

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS EM LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PROLING

LUIZ CARLOS CARVALHO DE CASTRO

AULAS VIRTUAIS:
A construção do sentido em ambientes de interação *on-line*

João Pessoa
2009

LUIZ CARLOS CARVALHO DE CASTRO

AULAS VIRTUAIS:

A construção do sentido em ambientes de interação *on-line*

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

Orientador:
JAN EDSON RODRIGUES-LEITE

João Pessoa
2009

Castro, Luiz Carlos Carvalho de

Aulas virtuais: a construção do sentido em ambientes de interação *on-line* / Luiz Carlos Carvalho de Castro. – João Pessoa: O Autor, 2009.

169 f.: ilustrações: figuras, esquemas e quadros.

Dissertação (Mestrado em Linguística) - UFPB – CCHLA

Inclui bibliografia, apêndice e anexos.

1. Linguística cognitiva. 2. Espaços mentais. 3. Construção do sentido. 4. Aulas virtuais. 5. Sociocognição.

I. Título.

LUIZ CARLOS CARVALHO DE CASTRO

AULAS VIRTUAIS:

A construção do sentido em ambientes de interação *on-line*

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

Aprovada em 28 de abril de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Profº Dr. JAN EDSON RODRIGUES-LEITE (UFPB)
Orientador

Profª. Drª. Maria Medianeira de Souza (UFRN)
Examinadora externa

Profª. Drª. Maria Leonor Maia dos Santos (UFPB)
Examinadora interna

Aos
meus
amores,
Sandra e Priscila.

AGRADECIMENTOS

Lutas e vitórias marcaram minha jornada no curso de mestrado em linguística. Da linha de partida à linha de chegada, conheci e contei com pessoas valorosas que me ajudaram a superar meus limites e concretizar meu objetivo. Por esses motivos, é que expresso minha sincera gratidão:

Ao único Deus e Senhor, Jesus Cristo, que até aqui tem sido comigo, renovando a cada dia as minhas forças e concedendo-me sabedoria;

A minha esposa e filha pelas orações que me colocavam à presença de Deus.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling), pela forma como conduziu as negociações acadêmico-administrativas, além do brilhantismo com que atuaram docentes e administrativos;

Ao estimado orientador, professor-doutor, Jan Edson Rodrigues-Leite pela contribuição em todas as etapas da pesquisa e pela dedicação com que me orientou durante todo o curso;

A Amaro Lins, Reitor da UFPE, pela liberação para estudos.

A Mozart Neves, Secretário de Educação de Pernambuco, pela liberação para estudos.

Às professoras Maria José de M. Luna e Isabel Duarte, pelos livros doados;

A Vilma Villarouco e Virgínia Leal, diretora e vice-diretoria do CAC/UFPE, pela ajuda de custo para apresentação de trabalho no congresso de Hipertextos em Fortaleza;

Ao professor-doutor Antônio Carlos Xavier, pelo incentivo para apresentação de trabalho no Congresso de Hipertexto 2007 em Fortaleza.

Aos amigos, Roberto Cordeiro e Fernanda Ximenes, pela colaboração nas traduções de capítulos de livros em língua inglesa.

A Isabel do Espírito Santo, diretora da Escola Joaquim Nabuco, pelo intercâmbio, junto à GRE-SUL, para liberação das aulas.

A Solange Carvalho pela revisão técnica desta dissertação.

Ao funcionário João Alberto que juntamente com os bolsistas do Laboratório de Informática e Ensino da Graduação do CAC/UFPE, prestaram bons serviços aos professores e alunos usuários, durante o período de licença para estudos.

RESUMO

Esta dissertação investiga a construção do sentido em aulas virtuais. Partimos do pressuposto de que o sentido é constituído por múltiplas semioses: linguística e paralinguística, em contextos localmente determinados, no fluxo da interação social. Guiados pela perspectiva sociocognitiva da significação, tomamos a língua em uso de participantes de aulas virtuais de instituições de ensino superior e médio para investigar a construção do sentido. Baseados numa metodologia qualitativa de carácter exploratório, segundo a qual, podemos identificar processos sociais gerais, a partir de um contexto particular, como no caso de aulas virtuais, desenvolvemos, inicialmente, uma análise seletiva do material coletado, indiretamente, e, em seguida, procedemos a análise das categorias previamente estabelecidas. Em cumprimento de nosso objetivo principal interpretamos os espaços mentais, ativados pela semiose linguística, estendendo nossas análises aos elementos paralinguísticos e contextuais subjacentes à construção do sentido. Os resultados das análises deram conta de nossos questionamentos e de nossas hipóteses, pois, apontam para o fato de que os espaços mentais, ativados pela semiose linguística, são estruturas mentais constituídas por *frames*, Modelos cognitivos idealizados (MCI), projeções metafóricas e metonímicas, resultantes de nossa maneira de categorizar e conceptualizar nossas experiências. Tivemos como resultado de análise que tanto os usuários de ambientes virtuais do ensino médio, como do ensino superior apresentaram características peculiares da linguagem digital a exemplo de: abreviação, alongamento de consoantes e vogais, ausência de pontuação entre outras. Verificamos também que os usuários, a partir de múltiplas semioses: linguística e paralinguística, negociaram sentidos no fluxo da interação e que a participação em aulas virtuais requer dos usuários a competência para compreender intenções comunicativas, pois o sentido vai além da decodificação da mensagem, tendo em vista que os elementos linguísticos e paralinguísticos são ativadores do sentido.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Cognitiva. Espaços Mentais. Construção do Sentido. Aulas Virtuais. Sociocognição.

ABSTRACT

This dissertation investigates the mean constitution virtual classes. Assuming that the mean is formed by multiple semiosis: linguistic and paralinguistic, in certain contexts locally, the flow of social interaction. By sociocognitive perspective of the meaning, we use the language of participants in the virtual classroom for higher education institutions and medium to investigate the construction of meaning. By qualitative methodology of exploratory face, whereby we can identify general social processes from a specific context, such as virtual classes, developed, in begun, a selective analysis of the collected material, indirectly, and then undertook analysis of the categories previously established. In compliance with our principal objective interpret the mental spaces, enabled by linguistic semiosis, extending our analysis to paralinguistics and contextual factors underlying the construction of meaning. The test results gave account of our questions and our assumptions, therefore, point to the fact that mental spaces, enabled by linguistic semiosis, are mental structures consisting of frames, idealized cognitive models (ICM), and projections metaphorical metonymy, result of our way to categorize and conceptualize our experiences. We had as a result of analysis that both the users of virtual environments of high school and higher education showed characteristics of a digital language for example: shortening, lengthening of consonants and vowels, no punctuation and others. We also noticed that users from multiple semiosis: linguistic and paralinguistic, negotiated meanings in the flow of interaction and participation in the virtual classes require the ability for users to understand communicative intents, became the meaning goes beyond the decoding of the message, and in order that the elements and linguistic and paralinguistics are activators of the sense.

KEYWORDS: Cognitive Linguistic. Mental Spaces. Construction of Meaning. Virtual Classes. Sociocognition.

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

a	domínio alvo
AAE	ambiente de aprendizagem escolar
AE	aula na escola
AI	aula na Internet
AV	aula virtual
AVA	ambiente virtual de aprendizagem
b	bomnio base
cf.	Confira
EM	Espaços Locais
F	Função
Intercog	Interação e Cognição - fenômenos mentais e sociais das atividades de Linguagem – Grupo de Pesquisa da UFPB
MCI	Modelos Cognitivos Idealizados
op. cit	na obra citada
SN	sintagma nominal

LISTA DE SIMBOLOS E EXPRESSÕES USADOS NA INTERNET

pq	Porque
:)	Sorrindo
vc	Você
Huahuahuaha	Tipo de risada (gargalhada)
aff	Espanto
naum	Não
sqcer	Esquecer
eh	É
tá	Está
C	Com
bjos	Beijos
p	Para
oxe	Forma reduzida de "oxente" variante usada pelos nordestinos para expressar surpresa.
Realment	Realmente
q	Que
tenhu	Tenho
qeu	Que
Cá	Aqui
hahahaha	Tipo de risada
soh	Só = somente
hehehehehe	Tipo de risada
tô	Estou

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Domínios (Machado x Livro)	76
Figura 2- Domínios (Bentinho x Dom Casmurro).....	79
Figura 3 – Inputs 1 e 2.....	80
Figura 4 – Espaço Genérico	81
Figura 5 – Domínio-mescla.....	82
Figura 6 - Estrutura Emergente	83
Esquema 1 - MCI – FALAR BEM.....	109
Esquema 2- MCI – Homossexualidade	111
Esquema 3 – Análise do princípio do acesso ou identidade.....	114
Esquema 4 – Falar bem	118
Esquema 5 – Mesclagem conceptual.....	120
Esquema 6 – Análise contrafactual	128
Esquema 7 – Projeções entre domínios de Rui Barbosa <i>versus</i> Ladrão.....	128
Esquema 8 – Projeções de domínios conceptuais estruturados.....	130
Quadro 1 – MCI (AULA PRESENCIAL X AULA VIRTUAL).....	65
Quadro 2 – MCI (RECIPIENTE x MENTE)	73
Quadro 3 – MCI (AULA NA ESCOLA <i>versus</i> AULA NA INTERNET).....	74
Quadro 4 – <i>EMOTICONS</i>	89
Quadro 5 – SÍNTESE 1	90
Quadro 6 – SÍNTESE 2	91

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: SIGNIFICADO E SIGNIFICAÇÃO/REFERENCIAÇÃO	20
1.1 O SENTIDO NAS PERSPECTIVAS FORMAL E ESTRUTURAL	21
1.2 O SENTIDO NA PERSPECTIVA GERATIVISTA	29
1.3 O SENTIDO NA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA.....	31
1.4 O SENTIDO NA PERSPECTIVA SOCIOCOGNITIVA	39
1.4.1 <i>A insuficiência do significante como determinante da significação</i>	44
1.4.2 <i>A evolução contextual</i>	45
CAPÍTULO 2: APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS VIRTUAIS.....	49
2.1 BASES SOCIOCOGNITIVAS DA APRENDIZAGEM CULTURAL.....	50
2.1.1 <i>Cenas de atenção conjunta</i>	50
2.1.2 <i>Compreender intenções comunicativas</i>	57
2.1.3 <i>Intersubjetividade</i>	58
2.2 O SENTIDO SOCIALMENTE COMPARTILHADO	60
2.2.1 <i>Os ambientes de interação social</i>	62
2.2.2 <i>aulas presenciais versus aulas virtuais</i>	64
2.2.3 <i>A linguagem e a construção social do sentido</i>	66
2.3 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO E A CONCEPTUALIZAÇÃO	68
2.3.1 <i>A teoria dos espaços mentais por Fauconnier</i>	68
2.3.1.1 Domínios: Estáveis (MCI) e Locais (EM).....	72
2.3.1.2 Princípio de acesso ou identidade.....	75
2.3.1.3 Construtores de Espaços Mentais	77
2.3.1.4 Projeções entre Domínios.....	78
2.3.1.5 Mesclagem (Blending)	80
CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA	85
3.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	85
3.2 TEORIAS E MÉTODO	87
3.3 PROCEDIMENTOS NA ESCOLHA DOS CORPORA	88
3.3.1 <i>O primeiro corpus</i>	88
3.3.2 <i>O segundo corpus</i>	91
3.3.3 <i>Preservação de face</i>	92
3.4 A INFLUÊNCIA DA FAIXA ETÁRIA	92
3.5 CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	93
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM AULAS VIRTUAIS	96
4.1 LINGUAGEM	97
4.1.1 <i>Verbal</i>	98
4.1.2 <i>Não verbal</i>	101
4.2 CONTEXTO	104
4.3 COGNIÇÃO.....	106
4.3.1 <i>Análise dos domínios estáveis (MCI)</i>	109
4.3.2 <i>Domínios Locais (Espaços Mentais)</i>	112

4.3.2.1	Análise dos construtores de espaços mentais em nível gramatical	112
4.3.2.2	Análise do princípio de acesso ou identidade.....	114
4.3.2.3	Análise das projeções entre domínios	115
4.3.2.4	Análise da Mesclagem Conceptual	116
4.4	ANÁLISE DAS BASES SOCIOCOGNITIVAS DA APRENDIZAGEM CULTURAL.....	122
4.4.1	<i>Cenas de atenção conjunta</i>	122
4.4.2	<i>Intenções comunicativas</i>	124
4.4.3	<i>Intersubjetividade</i>	125
4.5	OUTRAS POSSIBILIDADES DE ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM AULAS VIRTUAIS.....	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICE – CATEGORIAS DE ANÁLISE	141
	ANEXOS	142
	ANEXO A - UFPB VIRTUAL	143
	ANEXO B – COMUNIDADE ORKUT.....	158

INTRODUÇÃO

A Internet como veículo de comunicação e informação vem constituindo-se em um novo suporte para prática de leitura e de produção de textos que possibilita o surgimento e a consolidação de novos gêneros textuais, tais como: o e-mail, o bate-papo virtual, o e-fórum, o e-blog e a aula virtual. O surgimento desses novos gêneros é propiciado não apenas pelas novas tecnologias, mas, sobretudo, pela intensidade de uso e por seus recursos multimídia. Esse suporte vem transformando e ampliando as possibilidades das práticas educacionais na Web, tais como: modalidades de ensino à distância, divulgação de projetos institucionais e comunicação científica *on-line*.

Diante das possibilidades comunicativas disponíveis no ambiente virtual, concebemos as aulas virtuais como ambiente ideal para o desenvolvimento de atividades instauradas em teorias de bases sociocognitivas da aprendizagem nas quais os aprendizes constroem seu conhecimento na relação com o outro (professor-aluno e alunos entre si). Nosso foco são os processos cognitivos decorrentes de ações conjuntas em aulas virtuais. Este estudo aborda a temática da significação na perspectiva sociocognitiva, sobretudo da construção de sentidos em aulas virtuais.

Nos últimos anos, houve um crescimento notável de publicações em torno da comunicação digital, tais estudos evidenciam características composicionais dos gêneros digitais, (MARCUSCHI, 2004; PAIVA, 2004), interações virtuais, (FIRMINO, 2005; ARAÚJO; COSTA, 2007), práticas de escrita e leituras em hipertextos (XAVIER, 2004; KOMESU, 2005; COSCARELLI, 2005; PINHEIRO, 2005); críticas aos aspectos gramaticais (CAIADO, 2007, CRYSTAL, 2001). Apesar do crescente número de publicação, é notável que, ainda, se tem debatido de modo insuficiente a construção de sentido nos gêneros digitais, sobretudo, os processos cognitivos subjacentes à linguagem em uso em aulas virtuais.

Provavelmente, isso se deve ao fato de o estudo da significação, compreendido como construções mentais ativadas a partir da semiótica linguística, ser um fenômeno recente, baseado num conjunto de investigação que tem início na

década de 1980, tal como postulam Fauconnier (1987, 1994, 1997), Fauconnier e Turner (1996) e Fauconnier e Sweetser (1996). Além disso, a linguagem digital tem sido alvo de críticas e discussões. David Crystal, em seu livro *“Language and Internet”* (2001), descreve-a como sendo uma escrita de pontuação minimalista, de uma ortografia um tanto bizarra, de abundantes siglas, de abreviaturas nada convencionais, de estruturas frasais pouco ortodoxas e de uma escrita semi-alfabética. Outros autores, a exemplo de Xavier e Santos (2005), argumentam que possivelmente essa “descontração linguística” revelada pelo uso coloquial das formas, pela falta de um tratamento mais cuidadoso e sofisticado do conteúdo, esteja relacionada a dois fatores próprios dos gêneros digitais: a incensurabilidade da Internet e o anonimato. Esses autores deixam explícito que a “descontração linguística” da linguagem digital apresenta problemas de conteúdo.

Se for fato, que “a descontração linguística” apresenta problemas quanto à significação, é algo que no transcurso dessa dissertação, tornar-se-á evidente ou não. Sobretudo, independente das evidências, é fato que essas críticas corroboram as críticas feitas, por parte de alguns professores, os quais resistem às características da linguagem digital, criada por usuários da Internet, por essa se mostrar, tipicamente, híbrida, icônica e agramatical.

Quanto a seu aspecto híbrido, ainda que, para Marcuschi (2004), esse hibridismo seja pouco conhecido e, muitas vezes, mal-compreendido, nesta pesquisa o compreendemos como um fenômeno da linguagem digital, por apresentar uma escrita com predominância de marcas da oralidade¹.

A escrita-oral da Internet,— essa escrita assemelhada à linguagem falada criada por usuários de ambientes virtuais — apresenta-se tipicamente icônica. Isso ocorre pela necessidade se estabelecer uma relação mais íntima entre os interlocutores, para tanto, os usuários utilizam elementos paralinguísticos, ou seja, imagens que expressam emoções e sentimentos, com a finalidade de dissimular gestos, sons e comportamentos. O computador tem propiciado o uso frequente da linguagem não-verbal, certamente o uso de imagens tem instigado o usuário a praticar a leitura e escrita no ambiente virtual com maior incidência. Quanto ao aspecto agramatical, assim a caracterizamos, não apenas, por restringir-se à

¹ Em se tratando de gêneros emergentes que circulam na Internet, Marcuschi (2004, p.64) observa “que as novas formas de escrita, tais como os *e-mails* e os *chats* e os *blogs*, por exemplo, reproduzem estratégias da língua falada”. Essas estratégias caracterizam o que denominamos de característica híbrida.

omissão de fonemas, mas também por transgredir os princípios de uma gramática normativa, tais como: abandono da acentuação gráfica das palavras, abandono de reduções (abreviaturas) convencionais, e ainda, abandono do uso de uma pontuação gramatical, optando-se pelo uso de uma pontuação prosódica. Vale registrar que tais desvios da chamada “norma padrão” também é comum na escrita tradicional. A diferença, contudo, está na casualidade, pois no meio virtual não há a intenção de seguir os rigores da gramática normativa, já no ambiente convencional, há evidente interesse de seguir os padrões dessa “gramática normativa”.

Segundo Rocha (1998), apesar da tendência atual de uma pontuação formalmente gramatical, os escritores são particularmente sensíveis ao ritmo, ao produzirem um texto, isto é, estão mais sensíveis ao uso de uma pontuação, e também, de uma acentuação prosódica. Porventura, não é assim que ocorre na Internet, em salas de bate-papos nas aulas virtuais? Os usuários de ambientes virtuais, em tempo síncrono ou assíncrono, frequentemente utilizam recursos distintos das normas gramaticais. Levados pelo desejo de representar por meio da escrita o tom de voz, eles provocam o alongamento das vogais. No dizer de Rocha, (1998, p. 3): “É como se a linguagem escrita atuasse envolvendo uma imagem mental do som e como se fosse possível chegar mesmo a ‘ouvir’ essa voz interior”. Haverá tanto mais recorrência das características dessa nova escrita quanto mais intenso for a frequência de uso nos diversos suportes virtuais, a exemplo dos usuários da geração net².

Em aulas virtuais, a linguagem digital se reveste de uma escrita-oral. Essa estratégia, entretanto – desenvolvida e praticada por usuários de ambientes virtuais – não tem por objetivo explicitar uma dicotomia entre a fala e a escrita. Ao contrário do que se possa pensar, a escrita-oral só promove uma maior interação entre esses dois níveis de linguagem, até mesmo pelo incentivo do uso da linguagem não-verbal, como os *emoticons*³ e os *winks*⁴, imagens utilizadas por usuários da Internet que

² Chama-se geração net aos usuários que estão na faixa etária de até 18 anos, cujo uso de computador se deu desde a infância. Esses usuários desenvolveram uma escrita específica, repleta de abreviações (fora dos padrões da gramática tradicional, praticamente consonantal: blz para beleza, bjs para beijos, sds para saudades e assim por diante), signos específicos para se comunicarem entre si. A geração mais adulta que não acompanhar o processo será chamada de analfabeta digital.

³ *Emoticons* são formas de comunicação paralinguísticas usadas por usuários de programas eletrônicos de comunicação (MSN, ICQ, Mirc, Chat), distintas quanto ao modo de apresentação na tela do computador, com a finalidade de expressar as emoções dos interlocutores ou chamar a atenção do outro. (Emoticon ou Emotion – inicialmente era apenas uma sequência de caracteres :) (piscadela) que passou a uma imagem facial estática, e atualmente é uma imagem de variadas formas com movimentos lineares, como o piscar de olhos, que faz parte da leitura do texto escrito.

expressam emoções e sentimentos.

Essas características da linguagem digital é para alguns professores um aspecto, “aparentemente” complicador para o ensino de língua, e até, ecoam como um ato de transgressão às normas ortográficas vigentes defendidas, por algumas instituições de ensino, como forma “correta” de escrita. Grosso modo, isso é o que temos percebido, durante os oito anos de vivência com aulas virtuais e tecnologias computacionais, aplicadas à educação, no contato com professores que resistem à prática de aulas com o uso do computador e Internet.

Outro aspecto, “aparentemente” complicador, pela própria natureza virtual dos gêneros digitais, especificamente, das discussões (bate-papos) recorrentes em aulas virtuais, é a quebra da sequência dos turnos na conversação em tempo síncrono, quando a interação ocorre entre mais de dois usuários. A título de exemplo, tomemos uma aula virtual, na qual professores, tutores e alunos estão imbricados na discussão temática, observemos também a postura do professor, que é muito mais a de um mediador e não de detentor do conhecimento. Sua intenção comunicativa é muito mais a de despertar no outro o interesse em participar e discutir o tema. O professor, entretanto, ainda leva em consideração a natureza virtual e síncrona da aula virtual. Quando os alunos compreendem a intenção comunicativa do tutor ou professor, na maioria dos casos, pode ocorrer uma avalanche de perguntas a ponto de acarretar o que, segundo Marcuschi (2004), chamaríamos de distúrbios e até mesmo, em certos casos, caos. Certamente, esses aspectos que expusemos, que para alguns professores são complicadores, são responsáveis pela convenção do que denominamos nesta pesquisa de “caos”. Essa aparente confusão ou “desordem”, dada às características típicas do gênero: *aula virtual* é o que denominamos caos.

Todavia para alguns pesquisadores, tais aspectos não são complicadores, a exemplo de Marcuschi (2005), o problema maior da comunicação na Internet não reside nos novos tipos de escrita, mas sim nos desafios cognitivos, no acúmulo de informações e na necessidade de maior formação para enfrentar problemas de compreensão.

⁴ *Winks* são imagens animadas criadas em *Flash*, disponíveis no MSN. Enviadas, via Internet, por usuários, do MSN. Trata-se de uma imagem animada com movimentos tridimensionais e sonorizada que, apesar de não fazer parte da leitura do texto escrito, surge e evolui na tela do computador de ambos.

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Emotions>
http://en.wikipedia.org/wiki/Wink_%28animated_file%29

De fato, compreender o outro face a face já não é algo tão simples assim. No entanto, essa compreensão fica ainda mais complexa quando se busca compreender o outro no fluxo da interação em aulas virtuais, cuja interação é mediada por computador. Isso implica dizer que a leitura do código não é o bastante. Quando uma atividade linguística é praticada em ambientes virtuais, essa atividade requer dos usuários, competência para ler e compreender, além das convenções linguísticas dessa comunidade, a competência para compreender outras semioses constitutivas do sentido, como os *emoticons* para compreenderem os sentimentos e emoções, as abreviaturas criadas para cumprir uma necessidade local na linguagem em uso, assim como compreender intenções comunicativas, além disso, usar da criatividade para negociar sentidos, num percurso que vai da semiose linguística para a cognição, articulando linguagem contexto e cognição.

Vale ratificar que essa linguagem, tipicamente digital, foi criada pragmaticamente pela necessidade de uso dos internautas, por desejarem estabelecer uma relação com o outro, mediada por computador. Com isso, percebemos que os internautas – a maioria da geração net – fazendo uso espontâneo da língua natural, não se deram conta de que desenvolveram coletivamente uma linguagem própria, híbrida, dinâmica e flexível que, no dizer de Xavier (2004), dialoga com outras interfaces semióticas.

O desafiante na linguagem digital não é a sua forma de escrita, icônica e abreviada, fora dos padrões da gramática normativa e sim, suas formas de compreensão. Partimos desse desafio para constituição do nosso problema de pesquisa, a saber: como os participantes de aulas virtuais compreendem e se dão a compreender utilizando uma linguagem passível de críticas e discriminações por suas características peculiares que, aparentemente, podem dificultar a compreensão e a aprendizagem.

Assim, em nossa trajetória, como especialista em informática educativa, nos interessamos pelas formas de compreensão que, consciente ou inconscientemente, os participantes de aulas virtuais fazem uso para compreenderem e serem compreendidos no fluxo da interação social mediada por computador.

Cercados por essa problemática, alguns questionamentos foram surgindo, tais como:

- Que estruturas linguísticas, paralinguísticas, pragmáticas e cognitivas são ativadas, no fluxo da interação virtual, para construir sentido?

- Que competências devem ter os participantes de aulas virtuais para compreenderem e serem compreendidos?

Buscamos então respostas para as nossas inquietações que vieram a gerar os pressupostos de que:

- O sentido é constituído de múltiplas semioses (*emotios, winks* etc), dentre as quais a língua.
- Compreender e ser compreendido em aulas virtuais requer uma competência que vai além do simples ato de decodificar.

Na perspectiva sociocognitiva de estudos da linguagem e da significação nosso objetivo principal é investigar os espaços mentais subjacentes à construção de sentidos em aulas virtuais.

Esse objetivo se desdobra especificamente em:

- Analisar as diferentes perspectivas de significação;
- Identificar as semioses constitutivas da significação na perspectiva sociocognitiva;
- Descrever os espaços mentais recorrentes em aulas virtuais.

Numa abordagem sociocognitiva da significação, que descreve a investigamos em aulas virtuais a construção de sentidos, tomando a linguagem em contexto de uso, por conceber que o sentido se constrói interativamente, em cenas de atenção conjuntas, recorrentes em atividades colaborativas, localmente situadas e contextualmente determinadas.

Tomamos como pressupostos teóricos duas teorias: a Teoria dos Espaços Mentais de Fauconnier (1994, 1997) e a Teoria da Aprendizagem Cultural de Tomasello. A primeira, por conceber a língua como um dispositivo ativador dos espaços mentais, modelos cognitivos idealizados (MCI), projeções metafóricas e metonímicas. Além disso, por seu método de investigação extensivo aos aspectos linguístico, pragmático e cognitivo, devido à possibilidade de investigação da linguagem em contexto de uso; a segunda, por reconhecer que só compreendendo intenções comunicativas é que o indivíduo pode participar de processos de ações conjuntas colaborativas, além de conceber a cognição como ato tanto individual, como social.

Pela relevância sociocultural desta pesquisa, seguimos uma metodologia qualitativa, em que nos pautamos nos pressupostos defendidos por Bogdan ; Biklen

(1994), segundo os quais podemos identificar processos sociais gerais, a partir de um contexto particular, no caso o de aulas virtuais. No entendimento de que os seres humanos pensam e agem de formas diferenciadas, é necessário priorizarmos os contextos sócio-histórico e cultural. Reconhecemos que a pesquisa qualitativa favorece a obtenção de resultados significativos, pois investiga situações reais contextualizadas. (Cf. cap.3).

A dissertação está estruturada em capítulos os quais apresentamos a seguir.

O primeiro capítulo, intitulado “Significado e Significação/Referenciação”, trata das diferentes perspectivas em que o significado foi abordado considerando a concepção de linguagem, os elementos constitutivos da significação bem como a centralidade conferida por essa ou aquela perspectiva. Nesse capítulo damos destaque à perspectiva sociocognitiva que descreve a significação como ato social. Isso implica dizer que na perspectiva sociocognitiva a construção do sentido é um ato de negociação entre os pares no fluxo da interação.

O segundo capítulo, intitulado “Aprendizagem e Construção de Sentidos em Aulas Virtuais, aborda os pressupostos teóricos da Teoria da Aprendizagem Cultural com ênfase inicial nas Bases Sociocognitivas da Aprendizagem Cultural postulados por Tomasello, segundo o qual a referência linguística só pode ser entendida dentro do contexto de certos tipos de interação social. Compreender intenções comunicativas é uma competência exclusivamente humana e essencial para participar de atividades colaborativas. Além disso, seus estudos corroboram com a tese da cognição dual, isto é, a cognição tanto é individual como social, por esses pressupostos adotamos por acréscimo essa teoria.

Ainda, nesse capítulo, apresentamos uma seção sobre “Os sentidos socialmente compartilhados” na qual abordamos formas de interação social na Internet; uma análise contrastiva de aula virtual X aula presencial e a concepção de linguagem e sentido adotados numa abordagem sociocognitiva. Na sequência, abordamos, em uma outra seção, “A construção de sentidos e a conceptualização” em que apresentamos a Teoria dos Espaços Mentais proposta por Gilles Fauconnier, que serviu como modelo cognitivo adequado para a investigação e interpretação da construção de sentido em aulas virtuais por seus pressupostos básicos.

O terceiro capítulo, intitulado “Perspectiva Teórico-Methodológica”, aborda os aspectos da metodologia qualitativa, no qual apresentamos a coleta de dados, as

categorias de análise para interpretação dos processos de mesclagem, projeções entre domínios e modelos cognitivos idealizados, categorias essas que incidiram na materialidade textual da linguagem digital.

O quarto capítulo, intitulado “Análise da Construção de Sentido em Aulas Virtuais” apresenta as análises e a descrição dos dados coletados, em que apresentamos nossas interpretações e inferências. Iniciamos com umas considerações preliminares em que ratificamos que a análise se fará à luz das teorias dos espaços mentais, de Fauconnier, a qual trata da significação como ato de construção criativa, resultante da integração de espaços mentais, elegendo a integração conceptual como a fonte de sentidos. Acrescentamos como suporte teórico a teoria da aprendizagem cultural de Tomasello, por ele postular que a referência só pode ser compreendida no contexto de interação social, denominada pelo autor de “cenas de ação conjunta”. A teoria de Fauconnier nos serviu para cobrir a análise conceptual a partir da semiose linguística; enquanto a teoria de Tomasello para focar as intenções comunicativas. Para efeito de visualização, recorreremos a alguns recursos visuais, como quadros (recortes) e diagramas (esquemas). Por fim, tecemos as considerações finais, ocasião em que retomamos as abordagens e respectivas conclusões a que chegamos.

O capítulo das considerações finais apresenta breves comentários sobre as diferentes perspectivas da significação, e conclusões a que chegamos a respeito da construção de sentidos em aulas virtuais. Além disso, sugerimos a prática de aulas virtuais, por ser essa uma prática colaborativa em que os participantes, mesmo fazendo uso da linguagem digital, com suas características peculiares, negociam sentidos no fluxo da interação.

CAPÍTULO 1: SIGNIFICADO E SIGNIFICAÇÃO/REFERENCIAÇÃO

Estudos sobre a significação pontuam as diferentes perspectivas pelas quais o sentido pode ser abordado. Oliveira (2001), em artigo intitulado “Semântica”, apresenta as várias formas de se descrever o significado, primeiro, pela falta de consenso, até mesmo entre os semanticistas, de se definir o que é significado, e, segundo, pela problemática do significado ultrapassar as fronteiras da linguística. Dessas problemáticas emergem os questionamentos sobre a significação que levam a autora a discorrer sobre as várias semânticas. Segundo a autora, há várias semânticas e cada uma elege sua noção particular de significado, isto é, responde diferentemente acerca da relação linguagem e mundo. Até certo ponto, os modelos não dialogam entre si.

Ullman (1977) apresenta as diversas concepções a respeito do significado, segundo as quais o significado seria: o “conceito” correspondente à palavra; a “coisa” correspondente à palavra; “o conjunto de contextos” de uma palavra; a “regra” segundo a qual a palavra é usada, ou o sentido é “uso”; e, por último, o sentido é tomado por várias combinações destes e de outros elementos. Essa última concepção assemelha-se à perspectiva sociocognitiva, ora adotada, para interpretar a construção de sentidos em aulas virtuais, por conceber o sentido como resultante da criatividade humana para negociar sentidos. A sociocognição opera com múltiplas semioses, recorrentes em aulas virtuais, tais como: a língua, os *emoticons*, os *winks* e as imagens.

Qualquer que seja a perspectiva adotada persistirá o problema residente na linguística, acerca de unidades concretas de análise e critérios objetivos de análise investigativa para o tratamento da significação, acrescentando-se, a essas questões, a concepção de linguagem, os elementos constitutivos da significação, bem como a centralidade do significado conferida seja qual for a perspectiva: a formal, a estrutural, a pragmática ou sociocognitiva.

1.1 O Sentido nas Perspectivas Formal e Estrutural

Na perspectiva formal, a palavra exprime seu sentido e designa sua referência (FREGE, 1978, p.66). A significação constitui-se pela união triádica entre sinal, sentido e referente. E assim entendemos que quantas forem as designações, ou melhor, os modos de apresentação dos objetos, das pessoas, tantas serão as diferentes formas de expressar o sentido. Logo,

O sentido de um nome próprio é entendido por todos que estejam suficientemente familiarizados com a linguagem ou com a totalidade de designações a que ele pertence; isto, porém, elucida a referência, caso ele tenha uma, mas de uma maneira sempre parcial (FREGE, 1978, p.63).

Tomando como exemplo Castro Alves, podemos designá-lo como “o poeta dos escravos” ou como “o poeta do Navio Negreiro”, ainda que as expressões sejam diferentes, elas designam a mesma referência, contudo tais, expressões apresentam variações de sentido toleráveis por denotarem a mesma pessoa. Logo, o sentido de um nome próprio é entendido por todos que estiverem familiarizados com a totalidade de designações que a ele pertence.

Para Frege (1978), no entanto, para cada expressão deveria ocorrer uma totalidade perfeita de sinais, um sentido determinado, isto é, para cada expressão, deveria haver uma forma única de expressar o sentido. Nas línguas naturais diferentes, ou até na mesma língua, a realidade não é essa, pois os usuários de uma língua natural utilizam os mais diferentes tipos de expressões para designar a mesma referência, ou seja, o mesmo objeto.

Consciente do problema da relação entre linguagem e realidade, Frege desenvolve uma teoria da referência na qual estabelece a distinção entre representação, sentido e referência. Na perspectiva formal, a relação sentido *versus* referência é uma condição necessária à significação, tendo em vista que a referência é a algo que tem existência real no mundo; é o próprio objeto denotado que alcançamos por meio do sentido, tendo em vista ser, por meio de um nome próprio (palavra, sinal, expressão), que exprimimos seu sentido e designamos sua referência. Desse modo, do ponto de vista do significado de palavras, a língua seria vista, simplesmente, como uma coleção de rótulos, isto é, uma palavra para designar cada coisa ou cada objeto. Segundo afirma Frege (1978, p. 63): “O mesmo

sentido tem expressões diferentes em diferentes linguagens, ou até na mesma linguagem”, e ainda acrescenta o autor, “A cada expressão, deveria corresponder [...] um sentido determinado; frequentemente as linguagens naturais não satisfazem a essa exigência e deve-se ficar satisfeito se a mesma palavra tiver sempre o mesmo sentido num mesmo contexto”, sendo esse contexto, frasal ou proposicional.

Assim, para Frege, uma palavra adquire um conteúdo significativo mediante contribuição ao contexto frasal de sua ocorrência e não isoladamente.

Para a semântica vericondicional o valor de verdade de uma sentença é, pois, o que nos dirige do sentido para a referência. Mesmo assim, Frege reconhece que sentido e referência não são propriedades absolutas das expressões linguísticas, mas dependem do contexto linguístico ou do contexto da proposição. Isso implica dizer que, para Frege, o conteúdo significativo de um termo somente pode ser definido dentro de um contexto frasal proposicional, isto é, nos limites da sentença. Devido à complexidade da relação sentido e referência, Frege estabelece uma distinção entre sentido e referência por reconhecer que nem toda palavra tem uma referência, mas tem sentido. Se para o autor a *lua*, vista através de um telescópio, tem sentido e referência, é porque a *lua* é um objeto cuja imagem no telescópio é real. Nesse caso, a linguagem representa a realidade, além disso, trata-se de um nome denotado, de forma consensual, o objeto *lua*, pois todos que a observarem pelo telescópio a designarão como sendo *lua*, por isso *lua* tem sentido e também uma referência comum a todos. Isso implica dizer que o sentido está aberto à inspeção pública e não a uma representação particular (FREGE, 1978)

Se, no entanto, cada um dos observadores tiver uma representação particular de *lua*, advinda da imaginação, de impressões passadas, carregada de emoção, como diz o referido autor, um pensamento individual que muda de indivíduo para indivíduo, trata-se de uma representação subjetiva. Desse modo, esse tipo de representação não interessa à Semântica Formal.

Se para o autor, o sentido não pode ser tomado como uma representação individual, nada nos impede de considerar o caráter intersubjetivo do pensamento, tributário de uma convenção, a qual confere objetividade ao pensamento.

Isso é o que percebemos quando Frege (1978, p.66) descreve o caráter objetivo da imagem da “lua” no telescópio: “A imagem no telescópio é, na verdade, unilateral; ela depende do ponto de vista da observação; não obstante, ela é objetiva, na medida em que pode servir a vários observadores”. Certamente, o

pensamento é para Frege, assim como a língua é para Saussure, uma convenção, pois para Frege o sentido de um nome é uma propriedade consensual, e não uma propriedade da mente individual. Assim como para Saussure (1972), a língua é uma convenção adotada pela sociedade.

Com isso, vemos que Frege não estava interessado em tomar o significado das palavras como imagens internas, tampouco como atos da mente individual, deixando de fora toda forma de subjetividade. Como afirma Oliveira (2006, p.20): “À semântica cabe o estudo dos aspectos objetivos do significado, isto é, aqueles que estão abertos à inspeção pública”. Frege não estava interessado no funcionamento do mecanismo da mente, seu intento era investigar o sentido das sentenças, reconhecendo a referência como seu valor de verdade, tomando por valor de verdade as condições de ser falsa ou verdadeira.

Apesar de considerar a referência o valor de verdade das sentenças, Frege (1978, p. 69) declara que “o pensamento não pode ser a referência da sentença, pelo contrário, deve ser considerado como seu sentido”. Isso certamente deve-se ao fato de o autor conceber o pensamento como uma convenção, motivo pelo qual o levou a crer numa significação objetiva, livre de qualquer representação individual, pois para ele o sentido era universal, comum de muitos. Ele esperava criar, a partir da lógica, uma linguagem formal, gramaticalmente perfeita, rompendo com as ambiguidades e os equívocos da língua natural usada pelos falantes, conferindo à proposição a centralidade da significação, cujo sentido é um pensamento, e a referência, o seu valor de verdade (FREGE, 1978, p.85).

Diferentemente da perspectiva formal, na perspectiva estrutural, o sentido emana de uma relação diádica, indissolúvel entre imagem acústica (significante) e o conceito (significado), estabelecido por uma relação intralinguística no nível do signo, tal como propunha a semântica estruturalista. Para Saussure (1972, p.24) “a língua é um sistema de signos”, no qual cada termo tem seu sentido pela relação de diferença com os outros termos.

Concebida como sistema, a língua, objeto único e legítimo da linguística, constitui-se em um elemento analisado em si mesmo, extraditando tudo que lhe é externo: o falante, o contexto e o referente. Dessa forma, a compreensão seria apenas um ato passivo de memorização, já que os sentidos são negociados entre as palavras, isto é, para o estruturalismo as palavras são portadoras do sentido pertencente de modo imanente ao sistema. Assim a centralidade da significação é

conferida ao significante. O sentido das palavras, pois, é tratado no limite do sistema e não fora dele, ou seja, o falante, o contexto, entre outros fatores externos são irrelevantes, em termos de construção de sentido, para o estruturalismo.

Essa perspectiva rompeu com a concepção de língua como nomenclatura, segundo a qual as palavras nomeiam coisas preexistentes à língua, pois, para Saussure (1972, p.130), não existem ideias preestabelecidas, de maneira que, antes do aparecimento da língua, nada fazia sentido. Além do mais, ao estabelecer uma significação nos limites do sistema, Saussure se contrapõe à relação linguagem *versus* mundo.

A dificuldade encontrada para compreender a significação, nessa perspectiva, consiste em não relacionar signos com a realidade, uma vez que a referência e a fala foram banidas do estruturalismo de vertente saussuriana como expressada a seguir: “a linguística estrutural é constrangida a abandonar o problema da referência para preservar o caráter científico da própria linguística” (ARAÚJO, 2004, p. 28).

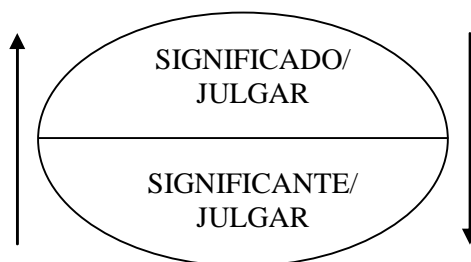
Isso, não quer dizer que Saussure estava alheio ao problema da referência, ao contrário, para garantir o *status* de ciência autônoma conferido à Linguística, ele estabelece uma nova forma de referência que confere significado às palavras. O significado passa a ser apreendido pela relação de diferença/oposição entre signos no limite do sistema. A referência é o próprio sistema de signos e não a realidade, o mundo. “Essas questões de verificabilidade, valor de verdade e outras, cabe à filosofia e/ou à lógica e não à linguística, já dizia Saussure” (ARAÚJO, 2004, p. 28).

Apesar da dificuldade de se estabelecer uma semântica linguística, por se trabalhar nos limites do sistema, a proposta saussuriana está em fazer semântica do valor, não necessariamente do significado (BORGES NETO, 2004, p. 52).

Na verdade, Saussure estava determinado a fazer o que ninguém, até então, havia feito: ele desenvolveu um “mecanismo” que ficou conhecido como o “valor linguístico”, por meio do qual pôde relacionar língua com língua, e não língua com realidade.

A noção de valor linguístico, postulada por Saussure, é fundamental para responder ao problema da significação na linguística estrutural, visto que a relação língua *versus* realidade (referência) é uma prática impossível, devido ao corte epistemológico que conferiu à Linguística o *status* de ciência.

O valor linguístico considerado em seu aspecto conceitual possivelmente responderia ao problema da significação. Vejamos um exemplo clássico:



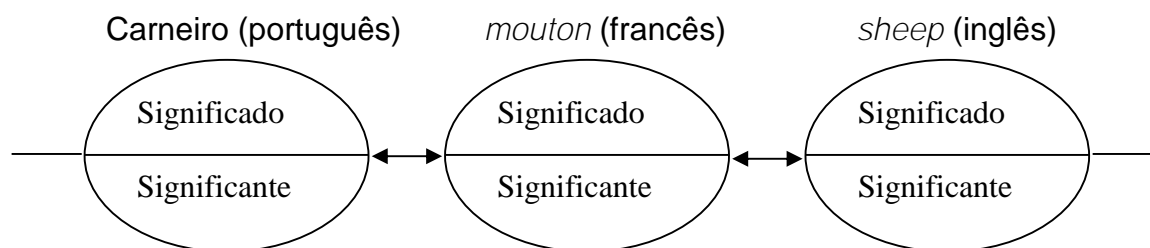
Temos uma combinação de um conceito “julgar” e uma imagem acústica “julgar”, temos um signo. É um conceito fechado construído nos limites do signo, existente por si mesmo. Segundo Saussure (1972, p. 119), “a entidade linguística só existe pela associação do significante e do significado”, e essa indissolubilidade, defendida pelo autor, é o que o leva à ideia da significação como imanente, pois o signo, constituído de imagem acústica e conceito, portaria o significado. O conceito unitário, entretanto, existente por si mesmo, é uma possibilidade descartada por Saussure, sob pena de reduzir a língua a uma simples nomenclatura. Além disso, o autor julga que conceber a ideia de valor, determinada pela combinação de um som (imagem acústica) com um conceito é acreditar que a partir dos termos podemos construir o sistema. Ao contrário, partimos do sistema para os termos. Isto é, de uma ação mútua (social) para obter a análise dos elementos entre si. Ainda que o autor descarte essa possibilidade, devemos atentar para o aspecto paradoxal assinalado pelas flechas na figura: de um lado, o conceito se contrapõe à imagem acústica; de outro, o signo (imagem acústica + conceito) se contrapõe a outros signos no sistema. Assim, um valor definido por sua relação de diferença, num dado sistema linguístico, passa a corresponder a um conceito. O mestre genebrino afirma que:

Quando se diz que os valores correspondem a conceitos, subentende-se que são puramente diferenciais, definidos não positivamente por seu conteúdo, mas negativamente por suas relações com outros termos do sistema (SAUSSURE, 1972, p. 136).

De fato, o valor linguístico considerado em seu aspecto conceitual constitui um elemento da significação, uma vez que, depois de determinado coletivamente, ou seja, por convenção, passa a fazer parte do sistema linguístico daquela comunidade. De forma que, quando aplicado à noção de valor linguístico, relacionando as palavras entre si, no sistema linguístico, obtemos tanto a

significação como o valor de uma palavra por meio da relação de diferença que cada palavra tem com as outras no sistema.

Tomemos um exemplo clássico, as palavras:



A língua é vista num sistema, todas as palavras são solidárias e o valor de uma resulta da presença simultânea de outras. Elas podem ter a mesma significação, no entanto, não ter o mesmo valor, pois, o seu valor é definido no uso, por convenção, no social. O valor a que Saussure se refere é o “sentido” contextualizado (SAUSSURE, 1972, p. 132). Embora, a semântica estrutural desconsidere o contexto, o linguista genebrino, ao reconhecer que o valor semântico é estabelecido no uso e no consenso geral, abre espaço para o surgimento de outras teorias pautadas no contexto e na interação.

Para Guiraud (1980, p. 35), as palavras têm um sentido de base e um sentido contextual. Embora esse autor acredite que o sentido de base é exclusivo de palavras técnicas, demonstra, também, a exemplo de Saussure, a relevância do contexto na construção do sentido. Entende-se, porém que o sentido das palavras é atualizado no fluxo da interação social em atividades contextualmente situadas (Cf. seção 4.5)

No exemplo clássico acima visualizado, Saussure mostra que de fato é assim: “O português carneiro ou o francês *mouton* podem ter a mesma significação que o inglês *sheep*, mas não o mesmo valor.” O inglês diz *sheep* para referir-se ao animal carneiro, e *mutton* para referir-se a carne de carneiro servida à mesa, entretanto o português e o francês não. Assim, entendemos que se trata de uma questão cultural, determinada contextualmente e não sistematicamente. Saussure, consciente ou não, tece considerações a respeito do significado e do sentido de uma palavra: “Seu conteúdo é verdadeiramente determinado pelo concurso do que existe fora dela,” e justifica: “Fazendo parte de um sistema, está revestida não só de uma significação como também, e, sobretudo, de um valor, e isso é coisa muito diferente” (1972,

p.134). O que Saussure apresenta pode até ser contraditório, mas suas formulações são instigantes para discussões futuras.

A ideia que se tem, a partir dessa citação, é o que valor e o significado são coisas distintas: valor é a atualização do sentido de uma palavra num dado contexto de uso que por convenção dos usuários, torna-se parte constitutiva da palavra, isto é, o significado, imanente ao significante, passa a fazer parte do sistema linguístico daquela comunidade. Para a linguística saussuriana, a palavra tem seu sentido por oposição, ou por distinção as outras no sistema, pois, são as diferenças fônicas que levam à significação: “O que importa na palavra não é o som em si, mas as diferenças fônicas que permitem distinguir essa palavra de todas as outras, pois são elas que levam a significação” (SAUSSURE, 1972, p.137). Disso, concluímos que a significação, na linguística estrutural, emana das diferenças entre os signos num dado sistema linguístico, pois, para Saussure (1972, p. 149): “Quer se considere o significado, quer o significante, a língua não comporta nem idéias, nem sons preexistentes ao sistema linguístico, mas somente diferenças conceituais e diferenças fônicas resultantes deste sistema.”

A noção de valor linguístico, desenvolvida por Saussure, está relacionada à semântica componencial, cujos significados das palavras são os seus próprios traços. Sobre isso vejamos a seguinte afirmação: “[...] vai redundar na chamada semântica componencial, onde os ‘significados’ de palavras são reduzidos a conjuntos de “traços” que opõem os elementos do sistema entre si”. (BORGES NETO, 2004, p. 53). Kempson, um dos expoentes na teoria semântica, diz que “muitos linguistas voltaram-se para o que se chamou de análise componencial para dar uma representação explícita das relações sistemáticas entre as palavras” (KEMPSON, 1980, p.28). Isso se deve ao fato de poder aplicar o método sem ter que explicar a base dessas relações, e também, por analisar o significado das palavras não como conceito unitário, mas como termos complexos, componentes de significado que são primitivos semânticos.

A semântica componencial é um método que trata de relacionar palavras positivamente no sistema. Por esse método, os significados das palavras são analisados como componentes semânticos complexos, tidos como elementos da significação, chamados de “traços semânticos” ou primitivos semânticos. Assim, podemos dizer que os termos solteirão e solteirona têm os seguintes “componentes semânticos” ou “traços semânticos”:

SOLTEIRÃO	homem (+)	adulto (+)	humano (+)	casado (-)
SOLTEIRONA	homem (-)	adulto (+)	humano (+)	casado (-)

Por esse método, vemos que os conceitos são gerados a partir das diferenças/oposições e equivalências entre os componentes semânticos. Percebemos, entretanto, que o componente homem *versus* mulher não apenas pode ser visto por uma relação de diferença, mas como contrapartes, não mulher *versus* não homem, pois entre eles existe apenas uma oposição, são dois signos distintos cada qual com um significado e um significante.

Katz e Fodor (1977, p.88), baseados no modelo de semântica componencial, desenvolvem uma teoria de interpretação semântica que descreve a competência interpretativa dos falantes para determinar o número e o conteúdo das leituras de uma sentença, detectar ambiguidades semânticas, indicar suas propriedades e relacionar paráfrases entre sentenças.

Para dar conta dessa competência interpretativa, uma teoria semântica deve dispor de dois subcomponentes: um dicionário de itens lexicais, isto é, formas “ilimitadas” e uma regra de projeção constituída por regras que devem ser conhecidas pelo usuário, aplicáveis sobre os itens lexicais, que serviram como guia dos percursos de leitura. Esse método foi aplicado por Katz e Fodor para o desenvolvimento da Gramática gerativa transformacional.

Segundo Kempson (1977), o valor desse método está na economia que permite na apresentação dessas relações. Apesar de seu valor, conferimos uma objeção à semântica componencial, por estabelecer a significação, do mesmo modo que a semântica estrutural, com base em critérios intralingüísticos e puramente internos, no nível do signo, sem considerar quaisquer dos fatores externos, tais como o falante e o contexto, constitutivos da construção de sentidos.

Em suma, o método componencial pode ser empregado para analisar qualquer mecanismo de linguagem que se funda em oposições desse gênero e nas diferenças fônicas e conceptuais. Considerando tal mecanismo, tanto para coisas

semelhantes, como para as dessemelhantes, podemos criar uma lista de sinônimos que, segundo Saussure, pode ser aplicado até para os termos gramaticais.

O estruturalismo saussuriano extrapolou seus limites programáticos alcançando o *status* de uma metateoria, o que repercutiu no desenvolvimento de muitas linhas de investigação linguística que, segundo, Ilari (2004), puderam ser consideradas estruturalistas, por aplicarem o ideário saussuriano. Embora diferentes entre si, por configurarem novas orientações na agenda de pesquisa, essas contribuições só vieram a enriquecer o projeto saussuriano com reflexões e análises originais.

Certamente que nem mesmo Saussure previu o efeito taxionômico de sua teoria, por isso, em nossa percepção, acreditamos que a perspectiva estrutural teve sua relevância, afinal é considerada um marco pelo qual a linguística não somente adquiriu o *status* de ciência autônoma, como também o de metateoria. Assim, iniciamos nossa trajetória elegendo o código como uma das semioses constitutivas da construção do sentido.

1.2 O Sentido na Perspectiva Gerativista

Na perspectiva gerativista, Chomsky (1997), ressalta o caráter simbólico da língua natural. O autor postula que a faculdade humana da linguagem é uma “propriedade da espécie”, ou seja, é determinada biologicamente. Para Chomsky, a linguagem é um sistema complexo de regras gramaticais, específica da própria faculdade da linguagem. A mente é, para ele, como a língua era para Saussure, um sistema isolado, interno que produz sentido em si mesmo, seu interesse era saber como a mente humana processava infinitas expressões com finitos símbolos. Para tanto, Chomsky (1997) utilizou-se da lógica, com a finalidade de descrever a gramática internalizada na mente de cada indivíduo, visado à criação de uma gramática gerativa, que surge no contexto dos anos 1950, denominado de “a revolução cognitiva”, em meio a mudança de perspectiva nos estudos da cognição, que se desliga do comportamento e seus produtos, e passa a descrever os mecanismos internos da mente, isto é, para representar como cada indivíduo fazendo uso de signos linguísticos representa o pensamento (CHOMSKY, 1997).

Chomsky coloca a sintaxe no centro da investigação linguística, ao afirmar que praticamente tudo o que se denomina semântica é sintaxe. E assim, estabelece uma análise estrutural interna no nível das sentenças essa tendência só vem a confirmar a significação intralinguística como uma propriedade da linguagem internalizada, o que leva Araújo (2004) a entender a relação linguagem-mundo como fenômeno que escapa inteiramente às regras especificamente linguísticas. Para Chomsky, a faculdade da linguagem, é inata no humano. A referência, em Chomsky (1997, p. 7), emerge de uma relação interna entre linguagem e pensamento, enquanto que, diferentemente, para Frege (1978), emerge da relação externa entre linguagem e realidade, e para Saussure (1972), da interna relação entre línguas. Já para os que defendem a perspectiva sociocognitivista, a referência se dá no contexto e por ele. (Cf. seção 1.4)

Na verdade o que se tem comum entre a semântica formal e a semântica gerativa é a chamada “língua perfeita”. Em nome dessa perfeição é que Frege na tentativa de criar uma linguagem formal e Chomsky, uma gramática gerativa é que ambos investigam, usando a lógica, as particularidades previstas na língua para, então, estabelecer generalizações. Já Saussure, por sua vez, buscou, a partir das generalizações, estabelecer as particularidades da língua natural, com vista a estabelecer um princípio de regularidade.

Frege, assim como Chomsky, mediante o paradoxo existente entre a linguagem e o pensamento (cognição humana), buscaram representar o pensamento quer como uma proposição quer como uma estrutura sintática, respectivamente, de maneira que satisfizesse a interpretação de uma proposição ou sentença.

Enfim, vimos que formalismo e estruturalismo descrevem o significado de forma bem particular em meio a pontos e contrapontos existentes entre uma e outra perspectiva. Além disso, cada perspectiva define a significação de acordo com a concepção de linguagem que adota, assim como cada uma confere a esse, ou aquele elemento a centralidade da significação. É, contudo, consensual, porém entre as perspectivas abordadas que o significado está na língua, isto é, a palavra porta o sentido, o qual independe do contexto e dos interlocutores. Hoje, entretanto, esse entendimento de o significado estar na língua mudou, pois o contexto e o falante passaram a ter centralidade nos estudos de construção de sentidos. Os fatores externos à língua passaram a ser reconhecidos como constitutivos de sentido. A

palavra, pois, não porta o sentido, ela tão-somente o guia. (Cf. seção 1.3).

1.3 O Sentido na Perspectiva Pragmática

Vimos nas semânticas formal, estrutural e gerativa a descrição de uma significação resultante de uma relação sígnica do signo com a coisa designada, em Frege; do significante com seu significado em Saussure; e por último em Chomsky, do signo com uma estrutura sintática. É comum percebermos nas definições de semântica, cujo enfoque é a interpretação da linguagem, que elas tratam da relação dos signos com seu objeto ou coisa que denotam ou representam, no entanto, não se enfatiza que tais relações acontecem independentemente do contexto e da interlocução.

Ao contrário, a pragmática, que enfoca a compreensão da linguagem em uso, caracteriza-se pela concepção da dependência contextual e pela interlocução. Disso, não resta dúvida que a distinção entre semântica e pragmática, ora discutida, não se fundamenta pela diferença do ato de interpretar ou compreender a linguagem, mas pelo fato de relacionar o signo e seus interlocutores num dado contexto.

Seguindo a trajetória, na perspectiva pragmática, deslocando a primazia do código para o contexto, Wittgenstein reconhece a indissolubilidade da linguagem e do contexto, enfatizando que o significado de uma palavra emana de seu uso num dado contexto (PENCO, 2006, p.135).

Essa trajetória do código para o contexto parece responder, pelo menos em parte, a um problema clássico na linguística: o problema concreto do tratamento do significado e, em particular, de seu tratamento estrutural, devido ao fato de que a palavra em uso, num dado contexto, constitui-se num objeto concreto de análise. No dizer de Penco (2006, p.138): “O uso é algo observável objetivamente, e não uma entidade abstrata ou psíquica”, visto que está no uso e no consenso a razão de ser social da língua, por isso podemos afirmar que é do contexto, precisamente, da coletividade, que a palavra tira seu sentido.

Assim, ao se eleger a linguagem em uso, como objeto de investigação da semântica, não somente se responde ao problema do significado, como também se

responde à objeção endereçada à teoria dos campos semânticos, proposta pela linguística estrutural. Isso porque a palavra em contexto de uso se constitui em um objeto concreto de investigação semântica, de maneira a estabelecer campos semânticos objetivamente e não subjetivamente.

Pelos dos avanços obtidos na trajetória dessa perspectiva, devido à inclusão de fatores externos tais como o falante, o contexto, intenção, gestos, o tomamos o contexto como uma das semioses constituintes da significação.

Na pragmática, a primazia do sentido contextual emerge em oposição ao sentido literal. O contexto apresenta certo aspecto de sua amplitude e complexidade, conforme apresenta o programa de Hansson (1974),⁵ citado e comentado por Armengaud (2006 p. 64-65) em “Constituição de uma pragmática em três graus”.

Antes mesmo de tecer qualquer comentário sobre a pragmática em três graus, é importante trazer à tona as contribuições do filósofo norte-americano Charles S. Peirce, fundador do Pragmaticismo e Semiótica. Segundo o filósofo, “um signo, ou *representamen*, é aquilo que, sob certo aspecto ou modo, representa algo (alguma coisa) para alguém” (PEIRCE, 1977, p.46). Essa definição mostra que um signo não somente se refere a algo, ou a alguém, mas traz à tona a evidência do sujeito nos estudos da linguagem.

Suas contribuições repercutem até hoje nos estudos da pragmática. A primeira contribuição, a distinção entre tipo e ocorrência, para tomar um exemplo dado por Armengaud (2004, p. 29), um enunciado de uma lei universal:

(1) A água ferve a 100°C.

Ou uma frase como: Estou de pé.

Por frase-tipo compreendemos o signo em si, independentemente de sua ocorrência. Para um enunciado como uma lei universal, pouco importa quem a pronunciou, em que circunstâncias e para dizer o quê. Seu sentido depende da função dos termos e componentes e de seu encadeamento sintático. No exemplo dado, temos uma frase-tipo que se apresenta no seu sentido literal, independente de sua ocorrência no discurso. No entanto, quando considerados a identidade do falante, sua intencionalidade e as circunstâncias da produção teremos o sentido modificado, completo. Logo o sentido deixa de ser literal (sentido dado) e passa a

⁵ Cf. Hansson, B. (1994)

ser contextual (sentido construído), levando em conta o contexto referencial, em função de sua ocorrência. Eis a função que de fato interessa à pragmática.

Outra grande contribuição de Peirce (1977, p.46) refere-se à distinção entre signo-símbolo, signo-índice e signo-ícone. Por signo-símbolo entendemos o que por convenção a ele é associado, isto é, o signo porta um significado tal qual o significante em Saussure. Com respeito ao signo-índice nos referimos por aquilo a que ele remete ou representa, isto é, o signo e a coisa representada. Na linguística, o signo-índice é tomado por seu aspecto indexical, representado pelo fenômeno da dêixis. Por fim, temos o signo-ícone, o qual partilha de algumas propriedades daquilo que representa, por exemplo, uma planta residencial é um projeto de arquitetura. Entre as contribuições de Peirce, a pragmática se interessa especificamente pela função da ocorrência de um signo e pelos símbolos indexicais. Veremos isso com mais detalhe nos três graus da pragmática.

A pragmática de primeiro grau, introduzida por Charles S. Peirce, estuda os símbolos indexicais. Trata da relação do signo com aquilo a que ele se refere e com seus intérpretes. A pragmática mantém dependência do contexto referencial que engloba os interlocutores, as coordenadas de espaço e tempo. Embora, as expressões “índice” e “signo indexical” tenham sido introduzidas por Peirce, ao desenvolver a teoria semiótica de estudo dos signos, foi com Bar Hillel, em 1954, que as expressões indexicais foram incluídas no estudo das linguagens formais ou naturais na tentativa de fixar um conteúdo semântico levando em conta determinantes pragmáticos (ARMENGAUD, 2006, p. 67).

As expressões indexicais⁶ variam de acordo com as circunstâncias de uso, ou seja, segundo o contexto existencial de sua enunciação. Tais expressões nos remetem por meio de sua ocorrência a um lugar ou tempo, antes mesmo de nos remeter a um indivíduo falando.

Apesar de vermos em Peirce a inserção do intérprete, como ser pensante, para quem a coisa denotada representa alguma coisa, ainda vemos nessa pragmática de primeiro grau uma relação marcante entre signo e o que ele representa para alguém. Além disso, para Peirce qualquer coisa e todo aspecto de uma coisa podem vir a ser signo. Assim, o próprio pensamento é um signo, que remete a outro pensamento, o qual é seu signo interpretante. (ARMENGAUD, 2006,

⁶ São pronomes como “eu”, “tu”, “ele” e os demonstrativos ou dêiticos como “isto”, “aquilo”, “agora”. Cf Armengaud (2006, p. 66).

p.27).

Vimos na seção 1.1 deste capítulo que a semântica formal não só trata da relação dos signos com seus referentes, como das proposições e suas condições de verdade, pelas quais a proposição possa ser interpretada como falsa ou verdadeira, dentro de um contexto linguístico, nos limites da sentença como vimos em Frege. A pragmática de primeiro grau, no entanto, como veremos, leva em conta tanto a relação entre signo e seu referente, como a relação entre o signo e seus usuários, no qual o contexto, segundo Armengaud (2006), é aquele que contém os indivíduos existindo no mundo real, isto é, um contexto de localização e de identificação dos interlocutores e dos referentes. Dessa relação entre interlocutores e seus referentes, dentro de um contexto denominado de existencial, referencial ou de localização, é que emerge seguinte problemática: a pragmática indexical, denominada por Hansson de pragmática de primeiro grau, deve ser concebida como um prolongamento da semântica ou uma pragmática formal? Eis a questão.

Do exposto, percebemos que a pragmática de primeiro grau, apesar de conceber a linguagem, segundo contexto circunstancial de uso, na relação entre elementos indexicais de tempo e lugar e seus interlocutores, o sentido é tratado no nível do signo, isto é, puramente literal, tal e qual é tratado pela semântica formal e semântica estrutural.

A pragmática de segundo grau, grosso modo, trata do dito e do não dito, isto é, dos implícitos produzidos por pressuposições e implicaturas. Nessa pragmática, registramos um avanço na noção de contexto. Armengaud (2006, p. 84) afirma que “é a ampliação da noção de contexto: do contexto de localização e de identificação dos referentes de dos agentes para o contexto entendido como ‘o que é presumido’ pelos interlocutores”. É nesse contexto que os interlocutores compartilham suas informações e suas crenças.

Quando enunciamos:

(2) João deixou de fumar.

Pressupomos que:

(3) João era um fumante.

Assim, temos o sentido contextual presumível ou pressuposicional que ora tomamos como sentido construído por uma inferência que fazemos a partir da pressuposição enquanto componente linguístico. A pressuposição, marcada na

estrutura linguística da proposição, pertence plenamente ao sentido literal e está sujeita às condições de verdade tendo em vista que numa frase a verdade do pressuposto (o que é presumível) é uma condição necessária para a verdade do posto (o que é afirmado). Nesse sentido, se o posto for o enunciado na sentença (3), logo, o pressuposto é o enunciado na sentença (4), entretanto, se João nunca foi fumante, não há condições de verdade para o posto, ou seja, para o que foi enunciado.

Descrever o sentido de uma pressuposição, no nível da proposição e marcado linguisticamente na estrutura da sentença, além de sujeito às condições de verdade, seria reduzir a pragmática a uma extensão da semântica formal. Alguns filósofos assim o fizeram. Para os tais a pragmática estudaria as linguagens formais ou naturais, incluindo as expressões indexicais (BAR-HILLEL, 1954; MONTAGUE, 1969; KALISH, 1969 *apud* ARMENGAUD, 2006, p. descreve a significação como ato tanto cognitivo como social 67).

Portanto, a saída é tratar a pressuposição no nível do enunciado. Segundo Ducrot (1987), o fenômeno da pressuposição tratado no nível da frase, já teria previsto todos os pressupostos presentes no enunciado, sem sequer levar em consideração as condições de possibilidade no contexto de sua enunciação. Nesse caso o sentido já estaria previsto na significação antes mesmo de sua enunciação, o sentido assim concebido é puramente semântico. No entanto, num reexame da teoria da pressuposição, Ducrot (1987) desenvolve um novo critério, o qual denomina critério do encadeamento. Esse critério possibilitou o tratamento da pressuposição no nível do enunciado. Segundo esse critério, encadeia-se com o que é posto e não com o que é pressuposto.

Assim sendo, a partir do momento em que a pressuposição é concebida pragmaticamente, como parte integrante do sentido dos enunciados, podemos utilizar o critério do encadeamento discursivo sem estar na dependência de informações contidas no enunciado, ou melhor, marcadas na proposição. Isso implica dizer que não precisamos estar diante de um pressuposto que atenda às condições de verdade, que não pode ser contestado sob pena de bloquear o diálogo. Dessa maneira podemos realizar os encadeamentos possíveis a partir do que está posto. Por exemplo, em enunciado como na sentença (3), podemos continuar o discurso afirmando que:

- (4) ele está saudável...
- (5) ele está correndo mais...
- (6) ele está mais calmo...
- (7) está mais gordo.

A tática argumentativa é relativa, ela depende da maneira pela qual pretendemos conduzir a continuidade do discurso. Nessa perspectiva, a linguagem é concebida na interação social, isto é, entre interlocutores no contexto da enunciação.

Caso semelhante ocorre com as implicaturas convencionais ou lexicais de Grice, a exemplo do seguinte enunciado:

- (8) Esse meu colega de trabalho, posso chamá-lo de amigo.

Vemos que o sentido é produzido a partir de um elemento linguístico e ampliado por inferência contextual, utilizando o fenômeno da dêixis.

No caso das implicaturas conversacionais o significante não porta o significado, o sentido depende do contexto e da intenção do falante. Como bem se pode ver em enunciados do tipo:

- (9) É uma excelente professora, tem uma boa caligrafia e é pontual.

Será que a intenção do interlocutor era de fato ressaltar as qualidades de uma excelente professora? Não estaria o enunciado carregado de ironia? Certamente que a intenção comunicativa desse interlocutor será melhor compreendida no contexto da enunciação, a depender dos interlocutores.

Vimos que “A implicatura não tem vínculo nem com os valores de verdade, nem com a forma linguística. Ela não é nem lógica, no sentido estrito, nem linguística. É discursiva e contextual” (ARMENGAUD, 2006, p. 88)

Em Grice (1975), a relação intenção e linguagem ressaltam o usuário da língua como interlocutor. O sentido da implicatura, portanto, não está na palavra, nem depende apenas do contexto, mas da criatividade e habilidade dos interlocutores de compreenderem os implícitos, isto é, o sentido oculto, não revelado na superfície do texto. Isso também é pragmática. Essa mescla com certeza implica uma ampliação contextual, é o que veremos na pragmática de terceiro grau.

A pragmática de terceiro grau, ou a pragmática dos atos de fala, concebe a linguagem como ação em vez de concebê-la como representação do real. Seus precursores Austin (1990) e Searle (1995) deixaram grandes contribuições para o estudo da linguagem cotidiana. Pela da teoria dos atos de fala, o sujeito intencional utiliza certas formas linguísticas com intento de fazer ou realizar uma ação, e não de informar algo a alguém, "é um estudo sistemático da relação entre os signos e seus intérpretes" como afirma Schnelle 1973 *apud* (ARMENGAUD, 2006, p. 100). Por meio da força ilocucionária dos verbos performáticos, aqueles cuja ação se realiza no ato da fala, podemos proclamar, declarar, considerar, implorar, recomendar, negar, objetar, agradecer, felicitar entre outras ações possíveis no dia-a-dia. Como, por exemplo, quando um padre ou um pastor pronuncia:

(10) Eu vos declaro marido e mulher.

É certo que nenhum deles está informando sobre o casamento, mas realizando-o. Portanto, se uma pessoa não autorizada proferir esse mesmo enunciado, este não terá valor de valor de verdade, pois o verbo não tem força performática. Assim são performáticos os verbos cuja ação se realiza no ato da fala.

Os atos de fala, na teoria de Austin (1990) e Searle (1995), são tributários da relação entre os signos e seus interlocutores, definidos por regras gerais da linguagem, e por certas condições proposicionais. Isso implica dizer que os atos ilocucionários tanto podem fazer referência a um objeto; quanto exprimir uma proposição sujeita às condições de verdade, cuja força ilocucionária da proposição é literalmente marcada por um componente linguístico, isto é, pelo verbo performativo. Independente do contexto. Além disso, tanto Austin como Searle intentaram uma taxonomia dos atos de fala, isoladamente, com a finalidade de universalizá-los, contrariando assim a perspectiva pragmática cujo sentido é determinado não apenas pelo componente linguístico, mas pelas circunstâncias de uso num dado contexto. Essa taxonomia propostas por tais autores é alvo de muitas críticas e de certo modo constitui um elemento complicador, o que configura uma das limitações da teoria dos atos de fala.

Outro elemento que, em princípio, pode ser visto como complicador é o caso dos atos de fala indiretos, uma contribuição de Searle para a teoria dos atos de fala. Vejamos: Quando um enunciador profere um ato de fala direto, ele tem a intenção

de significar literalmente o que ele deseja realizar, tudo é muito simples, no entanto, quando um enunciador profere um ato de fala indireto, do tipo:

(11) Pode me passar o sal?

Certamente, ele não está querendo saber se o outro tem condições físicas para realizar a ação, mas está formulando um pedido: passe-me o sal, por favor. Nesse caso, a compreensão torna-se mais complexa, porque o enunciador profere um enunciado com a intenção de dizer algo diferente daquilo que ele está enunciado.

Os atos de fala indiretos foram introduzidos por Searle no estudo da linguagem cotidiana. A compreensão desses atos se dá por inferência, a depender de um contexto ampliado, devido à sua complexidade. Armengaud (2006, p. 65) apresenta-nos esse contexto dependente de uma competência enciclopédica, ou de competências culturais ou transculturais, e até mesmo de uma competência individual para compreender intenções comunicativas. Em se tratando de atos de fala indiretos, o contexto determina se o enunciado é ou não uma piada, um exemplo, uma advertência ou uma ordem. (SCHNELLE, 1973 *apud* ARMENGAUD 2006, p. 65). De fato, na pragmática, é o contexto que determina se um enunciado deve ser proferido em seu sentido literal ou não: “a noção de sentido literal de uma frase em geral só se pode aplicar a um conjunto de proposições contextuais ou prévias...” (SEARLE, 1995, p. 195). Assim, entendemos que só a partir do contexto ou de conhecimentos prévios é que podemos definir quando um enunciado é tomado em seu sentido literal ou não. Vê-se, portanto, que nas várias pragmáticas o contextualismo se opõe ao literalismo.

Na tentativa de se estabelecer uma significação dependente dos vários contextos, em detrimento de uma significação literal, imanente, buscou-se estabelecer uma pragmática que dessa conta da relação entre a linguagem e seus usuários num dado contexto.

Em suma, a centralidade do significado na pragmática é atribuída ao contexto da enunciação, pois o significando nem sempre está no componente linguístico, isto é, no sentido literal, mas é inferido pelo usuário da língua no fluxo da enunciação.

1.4 O Sentido na Perspectiva Sociocognitiva

Para compreendermos a significação na semântica cognitiva levaremos em consideração, em primeiro plano, as definições de Lakoff (2002) acerca do compromisso metodológico das semânticas gerativista e cognitivista. Em estudo provocativo de 1990, publicado no primeiro número da *Cognitive Linguistics*, George Lakoff pontua alguns aspectos metodológicos das ciências cognitivas e lembra que a última metade do século XX foi marcada por dois compromissos bastante distintos (MARCUSCHI, 2004). Trata-se de duas vertentes das ciências cognitivas que serão abordadas, devido a sua grande importância para o desenvolvimento do estudo da cognição tanto do ponto de vista lógico-formal quanto do ponto de vista sociocultural da cognição.

O compromisso gerativista diz respeito à primeira geração das ciências cognitivas, que tinha como pressuposto o estudo da mente em suas funções cognitivas, de modo a concebê-la como um sistema de representação simbólica. Neste sentido, o significado passa a ser concebido como uma representação mental que emerge da faculdade humana, inata, de produzir símbolos, sem nenhuma relação com a realidade externa. Na semântica gerativa, os conceitos e o raciocínio independem do sistema sensório-motor, restringindo-se a um modelo de representação simbólica abstrato.

Nessa perspectiva semântica, o significado emerge unicamente da cognição individual, inata e interna, sem considerar os aspectos: corpóreo, contextual e sociocultural, razão pela qual Lakoff a denomina de “mente descorporificada”. Essa alcunha justifica-se pelo fato de que a conceptualização, na semântica gerativa, independe do sistema sensório-motor, visto que o sentido deve ser literal, o pensamento deve ser caracterizado nos termos da lógica formal, não podendo haver nada com sentido metafórico e nada com o pensamento metafórico.

Lakoff (1999), contrapondo-se a essa forma de cognição individual, em que a mente representa símbolos independente da realidade externa e do sistema sensório-motor, dá início ao que se denomina de compromisso cognitivista, movimento que se refere à segunda geração das ciências cognitivas, surgido nos anos 1980, que se firmaria como a tentativa de observar a língua situada e essencialmente ligada à atividade humana, comandada pela realidade sociocultural

baseada na cognição. Essa perspectiva semântica é, possivelmente, assumida pelos linguistas e semanticistas que se filiam à linguística cognitiva de veio funcionalista.

O autor supracitado defende, antes de tudo, um mentalismo corporificado. Isso implica dizer que os significados emergem a partir de nossas sensações corpóreas, os sentidos são construídos na relação entre mente e corpo.

Fundados no experiencialismo empirista, Lakoff e Johnson (2002) mostram-se preocupados com o modo como apreendemos as experiências humanas. Em seu livro, *Metáforas da vida cotidiana*, eles afirmam que os princípios de conceptualização, geralmente metafóricos, implicam a compreensão de nossas experiências:

Estamos preocupados primeiramente com o modo como as pessoas compreendem suas experiências. Nós vemos a nossa língua como fonte de dados que podem levar os princípios gerais de compreensão. Esses princípios gerais implicam sistemas inteiros de conceitos ao invés de palavras ou conceitos individuais. Descobrimos que tais princípios são geralmente metafóricos em sua natureza e implicam a compreensão de um tipo de experiência em termos de outro tipo de experiência. (LAKOFF ; JOHNSON, 2002, pp. 206-207)

O que em princípio era apenas uma preocupação resultou em duas grandes descobertas para os estudos da significação, primeiro, que nem todo conceito é metafórico e, segundo, que a projeção entre domínios é um princípio de compreensão. As projeções, segundo Fauconnier (1999), são inerentes ao processo de construção de significados.

Baseado na teoria da categorização, Lakoff utiliza-se das projeções e modelos cognitivos idealizados (MCI) para compreender como pensamos e como atuamos no mundo físico, social e intelectual. Segundo Gomes (2003), o autor utiliza-se da teoria da categorização humana para explicar como a razão atua sobre a realidade, para dela extrair significado. As categorias se estruturam em torno de membros prototípicos, esses por sua vez, estruturam os modelos cognitivos idealizados, os MCI, que configuram, na teoria dos espaços mentais, os domínios cognitivos estáveis. O MCI é um modelo nuclear na teoria de Lakoff tributário de dois conceitos básicos: o primeiro, as experiências socioculturais, e o segundo, as projeções metafóricas e metonímicas.

Dessa forma, entendemos que a significação na semântica cognitiva é um ato

de categorização que se constitui a partir das experiências sensoriais, corpóreas e culturais, representadas por projeções entre domínios e modelos cognitivos idealizados.

Enfim, em nossa trajetória encontramos nosso ponto de chegada: a perspectiva sociocognitiva de estudos da linguagem que trata os fenômenos linguísticos pela conexão entre gramática, contexto e cognição. Essa perspectiva descreve a significação como ato tanto cognitivo como social que evoca as múltiplas semioses, dentre as quais a língua, e não como elemento portador de um significado imanente, mas serve como guia, fornecendo pistas que desencadeiam complexos processos de inferenciação (conceptual, pragmática, figurativa), gerativos das representações evocáveis no fluxo da interação social, recorrente em eventos comunicativos, em tempo síncrono (na mesma hora) como num bate-papo virtual e assíncrono (em horas diferentes) como num fórum de discussão virtual. Bate-papo e Fórum são ambientes virtuais nos quais as pessoas conversam, no caso do primeiro, e expressam suas opiniões, no caso do segundo, ambos recorrentes em aulas virtuais.

A perspectiva sociocognitiva, diferentemente das perspectivas estruturalista e formalista, pressupõe a significação como uma construção cognitiva originária das interações sociais, devido à capacidade exclusivamente humana de categorizar suas experiências de diferentes maneiras, simplesmente pelo fato de usuários da língua possuírem diferentes maneiras de conceptualizar e compreender as experiências humanas.

Essa perspectiva alinha-se a duas teorias basilares em nossa investigação: a teoria da origem social da cognição humana de Tomasello (2003), por postular que a aprendizagem de um símbolo é uma aprendizagem cultural recorrente em cenas de atenção conjunta, na interação com o outro, devido à capacidade exclusivamente humana de compreender intenções comunicativas; e a teoria dos espaços mentais, desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997). Essa teoria descreve a significação pela relação entre língua, contexto e cognição. Para Fauconnier (1999), a língua é somente a ponta de um *iceberg* cognitivo, ela não porta o sentido, mas o guia.

Na perspectiva sociocognitiva, é a partir de sinais linguísticos que os significados são construídos, pois, são eles que ativam espaços mentais ligando os aspectos linguísticos, contextuais e cognitivos.

Apesar de os linguistas cognitivistas Fauconnier e Sweetser enfatizarem que “a cognição humana é um processo contextualmente configurado” percebe-se que a força de seu trabalho analítico concentra-se no canal léxico-sintático da expressão linguística (SALOMÃO, 1999).

Nessa perspectiva semântica, a análise deve se estender aos aspectos contextuais do uso da língua. Portanto as práticas de linguagem devem ocorrer no fluxo da interação social, na qual os participantes compreendam intenções comunicativas (TOMASELLO, 2003), e, ainda que não se dêem conta, ativam e compartilham, a partir de sinais linguísticos, *frames*, projeções, contrafactualidades, implícitos, pela necessidade de compreenderem e serem compreendidos. No caso do uso da linguagem digital, os participantes de comunidades virtuais, além da semiose linguística, fazem uso da linguagem dos elementos paralinguísticos (Cf. Seção 3.3.1) E assim, língua, sentido e cognição são fenômenos sociais, e a linguagem é um fenômeno tanto social, quanto cognitivo.

A linguagem, assim concebida, alinha-se ao postulado de Clark (1992). Esse autor, ao tomar a linguagem como ação, concebe o uso da linguagem como uma atividade humana na qual a interação é mais do que pessoas produzirem e compreenderem uma série de sentenças com significado particular. É uma classe de atividades coletivas na qual o significado do falante desempenha um papel indispensável tanto no modo de referir como no modo de construir sentido.

Nessa perspectiva, as pesquisas interessadas em investigar aspectos cognitivos da construção de sentidos, em atividades interativas, devem apropriar-se de atividade linguística localmente situada na qual:

Os participantes são engajados num trabalho comum de concepção, onde as idéias, as hipóteses, as opiniões, as soluções são expostas e discutidas. Como trabalho coletivo, o trabalho de concepção é manifestado publicamente e organizado e na interação (MONDADA, 2003, p. 18).

Assim, os participantes de aulas virtuais significam, categorizam e conceptualizam coisas através de suas ações e seus parceiros entram em coordenação com eles, tentando compreender o que eles estão querendo significar. O objetivo dos dois é atingir certas metas, algumas coletivas e outras não. Os sentidos são negociados cognitivamente na interação por meio da significação que

tomando, entre outras semioses, a semiose linguística como gatilho para construí-los.

Nas perspectivas abordadas, percebemos que cada uma descreve de maneira diferente a relação entre linguagem e significação, adotando uma concepção de linguagem própria da significação. No entanto, aspecto interessante é a questão da oposição entre literalismo e contextualismo que se configura com maior projeção na pragmática – esse aspecto, por conseguinte, caracteriza-se como um divisor de águas entre semântica e pragmática.

As perspectivas semânticas formal, estruturalista e gerativista tomando o léxico em seu sentido literal, descrevem a significação centrada, unicamente, na semiose linguística, quer confira a centralidade do sentido ao significante, à proposição, ou à sintaxe.

Já na perspectiva pragmática, pela oposição entre contextualismo e literalismo, o sentido mantém uma dependência contextual. É de interesse da pragmática a relação entre o signo e os interlocutores para que, a partir da semiose linguística, em um dado contexto, possam presumir, inferir ou implicar. Nessa perspectiva, as semioses constitutivas da significação são: a língua, o contexto, os gestos, conhecimento prévio.

A semântica cognitiva em que Lakoff desenvolveu a tese do mentalismo corporificado descreve a significação como um ato de categorização que se constitui a partir das experiências sensoriais, corpóreas e socioculturais. Essa perspectiva define o sentido metafórico em detrimento do sentido literal. Os elementos constitutivos da significação são a semiose linguística, as projeções entre domínios e os modelos cognitivos idealizados.

A perspectiva sociocognitiva, reconhecendo a insuficiência da forma linguística tanto como significante, quanto objeto de denotação define a significação a partir da relação entre linguagem, contexto e cognição elegendo a língua uma das semioses, dentre o contexto, os gestos, conhecimento cultural para darem conta da significação da linguagem em uso. Nessa perspectiva parte-se da semiose linguística para a cognição. O sentido é construído por espaços mentais ativados pelo elemento linguístico.

Enfim, a perspectiva sociocognitiva, dentre as pesquisadas, por seus pressupostos é a que adotamos para investigar a construção de sentido em aulas virtuais.

1.4.1 A insuficiência do significante como determinante da significação

Quando Salomão (1997, p.24) elegeu, entre as premissas teóricas, o princípio da escassez da forma linguística, atestou, sem sombra de dúvidas, a insuficiência do significante como única semiose determinante da significação, verificável por meio da subdeterminação do significado pelo significante. Enquanto no estruturalismo a significação é produto de um sistema linguístico que, pela exclusão do usuário da língua, confere ao significante a primazia do significado, na perspectiva sociocognitiva a significação é tratada como “complexas operações de projeção, ligação, conexão, mesclagem e integração de múltiplos espaços conceituais” (TURNER, 1996, p. 57). Nessa perspectiva, o poder criativo da significação, ou melhor, dos sentidos é exclusividade de um sujeito cognitivo, que na interação cria novos sentidos.

Nesse ponto de vista, a forma linguística é apenas uma pista léxico-sintática, isto é, uma semiose dependente de outras semioses para a construção dos sentidos, pondo em xeque, o postulado da autonomia da língua, uma vez que o sentido não lhe é imanente. Como postula Fauconnier (1994: XVIII) “a linguagem não porta o sentido, mas o guia”, isto é, as formas linguísticas são pistas oferecidas pela enunciação dos sujeitos que desencadeiam complexos processos de inferenciação (conceptual, pragmática, figurativa) gerativos das representações evocáveis.

Outro aspecto que merece destaque ainda neste tópico é a ênfase conferida ao sentido dado (sentido literal), centrado na abordagem da significação imanente, após sua convenção pelo consenso e pelo uso. Já na hipótese cognitiva, confere-se a ênfase ao sentido construído (não-literal), centrado na investigação da armação cognitiva. A armação cognitiva diz respeito à construção mental produzida pelos sujeitos cognitivos na interação comunicativa, constituída por projeções metafóricas, metonímicas, enquadramentos e funções-enquadre⁷, desdobramentos em planos discursivos, conexões entre espaços mentais, esquemas cognitivos e modelos culturais.

⁷ Enquadres são *frames* linguísticos, ou seja, recortes produzidos por construções lexicais e gramaticais, que introduzem uma perspectiva sobre uma cena conceptual (MCI). (MIRANDA, 1999, p. 92)

1.4.2 A evolução contextual

Vimos na pragmática, a partir da evolução da noção de contexto, o surgimento de vários contextos. Vejamos a seguir a que devemos essa evolução da noção de contexto.

A noção de contexto está no auge das pesquisas contemporâneas sobre a relação entre linguagem, cultura e organização social...” A evolução destas abordagens tem apontado para diversas concepções de fala contextualmente situada, concebidas de maneira interativa e dialógica, que se opõem a uma visão de linguagem como um sistema formal encapsulado, isolado da cultura e da organização social de uma comunidade (RODRIGUES-LEITE, 2004, p.116)

Para o autor, as diversas abordagens respondem ao caráter interativo da linguagem, assim como ao reconhecimento de atividade contextualmente situada, além de romper com a visão formalista da linguagem.

Segundo os linguistas cognitivistas Fauconnier e Sweetser (1996, p.2), “a cognição humana é um processo contextualmente configurado”, embora se perceba que a força de seu trabalho analítico concentra-se no canal léxico-sintático da expressão linguística. Esse nível de organização semiológica, entretanto, não é excludente de outros meios expressivos, tampouco, dominante na maior parte dos casos de comunicação real, incluindo-se a comunicação em tempo real – *on-line* praticada por usuário dos ambientes de comunicação virtual em salas de “aulas virtuais” na Internet, objeto de estudo desta pesquisa.

Salomão (1997, p.26) nos apresenta uma dupla face do contexto. De um lado, temos uma concepção estática que reduz o conceito de contexto a um conjunto de variáveis estáticas – espaço-temporais, sociais e situacionais, concepção adotada por diversas vertentes funcionalistas tributárias da herança estruturalista; de outro, uma concepção dinâmica ou fenomenológica que entende o contexto como modo de ação, construído socialmente, sustentado interativamente e temporalmente delimitado, (GOODWIN; DURANTI, 1996 *apud* SALOMÃO, 1997, p. 26-30). Essa concepção contextual é adotada pela perspectiva sociocognitiva de estudo da linguagem. Tomar, portanto, a linguagem em uso como objeto de análise da linguística implica reconhecer a dimensão contextual na explicação de qualquer que seja o fenômeno linguístico em análise.

Esse reconhecimento, entretanto, assumido por várias vertentes de estudos funcionalistas, propiciou a redução do conceito de contexto a um conjunto de variáveis estáticas (espácio-temporais, sociais, situacionais) que de certa forma contribuíram ao retorno de velhas taxonomias, bem à moda pragmática. Certamente, só nos comprometemos a enfrentar a irredutível dinamicidade do processo de construção conceptual, quando adotamos uma concepção fenomenológica do que seja contexto, tal qual concebido pela vertente sociocognitiva de estudos da linguagem.

De fato, segundo a autora, numa massa de trabalhos consagrados ao estudo da interação face a face (de linha etnometodológica ou sociointeracionista), registra-se que toda produção da fala é duplamente contextual, isto é, tanto o contexto modela a prática interpretativa como a prática interpretativa modela o contexto. Essa afirmação se contrapõe ao postulado da determinação dominante da intencionalidade do falante, defendido pelos filósofos Searle e Grice. Havemos de considerar a existência de uma quantidade de trabalhos que apontam para o caráter cooperativo da tarefa de construção conceptual (sistemas de participação interativa), que possibilita ao usuário da língua assumir um papel mais ativo.

Nessa perspectiva, fundante da gramática interacional (conceptualização e interação contextual), buscamos interpretar a significação a partir do que Fauconnier; Turner (1996) tratam como (*blending*) mesclagem de espaços mentais e/ou domínios conceptuais.

Goodwins (1992) – em estudo sobre os efeitos da interatividade intraturno, mediante emprego da função comunicativa de avaliação (multissemiótica), além de evidenciar a transparência do ato comunicativo em atividades interativas, aponta às múltiplas semioses que representam o emprego da função comunicativa de avaliação, entre elas: o canal léxico-sintático, o canal prosódico, ou ainda, via canal paralinguístico (sinalização), marcando dessa forma as reações expressivas do interlocutor, inclusive, manifestando-se multivocamente (pelo movimento do olhar, por expressões faciais, por algum acréscimo linguístico). Fica evidente que todas essas múltiplas semioses foram desencadeadas pela necessidade de uso dos interlocutores em atividades interativas. Dessa forma, asseguram a harmônica concepção coletiva do evento, onde os participantes se expõem um ao outro, exercitando radicalmente o dialogismo bahktiniano, levando à falência a relação

formal entre sentença (sintático), proposição (lógico) e ato de fala (pragmático) (SALOMÃO, 1997)

Os trabalhos citados demonstram que, no curso da interação, os sujeitos cognitivos exercem estratégias de reparo no processo da construção conceptual, tanto atuando na transição interturnos, como operando num interior de um mesmo turno conversacional. Esses trabalhos só vêm a ratificar a tese de que o contexto seja uma dimensão ativada temporal e sequencialmente, o qual restringe o trabalho de interpretação seja por via do gerenciamento da interação, seja por via da negociação do sentido.

A dimensão contextual não só alude à coordenação sequencial dos turnos como também ao desdobramento sincrônico da comunicação em planos interativos, o que se pode verificar nos estudos de Kendon (1992 *apud* SALOMÃO 1997), ao abordar a complexa relação que se distribui na prática comunicativa em tempo real.

O reconhecimento dessa multiplicidade de canais semiológico-atencionais, pelos quais se processa a interação, é indispensável para esta pesquisa que se esteia na teoria cognitiva de espaços mentais desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997) e Fauconnier e Turner (1996, 2002), Fauconnier e Sweetser (1996). Entretanto, adotar a dimensão contextual fenomenológica, onde se processa a interação, na qual se encontra disponível essa multiplicidade de canais, implica uma possibilidade de risco sobre a qual nos alerta Salomão (1997, p.29): o risco de nos perdermos na “massa heteróclita dos fatos” a ponto de não conseguirmos “dissociar gramática, conhecimento sociocultural, pressões comunicativas contingentes, bagagem de experiências pessoais.” De fato, adotar essa dimensão contextual numa pesquisa, constitui-se num desafio:

o desafio posto ao olhar analítico é o de discernir os diversos planos nos quais se organiza a interação e determinar, dentro deles, o papel da expressão linguística, infalivelmente emolduradora do evento comunicativo focal, como seu elemento constitutivo necessário, ainda quando não plenamente suficiente. (SALOMÃO, 1997, p. 29)

Apesar de toda essa multiplicidade de canais é inegável a dominância cognitiva do canal léxico-sintático entre os demais, devido sua eficiência nas operações de raciocínio abstrato.

Enquanto linguistas, em meio à escassez do significante linguístico e à riqueza da sobredeterminação contextual, cabe-nos compreender o funcionamento

da gramática como instrumento de conceptualização, não como única semiose, mas como imprescindível.

Em nossa agenda de pesquisa, é prioritário o estudo do papel da linguagem no processo de conceptualização, deslocando dessa forma a problemática para o conhecido “problema de Descartes” – o problema posto pela dimensão criativa do uso linguístico: o fato de que possamos compreender e produzir enunciações inéditas (SALOMÃO, 1997), cujo enfoque é atribuído à dimensão criativa de um sujeito cognitivo que faz uso da linguagem para negociar sentido em eventos comunicativos localmente situados.

Neste estudo, concebemos a construção do sentido como capacidade do usuário da língua em negociar sentido nos diferentes contextos de uso. Embora reconheçamos a construção do sentido como ato negociação entre os usuários da língua e, também, a sua relevância, para a determinação do significante, entendemos que o contexto é fundamental para a interação entre os usuários da língua, que detêm o controle sobre ela. A primazia da significação na perspectiva sociocognitiva é atribuída ao usuário da língua que a toma como uma das semioses entre outras que ele as utiliza para modificar e criar sentidos constituindo assim os mais diversos atos de fala, que vão desde o científico, ao figurado (irônico, metafórico). Tudo isso porque o mais inusitado não é a descoberta, mas o novo. E quem poderia criar o novo, a não ser o próprio usuário da língua?

Havemos, no entanto, de considerar a seguinte questão: quais os liames entre os conhecimentos linguísticos e os conhecimentos de mundo? Devemos reconhecer que tal delimitação é tarefa quase impossível, pois consideramos uma compreensão dos textos (orais ou escritos) para além da imanência do código, devido à necessidade de mobilização e transformação dos variados tipos de conhecimento (MUSSALIN ; BENTES, 2004, p. 296).

CAPÍTULO 2: APRENDIZAGEM E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM AULAS VIRTUAIS

Cada ser humano só é capaz de criar artefatos culturalmente significativos se receber, de outros seres humanos e de instituições sociais, um montante significativo de assistência. (MICHAEL TOMASELLO, 2003)

A aprendizagem cultural não é, essencialmente, uma aprendizagem mimética, como afirma Gebauer e Wulf⁸, afinal de contas criar artefatos culturalmente significativos implica receber, de outros seres humanos, intenções comunicativas por meio de atividades significativas, e isso, possivelmente, vai além de uma mimese. Essa colocação inicial não exclui o modo de transmissão cultural por imitação. Pelo contrário, ela nos livra de uma visão reducionista e abre espaço para compreendermos seu caráter criativo, visto que esse modo de transmissão cultural, além de ser constitutivo da sociogênese, incide na aprendizagem tanto entre co-específicos não humanos, como entre co-específicos humanos, por incluir, “coisas como um filhote imitar o canto típico da espécie cantado por seus pais”, “[...] jovens chimpanzés aprenderem as práticas de uso de ferramentas dos adultos com que convivem, e crianças humanas adquirirem as convenções linguísticas dos outros membros de seu grupo social” (TOMASELO, 2003, p. 5)

Esse autor enfoca as origens culturais do conhecimento humano a partir de análises comparativas entre a cognição humana e a dos símios. Ele distingue as tradições culturais humanas das tradições culturais dos chimpanzés pelos fatores cumulativos e históricos, característicos da tradição cultural humana, cujos processos de aprendizagem cultural se esteiam na capacidade cognitiva, exclusivamente humana de compreender os outros como sujeitos intencionais, iguais a si mesmo. Isso se deve à capacidade criativa do homem, resultante da aprendizagem sociocognitiva e cultural para criar, enquanto espécie, produtos cognitivos únicos baseados na evolução cultural cumulativa. (TOMASELLO, 2003, p. 55).

Esse processo pode ser visto como uma forma particularmente poderosa de

⁸ Gebauer, G.; Wulf, C. (2004).

criatividade colaborativa tanto para artefatos tecnológicos, como para símbolos linguísticos criados e modificados por meio da interação social humana, dada a natureza pública dos símbolos linguísticos, que nesta perspectiva, não são vistos como rótulos, mas como uma convenção social, criados e modificados pelos usuários da língua no fluxo da interação verbal, negociados convenientemente para o propósito comunicativo em questão.

Baseamo-nos em Tomasello (2003) por compreendermos que a aprendizagem cultural é constitutiva das interações sociais em ambientes virtuais, pois para o autor, há modos de transmissão culturais únicos da espécie humana, pela capacidade de se envolver em atividades sociocomunicativas, por compreender o outro igual a si mesmo, como agente intencional; por participar de atividades significativas que estabelecem as bases sociocognitivas para atos de comunicação simbólica, inclusive linguística; por intercambiar papéis sociais, sobretudo por compreender intenção comunicativa do outro, nos diversos contextos de certos tipos de interação social, denominado por Tomasello (1988, 1992, 2003), Bruner (1983) e Clark (1996) como cenas de atenção conjunta.

2.1 Bases Sociocognitivas da Aprendizagem Cultural

2.1.1 *Cenas de atenção conjunta*

Tomasello refere-se a cenas de atenção conjunta como fundamentação sociocognitiva dos primórdios da aquisição da linguagem; uma atividade necessária na aprendizagem de uma língua. Para o autor “cenas de atenção conjunta são interações sociais em que duas pessoas prestam conjuntamente atenção a uma terceira coisa, e a atenção um do outro à terceira coisa, por um período razoável de tempo” (TOMASELLO, 2003, p.135). Com isso, entendemos que para o autor é primordial que os indivíduos envolvidos em atividades sociocomunicativas atentem para a intenção comunicativa um do outro, com a finalidade de adotarem, ou não, a perspectiva um do outro em relação ao que está sendo realizado no fluxo da interação.

Ao definir o conceito de cenas de atenção conjunta, o autor reconhece que a

referência linguística só pode ser entendida dentro do contexto de certos tipos de interação social. Esse reconhecimento não só nos leva a uma definição de cenas de atenção conjunta, como também, ao reconhecimento do quanto é inadequado descrever os atos de referenciação linguística na relação entre apenas dois itens: o símbolo e o seu referente no mundo percentual. É possível que estejamos diante de uma forma radicalmente nova de apreender o mundo: antes, pelo seu referente; agora pelas interações sociais.

Uma atividade desenvolvida no fluxo das interações sociais requer do usuário da língua (aprendiz) que ele seja capaz de compreender os diferentes papéis que os interactantes desempenham na atividade de atenção conjunta, bem como compreender a intenção comunicativa do outro. No caso de aulas virtuais, objeto de nossa análise (Cf. Cap. 4), o aprendiz deve ser capaz de expressar para outras pessoas a mesma intenção comunicativa que lhe foi previamente expressa, essa prática implica uma inversão de papéis, ou seja, o aprendiz, tal qual o mediador (tutor), também pode instruir e conduzir a discussão.

Cenas de atenção conjunta constituem um dos pilares sociocognitivos da aquisição da linguagem. São vistas por Tomasello como um diferencial entre a raça humana e outras espécies pelo fato de a compreensão da intenção comunicativa do outro ser um aspecto constitutivo desse pilar sociocognitivo.

Em seus estudos comparativos dos processos cognitivos, Tomasello (2003, p.77) assinala que a diferença fundamental entre a cognição humana e a de outras espécies é a capacidade cognitiva que os humanos têm de compreender os da mesma espécie como seres intencionais que são. Essa competência cognitiva, típica da raça humana, desenvolve-se à medida que o ser humano se envolve em atividades culturais, desde sua infância.

Apesar do caráter sociocultural constitutivo das cenas de atenção conjunta, alguns teóricos concebem os pressupostos de Tomasello como essencialmente de caráter genéticos levando em consideração aspectos da cognição individual. Baseando-nos em cenas de atenção conjunta, vemos que essa é uma concepção equivocada por ignorar os processos socioculturais e as atividades sociocomunicativas preexistentes. Além disso, Tomasello (2003, p. 131-132) ao conceber a linguagem natural como uma instituição social simbolicamente incorporada, adquirida por meio de atividades sociocomunicativas preexistentes, opõe-se à teoria inatista de Chomsky por não aceitar que qualquer estrutura

linguística seja universal, baseada em um conhecimento inato.

Para esse teórico, a investigação dos aspectos inatos da cognição humana é cientificamente útil, tão-somente, na medida em que nos ajuda a entender os processos desenvolvimentais em funcionamento durante a ontogênese humana (TOMASELLO, 2003, p. 71). O autor acredita que preexiste algum análogo ontogenético a essas atividades sociocomunicativas. No caso da linguagem, o análogo ontogenético refere-se às várias atividades comunicativas não-linguísticas e de atenção conjunta, observadas durante a ontogênese humana, nas primeiras relações entre mãe e bebê ao compartilharem o saber coletivo do grupo social ao qual pertencem. É interessante pontuar que as cenas de atenção conjunta se iniciam na criança desde cedo (antes de completar um ano de nascimento) em sua relação com os pais, em que se observa a capacidade de a criança participar da coletividade cognitiva, permanecendo na vida adulta. Sabemos, entretanto, que essa habilidade sociocognitiva não surgiu de forma mágica:

Os processos culturais que essa adaptação desencadeou não criaram novas habilidades cognitivas do nada, mas tomaram habilidades cognitivas individuais existentes – como aquelas que a maioria dos primatas possui para lidar com espaço, relações sociais, comunicações e aprendizagem social – e as transformações em novas habilidades cognitivas culturais com uma dimensão sociocoletiva. (TOMASELLO, 2003 p. 9).

O que se vê nesse autor não é a tentativa de estabelecer uma dicotomia estanque entre a cognição individual e social, tampouco de banir o caráter individual da cognição, mas de mostrar que a adaptação biológica dos humanos possibilita, e não determina, a cognição social. Tomasello confere aos processos às interações sociais, a primazia da criação de muitos, se não de todos os produtos e processos cognitivos mais definidos e importantes da espécie *Homo sapiens*.

Interpretando o que Vigotski chama de linha “natural” do desenvolvimento cognitivo, Tomasello apresenta uma definição distintiva:

A linha individual do desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por conta própria sem influência direta de outras pessoas ou de seus artefatos, ao passo que a linha cultural de desenvolvimento cognitivo concerne àquelas coisas que o organismo conhece e aprende por meio de atos nos quais tentar ver o mundo através da perspectiva de outras pessoas (incluindo as perspectivas incorporadas nos artefatos) (TOMASELLO, 2003, p. 71).

O que se tem de concreto dessa definição distintiva, com base na Teoria da Herança Dual⁹, é a tomada do ser humano como uma espécie prototípica, visto que seu desenvolvimento cognitivo depende tanto da herança biológica como da herança cultural.

Nessa perspectiva, afirma Tomasello (2003, p. 66): “o modelo geral seria, portanto, de que os seres humanos têm capacidades cognitivas que resultam da herança biológica [...] eles usam essas aptidões para explorar recursos culturais que evoluíram no tempo histórico”. Segundo Tomasello (2003), praticamente qualquer ato cognitivo das crianças, a partir de certa idade, incorpora elementos tanto cognitivos, quanto culturais.

Um problema aparente nas citações anteriores é a indissolubilidade das linhas de desenvolvimento cognitivo individual e cultural. Dessa interação dual indissolúvel, pode-se concluir que: “O que acontece internamente em nossa mente é inseparável de sua manifestação exterior e as ações dos indivíduos somente fazem sentido com referência às ações de outros indivíduos” (RODRIGUES-LEITE, 2004). Assim, o usuário da língua, apropriando-se de convenções culturais (linguagem, símbolos ou imagens icônicas convencionais), adquiridas por meio de aprendizagem cultural, realiza um salto criativo que o conduz a deduzir, sozinho, relação categorial ou analógica (TOMASELLO, 2003).

A partir dos princípios apresentados, vê-se que é inútil, ao menos para alguns teóricos e psicólogos culturais, investir numa distinção do modelo de herança dual, visto que o individual e o cultural são partes constitutivas do mesmo processo desenvolvimental. Em qualquer idade, o ser humano apresenta conhecimento resultante de um longo processo dialético envolvendo as duas linhas do desenvolvimento cognitivo.

Para Tomasello (2003, p. 73), entretanto, projeto útil é: “tentar isolar e avaliar os efeitos da adaptação exclusivamente humana à cultura durante a ontogênese humana”, por dois motivos: primeiro, para responder por que os seres humanos diferem cognitivamente dos seus parentes primatas mais próximos; segundo, por evidenciar o que talvez seja de fato a tensão dialética do desenvolvimento cognitivo humano: “a tensão entre fazer coisas convencionalmente”, e “fazer coisas

⁹ A Teoria da Herança Dual esteia-se no reconhecimento da importância da transmissão cultural para as muitas espécies animais, principalmente para os seres humanos, “já que o desenvolvimento humano normal depende de maneira crucial tanto da herança biológica como da herança cultural” (TOMASELLO, 2003, p.18).

criativamente”.

O que nos interessa do modelo de herança dual, é mostrar que o indivíduo somente constrói sentidos na interação com o outro. Nesse sentido, adotamos a definição dada por Tomasello à aprendizagem cultural, por compreendermos que tanto a herança biológica como a herança cultural é constitutiva do desenvolvimento humano. Ao definir, de modo mais restritivo, o que de fato concebe como herança cultural, o autor deixa de fora aquelas coisas que o organismo sabe e aprende por conta própria, a partir de seu meio cultural particular ou *“habitus”*, tais como a organização e disposição dos móveis no interior da casa. E assim, ele profere:

Minha definição mais restrita de herança cultural – e, portanto, aprendizagem cultural e linha cultural de desenvolvimento – enfoca os fenômenos intencionais nos quais um organismo adota o comportamento ou a perspectiva de um outro em relação a uma terceira entidade. (TOMASELLO, 2003, p. 71).

O fato é que essa nova noção de herança cultural é resultante da capacidade, exclusivamente humana, herdada biologicamente, para compreender os outros e a si mesmo como agentes intencionais. Assim, os seres humanos, desde a infância, são inscritos nas formas exclusivamente humanas de herança cultural. Em suma, os seres humanos normalmente dependem tanto da herança biológica como da herança cultural para o seu desenvolvimento.

Ainda assim, o que se afirma, segundo Tomasello (2003), é que apesar de inseridas em um rico meio cultural, sem a compreensão do outro como agente intencional as crianças não poderão desfrutar (plenamente) das habilidades cognitivas e do conhecimento dos outros nesse meio cultural, isso implica dizer que necessário se faz a prática de atividades culturais significativas para o desenvolvimento tanto das habilidades cognitivas quanto das culturais.

Portanto, somente quando crianças e adultos (usuários da língua) participam de atividades significativas, fazem uso dessa capacidade, exclusivamente humana, de ver os outros e a si mesmo como agentes intencionais; além de se ver como um dos participantes, entre outros, de uma interação e compreender que as funções sociais são intercambiáveis, eles não só compreenderão os eventos socialmente compartilhados que constituem o formato básico de cenas de atenção conjunta para aquisição da linguagem, assim como outros tipos de convenções comunicativas tais como, criação de artefatos simbólicos e linguísticos.

É notável que Tomasello (2003), além de reconhecer a linguagem como uma

instituição social que surgiu historicamente de atividades sociocomunicativas preexistentes, reconhece, também, que a referência linguística é um ato social pelo qual uma pessoa leva a outra a dirigir a sua atenção para algo no mundo. Dessa forma, a referência só pode ser compreendida dentro do contexto de certos tipos de interação social, denominadas cenas de atenção conjunta.

As cenas de atenção conjunta se desenvolvem em atividades significativas, previamente estabelecidas e definidas intencionalmente, na qual os participantes tomam ciência do que estão fazendo, e com que objetivo o fazem.

Essa espécie de contrato didático,¹⁰ estabelecido por esse modo de transmissão cultural, que funciona como um *frame*, contribui para o entendimento do significado intencional do outro, facilitando a aprendizagem de palavras socialmente partilhada como foi comprovado por Castro e Rodrigues-Leite (2006, p. 1644), os quais consideram que palavras novas são facilmente aprendidas quando partilhadas socialmente em cenas de atenção conjunta. Para os autores quanto mais tempo em atividades de atenção conjunta, mais amplo o vocabulário adquirido.

Tomemos como exemplo uma aula virtual de Literatura Brasileira, agendada previamente, com a finalidade de se debater sobre a obra Dom Casmurro de Machado de Assis, a respeito do suposto adultério cometido por Capitu contra Bentinho (Cf. Anexo A). Dessa forma, a atividade torna-se significativa e facilita compreender a intenção comunicativa do outro, uma vez que os participantes (professor e aluno) sabem que o debate sobre a obra citada faz parte do seu foco de atenção conjunta e cada um deles reconhece o outro como agente intencional. Além disso, são conscientes das funções sociais desempenhadas.

Nesse caso, a cena de atenção conjunta fornece apenas o contexto intersubjetivo em se dá o processo de simbolização, isto é, em que se dá a construção dos sentidos e a criação dos referentes. É exatamente no fluxo da interação social que os participantes reconhecem suas intenções ao usarem o símbolo convencional ou modificarem sua referência de acordo com os propósitos

¹⁰ O contrato didático visa à progressão do conhecimento a partir da negociação estabelecida entre professor e aluno; funciona como uma espécie de “regras do jogo,” No dizer de Chevallard e Feldmann (1986, p.68 *apud* BALDINO (2003, p. 2), é “o conjunto das exigências do que parece legítimo impor aos alunos num instante dado do processo didático, a respeito do elemento de saber considerado: tipos de exercícios ou de questões que é legítimo pedir, etc”. Disponível em: <http://www.gritee.com/participantes/cabraldinos/Escola%20e%20mais%20valia.pdf>. Acessado em: julho 2008.

comunicativos evocados pelo evento. Interessante em cenas de atenção conjunta é que os participantes (principalmente o aluno) entendam que as funções sociais desempenhadas são de algum modo intercambiáveis, tal como propõe (BRUNER, 1983).

Em cenas de atenção conjunta há dois aspectos essenciais: o primeiro aspecto diz respeito a sua composição – uma cena de atenção conjunta compõe-se de objetos e atividades que o aprendiz sabe fazerem parte do foco da atenção, tanto da criança como do adulto, dito de outra maneira, ambos prestam atenção ao mesmo objeto. Caso ambos prestem atenção ao mesmo objeto e não se dêem conta da participação um do outro, na atividade, não se trata de cena de atenção conjunta. A atenção de ambos no objeto e a atenção de um no outro é fundamental para constituição da cena de atenção conjunta, essa relação implica “o que nós estamos fazendo”, “para que estamos fazendo” é chegada a hora de ambos perceberem os objetos que fazem ou não parte da atividade, assim como seu objetivo.

Cenas de atenção conjunta é um fenômeno que somente pode ser definido Intencionalmente. Sua identidade e sua coerência dependem da compreensão que os interactantes têm de “o que nós estamos fazendo” em termos de atividades voltadas para um objetivo nas quais estamos envolvidos. Qualquer que seja a cena de atenção conjunta, estamos implicados apenas em um subconjunto de todas as coisas que poderíamos perceber na situação, a esse subconjunto de coisas, Tomasello (2003, p.138) denomina de: “cena referencial simbolizada na linguagem”. Cena desse tipo, é descrita pelo autor a partir de um exemplo dado na página supracitada, quando um visitante americano, numa estação de trem húngara, começa a falar com um bilheteiro húngaro para comprar uma passagem, segundo o autor em situações como essa é comum que os interactantes compreendam os objetivos interativos um do outro quanto a obter informações sobre horários de trens, compra de bilhetes, pois evento sociocomunicativo dessa natureza tem objetivos expressos por meio de ações significativas e previamente compreendidas.

Nesse momento, cenas de atenção conjunta configuram-se como “uma espécie de meio-de-campo – um meio-de-campo essencial de realidade socialmente compartilhada – o mundo perceptual mais amplo e o mundo linguístico menos extenso”. (TOMASELLO, 2003, p. 136)

Entenda-se com isso que cena de atenção conjunta não é a mesma coisa que

cena referencial, a qual representa um elemento de linguagem. A cena de atenção conjunta simplesmente fornece o contexto intersubjuntivo em que se realiza o processo de simbolização. Tomando a definição de Tomasello, citada anteriormente, elas são apenas “*interações sociais*”.

O segundo aspecto diz respeito ao ponto de vista da criança – a criança tende a deixar o ponto de vista diádico no qual ela coordena a sua atenção entre apenas duas coisas: o objeto e o adulto e passa a adotar uma perspectiva triádica incluindo em condições de igualdade: a entidade da atenção conjunta, o adulto e ela mesma.

No caso em análise, o aprendiz coloca o artefato tecnológico (computador), o educador e ele num plano conceitual idêntico. Na verdade o que ocorre é que o aprendiz se coloca como entidade exterior. Ele cria uma espécie de visão panorâmica da cena de atenção conjunta na qual passa a se ver de fora, sendo ele mesmo um de seus personagens. Tomasello (2003) considera esse ponto externo vantajoso pelo fato de o aprendiz compreender a função do educador na cena de atenção conjunta. Essa maneira externa de compreender cenas de atenção conjunta só funciona como “formato” para aprendizagem da linguagem, se o aprendiz entender que as posições assumidas pelos participantes da cena de atenção conjunta são, de algum modo, intercambiáveis. Isso se relaciona com o que Tomasello (2003, p. 144) chama de imitação com inversão de papéis. A expressão “formato”, tomada por empréstimo de Bruner (1983), é empregada pelo autor para designar atividades sociointerativas que apresentem situações com padrões regulares, sistemáticos e repetitivos, embora abertos a inovações.

2.1.2 *Compreender intenções comunicativas*

Este subtópico trata do que Tomasello se refere como o principal processo sociocognitivo, por meio do qual as crianças compreendem o uso de símbolos linguísticos pelo adulto. Compreender intenções comunicativas não é algo simplista como chegar a uma conclusão, é algo um pouco mais complexo.

Segundo Tomasello (2003), essa compreensão é uma realização desenvolvimental. Isso implica certas exigências ao aprendiz, como compreender o outro como agente intencional, compreender sua participação numa cena de atenção conjunta, assim como compreender um ato intencional, isto é, um simples

gesto que expressa uma intenção comunicativa, situada numa cena de atenção conjunta.

Numa aula virtual, por exemplo, em que a professora traz uma discussão em torno do suposto adultério de Capitu contra Bentinho, seria inadequada uma análise do significado dicionarizado, ou da etimologia da palavra adultério, quando a intenção comunicativa, no debate *in situ*, para fins de propósito comunicativo é que se tenha argumentos que possam inocentar ou condenar Capitu. É evidente nesse exemplo que compreender uma intenção comunicativa é mais do que compreender uma simples intenção. Em outras palavras, é compreender a intenção de outra pessoa em relação ao meu estado de atenção, buscando atingir o objetivo do evento em foco.

Portanto, segundo Tomasello (2003, p.143), apenas a criança (a pessoa) que consegue monitorar os estados intencionais, pode entender uma intenção comunicativa. Dito de outro modo: apenas a criança (pessoa) que compreende o outro e a si mesma como “agente intencional” que participam de cenas de atenção conjunta pode entender uma intenção comunicativa.

Sendo assim, devemos considerar que compreender intenção comunicativa é uma condição necessária para se participar de uma cena de atenção conjunta, por essa ser parte constitutiva da cena de atenção conjunta. Logo, a intenção comunicativa deve estar em sintonia com o propósito comunicativo do evento.

Com isso, espera-se que os interactantes de um dado evento comunicativo no qual a cena de atenção conjunta se desenvolve, não fiquem só, e somente só, nas intenções, mas que entendam a intenção comunicativa dentro de um evento comunicativo, com propósitos e objetivos definidos previamente. Assim, esperamos que não se faça uso da criatividade exclusivamente humana, indevidamente, de maneira que o evento, de significativo não passe a *advinhativo*. Portanto, cenas de atenção conjunta não são sessões de adivinhação, mas interações sociais.

2.1.3 Intersubjetividade

Uma vez compreendida as intenções comunicativas das outras pessoas, resta fazer uso dessa compreensão para aprender a produzir o elemento de linguagem adquirido. Esse processo de aprendizagem é semelhante à aprendizagem cultural,

isto é, a aprendizagem por imitação. Produzir um símbolo comunicativo pelo processo de aprendizagem por imitação difere do processo de aprendizagem por imitação de outros tipos de ações intencionais. Em uma determinada atividade, quando uma criança aprende a imitar, há uma similitude entre o fazer da criança e do adulto. Esse processo de aprendizagem por imitação se dá apenas pela substituição, pela troca de lugares, a criança apenas substitui o adulto.

Se, contudo, o adulto dirigir-se à criança usando um novo símbolo comunicativo com a intenção de chamar-lhe a atenção para a atividade, e, se ela desejar aprender por imitação esse comportamento comunicativo, a situação muda. Nesse caso, há intenção da parte do adulto em relação ao estado de atenção da criança, porque o objetivo do adulto, ao empregar o símbolo, envolve a própria criança. No caso se ela apenas substituir o adulto, acabará por dirigir o símbolo para si mesma, o que não é o que se deseja.

Portanto, se a criança se envolver no uso do símbolo comunicativo dirigido ao adulto da mesma maneira que o adulto o usou quando dirigiu a ela, perceberemos nitidamente um processo de aprendizagem por imitação com inversão de papéis, conforme denomina Tomasello.

Para o autor, não basta apenas a criança substituir o adulto no lugar de “agente intencional”, pois, isso ocorre em todos os tipos de aprendizagem cultural, além dessa troca de lugar, ela deve-se alinhar ao adulto, tanto quanto ao objetivo, como quanto aos meios para atingir o objetivo, isto implica dizer que na troca de lugares a criança passa a ver o adulto como sendo ela mesma, transferindo para o adulto, o objetivo dela no lugar de atenção dela, do mesmo modo ela assumira a posição do adulto com o objetivo dele no lugar de atenção dele.

Desse modo, percebemos que na cena de atenção conjunta os papéis (as funções sociais) do adulto e da criança são entendidos de um ponto de vista “externo”, por isso podem ser livremente intercambiados quando necessário (TOMASELLO, 2003, p.147).

Resulta desse processo de imitação com inversão de papéis um símbolo linguístico, compreendido intersubjetivamente, na interação entre parceiros (criança e adulto, aprendiz e instrutor). Como garantia desse processo, temos a aprendizagem de um símbolo linguístico socialmente compartilhado, compreendido e produzido pelos interlocutores (adulto e criança) em situação de interação, ancorado em uma base sociocognitiva de aprendizagem da linguagem (Cf. Cap. 4,

seção 4.4).

2.2 O Sentido Socialmente Compartilhado

Este tópico concentra algumas concepções basilares da teoria da aprendizagem cultural assumidas por Tomasello (2003) para descrever as bases sociocognitivas e interativas desenvolvimentais da aprendizagem cultural da linguagem, assim como de sua criação.

Tomasello mostra em seus estudos comparativos entre a cognição humana e a dos símios, que a transmissão cultural é um projeto útil tanto para analisar os fenômenos da cognição humana, quanto os de outras espécies animais. Declara o autor, há evidências irrefutáveis, da existência de modos de transmissão cultural únicos da raça humana, conferindo destaque para dois fatores importantes e, ao mesmo tempo, distintivos da transmissão cultural. Primeiro, é a chamada evolução cultural cumulativa – sujeita às modificações e aperfeiçoamentos que requer, além da criatividade, a transmissão social confiável, isto é, a participação de outros na aprendizagem e no uso de artefatos culturais, criados como ferramentas ou símbolos linguísticos – durante certo período de tempo, até que surja uma modificação ou melhoria, e até mesmo uma nova ferramenta ou símbolos linguísticos. Segundo, é a capacidade cognitiva exclusivamente humana para compreender os outros como seres intencionais iguais a si mesmo (TOMASELLO, 2003, p. 54). Com isso, os seres humanos criam formas de aprendizagem social que agem como uma “catraca”, ou seja, funcionam como uma espécie de dispositivo *antiefêmero*, contra novidades passageiras por permitir a estabilidade do invento durante certo período de tempo até que surja modificação ou inovação.

O mais importante, ou o melhor contributo da evolução cultural cumulativa é garantia da ocorrência da modificação ou inovação (criação) dos artefatos e das práticas sociais por corresponderem às reais necessidades de um grupo social e ao mesmo tempo representarem a sabedoria coletiva.

Certamente as sugestões inventivas, principalmente as dos símbolos linguísticos, partem dos indivíduos participantes de certos tipos de interação dialógica, em que, sociocoletivamente, negociam o uso ou não de certos tipos

linguísticos, modificando-os ou inovando-os para dar conta de suas reais necessidades, quais sejam tais sugestões inventivas: artefatos culturais tecnológicos ou linguísticos.

É Interessante notar que na aprendizagem cultural as sugestões individuais são negociadas sociocoletivamente, isso com certeza, inscreve uma nova forma de cognição social por mesclar o individual e o social. Essa nova forma de cognição social desenvolvida pelos seres humanos favoreceu algumas novas maneiras de aprendizagem cultural, alguns novos processos de sociogênese e evolução cultural cumulativa (TOMASELLO, 2003, p. 8-9).

Para esse autor, essa nova forma de cognição social resulta de uma adaptação biológica que poderia ter acontecido, em qualquer momento da evolução humana, até mesmo recentemente. Em sua gênese, foram tomadas habilidades cognitivas individuais, existentes na maioria dos primatas, para lidar com espaços, objetos, ferramentas, quantidades, categorias, relações sociais, comunicação e aprendizagem social e transformadas em novas habilidades cognitivas culturais com uma dimensão sociocoletiva.

Essa dimensão sociocoletiva nos levou a acreditar que a teoria da aprendizagem cultural parece ser um projeto útil na análise das negociações linguísticas entre os participantes de aulas virtuais, objeto de análise desse estudo.

Se por um lado, parece ser um projeto útil, vejamos por outro, ao analisar um outro fator, também de grande importância na aprendizagem cultural – a capacidade, exclusivamente humana, de reconhecer os outros como seres intencionais iguais a si mesmo. Isso é o que Tomasello chama de definição cultural mais restrita – adotar o uso de ferramentas (artefatos culturais) ou símbolos linguísticos (práticas sociais) a partir do entendimento que se tem da intenção de um outro em relação à terceira entidade (objeto ou evento).

Talvez seja essa compreensão de fato que incite Tomasello (2003) a reconhecer que os processos de aprendizagem cultural são formas especialmente poderosas de aprendizagem social.

Se levarmos em consideração que para Tomasello a referência linguística é social e vai além da simples relação entre a palavra e o seu referente no mundo perceptual, perceberemos – assim com o autor – que as ferramentas e os símbolos linguísticos apontam para além de si mesmo, isto é, apontam para aquilo que intencionalmente eles foram criados. As ferramentas apontam para resolver os

problemas pelas quais foram feitas, isto é, para sua utilidade; os símbolos linguísticos apontam para as situações comunicativas para as quais foram criados. Disso, entendemos que aprender socialmente o uso convencional de uma ferramenta ou símbolo linguístico, implica saber por que e para que a outra pessoa está usando tal ferramenta (artefato cultural), tal símbolo linguístico (prática social). É preciso entender o significado intencional dos usos de tais ferramentas ou símbolos linguísticos para que possamos entender a intenção do outro ao usar tal símbolo ou ferramenta. O fato é que nós, usuários das ferramentas ou dos símbolos linguísticos, precisamos entender e saber o que estamos fazendo, por que estamos fazendo, e para que estamos fazendo.

Em suma, antes de adotarmos os modos de aprendizagem cultural, ou seja, antes de aprender na interação com o outro, precisamos mesmo é reconhecer, no caso de aulas virtuais, a existência de contrato didático entre professores e alunos, seja qual for a instituição de ensino, seja qual for o nível fundamental, médio ou superior.

Em suma, antes de adotarmos os modos de aprendizagem cultural, precisamos mesmo é reconhecer a existência de contrato didático entre professores e alunos, seja qual for a instituição de ensino, seja qual for o nível fundamental, médio ou superior. Portanto, adotar a teoria da aprendizagem cultural para analisar a linguagem em uso socialmente compartilhada por usuários de aulas virtuais em tempo síncrono e assíncrono é um projeto útil, pois, os modos de aprendizagem cultural não se restringem, nem são essencialmente miméticos. Por tudo que Tomasello (2003) postula, são formas especialmente poderosas de aprendizagem social; por serem formas especialmente confiáveis de transmissão cultural, por serem formas de criatividade e inventividade sociocolaborativa, nas quais um grupo de indivíduos cria algo conjuntamente, algo que nenhum indivíduo poderia ter criado sozinho.

2.2.1 Os ambientes de interação social

O uso de ambientes virtuais na Internet possibilita vários tipos de interação social de forma dinâmica que independem do tempo e do lugar. Isto é, interligam pessoas no mundo inteiro, utilizando a língua escrita, em tempo síncrono ou

assíncrono, para as mais diversas finalidades, como falar da vida alheia, negociar comprar e vender, promover reuniões e dar aulas.

Nessa forma de interação dinâmica, possibilitada pela Internet, a interação é vista, tal como postula Clark (1992), como “arenas do uso da linguagem” nas quais duas ou mais pessoas interagem ou contracenam fazendo uso da linguagem para atingir metas. O autor apresenta três propriedades básicas da interação:

Participantes – Há sempre duas ou mais pessoas envolvidas em uma interação.

Processos sociais – A principal função em qualquer interação não é a conversa em si, mas a realização de algum processo social: “focar”, realizar uma atividade profissional, resolver um problema em conjunto ou mesmo passar o tempo. A linguagem é ajustada a cada tipo de processo social.

Ações coletivas – Os participantes da interação engajam-se tanto em ações coletivas como em ações autônomas. Eles falam e ouvem em coordenação, em colaboração, a fim de realizarem o processo social no qual estão engajados.

Na Internet, há várias possibilidades de se abordar as inter-relações. Trabalhos recentes confirmam essas formas associativas (FIRMINO, 2005; ROCHA, 2004), que dependem das funções quer sejam operacionais, decorrente das características primordiais dos ambientes virtuais como: conectividade, compartilhamento e interatividade numa relação homem-máquina; quer sejam sociais, numa relação entre humanos, decorrente de relações socioculturais instauradas por meio de atividades sociocomunicativas.

Firmino (2005, p.40), ao observar a comunicação na Internet, em tempo síncrono, apontou três formas associativas existentes:

Interação em Massa – constituída por um grupo de interlocutores que trocam mensagens entre si.

Interação com Subgrupos – constituída por um grupo seletivo para tratar de assunto de interesse.

Interação Dual ou Direta entre Pares – constituída por dois interlocutores para tratar de assuntos com maior exclusividade, de forma direta, mantendo a atenção conjunta.

Com essas múltiplas formas de interação disponível em ambientes virtuais, não se pode adotar uma postura instrucionista para o desenvolvimento de uma atividade que implica a aprendizagem.

O uso dos ambientes virtuais, para aulas, só obterá resultado eficaz, quando houver uma mudança na concepção de uso de computador. Não podemos concebê-lo como uma “máquina de ensinar”, nem tampouco fazer da Internet uma simples biblioteca virtual, um repositório de informações, quando poderíamos fazer uso desses ambientes de estudos virtuais para realizar análise investigativa da linguagem em uso nos bate-papos, fóruns de discussão, em tempo síncrono e assíncrono. Para tanto, devemos fazer usos de tais ambientes baseados em teorias que fundamentam a aprendizagem como processo de interação social.

A perspectiva teórica sociocognitiva de Tomasello (2003) é uma abordagem que dá conta da atenção conjunta, no caso de uma aula, entre professor e aluno para não perder o foco da aula, pois, em um processo de aprendizagem, os participantes devem prestar atenção um no outro e na atividade. Como sabemos o ambiente virtual é interativo, mas esse tipo de interatividade conduz, muitas vezes, ao desvio de foco, ou seja, o aprendiz pode ficar disperso no espaço virtual e navegar em outros ambientes. Quando, porém, o uso desse ambiente é planejado, mostra-se bastante eficaz na abordagem das atividades tanto entre pares como em grupos. Não podemos esquecer que, nesse ambiente, o aprendiz pode ser avaliado em dois níveis de aprendizado: o *real*, na sua interação unicamente com o computador, embora esse não seja nosso enfoque; e o *potencial*, na sua interação com o outro, mediado pelo computador. Além do mais, tanto o aprendiz como o mediador (professor, tutor, instrutor) pode intervir no processo, pois suas funções são intercambiáveis no processo de aprendizagem.

2.2.2 aulas presenciais versus aulas virtuais

As novas formas de leitura e escrita na Internet vêm transformando nossas práticas socioculturais, prova disso é o surgimento de gêneros emergentes: o e-mail, o bate-papo, o *blog*, assim como a aula virtual. Esses gêneros surgem em contraparte aos gêneros convencionais¹¹, respectivamente, a carta, a conversa, o diário e a aula presencial. A passagem do convencional para o digital implica, não somente, uma mudança de suporte, mas, sobretudo, uma mudança na interação. Na

¹¹ Cf. Marcuschi, 2004, p. 13-67.

tentativa de suprir essa mudança, os usuários de gêneros digitais buscam uma transposição de seus aspectos linguísticos ancorados no *continuum* fala-escrita. É exatamente nessa transposição da fala para a escrita pela qual o gênero aula virtual passa que nos interessa saber como se dá a construção de sentido.

Os gêneros digitais utilizam os diálogos eletrônicos em ambientes virtuais de interação *on-line* e apontam para a presença de elementos que caracterizam um estilo altamente informal como: uso de siglas, abreviaturas, formas elípticas entre outras formas que, apesar de fazerem sentido, não são estabelecidas por uma gramática normativa, por isso geralmente são formas de escrita discriminadas. O gênero aula virtual instaura uma nova maneira de ensinar e aprender transformando o tempo e o espaço da aula, estendendo-o para horários e para espaços que vão além da escola. Além disso, resgata as características da conversação face a face, restaurando os turnos conversacionais, aproximando a aula virtual, por meio das conversas típicas que se verificam na aula presencial.

Vejamos no quadro abaixo uma análise contrastiva:

Quadro 1 – MCI (AULA PRESENCIAL X AULA VIRTUAL)

TRANSPOSIÇÃO DOS GÊNEROS		
	AULA PRESENCIAL	AULA VIRTUAL
Suporte	Físico – sala	Virtual – Internet
Modalidade da língua	Falada/escrita	Escrita
Nível da linguagem	Formal/informal	Informal
Gramática	Prescritiva	Não-prescritiva
Tempo	síncrono	Síncrono e assíncrono
Espaço	Sala de aula	Onde houver acesso à Internet

A linguagem utilizada em aula virtual, geralmente, apresenta-se como uma linguagem que abandona a forma “correta”, segundo os padrões de uma gramática prescritiva, utilizando-se de abreviaturas pouco convencionais, e icônicas. Apesar dos contrastes expostos, no quadro acima, entendemos que o grau de formalidade da língua vai num *continuum* do menos formal ao mais formal e isso pode ocorrer nos dois gêneros, entretanto no meio virtual há uma predominância da informalidade. Acreditamos que investigar a construção de sentidos no gênero aula virtual é, ao menos, instigante para quem se interessa pelos fenômenos da linguagem em uso, pois a linguagem digital apresenta características próprias,

criadas pelos usuários da língua com a finalidade de atender a uma necessidade de comunicação em tempo real. Esse quadro sinaliza a transposição entre os gêneros aula presencial e virtual, como resultante da criatividade dos usuários da linguagem digital que ora se distancia das características da linguagem usada numa aula presencial ora se aproxima por força da transposição dos gêneros.

2.2.3 A linguagem e a construção social do sentido

Tal como postulada por Clark (1992), a hipótese de pesquisa sociocognitiva concebe o uso da linguagem como uma atividade humana na qual a interação é mais do que pessoas produzirem e compreenderem uma série de sentenças com significado particular. É, portanto, uma classe de atividades coletivas na qual o significado do falante desempenha um papel indispensável tanto no modo de referir como no modo de construir sentido.

Nessa perspectiva, as pesquisas interessadas em investigar aspectos cognitivos na referenciação e na construção dos sentidos devem apropriar-se de atividade linguística localmente situadas na qual:

Os participantes são engajados num trabalho comum de concepção, onde as idéias, as hipóteses, as opiniões, as soluções são expostas e discutidas. Como trabalho coletivo, o trabalho de concepção é manifestado publicamente e organizado e na interação (MONDADA, 1999, p. 26).

Assim, os falantes significam coisas através de suas ações e seus parceiros entram em coordenação com eles, tentando compreender o que eles estão querendo significar. O objetivo dos dois é atingir certas metas, algumas coletivas e outras não. Os sentidos são negociados cognitivamente na interação por meio da referenciação que toma a semiose linguística como “gatilho” para construí-los como no exemplo a seguir:

(13) Cássia: Machado tá brincando c o seu juízo. bjos p vc minina.

Tomando por base que esse exemplo foi extraído de uma aula virtual sobre literatura, temos que Machado é o gatilho (construtor de espaços mentais) para se

chegar ao alvo que é a obra. Estamos nos referimos à obra em discussão pelo seu autor da obra. O que se torna possível pelo conhecimento prévio, por entendemos a relação existente entre autor e obra, um conhecimento cognitivo que pode ser mapeado por *frames* de uma biblioteca. Nessa ótica, a referência não é uma propriedade da palavra, não é estática, por sua vez é dinâmica construída no fluxo da interação verbal pelos usuários da língua.

Por essas razões, a linguagem deve ser analisada numa atividade situada com objetivos e finalidades definidos, assim como acontece numa cena de atenção conjunta, em que os participantes tomam conhecimento previamente dos objetos e das pessoas que participam ou não da atividade, bem como da temática a ser discutida. No caso uma aula virtual, no entanto, ainda que essa atividade seja algo não previsto, a exemplo de um pedido de informação, ainda assim, há propósito e regularidade, o que se pode constatar cognitivamente por meio dos *frames*, pois organizam nossas experiências e as estruturam em categorias prototípicas. É parte constituinte dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI's).

Segundo Koch e Cunha-Lima (2004), os interactantes das atividades linguísticas tomam como base em suas discussões um conjunto de conhecimento e experiências comuns. Esses conhecimentos na visão de Clark (1992) são conhecimentos integrantes das comunidades das quais os usuários da língua façam parte, assim como na comunidade virtual, são eles:

Os conhecimentos que supõem partilhados, comum aos participantes da comunidade virtual;

Os laços em comum construídos pelos membros da comunidade e as experiências compartilhadas.

O conhecimento partilhado funciona como um princípio de regularidade no qual se estabelece no jogo da linguagem o que pode e dever dito de maneira explícita ou implícita. A atividade em si, por aulas virtuais, define uma temática a ser discutida a ponto de identificar seus limites e sua extrapolação.

Esta pesquisa concebe tais tipos de conhecimento, como os acima citados, por configurarem aspectos sociocognitivos constitutivos da construção de sentidos em aulas virtuais realizadas em tempo síncrono e assíncrono no fluxo da interação, por isso, necessário se fez essas definições: linguagem e interação como parte integrante desta agenda de pesquisa que toma a construção de sentidos como um ato de criatividade do usuário da língua. Entendemos que compreender o outro não

é algo tão simples assim, como abrir o dicionário e encontrar o significado da palavra lá, pronto, acabado. Antes, compreender o outro é uma atividade cognitiva e complexa, que se realiza no fluxo da interação social, fazendo uso das múltiplas semioses e não, unicamente, da semiose linguística. Além do mais, dependendo do suporte dessa atividade, lançar mão inclusive das semioses paralinguísticas tais como gestos, olhares, símbolos, em se tratando da linguagem digital (Internet) podemos incluir os *emoticons* e os *winks*, e outras semioses que os usuários da língua criam e fazem uso pela necessidade de se compreenderem.

Enfim, compreender o outro quer seja num bate-papo ou aula virtual é muito mais que significar, referir ou designar; é um ato sociocognitivo uma “atividade criativa” construída local e interativamente, e não dada por critérios *a priori* que “não privilegia a relação entre palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões do mundo são publicamente elaboradas” (MONDADA, 2001, p.9). E assim, a construção de sentidos é vista como um ato criativo dos usuários da língua para negociarem o sentido no fluxo da interação.

2.3 A Construção do Sentido e a Conceptualização

2.3.1 A teoria dos espaços mentais por Fauconnier

A teoria dos espaços mentais é um marco na Linguística Cognitiva por tratar a construção do sentido como um processo construído na interação entre os falantes de uma língua, devido à relação que a linguagem mantém com o contexto.

O contexto intersubjetivo é fornecido pelas cenas de atenção conjunta (TOMASELLO, 2003). Desse caráter intersubjetivo da linguagem decorre a natureza pública dos símbolos linguísticos. Isso implicar dizer que a linguagem não representa o mundo de forma direta, tal como uma representação perceptual ou sensório-motora. Os falantes, contudo, fazem uso dos símbolos linguísticos com a intenção de que outras pessoas possam interpretar certas situações perceptuais/conceptuais e, até mesmo, prestar atenção a elas de um modo e não de outro.

Vê-se que os usuários dos símbolos linguísticos são, pelo menos, conscientes

de suas escolhas linguísticas para referir-se a esse ou aquele evento comunicativo, devido às diferentes possibilidades de se interpretar simultaneamente qualquer cena experiencial. Neste sentido, o mundo passa a ser visto da maneira que for mais conveniente ao propósito comunicativo em questão (TOMASELLO, 2003).

E assim, evita-se o equívoco de se tratar o sentido como propriedade das palavras, imanente à língua, cuja significação era verificada na relação linguagem *versus* realidade, nos termos de Rodrigues-Leite (2004, p. 63), como se aquela refletisse o mundo.

A perspectiva sociocognitiva foi adotada para investigar a construção de sentidos, por seus pressupostos teóricos, a saber: investigar a língua em contexto de uso; estender seu método aos aspectos da linguagem, contexto e cognição e por tomar a semiótica linguística como elemento ativador dos espaços mentais (domínios e projeções) com a finalidade de investigar os implícitos, os *frames*, as projeções os modelos cognitivos recorrentes no fluxo da interação social em aulas virtuais.

A princípio, os espaços mentais são definidos como um conjunto parcial de elementos construtores de nossa maneira de falar e pensar com vistas à compreensão de eventos locais, visto que no dizer de Sweetser e Fauconnier (1996), a cognição humana é um processo contextualmente configurado. Até mesmo quando nos envolvemos num simples evento local como um bate-papo virtual, o processo de compreensão envolve inferências complexas. Para Fauconnier (1994), a compreensão é um processo de inferências complexas. É complexa, porque a língua não porta o sentido, funciona como pista, isto é, funciona como gatilho, uma espécie de construtor de espaços mentais. É o que veremos mais adiante.

Os espaços mentais são estruturados por *frames* e por modelos cognitivos, conectados ao conhecimento esquemático, na memória de longo prazo, tal como um MCI ou *frame*, e ao conhecimento específico, tal como uma projeção ou construtores de espaços mentais organizados e armazenados na memória de curto prazo para fins comunicativos locais.

Assim, compreendemos que a teoria dos espaços mentais, por seus pressupostos, constitui-se num modelo cognitivo adequado para a investigação e análise da construção de sentidos em aulas virtuais. O modelo da teoria dos espaços mentais de acordo com os postulados de Fauconnier (1994), Fauconnier e Sweetser (1996), são forjados por projeções conceptuais, construtores de espaços mentais (*space builders*), domínios conceptuais, processo cognitivo de mesclagem

(*blending*), que produz um espaço-mescla, emergente, integrando conceptualmente, uma rede de domínios-fonte.

A partir desse postulado, foi possível interpretar cognitivamente, as metáforas, inferências pragmáticas, as metonímias e as diferentes maneiras de conceptualizar dos usuários de ambientes virtuais, observados a partir de breve estudo etnográfico em aulas virtuais, onde tais fenômenos foram observados por Castro e Rodrigues-Leite (2007). Tais fenômenos, antes, considerados “erros lógicos” ou “erros gramaticais” pela semântica lógico-formal, são interpretados, a partir da hipótese sociocognitiva, como formas de negociação dos sentidos e modelos transitórios da realidade. Em estudo anterior, Rodrigues-Leite (2006) atenta para a negociação de modelos transitórios da realidade em aula presencial:

A aula é fortemente marcada pela negociação de modelos transitórios da realidade, que cumprem uma função local no processo de elaboração criativa de outros modelos mais estáveis, os quais garantem a permanência do conhecimento enciclopédico como objetivo acadêmico (RODRIGUES-LEITE, 2006, p. 63).

Essa negociação de modelos transitórios da realidade é recorrente também em aulas virtuais, desse modo admitimos que tanto a referência como o sentido é um ato de construção, em que os sentidos são gerados a partir da semiose linguística no fluxo da interação verbal entre os participantes. Nessa perspectiva, Fauconnier (1999) afirma que a língua é somente a ponta de um *iceberg* cognitivo da qual os interactantes fazem os mais diversos usos com as mais diversas finalidades, conectada socioculturalmente pelos *frames*, modelos cognitivos idealizados, espaços mentais, entre outras semioses paralinguísticas como os gestos, os sons, os *emoticons*, os *winks*.

A plasticidade da linguagem em uso nas aulas justifica essa forte negociação de modelos transitórios da realidade. Vemos a possibilidade de interpretar essas negociações quer do referente, quer do sentido, a partir da teoria dos espaços mentais por permitir a projeção entre bases de conhecimento culturais, ou seja, entre domínios conceptuais.

A projeção entre domínios é um fenômeno identificado, mas não formalizado propriamente nas gramáticas cognitivas de Langaker, Lakoff e Talmy (SALOMÃO, 2002, p. 70). Tal fenômeno passa a ser investigado a partir do desenvolvimento da teoria dos espaços mentais por Fauconnier (1994, 1997).

Essa teoria, segundo Rodrigues-Leite (2006, p.3), é expressa por uma hipótese sociocognitiva, pois não se restringe à língua do ponto de vista formalista, uma vez que para o formalismo a significação reduz-se ao significado imanente das palavras, como se os símbolos linguísticos fossem rótulos úteis para os conceitos. Todavia, apesar de não portar o sentido, tal como postula a hipótese sociocognitiva que ora adotamos nesta pesquisa, o componente linguístico fornece pistas que, no curso da interação verbal entre falantes, acionam processos de inferenciação, produzidos pelos espaços mentais. Portanto, é a partir das semioses lingüística e paralingüística, e sobre elas, que alunos e professores virtuais, coletivamente, constroem referentes e negociam sentidos, percorrendo um caminho que vai, no dizer de Marcuschi (2002), do código para a cognição. Isso porque, os espaços mentais, no nível gramatical, funcionam como elementos construtores da fala e do pensamento para a compreensão de ações localmente situada, criando vários tipos de espaços ou domínios, tais como, de crença, de imagens, de hipótese, contrafactualidade, escala, drama, lugar, visíveis no exemplo abaixo:

Exemplo 1 – Os espaços mentais no nível gramatical

Júlia: eu acho que rolo uma paxao aew!!!!!!!!!!!!!!!); de imagem (no quadro, na foto ela tem cabelos pretos); hipotético ou contrafactuais (Júlia!: sei la se ele nao ia nos quartos dos inocentes mininos futuros padres para contar historias de terrorr!!); de gradação (Júlia: eu acho que rolo uma paxao...que depois se torno um triangulo amoroso!!!pra ser mais escrachada!!!!!!rolo um suigue roxedoooooooooooooooooooooooooooo!!! nao é?).

Assim, constatamos que os espaços mentais, recorrentes nas aulas virtuais, são visivelmente marcados por elementos construtores de espaços mentais em nível gramatical, tal como visto no exemplo acima em negrito: de crença, de imagem, hipótese, gradação respectivamente, tendo em vista que o processo de compreensão, nos ambientes virtuais de aprendizagem, envolve, também, inferências complexas, estruturadas por *frames* e por modelos cognitivos idealizados, conectados ao conhecimento esquemático na memória de longo prazo.

Os espaços mentais, nas aulas virtuais, vão sendo construídos e modificados à medida que o pensamento e o discurso são enunciados no curso da interação verbal, conectados por vários tipos de mapeamentos particulares da identidade e da analogia, inscritas por meio de modelos cognitivos idealizados (MCI) e de projeções.

Baseado no princípio de acesso, denominado também por princípio de identidade, os espaços mentais conectam-se por analogia, independente de que se tenha a mesma característica ou propriedade. Esse princípio é reconhecido por Fauconnier (1994) como uma propriedade fundamental da língua, constituinte das construções cognitivas e das ligações conceptuais.

Além do princípio de acesso ou identidade, são constitutivos do modelo dos espaços mentais dois construtos teóricos fundamentais: domínios (estáveis e locais) e projeções.

2.3.1.1 Domínios: Estáveis (MCI)¹² e Locais (EM)¹³

Antes de especificarmos os domínios, cabe retomar o conceito de domínios como sendo conhecimentos estruturados pelas construções cognitivas. (MIRANDA, 1999, p.82). São eles: domínios estáveis (MCI) e domínios Locais (EM).

Os domínios estáveis são conhecimentos esquemáticos, ou seja, conhecimentos prévios, conectados, na memória de longo prazo, tal qual *frames*, construções cognitivas nas quais encaixamos a experiência, estruturadas por papéis e relações entre esses papéis, a partir dos quais podemos tecer inferências.

Já, os domínios locais são conectados ao conhecimento específico, localmente situado, tal como uma memória temporária, de curto prazo. Segundo Fauconnier (1997), os MCI's são projeções mentais ativadas de forma veloz e temporária no ato comunicativo, desativados tão logo atinja seu alvo, a compreensão. Para Lakoff (1999), a compreensão científica, assim como a compreensão humana, deve empregar um sistema conceptual formado por nossas experiências corporais e culturais. É o que se constata na análise das metáforas.

A maneira como as metáforas conceptuais realizam a significação é muito mais complexa exigindo de fato do interlocutor a projeção de uma característica que não é inerente ao objeto ou coisa relacionada. Um exemplo peculiar é o caso das metáforas ontológicas – A MENTE É UM RECIPIENTE como no fragmento abaixo:

Exemplo 2 – Domínios estáveis – MCI

¹² MCI = Modelo Cognitivo Idealizado

¹³ EM = Espaços mentais

como educação. Os *frames* podem ser descritos mais detalhadamente se necessário.

Além dos *frames*, muitas são as outras fontes usadas na construção dos espaços mentais uma destas é o jogo de domínios conceptuais, utilizando o exemplo dado acima, aula virtual, Internet, bate-papo virtual, podendo ser criados outros domínios.

Duas outras fontes bem pragmáticas são a experiência imediata que diz respeito ao que você vê – “a professora de língua portuguesa complementa as aulas presenciais”; já a outra fonte diz respeito às informações recebidas – “os alunos terão aulas complementares na aula na Internet” nos convida a construir um novo espaço mental, por exemplo: “os alunos terão aula virtual”. Essa habilidade de conectar os domínios conceptuais advém de uma das premissas da Linguística Cognitiva de que nos comunicamos por meio de domínios cognitivos organizados e ativados pelo uso da linguagem. Por isso, compreendemos a conexão entre elementos de domínios separados, como no caso: aula presencial *versus* aula virtual.

Em instituições de ensino é comum conceptualizarmos as atividades a partir do suporte que as veiculam. Hoje, quando enunciamos dentro da escola que teremos aula na Internet, não há dúvida que se fará uso do computador, da Internet e até mesmo dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA).

E assim, culturalmente, instaura-se uma nova modalidade de aprendizagem, “aula virtual”, espaço emergente, isto é, um domínio mescla que surge por meio do princípio de identidade que efetua a relação de contrapartida entre aula no ambiente escolar (AAE) *versus* aula na Internet, isto é, no ambiente virtual de aprendizagem (AVA). A partir das características estruturais da aula na escola (presencial) e da aula na Internet (virtual) podemos construir modelos cognitivos idealizados:

Quadro 3 – MCI (AULA NA ESCOLA *versus* AULA NA INTERNET)

MODELOS COGNITIVOS IDEALIZADOS		
ESTRUTURA	AULA NA ESCOLA (AE) AULA PRESENCIAL	AULA NA INTERNET (AI) AULA VIRTUAL
SUORTE FÍSICO	Escola	Computador
LINGUAGEM	Linguagem falada/escrita	Linguagem escrita
NÍVEL DE LINGUAGEM	Formal/informal	Informal (predominante)
GRAMÁTICA	Padrão/não-padrão	Não-padrão (predominante)

TEMPO	Síncrono	Síncrono/assíncrono
ACESSO	Sala	Internet
	MCI 1	MCI 2

Evocar a modalidade *aula virtual*, a partir de sua contraparte *aula presencial*, é algo complexo, que envolve conhecimentos prévios sobre o conceito *aula* e sua relação com o suporte que a veicula. Nesse sentido, compreendemos que os modelos cognitivos idealizados (MCI), ou seja, o conhecimento socialmente produzido e culturalmente disponível são ativados. Além disso, professor e alunos, envolvidos no uso de ambientes virtuais, devem ter consciência das intenções comunicativas, bem como das negociações linguísticas envolvidas nas cenas de atenção conjunta.

Nas considerações de Rodrigues-Leite (2004), o conhecimento produzido socialmente é localmente disponível, por atender, obviamente, a intenção comunicativa dos falantes em um evento localmente situado. Dessa forma, compreendemos que os MCI são estáveis, porém não estáticos, e sim atualizáveis, no entanto, ainda, nas considerações do autor supracitado, a teoria dos espaços mentais de Fauconnier (1997, 2002) não só engloba essas relações estáveis entre domínios conceptuais, como explica a inovação conceptual. Para isso, Fauconnier; Tunner (2002), na teoria dos espaços mentais utilizam um caso particular de um processo mais geral, de constante presença em nossa atividade cognitiva, conhecido por “mesclagem” ou “integração conceptual”.

2.3.1.2 Princípio de acesso ou identidade

O princípio de acesso ou identidade indica que uma expressão que nomeia ou descreve um elemento em um espaço mental pode ser usada para alcançar contrapartes desse elemento em um outro espaço mental. Esse princípio estabelece que se dois elementos *a* e *b* forem ligados por um conector *F* ($b = F(a)$), então o elemento *b* do acesso pode ser identificado por nomear, descrever e apontar as suas contrapartes. Como acontece no fragmento da aula virtual abaixo quando a professora e a aluna comentam sobre a obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis.

Exemplo 3 – princípio de acesso ou identidade

Júlia!: pq ele tava a mais tempo qeu escobar la sei la se ele nao ia nos quartos dos inocentes mininos futuros padres para contar historias de terrorr!! :) será que vc ta me entendendo né!!!! Huahuahuahaha aff esse livro é uma putaria!!!!!!!!!!!! mas qeu ele é frango é!!!!

Cássia: Vc naum vai mais sqcer o livro naum eh?

Cássia: MACHADO TÁ BRINCANDO C O SEU JUÍZO. bjos p vc minina.

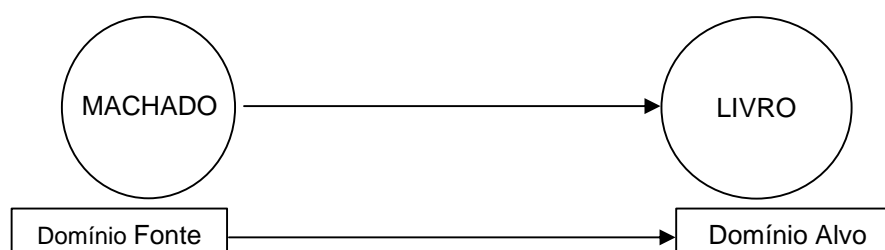


Figura 1 - Domínios (Machado x Livro)

Na figura 1, o comentário sobre uma passagem da obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis, vemos claramente que a aluna ao comentar o comportamento dos personagens, refere-se a um dos personagens como Escobar, ativando por meio do conhecimento prévio o reconhecimento da obra comentada. A professora por sua vez faz referência à obra tomando-a por seu autor. Na verdade, não é Machado, o autor, que está brincando com a aluna, mas o que ocorre é que a leitura da obra, produzida por esse autor, torna confusas as ideias da aluna. Neste sentido, Machado, ao ser enunciado pela professora funciona como pista para que cheguemos de fato a visualizar a partir do autor, a obra comentada.

O sintagma nominal (SN) “Machado” não corresponde ao seu significado literal (exato), isto é, não se refere a uma pessoa, mas ao livro escrito pelo autor. Entenda-se, com isso, que o sentido é construído num percurso que vai do código ao cognitivo, por meio do gatilho que nos leva a inferir um sentido negociado possível que se estabelece sociocognitivamente pela relação autor e obra, agrupada por meio da experiência do homem no mundo. Seguindo um percurso que vai do código para o cognitivo, sem necessariamente se constituir numa metáfora conceitual. Neste caso, o sentido constitui-se, apenas, por projeções entre bases de conhecimento cultural. Segundo Ferreira (2006, p.13):

Tal relação substitutiva é possível porque entendemos os itens, autor. e .livros. Como itens conectados pela relação de trabalho estabelecida culturalmente entre uma profissão (autor) e o produto (obra) a que ela dá origem. Tipos de conexão entre elementos de um domínio são *funções pragmáticas* estabelecidas cognitivamente pela interação do homem em uma cultura.

Os espaços mentais, nesse ponto de vista, são construídos dinamicamente, e organizados cognitivamente “como um conjunto integrado de sistemas dentre os quais estão a linguagem e a estrutura sócio-cultural” (MIRANDA, 1999, p.81).

Diferentemente dos postulados das teorias formalista e modularistas, a teoria dos espaços mentais, utilizando-se do processamento da memória de curto e longo prazos, utiliza-se de muitas fontes conhecidas como: construtores de espaços mentais (dêixis temporais, espaciais e pessoais) como as projeções (metonímia, sinédoque), como os modelos cognitivos idealizados (metáforas, *frames*) elegendo a língua(gem) uma instituição tanto cognitiva como social.

2.3.1.3 Construtores de Espaços Mentais

A compreensão é complexa porque a língua não porta o sentido, funciona como pista, isto é, a linguagem em si dispõe de expressões gramaticais que funcionam como guia para a construção e conexão dos espaços mentais. Essas expressões gramaticais abrem novos espaços mentais ou mudam o foco de um espaço existente (FAUCONNIER, 1997, p.40), representadas por sintagmas adverbiais (temporais, espaciais), conjunções condicionais, tempos e modos verbais e também pelos fenômenos linguísticos (semânticos/pragmáticos) como dêixis, metáforas, metonímias, ironias que dependem do contexto para sua realização e compreensão, entre outros criando os mais diversos tipos de espaços:

Exemplo 4 – construtores de espaços mentais

Temporal:

Júlia!: sim.. sim!!!
mas todas as minha duvidas eu arranjo logo uma resposta!!!!!!!
oxe !!!!!!! esse povo e tudo doido!!
naquela epoca ja tinha chá de cogumelo?

Espacial:

[Cássia](#): é, pode ser hereditário. Realment naum conhecemos os familiares dele. Só sabemos q Amaro era escravo fugido q tava na marinha brasileira.

Crença:

[Júlia](#): sim uma coisa eu tenho duvida!!!!
quem fazia o papel da mulher!!!!!!!!!!
eu acho qeu era bentinho viu qeu vc acha cassia?

Os construtores de espaços mentais, também, funcionam como gatilho, que perseguem um alvo, e como tal, são entidades que evocam as projeções entre domínios conceptuais, relacionando as contrapartes por meio do princípio de identidade.

2.3.1.4 Projeções entre Domínios

As projeções entre domínios conceptuais estruturados (MCIs) projetam parte de um domínio em outro. Segundo Fauconnier (1997), as projeções são representadas por metáforas e analogias. Descritas como representações temporárias, instáveis, negociadas pelos falantes no curso da conversação para atender as intenções comunicativas locais. Nos termos de Salomão (1999), a projeção é princípio nuclear da cognição humana, cuja função é ligar e criar domínios (domínio alvo e domínio alvo).

Para refletir a noção de projeções tomamos partes do texto da obra de Dom Casmurro de Machado de Assis.

Exemplo 5 – projeções entre domínios

Não consultes dicionários. *Casmurro* não está aqui no sentido que eles lhe dão,mas no que lhe pôs o vulgo de homem calado e metido consigo. *Dom* veio por ironia,para atribuir-me fumos de fidalgo. Tudo por estar cochilando! (cap.I p.1)...Quando saí do quarto, tomei ares de pai,um pai entre manso e crespo, metade Dom Casmurro. (Cap. CXLV, p. 114).

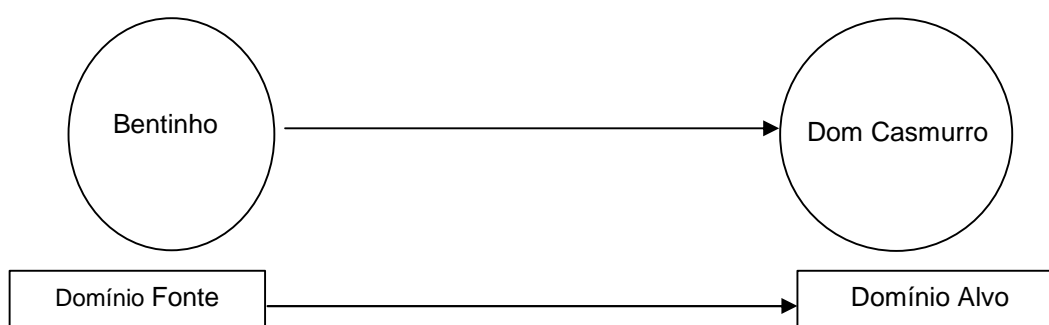


Figura 2– Domínios (Bentinho x Dom Casmurro)

Bentinho alcunhado ironicamente de Dom Casmurro, tem nessa sua alcunha sua contraparte; de homem manso, educado, amável, tímido a homem crespo, grosseiro, malvado, destemido. Esse personagem que na sua adolescência descreve Capitu como sua musa inspiradora; na sua velhice a descreve como adúltera. Na verdade, o que se tem nessa obra de ficção é um personagem constituído duplamente por Bentinho, e sua contraparte, não-Bentinho, alcunhado de Dom Casmurro.

Afirmam Lakoff ; Johnson (1980) que as projeções metonímicas (Fragmento 1) têm, principalmente, uma função referencial, enquanto que as metafóricas (Fragmento 3), diferentemente, constituem-se num modo de conceber uma coisa em termos de outra, e sua função primordial é a compreensão.

Embora, as projeções sejam instáveis, armazenadas na memória de curto prazo, “elas dependem em larga medida de estruturas cognitivas estáveis, (como os modelos cognitivos idealizados)”. (RODRIGUES-LEITE, 2004, p.71). Sendo os MCI’s armazenados na memória de longo prazo que podem ser ativados de uma única vez.

2.3.1.5 Mesclagem (*Blending*)

A mesclagem, tal como concebe Salomão (2002), é vista como uma inovação no campo da investigação linguística, postulada a partir da teoria dos espaços mentais desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997) e Fauconnier; Turner (1996). Integrada conceptualmente por uma rede de domínios, resultante das projeções entre bases de conhecimentos culturais que produzem um espaço-mescla, denominado domínio mescla ou domínio emergente.

Nos termos de Rodrigues-Leite (2004), a mesclagem não trata apenas da projeção entre domínios, mas da criação de um domínio emergente. A mesclagem, assim concebida, constitui-se num processo cognitivo que explica a construção dos sentidos negociados, criados localmente para atender as intenções comunicativas dos falantes num dado evento comunicativo.

A teoria dos espaços mentais configura a mesclagem a partir da conexão de quatro espaços, envolvidos na projeção conceptual entre domínios conceptuais estruturados conforme descrito abaixo¹⁴:

Espaços de *inputs* (domínio-fonte e domínio alvo) que identifica elementos de um domínio (a) por meio de sua contraparte no outro (a'), de maneira a obter um espaço-mescla.

AE – aula na escola (ambiente escolar - presencial)

AI – aula na Internet (ambiente telemático - virtual)

AV – aula virtual

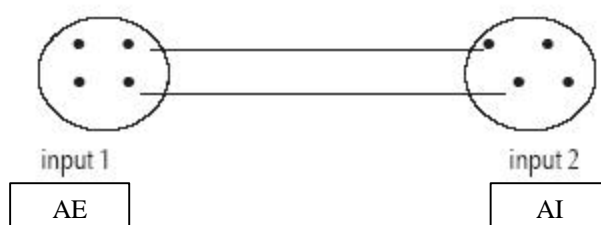


Figura 3 – Inputs 1 e 2

¹⁴ Os diagramas utilizados foram transportados de FAUCONNIER (1997, p.150-51).

Os *inputs* 1 e 2, também conhecidos por espaços influentes, organizam o conhecimento parcialmente, relacionando as contrapartes dos *inputs* por meio do princípio de identidade ou por meio da projeção, Rodrigues-Leite (2004, p.73) diz que na projeção seletiva nem todos os elementos de um *input* são projetados na mescla, isto é, não é necessário que os *inputs* representem uma estrutura estática, única, precisa, pois se trata de uma estrutura parcial, cuja mescla resulta das contrapartes como na categoria tempo síncrono/assíncrono, ou melhor, síncrono e não-síncrono, característica essa fundamental no mapeamento dos *inputs* para criação do espaço-mescla “aula virtual” em contrapartida a “aula presencial” ou não-presencial.

Espaço genérico – que reflete estruturas comuns e abstratas dos dois *inputs*

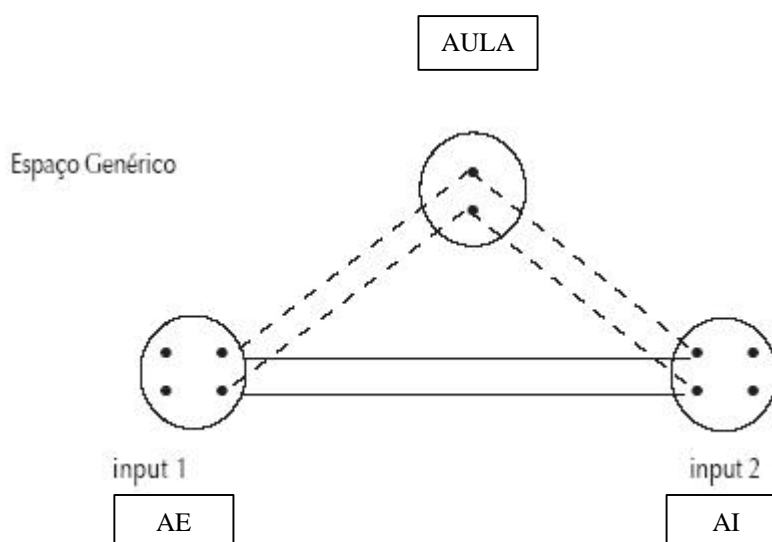


Figura 4 – Espaço Genérico

No espaço genérico, temos a síntese da parte comum dos *inputs* 1 e 2. Fora o suporte físico, que faz uma diferença fundamental, a aula, quer seja no ambiente escolar, quer seja no ambiente virtual compartilha algumas características, visto que a língua apresenta-se num *continuum* que vai do menos ao mais formal. Ainda assim, vemos que a parte comum apresenta suas peculiaridades possibilitadas pelo suporte.

É também neste ponto que professor e alunos compartilham o conhecimento comum que eles têm sobre o conceito aula e o suporte que a veicula, e assim, a mesclagem surge como fruto de um conhecimento compartilhado ou socialmente produzido e culturalmente disponibilizados.

- Espaço ou domínio mescla – projeção parcial dos *inputs* 1 e 2

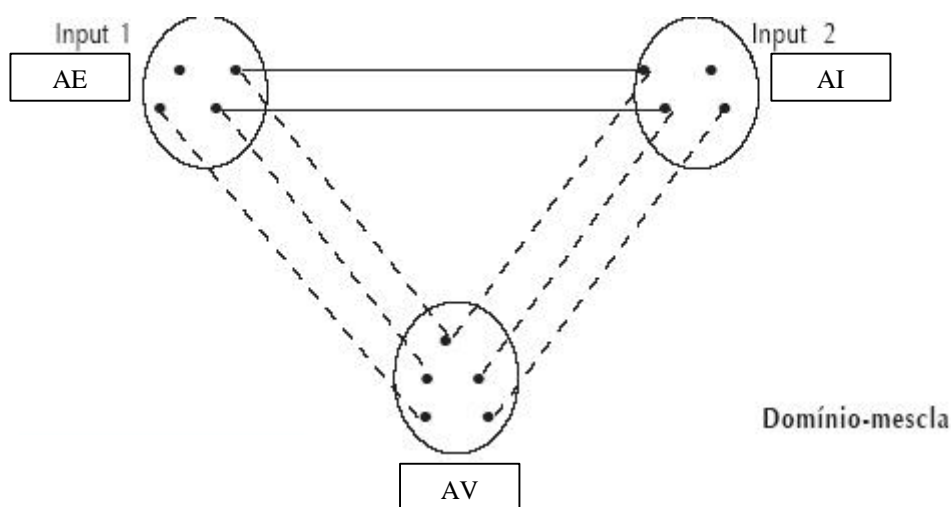


Figura 5 – Domínio-mescla

A mesclagem é fundamentalmente uma criação cognitiva resultante das projeções parciais dos domínios (fonte e alvo) *inputs* 1 e 2 com a finalidade de formar novos conceitos ou criar conceitos para atender uma demanda localmente situada.

O caráter criativo da mesclagem configura-se pelo surgimento de uma nova estrutura que não busca uma semelhança com os *inputs*, mas uma relação por meio do princípio de identidade. Dessa relação surge, de maneira criativa, uma estrutura emergente, resultante do conhecimento socialmente partilhado, pois do domínio mescla, produzido cognitivamente a partir de dois *inputs*, surge um novo espaço, que além de manter características das projeções, apresenta uma nova estrutura emergente, uma nova criação.

Essa nova estrutura emergente é formada a partir de domínios cognitivos estáveis como um MCI, construtivos dos domínios locais que ativados a partir da semiose linguística ativam as projeções de esquemas usando um esquema geral

(abstrato) para estruturar uma situação no contexto; como no caso dado, por exemplo, pela necessidade de se criar uma nova modalidade de aula, tal como, aula virtual para atender a demanda de um evento local.

- Estrutura emergente – nova estrutura que surge a partir da contraparte dos *inputs* 1 e 2.

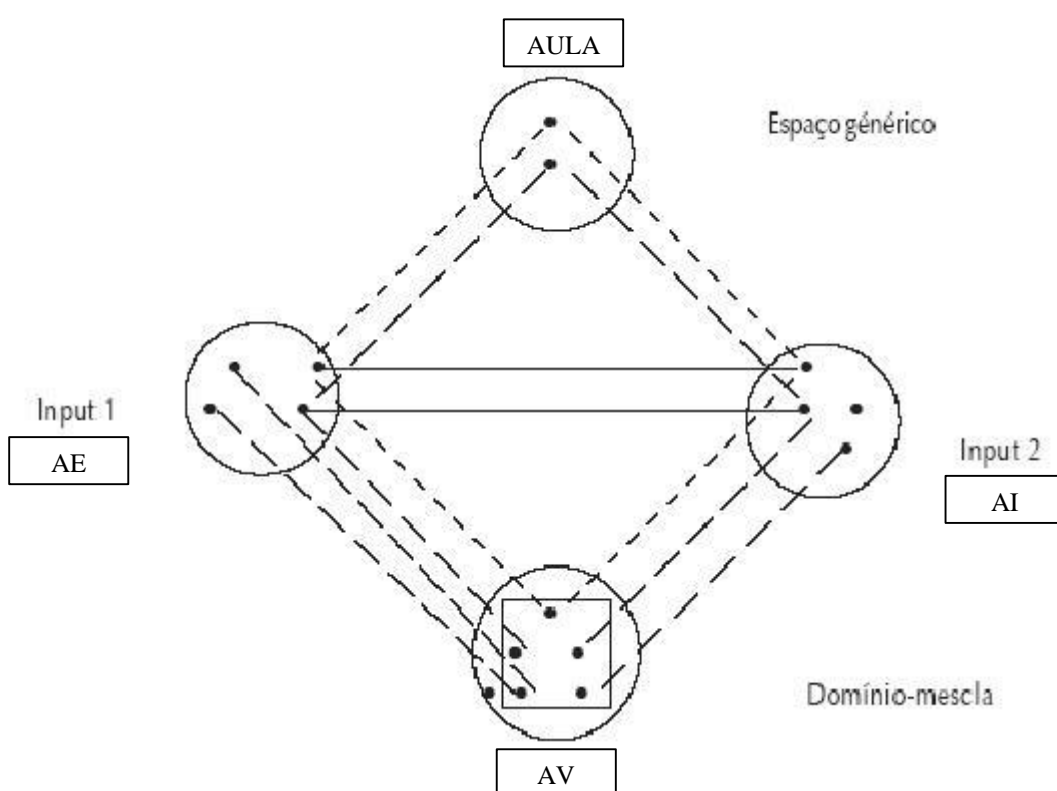


Figura 6 - Estrutura Emergente

Nomear uma aula de virtual, a partir de sua contraparte, aula presencial, não é algo tão simples assim, pois estamos diante de inferências complexas, cuja “armação cognitiva” envolve desde conhecimentos individuais a conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponibilizados. Além disso, professor e alunos envolvidos cognitivamente numa aula virtual, certamente compreendem, além das intenções comunicativas, os objetivos e objetos que fazem parte das cenas de atenção conjunta, instauradas na realização do evento local, isto é, da aula quer

seja presencial ou virtual.

Portanto, professor e alunos conscientes de suas intenções comunicativas, quando falam ou pensam ativam estruturas estáveis MCI's representados pelos *inputs* 1 e 2; essas estruturas parciais ativam uma espécie de *frame* que estruturam cognitivamente características de uma aula no ambiente escolar (*input 1*), e a partir disso estabelecem cognitivamente características estruturais de uma aula na "Internet" (*input 2*). Tudo isso ocorre numa complexa dinâmica emergente, tal como alude Rodrigues-Leite (2004, p.76) ao referir-se à construção das formas simples como certas construções gramaticais, do mesmo modo ocorre com certas construções lexicais quando essas formas ativam um mundo imaginativo, desencadeando, dessa forma, a construção dos sentidos por meio das operações básicas efetuadas na mesclagem conceptual. Tais operações são apontadas pelo autor como a chave para a construção do sentido cotidiano e para a criatividade humana.

Essas operações básicas são apresentadas por Fauconnier ; Turner (2002, p.6) como exclusividade humana que dizem respeito à capacidade imaginativa, as quais envolvem:

Identidade – permite reconhecer a equivalência, a uniformidade, ou a oposição, a diferença. Não são pontos de partida primitivos, nem cognitivos, nem neurobiológicos, nem evolucionários. Dependem de elaborado trabalho imaginativo.

Integração – é o processo de busca de identidade e oposição que ocorre nas redes de integração conceptual, tem estrutura elaborada, propriedades dinâmicas e restrições operacionais.

Imaginação – Operação crucial às duas anteriores. O cérebro executa simulações imaginativas mesmo sem estímulo externo. Graças à imaginação sonhos e fantasias operam do mesmo modo que outras construções mais simples de sentido

Com isso, Rodrigues-Leite (2004) conclui que as pessoas pensam diferentes, embora haja habilidades cognitivas altamente universais que atravessam as categorias de sexo, cultura, idade e nível social. E isso, é possível graças às operações mentais básicas de identidade, uniformidade e diferença; enquadres, analogias, metáforas ativados pela criatividade humana de produzir novas significações e conceptualizações, impulsionada pela abundante fonte de sentidos a mesclagem conceptual.

CAPÍTULO 3 – PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

3.1 Considerações Preliminares

Diante de uma nova realidade em que a educação tenta acompanhar a revolução das tecnologias da informação, os novos paradigmas educacionais sugerem uma profunda revisão de antigos paradigmas na maneira de ensinar e aprender. Nesse contexto, surgem as aulas virtuais que oportunizam a apropriação do saber para os aprendizes de uma nova era, não somente aos da geração *net* – aqueles que nasceram numa época em que manusear um computador conectado à internet tornara-se prática tão comum quanto se receber instruções dos pais dentro de casa –, como a todos, cuja emergência da informação é a nova ordem da pós-modernidade.

A aula virtual apresenta características específicas que a diferencia da aula presencial. O que pressupõe tal fato são as diferenças em relação a *tempo* e *espaço* disponibilizado para os dois tipos de aulas de modo diferente e também o aluno da aula virtual, que é considerado mais participativo. Há uma diversidade de ambientes virtuais de aprendizagem que caracterizam os eventos comunicativos com os quais são estabelecidas as interações. Essa diversidade implica graus de formalidade que vão num *continuum* do menos formal ao mais formal. Há aquelas aulas virtuais que são exemplos de aulas mais expositivas, a depender do objetivo da aula, de viabilizar a construção do saber mediante o conhecimento do professor e a participação ativa do aluno, numa colaboração mútua; outros ambientes são mais interativos e o professor, também objetivando a colaboração mútua, pode estabelecer um diálogo de construção frasal reduzida. O próprio do ambiente virtual pela velocidade com que os usuários de alguns ambientes virtuais procuram imprimir, numa necessidade de redução do tempo e do espaço.

Embora quase todos percebam que o mundo ao redor está se transformando, de forma bastante acelerada, há uma boa parcela de professores que ainda continua privilegiando a velha maneira com que foram ensinados, reforçando o velho ensino, afastando o aprendiz do processo de construção do conhecimento, conservando, assim, um modelo de sociedade que produz seres incapazes de criar, pensar,

construir e reconstruir o conhecimento. Esse comportamento inibe a naturalidade com que os mais jovens se habituaram a interagir virtualmente, prática que os diferenciam e os identificam.

Outro ponto sobre o qual não podemos deixar de discorrer diz respeito à influência da variável faixa etária, uma vez que aponta para as diferenças existentes entre as gerações. A chamada geração *net*, ou seja, uma geração nascida no *boom* da linguagem digital, são jovens com a idade de até 18 anos, os quais cresceram habituados a utilizar a linguagem digital para se comunicarem com seus amigos, os quais, em sua maioria, fazem parte de sua rede de relacionamento. O ciberespaço é a nova ordem da chamada pós-modernidade, onde não há espaço para a linearidade, em que sua nova configuração em relação ao espaço-tempo faz emergir múltiplas visões de mundo, múltiplas realidades.

A linguagem digital é a grande expressão da sociedade contemporânea. A revolução tecnológica da nova era vem interferindo sobremaneira no comportamento sociocultural do homem. As situações passam a ser imprevisíveis, não havendo como mensurar o estado de complexidade social. Não há como prescindir dos pressupostos de Pierre Levy para quem os parâmetros para a compreensão do social e do homem são as tecnologias intelectuais que têm influência no processo cognitivo. A linguagem digital vem, pois, transformando conceitos em um estado de virtualização e de atualização das categorias cognitivas do homem em seu contexto social.

As aulas virtuais são o ambiente adequado para a geração *net*. Esse novo espectador, menos passivo, aprendeu com o controle remoto da TV, o *joystich* do videogame e depois com o mouse. Assim, migrou da tela estática da TV para a tela do computador conectado à internet. Interferir, modificar, produzir, partilhar são ações que definem o perfil do aluno virtual.

Nessa compreensão, analisaremos os participantes das aulas virtuais, considerando o aspecto social formador do seu perfil, nas diferentes gerações. Buscamos mostrar como o sentido é construído pelo uso dos recursos linguísticos, pragmáticos e cognitivos.

3.2 Teorias e Método

Para fundamentar este estudo, em que buscamos investigar a construção de sentidos em aulas virtuais, desenvolvemos nossas interpretações à luz de duas teorias que se ocupam do fenômeno da linguagem numa perspectiva sociocognitiva: a Teoria dos Espaços Mentais, desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997), Fauconnier e Sweetzer (1996) e Fauconnier e Turner (2002), e a teoria da aprendizagem cultural desenvolvida por Michael Tomasello (1999).

Essas teorias deram o suporte de que precisávamos para desenvolver este estudo, ou seja, apoiados nessas teorias, descrevemos o problema, formulamos hipóteses e buscamos dar conta do objetivo deste estudo.

Para realização desta pesquisa descritiva, de caráter exploratório, seguimos uma metodologia qualitativa em que nos pautamos nos pressupostos defendidos por Bogdan ; Biklen (1994), segundo os quais, podemos identificar processos sociais gerais, a partir de um contexto particular, no caso, o contexto de aulas virtuais. No entendimento de que os seres humanos pensam e agem de formas diferenciadas, verificamos a necessidade de priorizar os contextos sócio-histórico e cultural. Reconhecemos que a pesquisa qualitativa favorece a obtenção de resultados relativos, pois investiga situações reais contextualizadas, daí a necessidade de uma investigação profunda.

Levando em consideração o contexto podemos compreender melhor as ações dos participantes das aulas virtuais, selecionados nos *corpora* em análise, pois, segundo os supracitados autores, separar o ato, a palavra ou o gesto do contexto que lhes deu origem é perder de vista o seu significado. Além disso, buscamos entender como se dá o processo em que as pessoas constroem significados e descrevê-los¹⁵.

A preocupação essencial de uma pesquisa de natureza qualitativa é a profundidade da investigação. Entendemos que uma pesquisa de caráter exploratório nos impulsiona a rever, vez por outra, nossos pontos de vistas e buscar mais exemplos que corroborem outras tomadas de posição, em face desse processo “aberto”, em termos de permitir reavaliar hipóteses previamente construídas. Ademais, o resultado vai depender da interpretação das análises dos dados, pois,

¹⁵ Id. Ibid., p. 70

muitas vezes, algumas posições que tomamos são alteradas devido a necessidades que vão surgindo no andamento das análises interpretativas.

A investigação qualitativa se atém detidamente ao conhecimento contextualizado, assim, são as palavras e as ações, e não os números, que interessam, pois não colhemos os dados com objetivo de serem preservados em laboratórios para análise, mas, como disse Steffens (1994 *apud* BOGDAN; BIKLEN), de provocar reações.

Neste estudo, desenvolvemos a investigação com base em documentação indireta, ou seja, de fontes advindas de materiais concretamente já elaborados, cujos referenciais tiveram um tratamento analítico-crítico diferenciado do nosso, por conseguinte propício a novas interpretações.

3.3 Procedimentos na Escolha dos Corpora

Entre tantos e tão variados procedimentos utilizados numa pesquisa descritiva, que prioriza a interpretação qualitativa dos dados, consideramos os seguintes *corpora*: O coletado em aulas virtuais, realizadas no Orkut¹⁶ e o do Projeto UFPB-Virtual, coletado no âmbito do Intercog¹⁷. Para análise desses *corpora*, valemo-nos da técnica de análise documental, através do que selecionamos os dados, à semelhança de outros estudos já publicados. Começamos a busca para reunir os *corpora* em maio de 2007 até janeiro de 2008.

3.3.1 O primeiro corpus

Selecionamos o primeiro *corpus*, da monografia intitulada “O orkut como ferramenta pedagógica de auxílio às aulas presenciais”. O material foi coletado, a partir da comunidade virtual, criada pela professora Cássia Leão, autora da monografia acima citada, no período de maio a julho de 2006, de uma escola de ensino médio da rede privada, em bairro de classe média da cidade de Olinda-PE.

¹⁶ O analisado pertence à comunidade virtual criada pela Professora Cássia Leão.

¹⁷ Grupo de Pesquisas em Interação Social e Cognição, coordenado pelo Professor Jan Édson Rodrigues-Leite, ao qual essa pesquisa é filiada.

O *corpus* apresenta conversas realizadas entre os alunos e a professora, no Orkut, cuja finalidade era complementar as aulas de Língua Portuguesa, despertando nos alunos o interesse em discutir obras literárias. A professora havia selecionado 15 páginas das postagens dos alunos das quais escolheu cinco para a sua análise.

Neste estudo, consideramos pertinente utilizarmos todo o *corpus* para a nossa análise, pelo fato de a linguagem praticada pelos participantes ser típica do gênero digital, isto é, tanto a professora quanto os alunos se apropriaram devidamente dos aspectos característicos da linguagem digital, a exemplo de marcas da oralidade, abreviaturas, entre outros.

A partir dos aspectos linguísticos e paralinguísticos apresentados no *corpus*, pudemos analisar a construção de sentidos, sobretudo, os espaços mentais ativados pela semiose linguística, assim como da semiose iconográfica constitutivas da construção de sentido, a exemplo dos *emoticons*. Nossa análise estendeu-se ainda aos aspectos contextuais (inferências pragmáticas) e aos aspectos cognitivos.

Para melhor visualização dessas análises, elencamos abaixo alguns *emoticons* usados frequentemente:

Quadro 4 – EMOTICONS

 Sorriso	 Eca
 Zangado	 Ohhh!
 Raiva	 Na praia
 Piscada	 Dentuço
 Gargalhada	 Louco
 Assustado	 Careta
 indeciso	 Bocejo

O uso de elementos paralinguísticos, como visualizado no Quadro 4, é muito comum entre os usuários da linguagem digital. Há representação para todo tipo de

expressão de sentimentos: raiva, dúvida, estranhamento, indecisão, demonstração de espanto, despreocupação, entre tantas outras. Não há, pois, limite de uso desses elementos na comunicação com outros usuários. Esse recurso agiliza a comunicação, uma vez que a escrita não dá conta da rapidez do processamento cognitivo. Um único *emoticons* reduz uma boa parcela de espaço e de tempo. Essa ferramenta de comunicação ágil tem servido aos interesses da Educação e do ensino nos tempos modernos, ou melhor, nos chamados tempos pós-modernos.

Além disso, analisamos os atos de fala que somente se atualizam no contexto pragmático.

A comunidade virtual que compõe este primeiro *corpus* foi constituída por alunos na faixa etária de 16 a 19 anos. Todos eles são alunos de classe média do mesmo bairro, faixa etária ideal para utilização desse gênero da linguagem. Selecionamos para análise, seis aulas, quantitativo suficiente para procedermos às análises pretendidas nesse estudo, em que identificamos marcas desse novo gênero digital.

Para efeito de melhor visualização, disponibilizamos os dados no quadro a seguir:

Quadro 5 – SÍNTESE 1

Comunidade do Orkut	
Período de coleta	out. 2006 a jan. 2008
escolaridade	ensino médio
participantes	5 alunos
faixa etária	16 a 19 anos
Número de aulas	6 aulas (15 páginas)

Vale esclarecer que, no *corpus* coletado, houve preservação de faces, mesmo sem a troca dos nomes dos usuários, pois os alunos utilizaram *nicknames* em suas postagens, ou seja, eles mesmos já preservaram suas identidades, utilizando apelidos no lugar dos verdadeiros nomes. Isso justifica permanência dos mesmos nomes das postagens.

3.3.2 O segundo corpus

O segundo *corpus* que utilizamos em nossas análises foi coletado, a partir do projeto virtual da Universidade Federal da Paraíba, da disciplina Fundamentos da Linguística, ministrada pelo professor Jan Édson, coordenador do Grupo de Pesquisas em Interação Social e Cognição (Intercog), do qual fazemos parte. O livre acesso às aulas possibilitou-nos recolher o material, extraído de 25 aulas.

Nesse *corpus* do ensino superior, coletamos 4 recortes do fórum de discussão contendo 26 postagens coletadas no período de 10/10/2007 a 19/2/2008. No fórum de discussão das aulas virtuais, tivemos a participação de 23 integrantes: dois professores, dois tutores e 19 alunos, todos na faixa etária entre 18 e 25 anos.

Para compor este ainda analisamos duas sessões em sala de bate-papo, integrando 35 alunos, um professor, quatro tutores e uma mediadora.

Para efeito de melhor visualização, disponibilizamos os dados no quadro a seguir:

Quadro 6 – SÍNTESE 2

Ambiente virtual	E – fórum	bate-papo
Período de coleta	out. 2007 a fev. 2008	out. 2007 a fev. 2008
escolaridade	Ensino superior	Ensino superior
participantes	19 alunos, 2 tutores, 2 professores.	35 alunos, 1 professor, 4 tutores e 1 mediadora.
faixa etária	18 a 25 anos	18 a 25
Número de aulas	6 aulas (15 páginas)	2 sessões

Como podemos observar, os participantes deste segundo *corpus* são pessoas mais adultas, na faixa etária entre 18 a 25 anos, graduandos e pós-graduandos. Talvez por serem tais usuários mais familiarizados com a chamada norma culta, constitutiva do discurso acadêmico, justifique-se um menor grau de uso dos recursos da linguagem digital como os participantes do 1. Embora não pertençam à geração net, também encontraremos no *corpus* 2 características peculiares da linguagem digital. Havemos de considerar ainda nas análises os ambientes virtuais em que se deram as postagens (fórum e sala de bate-papo), pois os tais também são condicionadores de uso, ou seja, o comportamento linguístico

dos usuários no bate-papo as postagens ocorrem em tempo síncrono, não há tempo para reelaboração, ou pelo menos o tempo para tal é ínfimo, posto que a interação se dá em tempo real; já no fórum as postagens se dão em tempo assíncrono, havendo com isso mais tempo para possíveis reelaborações antes da postagem.

3.3.3 Preservação de face

Quanto à preservação de faces, a identidade dos alunos do UFPB Virtual, do ensino superior, foi preservada, pois seus nomes não foram explícitos, tendo sido utilizado a palavra “ALUNO(A)” acompanhada pelas letras do alfabeto em maiúsculas (ALUNO A, ALUNO B). Nos casos em que tivemos de trabalhar com imagens, devido ao tratamento dado ao fragmento analisado, optamos por utilizar a letra inicial dos nomes (ALUNA L); para os nomes iniciados pela mesma letra, usamos as duas primeiras letras do primeiro nome (ALUNA LU); para outros participantes, consideramos a função desempenhada, usamos Professor(a), Tutor(a), Mediador(a). Quanto à preservação de faces dos alunos da comunidade do Orkut, como eles, em comum acordo com a professora, utilizaram *nicknames*, esses foram reproduzidos nos fragmentos analisados.

3.4 A Influência da Faixa Etária

A variável faixa etária apresenta-se como fator condicionante de inovações tanto na oralidade, quanto na escrita. Embora, esta pesquisa não trabalhe especificamente com variáveis, no caso dessa variável social, fez-se necessário tecer alguns comentários, dada a sua relevância na análise dos *corpora*.

As pesquisas variacionistas destacam o papel da variável faixa etária como parâmetro significativo para as inovações. Em pesquisas quantitativas, normalmente costumam-se cruzar outras variáveis sociais com a variável faixa etária, pois essa é considerada, por pesquisadores que trabalham com esse método, como fator condicionante de diferenciação, a exemplo de Carvalho (2007), quando considera

em seu estudo que os falantes mais jovens estão mais abertos à inovação, ao contrário dos falantes mais adultos:

Nossa hipótese para a variável *faixa etária* é, como previsível para os falantes de qualquer região, que os mais jovens são mais inovadores e os mais velhos, mais conservadores (CARVALHO, 2007, p. 72)

No caso desta pesquisa, sentimos a necessidade também de destacar essa variável social por considerá-la um diferencial contundente na análise dos *corpora*.

Vale esclarecer que a variável *faixa etária* apresentou alguma responsabilidade em relação às pequenas diferenças de análise. No primeiro *corpus*, os participantes eram mais novos, jovens pertencentes à chamada geração net (Cf. seção 3.1), ou seja, uma geração inteiramente familiarizada com a linguagem digital e que apresenta, por conseguinte, características específicas no ciberespaço, como já referido anteriormente; já os participantes que compuseram o segundo são mais adultos; pessoas mais influenciadas pela escrita tradicional. Podemos observar que o perfil dos participantes desse segundo grupo é outro. Mesmo apresentando marcas da oralidade e a influência da era digital, veremos, na análise, que os participantes do segundo *corpus* abreviam menos, “destorcem” menos as palavras e expressões, como é característico dos participantes de uma faixa etária mais jovem, que configuram a geração *net*.

Havemos de considerar também que, o uso adéqua-se ao evento comunicativo em questão, enquanto o primeiro discute obras literárias no nível de ensino médio, o segundo expõe conceitos fundamentais da linguística no nível de graduação.

3.5 Categorias de Análise

Utilizando a teoria dos espaços mentais, acima referenciada, para proceder à análise sociocognitivista, selecionamos as seguintes categorias, pelo fato de o método da teoria se estender aos aspectos da linguagem, do contexto e da cognição. Vejamos a seguinte distribuição das categorias de análise:

LINGUAGEM

- Verbal
- Não verbal (*emoticons*, desenhos caricatas)

CONTEXTO

- Inferências pragmáticas

COGNIÇÃO

- Domínios estáveis – MCI
- Domínios locais – Espaços Mentais
 - § Construtores de espaços mentais
 - § Princípio de acesso ou identidade
 - § Projeções entre domínios
 - § Mesclagem conceptual

BASES SOCIOCOGNITIVAS DA APRENDIZAGEM CULTURAL

- Cenas de atenção de conjunta
- Intenções comunicativas
- Instersubjetividade

A partir das categorias acima dispostas (Cf. Apêndice), buscamos verificar como os participantes de aulas virtuais conceptualizam criativamente, modificando os referentes e negociando os sentidos cognitivamente.

Depois de observarmos os corpora, fizemos opção por fragmentos retirados dos recortes do orkut e dos fóruns de discussão, bem como dos recortes extraídos de bate-papo que julgamos, de maior pertinência para análise da configuração dos espaços mentais ativados pela semiose linguísticas e a semiose iconográfica. Nossa escolha foi ancorada nas teorias que deram suporte a esta pesquisa.

À medida que nos familiarizávamos com os dados, íamos despertando para análises mais aprofundadas, afinal, o fenômeno que investigamos parte de seres humanos reais, situados em seus contextos sociais, históricos e culturais de existência, que, em dado momento da escala temporal, procuram estabelecer uma interação. A análise minuciosa, profunda e interativa exige do investigador um

posicionamento e muito trabalho intelectual (COSTA; LEITÃO; DIAS, 2004).

Após nos debruçarmos sobre os *corpora*, escolhemos exemplos que consideramos mais significativo para analisar os espaços mentais. Os exemplos são criados localmente pelos participantes de aulas virtuais, numa perspectiva sociocognitiva, uma vez que priorizamos neste estudo, não apenas o conteúdo, mas os processos cognitivos de construção do sentido, que subjazem nas aulas virtuais, onde nos deparamos com a criatividade do falante da língua natural. Isso veremos com mais clareza em seguida na análise e interpretação dos dados à luz das teorias dos espaços mentais. Essa definição de início é tomada para análise dos enunciados nesta pesquisa.

Embora haja discussão, em torno dos limites entre o sentido literal e o não literal, nesta pesquisa, salientamos a relevância dos aspectos contextuais e cognitivos, somada ao conhecimento prévio dos interlocutores para a construção de sentidos, devido às várias possibilidades de interpretações desencadeadas por esses aspectos.

Após definirmos os dados, realizamos uma análise criteriosa das categorias já mencionadas, a partir das quais descrevemos e interpretamos: os processos de mesclagem, projeções entre domínios e modelos cognitivos idealizados, que incidiram na materialidade linguística do texto.

Para considerações finais, momento em que apresentaremos os resultados das pesquisas, fizemos uma retrospectiva dos principais aspectos teóricos discutidos ao longo do estudo, pontuando as nossas conclusões.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DO SENTIDO EM AULAS VIRTUAIS

Reservamos este capítulo para descrição e interpretação dos processos sociocognitivos, recorrentes em ambientes virtuais de interação *on-line*, à luz da teoria dos espaços mentais, devidamente esclarecida no aporte teórico. Inicialmente faremos algumas considerações preliminares, a partir do que descrevemos e analisamos a construção de sentidos em aulas virtuais, mediadas por computador. Nossa intenção é analisar como os usuários dos ambientes virtuais (professor e aluno) compreendem e se dão a compreender. Observamos detidamente a utilização de uma linguagem abreviada, despreocupada com as regras gramaticais, ou seja, com as normas estabelecidas pela gramática normativa. Trata-se de uma linguagem icônica, tipicamente híbrida, uma espécie de “escrita-oral”, à semelhança de uma conversa face a face.

Entendemos que as marcas da oralidade são resultantes da interação social, cuja construção do sentido se dá por inferências, metáforas e metonímias entre outras estratégias léxico-sintáticas. Essas estratégias funcionam como pistas, que ativam os “espaços mentais”, constituindo o que chamamos de mesclagem conceptual, fonte de construção do sentido, ou seja, a criação de novas significações, a partir da projeção de conhecimentos culturais compartilhados (Cf. Seção 2.3.1.5).

Em nossa trajetória, partimos da análise do código – quer seja tomado em seu sentido literal ou não literal – para o cognitivo, guiados pela teoria dos Espaços Mentais (Cf. Cap. 2, seção 2.1), que em seus pressupostos básicos, postula que as expressões linguísticas por si só não portam sentidos, mas servem de guia para a sua construção. Como postulam Fauconnier e Turner (2002), as unidades formais (linguísticas) são apenas “gatilhos” para a integração imaginativa, já que o que está por trás de uma forma não é seu referente, e sim a capacidade humana de construir sentidos. Por isso, no âmbito dessa teoria, analisaremos desde a projeção entre domínios até a integração conceptual, pois, segundo Rodrigues-Leite (2004), a integração conceptual está presente em tudo, desde a compreensão de uma pintura até a literatura, da invenção científica à compreensão de histórias, ainda que esse processamento mental seja inconsciente. Analisaremos, nos recortes das aulas

virtuais, os espaços mentais que são utilizados pelos alunos a partir de semioses linguísticas, paralinguísticas, projeções entre domínios, projeções e inferências pragmáticas

A construção do sentido é compreendida dentro do contexto de certos tipos de interação social, conhecidas por “cenas de atenção conjunta”, as quais são desenvolvidas em atividades significativas, previamente estabelecidas e definidas intencionalmente, como no caso das aulas virtuais em que os participantes tomam ciência do que estão fazendo, e com que objetivo estão fazendo.

Essa espécie de contrato didático, estabelecido por esse modo de transmissão cultural, funciona como um *frame*, contribuindo não apenas para o entendimento do significado intencional do outro, mas também, para a conceptualização e construção de sentidos.

Tomados pela natureza social da cognição, assim como da linguagem reconhecemos que nossa análise incidirá sobre atividades sociocomunicativas preexistentes. Para tanto, utilizaremos recortes de aulas virtuais coletadas na disciplina Fundamentos da Linguística, ministrada pelo professor Jan Edson Rodrigues-Leite, do projeto UFPB Virtual, utilizado pelo grupo de pesquisa Intercog, ao qual estou vinculado.

Na análise, abordaremos os aspectos lingüísticos, paralingüísticos, contextuais e os processos cognitivos subjacentes à construção do sentido em aulas virtuais praticadas nos ambientes virtuais de aprendizagem por professores e alunos do ensino médio e superior.

4.1 Linguagem

A possibilidade de comunicação em tempo real na internet não só estabeleceu novas formas de interação social, como também estabeleceu novos hábitos de leitura e escrita. Essa nova variante, a escrita quase falada, criada pela necessidade de comunicação entre usuários da internet, caracteriza-se por seu grau de informalidade e por sua despreocupação com os rigores da gramática tradicional. Essas características da linguagem escrita na Internet são marcantes nos ambientes virtuais de aprendizagem. As mensagens trocadas em tempo real pelos usuários da

demasiado justifica-se pelo fato da aula virtual está acontecendo numa comunidade do Orkut, onde a aluna adolescente, pertencente à geração net, tece comentários sobre a obra “Dom Casmurro” de Machado de Assis. Assim, registramos a significação marcada pelos recursos linguísticos peculiares à linguagem digital, tais como: ponto de exclamação expressando alegria “TO DE FERIAS MULÉ!!!!!!”. Observamos ainda que o uso de maiúsculas é usado para expressar um tom gritante; os alongamentos consonantais, para expressar a intensidade da gargalhada, como: “kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk!!!!!!”, e ainda para expressar admiração “oHHHHHHHHHHHHH”

Fragmento 2 - *corpus 2* - UFPB-Virtual - Ensino Superior - Bate-papo vespertino

15:00 Aluno G: oi aluna L
 15:01 Aluna L: Oi
 15:01 Aluna L: Você participou da sessão pela manhã
 15:01 Aluna L: ?
 15:01 Aluno G: não
 (...)
 15:06 Tutora: Boa tarde. Sou uma das tutoras e mediadoras do bate-papo desta tarde
 15:07 Aluna L: Boa tarde
 15:07 Aluna LU: Boa tarde!
 15:07 Aluno G: Olá Tutora

No fragmento 2, é evidente a ausência de pontuação, e de acentuação gráfica. Essa prática de escrita libertária retrata as características peculiares da linguagem digital, possíveis e justificáveis pelo suporte que a veicula, bem como por se tratar da transposição de uma conversa face a face, registrada pelos marcadores conversacionais: “Oi”, “Olá” “Boa tarde”, entre outros recorrentes no analisado. O mais interessante é que apesar do uso dessas peculiaridades da escrita digital, os participantes de aulas virtuais se compreendem bem, a partir do contexto, inclusive, quando a Aluna L, na tentativa de pontuar a frase, anteriormente escrita, utiliza apenas o sinal de (?); em vez de reescrevê-la. Logo, é compreendido que sua intenção era perguntar e não afirmar. O recurso utilizado pela Aluna L registra, além de sua criatividade, que ela, assim como os outros participantes de ambientes de comunicação virtual em tempo real, tem competência para compreender intenções comunicativas, pois com apenas o uso de um símbolo (?), ela foi compreendida, sem ter que reescrever toda a frase anterior, otimizando assim o tempo e a

velocidade com que os usuários de ambientes virtuais de aprendizagem interagem.

Fragmento 3 - *corpus 2* - UFPB-Virtual - Ensino Superior - Bate-papo vespertino

15:03 Aluno G: vc mora onde?
 15:03 Aluna L: acho que a maior lentidão e quedas ocorreram nos pcs dos pólos
 15:04 Aluna L: bessa
 15:04: Aluna LU entrou no chat
 15:04: Tutora abandonou este chat
 15:04 Aluno G: você é tutora?
 15:04: Aluna M entrou no chat
 15:04 Aluna L: ã
 (...)
 15:11 Tutora: Não importa a forma. existem diversos modelos de fichamento. Ele aceitará todos desde que haja uma comprovação de que o material foi lido.
 15:12 Aluna LU: Um fichamento de um texto de aproximadamente 100 páginas deve ficar mais ou menos com quantas páginas?
 15:12 Aluno G: aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah, OK!
 15:12 Aluna LU: é ótimo saber isso!
 15:13 Aluno G: Achei que tivesse um padrao, e um estilo certo e errado de fichamento

No fragmento 3, percebemos que, mesmo tratando-se de uma aula virtual para alunos dos curso de graduação e pós-graduação, são imprescindíveis as características peculiares da linguagem digital tais como: o uso de abreviaturas “vc” “pcs”, alongamentos das vogais ou consoantes “aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah”, marcas da oralidade “Ok!”, redução linguística “ã”. É certo que a incidência de tais características no *corpus 2*, do ensino superior, é menor em relação ao *corpus 1* da comunidade do Orkut. Acreditamos que isso se justifique pelo fato de os participantes da comunidade do Orkut serem de uma faixa-etaria menor, pertencente à geração *net*. O mais importante é que o uso desses recursos gráficos possibilitam a comunicação entre os usuários, pois são constitutivos da significação. Pelo alongamento das vogais, percebemos quão grande é a surpresa do Aluno G “aaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaaah, OK!” ao tomar conhecimento de que o modelo de fichamento é flexível.

4.1.2 Não verbal

A iconografia é um recurso bastante utilizado nos bate-papos de aulas virtuais, representada por fotografias, caricaturas e pelos *emoticons*, os quais são formas de comunicação paralinguísticas. A escrita digital se reveste de um visual imagético que vai desde uma imagem estática, como fotografias, *emoticons* até as imagens com movimentos tridimensionais como os *winks*. Os *emoticons*, aqui analisados são aquelas imagens que expressam as emoções e os sentimentos, representados pelas imagens de faces diversas, embora sejam imagens estáticas, indicam estados de emoção tais como: alegria, raiva, medo, amor, ódio. E ainda, intenções maliciosas, piedosas; ações: gargalhar, piscadela no olhar, ir à praia, assim como veremos nos fragmentos analisados:

Fragmento 5 - *corpus* 1 - Comunidade Orkut - Ensino Médio

==Aquiles==: pode ser, mas a verdade vai continuar com Machado seja lá ond ele estiver =]



:)*Isabel: e ai então, blz? terminei de ler o bom-crioulo!



Lúcia: *Cássia, adorei o livro "Fernando e Isaura"! Mt massa!Principalmente qd o corno do Marcos descobre o acontecido, e msm assim perdoa Isaura...*

...p gnt v até q ponto o amor pod xegar, né?! 😊

No meio d traições e artemanhas... 😊



Lúcia: *Huahuahua...*

Fazer o q se ele é?!


Mas ele é um corno mansinho... xD

Como prova disso tem akela parte em q Isaura volta p kza dele e a aliança ainda tá no msm lugar em q ela deixou qd eles se separaram!

Eu particularmente axei LINDOOO!



No fragmento 5, do *corpus* 1, é evidente como os participantes do Orkut fazem uso de desenhos como representações de si mesmos. Além disso, usam as mais diferentes formas para expressar o sorriso. O aluno Aquiles, por exemplo, está dando um sorriso meio sem graça =], a aluna Isabel um sorriso feliz :), já a aluna Lúcia, sorrindo com os olhos fechados, meio envergonhada. Interessante é que em meio a tantos tipos de sorrisos e tantas formas de expressá-los, há coerência entre os sorrisos e os escritos. Esses elementos paralinguísticos construídos graficamente pelo usuário, apenas utilizando o teclado, são denominados de *emoticons* de primeira geração, quanto às carinhas, essas imagens estáticas, são denominadas de *emoticons* de segunda geração, usados pela aluna Lúcia, elas expressam respectivamente loucura, piscadela, além de uma risada de olhos fechados com os dentes pra fora, demonstrando assim a criatividade dos usuários da linguagem digital em mesclar coerentemente textos e imagens.

Fragmento 6 - <i>corpus</i> 2 - UFPB-Virtual - Ensino Superior – Bate-papo matutino/vespertino	
10:08 M	██████████: Bom dia 😊
	11:08 E ██████████: C/ 😊
15:15	Aluna L: ah, está respondido :)

No fragmento 6 do *corpus* 2, observamos a ocorrência de fotografias, as quais não foram expostas para preservação de face, de imagens caricatas, tal como a utilizada pelo Aluno E, e os *emoticons* tanto na versão tipográfica (caracteres), utilizado pela Aluna L, como na versão imagética, utilizada pelos alunos M e E, representando, em ambas as versões, o estado de espírito e as emoções dos participantes.

Fragmento 7 - *corpus 2* - UFPB-Virtual - Ensino Superior – Fórum Virtual-Recorte 4

Ual... isso aqui ficou rico demais!
Vai virar fonte de estudos.



Vê-se, no fragmento 7, coerência entre a mensagem verbal e a não verbal que registra um entusiasmo pela experiência na aula virtual, marcado pela semiose linguística em sintonia com os *emoticons* expressando algo surpreendente e alegria.

Fragmento 8 - *corpus 2* - UFPB-Virtual - Ensino Superior – Fórum Virtual –Recorte 5

Boa noite pessoal 😊

Ocorreu um imprevisto e só conseguir conectar agora.

Nada melhor do que um sorriso para se desviar do mau humor, principalmente quando acompanhados de saudações. Certamente que um usuário de bate-papo virtual que sorri tem a intenção de conquistar amigos. Contudo, sorrir além de ser uma intenção comunicativa de cordialidade, é um estado de graça que inspira os melhores sentimentos com relação ao outro.

Fragmento 9 - *corpus 2* - UFPB-Virtual - Ensino Superior – Bate-papo matutino



10:01 E [redacted]: Bom dia!. Desde às 9 estou aqui, esperando. Desde às 8, lendo.

Certamente que o uso de imagens, em salas de bate-papos virtuais, está associado ao sentido negociado, pois isso vai repercutir na maneira como as pessoas se percebem. Nesse fragmento, em análise, a linguagem não verbal apresenta-se em sintonia com a linguagem verbal, marcadas pela imagem de alguém aborrecido, assim como pela repetição cansativa da palavra “Desde” numa sequência gradativa do tempo, expressando a ideia de que o Aluno E está cansado de esperar.

4.2 Contexto

A análise contextual diz respeito aos casos de inferências pragmáticas que se realizam na dependência de um contexto do que é presumível para estabelecimentos de certas formas de compreensão, recorrentes, também em aulas virtuais, tal como veremos nos fragmentos analisados, extraídos de bate-papos.

Fragmento 8 - *corpus 2* - UFPB-Virtual - Ensino Superior – Bate-papo vespertino

15:34 Professor: Aluno H - SEGUINDO A ORDEM DOS PARTICIPANTES CADA UM FAZ UMA PERGUNTA E ESPERA
 15:34 Professor: DESCULPEM A MAISCUSCULA
 15:34 Aluno H: Confesso que não estou entendendo as regras desse bate-papo
 15:35 Aluno H: OBRIGADO
 15:35 Professor: REVISANDO AS REGRAS:
 15:35 Professor: 1. CADA PERGUNTA SÓ PODE SER FEITA APÓS A ANTERIOR SER RESPONDIDA
 15:35 Professor: 2. USEM MAIÚSCULA NA ELABORAÇÃO DA PERGUNTA

O que se pode inferir a partir do pedido de desculpas do professor por utilizar letras maiúsculas? Para todo bom usuário do internetês, que se guia pelas netiquetas, ou seja, um conjunto de etiquetas para o uso da escrita digital, socialmente produzido e culturalmente disponível, o uso de palavras escritas em MAIÚSCULAS são consideradas ofensivas, porque significa gritar, falar alto, como se a pessoa quisesse se impor pelo tom de voz. Quem delas se utiliza na Internet pode ser tachado de grosseiro, mal educado, pois é como se o internauta estivesse gritando com os outros participantes. Possivelmente, o uso das maiúsculas fora um dos motivos pelos quais aluno H verbalizou que não estava entendendo, em princípio, as regras do bate-papo. Nesse caso, o uso de maiúsculas somente fora possível, como uma regra previamente acordada entre os participantes, para a elaboração de perguntas. Assim entendemos que o pedido de desculpas do professor se deva ao fato de ele ter feito uso de maiúsculas quando não estava elaborando uma pergunta como havia combinado, mas sim dando uma explicação, quebrando com isso a regra do bate-papo.

Vejamos outro exemplo em que a comunicação vai além do que foi digitado.

Fragmento 9 - *corpus 2* - UFPB-Virtual - Ensino Superior – Bate-papo vespertino

16:25 Professor: lembro a todos que o chat tem duração de 1 hora - excepcionalmente, continuaremos até as 16:30.
 16:27 Tutora A: Pessoal, mais alguma pergunta para o professor Jan?
 16:28 Aluno B: QUERO APENAS AGADECER E DIZER QUE FOI MUITO IMPORTANTE ESTE MOMENTO E QUE POSSAMOS NOS ENCONTRAR SEMPRE. VALEU PROFESSOR E TUTORES.
 16:28 Tutora A: Obrigada Hildebrando. Teremos mais uma sessão às 19h.
 16:29 Aluna C: Esta sessão será encerrada agora?
 16:31 Tutora B : até às 19h...
 16:31 Professor: Um abraço pra todos:todas
 16:31 Tutora A: Até mais
 16:31: Aluna D: abandonou este chat
 16:31 Aluna C: Obrigada a todos, então.
 16:32: Aluno E: abandonou este chat
 16:32: Aluna C abandonou este chat
 16:32: Tutora A: abandonou este chat
 16:32: Tutora B: abandonou este chat
 16:31 Aluna F: Estou saindo, obrigada a todos vocês.
 16:32: Aluna F: abandonou este chat
 16:32: Professor: abandonou este chat
 16:35: Aluno B: abandonou este chat

Analisando o fragmento acima questionamos: será que o professor queria informar algo mais do que as horas? Certamente que sim, sua intenção implicava comunicar algo mais do que o que fora teclado. Apesar de ter teclado menos do que ele queria comunicar, os participantes do bate-papo o compreenderam, demonstrando terem competência para compreender intenção comunicativa. A competência para compreender intenção comunicativa é uma condição necessária para que qualquer indivíduo possa participar de atividades interativas, segundo a teoria da aprendizagem cultural, tal como postula Tomasello (2003). É notável, que todos compreenderam a intenção comunicativa do professor, de anunciar que a aula estava processo de finalização, a começar pela tutora A, por meio do registro da expressão: “mais alguma pergunta para o professor?” Seguida pelo aluno B, “quero apenas agradecer”; pela pergunta da aluna C: Esta sessão será encerrada agora? Pelas expressões de despedidas tal como as tecladas pela tutora B: até às 19h... pelo Professor: “Um abraço pra todos:todas”; novamente pela tutora A: “Até mais”; pela resistência da aluna C: “obrigado a todos, então”; pelos registros de saída da sessão de bate-papo configurada pela expressão de abandono do ambiente virtual, quando o que se quer dizer é: “já estou de saída”, “até mais tarde”, ou “até amanhã”. Dessa feita, pode-se concluir que todos compreenderam e se fizeram compreender,

sem a necessidade da verbalização explícita, que a sessão de bate-papo havia encerrado.

Assim, vimos que a significação foi constituída por implicatura (tipo de inferência pragmática), pois professores e alunos comunicaram mais do que teclaram e o sentido foi recuperado, a partir da compreensão das intenções comunicativas dos participantes.

4.3 Cognição

O recorte 1, extraído das aulas ministrada pelo professor Jan Edson no projeto UFPB Virtual (Cf. Anexo A) apresenta uma discussão sobre a concepção de falar bem e sua relação direta com a norma culta. A discussão se amplia partir de perguntas feitas pelo professor aos alunos participantes de aulas virtuais.

Recorte 1 – Discussão sobre “falar bem” e “palavra bonita”			
UFPB Virtual	14031872007201	Disciplina Fundamentos da Linguística	tarifa
1	ALUNA A - quinta, 17 janeiro 2008, 20:11	Acredito que temos que usar a norma culta em todas as situações. Claro que não vamos falar palavras "bonitas" para um grupo de pessoas que não vão compreendê-las, mas dá para falar bem em todas as ocasiões!. Se só formos falar "bem" em lugares formais, sempre teremos dificuldades em usar a língua portuguesa. O que vocês acham?	
2	ALUNO B - terça, 22 janeiro 2008, 13:25	Olá ALUNA A, Penso que "falar bem" implica em saber se expressar corretamente de acordo com a situação. "Falar bem" nem sempre implicar o uso de palavras difíceis, desconhecidas, cheias de retórica afinada, mas sim o uso de palavras inteligíveis e ao alcance da compreensão do grupo destinatário. Ademais, não podemos falar errado, simplesmente porque estamos no meio de pessoas que assim falam.	
3	PROFESSOR - quarta, 23 janeiro 2008, 18:05	Antes disso, me respondam: 1. O que é falar bem? 2. O que é uma palavra bonita?	
4	ALUNA A - quarta, 23 janeiro 2008, 20:29	" Falar bem", em meu ver é usar corretamente a norma culta em todas as situações. 'Palavra bonita", uma palavra incomum usada apenas pelos intelectuais. Professor É uma opinião sujeita as críticas e sugestões. Obrigada.	
5	PROFESSOR - sábado, 26 janeiro 2008, 09:25	Então, ALUNA A, Rui Barbosa, na anedota abaixo fala extremamente bem, apesar de poucos	

saberem sobre o que está falando. É isso?

Rui Barbosa, ao chegar em sua casa, ouviu um barulho esquisito vindo do seu quintal. Chegando lá, constatou que havia um ladrão tentando levar seus patos de criação. Aproximou-se vagarosamente do indivíduo, surpreendendo-o tentando pular o muro com seus amados patos. Batendo nas costas do tal invasor, disse-lhe: -- Ô bucéfalo, não é pelo valor intrínseco dos bípedes palmíferos e sim pelo ato vil e sorrateiro de galgares as profanas de minha residência.

Se fazes isso por necessidade, trânsito; mas se é para zombares de minha alta prosopopeia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica no alto de tua sinagoga que reduzir-te-á à quinquagésima potência que o vulgo denomina nada.

E então o ladrão disse:

-- Ô moço, eu levo ou deixo os patos?

6 ALUNA A - segunda, 28 janeiro 2008, 22:53

É professor, o senhor me convenceu, fala bem e usar corretamente a norma Culta da Língua Portuguesa, é se fazer entendido, é conseguir transmitir a mensagem com eficácia e eficiência. O que me ajudou foi o texto sobre língua materna, que me esclareceu a diferença entre gramática tradicional e norma culta. Mas, vamos concordar, não é porque estamos entre pessoas sem escolaridade que vamos falar frases como essa: "Agente vamos barrê o colégio "Não é???"

7 ALUNA C - quarta, 23 janeiro 2008, 20:57

Penso que qualquer pessoa que consiga se comunicar com eficiência diante de diversas situações é capaz de "falar bem". O "falar bem" está relacionado à capacidade de comunicação, de expressão, de interação e não à capacidade de o indivíduo utilizar em sua fala palavras difíceis e desconhecidas. Aos dois anos minha sobrinha Mariana fala muito bem. Tem um bom domínio da linguagem e consegue interagir em diversas situações através da fala.

Responder o que é uma palavra bonita é muito difícil. Depende da perspectiva. Uma palavra bonita é aquela que nos proporciona lembranças boas, que nos deixa mais feliz, nos tira da mesmice do dia-a-dia. No entanto, a maioria das pessoas acha que "palavra bonita" é aquela cujo significado é desconhecido. Certa vez, quando voltava de uma cidadezinha do interior, em época de eleição para prefeito, lembro de um comentário de um agricultor ao ter assistido um comício de um político da região. Segundo esse agricultor, esse político falava muitas palavras bonitas e que mesmo ele não entendendo nada era muito bom ouvir o discurso do candidato.

8 ALUNO B - quinta, 24 janeiro 2008, 13:35

Professor, quanto ao item 1 faço remissão a minha intervenção anterior. Quanto ao item 2, penso que palavra bonita seja aquela que soa agradavelmente, que traz beleza na construção oral/escrita, que se faz compreensível aos destinatários num determinado contexto, etc. Obs.: Trata-se uma opinião pessoal, não muito técnica e sujeita às correções, se for o caso.

9 ALUNA D - segunda, 11 fevereiro 2008, 13:10

Acredito que falar bem é expressar-se de forma clara. E uma palavra bonita é aquela que não é comumente empregada e que ao ser colocada numa expressão a torna mais rica.

10 ALUNA E - segunda, 11 fevereiro 2008, 22:42

1. O que é falar bem? É ter comunicação fluente, usar corretamente o português de maneira clara e audível e bem objetiva, de preferência sem erros de Português, de gramática, de forma compreensível sem ser prolixo. Falar bem é principalmente conseguir ser entendido, é além de ter um vocabulário correto, ter uma boa dicção e eloquência. 2. O que é uma palavra bonita? É uma palavra que soa bem aos ouvidos, não agredindo os mesmos.

11 ALUNA F - domingo, 10 fevereiro 2008, 14:03

Falar bem é ter coerência na linguagem, respeitando as normas da língua. Uma palavra bonita é aquela que falamos e sabemos o que ela significa.

12 ALUNA C - quarta, 23 janeiro 2008, 21:27

Uma contribuição para quem acredita que "falar bem" é falar palavras difíceis:

Manual de Como Falar Bem

Prosopopeia flácida para acalantar bovinos (Conversa mole pra boi dormir)

Colóquio sonolento para gado bovino repousar (história pra boi dormir)

Romper a face (Quebrar a cara)

Creditar o primata (Pagar o mico)
 Impulsionar a extremidade do membro inferior contra a região glútea de alguém (Dar um pé na bunda)
 Derrubar, com a extremidade do membro inferior, o suporte sustentáculo de uma das unidades de acampamento (Chutar o pau da barraca)
 Deglutir o batráquio (Engolir o sapo)
 Colocar o prolongamento caudal em meio aos membros inferiores (Meter o rabo entre as pernas)
 Derrubar com intenções mortais (Cair matando)
 Aplicar a contravenção do Sr. João, deficiente físico de um dos membros superiores (Dar uma de João sem braço)
 Sequer considerar a utilização de um longo pedaço de madeira (Nem a pau)
 Sequer considerar a possibilidade da fêmea bovina expirar fortes contrações laringo-bucais (Nem que a vaca tussa)
 Sequer considerar a utilização de instrumentos metálicos derivados do ferro (Nem ferrando)
 Derramar água pelo chão através do tombamento violento e premeditado de seu recipiente (Chutar o balde)
 Retirar o filhote de equino da perturbação pluviométrica (Tirar o cavalinho da chuva)

- 13 ALUNA G - quinta, 24 janeiro 2008, 22:03
 Val, Você acessou como PROFESSOR (Sair)
 14031872007201
 Adorei o manual, ele é um bom exemplo de que nem sempre o rebuscamento da língua é sinônimo de beleza e do falar bem.
- 14 ALUNA H - quinta, 31 janeiro 2008, 12:57
 Acho que deveríamos partir da seguinte questão. Qual seria a norma culta? Quem fez ou faz a norma culta?
 Sei que a pergunta já foi feita. Mas qual o significado de "falar bem"?
 variedades linguísticas
- 15 ALUNA A - segunda, 4 fevereiro 2008, 22:14
 As formas alternantes, que expressam a mesma coisa num mesmo contexto, são denominados de variantes linguísticas: Variantes livres e variantes combinatórias; Variantes de prestígio; Variantes estigmatizadas; e variantes inovadoras e conservadoras.
- 16 ALUNA A - quinta, 7 fevereiro 2008, 22:21
 Após tantos comentários, me pergunto e pergunto a todos os meus colegas de turma? Que Gramática ensinar aos nossos educandos?
- 17 ALUNO I - terça, 19 fevereiro 2008, 10:44
 Você tem razão ALUNA A, podemos usar a norma culta em todos os lugares onde estivermos, já que usar a norma culta não significa falar palavras complicadas, mas sim se fazer entender utilizando o mínimo de concordância entre as palavras.
- 18 ALUNA A - terça, 19 fevereiro 2008, 22:29
 Caro colega,
 É bom saber que alguém pensa como nós, é verdade ALUNO I, falar bem é usar a norma culta e se fazer entendido.
 Até mais!!!!

4.3.1 Análise dos domínios estáveis (MCI)

Ao ativar o MCI (esquemas conceptuais) de “falar bem”, a partir das colocações feitas pelos alunos, no recorte 1, obtivemos o seguinte resultado:

Esquema 1 - MCI – FALAR BEM

MCI 1 – FALAR BEM	MCI 2 – FALAR MAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. acredito que...usar a norma culta em todas as situações; 2. usar corretamente o português (...) de preferência sem erros de Português, de gramática; 3. em meu ver é usar corretamente a norma culta em todas as situações. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. não usar outras variantes linguísticas; 2. não usar as normas prescrita pela gramática; 3. não usar correntamente a norma culta.

No Esquema 1, acima, a partir dos construtores de espaços mentais de crença, configuramos dois MCI, que funcionam como contrapartes: o MCI 1, factual, que configura como os alunos conceptualizam “falar bem”, e o MCI 2, contrafactual, que se configura a partir do que se pode imaginar, inferir, como os alunos conceptualizam o não falar bem, ou seja o falar mal.

Nessa análise, é fato que os construtores de espaços mentais de crença, tais como: “acredito que”, “penso que”, “em meu ver” denotam o que esse grupo, formado por estudantes da graduação e da pós-graduação, da disciplina Fundamentos da Linguística, crê e concebe “falar bem”. Em detrimento dessa concepção poderíamos até listar no MCI 2, como contraparte, que o uso da variante popular, tal como a gíria, seria concebido, por esse pequeno grupo, como falar mal, no entanto como não é de interesse dessa pesquisa discutir o uso da norma culta em detrimento da popular, e sim a construção do sentido ativados pelas semioses linguísticas e paralinguísticas em ambientes virtuais. Acredito ser o bastante analisar apenas os construtores de espaços mentais, no caso deste recorte, os de crença, por configurar a maneira como professor e alunos conceptualizam o falar bem.

Nesse caso, se construíssemos um MCI para outros grupos haveria concepções diversas sobre o “falar bem”, por se tratar, como afirma Salomão (1999), de conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis. Tais conhecimentos desempenham papel fundamental na cognição humana, pois são conhecimentos adquiridos no cotidiano. Por isso, a Aluna A conceitua “falar bem” como “usar corretamente a norma culta em todas as situações”; enquanto que, diferentemente, o Aluno B, conceitua como “saber se expressar corretamente de acordo com a situação”. A partir da contraparte de falar bem, obtida de maneira explícita ou implicitamente, pelas colocações dos alunos, entendemos como eles conceptualizam o não falar bem, falar mal, falar errado, baseados na crença, e na concepção de língua que cada um adquiriu socialmente e disponibiliza culturalmente.

Embora as aulas presenciais e as virtuais funcionem com suportes distintos muitas vezes, pela transmutação dos gêneros, os fenômenos recorrentes em aulas virtuais também ocorrem em aulas presenciais. Há, contudo, características peculiares dos ambientes virtuais, que procuramos destacar neste estudo.

Vale esclarecer que o diferencial desse trabalho não está em pontuar tais diferenças, mas em analisar como os usuários de aulas virtuais compreendem e se dão a compreender e apresentar os recursos linguísticos, pragmáticos e cognitivos, constitutivos da significação, ativados por eles.

Outra análise possível de MCI pode ser feita, a partir do fragmento da comunidade do Orkut, no qual professora e aluna conceptualizam o homossexualismo.

Fragmento 10 - *corpus 1* – Comunidade do Orkut - Ensino médio

[Júlia!](#): MAS QUE A CAPITU BOTO UM PÁ DE GAIA COLOCO VIU !!!!

[Cássia](#): nao, ela nao traiu, agora o Bentinho tinha uma amizade mto suspeita c ESCOBAR.

[Júlia!](#): PRONTOOOOOOOOOOOO!!

BENTINHO É BAITOLA AGORA?

TA MASSA!!!!

NAO INTENDO!!!

BENTINHO BAITOLA

POMBINHA.....

ESSES ESCRITORES SAO TUDO DOIDO!!!

AHCO QUE ELES SAO DO MUNDO COLORI DO!!

KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK

(...)
Cássia: E ae baby, já tirou da kbça essa historia de que Bentinho eh homossexual?
Júlia!: mai mai!!!!!!!
nunca !!!!!
oxe essa amizade de bentinho e escobar e mt estranha pow!!!!!!!!!!!!!!
(...)
Júlia!: huahuahuahaha
aff esse livro é uma putaria!!!!!!!!!!!!!!
mas geu ele é frango é!!!!

Esquema 2- MCI – Homossexualidade

MCI 1 – professora	MCI 2 – aluna
1. amizade muito suspeita.	1. mundo colorido 2. amizade muito estranha

A partir dos MCI 1 e MCI 2, percebemos a configuração do sentido contextualmente situado, demonstrando que a linguagem não representa a realidade, tampouco porta o sentido, mas ativa representações mentais para construir o sentido negociado, pois os MCI são conhecimentos produzidos culturalmente e disponibilizados socialmente. Por meio deles conhecemos como professora e aluna conceptualizam a homossexualidade de acordo com o conhecimento prévio adquirido culturalmente, disponibilizados para a negociação do sentido localmente. Ao utilizar a expressão “amizade muito suspeita” a professora quis intencionalmente ativar, no debate com a aluna, a suposta homossexualidade entre Bentinho e Escobar. A aluna, por sua vez, conceptualiza a homossexualidade de “mundo colorido” e passa a conceptualizá-lo como “amizade muita estranha”, à semelhança da expressão utilizada pela professora. Essas conceptualizações são resultantes do conhecimento produzido culturalmente.

4.3.2 Domínios Locais (Espaços Mentais)

4.3.2.1 Análise dos construtores de espaços mentais em nível gramatical

Nessa seção, nossa análise incide sobre os construtores dos espaços mentais, em nível gramatical, que podem ser representados por sintagmas preposicionais, sintagmas adverbiais, conectivos, sentenças, marcas de tempo e modo verbal, os quais funcionam como introdutores dos seguintes espaços mentais: crenças, imagens, hipóteses, escala, tempo, drama, lugar, modelo cultural. Entre esses, verificamos os introdutores de crença, por ser o mais recorrente também em aulas virtuais.

Fragmento 11 - *corpus* 2 - UFPB-Virtual - Ensino Superior – Fórum – Recorte 1

(1) ALUNA A - quinta, 17 janeiro 2008, 20:11

Acredito que **temos que** usar a norma culta em todas as situações. **Claro que não vamos falar palavras "bonitas"** para um grupo de pessoas que não vão compreendê-las, mas dá para falar bem em todas as ocasiões!. Se só formos falar "bem" em lugares formais, sempre teremos dificuldades em usar a língua portuguesa. O que vocês acham?

(2) ALUNO B - terça, 22 janeiro 2008, 13:25

Olá ALUNA A,

Penso que **"falar bem"** implica em saber se expressar corretamente de acordo com a situação. **"Falar bem"** nem sempre implicar o uso de palavras difíceis, desconhecidas, cheias de retórica afinada, mas sim o uso de palavras inteligíveis e ao alcance da compreensão do grupo destinatário. Ademais, não podemos falar errado, simplesmente porque estamos no meio de pessoas que assim falam.

(4) ALUNA A - quarta, 23 janeiro 2008, 20:29

" Falar bem", em meu ver é usar corretamente a norma culta em todas as situações. 'Palavra bonita', uma palavra incomum usada apenas pelos intelectuais. Professor É uma opinião sujeita as críticas e sugestões. Obrigada.

(7) ALUNA C - quarta, 23 janeiro 2008, 20:57

Penso que **qualquer pessoa que consiga** se comunicar com eficiência diante de diversas situações é capaz de "falar bem". O "falar bem" está relacionado à capacidade de comunicação, de expressão, de interação e não à capacidade de o indivíduo utilizar em sua fala palavras difíceis e desconhecidas. Aos dois anos minha sobrinha Mariana fala muito bem. Tem um bom domínio da linguagem e consegue interagir em diversas situações através da fala.

Responder o que é uma palavra bonita é muito difícil. Depende da perspectiva. Uma palavra bonita é aquela que nos proporciona lembranças boas, que nos deixa mais feliz, nos tira da mesmice do dia-a-dia. No entanto, a maioria das pessoas acha que "palavra bonita" é aquela cujo significado é desconhecido.

Certa vez, quando voltava de uma cidadezinha do interior, em época de eleição para prefeito, lembro de um comentário de um agricultor ao ter assistido um comício de um político da região. Segundo esse agricultor, esse político falava muitas palavras bonitas e que mesmo ele não entendendo nada era muito bom ouvir o discurso do candidato.

Como podemos observar no recorte¹, nos parágrafos de 1 a 7: Os alunos A, B e C, a partir dos construtores de espaços mentais no nível gramatical, criaram, dentre outros, os seguintes tipos de espaços:

Crença – Acredito que temos que usar a norma culta em todas as situações.

...em meu ver é usar corretamente a norma culta em todas as situações.

Penso que qualquer pessoa que consiga se comunicar com eficiência diante de diversas situações é capaz de "falar bem".

Tempo – Certa vez, quando voltava de uma cidadezinha do interior, em época de eleição para prefeito.

Lugar –... quando voltava de uma cidadezinha do interior, em época de eleição para prefeito.

Modelo cultural – Segundo esse agricultor, esse político falava muitas palavras bonitas e que mesmo ele não entendendo nada era muito bom ouvir o discurso do candidato.

Aprofundando o olhar sobre o recorte, percebemos que, além dos espaços de crença, tempo, lugar e modelo cultural marcados pelos construtores de espaços mentais, há no grupo uma discussão sobre a concepção de “falar bem” e “palavra bonita”. Para a maioria, falar a norma culta, se expressar corretamente de acordo com as regras gramaticais é falar bem, é falar com um elevado grau de competência linguística. Eles não relevam a compreensão como fator fundamental da interação.

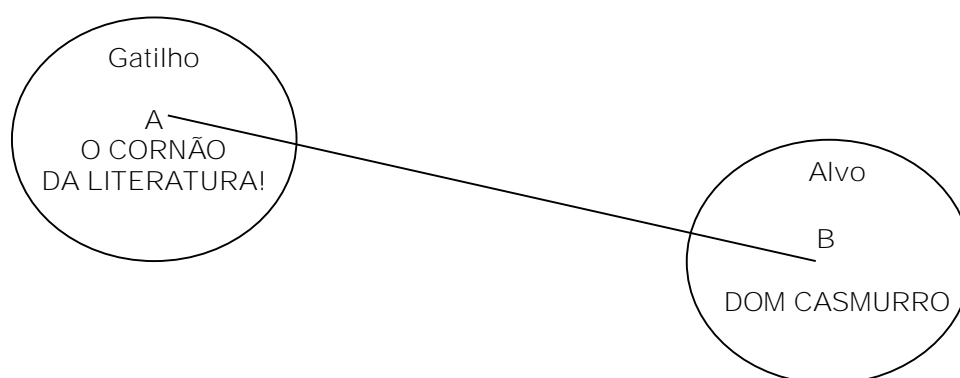
Essas concepções são oriundas do conhecimento pessoal ou social de cada grupo, isto é, são conhecimentos prévios, adquiridos no cotidiano, representados por MCI, conhecido como domínios estáveis, que estruturam internamente os domínios locais. Tanto participantes de aulas presenciais e virtuais acionam os MCI. A

peculiaridade desse uso em aulas virtuais está tão-somente no registro da linguagem digital, geralmente com maior grau de informalidade.

4.3.2.2 *Análise do princípio de acesso ou identidade*

Para analisar o princípio de acesso ou identidade, escolhemos um fragmento da aula virtual na comunidade do Orkut, em que uma aluna fez uso de uma expressão inusitada para nomear um elemento da obra de Machado de Assis, *Dom Casmurro*. Esse é um fenômeno que pode ser representado pelo princípio de acesso ou identidade que permite a projeção entre domínios. Como podemos visualizar no fragmento abaixo:

<p>Fragmento 12 - <i>corpus</i> 1 – Comunidade do Orkut - Ensino médio</p> <p>Anna aç...: Ei Cá no livro de Bento " O Cornão da literatura!" hahahaha... O cara soh se mudou pra Igarassu pq descobriu as gaias ou por medo de levar mais?! hehehehehehehe</p>
--



Esquema 3 – Análise do princípio do acesso ou identidade

Aplicando o princípio de acesso ou identidade, é possível reconhecer que “O Cornão da literatura” faz referência à obra machadiana *Dom Casmurro*, por compreendemos que essa alcunha refere-se ao personagem Bentinho. reconhecermos pragmaticamente que personagem e livro pertencem ao mesmo *frame*. Além disso, compreendemos também que “O Cornão da literatura” serve de

guia para reconhecermos o personagem chamado Bentinho da obra machadiana. Portanto a partir da semiose linguística no domínio A, é possível reconhecer que o personagem é tomado pela obra representada no domínio B.

4.3.2.3 *Análise das projeções entre domínios*

Nesta seção analisamos as projeções entre domínios que, de acordo com Fauconnier (1997, p. 11), operam a relação entre domínios. Por meio das projeções configuramos os domínios conceptuais estruturados (metáforas e analogias), as funções pragmáticas (sinédoques e motonímias) e as projeções de esquema.

Fragmento 13 - *corpus* 1 – Comunidade do Orkut - Ensino médio

[Júlia!](#): MAS QUE A CAPITU BOTO UM PÁ DE GAIA COLOCO VIU !!!!

[Cássia!](#): nao, ela nao traiu, agora o Bentinho tinha uma amizade mto suspeita c ESCOBAR.

[Júlia!](#): PRONTOOOOOOOOOOOO!!

BENTINHO É BAI TOLA AGORA?

TA MASSA!!!!

NAO INTENDO!!!

BENTINHO BAITOLA

POMBINHA.....

ESSES ESCRITORES SAO TUDO DOIDO!!!

AHCO QUE ELES SAO DO MUNDO COLORIDO!!

KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK

(...)

[Cássia!](#): E ae baby, já tirou da kbça essa historia de que Bentinho eh homossexual?

[Júlia!](#): mai mai!!!!!!!!!!!!

nunca !!!!!!

oxe essa amizade de bentinho e escobar e mt estranha pow!!!!!!!!!!!!!!

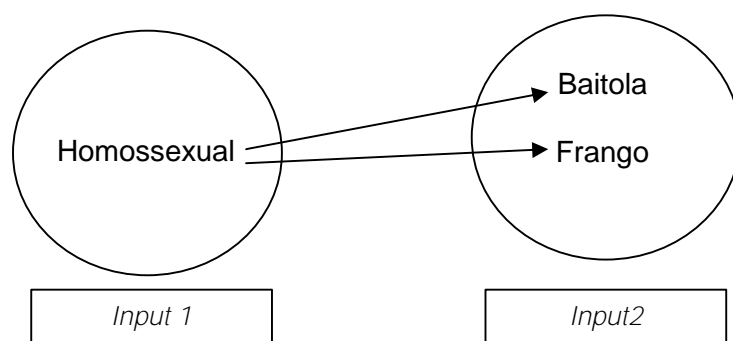
(...)

[Júlia!](#): huahuahuahaha

aff esse livro é uma putaria!!!!!!!!!!!!!!

mas geu ele é frango é!!!!

Na discussão sobre o suposto adultério, trama da obra Dom Casmurro de Machado de Assis, a professora e a aluna conceptualizam de diferentes maneiras a sexualidade de Bentinho. Essas diferentes formas de conceptualizar podem ser mapeadas pela projeção entre domínios como visto no esquema abaixo:



Como podemos visualizar no *input 1*, o termo usado pela professora é dicionarizado, utilizado para se referir a pessoas que sentem atração por outra do mesmo sexo. Já no *input 2*, a aluna usa duas expressões (*baitola* e *frango*), de certo modo, concebidas em nível de calão, ativadas pelo seu conhecimento de mundo, para conceptualizar a sexualidade de bentinho. De acordo com a teoria dos espaços mentais, baseadas' no princípio de identidade, as projeções entre domínios acima, visualizadas são estruturadas de maneira a apresentar a construção de sentidos a partir do esquema genérico (homossexual) para o particular (*baitola*, *frango*).

4.3.2.4 Análise da Mesclagem Conceptual

No fragmento 14, do recorte 1, nos parágrafo 3 ao 6, observamos a tentativa de o professor convencer a aluna A, que falar difícil, não é falar bem, apresentando como argumento uma anedota de Rui Barbosa:

Fragmento 14 - <i>corpus</i> 2 – UFPB-Virtual - Ensino Superior – Fórum – Recorte 1	
03	ROFESSOR - quarta, 23 janeiro 2008, 18:05 Antes disso, me respondam: 1. O que é falar bem? 2. O que é uma palavra bonita?
04	LUNA A - quarta, 23 janeiro 2008, 20:29 " Falar bem", em meu ver é usar corretamente a norma culta em todas as situações. 'Palavra bonita", uma palavra incomum usada apenas pelos intelectuais. Professor É uma opinião sujeita as críticas e sugestões. Obrigada.
05	PROFESSOR - sábado, 26 janeiro 2008, 09:25

Então, ALUNA A, Rui Barbosa, na anedota abaixo fala extremamente bem, apesar de poucos saberem sobre o que está falando. É isso?

Rui Barbosa, ao chegar em sua casa, ouviu um barulho esquisito vindo do seu quintal. Chegando lá, constatou que havia um ladrão tentando levar seus patos de criação. Aproximou-se vagarosamente do indivíduo, surpreendendo-o tentando pular o muro com seus amados patos. Batendo nas costas do tal invasor, disse-lhe: -- Ó bucéfalo, não é pelo valor intrínseco dos bípedes palmíferos e sim pelo ato vil e sorrateiro de galgares as profanas de minha residência.

Se fazes isso por necessidade, trânsito; mas se é para zombar de minha alta prosopopéia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica no alto de tua sinagoga que reduzir-te-á à quinquagésima potência que o vulgo denomina nada.

E então o ladrão disse:

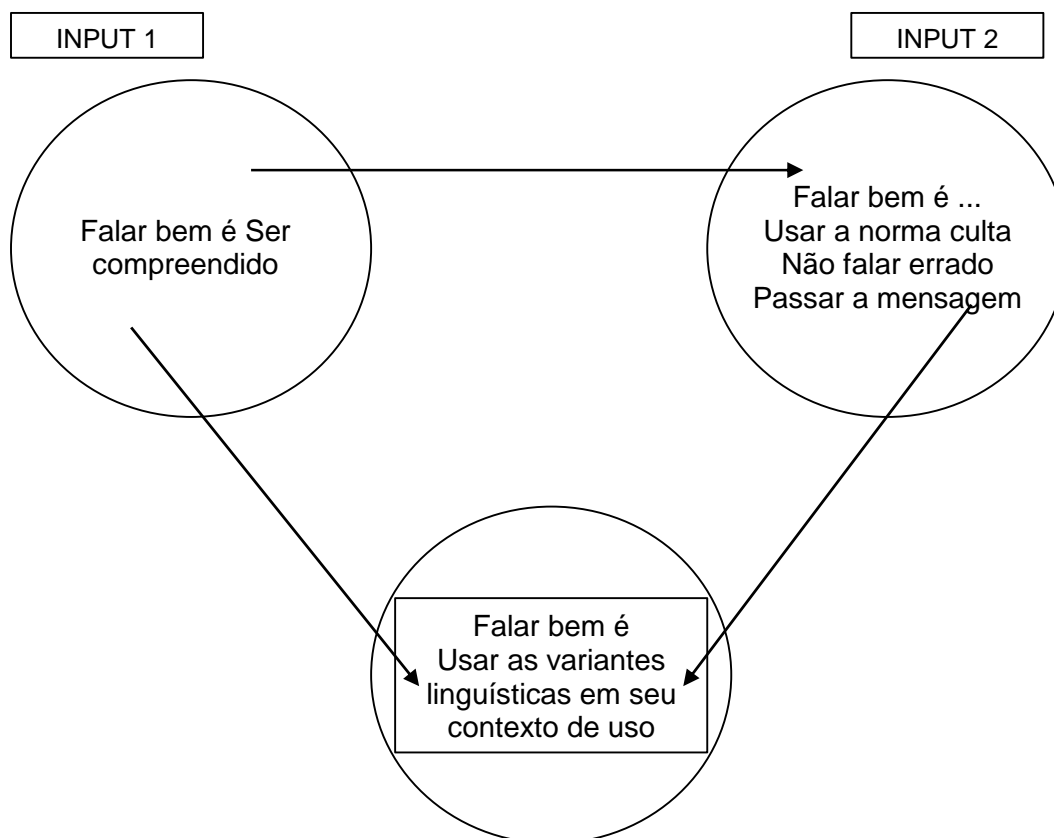
-- Ó moço, eu levo ou deixo os patos?

06 ALUNA A - segunda, 28 janeiro 2008, 22:53

É professor, o senhor me convenceu, fala bem e usar corretamente a norma Culta da Língua Portuguesa, é se fazer entendido, é conseguir transmitir a mensagem com eficácia e eficiência. O que me ajudou foi o texto sobre língua materna, que me esclareceu a diferença entre gramática tradicional e norma culta. Mas, vamos concordar, não é porque estamos entre pessoas sem escolaridade que vamos falar frases como essa: "Agente vamos barrê o colégio "Não é???"

Para provar que falar difícil não é falar bem, o professor lançou mão de uma ilustração em que uma pessoa extremamente culta faz uso de palavras pouco usuais, mostrando assim um elevado grau de competência linguística, mas que apesar de “falar bem”, não se fez entender pelo interlocutor. Este, surpreendido por não ter assimilado o significado de tais lexemas, fica em dúvida se está sendo apreendido ou recebendo a benevolência do outro. Com isso o professor quis passar para os alunos a sua concepção de que falar bem não significa falar difícil, mas o objetivo maior é ser compreendido.

Mapeando o falar bem, valendo-nos do processo de mesclagem conceptual, teremos dois espaços mentais que funcionam como *inputs*. O primeiro apresentando a concepção do professor e o segundo apresentando a concepção da aluna, de maneira que da mescla desses dois *inputs* surgirá uma estrutura emergente, oriunda das projeções dos *inputs*, estabelecida a partir de novas relações, antes não existente nos *inputs* em separados.



Esquema 4 – Falar bem

No processo de mesclagem, a estrutura emergente surge do que é presumível, ou seja, do que se pode inferir a partir da mesclagem dos *inputs*. Assim entendemos quando o professor diz que falar bem é ser compreendido, pois se usarmos em qualquer situação a norma culta, como diz a aluna, correremos o risco de não sermos compreendidos, tal qual, Rui Barbosa. Dessa feita, nosso discurso não passaria de uma anedota, visto que a norma culta é constitutiva do domínio do discurso acadêmico. Além do mais, usar a norma culta em todas as situações constituir-se-ia um preconceito linguístico por não prestigiar as variantes de outros grupos (classes sociais), principalmente dos não universitários.

Fragmento 15 - *corpus* 2 – UFPB-Virtual - Ensino Superior – Fórum – Recorte 1

- 1 ALUNA A - quinta, 17 janeiro 2008, 20:11
Acredito que temos que usar a norma culta em todas as situações. Claro que não vamos falar palavras "bonitas" para um grupo de pessoas que não vão compreendê-las, mas dá para falar bem em todas as ocasiões!. Se só formos falar "bem" em lugares formais, sempre teremos dificuldades em usar a língua portuguesa. O que vocês acham?
- 2 ALUNO B - terça, 22 janeiro 2008, 13:25

Olá ALUNA A,

Penso que "falar bem" implica em saber se expressar corretamente de acordo com a situação. "Falar bem" nem sempre implicar o uso de palavras difíceis, desconhecidas, cheias de retórica afinada, mas sim o uso de palavras inteligíveis e ao alcance da compreensão do grupo destinatário. Ademais, não podemos falar errado, simplesmente porque estamos no meio de pessoas que assim falam.

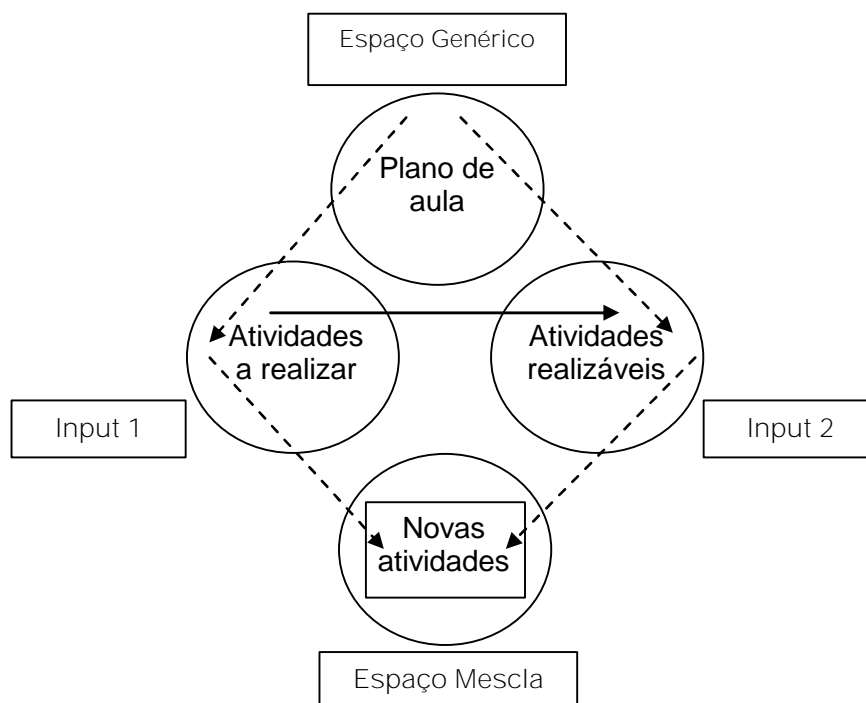
3 PROFESSOR - quarta, 23 janeiro 2008, 18:05

Antes disso, me respondam:

1. O que é falar bem?
2. O que é uma palavra bonita?

Podemos observar ainda, nos parágrafos 1, 2 desse recorte, a discussão vem sendo mantida desde as aulas anteriores pelas datas da postagem. Na sequência, no parágrafo 3, o professor confirma essa nossa hipótese ao enunciar: “Antes disso, me respondam”, valendo-se do construtor de espaços mentais “antes disso”, inferimos que qualquer outra tarefa ou pergunta será cabível após respondias as questões anteriores. Essa inferência só é possível por concebermos a referência como um ato de construção criativo, e não como um simples ato de representação ou de designação, mas uma atividade complexa (MARCUSCHI, 2007, p.79). Nessa perspectiva, o ato de inferir é também um ato criativo, e como tal é crucial para a construção de sentidos, ora ativado por esse construtor de espaços mentais. Além de evidenciar o caráter pragmático da inferência, reconhecemos que por meio desse construtor de espaços mentais, uma pessoa leva outra a dirigir sua atenção para algo no mundo. Desse modo, a referência é compreendida dentro do contexto de certos tipos de interação social, ou seja, a referência é determinada dentro de uma atividade localmente situada quer seja na co-textualidade, no contexto situacional ou num contexto cognitivo.t

Vejamos a partir da mesclagem conceptual a projeção da expressão dêitica em análise:



Esquema 5 – Mesclagem conceptual

Considerando que a dêixis, tal como apresentada na expressão “antes disso, me respondam”, foi enunciada no fluxo da interação, em cenas de atenção conjunta, do evento comunicativo aula virtual; reconhecemos que tanto aluno como professor têm consciência do que estão conjuntamente a fazer, bem como sabem as coisas que fazem ou não parte dessa atividade, além de compreender a intenção comunicativa do outro, por reconhecer o outro e a si mesmo como agente intencional.

Partindo dessa realidade, foi que, no esquema 1, configuramos a mesclagem conceptual composta por um espaço genérico (plano de aula) que possui informações gerais aplicáveis e distribuídas entre os inputs 1 e 2; por sua vez, o *input 1* – é factual, diz respeito à realidade no momento da enunciação. Esse domínio corresponde às atividades a realizar (perguntas a responder) no momento da enunciação; e o *input 2* – atividades realizáveis, isto é, perguntas ou outras atividades que podem vir a ser ou não realizadas, é o contrafactual, o concebível, o

possível de ocorrer dentro das perspectivas dos interlocutores nesse evento. Cada *input* pode apresentar uma lista de atividades, tal como um *frame* ou esquemas conceituais por ser uma forma de conhecimento socialmente produzido e culturalmente disponibilizado. Da relação entre esses domínios (*inputs*), é que surge a estrutura emergente do espaço ou domínio mescla que conceptualmente corresponde a novas atividades ou novas questões. Um dos grandes méritos da teoria da mesclagem conceitual, no dizer de Souza (2003, p.99), é não ser um modelo fechado, susceptível ao estabelecimento de infinitas relações conceituais numa extensa rede de espaços mentais.

Além disso, a inferência tornou-se possível porque pragmaticamente, a partir do *frame* específico “aula”, reconhecemos a sequência didática de um plano de aula, e assim, pudemos inferir que antes de uma nova atividade, ou de uma nova pergunta, ou até mesmo, antes do término da aula, o professor deseja a resolução da atividade proposta, isto é, deseja as respostas dadas pelos alunos às questões anteriores, sem as quais, tudo indica, não poder ir avante, dando sequência à aula.

Além do mais, as construções gramaticais, além de atuarem como pistas, são inerentemente interacionais (FERRARI, 1999).

Nesse sentido, o elemento léxico-sintático é visto como parte constitutiva das estratégias de negociação dos domínios cognitivos a serem acessados, conectados durante a interação conversacional. Assim, evidenciamos que o sentido não está no código, mas a partir dele pode ser inferido, baseado no co-texto, no contexto situacional, no contexto cognitivo e no contexto fenomenológico; considerando, tal como Marcuschi (2006, p.75-76), que o processo inferencial é crucial na construção de uma semântica linguística, já que a língua não possui uma semântica (imane), sendo os sentidos situados e interativamente construídos.

37. oxe essa amizade de bentinho e escobar e mt estranha pow!!!!!!!!!!!!!!
 38. ja começa a historia dos dois em um seminario que só tem homem!!!!!! so entra
 39. a palavra do nosso senhor jesus "AMEM".....
 40. nenhuma mulé!!!
 41. na hora da seca ninguem sabe ne minha cara!!!
 42. depois essa historia de bentinho elogiar escobar!!!!!!
 43. hahauhauhauhauhahua
 44. sei nao!!!!
 45. eu acho que rolo uma paxao aew!!!!!!!!!!!!!!
 46. so nao sei quem fazia o papel da mocinha nesse relacionamento que
 47. depois se torno um TRIANGULO AMOROSO!!!
 48. PRA SER MAIS ESCRACHADA!!!!!!
 49. ROLO UM SUIGUE ROXEDOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO!!! NAO É?

É relevante frisar que a comunidade virtual objetivava discutir obras literárias, previamente lidas pelos alunos. No caso do exemplo acima, trata-se da obra machadiana *Dom Casmurro*, ponto de atenção da professora e da aluna.

No fragmento 16, podemos observar, entretanto, que houve um desvio do assunto, provocando assim uma quebra na cena de atenção conjunta. Isso ocorreu quando a professora, que antes conversava sobre o suposto adultério e a suposta sexualidade de Bentinho, questionou sobre o envio do resumo da obra, sem, contudo introduzir o tópico. A quebra da cena de atenção conjunta, torna-se evidente quando a aluna demonstra surpresa e desconhecimento sobre o resumo, ao perguntar de que resumo se trata

Linha 28: 28. Júlia!: geu resumo mulé?

Em seguida, a retomada se dá pela própria professora, quando volta a questionar sobre a suposta homossexualidade de Bentinho:

Linhas 33- 33. Cássia: E ae baby, já tirou da kbça essa historia
 34: 34. de que Bentinho eh homossexual?

A aluna então, dá continuidade ao objeto da conversa, retomando a questão da homossexualidade.

Linhas 35 35. Júlia!: mai mai!!!!!!!!!!
 a 49: 36. nunca !!!!!!!
 37. oxe essa amizade de bentinho e escobar e mt estranha pow!!!!!!!!!!!!!!

38. ja começa a historia dos dois em um seminario que só tem homem!!!!!! so
39. entra a palavra do nosso senhor jesus "AMEM".....
40. nenhuma mulé!!!
41. na hora da seca ninguem sabe ne minha cara!!!
42. depois essa historia de bentinho elogiar escobar!!!!!!
43. hahauhauhauhahuahua
44. sei nao!!!!
45. eu acho que rolo uma paxao aew!!!!!!!!!!!!!!
46. so nao sei quem fazia o papel da mocinha nesse relacionamento que
47. depois se torno um TRIANGULO AMOROSO!!!
48. PRA SER MAIS ESCRACHADA!!!!!!
49. ROLO UM SUIGUE ROXEDOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO!!! NAO É?

Outra análise possível dentro das cenas de atenção conjunta é o comportamento intencional da professora ao sugerir o suposto homossexualismo do personagem Bentinho, direcionando e fomentando o debate com a aluna.

- Linhas 13 a 25:
13. Júlia!: MAS QUE A CAPITU BOTO UM PÁ DE GAIA COLOCO VIU !!!!
 14. Cássia: nao, ela nao traiu, agora o Bentinho
 15. tinha uma amizade mto suspeita c ESCOBAR.
 16. Júlia!: PRONTOOOOOOOOOOO!!!
 17. BENTINHO É BAITOLA AGORA?
 18. TA MASSA!!!!
 19. NAO INTENDO!!!
 20. BENTINHO BAITOLA
 21. POMBINHA.....
 22. ESSES ESCRITORES SAO TUDO DOIDO!!!
 23. AHCO QUE ELES SAO DO MUNDO COLORIDO!!
 24. KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK
 25. Cássia: E aeee q papo é esse de dizer q Bentinho e Baytola?

4.4.2 Intenções comunicativas

As intenções comunicativas são observadas ao longo das aulas visuais, em que muitas vezes conduzem o outro a corroborar sua hipótese. Vejamos o caso de uma conversa em que a professora sugere a homossexualidade, induzindo a aluna a levantar a mesma suspeita.

Como podemos observar, nas linhas 14 e 15, do fragmento 16, a professora não assume que Bentinho é homossexual, entretanto sugere quando diz que Bentinho tinha uma amizade muito suspeita com Escobar. Dessa feita, ela traz à tona uma nova discussão, e, além disso, direciona a atenção da aluna para esse

novo enfoque dado ao debate.

A aluna mostra-se surpresa, com o novo enfoque dado à discussão pela professora, interrogando a respeito da sexualidade de Bentinho nas linhas 16 e 17:

Linhas 16 a 24: 16. Júlia!: PRONTOOOOOOOOOOOO!!
 17. BENTINHO É BAITOLA AGORA?
 18. TA MASSA!!!!
 19. NAO INTENDO!!!
 20. BENTINHO BAITOLA
 21. POMBINHA.....
 22. ESSES ESCRITORES SAO TUDO DOIDO!!!
 23. AHCO QUE ELES SAO DO MUNDO COLORIDO!!
 24. KKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKKK

Mesmo espantada com o novo enfoque dado ao debate, e sem entender bem o jogo da professora, ela joga com as palavras como numa arena da linguagem e começa: “ta massa!!!” “Não intendo!!!” “Bentinho Baitola” “Pombinha” e conclui, “esses escritores são tudo doido!!!” “Acho que eles são do mundo colorido” e cai numa risada longa. Percebemos então, que ela não só compreendeu a intenção comunicativa da professora como deu início, na arena da linguagem, ao seu jogo, assumindo a postura inicial da professora, o que Tomasello (2003) denomina de intersubjetividade.

4.4.3 Intersubjetividade

Dando continuidade ao exemplo em que a professora sugere a homossexualidade de Bentinho, ao longo da interação, mais adiante, ela nega sua intenção, quando questiona se a aluna já tirou da cabeça a ideia de que Bentinho é homossexual. A aluna, por sua vez, assume a postura da professora conduzindo a história da sexualidade de Bentinho, como podemos visualizar a seguir:

Linhas 35 a 49: 35. Júlia!: mai mai!!!!!!!
 36. nunca !!!!!
 37. oxe essa amizade de bentinho e escobar e mt estranha pow!!!!!!!!!!!!!!

38. ja começa a historia dos dois em um seminario que só tem homem!!!!!! so
39. entra a palavra do nosso senhor jesus "AMEM".....
40. nenhuma mulé!!!
41. na hora da seca ninguem sabe ne minha cara!!!
42. depois essa historia de bentinho elogiar escobar!!!!!!
43. hahauhauhauhahuahua
44. sei nao!!!!
45. eu acho que rolo uma paxao aew!!!!!!!!!!!!!!
46. so nao sei quem fazia o papel da mocinha nesse relacionamento que
47. depois se torno um TRIANGULO AMOROSO!!!
48. PRA SER MAIS ESCRACHADA!!!!!!
49. ROLO UM SUIGUE ROXEDOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOOO!!! NAO É?

Entendemos assim que estamos diante de um caso de intersubjetividade, em que, numa inversão de papéis, a aluna assume a postura da professora conduzindo a questão da sexualidade de bentinho, direcionando o debate para um novo enfoque: o triângulo amoroso. Desse modo, compreendemos que a aluna não só assumiu a função da professora, como também conduziu o debate, conferindo-lhe um novo enfoque.

Hoje é um fato a expansão das redes de relacionamentos no mundo. A educação para além da escola é uma realidade que vem quebrando as barreiras, antes intransponíveis, do saber, haja vista que a construção do saber deixa de centrar-se na figura insólita do mestre e dentro do ambiente único da escola para se “materializar” em ambientes virtuais mediados pelo computador. A educação hoje releva o princípio de colaboração mútua entre o professor e o aluno, mas tudo isso se deve aos avanços tecnológicos da informação e os suportes que a veiculam. O uso adequado da nova tecnologia gera uma nova maneira ensinar e aprender, de compreender e se dar a compreender, desenvolvendo-lhe a criatividade e a imaginação. Essa nova ordem vai exigir o letramento digital, o qual capacite o usuário da língua no uso das ferramentas eletrônicas com vistas a produzir, utilizar, armazenar e disseminar o conhecimento em linguagem digital, nos mais diversos ambientes virtuais de aprendizagem.

4.5 Outras Possibilidades de Análise da Construção do Sentido em Aulas Virtuais

Nesta seção, abrimos espaço para analisar fenômenos recorrentes em aulas virtuais que não constituem o cerne desta pesquisa, mas que são interpretados à luz da teoria dos espaços mentais.

Fragmento 17 - *corpus* 2 – UFPB-Virtual - Ensino Superior – Fórum – Recorte 1

PROFESSOR - sábado, 26 janeiro 2008, 09:25

Então, ALUNA A, Rui Barbosa, na anedota abaixo fala extremamente bem, apesar de poucos saberem sobre o que está falando. É isso?

Rui Barbosa, ao chegar em sua casa, ouviu um barulho esquisito vindo do seu quintal. Chegando lá, constatou que havia um ladrão tentando levar seus patos de criação. Aproximou-se vagarosamente do indivíduo, surpreendendo-o tentando pular o muro com seus amados patos. Batendo nas costas do tal invasor, disse-lhe: -- Ô bucéfalo, não é pelo valor intrínseco dos bípedes palmíferos e sim pelo ato vil e sorrateiro de galgares as profanas de minha residência.

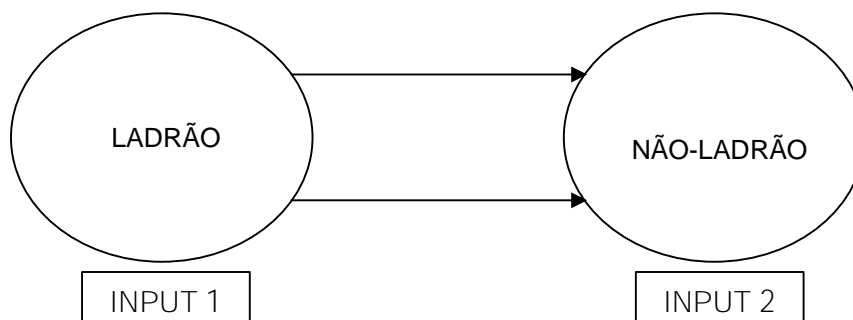
Se fazes isso por necessidade, trânsito; mas se é para zombar de minha alta prosopopéia de cidadão digno e honrado, dar-te-ei com minha bengala fosfórica no alto de tua sinagoga que reduzir-te-á à quinquagésima potência que o vulgo denomina nada.

E então o ladrão disse:

-- Ô moço, eu levo ou deixo os patos?

Pelo conhecimento prévio acionado temos que Rui Barbosa possui elevado grau de escolaridade e uma linguagem muito rebuscada. Diferentemente do ladrão de “patos”, uma pessoa com baixo grau de escolaridade e uma linguagem muito simples. Conseqüentemente, percebemos que o processamento cognitivo de um não alcançou a linguagem rebuscada do outro com elevado grau de competência linguística. Esse impasse levou o ladrão a pedir permissão ao dono dos patos para levá-los ou não, instaurando-se um caso de contrafactualidade.

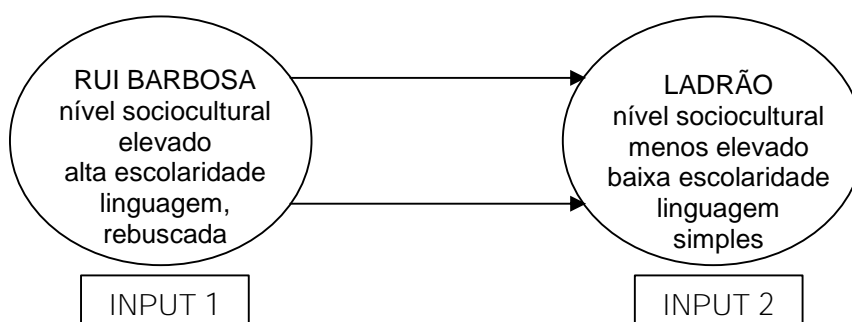
Outra análise possível, também aplicando a teoria de Espaços Mentais de Fauconnier, seria a projeção entre domínios nas expressões ladrão e não-ladrão, como podemos visualizar no esquema abaixo:



Esquema 6 – Análise contrafactual

O exemplo acima representa um caso de contrafactualidade, uma vez que o ladrão, não compreendendo o vocabulário e, nem mesmo, a atitude de Rui Barbosa, pergunta se leva ou deixa os patos, como se o mesmo precisa-se de uma autorização prévia para roubar os patos. Assim, por meio da contrafactualidade se estabelece o humor da anedota, culminando com a dúvida do ladrão, se deveria ou não levar os patos, afinal, que ladrão pediria permissão para levar o objeto roubado?

Outro olhar, ainda sobre recorte 1, nos leva a compreender o caráter didático do professor, ao trabalhar o conceito de “falar bem”, sem ao menos explicitá-lo, mas inferindo-o a partir de pistas dadas no texto apresentado no parágrafo 5, a anedota de Rui Barbosa. Com isso, usando de ironia o professor busca esclarecer à aluna A o conceito de falar bem, tomando por base a anedota de Rui Barbosa. Afinal, esse fenômeno é usado quando se tem a intenção de dizer algo para disconstrair, brincar ou até mesmo para não chocar o outro.

Esquema 7 – Projeções entre domínios de Rui Barbosa *versus* Ladrão

De acordo com o esquema acima, pragmaticamente concebemos Rui Barbosa como alguém com nível sociocultural elevado, possuidor formação escolar privilegiada, o que leva a crer que ele mantém um nível de linguagem rebuscada,

como indicado no *input* 1. Quanto ao ladrão, acionamos os *frames* que nos levam a conceber sua posição sociocultural menos elevada, que possui baixa escolaridade e conseqüentemente, uma linguagem simples, como indicado no *input* 2. O desnível sociocultural existente entre Rui Barbosa e o Ladrão gerou um conflito na interação verbal, em que o ladrão não compreendeu o discurso de Rui Barbosa.

Em nossas análises, detectamos a incidência de expressões linguísticas de um domínio discursivo em outro. Esses fenômenos, dependendo da gradação atingida, são denominados de metáforas. Uma vez que, o fator determinante do caráter metafórico ou literal de uma expressão é o grau de entrincheiramento que a mesma apresentar numa certa situação discursiva (SOUZA, 2003). Dessa forma, algumas expressões têm um grau metafórico em um domínio discursivo e em outro não.

A incidência de tais expressões foi observada no fragmento do Recorte 2 (batepapo vespertino), em uma discussão entre professor e aluno ao tratar aspectos da língua:

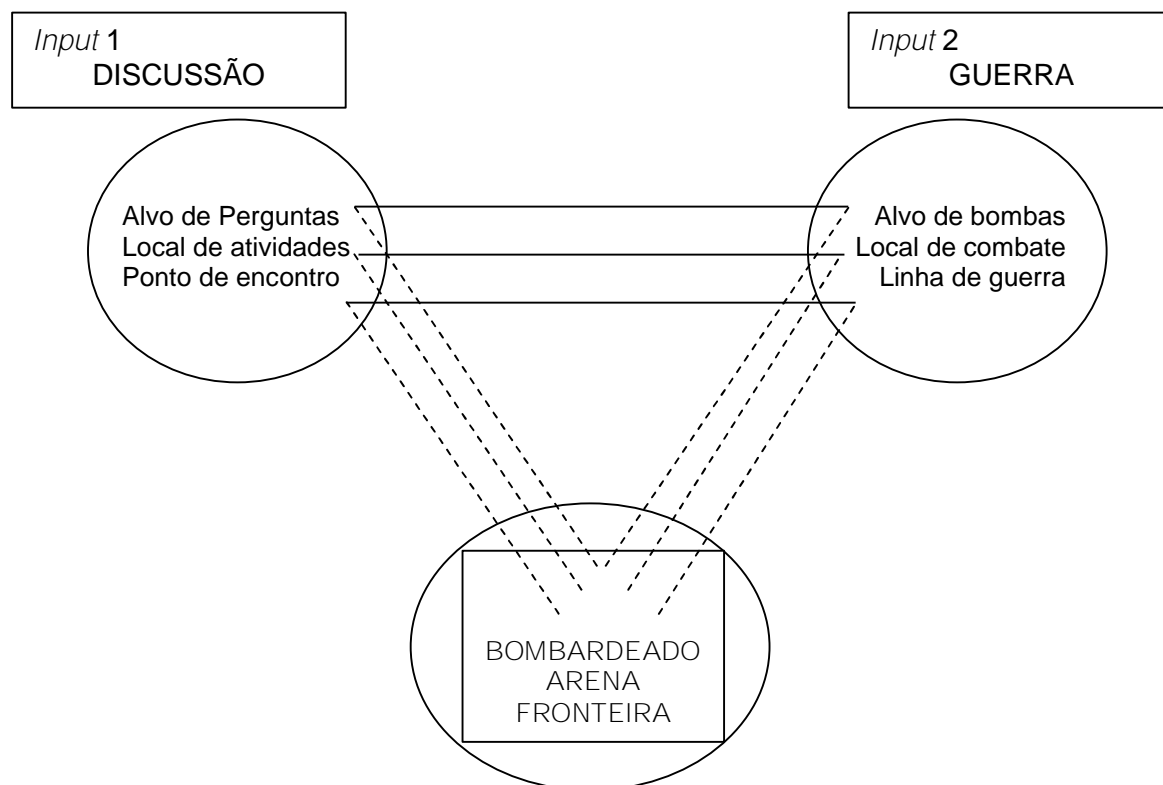
Fragmento 18 - *corpus* 2 – UFPB-Virtual - Ensino Superior – Bate-papo vespertino – Recorte 2

15:19 ALUNO A: Professor boa tarde, há muita gente interagindo, será que chegaremos ao consenso
 15:21 ALUNO A: Perdoe-me talvez não te tenha sabido me esprestar, eu tô achando q o senhor está sendo BOMBARDEADO com tanta gente, lhe consultando.
 15:49 ALUNO B: quais são os aspectos da língua/ seriam cognitivo, sócioideológico.../
 15:50 PROFESSOR: a língua é, especialmente, um fenomeno socio-cognitivo
 15:51 PROFESSOR: é social, porque constitui a ARENA onde as atividades humanas acontecem
 15:51 PROFESSOR: e cognitiva porque grande parte do seu funcionamento ocorre graças a processos mentais do individuo
 15:52 ALUNO B: estou muitofeliz com sua resposta.hoje acredito realmente que tenho um professor
 15:53 PROFESSOR: as questoes ideológicas, estão de certa forma, na FRONTEIRA do social com o cognitivo.

É visível, dada as expressões selecionadas no recorte 2, a constituição da metáfora “discussão é guerra”.

Baseados do modelo de mesclagem conceptual desenvolvida por Fauconnier; Turner (1994) foi possível a análise de tais fenômenos recorrentes em aulas virtuais,

pois, uma das grandes contribuições desse modelo é possibilitar a análise da sobreposição de elementos de um domínio em outro. Por isso, o processo de mesclagem conceptual constitui uma relação vital para a construção de sentidos. É o que veremos no esquema abaixo:



Esquema 8 – Projeções de domínios conceptuais estruturados

O modelo de projeção de domínios conceptuais, estruturados por um espaço genérico, relaciona dois espaços de entradas (*inputs*) que se sobrepõem, sendo esses, pertencentes a domínios diferentes. Dessa sobreposição entre domínios, emerge o espaço mescla, pois a estrutura emergente resultante das informações sobrepostas entre domínios, não necessariamente está presente em ambos *inputs*.

Segundo Fauconnier (1997), quando falamos ou pensamos, usamos em um domínio (domínio-alvo), estruturas de outro (domínio-fonte) e do correspondente vocabulário.

No esquema acima, o *input 1* representa a realidade da discussão em aula, na qual professor e aluno ao enunciar as expressões “bombardeado”, “arena” e “fronteira” ativam estruturas de outro domínio discursivo, pertencente ao contexto de guerra, representado pelo *input 2*.

Os *inputs* 1 e 2 são domínios cognitivos ligados por *frames*, e estes são estruturas estáveis que configuram internamente os espaços mentais. No dizer de Rodrigues-Leite (2004), os espaços mentais dependem, em larga medida, dessas estruturas cognitivas estáveis, ainda que os espaços mentais sejam representações de curto prazo. As projeções entre domínios distintos marcam as intenções comunicativas dos falantes que compartilham o conhecimento. Por isso, aluno e professor sabem que não estão participando de uma guerra, mas de uma discussão em plena aula virtual.

Nessa contrapartida, observamos que as expressões: “bombardeado”, “arena” e “fronteira”, no domínio cognitivo da discussão, são tomadas como metáforas, por não serem palavras típicas desse domínio discursivo, enquanto que no domínio cognitivo da guerra, essas expressões podem ser tomadas como literais por estarem mais próximas da realidade dos combatentes.

Devemos, no entanto, considerar que nesta pesquisa o mais importante não é estabelecer limites entre o metafórico, não-metafórico ou literal, mas configurar a construção de sentidos a partir dos espaços mentais ativados pela semiose linguística; considerando também os aspectos paralinguísticos, contextuais e culturais compartilhados entre professor e aluno em aulas virtuais.

Para compreender melhor os pontos de convergência e de divergência entre aulas presenciais e aulas virtuais, vale esclarecer que a tarefa de especificar as ocorrências exclusivas de aulas virtuais não se constitui tarefa simples, uma vez que, apesar das diferenças formais, existem as similitudes entre aulas virtuais e presenciais, devido à transposição dos gêneros. Além disso, tanto no ambiente virtual como no presencial são evidentes os aspectos linguísticos, pragmáticos e cognitivos, constitutivos da significação, diferenciando tão-somente o suporte, o qual implica, de forma contundente, as características peculiares da linguagem digital.

O diferencial de nosso trabalho, no entanto, não esteve em pontuar as diferenças entre os gêneros, mas em analisar como o usuário de aula virtual compreende e se dá a compreender na *WEB*, ou seja, conhecer os recursos linguísticos, pragmáticos e cognitivos ativados por eles no fluxo da interação.

Para finalizar nossas análises, vale ratificar que a perspectiva sociocognitiva dá conta de pesquisas que envolvem outras áreas do conhecimento, afinal há uma agenda anterior, comum a todas as correntes teóricas, cujo pressuposto é uma cognição constituída no social. Nesse sentido, há muito ainda que se pesquisar,

mas certamente que as análises realizadas, neste estudo preliminar, corroboram a investigação sociocognitiva da linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo ora realizado permitiu que chegássemos a algumas conclusões relacionadas à linguagem digital própria das aulas virtuais. Embasamos o estudo à luz dos pressupostos das teorias dos espaços mentais, desenvolvida por Fauconnier (1994, 1997), de mesclagem conceptual desenvolvida por Fauconnier e Turner (1994, 2002) entre outros colaboradores, acrescida da teoria da aprendizagem cultural desenvolvida por Tomasello (2003), que nos possibilitou pautar a nossa agenda de pesquisa para investigar as formas de compreensão trocadas entre alunos e professores em aulas virtuais.

É possível que, não tenhamos alcançado de maneira plena o enfoque que a perspectiva sociocognitiva confere aos estudos da construção de sentidos. Compreendemos, contudo, que essa a teoria dos espaços mentais é um contributo aos estudos da cognição, principalmente quando entendemos a referenciação não como uma representação do real, mas como uma atividade de construção mental, na qual o sentido e a referência são negociados pelo usuário da língua natural no fluxo da interação linguística, mesmo quando praticadas em ambientes virtuais.

Depois de efetuadas as análises, nos recortes de aulas virtuais, praticadas por comunidades de aprendizagem virtual, percebemos que, a todo tempo, os usuários dos ambientes virtuais, sem se darem conta, fazem uso dos mais diversos fenômenos linguísticos e paralinguísticos para negociar o sentido e forjar a referência partindo do linguístico e, dos elementos paralinguísticos, para a cognição; ora fazendo uso literal, ora modificando-o por meio de metáforas conceptuais, de ironias, metonímias, dêixis, entre outros fenômenos semântico-pragmáticos recorrentes em aulas virtuais.

Chegamos a essa interpretação, partindo de componentes linguísticos e paralinguísticos para o cognitivo, ancorados nos pressupostos da Teoria dos Espaços Mentais de Gilles Fauconnier, o qual postula que a língua não porta o sentido, mas serve de guia para a sua construção.

Em nossas análises, percebemos que alunos e professores, pela necessidade de se compreenderem e produzirem conhecimento, negociaram sentidos, ativando, a partir de múltiplas semioses, os espaços mentais construídos por MCI's, projeções entre domínios (metafóricas, metonímicas), além de suas experiências culturais e

suas diferentes formas de conceptualizar.

Baseados na teoria da aprendizagem cultural de Tomasello, interpretamos as intenções comunicativas de professores e alunos materializadas na escrita digital. Reconhecemos que compreender intenções comunicativas é de fato uma condição necessária também para a aprendizagem em ambientes virtuais. Entendemos ainda que, por meio dessa competência exclusivamente humana, é que professores e alunos intencionalmente selecionam as semioses linguísticas e paralinguísticas para conceptualizarem de diferentes maneiras. Reconhecemos, por conseguinte, que a construção de sentidos constitui-se em um ato de negociação, no qual a língua integra-se às múltiplas semioses constitutivas da significação, tais como os *emoticons*, fotografias, desenhos e caricaturas.

Outro resultado a que chegamos, foi que ambos os analisados, tanto do ensino médio como do ensino superior, apresentaram várias características da linguagem digital, tais como: abreviação, alongamento consonantal e vocálico, ausência e uso demasiado de pontuação, uso de maiúsculas, entre outras marcas peculiares da linguagem digital..

Nesse sentido, esta pesquisa veio a corroborar a tese da insuficiência do significante como determinante da significação. Essa tese é assumida por todos os que se apropriam da hipótese sociocognitiva para análise investigativa dos fatos da língua. Vimos que as perspectivas estruturalista, formalista e gerativa descrevem a significação na relação entre signos, conferindo a centralidade do significado, respectivamente, ao significante, à proposição e à sintaxe. Desconsideram, entretanto, a fala, além dos aspectos pragmáticos, culturais e cognitivos. Ainda que por alguns instantes se tenha depositado no gerativismo uma esperança, por atribuir ao usuário da língua uma competência comunicativa, essa ideia logo veio a ser frustrada por sua tese de inatismo, que não contempla o contexto sociocultural.

Diferentemente das perspectivas anteriores, a perspectiva pragmática descreve a significação pela relação do signo com seus usuários conferindo a centralidade da significação ao contexto de uso, pois o sentido na pragmática é um ato de inferir a partir do contexto de uso. Já na semântica cognitiva, desenvolvida por Lakoff, conferindo centralidade a categorização, descreve a significação como uma conceptualização resultante das experiências sensoriais, físicas e culturais.

Dentre as perspectivas apresentadas, a sociocognitiva foi a que melhor correspondeu ao nosso objetivo: investigar a construção de sentidos de em aulas

virtuais, por conceber a significação como ato social entre usuários da língua, portanto, professores e alunos compreendem e se dão a compreender por serem capazes de discernir a intenção comunicativa do outro, por trocarem no fluxo da interação experiências culturais, inferências pragmáticas; por ativarem, a partir da semiose lingüística, *frames*, projeções metafóricas e metonímicas, contrafactualidades, modelos cognitivos idealizados, por conceptualização, por uso de semioses paralingüísticas como os *emoticons* – imagens animadas que expressam as emoções e os sentimentos.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, acreditamos que muito ainda se tem a fazer; muito se tem a explorar para se obter maiores detalhes e informações sobre as contribuições da hipótese sociocognitiva de interpretação dos fenômenos lingüísticos, à luz da teoria dos espaços mentais e da teoria da aprendizagem cultural de Tomasello, pois por meio delas confirmamos nossa hipótese de que a construção de sentido é um ato tanto cognitivo quanto social.

Os falantes de uma língua agora na posição de sujeitos cognitivos negociam sentidos, modificam referências; dizem o dito e o não-dito, podendo até mentir, ironizar, explicitar, inferir sem sofrer pena de exclusão qualquer que seja ela. Criam linguagens e mundos, ficções e verdades e isso se faz realidade nos ambientes virtuais por desfrutarem de uma linguagem criada por eles mesmos, por necessidade de uso da língua para fins comunicativos. Confirmamos, portanto, que há cognição em meio ao aparente caos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L.. *Do signo ao discurso: introdução à filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- ARAÚJO, J. C. ; COSTA, N. Momentos Interativos de um Chat Aberto: *a composição do gênero*. In: Araújo, J. C. (Org.). *Internet: ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 21-34.
- ARMENGAUD, F. *A pragmática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artmed, 1990.
- BORGES NETO, J. *Ensaio de filosofia da lingüística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRUNER, J *Savoir faire savoir dire*. Paris: PUF, 1983.
- _____. *Child's talk: learning to use language*. Oxford: Oxford Clark, 1983.
- CAIADO, R. V. R. *A Ortografia no gênero weblog: entre a escrita digital e a escrita escolar*. In: ARAÚJO, J. C. (Org). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p.35-47.
- CARVALHO, S. C. Dados gerais sobre a formação da cidade do Recife: breve retrospectiva. In: _____. *Estudo variável dos ditongos decrescentes orais em falares do Recife*. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. p.43-53.
- CASTRO, L. C. C.; RODRIGUES, J. E.. *A Internet como um recurso didático para aprendizagem de língua estrangeira (LE)* In: JORNADA NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 21, 2006, JOÃO PESSOA. *Anais...* JOÃO PESSOA: IDÉIA, 2006. p. 1637-1645. GELNE.
- _____. *Etnografia de uma aula virtual*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS - CIELLA, I, 2007, BELÉM. *Caderno de Programação/Resumos*. BELÉM, 2007.
- CHOMSKY, N. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v.13, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S0102-44501997000300002;lng=es;nrm=iso>. Acesso em: 8 julho 2007.
- _____. *Novos horizontes no estudo da linguagem e da mente*. Tradução Marco Antonio Sant'Anna. São Paulo: Unesp, 2005.
- CLARK, H. H. *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

CLARK, H. H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COSCARELLI, C. V. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. (Org.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 109-123.

CRYSTAL, D. *Language and Internet*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces*. New York: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G. ; SWEETSER, E. *Spaces, worlds, and grammar*. Chicago: University of Chicago Press, 1996.

FAUCONNIER, G. ; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

_____. Introduction to methods and generalizations. Disponível em: <http://cogweb.ucla.edu/Abstracts/Fauconnier_99.html> . Acesso em: 9 agosto 2007, 1999.

_____. Blending as a central process of grammar. In: NUYTS, J.; PEDERSON, E. *Language and Conceptualization*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, p. 229-252.

FERRARI, L. V. Postura epistêmica, ponto de vista e mesclagem em construções condicionais na interação conversacional. *Veredas*. Juiz de Fora, UFJF. v. 3, n. 1, p.115-128, 1999.

GEBAUER, G; Wulf, C. *Mimésis Art Culture, Société*, Paris: Cerf 2004. Disponível em: <http://www.mondialisations.org/php/public/art.php?id=13539;lan=PO>. Acessado em: julho 2007.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Org) *Syntax and Semantics*. New York: Academic Press, 1975. v. 3.

GUIRAUD, P. *A semântica*. São Paulo: DIFEL, 1980.

ILARI, R. O estruturalismo lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN F.; BENTES, C. (Org.). *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez. 2004. v.3. p. 53-92.

FERREIRA, J. S. *A interpretação sociocognitiva dos dêiticos no discurso*. 2006. Dissertação (Mestrado em Lingüística) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

FIRMINO, J. C. F. Formas associativas existentes nas salas de bate-papo. In: Araújo, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 39-47.

FREGE, G. *Lógica e Filosofia da Linguagem*. Tradução de Paulo Alcoforado. São Paulo: Cultrix: USP, 1978.

KATZ, J.J; FODOR, J. A. In: LOBATO, L. M. P. (Org.). *A semântica na lingüística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

KEMESU, F. Pensar em hipertexto. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 87-108.

KEMPSON. R. *Teoria Semântica*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1980.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M.L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM F.; BENTES, A. C. (org) *Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos*, vol.3, São Paulo: Cortez, 2004. p. 251-300.

LAKOFF, G. *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

LAKOFF, G.,; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Educ, 2002.

_____. *Philosophy in the flesh*. Basic Book Perseus B. Group, 1999.

MARCUSCHI, L. A. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Fenômenos na linguagem: reflexões semânticas e discursivas*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER. A.C.S. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro, Lucerna, 2004. p. 13-67.

MIRANDA, N. S. *Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais*. *Veredas*. Juiz de Fora, UFJF. v. 3, n. 1, p.81-95, 1999.

MONDADA, L. *Cognition et parole-en-interaction*. *Veredas*. v. 6, n. 1, p.9-27, jan./jun. 2002, Juiz de Fora, UFJF, 2003.

OLIVEIRA, R. P. *Semântica*. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. (Org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. v. 2, São Paulo, Cortez, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. *E-mail: um novo gênero textual*. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER. A.C.S. (Org.), Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 68-90.

PENCO, Carlo. *Introdução à filosofia da linguagem*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. São Paulo. Perspectiva, 1977.

PINHEIRO, R. C. *Estratégias de Leitura para a compreensão de hipertextos*. In: ARAÚJO, J. C. BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2005. p. 131-146.

RODRIGUES-LEITE, J. E. *A construção pública do conhecimento: linguagem e interação na cognição social*. 2004. 246 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

_____. *A natureza social da cognição: questões sobre a construção do conhecimento*. *Veredas*. Juiz de Fora,(UFJF). v.7, p. 217-232, 2006.

SALOMÃO, M. *Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva da linguagem*. *Veredas*. Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p.23-39, 1997.

_____. *A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem*. *Veredas*. Juiz de Fora,v. 3, n. 1, p.61-79, 1999.

_____. *Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico*. *Veredas*. *Revistas de Estudos Lingüísticos*. Juiz de Fora, v. 6, n. 1, p.63-74, 1999.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix: Editora da USP, 1972.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SEARLE, J. R. *Expressão e Significado: estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SOUZA, H. P. de. *Metáfora x não-metáfora: alguns aspectos sobre a fronteira entre o sentido literal e figurado na Linguagem*. *Cadernos de estudos lingüísticos*, Campinas, n. 45, jul./dez. 2003, p. 99-106.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TURNER, M. *The literary mind*. New York: Oxford University Press, 1996.

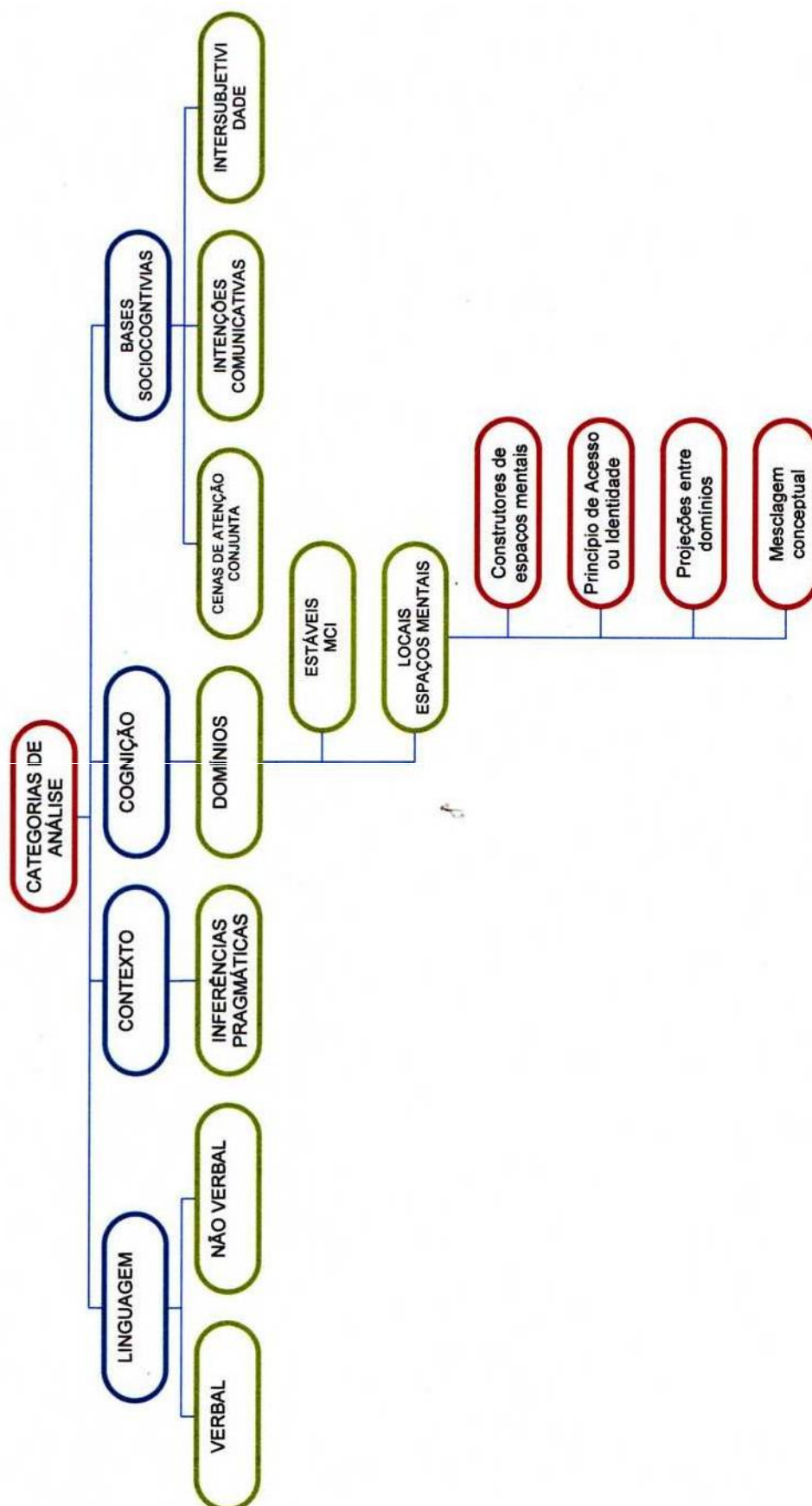
_____. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books. 2002.

ULLMAN, S. *Semântica: uma introdução à ciência do significado*. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1977.

XAVIER, A. C.. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. In: MARCUSCHI, L.A; XAVIER. A. C. S. (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 170-180.

_____. SANTOS, C. F. *E-forum na Internet: um gênero digital*. In. ARAÚJO, J. C. BIASI-RODRIGUES, B. (Org.). *Interação na Internet*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 30-38.

APÊNDICE – CATEGORIAS DE ANÁLISE



ANEXOS

ANEXO A - UFPB VIRTUAL



RECORTE 2

[UFPB Virtual](#) . [14031872007201](#) . [Fóruns](#) . [Fórum de Discussão da Disciplina Fundamentos da](#)

[Lingüística](#) . Gostaria de saber a opinião de vocês!

[Buscar no fórum](#)

Mostrar respostas aninhadas [Transfira esta discussão para ...](#)

Gostaria de saber a opinião de vocês!

por [TUTORA](#)- segunda, 21 janeiro 2008, 08:43

No livro DA FALA PARA ESCRITA, Marcuschi (2001) faz a seguinte afirmação:

"A passagem da fala para a escrita não é a passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem"

Vamos discutir esse assunto?

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por [ALUNA A](#)- segunda, 21 janeiro 2008, 21:45

A escrita, de certa forma, é mais completa que a fala, mas, isso não significa dizer que a escrita é superior e sim uma complementação da modalidade falada.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por [TUTORA](#)- ter_a, 22 janeiro 2008, 06:52

[Gostei da resposta Poliana!](#)

[Agora pense nisso... Como é que a escrita faz para representar os gestos e expressões](#)

[corporais que produzimos enquanto falamos?](#)

[Obrigada por participar!](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por [ALUNA B](#)- sexta, 1 fevereiro 2008, 08:00

[Como é que a escrita faz para representar os gestos e expressões corporais que produzimos enquanto falamos?](#)

[Modalidade gestual \(A linguagem gestual e As línguas de sinais\)](#)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por [ALUNA C](#)- quarta, 23 janeiro 2008, 20:21

Ao afirmar que "a passagem da fala para a escrita não é uma passagem do caos para a ordem: é a passagem de uma ordem para outra ordem", Marcuschi aborda a questão do equívoco de muitos teóricos e educadores que vêem a escrita como superior à fala, como um conjunto de propriedades formais, invariantes e distintas da linguagem falada. Na perspectiva desse grupo a fala é vista como informal (o caos) e a escrita formal (a ordem). Marcuschi nega esse pensamento e defende que a passagem da fala para a escrita é a passagem de uma ordem para outra ordem uma vez que estamos falando de modalidades diferentes e não existem hierarquias entre essas duas modalidades.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Você acessou como **PROFESSOR(Sair)**

14031872007201

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por **ALUNO D**- domingo, 27 janeiro 2008, 16:32

A oralidade está presente no ato da leitura e da escrita (Como, quando pensamos numa palavra). A escrita é fundamentada na articulação oral, e após o seu acabamento, ela se torna um referencial para eventuais ajustes formais na fala.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por **ALUNO E**- segunda, 28 janeiro 2008, 22:46

A modalidade escrita, não é mais estruturada que a a modalidade falada , é apenas uma forma diferente de se comunicar, cujo objetivo maior é transmitir a mensagem com clareza e se fazer entendido.Fala e escrita, ao invés de modalidades opostasd, estão em relaçãocontínua no processo de interação verbal.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por **ALUNA G**- quinta, 31 janeiro 2008, 14:42

Segundo Ingedore Koch, linguista brasileira, os teóricos distanciam muito a fala da escrita, como se esta última fosse superior àquela. Porém, a própria Koch enfatiza que as duas se complementam, ora a escrita se aproxima da fala, ora a fala se aproxima da escrita.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por **ALUNA B**- sexta, 1 fevereiro 2008, 08:09

Para Ingedore Koch, a fala e escrita, não são modalidades opostas, estão em relação contínua no processo de de interação verbal.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por **ALUNA H**- sexta, 1 fevereiro 2008, 08:55

A fala como objeto de comunicação necessita de ordem assim como a escrita.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Gostaria de saber a opinião de vocês!

por **ALUNA I**- sexta, 1 fevereiro 2008, 09:33

Muitas vezes no nosso dia a dia, não nos damos conta do poder que o valor de uma comunicação feita com responsabilidade tem. Falamos sem pensar no verdadeiro significado da palavra empregada, ou escrevemos sem prestar atenção se estamos sendo coerentes na nossa escrita. Todos nós somos responsáveis por nossos gestos e atitudes, e pelas consequência disso, quando falamos expressamos o que temos em nosso interior, quando escrevemos demonstramos nossos

conhecimentos, tanto o ato da fala, quanto o da escrita estão diretamente ligados a nossa rotina.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

RECORTE 3

[UFPB Virtual](#) . [14031872007201](#) . [Fóruns](#) . [Fórum de Discussão da Disciplina Fundamentos da](#)

[Linguística](#) . Conceitos de língua e linguagem.

Buscar no fórum

Mostrar respostas aninhadas Transfira esta discussão para ...

Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA A](#) - quarta, 10 outubro 2007, 01:46

Olá pessoal...

Apesar de já ter lido e relido os textos indicados pelo professor, ainda não assimilei muito bem os conceitos de língua e linguagem. =/

Acho que se deve ao fato dos textos apenas exporem os conceitos e teorias sem fazerem um juízo de valor sobre qual é melhor indicada no estudo da Linguística.

Então resolvi abrir o tópico pra gente discutir a respeito disso... talvez se tentarmos analisar cada elemento dos conceitos, ou trocarmos idéia sobre qual teoria nos parece fornecer melhor definição.

O que vcs acham?

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNO B](#)- quarta, 10 outubro 2007, 09:38

Oi [ALUNA A](#), queria comentar sua afirmativa: "Acho que se deve ao fato dos textos apenas exporem os conceitos e teorias sem fazerem um juízo de valor sobre qual é melhor indicada no estudo da Linguística"

De fato, nesse estágio de estudo, é preciso entrar em contato com os conceitos para depois considerar sua pertinência em relação aos estudos da língua. Em outros momentos do curso, concepções de linguagem serão comentadas com referência a sua aplicabilidade nos fatos sob análise.

Esclareço, porém, que a Linguística, como qualquer ciência que observa o fazer humano, não fecha um conceito, como sendo o mais correto - até porque várias correntes da ciência analisam questões diferentes, que exigem concepções também diferentes. Quer ver um exemplo:

O conceito de língua como fato social, proposto por Saussure, é considerado adequado aos adeptos de teorias estruturalistas da sociedade (porque o fenômeno social nessa concepção aparece como um sistema composto de formas), mas não é adequado para a Sociolinguística que observa o fenômeno da variação, a partir de fatores como a classe social, o sexo, a idade, etc.

Ao longo desse fórum, vamos perceber que os conceitos são plásticos, variáveis, exatamente porque não explicam TODOS os fenômenos.

Excelente você ter puxado a discussão.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA C](#) - quarta, 10 outubro 2007, 10:51

[ALUNA A](#),

Me pareceu que no seu post estava embutido a pergunta "qual a diferença entre língua e linguagem?". Não sei se estava realmente, mas se estava, vou me arriscar aqui um pouco com o que eu acho que entendi, e depois o professor apara as arestas.

Bem, pelo que entendi, língua é somente a falada, a oral, que tem precedência sobre a escrita, visto que a escrita é uma prática cultural. Todo agrupamento humano utiliza o sistema vocalauditivo para se comunicar, para expressar-se, para coordenar suas ações, etc.

Já linguagem seria algo mais abrangente que pode ser exercido por diversos meios, por exemplo, temos a LIBRAS e as linguagens de programação de computadores. O que elas têm em comum que as permitem serem caracterizadas como linguagem é a forma estrutural, a presença de regras de sintaxe, etc.

E mais amplo ainda que a língua e a linguagem, temos os sistemas de códigos de comunicação (que são analisados pela semiótica, ciência mais ampla que a linguística), que podem ir desde um semáforo de trânsito aos movimentos das abelhas.

Edson?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA A](#) - quarta, 10 outubro 2007, 14:23

Olá [ALUNA B...](#)

Eu entendi sua colocação, mas devo discordar.

Apesar de não saber exatamente os traços distintivos entre os conceitos de língua e linguagem, concordo com os renomados linguistas quando confrontam essas com o conceito também de fala.

Acredito que limitar o conceito de língua a fala é restringi-la demais.

Para Saussure, língua é um sistema de signos e fala é o ato individual resultante da combinação desses signos. Chomsky também as diferencia quando fala em competência (língua) e desempenho (fala) linguísticos.

Particularmente, penso que a língua pode ser analisada sob várias ópticas: o fonológico que envolve os sons da língua, o morfológico refere-se à estrutura, a semântica estuda os significados da língua, além do estudo do discurso, que está ligado à pragmática.

A fala envolve mecanismos psicológicos e fisiológicos que estão além do objeto de estudo da Linguística.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA C](#) - quarta, 10 outubro 2007, 17:03

Tens razão, a língua não se restringe a fala, pois uma língua que não é mais falada continua sendo uma língua, na medida em que esta pode ser identificada através de registros históricos. Quando relacionei língua com fala, tinha em mente o fato de que, para uma língua existir, em algum momento ela precisou ser utilizada por interlocutores, e só pode surgir inicialmente pela fala. Mas agora acabei de me lembrar das línguas criadas por J. R. R. Tolkien, como a dos Elfos, por exemplo. É uma língua totalmente inventada pela imaginação do autor, e tem uma estrutura e um padrão reconhecível que pode ser aprendido e utilizado no mundo real, ao contrário das línguas naturais, que surgiram sabe-se lá como (Edson, como surge uma língua?

*) e mudaram ao longo da história por inúmeros fatores. A língua então seria a gramática? Não a gramática normativa materializada em livro, mas a gramática como um conjunto de regras (flexíveis) de uso comum, internalizadas na capacidade linguística (digamos assim)? Será que estou fazendo uma grande confusão com todos esses conceitos? Rsss... Bem, eu sei que eu poderia reler o material para escrever de uma forma menos duvidosa, mas prefiro manter a espontaneidade para garantir o movimento no fórum....

* Acho que essa pergunta é igual aquela de "como surge uma palavra?". Lembro que você deu algumas opções, mas elas tinham o teor de uma explicação mítica. Como o ser humano deixa de se comunicar através de gestos e expressões faciais e passa a usar palavras? Será que aquele livro O Instinto da Linguagem responde?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [Roziane Marinho Ribeiro](#) - quinta, 11 outubro 2007, 01:32

Oi [ALUNO B](#),

Suas intervenções são muito interessantes! Na verdade, a fala é uma modalidade da língua e, assim como a escrita, também é um produto cultural. A questão é que durante muito tempo, ela foi desconsiderada pelos estudos linguísticos, influenciados pelas concepções de língua defendidas pelo estruturalismo e pelo inatismo, hoje, a fala já ocupa um bom espaço nesses estudos, embora ainda tenha muito a ser explorada, considerando toda a supremacia da escrita. A obra de Pinker Instinto da linguagem pode te dar muitas respostas acerca de como se adquire a linguagem, o capítulo 9, especificamente, mostra de uma forma muito lógica interessante, como os bebês desenvolvem a capacidade para a linguagem, mas é uma teoria influenciada pelas idéias chomskianas, por isso tem gerado muito polêmica, sobretudo entre os linguistas que defendem a linguagem como um artefato cultural, pois como você deve ter visto, Pinker defende a linguagem como um artefato neurobiológico. Mas, acho que vale a pena fazer um incursão por várias teorias até encontrar um caminho que lhe faça encontrar a resposta que procura.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNO B](#) - quinta, 11 outubro 2007, 09:50

Qual a diferença entre língua e linguagem?

[ALUNO B](#), a principio gostaria de comentar suas afirmações:

1. Apesar de a fala ter precedência histórica, biológica, funcional e estrutural sobre a escrita, o conceito de Língua proposto por Saussure, por exemplo, não a considera pertinente aos estudos da Linguística (o autor sugere que a linguística da fala deva ser a Estilística).
2. Apenas recentemente, segunda metade do século XX, alguns linguistas incluíram a fala nas suas preocupações sobre o fenômeno linguístico (antropólogos já faziam isso desde os fins do século XIX nos EUA).
3. A escrita (assim como a fala) são, portanto, consideradas modalidades da Língua – esta vem a ser a realização humana, através do uso de trocas simbólicas, da capacidade mais geral da espécie - a linguagem.
4. Desse modo, pode-se dizer, mui genericamente, que Linguagem é mais ampla do Língua e esta abrange os conceitos de fala, escrita, e gestos.
5. Ah! A LIBRAS - língua brasileira de sinais - é LÍNGUA e não Linguagem.
6. Linguagem é a faculdade/capacidade que a espécie humana desenvolveu no processo evolutivo de comunicar-se através de trocas simbólicas, cujas

características são culturais, sociais e cognitivas. Assim, todo ser humano possui essa capacidade, MESMO que não a realize por meio de uma Língua (*idioma*).

7. Esse conceito não é o mesmo que linguagens - trocas simbólicas não humanas, ou comunicação não linguística, verificado, por exemplo, nas linguagens de programação, linguagens gestuais (não incluída as LIBRAS), linguagens de animais, etc.

8. Para Saussure, tudo está muito claro - A linguística não podia ser a ciência da linguagem (já que está é muito ampla e difusa, em suas palavras "heteróclita e multifacetada"), nem a ciência da fala (já que esta é uma atividade individual, que utiliza fenômenos psicofisiológicos que estão fora do interesse da Linguística).

9. Daí a noção de Língua (diferente de idiomas, ou línguas naturais) ser tão importante para o autor, pois ao mesmo tempo em que se vincula à linguagem e fala, é completamente independente delas. A língua é concreta, homogênea, autônoma e imanente, isto é, basta-se a si mesmo como princípio de análise.

10. A opção de Saussure por esse conceito de língua é determinada por condições de produção científica da sua época. Estava em vigor uma busca pelas instituições humanas como sistemas formais, homogêneos, autônomos, organizados em Estruturas que se compunham de elementos menores, de acordo com regras lógicas objetivistas. Tal corrente atingiu não só a Linguística, como os estudos de Sociologia, de Direito, de Semântica, etc.

11. Observe que, de repente, o conceito de linguagem como faculdade é quase que substituído por Língua como sistema.

12. Chomsky, na década de 1950, praticamente não diferencia Linguagem de Língua - e é importante ressaltar que a produção linguística anglo-saxã não faz essa distinção, dada a existência de uma só palavra "language" para se referir as nossas "língua" e "linguagem".

13. Para esse autor, lingua(gem) refere-se a Faculdade biológica de relacionar sistemas perceptuais (fonológicos, por exemplo) a sistemas conceituais (semânticos), por meio de regras geneticamente presentes a mente do falante. Essa teoria não trata a Língua(gem) como objeto prioritariamente social, mas como cognitivo (mental).

14. Bem essa foi uma longa história para mostrar que a discussão língua/linguagem nem sempre pode ser colocada de forma simples e bem definida. É preciso certa dose História da Linguística e de Filosofia da Ciência, para se perceber as razões pelas quais os conceitos não são unidades estanques. O cientista não trabalha com noções a priori, isto é, preexistentes ao fenômeno observado. A observação gera o ponto de vista, que gera os construtos. Noções como essas são construtos teóricos.

15. Sobre o último post, concordo que em um dado momento a única realização possível da língua foi a Fala. Há teorias, entretanto, que apontam os gestos como mais básicos em relação a esta, embora as evidências para isso sejam ainda poucas e pouco conclusivas.

Lembre-se, porém, que língua (ou linguagem) como faculdade existe independente da fala, dos gestos, ou da escrita, pois se trata de atributo da espécie. Por outro lado, línguas (idiomas) como a dos Elfos são criadas, como o Esperanto, sendo, portanto, artificiais. O uso de uma língua é, de algum modo, resultado da interação entre fenômenos mentais (cognitivos) e coletivos (sociais), não podendo o falante individual estabelecer novos usos ou novos códigos sem o aval da comunidade contextualizada. As línguas naturais obedecem a esses princípios.

16. Lembro que as explicações dadas para o surgimento da língua (da palavra) remontaram as explicações encontradas nas culturas e, efetivamente, por muito tempo, a língua oscilou entre atividade divina e atividade humana.

17. Dizer que a língua é gramática, em qualquer sentido, é reduzi-la a regras e tão somente isso. Essa afirmação colocaria, tal como quis Chomsky, a língua no nível da sintaxe pura, e não a diferenciaria, em princípio, de um programa de computador. A experiência Lingüística mostra, entretanto, que a língua tem propósitos mais amplos do que constituir um grupo de normas, inclusive porque a sintaxe (mesmo a avançada, usada em super-programas) não é capaz de remontar o fazer linguístico humano, pois não reproduz a cultura, a psique, a intencionalidade, a história, que constituem a base da atividade linguística.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA E](#)- ter/a, 16 outubro 2007, 13:41

Professor, levando em consideração os itens 5 e 6 é possível dizer, então, que as pessoas surdas e mudas não possuem língua, só linguagem?

No item 7, que menciona linguagem de animais, fiquei em dúvida, pois com base no texto de Margarida Petter "Linguagem, língua, Linguística" havia entendido que os animais não possuíam linguagem, apenas um sistema de comunicação.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNO B](#)- ter/a, 16 outubro 2007, 17:21

Não!!! O que eu quis dizer foi que ainda que os surdos não falem uma língua (idioma) como português, inglês, etc. ou não utilizem uma língua de sinais (como a LIBRAS, a ASL - língua americana de sinais ou LFS - língua francesa de sinais), eles possuem, sim, língua(gem), no sentido de que eles são dotados dessa capacidade/faculdade de adquirir qualquer língua (idioma) a que sejam submetidos culturalmente. Virtualmente, adquirir português ou LIBRAS é apenas desenvolver materialmente tal faculdade.

Uma informação: não existem mudos, exceto indivíduos que patologicamente não incapazes de articular o aparelho fonatório (devido a um câncer bucal, por exemplo). Os chamados surdo-mudos são apenas surdos, a ausência de fala é relativa, inclusive porque há surdos oralizados, isto é, falam alguma língua.

Quanto à questão sobre linguagem animal, considero o termo linguagem aqui inadequado, exceto se ampliarmos o conceito de linguagem para qualquer sistema de comunicação. Nesse caso, poderíamos dizer que animais possuem, sim, sistemas de comunicação relativamente sofisticados, como os chimpanzés, os golfinhos, as abelhas. Lingüisticamente, porém, o termo linguagem não é tão amplo, restringindo-se à capacidade humana de adquirir, produzir e utilizar língua.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA D](#)- s/bado, 13 outubro 2007, 18:00

Foi bom entrar no Fórum, deu para clarear algumas idéias a partir das discussões. Levando-se em consideração a quantidade de conceitos que são apresentados no texto, e pelo que apreendi das explicações do professor não se pode afirmar que exista um conceito fechado de linguagem/língua. Taís conceitos estariam ligados as concepções filosóficas, metodológicas etc; dos teóricos apresentados. Porém, percebi que a língua (idioma) associada ao seu papel social, tem papel preponderante nos estudos da linguística.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA B](#)- ter/a, 16 outubro 2007, 17:27

Você está certa, Ivone, exceto pelo fato de que a linguística não se interessa precisamente pelo conceito de língua enquanto idioma (ou código), mas sim pelas propriedades dos fenômenos linguísticos verificados em qualquer língua (código), bem como sua estrutura abstrata, sua natureza conceitual, etc. o que, eventualmente, se manifesta no idioma.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA E](#)- quarta, 17 outubro 2007, 00:43

Professor, a primeira vez que pensei nessa questão de o surdo não ter língua (apenas linguagem) foi quando li o texto: Linguagem, língua, Linguística de Margarida Petter. Minha conclusão errada saiu do trecho a seguir:

"A distinção linguagem/língua/fala situa o objeto da Linguística para Saussure. Dela Você acessou como [ALUNA B \(Sair\)](#)

[14031872007201](#)

decorre a divisão do estudo da linguagem em duas partes: uma que investiga a língua e

outra que analisa a fala. As duas partes são inseparáveis, visto que são interdependentes: a língua é condição para se produzir a fala, mas não há língua sem o exercício da fala."

Ainda não estou identificando bem quem estava certo em qual abordagem. Vou reler os textos para ver se o assunto fica mais claro pra mim.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNO B](#)- quarta, 17 outubro 2007, 11:25

Essa é uma das passagens do texto que merecem descrédito. A autora provavelmente situa a fala como o produto necessário e suficiente da existência da língua. Com isso, incorre em um erro conceitual já completamente resolvido desde os estudos da aquisição da linguagem na década de 1950. Não é possível afirmar mais que a fala seja o único meio de realização da língua. Você levantou uma questão essencial, parabéns.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Conceitos de língua e linguagem.

por [ALUNA A](#) - quinta, 18 outubro 2007, 00:06

Ual... isso aqui ficou rico demais!

Vai virar fonte de estudos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

RECORTE 4

[UFPB Virtual](#) . [14031872007201](#) . [Fóruns](#) . [Fórum social](#) .

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J [Mostrar respostas aninhadas](#) [Transfira esta discussão para ...](#)

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 19:31

Sejam bem vindos ao fórum da nossa reunião. Boa noite!

As mensagens serão enviadas normalmente como enviamos para qualquer fórum, à medida que as mensagens forem enviadas peço que click no botão atualizar do seu navegador só assim ele atualizará as mensagens.

Sejam bem vindos a essa nova experiência.

[Editar](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 19:34

Olá, já estou por aqui.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 19:34

Esta tarefa deve ser feita em grupos (no máximo 6 pessoas) e será usada como complemento da nota da prova escrita (apenas para aqueles que entregarem até o dia da prova). Para os demais, essa tarefa pode ser entregue até o final da disciplina e comporá, junto com as outras atividades, a segunda nota do curso.

_ Você compreendeu o conceito de norma e gramática? Então é sua vez de fazer uma descrição linguística.

a) Observe a fala de diferentes pessoas de sua região. Escolha pessoas de diferentes idades, sexos, grau de escolaridade.

b) Anote as peculiaridades da fala de cada informante. Observe especialmente o modo de pronunciar as palavras, de conectar as frases, e o vocabulário usado para se referir às coisas e aos conceitos.

c) Elabore hipóteses, comparando as regras da fala dessas pessoas com a sua própria fala e com as regras gramaticais. Existe alguma semelhança? Que regras encontradas na fala dos informantes são diferentes da gramática? Essas regras evidenciam uma organização interna da língua? Qual?

d) Elabore um texto descrevendo o que você achou.

_ Para te ajudar nessa tarefa leia o seguinte texto:

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In Língua Materna.

Letramento, variação ; ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 61-70.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 19:37

Acho que antes de qualquer coisa precisamos saber quem tem o texto abaixo:

BAGNO, Marcos. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. In Língua Materna. Letramento, variação ; ensino. São Paulo: Parábola, 2002, p. 61-70.

eu não tenho e sei que preciso lê-lo para poder contribuir satisfatoriamente com o grupo. Alguém pode disponibilizar?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 19:41

A biblioteca do pólo dispõem desse texto, alguém já verificou isso?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 19:47

Acho que não tem pelo menos aqui em Campina não.

Acredito que essa reunião seria melhor pelo " chat"

Outra coisa: podemos e adiantando o trabalho pelo material que o professor disponibilizou. O que vocês acham??

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 19:52

Estive no pólo quinta-feira. Falei com Jaci e fui informada que até agora não chegou nenhum dos livros solicitados pelos professores. E não tem previsão de chegada. Tentei na internet, não encontrei site que permitisse baixar o livro.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 19:59

Estou no mesmo barco que você, acho melhor adiantando pelo material do professor. o que você acha?//

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:00

Estou no mesmo barco que você, acho melhor adiantando pelo material do professor. o que você acha?//

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 19:55

Seria bom uma ferramenta específica, ou seja o chat, mas só quem pode abrir um chat é o professor, tutor, mediador. Essa foi a ferramenta que eu encontrei para melhor interagir.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:04

Entendi. Qual sua sugestão para o desenvolvimento do nosso trabalho ?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:08

Vamos tentar andar com isso sendo práticos(as). Podemos tentar conseguir o texto com os tutores, quem conseguir disponibiliza, ok?

Enquanto isso, vamos discutir um pouco sobre o que foi pedido pelo professor.

a) Observe a fala de diferentes pessoas de sua região. Escolha pessoas de diferentes idades, sexos, grau de escolaridade.

Alguém já começou a observar? Já temos alguma coisa para ser compartilhada pelo grupo?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:14

Sim já comecei observando alguns dos meus alunos que são adultos e não sabem ler. São agricultores e tem um bom conhecimento de mundo se quiserem posso analisar estas falas, ficando com o tópico sobre escolaridade O que acham????

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:04

Temos 3 questões para serem respondidas sugiro que cada integrante do grupo leia o material e estude sobre uma forma de falar de cada pessoa? o que acham

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:08

Boa idéia,então seria para cada dupla um tipo de pessoa?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:12

Boa noite pessoal Ocorreu um imprevisto e só conseguir conectar agora.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:14

Pesquisei sobre o texto.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:24

Ótimo. Como ficou decidido a divisão dos quesitos?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:12

Cada pessoa tem seu modo de falar, existem neologismos e palavras típicas de grupos específicos que estão inseridos na sociedade. Nem sempre um desses grupos adotam a norma culta como padrão para sua comunicação. Diariamente convivemos com essas pessoas e se observarmos com atenção percebemos que cada pessoa possui um tipo de linguagem inerente ao grupo que pertence.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:22

Neste livro Marcos Bagno lança um olhar inquisitor sobre a história da constituição das línguas para desvendar nossa realidade sociolinguística. Seu recurso à história se funde com a pesquisa sociolinguística e a crítica corajosa do rótulo de "erro". Sempre aplicado com rigor, mas segundo critérios bem relativos, por aqueles que se consideram sacerdotes da classe letrada, incumbida de defender a pureza da língua portuguesa.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:25

Acho que poderíamos combinar de nos encontrar no Pólo, se não gostarem da sugestão poderíamos

escolher um chat fora do ambiente Moodle ou ainda pelo MSN. O que vocês acham?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:23

Tenho uma sugestão:

Somos 6. Podemos nos dividir em 3 duplas, cada uma observando 3 tipos diferentes. Uma criança, uma pessoa com linguagem culta e uma pessoa com baixo, ou nenhum, grau de escolaridade.

Cada dupla observar, anotar as peculiaridades, elaborar hipóteses e elaborar texto do indivíduo observado. Depois juntamos tudo e elaboramos um texto conjunto.

O que vocês acham?

Se a proposta for aceita pelo grupo, gostaria de ficar em dupla com Jorge, já que moramos em Areia.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA C](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:29

Por mim tudo bem, deixa só eu entender, minha dupla por exemplo ficará com nível de escolaridade aí pesquisaremos sobre isso? É isso ??

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:25

A religião, o tipo de musica que escutam, os lugares que frequentam, a faixa etária em que estão inseridos e inúmeros outros fatores são definem o modo de falar de cada pessoa. Se observarmos por exemplo um educador, professor, eles sempre tentam falar de maneira que utilizem a norma culta justamente por possuírem um papel social de educar e repassar o conhecimento, logo necessitam dessa característica para desempenharem com êxito sua missão. Se observarmos os repentistas, autores do cordel utilizam uma linguagem coloquial empreendendo termos regionais para dar ritmo a seus verso e aproximar cada vez mais os ouvintes do seu trabalho.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:29

Acho a sugestão de ALUNA G interessante, depois dessa etapa exploratória poderíamos confrontar nossas visões aobre o mesmo fato.Tentando reunir todo o grupo.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:30

ALUNA F você poderia disponibilizar o texto para o grupo, ou informar onde você conseguiu o texto, para facilitar nossos estudos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:34

Não li o texto apenas vi algumas resenhas sobre o que trata o livro.Entrei nos sites das livrarias e pesquisei pelo google mas posso olhar amanhã e enviar um e-mail para todos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA C](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:39

Mariaangela, Você mora em que bairro aqui em Campina?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:40

Eu mandei um e-mail pra você, olha lá

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:48

Preciso ir e aí como ficou?O que faço?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:53

Pelo que entendi a minha sugestão foi aceita, não é? Então as duplas ficariam:

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

Cada dupla escolhe um tema (cuidado para não nos repetirmos).

É isso? Alguma objeção?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:54

Pelo que entendi a minha sugestão foi aceita, não é? Então as duplas ficariam:

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

Cada dupla escolhe um tema (cuidado para não nos repetirmos).

É isso? Alguma objeção?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:41

Irei também tentar encontrar o livro, mas não nos apeguemos apenas ao texto do livro. Vamos iniciar nossas pesquisas e organizar a divisão do trabalho acatando a proposta realizada pela ALUNA G, o texto do livroservirá como suporte para a realização do texto do tópico d)

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:45

OK.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:52

Então fica combinado assim: faremos o trabalho de pesquisa em dupla depois nos encontramos para finalizar o trabalho e quem encontrar o texto de Bagno envia para os demais integrantes do grupo?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, [ALUNO1](#), [ALUNA J](#)

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:52

Preciso ir. Mas como ficou? O que faço?

O que vocês acham de elegemos um representante do grupo, para guiar o trabalho? Pode ser o Jorge ou a ALUNA G?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 20:52

Eu e ALUNA G podemos ficar com pessoas que utilizam a norma culta. A ALUNA F e a Alexandra com as pessoas que não utilizam a norma culta e o ALUNA I e a ALUNA J com as crianças. o que acham?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA C](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:53

Boa idéia, preciso ir.Boa noite a todos

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:56

acho que dará certo assim.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNO1, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:55

Você acessou como [Jan Edson Rodrigues Leite \(Sair\)](#)

[14031872007201](#)

Boa noite ALUNA H nos comunicamos para combinar o trabalho.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, [ALUNA A](#), ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNA I, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 20:59

Vamos finalizar nossa reunião agora?

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, ALUNA A, ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNA I, ALUNA J

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 21:01

Boa noite.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, [ALUNA A](#), ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNA I, ALUNA J

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 21:02

Boa noite.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, [ALUNA A](#), ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNA I, ALUNA J

por [ALUNA D](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 21:04

Boa noite a todos.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, [ALUNA A](#), ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNA I, ALUNA J

por [ALUNA B](#)- segunda, 14 janeiro 2008, 21:05

Boa noite. Manteremos contato.

[Mostrar principal](#) | [Editar](#) | [Interromper](#) | [Apagar](#) | [Responder](#)

Re: Reunião sobre o Trabalho em grupo, [ALUNA A](#), ALUNA F, ALUNA G, ALUNA H, ALUNA I,ALUNA J

por [ALUNA A](#) - segunda, 14 janeiro 2008, 21:08

Por ser a nossa primeira experiência em reunião on line conseguimos debater e organizar o trabalho por isso estamos de parabéns. O fórum não funciona instantâneamente mais acredito que ele foi a única ferramenta de acesso fácil para todos. Ele também servira para mostrar aos nossos professores e aos tutores que nós estamos envolvidos com o curso e que demonstramos muito interesse em participar desse novo modelo de ensino. Nossa reunião foi muito produtiva, informarei aos demais de nossas decisões. Se for possível para todos gostaria de marcar uma reunião para terça feira dia 22/01/2008 no mesmo horário, mandarei mensagens para todos avisando. Peço a todos para tentar encontrar outra ferramenta para interagirmos na próxima reunião, o fórum e muito bom mas não se compara com uma ferramenta de mensagens instantâneas. Estamos todos de parabéns por ter tomado iniciativas e comparecido a reunião. Um abraço para todos.

Interação da professora-pesquisadora com o aluno Aquiles

Cássia: E o livro Dom Casmurro. vc ja terminou. O q axou?
o q foi mais relevant p vc?

Cássia: Sqci d t perguntar sobre o livro.

==Aquiles==: ele é um livro bom de ler, deixa akele suspense, a pessoa acha q sim e dpois muda de idéia.

==Aquiles==: sobre capitu se ela trai ou ã trai*

Cássia: Pq o leitor muda de idéia sobr a traição da Capitu?

==Aquiles==: acho q foi pra deixar akele suspense

Cássia: Vc tá falando das provas colocadas e retiradas por Machado tipo: Ezequiel parece c Escobar, segundo Bentinho. Essa prova q Capitu Traiu?

==Aquiles==: sim, estas provão q ela traiu

Cássia: é, mas lembre q é narrado em 1ª pessoa e o narrado é o próprio Bentinho. Será q isso naum influencia.

==Aquiles==: influencia, pq ele conta a versão dele e pode ser pura imaginação.

==Aquiles==: ainda tas aí?

Cássia: Oi, to sim, eu queria até t dizer q realmente e isso q faz c q a gnt continue c a dúvida.

==Aquiles==: pode ser, mas a verdade vai continuar com Machado seja lá ond ele estiver =]

Cássia: Mas tem um livro q conta essa história sem o olhar do narrador: "Amor de Capitu" de Fernando Sabino. Será q ele tira as nossas dúvidas?

Cássia: Eh, Wanderson, ele fez isso de propósito.

==Aquiles==: é, tomara q não tenha outro autor com a mesma idéia =]

Cássia: realmente, senão vai enlokecer a gnt.

==Aquiles==: ok.

Postagem do aluno Aquiles

tópico: Dom Casmurro

apagar tópico inteiro

Mostrando 1-1 de 1 primeira | < anterior | próxima > | última

==Aquiles==

gerenciar

Dom Casmurro 04/07/2006 19:17

o livro conta a história de Bento e Capitu que são amigos desde criança e começam um romance, eles crescem se casam e tem um filho, que se parece muito com um amigo de Bentinho. Depois de um tempo ele começa a desconfiar que Capitu traiu ele com Escobar, porém em alguns trechos do livro o narrador da a idéia de que ela traiu e ao mesmo tempo da idéia que ela não traiu.

Obs: o livro é narrado em 1ª pessoa e o próprio Bentinho conta a versão dele da história.

Interação da professora-pesquisadora com aluna Isabel

:)*Isabel: e ai então, blz?terminei de ler o bom-crioulo!

Cássia: Terminou? Bom. E ae gostou dele?

:)*Isabel: é mt massa!

Cássia: q legal q vc gostou. Mas e qto a abordagem do homossexualismo na marinha no final do sec XIX q

mostra Adolfo Caminha.

:)*Isabel: o fato de ele ter falado tão abertamente de um relacionamento de homossexuais. Alias n só isso mais o fato de realmente existir Amor em uma das partes!esse livro mudou mt a minha cabeça em relação a esse tipo de relacionamento! Amaro realmente lutou contra a homossexualidade por 30 anos! Imagina? Fora isso, ele tentou ter relação com as pultas e n conseguiu! Sempre dava em desastre!

E o mais então! N foi o ambiente q ele viveu q fez este “situação” aflorar.

Quem sabe n é hereditário! A gente n sabe o passado do cara!

Cássia: é, pode ser hereditário. Realment naum conhecemos os familiares dele. Só sabemos q Amaro era escravo fugido q tava na marinha brasileira.

:)*Isabel: ficou mt desecepcionada c o final! Porra! Logo o bonitinho morrer! Mais cá pra nós! Q cara mais froxo! Borrra ver né?

Cássia: E o desfecho? O q vc achou?

:)*Isabel: n! n acho q ele era frango n! ele era froxo e tinha medo de levar uma surra! Afinal o homem era 10X o tamanho dele! Ascho q no começo ele até gostava das paradas (era novo, talvez tivesse sem saber o q queria da vida!)Mais quanto ele conheceu D Carolina o instinto digamos, assim, despertou! Pow tem gosto pra tudo né ntão um catinho c uma velha gorda! Ele teva na seca mesmo!

Cássia: não, Aleixo não era frouxo, só foi pego de surpresa.

:)*Isabel: No final das contas eu até fiquei com pena de Amaro! Ser ntão e perder a única pessoa q ele amou um dia! E a morte causada por ciúmes uma coisa bem atual!

Cássia: Vc acha q ele tbm tinha tendências homossexuais?

)*Isabel: Acho q Aleixo n deveria ter ntão Amaro! Se ele n gostava dele, fosse homem e terminasse! Mas a D Carolina tb era uma PULTA pq sabia q os dois tinha a relação e se meteu na história dos dois!

Cássia: ntão vc percebe nesse momento características românticas. Tudo bem não é d acordo c os padrões da sociedade, mas há amor sim de Amaro p c Aleixo.

Cássia: Se vc prestar atenção direitinho Aleixo , não trai O bom crioulo, pq acho q ele não era gay.

:)*Isabel: Amaro é um personagem bem complexo e Aleixo tb é!

Cássia: tbm acho.

Cássia: Mas acho tbm q vc agora compreendeu o q é uma força determinante e hereditária no romance Naturalista.

Postagem da aluna Isabel

tópico: Comentários sobre o Bom Crioulo

apagar tópico inteiro

Mostrando 1-7 de 7 primeira | < anterior | próxima > | última

:)*Isabel

gerenciar

O bom-crioulo de Adolfo Caminha

O autor deste livro é um cientificista, pois foi o primeiro a escrever sobre um romance homosexual abertamente.

Amaro é obsecado por Aleixo pois nunca teve quem realmente o amasse (pois era um escravo fugido) e, ele acredita q Aleixo o ama tanto quanto ele e q é incapaz de traí-lo.

Amaro (bom-crioulo) vê em Aleixo uma mulher e n um garoto de apenas 15 anos.

Interação da professora-pesquisadora com a aluna Lúcia

Lúcia : Cássia, adorei o livro "Fernando e Isaura"!
Mt massa! Principalmente qd o corno do Marcos descobre o acontecido, e msm assim perdoa Isaura...

...p gnt v até q ponto o amor pod xegar, né?!

No meio d traições e artemanhas...

Cássia: Q expressão eh essa com o bichinho do Marcos.

Lúcia : Huahuahua...
Fazer o q se ele é?!

Mas ele é um corno mansinho... xD

Como prova disso tem akela parte em q Isaura volta p kza dele e a aliança ainda tá no msm lugar em q ela deixou qd eles se separaram!

Eu particularmente axei LINDOOO!

Cássia: O bichinho do Marcos só eh compreensivo ele amava o sobrinho e a mulher.

Lúcia : Huahuahua...
É como eu disse né?!

O amor nos leva a fazer coisas sem explicação...

Mas msm assim ficamos taxados d "CORNOS"...

Cássia: Mas tu ficou c preguiça d fazer o resumo nao foi?

Lúcia : N, n fikei n...
Tá aki! Vou postar agr!

Pera

Cássia: Mas tah perdoada pq a sua a sua apresentação sobr o Boca do inferno ficou mto show.

Lúcia : Pronto, posteil!
Pois é, qd eu me dedico a um trabalho, prova, o q for...só tiro 10!
huahuahau

Lúcia : Mas o livro é mt massa, só n gostei mt do final, pq eles morrem!

:/

Fikei triste!

hehehe...

É tipo Romeu e Julieta, né?!

Ambos n conseguem a felicidade no final.

Cássia: Pois eh, eh stilu romeu e Julieta e naum novela global.P isso o final e trist.

E aee e o jogo?

Lúcia : Mas só tem graça assim, qd vc n "sabe" o final!
Pq as novelas da globo, basta vc assistir a um capítulo q vc já deduz o final!

Lúcia : Foi lindo o jogo, né?!
huahuahua...

Sofri mais ontem, no da Argentina contra a Alemanha!

Putz, akilo é q é jogo!

[fikei feliz com o resultado!hehehe]

Rapaz...

Nem sei onde vou ver!

hehehehe...

Tu vai ver ond??

Lúcia : huahuahua...

Dix issu naum!

Xorei tantu d raiva!

hehehe

N tow acreditando até agr!

=(

Agora só resta torcer pro SPORT ser campeão brasileiro, né?!

xD

Postagem da aluna Lúcia

tópico: Fernando e Isaura

apagar tópico inteiro

Mostrando 1-3 de 3 primeira | < anterior | próxima > | última

Lúcia

gerenciar

Fernando e Isaura

Obra de Ariano Suassuna, “Fernando e Isaura” conta a história de um amor proibido, onde em uma viagem, Fernando vai à cidade que Isaura se estabelece e a moça se apaixona por ele. Mas o rapaz não chega a conhecê-la, e volta a sua cidade. Depois de algum tempo, Fernando volta à cidade de Isaura para representar seu tio em seu casamento, porque ele não pôde ir. Sem saber que Isaura era prometida a seu tio Marcos, Fernando retribui o amor de Isaura e os dois se rendem à paixão.

A trama se baseia no romance de “Romeu e Julieta”, feito de William Shekspeare, onde, como já foi dito os protagonistas vivem um amor que não é permitido. Após os amantes descobrirem que o futuro marido de Isaura é justamente o tio de Fernando, os dois passam a se culpar, principalmente Fernando, por não ter sido fiel a alguém que foi tão presente e importante em sua vida, pois Marcos era como um pai para o mesmo. O casal tenta e consegue por algum tempo se distanciar, mas o desejo de estar juntos é maior que suas culpas. Em seguida eles não resistem e se entregam à paixão, ardente, onde o que toma cota deles é o puro desejo de poderem se amar.

Após “casados”, os dois dirigem-se à fazenda do então marido de Isaura. Como já foi mencionada, a libido dos apaixonados é maior do que suas forças, sendo assim, não conseguem se conter e passam a se entregar frequentemente debaixo de um cajueiro, que se encontra na fazenda de Marcos. Desconfiado e alertado por uma mulher que invejava Isaura por ser a escolhida de Marcos, o mesmo os segue e os vê sendo tomados um pelo outro. O casal percebe que foi visto por Marcos e resolve confessar o que tinha acontecido, e saem da fazenda do preterido. Passam a ter uma vida em outra cidade, a qual não era nada fácil. Ao perceberem as dificuldades, não deixaram de se amar, mas passam a discutir com frequência e chegam à conclusão de se separarem, assim, Isaura volta a morar com Marcos, onde este a aceita, e Fernando muda-se mais uma vez, casando-se com outra mulher, também chamada Isaura.

apagar

Lúcia

gerenciar

Continuação 01/07/2006 11:20

Porém o amor dos dois ainda é vivo.

Fernando adoece e seu último desejo é poder ver Isaura pela última vez. Pede ao capitão da barcaça do seu tio para levar o recado a sua amada, onde este levantará um bandeira de acordo com a vinda de Isaura, onde será da seguinte forma: se ela vier, a cor da bandeira levantada seria branca, se a moça não vier, seria preta. No momento em que ele faz o pedido, sua atual esposa ouve tudo. Após alguns dias, a barcaça chega, quando Fernando percebe, ele pede a sua mulher para ir ver a cor da bandeira erguida, esta diz ser preta, sabendo ser branca. Fernando não aguenta e morre de amor. Em seguida Isaura chega e pergunta onde encontra-se Fernando, ao ver seu amor morto e sabendo que sua doença era contagiosa, Isaura enfia uma faca em Fernando e depois em si, morrendo ao lado de seu amado. Marcos ao saber o que acontecera, manda que tragam os corpos dos dois amantes a sua fazenda, e enterra os dois sob o cajueiro, sendo este o símbolo do amor existente entre dois apaixonados, Fernando e Isaura.

Lúcia

apagar

Interação da professora-pesquisadora com a aluna Anna

Anna ãiç.: Ei Cá no livro de Bento " O Cornão da literatura!" hahahaha...

O cara soh se mudou pra Igarassu pq descobriu as gaias ou por medo de levar mais?!

hehehehehehehehe

Cássia: Axo q foi pelas duas causas, mas será q adiantou?

Anna ãiç.: Adiantou nadaaaaaaaaaa!

A danada soh fez piorar... hahahahaha...

Até o padre pegou!

Essa eh fogo mermo!

Anna ãiç.: Se bem que teve a noite na rede que a mulher ficou doidinha pelo cara, mas ele num queria saber do que ela gosta... Por isso ela procurava com os outros...

Anna ãiç.: Essa história era caso pra primeira página de jornal: " A mal amada Filipa Raposa vira quenga por causa do marido!" hahahahaha

Anna ãiç.: O pior eh que eu gostei da safada...

Pô! Ela amava o corno lah e ele não sabia corresponder...

A gaia foi merecida mesmo...

Todas! Até a com o padre (a gaia santa)!

Cássia: Coitadinha dela, ela só amava d + o marido. por isso traia, vc naum axa?

Anna ãiç.: E o viado ainda queria pagar de bonito pra todo mundo! Só queria ser o "homem correto"...

Na frente de todo mundo era valente, mas num controlava nem a própria mulher em casa...

será que ainda existe homem assim? hahahahahaha

Anna ãiç.: E o triste ainda num fez nada quando encontrou as cartas que ela fazia pra ele...

Num sei como auqela mulher amava tanto aquele cara... Aff!

Tava doida na hora que casou com ele viu?

Anna ãiç.: Ah! Falando no casamento, eu me lembrei até da cena agora...
kkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkkk

O cara enche a cara e deixa a mulher lá sozinha pow...

Putz!

Cássia: Deixa ela sozinha nao, c Brazia, lembra?

Anna ãiç.: Foi mermo!

Sozinha ela não ficou não!

Tratou de arranjar companhia num instante!

A mulher eh danada mesmo!

Cássia: qual é a semelhança q vc encontra em Rios turvos e em Bentinho de Dom Casmurro.

Anna ãiç.: Essa traiu de verdade!

acho até que foi o tema central da história do triste Bento!

O que um acontece na história de Capitu de Machado...

A mulher eh mt cínica pow...

Vc nunca sabe se foi gaia mermo ou não...

Anna ãiç.: Apesar que o menino nasceu até parecido com o amigo de Bentinho pow...

Mas aí tá mais pra arte mermo!

E Teixeira mostra a real, como acontece a coisa mermo e pronto!

Anna ãiç.: No final todos são cornos! hahahahahahaha

Um de verdade! (Coitado!)

E o outro corno das idéias de Machado! (que pra mim tbm eh corno, aquela tal de Capitu - com esse nome - num me engana não!)

Cássia: A vida imita a arte ou a arte imita a vida? To conversando c vc e o Wanderson, um livro é uma biografia e o outro é uma ficção.

Tópico: Sinopse do livro Rios Turvos

apagar tópico inteiro

Mostrando 1-1 de 1 primeira | < anterior | próxima > | última

Anna ãiç..

gerenciar

Sinopse do livro Rios Turvos 14/07/2006 17:52

Bento Teixeira, o autor de Prosopopéia e personagem principal do livro, com sua condição de cristão-novo ainda preso ao judaísmo, e de marido que reprime seu amor para não despertar o desejo de sua mulher, é traído inúmeras vezes por esta, que mesmo muito apaixonada por ele procura saciar suas vontades com outros homens por sofrer com o descaso do marido. Como por exemplo no dia do próprio casamento quando ele se embriagou e até mesmo com o padre de uma sacristia próxima a casa onde moravam. Obrigando-o a se mudar frequentemente por causa das más línguas e para manter a sua posição social que pra ele era muito mais importante que o próprio casamento.

Filipa, quem os anos de casamento acrescentaram o sabor amargo da mágoa, em vários momentos o procurava, tentando demonstrar todo o seu afeto, mas como o machismo de Bento não lhe permitia entender, ela fazia cartas e as guardava, que foram descobertas por ele tardiamente.

O casamento dos dois é marcado pela dualidade. Por dúvidas que fazem Bento por fim matar a mulher amada. E mágoas que fazem Filipa denuncia-lo à Igreja.

apagar

Postagens de duas alunas que não foram selecionados para nossa pesquisa, mas tiveram seus comentários consultados pela aluna Anna

tópico: Dom Casmurro

apagar tópico inteiro

Mostrando 1-2 de 2 primeira | < anterior | próxima > | última

jeyciane

gerenciar

Dom Casmurro 14/06/2006 15:24

Bento Santiago, um advogado de 54 anos, vive sozinho numa boa ksa em bairro distante do centro do RJ onde é conhecido como Dom Casmurro pq ele vivia isolado. Para preencher a vida pacata o viúvo sem filhos (o q acho), Dom Casmurro resolve contar suas lembranças, isto é, atar as duas pontas da vida , adolescência e a maturidade. Adolescente, Bentinho descobre – se apx pela menina da ksa ao lado, Capitu. Inteligente, com idéias atrevidas, Capitu convence Bentinho a não concordar com a idéia da mãe , Dona Glória, uma senhora viúva e rica , q queria fazê-lo padre por causa de uma promessa. Bentinho tanto encontra-se pela firmeza de Capitu quanto fica fascinado por seus cabelos, pelos olhos de ressaca e começa a conhecer as regras do amor, A vida toma o rumo q desejam os apxs : depois do seminário (q conhece Escobar), o curso de pintura ate q um dia q brota o ciúme, de tudo e de todos. A historia de suspeita de traição com Escobar. O ciúme faz de Bento um homem cruel e perverso. Mordido pela duvida de q o pequeno Ezequiel seja não seu filho, mas de seu amigo Escobar, com q apresenta muita semelhança. Ele tenta matar Ezequiel com um copo de venenoso q ele não deixa q isso aconteça. Então ele decide se separar de Capitu. Para todos os efeitos, o bacharel rico enviava o filho, acompanhado da mãe para estudar na Suíça. Nunca mais bentinho viu Capitu , q morre na Europa. Só revê o filho uma vez antes do rapaz morrer da febre tifóide, numa viagem científica a Jerusalém.

• Pode esta escondendo o álibe de Capitu ou sua condenação*

“Não é claro isto, mas nem tudo é claro na vida ou nos livros”. Ele ainda atenta para que o leitor considere a sua “fraca memória”; confessa não ter boa memória e pro esse motivo diz que “nada se emenda bem nos livros confusos, mas tudo se pode meter nos livros omisso”. Ou seja, uma narrativa que apresenta falhas, lacunas a serem preenchidas pelo leitor

tópico: Resumo Livro DOM CASMURRO - Machado de Assis =]

apagar tópico inteiro

Mostrando 1-3 de 3 primeira | < anterior | próxima > | última

Priscilla

gerenciar

Resumo Livro DOM CASMURRO - Machado de Assis =] 16/06/2006 11:53

Com a elaboração do livro, DOM CASMURRO, Machado de Assis, mostra um de seus etilos textuais: a quebra da linearidade narrativa, onde o próprio narrador (Bento de Albuquerque Santiago/ DOM CASMURRO) é protagonista. E sem os padrões normais de texto, conta relatos de sua vida, que se inicia com o porque da alcunha de Dom Casmurro e segue com relatos de sua infância a sua vida adulta e a dúvida do adultério.

No decorrer do livro o narrador/protagonista (Bentinho/ Dom Casmurro) conta fatos marcantes de sua vida, tais como: o receio ao seminário; o amor a Capitu (que vai desde a sua infância e se estende por anos até o casamento); A sua amizade com Escobar; A ida a São Paulo, onde se tornou advogado; a morte se sua mãe, entre outros.

Mas todo o enredo do livro é voltado ao romance de Bentinho e Capitu (moça a quem se apaixonara e prometera casar-se). Os dois atuam como personagens

principais, que de encontro a outros personagens secundários (Sancha e Escobar) que nos mostra fragmentos do tema central do livro, ADULTÉRIO.

Sancha e Escobar, amigos de escolas de Capitu e Bentinho, respectivamente. Dois casais amigos com interesses em comuns: de casar-se e ter filhos.

Sancha e Escobar casam-se e tem uma filha e decidem homenagear aos amigos (Capitu e Bento) nomeando a filha e batizando-a de Capitolina. Após anos, o mesmo fizeram Capitu e Bento, com o nascimento de seu filho Ezequiel (assim chamado para retribuir ao casal amigo a gentileza que deram ao nome de sua filha).

apagar

Priscilla

gerenciar

Continuação... 16/06/2006 11:53

Trocas de gentilezas (nomeação do filho); olhares, que para Bentinho, Capitu tinha a Escobar; fatos passados como chamavam o olhar de Capitu “olhar de cigana oblíqua e dissimulada” e principalmente a aparência de Ezequiel com Escobar (seu amigo que falecera, afogado, antes do desenvolvimento do menino). Foram fatores, que para Bentinho, concluiu como adultério cometido por Capitu.

Porém todo o enredo do seu livro, DOM CASMURRO, Machado de Assis deixa subentendido e sem confirmação ou não o adultério, foram apenas evidências encontradas por Bentinho, afinal o único que dá ênfase a essa possível traição é o mesmo (fato que poderia ser causado por ciúme doentio). Já que os demais personagens em todo decorrer do livro não comentam sobre tal aparência de seu filho (Ezequiel) com Escobar (seu amigo), pode ter ocorrido apenas uma conclusão precipitada de Bentinho, causada por ciúmes de Capitu, como também pode ter acontecido à temida traição a Bentinho.

Talvez essa seja a intenção do autor, Machado de Assis, de entregar ao leitor esse difícil julgamento do adultério.