

# O processo da referenciação em contexto de aprendizagem de língua estrangeira: uma abordagem sócio-cognitiva

Regina Célia Martins Salomão Brodbeck\*

## Abstract

This paper profiles a view of reference which intends to take simultaneously into account the conceptual motivation of linguistic forms and the interactional framing of linguistic use. Two conclusions can be drawn from the analysis of the ways students dealt on their referring process within two distinct communicative frames: (i) the reference process is a socio-cognitive operation and (ii) the reference process is thoroughly engaged with the frame which is implemented as the interactional mode. Therefore, reference works as a label-like operation when it is done within the classical pedagogical frame, while it works as a construction-like operation when it is done within a frame which supports an alternative interaction based mainly on a review of the social roles into school. The data used for the analysis are oral discourse fragments collected on on-line interactions performed by a teacher and a group of students on a context of foreign language learning.

## 1. Contexto: a linguagem na sala-de-aula de Língua Estrangeira nas escolas regulares brasileiras

A pedagogia dominante no ensino da Língua Estrangeira no Brasil é uma prática resultante de sucessivos enganos, justificados por princípios político-pedagógicos dos mais sérios e perigosos. Derivada da mesma orientação que norteou o ensino da Língua Materna até muito recentemente nas escolas, a principal linha teórica para o ensino de Língua Estrangeira é

! Esse artigo é baseado no trabalho de dissertação de Mestrado em Linguística, defendido em maio de 1998 na Universidade Federal de Juiz de Fora, e orientado pela Profa. Dra. Maria Margarida Martins Salomão/UFJF

\* Colégio de Aplicação João XXIII/ Universidade Federal de Juiz de Fora- MG

aquela que propõe a concepção da linguagem como pura forma e que entende o uso linguístico como sendo invulnerável ao contexto comunicativo no qual ele está inserido.

Essas acepções reforçam e defendem todo o arsenal metodológico que tem continuamente bombardeado os alunos em atividades explicitamente baseadas na reprodução mecânica da expressão linguística – o que inclui desde a memorização de ítems lexicais, estruturas e enunciados pseudo-comunicativos até o estudo árduo e desorientado das regras e exceções gramaticais, passando pelo treino fonético intensivo e a tentativa de adequação de scripts como alternativas para enunciações voluntárias. Não bastassem os paupérrimos produtos da competência linguística derivados dessa proposta como claros sinalizadores da inadequação dessa concepção de linguagem e de processo de ensino-e-aprendizagem, os riscos desse tipo de prática são, no mínimo, estarrecedores.

De um lado, trata-se o uso da linguagem como uma operação de reprodução de rótulos, da qual está previamente **excluído o sujeito da aprendizagem** uma vez que já está implícita a postulação de uma correspondência unívoca e objetiva entre linguagem e mundo. Nessa perspectiva, as experiências individuais e os conhecimentos de mundo dos aprendizes são ignorados como recursos que capacitam e justificam atuações linguísticas socialmente efetivas; da mesma forma, estes recursos são desprezados na medida em que possibilitam produções que não conferem com um discurso coletivo forçosamente homogêneo e imutável, o que constitui uma desqualificação prévia e continuada de todos aqueles aprendizes que atuam por divergência, por alternativa ou por afastamento daquilo que se convencionou como o único modelo correto e aceitável.

De outro lado, postula-se a **invulnerabilidade do uso linguístico** aos indivíduos e ao contexto comunicativo onde esse uso se dá, o que corresponde a **negar todo o compromisso social que de fato existe em uma interação**, na qual os sujeitos se valem da linguagem como um modo de ação, desincubindo-se de papéis sociais que eles querem ou reforçar, ou modificar, ou anular ou mesmo adquirir.

Se nos recordarmos de todas aquelas situações em que imigrantes<sup>1</sup> foram capazes não só de adquirir mas também de transmitir a L.E<sup>2</sup> a seus descendentes sem jamais terem ido à escola para isso, podemos então entender que o problema não está no processo de aquisição de uma L.E mas

<sup>1</sup> Fazemos menção, aqui, principalmente a todos os grupos de estrangeiros que vieram para o Brasil no final do séc. XVIII/ início séc. XIX e que se tornaram bons falantes do Português; paralelamente, podemos fazer menção também ao processo inverso - o da aquisição da L.E por brasileiros, membros das famílias abastadas de antigamente, que também foram capazes de se tornarem usuários competentes do Inglês ou Francês em meios naturais, através da convivência com governantas, perceptoras, etc

<sup>2</sup> L.E = convenção a ser adotada como referência à Língua Estrangeira nesse artigo

na **aquisição da L.E quando ela é disciplinarizada**, quando ela é concebida como conteúdo curricular. A grande questão que se coloca é, assim: de que maneira o ensino institucional da L.E pode ser favorecido por uma nova concepção de linguagem e de processo ensino-e-aprendizagem?

## 2. Premissas Teóricas

### 2.1. A hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem

#### 2.1.1. A construção do sentido

O ponto de partida de nossa discussão é a apreensão da profunda impropriedade da concepção da linguagem como forma. Estaremos, então, refutando a proposta de que a linguagem expressa um estado de coisas que existe de fato no mundo (conforme a leitura simplificadora de TARSKI 1935), o que anularia a necessidade de que alguém alguma vez tenha pensado ou dito aquilo que a linguagem afirma como verdadeiro, e assumindo a proposta de pensadores contemporâneos como **Fauconnier, Jackendoff, Fillmore e Lakoff**, que postulam que a significação é uma representação mental produzida *para e pelos seres humanos*. Sob esse foco, entenderíamos que uma mesma forma linguística pode provocar diversas interpretações, geradas e limitadas pelo contexto onde foram empregadas, e enunciadas e compreendidas nesses contextos, a partir de certas operações mentais do falante e do ouvinte, que então lhe atribuem ou não a significação intencionada. Esse processo revela uma característica central do processo de significação da linguagem - a saber, **a subdeterminação do significado pelo significante**. (SALOMÃO 1996: 20).

Consideremos, a título de exemplo, as muitas interpretações que a forma linguística **vale-transporte** poderia suscitar na interpretação do enunciado: "*Moço, me dá um vale-transporte.*"

- (i) **um vale-transporte** pode representar exatamente **um vale-transporte** se quem expressou o enunciado foi, por exemplo, um menino endereçando-se a alguém em um ponto de ônibus;
- (ii) **um vale-transporte** pode representar **um conjunto de vales-transporte** se quem o enunciou foi um operário querendo adquiri-los em um posto de venda de vales;
- (iii) **um vale-transporte** pode representar **uma esmola/uma ajuda**, se quem o pediu foi um mendigo que bateu à porta de minha casa.

Essa subdeterminação do significado pelo significante, entretanto, não se resolve apenas na construção da significação pela mente do falante,

a partir das premissas de um certo contexto: no processo da enunciação, a responsabilidade pela legitimação da construção dada é **papel também do interlocutor**, que lhe atribuirá ou não a significação inicialmente prevista.

Assim, em (i) **um vale-transporte** confirmará a sua representação como **vale-transporte** se a pessoa a quem o menino se endereçou lhe der **um vale-transporte**; em (ii) **um vale transporte** será qualificado como referência de um **talão de vales-transporte** se o funcionário do posto estender ao operário aquela fileira de tickets, que ele trocará por uma certa quantia; e, em (iii), **um vale-transporte** será entendido como **uma esmola/uma ajuda** se eu o der diretamente ao mendigo, ou quando eu o substituir por dinheiro, por um pedaço de pão ou um prato de comida.

Entendida assim a multiplicidade de significações de uma mesma forma linguística a partir das operações cognitivas dos sujeitos, estamos também entendendo que a seleção da **interpretação relevante** decorre de dois constrangimentos: um, **contextual**, que impede, por exemplo, que o funcionário do posto entenda a solicitação do operário como uma esmola; o outro, **cognitivo**, que é resolvido na negociação da significação evocada pelo esquema de conhecimento de mundo do falante e aquela contida no esquema de conhecimento de mundo do ouvinte (que poderia me levar, por exemplo, a negar o pedido do mendigo, à vista de minha compreensão preconceituosa de que ele trocaria por pinga o vale-transporte).

O que estamos entendendo, então, é que a forma linguística, não sendo direta portadora do significado, é ainda assim o instrumento através do qual a significação será cognitivamente construída. Resta-nos, portanto, compreender a sua participação neste processo.

FILLMORE (em seu trabalho sobre a semântica dos enquadres) e LAKOFF (em sua pesquisa sobre metáforas conceptuais e modelos cognitivos idealizados-MCIs) propõem que *“as formas linguísticas suscitam estruturas de conhecimento pré-linguísticas — esquemas conceptuais, scripts, modelos cognitivos... — que perfazem o estoque de representações culturais disponíveis ao indivíduo enquanto membro de algum grupo social”* (SALOMÃO 1996 : 22).

Assim, as formas lexicais produzem a conexão com enquadres e modelos cognitivos, armando a estrutura interna dos espaços mentais em construção, que serão instrumentais para que cada sujeito processe adequadamente o fluxo de informação.

Retornando ao nosso exemplo, podemos então compreender agora porque uma mesma forma linguística não só suscita **significações** diversas como também pode provocar **compreensões** tão operativas quanto distintas daquelas significações previamente intencionadas. Dessa forma postulados a linguagem e o sentido dentro da perspectiva de uma atividade cognitivista socialmente emoldurada, passemos agora para o segundo obstáculo das análises linguísticas que subsidiam a prática pedagógica do ensino de

Línguas nas escolas, e que corresponde à crença de que todo enunciado é mais precisamente acessado quando desvinculado do contexto onde foi gerado.

### 2.1.2. A categoria fenomenológica do “contexto-da-enunciação”

As preferências metodológicas de análise de enunciado pelo escopo da figura dissociada de seu fundo justificam-se pelo fato de a classificação do enunciado/do evento ser estruturalmente acessível, devido à clareza de sua delimitação, em contraposição ao contexto, que é muito mais amorfo e instável (GOODWIN & DURANTI 1992 :11-12).

Ao se garantir a autonomia de enunciado em relação ao seu contexto, está se entendendo que a moldura comunicativa não se realiza como o instrumento pelo qual se produz, se propõe e se seleciona a significação e interpretação relevantes ao enunciado/evento, e que são processualmente operacionalizadas pela atuação cognitiva dos participantes desse evento. Sob esse enfoque, essa proposta reforça a aceção de que estão na linguagem todas as expectativas que se poderiam ter a respeito de uma enunciação qualquer. Essa argumentação é facilmente derrotada pela constatação de alguns impedimentos simples. A opção pelo recorte de um enunciado de seu contexto para garantir a precisão de sua análise estaria imediatamente comprometida:

(1) na explicação das **anáforas pragmáticas**, discutidas por JACKENDOFF (1988: 81-95): para interpretar expressões linguísticas referenciais de LUGAR ( ex: *O livro que você procura está aqui*), DIREÇÃO (ex: *É melhor virar ali*), AÇÃO (Ex: *Você corrige isso pra mim ?*), MODO (ex: *Um sapo de verdade pula é assim*), QUANTIDADE (ex: *Já escrevi um tanto assim sobre isso*), será essencial tomar conhecimento da situação (físico-mental) do sujeito, o que implica em aceitar a inevitabilidade da “intromissão subjetiva” tanto na produção quanto na compreensão dessas expressões.

(2) na explicação de certas expressões classificadas como **eponímias**, discutidas por CLARK (1994: 341), como, por exemplo *“After Joe listened to the tape , he did a Richard Nixon to a part of it ou Please, do a Napoleon for the camera ou Agora dê uma de Doril que eu estou ocupado ou Você pegou a Hilda Furacão?”*, nas quais se torna essencial tanto a atuação dos sujeitos para garantir que os nomes (Richard Nixon/Napoleão/Doril/Hilda Furacão) possam ser compreendidos na sua significação como coisas (“Hilda Furacão”: “uma gripe que parece vagabunda mas que depois nos deixa na cama por semanas”) e como atos (“Richard Nixon”: apagamento de fita de áudio), quanto a vinculação do contexto

processual (comparem, por exemplo, a diferença que existe entre eu qualificar o meu modelo fotográfico como um Napoleão e eu qualificar um político X como sendo um Napoleão).

(3) no entendimento de um enunciado simples como *O jornal já chegou*, colocado como uma resposta a uma pergunta do tipo *Que horas são?*, quando então é apenas a operatividade dos participantes que pode garantir que esse enunciado seja comunicativamente relevante, na expectativa de inferência a que o interlocutor vá proceder, a partir da pista dada. Paralelamente, será apenas em contexto que esse enunciado representará metonimicamente *um certo horário*. Em situação diferente, na qual eu e meu amigo estivéssemos esperando desesperadamente pela chegada do jornal para conferirmos o resultado de um concurso que tivéssemos feito, por outro lado, a declaração *“o jornal já chegou”* significaria e levaria a ações totalmente distintas: enquanto no primeiro caso o meu interlocutor agiria em termos da implementação de sua agenda, no segundo caso passaríamos mais provavelmente ao ato imediato de abrir o jornal e lê-lo.

(4) no entendimento desse mesmo enunciado, quando *o jornal* é apenas uma metonímia para a representação do entregador do jornal, por quem o ouvinte está apaixonado. Outra vez, estamos atribuindo aos sujeitos – falante e interlocutor – a capacidade não só de atribuir como também de *partilhar* uma nova representação associada do termo *jornal*, a partir da evocação de certos esquemas de conhecimento (prévio e comum), e da operação desses esquemas em uma *moldura comunicativa específica*. Sob esse enfoque, a declaração a respeito da chegada do *jornal* produziria uma ação completamente distinta daquela a respeito da chegada da *pizza*, apesar de ambas apresentarem uma construção sintática e semântica bastante aproximadas.

Para que uma efetiva – e adequada – compreensão desses enunciados se desse, seria obrigatório, portanto, reinvidicar duas operações básicas: (a) a ativa participação do sujeito na produção de interpretação (visto que, em todos os casos, a produção do significado afigura-se como construção intencional dos sujeitos no processo de interlocução; e (b) a referência constante ao contexto no qual o enunciado se deu, visto que ele representa um uso linguístico gerado por uma situação específica (conforme defendido por autores tão diversos como MALINOWSKI 1923; WITTGEISTEIN 1958; DURANTI 1981, 1984; GOODWIN & GOODWIN 1992). É desse último ponto que passaremos a nos ocupar agora.

### 2.1.2.1. O recorte do contexto comunicativo

Na observação de interações operacionalizadas dentro de um contexto institucionalizado – tal como o são aquelas dentro da esfera escolar, as entrevistas para empregos, as consultas médicas, etc –, alguns elementos se tornam imprescindíveis para a análise de discurso sob a perspectiva dos participantes dessas interações.

De imediato, é essencial que se defina a *moldura comunicativa* estabelecida como o contexto consensual entre eles. Para se falar de *moldura comunicativa*, pode-se o fazê-lo nos termos de GOFFMAN (1961a:19), que postula o seu estabelecimento através da apresentação e aceitação de certas *regras de relevância*, que fazem com que os participantes da interação se adequem aos seus papéis presumidos e realizem os discursos apropriados àquilo que foi convencionado como enquadre. Dessa forma, estaria-se entendendo que qualquer quebra de regras – alguém falar sobre casamento, por exemplo, durante uma brincadeira de “passar o anel” – determinaria o fechamento dessa moldura, que teria que ser posteriormente reiniciada.

Outros pensadores, como LINDSTROM (1992: 102-106), questionam essa inerte neutralidade imposta ao contexto por uma suposta consonância derivada dessa concepção de moldura, ressaltando que a composição social do contexto consiste, basicamente, em *“um campo de relações de poder”* (p. 103). Nessa postulação, os participantes atuariam na interação a partir de certas *ordens do discurso* (conforme a leitura de FOUCAULT: 1981 efetuada por LINDSTROM), que não só organizariam quem pode falar (*rarefação dos sujeitos falantes*), como também estipulariam as condições sob as quais uma fala é considerada como falsa ou verdadeira. Como consequência, a interação seria governada por regras, mecanismos e procedimentos de controle do discurso, mais do que por normas contextuais, que tivessem um caráter puramente procedimental, não político.

Essa definição de moldura como um *“campo de relação de poder”* traz consigo a necessidade de se considerar uma outra categoria analítica para observação de interações em contextos institucionalizados – a *disposição social* dos participantes.

De imediato, torna-se imprescindível rever a díade clássica falante-ouvinte e, também, rever o ênfase secular atribuído à figura do falante (como nas versões hegemônicas sobre a teoria dos atos de fala, cf. Bach e Harnish 1979; Searle, 1983). Dentro da concepção de contexto e de linguagem que aqui assumimos, o status dos dois participantes é basicamente o mesmo, considerando-se que o falante sempre enuncia para alguém, que é quem tem o poder de legitimar essa enunciação, compreendendo-a ou negociando-lhe o significado, em enunciações subseqüentes (STREECK 1980; 1984; CLARK 1994).

A recuperação da importância do papel do ouvinte, entretanto, não é suficiente para entendermos o continuum de uma interação dentro de uma

sala-de-aula, por exemplo, ou em uma palestra de um médico para gestantes, ou mesmo naquelas reuniões entre síndico e condôminos: nesse contexto, as distinções possíveis entre uma interação bi-participada (convocada gestualmente ou pelo vocativo, por exemplo) e uma multi-participada (o professor e os alunos, esses entendidos como audiência) se tornam explicitamente significativas. Nessa perspectiva, a indução para uma relação multi-participada é claro indício de uma proposição da audiência como uma coletividade abstrata, homogeneizada e unificada na convocação de um só discurso, com o conseqüente fortalecimento do papel social do falante. Nas interações bi-participadas, ao contrário, professor e aluno, por exemplo, alternam-se dinamicamente em seus papéis sociais, o que poderá gerar modificações significativas na maneira pela qual a moldura comunicativa é estabelecida e negociada.

Essa requisição de observação da interação a partir da disposição social dos participantes reforça a necessidade de se analisá-la também a partir da disposição espacial sugerida ou imposta como *segmento transacional* (cf. a noção de *sistema de formação-F* nos moldes de KENDON 1992: 327-330), i.e., o espaço compartilhado pelos participantes da interação como delimitação de sua área de atuação.

Nesse enfoque, pode-se projetar a diferença entre os modos interativos que ocorreriam caso o segmento transacional proposto fosse, como no caso do enquadre escolar, aquele da sala-de-aula tradicional clássica – os alunos sentados enfileirados, com o professor em pé, ocupando o espaço central – ou algum onde alunos e professores dispusessem do mesmo status dimensional, todos sentados em círculo, por exemplo, em uma clara simulação de interações face-a-face, com a suscitação de proximidade e intimidade e até mesmo a possibilidade da formação de outras díades, diferentes da canônica professor-aluno. A mesma distinção seria também notável caso comparássemos uma interação entre médico e paciente na sala do consultório e esse mesmo médico e paciente na sala de exames, ou mesmo esse médico e esse paciente interagindo como transeuntes que se encontram casualmente em um shopping qualquer da cidade.

No *sistema de formação-F*, tornam-se também relevantes todos aqueles gestos e comportamentos que seriam, de outro modo, desqualificados como pertinentes à interação. Dessa forma, o levantar repetitivo dos alunos, o olhar-para-trás, o bocejo, o silêncio, a insistência do professor em recorrer ao quadro-negro são claras pistas sobre a maneira pela qual os participantes estão negociando o seu “mundo de encontro”, sinalizando suas tentativas de acomodação, ou de resistência, de autoridade, submissão, etc.

Assim definidos os elementos que determinam e organizam a interação dentro de uma dada moldura comunicativa – e que são expressamente revelados através do registro linguístico selecionado como canal comunicativo, bem como pelas marcas prosódicas e paralinguísticas

(GUMPERZS: 1982; 1994: 53-59) e pela *sintaxe conversacional* (CLARK 1994:157 e SCHEGLOFF 1992: 193-226, em seus estudos sobre o esquema de turnos em uma interação, considerado especialmente em termos de *relevância condicional* dos enunciados, uma idéia fortemente engajada à noção de dialogismo bakhtiniano) –, reforça-se a concepção da interdependência entre uso linguístico e o enquadre comunicativo onde esse uso se dá. É o que pretendemos demonstrar agora, no encaminhamento da análise da construção do processo da referenciação em Língua Estrangeira, observado em dois enquadres operacionais distintos.

## 2.2. Por uma teoria sócio-cognitiva sobre a referenciação

A teoria cognitivista sobre referenciação contrapõe-se abertamente à Teoria da Correspondência proposta pela teoria formalista (TARSKI 1936) ao propor que

*“expressões por si só não têm significado: elas são sinalizações para que construamos significados a partir de processos que já conhecemos. De modo algum o significado de um enunciado está lá, nas palavras.[...] as palavras por si só não diriam nada, não fosse nosso conhecimento ricamente detalhado e os poderosos processos cognitivos que são acionados por nós.”* (TURNER 1991)

Segundo a angulação cognitivista, a referência ao mundo real é essencialmente uma operação mental. Na expressão de JACKENDOFF (1988:83),

*... se uma entidade E no mundo real não é representada na mente de uma pessoa P, E não existe para P, nem tem condições de existir: é simplesmente inacessível a P. Assim, sem uma representação mental de E, P não pode fazer referência a E num enunciado”*

Para que a referência seja então construída, é necessário que uma dada forma linguística suscite uma estrutura cognitiva (MCI), pré-lingüística, que será então instrumental para que o sujeito a represente em seus *espaços mentais* (EM).

A noção de EM, elemento essencial na teoria dos *espaços mentais* desenvolvida por G. Fauconnier desde 1984 e, atualmente, expandida pelo trabalho de muitos outros cognitivistas, tais como Lakoff, Sweetser, Turner, Goldberg, entre outros, pode ser assim apresentada:

*“Espaços mentais são domínios epistêmicos, processualmente evocáveis e incompletamente especificados, onde se realiza a operação referencial”.* (SALOMÃO 1996:27)

Os espaços mentais se desdobram a partir de um espaço base, âncora discursiva, estruturado internamente pelo enquadre de um (ou mais de um) MCI relevado. Para que possamos entender o quanto é promissora esta teorização, consideremos a análise de alguns exemplos que permitem sua representação em grandes linhas. Vejam-se as sentenças (1) e (2), a seguir:

- (1) (a) O ator Robin William é mulher.  
(b) **No filme Uma babá quase perfeita**, Robin William é mulher.
- (2) (a) O filho é a mãe.  
(b) **Em Psicose**, o filho é a mãe.

O contraste essencial entre as sentenças em (a), aparentemente contraditórias, e as sentenças em (b), admissíveis nos contextos mencionados, foi pioneiramente apontado por JACKENDOFF 1975: **em (b), as sentenças postulam para o mesmo elemento duas contrapartes em dois diferentes espaços referenciais — a saber, em dois espaços mentais, diferentemente do que ocorre com as sentenças em (a), onde o mesmo elemento, no mesmo EM, recebe descrições entre si incompatíveis.**

Os elementos negritados em (b) são dispositivos linguísticos entendidos como construtores de espaço, e que permitem com que se distribuam as descrições entre elemento e contraparte. A representação desse processo de referenciação pode ser assim diagramada:



Um mesmo elemento poderá ser referenciado em multiinstanciação. Observem-se os exemplos abaixo, como possibilidades de interpretação de uma embarcação:

- (3) **Isso me lembra meu sofrimento diário de sair do Rio e chegar em Niterói.**

- (4) **Isso parece um barco de pescador.**  
(5) **Já vi um navio como esse numa enciclopédia.**  
(6) **Como é que se chama? Não é navio ... é aquele tipo de barco que faz trajetos curtos ... igual àquele que sai do Rio pra Niterói.**  
(7) **O do Capitão Gancho era mais bonito.**  
(8) **Só a imagem já me dá enjôo.**

Nesses exemplos, as relações entre as contrapartes e o elemento não se dão obrigatoriamente a partir de construtores de espaço explícitos, como nos grupos (1) e (2), mas são realizadas através da ativação e do afunilamento de um MCI específico – os modelos cognitivos a respeito de embarcações marítimas de indivíduos de faixa etária, bagagens e conhecimento de mundo distintos –, e efetuadas por uma função pragmática F, que operacionaliza a conexão de acordo com o princípio geral ID (Princípio da Identificação), formulado abaixo:

*“Se dois elementos  $X1$  e  $X2$  são conectados pela função pragmática  $F ((X2) = F (X1))$ , a descrição de  $X1$ ,  $DX1$ , pode ser usada para identificar sua contraparte  $X2$ ”* (FAU-CONNIER: 1994)

O afunilamento dos modelos sob a orientação da relevância contextual, entretanto, não provocará necessariamente uma relação de correspondência entre a entidade mencionada e a entidade representada. Apesar de a adequação pragmática gerar uma seleção dos itens aceitáveis, os interlocutores continuarão dispostos de conhecimentos prévios e esquemas conceptuais distintos, bem como de intenções comunicativas próprias – assim como suas atuações continuarão a ser amplamente dependentes dos papéis sociais que desempenham na interação.

As relações de multiinstanciação de contrapartes, essenciais ao processo real da referenciação, são produzidas através de **operações de projeções**, cujas características passamos a detalhar a seguir.

### 2.2.1. Funções pragmáticas de projeções interdomínios

Funções pragmáticas ligam um domínio epistêmico ao outro, de tal modo que um nome ou descrição qualquer (**trigger**) serve para identificar qualquer elemento relacionado a ele (**target**). Há duas possibilidades de proceder a esta conexão:

- (i) alude-se ao elemento pela menção a atributos definitórios (permanentes ou temporários);

- (ii) alude-se ao elemento mencionando-se a classe (definitória) a que esse elemento pertence.

No caso (i), procede-se à referenciação via “traços distintivos”; em (ii), via inclusão hipo/hiperonímia. A primeira situação é exemplificada quando aludo a meu tênis dizendo que “*Meu bamba está sujo*”, ou ainda quando designo um indivíduo como “*o careca do 2º andar*”. A segunda situação ocorre quando digo que “*vou comer um hamburger*”, quando estou pensando apenas em comer qualquer sanduíche; ou quando descrevo uma **papoula** como sendo uma **flor** simplesmente, por inacessibilidade ao rótulo apropriado.

### 2.2.2. Conexões cognitivas entre papéis e valores e projeções intradomínios

A referenciação por menção a papéis/valores está diretamente relacionada à nossa utilização de enquadres específicos (sociais, físicos, culturais), nas quais os elementos desempenham papéis a ela coerentes. Assim, a ativação da **frame** – escola imediatamente nos capacita a referência aos papéis sociais nele embutidos, tais como o professor/ o aluno/ o diretor/ o supervisor, etc. Se a esses **papéis** conectarmos **valores** específicos – por exemplo, a professora (papel) e o seu valor (Lúcia); ou o presidente dos Estados Unidos (papel) e o seu valor (Clinton), estaremos realizando uma operação **intradomínio**.

A relação entre indivíduos e papéis pode ser múltipla ou singular. Por exemplo, o **indivíduo(valor)** FHC pode estar associado a vários **papéis**: o “presidente do Brasil”, “o sociólogo de renome internacional”, o “pai do plano Real”, “o marido de Ruth”, etc. Do mesmo modo, **um papel** poderá ser identificado por relação a **apenas um indivíduo (um valor)**, como na representação de um político como “um verdadeiro Napoleão, ou no procedimento bastante freqüente entre crianças de chamar a **todos** os cachorros da cidade pelo **nome do seu** (“*olha lá um pandi*); ou todos os motoristas de táxi pelo nome daquele que mora perto de sua casa, etc.

Resumindo, observamos que a postulação de uma teoria sócio-cognitiva do processo de referenciação terá então que abranger, a partir da determinação do enquadre comunicativo onde esse processo está sendo construído e negociado, o reconhecimento dos seguintes elementos: (a) espaços mentais (domínios epistêmicos); (b) MCIs e (c) funções pragmáticas intra e interdomínios, que estabelecem as relações entre as entidades em B e as suas diversas contrapartes.

### 3. Estratégias de referenciação em enquadres pedagógicos<sup>3</sup>

Para desenvolver uma investigação experimental nesse campo, orientamo-nos por uma hipótese geral de trabalho:

- (I) **O processo de referenciação é uma operação cognitiva vinculada ao contexto comunicativo em que ocorre.**

Durante os três semestres em que a pesquisa foi realizada com os alunos, dois tipos básicos de enquadre comunicativo foram evidenciados: (a) o **enquadre escolar clássico**, caracterizado por todos os atributos de um contexto institucionalizado; e (b) o **enquadre escolar alternativo**, caracterizado por modificações significativas no modo interativo, e derivadas da nova proposta pedagógica implementada pelos professores-pesquisadores: alteração na disposição espacial dos participantes (exposições em círculos e em recintos extrasala de aula), liberalidade quanto à troca de papéis comunicativos entre os participantes, versatilidade na escolha de eventos comunicativos praticados.

Dada a interdependência entre uso linguístico e enquadre comunicativo, nossa hipótese geral desdobrava-se em duas outras:

- (II) **O processo de referenciação em L.E será realizado como uma operação de correspondência entre entidade e linguagem, todas as vezes em que a interação estiver inserida dentro do enquadre escolar clássico. A referenciação será então uma operação por rotulação, onde e( entidade) será representada única e exclusivamente pela embalagem lingüística E (convencionada como correspondência simbólica da entidade)**
- (II) **O processo de referenciação em L.E será desencadeado por diversos tipos de operações cognitivas formalizadas pelos**

<sup>3</sup> A análise a ser apresentada na seção 3 teve como corpus recortado excertos de interações orais selecionadas de gravações em áudio realizadas durante a primeira fase do Projeto de Pesquisa: *Ensinando a L.E nas primeiras séries do ensino fundamental: quando começar; como fazer*. Esse projeto está sendo desenvolvido no Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF desde agosto de 1995. Durante os três primeiros semestres, que constituíram a 1ª fase da pesquisa, trabalhou-se com 4 grupos de 9 alunos cada, sendo 18 da segunda série e 18 da terceira série do ensino fundamental, divididos para exposições em Inglês e Francês. Desde 1997, tem-se trabalhado com as turmas completas do Colégio, iniciando-se o ensino da Língua Estrangeira a partir da segunda série. As transcrições das fitas e informações sobre o tipo de análise etnográfica desenvolvida, perfil sócio-econômico dos alunos envolvidos, material utilizado e tipologia distintiva das exposições podem ser obtidas através de contatos com NUPEL/UFJF, Núcleo de Pesquisa ao qual esse projeto está subordinado.

**participantes para a representação da entidade, sempre que o modo interativo legitimar o processo da enunciação como uma atividade social de construção e comunicação de conhecimento sócio-lingüístico. A referenciação será, portanto, uma operação por construção.**

Para uma demonstração sucinta de nossa análise, selecionamos alguns excertos - base que serviram para a testagem empírica. Os exemplos (1), (2) e (3) são evidências de interação no enquadre escolar clássico; exemplos (4) e (5) caracterizam interações no enquadre escolar alternativo. Outros exemplos serão incluídos como demonstração da maneira pela qual o processo da referenciação foi construído e negociado em cada um dos dois tipos de enquadre pedagógico.

**(1) A professora está mostrando aos alunos a figura de um parque no livro-base. A figura consiste de brinquedos, um menino e duas meninas, árvores, flores e alguns animais. Para facilitar a explicação, ela transfere a rotulação apresentada para se referir também aos participantes do grupo.**

- T1: P: Is THIS a squirrel,<sup>4</sup> (mostrando a figura de um rato)  
 T2: Alunos em coro : NO/  
 T3: P: Is THIS a squirrel? (mostrando a figura de um esquilo)  
 T4: Alunos em coro : YES/  
 T5: P: is this a butterfly or a worm? (mostrando a figura de uma borboleta)  
 T6: Lauro: bu.:butterfly/  
 T7: Anelise: butterfly/  
 T8: P: Is THIS a butterfly or a worm?  
 T9: Alunos em coro: butterfly:./  
 T10: P: and this? (mostrando a figura de uma minhoca)  
 T11: Alunos em coro: YES/  
 T12: P: Is this a butterfly or a worm?  
 T13: Alunos em coro: WORM/

<sup>4</sup> A notação utilizada na transcrição das interações é aquela sugerida por GUMPERZ em seu artigo *Contextualization and understanding in Rethinking context* (org. DURANTI & GOODWIN 1992 p.53-59)

**(2) A professora está checando a retenção das formas boy/girl. Simultaneamente, ela está trabalhando com a introdução de numerais quantitativos em Inglês..**

- T1: P: ok/ fantastic//so/ TWO... GIRLS... TWO AN'ONE boy/ ..ONE..BOY/TWO.. GIRLS// Maycon..one boy.. anelise and amanda .. two ..girls/yes, =  
 T2: Laura: = TWO/ two é dois =  
 T3: P: = shh.: =  
 T4: Flávia: TWO? =  
 T5: P: =shh.: PAY attention HERE//Lauro =  
 T6: Maycon: = ONE =  
 T7: P: = O::NE boy =  
 T8: Lauro: = one two three =  
 T9: Anelise: = four five six seven =  
 T10: P: = shh.: =

**(3) A professora solicitou que uma das alunas descrevesse uma figura selecionada.**

- T1: P: let's describe this scene,... let's describe it/ok, anelise/ you begin?  
 T2: Anelise: ... girl ... one...=  
 T3: P: one girl/  
 T4: Anelise: boy.. two/ two boy=  
 T5: P: two boyS/

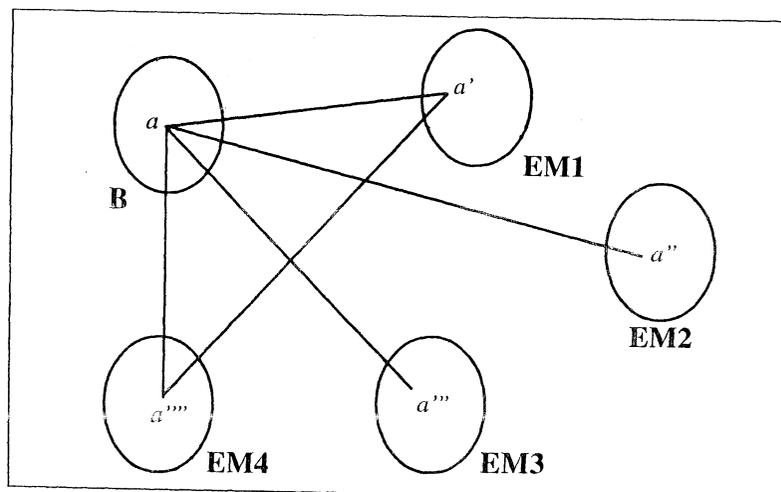
Observam-se nesses exemplos algumas das marcas canônicas de interações ocorrentes dentro do enquadre escolar clássico: (a) a convocação da audiência como uma coletividade abstrata, identificada em um discurso coletivo e homogêneo (T2, T4, T9 e T13 de (1)); (b) a rarefação do sujeito falante, traduzida tanto nas intervenções da professora para desautorizar enunciados individualizados (T2, T6, T8 e T9 de (2)), como para coibir a formação de díade aluno-aluno (T4 de (2)) e também para minimizar a importância do enunciado construído (como em T2 e T4 de (3)), quando a professora ignora a relevância condicional dos enunciados bem como o esforço da aluna para a adequação de suas produções a favor da aplicação de certas regras de concordância e de posição; (c) o registro

lingüístico selecionado como canal comunicativo, marcado por uma enorme simplicidade sintática e lexical, e que é também continuamente repetida como garantia de aquisição dessa pelos alunos; (d) a sintaxe conversacional, caracterizada através de um esquema de turno no qual o professor dispõe permanentemente do papel de falante, com autoridade para convocar ouvinte e audiência, interrompê-los e desqualificar ou corrigir seus enunciados; e no qual aos alunos cabe o papel exclusivo de ouvintes passivos e unificados.

É bastante esperável, portanto, que o processo de referenciação nesse enquadre seja basicamente um **processo por rotulação**. Nesse caso, a professora atuará para garantir que a referenciação se dê por **correspondência entre entidade e linguagem**, oferecendo a representação intencionada em seu EM como proteção do espaço-base. Qualquer tentativa de representação por contraparte será imediatamente desautorizada e desqualificada como inútil ou errada. O exemplo abaixo ilustra adequadamente esse embate:

P: *What is THIS here?*  
 A1: *butterfly/*  
 A2: *bird/*  
 A3: *parrot/*  
 P: *that's great/Flávia/PA::rot/Parrot/ What is this?*  
 Als: *PARROT/*

que poderia ser assim representada:



onde **B** = espaço-base  
**EM1** = representação referencial considerada válida pela professora  
**EM2, EM3 e EM4** = representação referencial considerada pelos alunos  
*a* em **B** = figura de um papagaio  
*a'* em **EM1** = contraparte de *a* em **B**  
*a''* em **EM2** = contraparte de *a* em **B**  
*a'''* em **EM3** = contraparte de *a* em **B**  
*a''''* em **EM4** = contraparte de *a* em **B** e de *a'* em **EM1**

Observem-se agora os dois exemplos abaixo:

(4) *A professora convidou os alunos a observarem com ela algumas fotos de sua família. Ela sentou-se em posição mais central e os alunos se colocaram à sua volta, alguns sentados em cadeiras próximas, outros em pé por trás da cadeira dela, e, ainda, alguns ajoelhados no chão.*

T1: *P: i wanna show you ... some photosnow/ come here/ everybody// sit down near me (3.5.) /have a LOOK here/ that's me and my husband =*  
 T2: *Lauro: belly//*  
 T3: *Flávia: boy//*  
 T4: *P: yes/he's my husband/ he's a boy/*  
 T5: *Anelise: no boy//*  
 T6: *P: NO boy?*  
 T7: *Anelise: lauro boy/ felipe boy//*  
 T8: *P: ok/ anelise/ he's a MAN in fact/ ok/ i'm pre::gnant/ you see, i've got a BA::BY in my belly//*

(5) *Os alunos examinam uma folha desenhada, representando vários recintos da escola, alinhados numa disposição espacial que corresponde sequencialmente ao script de um dia comum na vida escolar*<sup>5</sup>

<sup>5</sup> A tipologia de eventos comunicativos evidenciada nos dois tipos de enquadre pedagógico é também extremamente sinalizadora do modo interativo ali desenvolvido: enquanto no enquadre escolar clássico, a preferência se dava por eventos descritivos e por atividades de confirmação e nomeação de entidades, no enquadre escolar alternativo ocorreram eventos narrativos, atuações para montagem e descrição de cenários personalizados, interações bi-participadas livres, etc. O leque de eventos comunicativos foi infinitamente maior e muito mais diversificado no segundo tipo do que no primeiro.

Laura: Regina ensinando English para three girls/ ... room... gymnastic room... three girls gymnastic/ headshoulderkneeandfeet/ ... the park... tree... butterfly in the lake/no/in the tree/ fish in the lake/swing and slide/ one girl standing in the slide/ (3.4) mathematic room/ mathematic/ one two three/ triim/ see you Cleacy/ car ... bus/ school bus/ girl and boy/ boy see you//

Podemos selecionar, a partir desses dois excertos, algumas das características básicas das interações ocorridas dentro do enquadre escolar alternativo e que foram essenciais na definição de um processo de referenciação por construção.

Devido à determinação de um segmento transacional menos rígido e restrito, percebe-se que a composição da díade de interlocutores é bastante distinta daquela do enquadre escolar clássico. No exemplo (4), todos os participantes se auto-qualificam como falantes e, apesar de o grupo de alunos ainda ser convocado como audiência pela professora, nota-se que essa coletividade não é tratada e nem atua como coletividade abstrata.

Em (4), tanto Lauro quanto Flávia enunciam a partir dos elementos que lhes são mais significativos na foto observada (a gravidez, para o menino /T2; o homem, para a menina/T3). Em (5), a aluna escolhe como tópico a identificação dos personagens e eventos que lhe parecem mais relevantes, descrevendo-os e representando-os através de complexas operações metonímicas e assim driblando toda a sua precariedade linguística no sistema de expressão na L.E.

É interessante perceber que, nesse sistema-F, os alunos estão também atentos aos enunciados dos colegas, o que alarga e fortalece o processo de qualificação dos participantes como falantes: em T5 de (4), Anelise atua a partir da referenciação de Flávia (T3), que sugere o termo **boy** como contraparte a **man**. Diferentemente do enquadre escolar clássico, que prevê a correção a ser feita quando não se referencia pela rotulação desejada, a professora confirma a relevância condicional do enunciado de Flávia, o que não ocorre com Anelise, que assume então a atitude de avaliação e correção. Essa atitude é também inédita: o aluno-falante convoca a professora como ouvinte e, de algum modo, a rarefica na demonstração de que o termo **boy**, coerente para meninos e não para homens, não satisfaz como forma de referenciação da entidade. Aceitando a imposição dessa seqüência lateral criada, a professora se auto-corrige(T8), o que é também uma estratégia interativa inovadora no contexto.

Assim caracterizado esse enquadre comunicativo, as estratégias de referenciação por construção são facilmente autorizadas e legitimadas em um processo de negociação.

Acompanhem alguns excertos selecionados e que exemplificam algumas das operações cognitivas mencionadas em 2.2. (2.2.1. e 2.2.2.)

Projeções figurativas entre MCIs

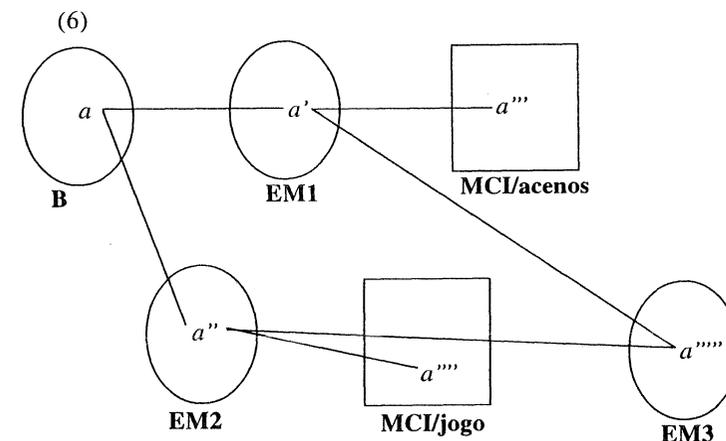
(6)

T1: P: this is my arm/ and this is my ... hand =

T2: Flávia: = see you//

T3: Felipe: handball/

T4: P: yes/flavinha/we use the hands to say goodbye .. and to play handball too/felipe//



onde  $a$  em **B** = mãos

$a'$  em **EM1** = contraparte de  $a$  em **B**

$a''$  em **EM2** = contraparte de  $a$  em **B**

$a'''$  = contraparte de  $a'$  no **MCI/acenos** de despedida

$a''''$  = contraparte de  $a''$  no **MCI/jogo** de handball

$a'''''$  = contraparte de  $a'$  em **EM1** e de  $a''$  em **EM2**

Conexão papel/valor:

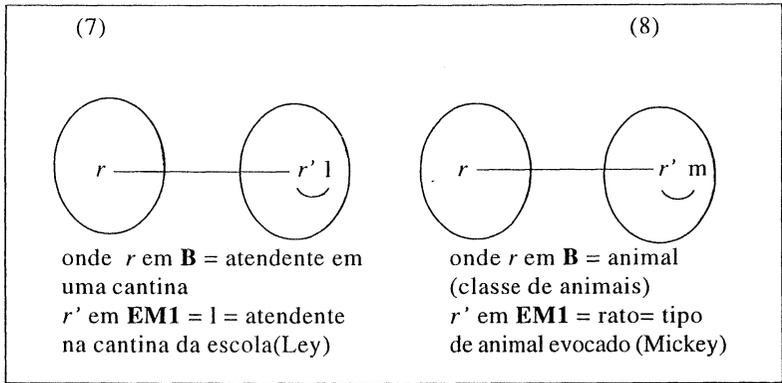
(7)

P: what is there here in this canteen?

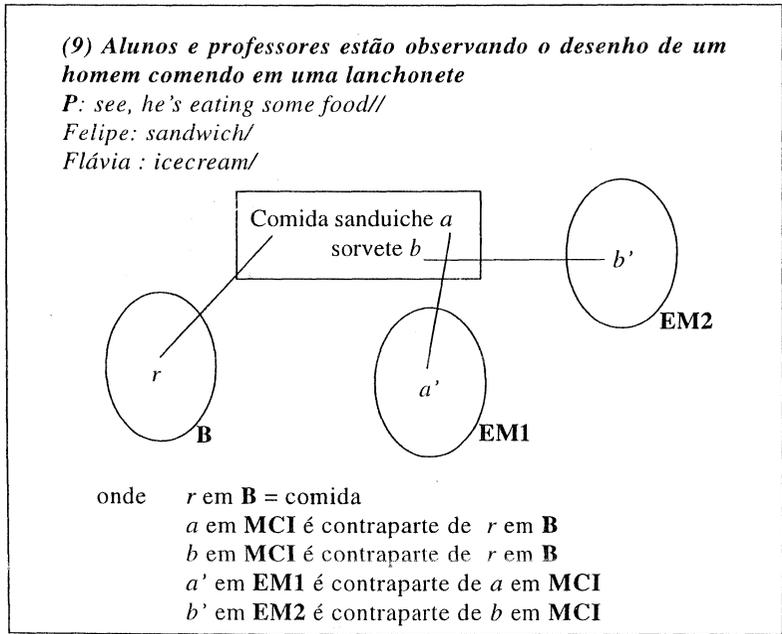
Laura: Ley/

(8)  
*P: what animal are you gonna take into your park?*  
*Anelise: mickey.*

que poderiam assim ser diagramadas:



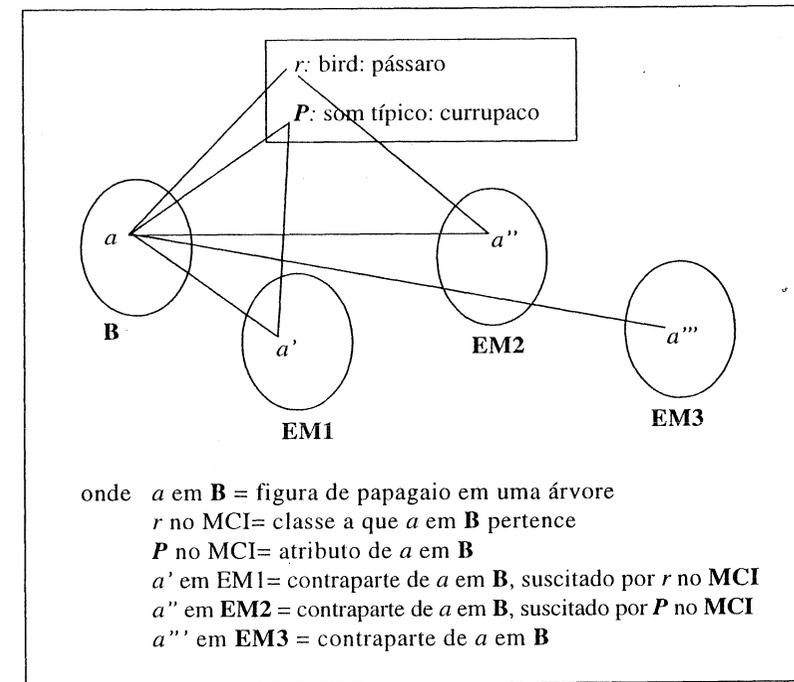
Por hiponímia:



Por metonímia/ hiponímia e hiperonímia:

(21)  
*P: and what animal is that/member?*  
*Flávia: currupaco/*  
*Lauro: bird/*  
*Leandro: on the tree/*

diagramável como:



#### 4. Conclusões gerais

Ao confirmar a importância e a eficiência da teoria sócio-cognitiva sobre a linguagem para abranger fenômenos lingüísticos distintos, como o processo geral da referenciação, podemos propor paralelamente algumas reflexões para serem consideradas dentro da esfera educacional, especialmente para os estudiosos da linguagem na sala-de-aula.

Nesses experimentos, comprovou-se que o processo da referenciação é fundamentalmente uma **atividade cognitiva**, construída pelos sujeitos a partir de uma base de conhecimento pré-lingüística e formalizada através de operações de projeções, que permitem a representação da entidade em contrapartes tão distintas quanto funcionais. Essas operações, *que são extremamente corriqueiras em nosso uso diário da linguagem*, funcionam também como estratégias remediais para os alunos de Língua Estrangeira, que são então capazes de driblar toda a sua precariedade de expressão no novo sistema lingüístico para assegurar o seu direito ao discurso.

Esses experimentos serviram também para demonstrar a necessidade de uma revisão urgente, e de base, nas propostas pedagógicas correntes para o ensino da linguagem na esfera escolar no que concerne à **moldura comunicativa** oferecida como campo interacional para a aprendizagem. Durante a pesquisa, confirmou-se que os sujeitos da aprendizagem demonstraram uma percepção intuitiva dos atributos dos enquadres dentro dos quais atuavam, bem como de seus **papéis sociais** enquanto participantes em um e no outro. Nesse enfoque, percebeu-se que os alunos são lingüisticamente mais competentes e socialmente mais engajados — porque mais ativos e mais exigentes — quando podem construir e negociar seus enunciados. Paralelamente, evidenciou-se que o pré-conceito de que os alunos devam ser treinados para poderem interagir na L.E e de que suas produções são mais consistentes quando referendadas por modelos homogêneos são intuições **falhas** e não comprováveis empiricamente, quando o contexto é algum no qual a atividade lingüística corresponda a uma atividade social, executada por e a favor de indivíduos cognitivamente proficientes e donos de experiências individuais, reais e inéditas.

Todos esses resultados apontam para uma mudança nas pedagogias de ensino, especialmente nas que se dedicam à Língua Estrangeira nas escolas regulares. As descobertas teóricas elicitadas nessa investigação reforçam duas obrigações óbvias: a primeira se refere ao dever da escola de tratar seus alunos como seres inteligentes, ativos, cognitivamente habilidosos e *socialmente importantes*; a segunda se refere ao dever de o professor de Língua Estrangeira entender que, pior que o silêncio ou o erro que grita, é a manipulação voluntária do discurso de seus aprendizes a favor do eco sem nexos de enunciados que não querem dizer nada para ninguém.

## 5. Referências Bibliográficas

CELANI, M.A.A. 1987 *As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública*. *Claritas* nº 1:9-19.

- 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.
- CORACINI, M.J.R.F. 1994 **O jogo discursivo na aula de leitura. Língua Materna e Língua Estrangeira** Campinas: Pontes.
- DIAS, R. 1985 — capítulo fundamentado em seu primeiro capítulo de tese de mestrado. Belo Horizonte: UFMG.
- DILLINGER, M. 1995 O ensino gramatical: uma autópsia in LIMA, R. & E. MENDES (org) **I Semana de Estudos de Língua Portuguesa: Anais, vol 1**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG.
- DURANTI, A & C. GOODWIN (eds) 1992 **Rethinking context**. Cambridge: Cambridge University Press.
- FAUCONNIER, G. 1988 Quantification, Roles and Domains. In ECO, U. et alii. **Meaning and mental representations**. Bloomington: Indiana University Press, pp. 61-80.
- 1994. **Mental Spaces** Cambridge: Cambridge University Press, FAUCONNIER, G & E. SWEETSER (eds) 1996. Introduction. In: **Spaces, worlds and grammar**. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- FILLMORE, C.J. 1982 Frame Semantics. In: LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (ed) **Linguistic in the Morning Calm** Seoul: Hanshin, pp 111-138
- FREGE, G. (1896) 1970 On sense and reference. In GEACH, P & M. BLACK **Translations from the Philosophical Writings of Gottlob Frege** Oxford: Blackwell, pp. 52-67.
- FOUCAULT, M. 1971 **L'Ordre du discours** Paris: Gallimard
- GUMPERZ, J. 1992 Contextualization and Understanding. In: DURANTI, A & C. GOODWIN (eds), 1992, op. cit., pp. 229-252.
- JACKENDOFF, R. 1988 Conceptual Semantics. In ECO, U. et alii. **Meaning and Mental Representations** Bloomington: Indiana University Press pp. 81-97.
- KENDON, A. The negotiation of context in face-to-face interaction. In: DURANTI, A. & C. GOODWIN (eds), 1992, op. cit., pp. 323-334.
- KNIVETON, J. ; A. LLANAS & M. ROGERS 1994 **Kid's club 1** London: The Macmillan Press LTD.
- KRASHEN, S.D. 1985 **The input hypothesis : issues and implications**. NY: Longman.
- LINDSTROM, L. Context contests: debatable truth statements on Tanna (Vanuatu) In: DURANTI, A & C. GOODWIN (eds), 1992, op. cit., pp. 101-124.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS - 1997 **Parâmetros Curriculares Nacionais -Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Estrangeira / versão preliminar para discussão nacional** – Brasília: outubro 1997.
- MOITA LOPES, L.P 1995c. **Linguagem/Interação e formação do Professor** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, vol 3, nº 179/180/181: 355-366.
- NUNAN,D. 1991 **Language Teaching Methodology: a textbook for teachers** New York: Prentice Hall.
- OCHS,E; E. SCHEGLOFF & S. THOMPSON. 1992 Introduction in OCHS, E; E. SCHEGLOFF & S. THOMPSON (eds) op. cit., pp. 1-51.
- OCHS, E ; E. SCHEGLOFF & S. THOMPSON.(eds) 1996 **Interaction and Grammar**. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIVERS, H. 1975 **A metodologia do ensino de Línguas Estrangeiras** SP: Pioneira.
- SALOMÃO, M.M.M.1996 **Espaços Mentais e a gramaticalização das representações espaço-temporais em Português** . Juiz de Fora: UFJF.
- . 1997 **Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem** - Revista Veredas, vol 1. p.23-29 EDUFJF. Juiz de Fora UFJF.
- SCHEGLOFF, E. In another context. In: DURANTI, A & GOODWIN, C. (eds) 1992, op. cit. pp.193-226.
- 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**. pp. 21-27 Campinas: Ponte Editores