resumo dos acontecimentos, mais da metade dos alunos incluíram no texto sua opinião sobre a instituição e o governo.
- (e) apesar de o texto só mencionar a rebelião na FEBEM de Santo André, uma enorme quantidade de respostas iniciava-se assim: “Aconteceu mais uma rebelião na FEBEM”, em uma indicação explícita das informações por eles obtidas recentemente (durante o último bimestre de 1979, a televisão e o jornal noticiaram diversas rebeliões em presídios e em Febens).

Essas rupturas entre intenções primárias e realizações emergentes, tão significativas porque regulares e recorrentes em uma parcela poderosa de indivíduos, decorreram igualmente da dificuldade na sincronização do processo de integração conceptual. Uma avaliação mais apressada das provas desses alunos poderia apontar para “problemas sérios em leitura e em composição de narrativas entre alunos da 1ª série do ensino médio”, causados pela inabilidade de eles manterem-se restritos ao texto, de selecionar eventos principais e de negociar adequadamente o seu conhecimento de mundo com as pistas textuais. Entretanto, todos os desvios apresentados **derivam da ativação quase coletiva de um mesmo esquema conceptual que alunos dessa faixa etária dispõem** a respeito daquela instituição, dos órgãos de policiamento (esses jovens não admitiam que a Tropa de Choque pudesse entrar na instituição sem causar a morte de detentos) e dos movimentos de rebelião (que não são eventuais, mas corriqueiros

no país). Paralelamente, **esses alunos “interpretaram” os eventos mais importantes também a partir do que lhes é importante, em seu universo e nessa idade:** daí a “invenção” da causa da revolta pela impossibilidade de se receber visitas das namoradas e a eleição de colchões queimados como sendo tão significativo quanto o número de mortos e feridos.

TURNER, ao analisar os obstáculos gerados pelo anúncio da British Airways, apontava simultaneamente para *os riscos que as novas mesclas trazem para a interpretação das pessoas*. Em seus comentários, ele avalia a **comodidade que se obtém na opção pelo convencionalismo**, pela repetição, pela redundância e pela falta de criatividade, como é o caso dos discursos e slogans dos políticos, que preferem “manter o velho”, já absorvido e já ajustado, do que arriscar com modelos novos, abertos e ainda não sincronizados.

O ponto que aqui se coloca é: será que as escolas deveriam também abrir mão da reformulação de seu processo de ensino e aprendizagem e então continuar apostando nos modelos convencionais e mecânicos? Será que eu, como professora, devia abandonar as tarefas de interpretação e investigação do texto e então propor tarefas como: **Traduza as palavras abaixo para o Inglês?** Ou: **memorize o diálogo entre Mary e Paul?** Será que a professora de Matemática também deveria optar por uma instrução padronizada e mecânica do tipo: **Preencha com metro ou quilo a lacuna abaixo?** E será que a professora de Linguagem deveria ela mesmo iniciar o texto do menino, ou fazer perguntas que direcionassem a sua narrativa?

Não me parece que a escola tenha esse direito sobre seus alunos e seus professores. Não me parece, absolutamente, que seus indivíduos se tornariam socialmente mais competentes e mais capazes se eles fossem impedidos de negociar ajustes entre os seus modelos conceptuais e os modelos de seu interlocutor. Nem me parece, enfim, que o processo de enunciação e de interação possa se dar de maneira tão rasa. De qualquer modo, esse embate precisa ser investigado e solucionado com um certo empenho, ou corremos o risco de confirmar, a cada avaliação proposta, a cada exercício elaborado, a cada discussão iniciada, a ruptura completa do compromisso social que definitivamente deve estar presente na interação entre quem ensina e quem aprende.

4. Considerações finais

A questão posta por esse artigo não foi desenvolvida para encontrar uma solução para ela: antes, a questão foi posta *porque ela precisava ser posta*. Os inúmeros exemplos de insubordinação à escola, de rejeição à escola, de fracasso escolar necessitam ser investigados sob uma perspectiva diferente daquela que vem assumindo proporções de unanimidade entre pedagogos e educadores – a de que o desequilíbrio e o desajuste no enquadre educacional balança, obrigatoriamente, entre a pobreza de uns e a rotina estafante de outros e o descompromisso descarado da instituição na formação de cidadãos.

Que a pobreza e a miséria afetam os indivíduos e arriscam consideravelmente suas chances de aprendizagem, é indiscutível; que os professores estão continuamente se dedicando a uma carga horária que totalize um salário digno mais do que a uma profissão dignamente considerada, também é fato. E que as ações governamentais e as instituições têm se aproveitado de tudo isso para lavar tristemente suas mãos, já é clichê. De qualquer modo, não me parece que todas esses motivos sejam suficientes ou que possam ser generalizados como unanimidade para justificar o desassossego da escola.

Os exemplos que eu selecionei para ilustrar esse artigo não foram colhidos em escolas preenchidas por alunos de classes sociais miseráveis e por professores horistas. Também não foram casos isolados de tentativas pedagógicas mal sucedidas. Aqueles desajustes representam, de maneira singular, as razões para a insubordinação e a infelicidade das relações sociais dentro do enquadre escolar.

O que eu procurei, em minha análise, foi indicar razões mais sólidas e mais empiricamente testáveis para o desequilíbrio nas tarefas de ensino e aprendizagem. Nessa busca, apontei para um problema sério e amplo, que é a dificuldade para a compatibilidade na integração conceitual entre o modelo proposto pelo professor e o modelo adotado pelo aluno, uma dificuldade que se agrava por ter que ser operacionalizada dentro de um enquadre que prima pela cristalização dos relacionamentos sociais nele propostos e pela desconstrução de esquemas conceituais alternativos àqueles por ele valorizados.

Assinalado o problema, não propus uma solução para ele. De muitos modos, a solução mais simples é a mais arcaica: retornamos para a negociação mecânica e despersonalizada para as atividades de leitura, produção de texto e resolução de problemas matemáticos, restringimo-nos às postulações convencionais e tradicionais, incentivamos a memorização de regras e discursos, ignoramos a bagagem de conhecimento, informações e crenças de professores e alunos e os desajustes desaparecem. Isso bem serve às campanhas políticas, como Turner já apontou; entretanto, não pode servir à escola.

À escola devem servir os embates; aos seus indivíduos, ganhos resultantes desses embates. Resta-nos, então, procurar estratégias através das quais a incompatibilidade entre modelos conceituais e de experiência possa ser ajustada em modelos conceituais menos excludentes e modelos de experiência mais ricos. É nesses ajustes que me concentrarei em um próximo artigo.

Referências Bibliográficas

- BROWN, G. & G. YULE 1983 *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CICOUREL, A. 1992 The interpretation of communicative contexts: examples from medical encounters. In: DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds) *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press.

- CLARK, H. 1992. *Arenas of Language Use*. Chicago: The University of Chicago Press.
- COULSON, S. 2000. *Metaphor and the Space Structuring Model*. www.cogsci.ucsd.edu
- _____. *Frame Shifting*. www.cogsci.ucsd.edu
- _____. 1999. *Words in Context: ERPSs and the lexical/post-lexical distinction*. www.cogsci.ucsd.edu
- DURANTI, A & C. GOODWIN (eds) 1992. *Rethinking context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- EVERBROEK, E. 1999. *Could Sarah read the Wall Street Journal?* - Nesletter, vol 11, No 7: November
- FAUCONNIER, G. 1988 Quantification, Roles and Domains. In ECO, U. et alii. *Meaning and mental representations*. Bloomington: Indiana University Press, p. 61-80.
- _____. 1994. *Mental Spaces*. Cambridge: Cambridge University Press,
- _____. 2000. *Comprehension and Global Insight* - www.cogsci.ucsd.edu
- FAUCONNIER, G & E. SWEETSER (eds) 1996. Introduction. In: *Spaces, worlds and grammar*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- GUMPERZ, J. 1992 Contextualization and Understanding. In: DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds), 1992, op.cit., p. 229-252
- JACKENDOFF, R. 1988 Conceptual Semantics. In ECO, U. et alii. *Meaning and Mental Representations*. Bloomington: Indiana University Press. p. 81-97
- _____. 1994. *Patterns in the mind: language and human nature*. NY: Harvey Collins Basic Books.
- LABOV, W. 1972. *Language in the Inner City: studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LURIA, A. R. (1930) 1976. *Cognitive Development. Its cultural and social Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- PEDERSEN, B. 1997. *The transport of full sentence meaning in open cognitive schemas*. www.hum.aau.dk/semiotics
- SALOMÃO, M. M. M. 1996. *Espaços Mentais e a gramaticalização das representações espaço-temporais em Português*. Juiz de Fora: UFJF.
- _____. 1999. *Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem*. Juiz de Fora: UFJF.
- SALOMAO BRODBECK, 1998: *O processo de referência em contexto de aprendizagem de língua estrangeira: uma abordagem socio-cognitiva* (dissertação de mestrado em Linguística; texto referente publicado na Revista Veredas/UFJF, em 1998).
- _____. 1999: *Quando a referência é o touro: conflitos e sintonias em contexto de formação de professor*. Revista Instrumento/UFJF, vol I.

_____. 2000. *Foi de repente: ou de como o processo de mesclagem conceptual permite que uma noção de temporalidade súbita seja convertida em ação involuntária*: Revista Instrumento/UFJF, vol. 2

SCHEGLOFF, E. In another context. In: DURANTI, A. & GOODWIN, C.(eds) 1992, op.cit., p.193-226.

SIGNORINI, I. 1995 Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: Ângela B.B.Kleiman (org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras.

SOUZA, L.M. 1995. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (org) *O jogo discursivo na aula de leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. p. 21-27 Campinas: Ponte Editores.

TANNEN, D. 1993. *Framing in discourse*. New York: Oxford University Press.

VYGOTSKY, LS (1930) 1994. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins.

_____. (1934) 1989. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins.