

OBJETOS-DE-DISCURSO NA CONSTRUÇÃO DO SABER EM AULA (Discourse-objects in Knowledge Construction)

ABSTRACT

This article discusses sociocognitive approaches to knowledge acquisition in Portuguese lessons focusing mainly on the process of reference to objects of everyday life through categorization and manipulation of discourse-objects. It assumes interactional conversation as the basic locus for negotiating collectively knowledge and for dealing with the rather abstract and fuzzy concepts of cognitive reality.

Keywords: Conceptualization; Referenciation; Discourse-Objects; Interaction

RESUMO

Este artigo discute enfoques sociocognitivos da aquisição do conhecimento em aulas de Português, destacando principalmente os processos de referência aos objetos da vida cotidiana, através da categorização e manipulação dos objetos-de-discurso. Assumimos a interação na conversa como o 'locus' básico para a negociação coletiva do conhecimento e para se lidar com os conceitos bastante difusos e abstratos da realidade cognitiva.

Palavras-chave: Conceptualização; Referenciação; Objetos-de-discurso; Interação

INTRODUÇÃO

“Os objetos-de-discurso não se confundem com a realidade extralingüística, mas (re)constróem-se no próprio processo da interação. Ou seja: a realidade é construída, mantida e alterada não somente pela forma como nomeamos o mundo, mas, acima de tudo, pela forma como, sociocognitivamente, interagimos com ele: interpretamos e construímos nosso mundo por meio da interação com o entorno físico, social e cultural” (KOCH, 2003).

A análise dos processos de categorização, feita do ponto de vista sócio-cognitivo, permite mostrar que as categorias são sempre construídas em um contexto interacional, de forma situada e para fins práticos. A questão da adequação referencial, neste sentido, não pode ser vista a não ser como concebida em si mesma, construída local e interativamente e não dada por critérios *a priori* em relação com uma realidade independente (Cf. MARCUSCHI, 2001, KOCH, 2001, MONDADA, 1994, 2001).

* PROLING/ UFPB.

A referenciação, assim concebida, não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação social intersubjetiva, na qual as versões do mundo são publicamente elaboradas e avaliadas em termos de sua adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores. Os objetos-de-discurso, para este efeito, não são concebidos como expressões referenciais em relação especular com os objetos do mundo ou com sua representação cognitiva, mas como entidades que são interativamente e discursivamente produzidas pelos participantes no desenrolar da enunciação. Em outros termos, o objeto-de-discurso não remete à verbalização de um objeto autônomo e externo ao discurso e também não é um referente a ser codificado lingüisticamente (Cf. MONDADA, 2001, MARCUSCHI, 2001, KOCH, 2001, 2003).

Se a análise interacional é vital para se argumentar em favor do caráter dinâmico e construído das categorias, ela não resolve o problema das marcas lingüísticas que são observadas nesta construção. Com efeito, torna-se necessário atentar para a forma como a categoria permite progressivamente a inferência. (Cf. MONDADA, 1994, p. 98).

A análise dos processos inferenciais permitiria conceber os conhecimentos lexicais não como um dado regulador da língua, mas como um material constantemente re-trabalhado durante o discurso. A interação produzida através das trocas conversacionais é dotada de algumas propriedades dialógicas que permitem ao analista chegar aos processos de inferência de sentido. Uma destas propriedades é a possibilidade de negociação das interpretações entre falante e ouvinte, cujos julgamentos são confirmados ou mudados segundo as reações que eles produzem no interlocutor. Assim, não é possível que um único enunciado produzido pelo falante seja suficiente para que o ouvinte faça inferência de tal ou qual interpretação. A segunda propriedade é a afirmação de que a conversação contém, em si mesma, evidências internas do que será seu resultado. Gumperz (1982, p.114) dá como exemplo dessa propriedade a possibilidade de os participantes compartilharem ou não das convenções interpretativas, ou de serem bem sucedidos ou não em atingir os fins da teoria comunicativa.

As propriedades do discurso são, assim, estabelecidas pelos participantes, de forma situada e não de forma geral, atenta às contingências da interação. Estas contingências emergem no desenvolvimento sequencial em que os tópicos são introduzidos e desenvolvidos de forma colaborativa. Pode-se dizer que tanto em caso de acordo como de desacordo na construção colaborativa, os objetos-de-discurso são coletivamente elaborados pelos participantes. Esta co-elaboração é possível graças à forma como os participantes mobilizam os recursos gramaticais na interação face a face.

Mondada (2001, p. 7) insiste no caráter dinâmico e localmente construído dos objetos-de-discurso na interação social, na análise menos voltada para os seus conteúdos semânticos do que para os processos através dos quais os participantes os elaboram discursivamente. Os objetos-de-discurso são antes de

tudo definidos pelos interactantes – antes mesmo do que pelo analista da conversação. Os participantes recorrem aos recursos gramaticais que utilizam para os fins práticos, improvisando-os de forma situada, explorando-lhes as propriedades típicas, mas também fazendo emergir de outros princípios de ordem, de forma local, contingente, e ligada à ação.

1. O ENFOQUE SÓCIO-COGNITIVO À CONSTRUÇÃO DE OBJETOS-DE-DISCURSO

Um dos problemas levantados para estudo dos tópicos discursivos e dos objetos-de-discurso é o da especificação dos efeitos de estruturação observáveis no discurso que remetem aos processos cognitivos. A escolha e a formulação de um objeto-de-discurso implicam em processos de categorização ligados não somente à denominação do objeto, mas, mais amplamente, à sua forma discursiva.

A problemática da construção dos eventos comunicativos corresponde em grande parte a uma questão de conceptualização dos fenômenos para certos fins práticos. Neste quadro, Coulter (1983, p. 123) sublinha o interesse no que Wittgenstein chamou de critérios para a conceptualização prática da vida ordinária. “Os critérios são evidências defensáveis e convencionais para a constituição de fenômenos e são indissolúvelmente ligados à distribuição diferencial dos interesses práticos na existência social”.

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

No curso das atividades, os falantes elaboram objetos-de-discurso que são, assim, dispositivos praxeológicos que se prestam aos processos de referência, construídos localmente para atender às contingências comunicativas dos falantes. Através deles, os objetos de conhecimento vão sendo introduzidos, reconceptualizados, ou abandonados, de acordo com as exigências contextuais e provisórias da interação face a face.

A análise dos eventos abaixo mostra como estes movimentos acontecem à medida que os participantes da aula se engajam em atividades coletivas e negociam os sentidos destas atividades, no curso das quais focalizam determinados objetos e constroem as conceptualizações necessárias para o significado das ações discursivas. É dessas conceptualizações que emergem os objetos-de-discurso necessários para a construção do conhecimento.

Transcrição¹: 'Borra' | Aula de Português| Ortografia e Compreensão Semântica| Revisão)

1.A=	ô tia ô tia...] bórra num é você bórra alguma coisa?
2.P=	o dicionário pode lhe dar muito conceito sobre a palavra bórra
3.A=	o meu dicionário tá dizendo que borra e:::h / e:::h (3s)
4.P=	Diz!
5.A=	é que eu tem/
6.AA=	((risos))
7.A=	Aqui sem/sem se-di-men-to de alguma... fezes... o outro é re-si-du-o
8.P=	Resíduo
9.A1=	achei tia borra
10.P=11	primeiro você/ primeiro tá dizendo pode ser fezes... então borra pode ser fezes ...qual o outro exemplo que você tem aí? [resíduo/resíduo pode ser resto/que mais?
12.A1=	o meu também tem resíduo] (falas simultâneas de alunos e professora)
13.A1=	"que fazem tecidos mais grosseiros" ((lendo))
14.P=	De que fazem tecidos mais grosseiros
15.A=	Tia... tia... sedimento de um liquido...
16.P=	[quer dizer que borra/
17.A2=	Fezes... resíduo] ((lendo))
18.P=	Ah:: resto de um líquido... né? ... resíduo... fezes
19.A=	como assim? [resíduo
20.P=	resíduo de seda]... resíduo de seda de que se fazem // como ela é?
21.A1=	é toda fofinha
22.A=	Fofinha
23.A2=	Fofinha
24.P=	[fofinha... lisinha... macia] agora é/ quem ta com jeans?
25.A1=	Ela!
26.A=	[Juliana
27. P=	quem ta]com malha?
28.A=	e::u
29.A=	e::u
30.P=	moleton?
31.A2=	Eu
32.P=	pronto/moleton e malha ... pega no teu moleton
33.A=	Eu num tenho
34.A=	menti::ra
35.P=	Vai no que for ... pega no teu short/é macio como seda?
36.A=	Não
37.A=	[é:::h
38.A=	Na::o]
39.P=	Pega agora na tua camisa
40.A=	é mais dura do que [(xxx) (falas simultâneas de alunos)
41.P=	Perai] compara a tua camisa com a tua bermuda ... tem diferença?
42.A1=	Tem!
43.A=	Tem pouquinho
44.P=	então olha ... a camisa/macia/ a camisa é um pouquinho grossa mas ela é macia
45.A=	o calção é mais áspero (falas simultâneas de alunos e professora)
46.A1=	o short é mais grosso e a camisa é mais fina

Exemplo 1

¹ Convenções da transcrição utilizadas: 1. (...) = qualquer pausa; 2. (XXX) = trecho não compreensível; 3. :: = alongamento de vogal; 4. PAgina = ênfase; 5. fa-zer = silabação; 6. ((comentários))= comentários do observador; 7. [] = sobreposição de voz localizada; 8. A= aluno; 9. P= professor.

A discussão deste evento se inicia sobre a grafia de palavras com dígrafo 'rr'. Mais uma vez, ao procurar no dicionário o sentido de uma das palavras introduzidas por **P**, o aluno se depara com uma cujo significado é duplo. A introdução desta palavra na discussão em curso consiste na confrontação que o aluno faz entre um sentido já conhecido por ele, para o qual ele pede a confirmação de **P** (linha 1), e outro sentido apresentado pelo dicionário.

Ao invés de responder ao pedido de confirmação feito pelo aluno, **P** (linha 2) introduz na discussão a funcionalidade do dicionário de poder fornecer muitos conceitos e significações para uma palavra, ao fazer isso rejeita a significação de **A** como a única possível. No entanto, **P** parece prever que a solicitação do aluno deve-se à estranheza de ter encontrado uma significação imprevisível para o termo em questão.

As expectativas de **P** se confirmam quando **A** (linha 3) reluta em dizer a significação encontrada para a palavra em foco, utilizando marcadores de hesitação (alongamento vocálico) por mais de três segundos. Ao notar que a hesitação de **A** é resultado da significação exótica da palavra no dicionário, **P** insiste (linha 4) que **A** revele esta nova concepção. Mais uma vez, porém **A** se recusa a revelar a conceptualização encontrada, alegando ter perdido a página que a contém (linha 5). Isto causa o riso dos outros alunos (linha 6), já que eles parecem saber o conteúdo que **A** não quer revelar, e como o próprio **A**, parecem temer um futuro estranhamento de **P** ante à significação em questão.

O aluno finalmente cede à pressão, descontraído pelos risos dos colegas, e resolve revelar o conteúdo em foco (linha 7), que se trata dos sedimentos de fezes e resíduo. O motivo da relutância de **A** foi o fato de ser responsável por trazer à aula uma palavra considerada grosseira, o que poderia ser uma atitude de desrespeito à professora, e causar algum tipo de constrangimento.

Aparentemente, as suspeitas de **A** quanto à primeira parte do conceito são confirmadas, já que a única parte do enunciado que **P** ratifica é justamente aquela que contém 'resíduo' apenas (linha 8). No entanto, após outro aluno encontrar o mesmo conceito, **P** faz a relação dos possíveis significados para o termo, incluindo a noção de fezes e resíduo, porém focalizando, mais uma vez, o item resíduo (linhas 10 e 11).

Neste momento a discussão sobre a noção de 'sedimentos de fezes' é abandonada e a noção de resíduo é reconceptualizada em outra entrada para o termo borra encontrada no dicionário por **A1** (linha 12) 'de que se fazem tecidos mais grosseiros'. Apesar disto, outras noções continuam disputando o foco da discussão como aquela introduzida na linha 15, por exemplo, 'sedimento de um líquido', ou mais uma vez a noção de 'fezes' re-introduzida na linha 17, interrompendo a tentativa de conceptualização de **P** (linha 16) do exemplo anteriormente dado por **A** na linha 15. Na linha seguinte (18) **P** ratifica tanto 15, quanto 17 repetindo o turno dos alunos **A** e **A2** 'resto de um líquido, né?', 'resíduo, fezes'.

Apesar de todas estas noções entrarem em negociação como objeto-de-discurso focalizado, é a noção de resíduo que é eleita por **P** e AA para ser expandida como objeto de conhecimento e introduzir nova conceptualização, através da pergunta de A (linha 19) ‘como assim resíduo?’

A professora aproveita a inclusão desta categoria no discurso em desenvolvimento para reconceptualizar a noção introduzida anteriormente na linha 14 como referência aos tecidos grosseiros fabricados a partir da ‘borra’. Neste momento, um novo objeto-de-discurso é mobilizado na construção do conhecimento sobre a significação de resíduo e borra – a noção de resíduo de seda. É interessante, neste ponto, como **P** interrompe seu próprio turno de explicação do que é resíduo de seda para perguntar aos alunos ‘como ela é?’. Neste caso, ela refere-se à própria seda e não ao seu resíduo – processo de referenciação que não causa problema aos alunos, em função das estratégias já utilizadas na aula para decompor o objeto-de-discurso em categorias isoladas. Por causa disto é que os alunos qualificam ‘ela’ como sendo lisinha e fofinha (linhas 21-23), processo de adjetivação compatível com a seda.

Após ter construído a referenciação da categoria seda – parte do objeto-de-discurso necessário à compreensão do objeto de conhecimento em foco, **P** compara a sensação da seda, descrita pelos alunos anteriormente, à sensação do jeans (linha 24), da malha (linha 27) e do moletom (linha 30) para que os alunos sejam capazes de identificar a diferença entre a seda e seu resíduo.

Para construir este objeto-de-discurso, os alunos em nenhum momento tiveram real acesso à sensação da seda nem de seu resíduo, mas puderam, através de suas experiências pessoais, construir para fins práticos uma relação de identidade em que puderam projetar tecidos finos como o da camiseta (linha 39) no domínio da seda, e tecidos grossos como o da bermuda, calção, ‘short’ (linhas 41, 45, 46) com o domínio dos resíduos de seda. Deste modo, os objetos-de-discurso são construídos coletivamente pelos interactantes para explicar uma realidade provisória, praxeológica, que atende às demandas comunicativas locais.

2. ELABORAÇÕES COLETIVAS NEGOCIADAS LOCALMENTE PELOS PARTICIPANTES DA INTERAÇÃO

*Transcrição: "Borra de Vinho" / Aula de Português/ Ortografia e Compreensão Semântica/
Revisão*

1. P=234	(...) pronto/aí ela definiu num instante/o short é mais grosso e a camisa é mais fina/ um mais fino e outro mais grosseiro ... olha borra então pode ser fezes já pensou olha ... quando vocês não usam a borracha/ quando vocês não usam a borracha (falas simultâneas de alunos)
5. A=	O caderno fica [sujo
6. P=	youê bo::rra me::sno] (falas simultâneas de alunos e professora)
7. P=	Eu quero novos conceitos da palavra borra
8. A=	aqui::: (falas simultâneas de alunos)
9. A=	Ô tia ... aí eu fui procurar borra encontrei a palavra borrão ... aí encontrei borrar
10. P=	aí encontrou borra
11. A=	Foi
12. P=13	olha aqui... nesse dicionário aqui tem ((lendo)) sedimento de um líquido como tem no seu a::h fezes... ah/borra... bôrra... no caso seria... do vinho... que isso quer dizer gente?
14. A=	(o restinho) do vinho
15. P=	O restinho?... quem já viu alguém fazendo vinhos?
16. A=	Eu já
17. AA=	Eu ... eu (falas simultâneas de alunos e professora)
18. P=	ta /e eles usam tudo?
19. A=	eles usam uva
20. P=	tudo [da uva?
21. AA=	Na:::o]
22. A=	É:::h
23. A=	Sei não
24. P=	O que é que eles usam?
25. A=	O li:quido/só o líquido
26. P=	E o que é que fica?
27. A=	O caroço ... a casca
28. A=	O caroço
29. P=	É o resíduo
30. A=	Tia ... o que é que tiago disse (falas simultâneas de alunos)
31. P=	É o que sobra exatamente (falas simultâneas de alunos e professora) (...)

Exemplo 2

Dando continuidade à construção de objetos-de-discurso para a elaboração de versões do conhecimento em ação na sala de aula, **P** retoma da questão da 'borra' como sendo 'fezes' ao fazer a analogia das ações dos alunos ao não utilizarem a borracha quando cometem um erro ao escrever no caderno com as ações fisiológicas de defecar. Assim, **P** se apóia na construção de uma metáfora conceptual 'borrar é defecar' que se traduz em 'sujar o caderno de tinta é sujá-lo de fezes' (linhas 2 e 3).

Tal concepção é tomada de forma mais branda pelo aluno (linha 5), no sentido usual de sujar, porém **P** exagera a entoação dos termos ‘borra’ e ‘mesmo’, alongando a primeira vogal de cada palavra, para indicar que o sentido pretendido por ela é o metafórico. Deste modo, observamos **P** operar uma reconceptualização da significação da palavra ‘borra’ através de uma operação mental de integração conceptual, cujas projeções e seleções, a partir dos dois sentidos de borrar ‘sedimento de fezes’ e ‘manchar o caderno à tinta’, resultam em um espaço-mescla contendo a metáfora conceptual descrita acima. Dado o caráter verdadeiramente exótico da conceptualização de **P**, justifica-se a relutância inicial de **A** de introduzir o conceito em primeiro lugar, conforme observado na análise da transcrição anterior.

Um novo objeto-de-discurso é introduzido nas linhas 12 e 13 – ‘borra de vinho’, cuja significação começa a ser negociada imediatamente após sua inserção, quando **A** apresenta ‘restinho’ do vinho (linha 14) como tentativa de conceptualização. No turno seguinte de **P** (linha 15) a repetição da fala de **A** em entoação descendente de pergunta indica uma ação de reparo de **P** quanto à propriedade do termo ‘restinho’. **P**, deste modo, leva o aluno a reparar seu próprio turno ao responder a questão colocada, porém como a pausa entre a pergunta e a continuação do turno de **P** é curtíssima (aproximadamente meio segundo), o aluno não é capaz de efetuar o reparo.

O encadeamento de **P** neste mesmo turno é uma pergunta ‘quem já viu alguém fazer vinho?’ que é seguida pelas respostas dos alunos em termos de sim ou não (linhas 16, 17). **P** intercala questões entre as respostas dos alunos, que expandem a pergunta inicial no tocante ao objeto em foco. Uma destas questões retoma a noção de borra como resíduo (linha 18) ‘eles usam tudo?’ e introduz uma seqüência de perguntas e respostas que têm por finalidade negociar as versões que os alunos possuem sobre o tópico com as que o próprio **P** apresenta. Assim, as respostas de **AA** encaminham para a construção do objeto em discussão: linha 19 = eles usam uva; linha 21 = eles não usam tudo da uva; linha 25 = eles só usam o líquido; linha 27 = sobram o caroço e a casca.

Na linha 29, **P** efetua a compressão de todos os processos mencionados pelos alunos na palavra ‘resíduo’. Neste exemplo, **P** conduz os alunos a tomarem suas próprias respostas como solução para a construção do significado do objeto-de-discurso em evidência. O exemplo revela a dinâmica com que os falantes processam as categorias e conceptualizações existentes na língua com a finalidade de elaborar versões locais da realidade de objetos de conhecimento.

Os movimentos de objetos-de-discurso vão além da simples transição de tópicos da conversação, inseridos pelos participantes no curso da interação. São negociações efetuadas *in situ*, dependentes do contexto local e do conhecimento em construção. Os exemplos aqui analisados refletem o saber como objeto de construção coletiva, manipulado pela ação conjunta dos indivíduos, que o consideram no limiar de processos mentais e processos sociais, e que não existe de forma independente do indivíduo socialmente inserido.

3. OBJETOS DINÂMICOS MOBILIZADOS NA CONSTRUÇÃO DE VERSÕES DA REALIDADE

Transcrição: “Academia Brasileira de Letras” | Aula de Português| Ortografia e Compreensão Semântica| Revisão

1. P=	Olha tem bô::rra e as pronúncia [borra
2. A=	borrar]
3. A1=	bôrra?
4. P=	É / antigamente
5. A=	bórra e borra
6. P=7	É/ah gosto... mariele/ó:::olha o ó... ó:::/pode fazer ... [óóó:::h ... ôôô:::h
8. AA=	Óóó:::h ... ôôô:::h]
9. P=	Tem diferença?
10. A=	Tem
11. P=	Um é mais aberto o outro é mais fe-[cha-do
12. A=13	chado]((alunos brincam fazendo os sons óóó:::h ... ôôô:::h))
14. A1=	E porque bórra aqui ta [com acento?
15. P= 16	cristiano] ... calma/com licença/com licença/ a-na-ca-ro-li-na-pres-ta-a-ten-ção/felipe
17. A=	... david ... elisiane olha pro quadro/humberto levanta o corpo ... anderson!
18. P=	tia por que o ó de borra não tem acento?
19. P=	Pois é/ antes tinha o acento (2s) mas ... resolveram tirar o acento
20. P=21	existia uma lei/ ((professora faz silêncio de 15” para os alunos prestarem atenção))
22. A=	em 1943 ... olha só em 12 de agosto de 1943 ... a academia brasileira de letras ... já
23. A1=	ouviram falar na academia brasileira de letras ... num é?
24. A2=	Não
25. P=26	eu já ... eu já
27. A=	eu já ouvi na televisão
28. P=	(...) com’eu falei pra vocês é::h em 12 de agosto de 1953... a academia brasileira de
29. A=	letras se reuniu/
30. P=	12 de agosto?
31. A1=	criou o vocabulário ortográfico [da língua portuguesa...
32. P=	É o aniversário] de (xxx)
33. AA=	da academia de ciências de lis-boa... onde é que fica lisboa?
34. P=35	em Portugal
36. AA=	E porque será que/
37. P=	na inglaterra também
38. A1=	ô... ulisses / e porque será que eles pegaram o vocabulário da academia de ciências de
39. P=	lisboa e trouxeram para ser analisado aqui na/
40. A1=	[porque lá tinha mais palavras que aqui?
41. P=42	academia brasileira de letras]
43. A2=	porque lá tinha mais palavras que aqui?
44. P=	será?
45. AA=	porque queriam (xxx) (falas simultâneas de alunos)
46. A=	porque será que eles trouxeram o/a/o vocabulário ortográfico de portugal para ser
	analisado com o vocabulário ortográfico/
	eu sei! pra dizer que tem as mesmas [línguas
	A:::h] porque nós temos (falas simultâneas de alunos)
	[porque portugal é muito (pequeno)
	porque portugal (fala) português] (...)

Exemplo 3

A professora retoma a discussão das palavras anteriormente conceptualizadas em aula (as versões de borra, transcrição 8), desta vez introduzindo o tópico da alternância entre duas modalidades da mesma palavra, uma das quais aparece no material didático, grafada com acento circunflexo ‘bôrra’, sendo pronunciada com vogal O fechada, enquanto a outra é grafada sem acento, tendo a vogal O pronúncia aberta.

Imediatamente **A** (linha 2) relaciona a segunda versão do substantivo apresentado com o verbo discutido em sala, ‘borrar’, enquanto que **AI** (linha 3) faz a opção pela primeira versão da palavra, focalizando o objeto através da repetição do mesmo seguido de entoação interrogativa, a qual demanda uma explicação da parte de **P**.

Ato contínuo, a professora inicia uma conceptualização do termo escolhido por **AI**, introduzindo uma contextualização histórica da sua grafia. No entanto, é seguidamente interrompida por **A** que insiste na opção da alternância dos dois termos (linha 5).

P opta por fazer uma tarefa explicativa desta alternância (linhas 6 e 7), exagerando a pronúncia da vogal O aberta e fechada, para que os alunos repitam e percebam por si sós a diferença entre os dois termos. Ao escolher os dois objetos ao invés de apenas um, **P** privilegia a questão fonológica e os traços dos fonemas em análise (linha 9). A conceptualização dos termos se dá, assim, em vista da análise segmental de abertura e fechamento da vogal O (linha 11).

AI, porém, insiste na questão ortográfica e focaliza mais uma vez o termo acentuado com circunflexo (linha 14). Na seqüência, **A** faz uma escolha oposta à do primeiro aluno, segundo a qual questiona a ausência de acento no item cuja vogal O tem pronúncia aberta (linha 16). A escolha de **AI** é aquela que recebe a ratificação de **P**, que retoma seu turno interrompido (linha 4) para falar da questão histórica do uso e queda do acento circunflexo de ‘bôrra’.

Na tentativa de explicação deste fato, **P** introduz o objeto ‘Academia Brasileira de Letras’ (linhas 20-21), o qual apesar de não ser do domínio de todos os alunos (linha 22) não é definido pela professora, que simplesmente retoma a questão histórica da data da reunião da ABL para deliberação sobre a queda dos acentos.

Na linha 27, **A** focaliza a data da reunião por uma questão diferente das razões que **P** apresenta – em virtude do aniversário de outro aluno. Este foco, porém, é imediatamente abandonado devido ao encadeamento de turnos de **P** que, na linha 28, traz à cena um novo objeto – o ‘vocabulário ortográfico da língua portuguesa’, na linha 30 dá continuidade ao turno anterior, referindo-se, desta vez, à ‘Academia de Ciências de Lisboa’ – objeto que vem contribuir para a conceptualização do conhecimento em construção sobre o vocabulário ortográfico.

Em seguida, **P** associa os dois objetos trazidos à discussão – ABL e ACL – para contextualizar a necessidade da segunda na reforma promovida pela

primeira (linhas 34-35). Seu turno é intercalado por uma nova tentativa de conceptualização que constitui a primeira versão do objeto-de-discurso em foco: 'lá tinha mais palavras do que aqui' (linhas 36 e 38), fazendo alusão ao lugar-comum de que a língua portuguesa europeia é mais completa que a língua portuguesa brasileira.

Esta versão inicial sofre um reparo de *P* (linha 39) em termos de um marcador de dúvida, feito através do verbo *ser* na terceira pessoa singular do futuro do presente do indicativo em entoação interrogativa que põe em xeque a informação veiculada por *AI*. O aluno, entretanto, inicia uma correção à sua versão, numa tentativa de colocar outra resposta em foco, porém é interrompido pelas vozes simultâneas de seus colegas, o que resulta em um enunciado inacabado (linha 40).

A2 apresenta, por sua vez, uma segunda versão para o questionamento de *P*, reiterado nas linhas 41 e 42, segundo a qual demonstra uma visão unificante do português europeu em relação ao português brasileiro – 'pra dizer que tem as mesmas línguas' (linha 43). Esta versão começa a ser ratificada por *P* que encadeia um turno iniciado por uma marca de confirmação de que *A2* encontrou a solução (linha 44), o marcador vocálico alongado 'a::h' – outra forma para o conhecido a-ha! ou eureka! – porém, é interrompido pelas falas de outros alunos, alguns dos quais encadeiam duas outras versões para o objeto em discussão.

AA sugerem que pelo fato de Portugal ser muito pequeno há a necessidade de filiação/ acordo daquele país com o Brasil para fins de padronização da língua (linha 45), enquanto *A* sugere uma outra forma de enunciar a segunda versão que reflete a língua comum como esquema explicativo para a união da ABL e ACL na criação do vocábulo ortográfico – 'porque Portugal fala português' (linha 46).

Os objetos-de-discurso são, assim, entidades constituídas pelas formulações discursivas dos participantes da interação. É para o evento discursivo específico que são levantados, delimitados, desenvolvidos e transformados os objetos-de-discurso que não lhe são pré-existentes nem têm estrutura fixa, mas que emergem e se elaboram progressivamente na dinâmica discursiva.

4. NEGOCIAÇÕES CONTEXTUAIS DOS OBJETOS-DE-DISCURSO

Transcrição: “Acentos Diferenciais” | Aula de Português| Ortografia e Compreensão Semântica/Revisão

1. P=2345	pronto/ então veja bem/ segundo... segundo... segundo essas normas... tá certo? esses acentos (xxx) acentos chamam-se/chamam-se acentos diferenciais caíram... tá certo? caíram/ então a única solução que você tem pra descobrir é pegando o dicionário/ olhando a sua frase/ olhando seu texto e percebendo/ será que eu vou lê esta palavra aqui como bórra ou bôrra? (falas simultâneas de alunos)
6. A=	Borra
7. A ¹ =	Borra
8. A ² =	Borra
9. A ³ =	Borra
10. P=	Borra/ porque essa aqui é borra?
11. A=	por causa (das palavras)
12. A1=	[porque vem
13. P=	por causa das palavras derivadas]/ então o significado dessa palavra aqui é o quê?
14. A ¹ =	ah por isso que no dicionário tem duas vezes [a palavra
15. A ² =	É borra de errar
16. P=	de errar] /man-[man
17. A=	char]
18. P=	man-
19. AA=	manchar!
20. P=	Ó borracha... / o que é que a borracha faz?
21. AA=	Apaga
22. P=	Apaga a mancha... borrar é o nome/
23. A=	É erra
24. P=	erra... isso
25. A=	É o nome do verbo [que borra
26. P=	É o nome do verbo]... e borrachudo?

Exemplo 4

A fala de **P** das linhas 1-5 reintroduz objetos-de-discurso previamente construídos – é o caso de ‘essas normas’, cuja referência é dada na construção de ‘novo vocabulário ortográfico (confira análise da transcrição 10); ‘esses acentos’ não possuem um referente delimitado, mas remetem a todos os exemplos elaborados por **P** e **AA** no curso das atividades em análise (bôrra, João Pessoa, etc.).

Neste momento, ‘normas’ e ‘acentos’ são rerepresentados com a finalidade de demonstrar que somente através do uso do dicionário é que o aluno pode chegar a uma versão correta da localização e qualidade do acento na palavra cuja pronúncia é duvidosa. A focalização do objeto ‘dicionário’ não encaminha o evento a uma construção de conhecimentos enciclopédicos, mas a uma tentativa de construção do *modus operandi* no contexto local – utilizando conhecimentos procedimentais para a elaboração de objetos-de-discurso.

‘Será que eu vou ler essa palavra aqui como [bórra] ou como [bôrra]?’ Mais uma vez **P** apresenta o tópico já introduzido na linha 1 da transcrição 10 acerca da pronúncia do termo borra. Esta pergunta tem por função fazer com que os alunos consultem o dicionário e construam um conhecimento procedimental sobre a atividade em questão. Assim, a escolha por uma ou outra pronúncia é também a escolha de qual explicação mais se adequa ao contexto de uso. Obviamente, não é a mera consulta que define de uma vez por todas a possível literalidade da palavra como tendo um conceito ou outro, mas são as negociações localmente efetivadas que tornam os objeto-de-discurso em debate, verdadeiros objetos de conhecimento publicamente construídos e distribuídos entre os participantes da interação local.

Isto se torna mais evidente nos turnos de respostas dos alunos, os quais, embora tenham consultado o dicionário, não são capazes de chegar a um consenso quanto à pronúncia da palavra (linhas 6-9). Dois motivos são apontados para esta falha:

1. ‘esta palavra aqui’, dita pela professora, está situada em um contexto aparentemente bem definido e delimitado, sendo objeto de uma referência direta – refere-se a uma palavra, escrita no quadro negro, acompanhada de outras palavras, formando um bloco (borra – borrar – borracha – borrachudo). Assim, o fechamento ou abertura da vogal O é definido com base no contexto imediato em que ‘borra’ relaciona-se tão somente com palavras com as quais mantém uma relação de similaridade.
2. ‘esta palavra aqui’ para alguns alunos é tomada como referente ao que a professora de fato enuncia (motivo 1) enquanto que para outros alunos ‘esta’ e ‘aqui’ são relativizados às condições contextuais mais amplas que já foram objeto de discussão em aula (sendo as transcrições 8, 9 e 10 exemplares). Assim, nem ‘esta’ tem como referência direta a palavra que a professora aponta no quadro-negro, nem ‘aqui’ tem como referência direta a localização exata, no quadro-negro, do ponto em que a palavra se encontra.

A sobreposição de respostas diferentes se dá por uma razão simples: ‘esta palavra aqui’ como objeto-de-discurso relacionado ao motivo 1 é exatamente a versão já enunciada, e sua discussão ocorre através da relação de uma palavra escrita no quadro, inserida num bloco de outras palavras que lhe são adjacentes, para a qual a professora quer uma pronúncia com base estrita em sua localização. No entanto, a mesma palavra, como objeto-de-discurso relacionado ao motivo 2, está localizada no contexto mais amplo da aula no qual já foi alvo de discussão, inclusive quanto a significações exóticas e, por isso, marcadas (o que ativa mais contundentemente a memória de **A** e **A2**). Isto faz com que ‘esta palavra’ se torne um objeto de referência difuso, não-homogêneo, e, embora se trate apenas de um grupo nominal, ativa inúmeras significações. A palavra ‘aqui’, ao invés de referir-se apenas a um ponto no quadro, refere-se também ao uso de ‘borra’ no

contexto de aula. ‘Aqui’ parece engatilhar muito mais a inferência sobre a sala de aula, o contexto de uso do termo ‘borra’, a localização deste uso na memória dos alunos, do que um mero endereço no quadro ou no dicionário.

No entanto, a opção borra (com O tônico aberto) é ratificada pela professora e focalizada no restante da atividade, ao ser retomada por **P** (linha 10), que encadeia uma pergunta ‘por que essa palavra aqui é borra?’, a qual se trata de um esquema explicativo do referente contextual utilizado para se optar por este item e não o outro (bôrra).

Neste caso, a escolha por uma pronúncia define que o contexto a ser focalizado é o endereço da palavra no quadro, em conjunto com as outras palavras que lhe são adjacentes (borrar – borracha – borrachudo), o que virtualmente elimina a possibilidade de apreciação da outra versão contextual que incluía as demais conceptualizações discutidas na aula.

Assim, o objeto-de-discurso é definido de forma a privilegiar uma versão com referente bem definido – o que não significa que os alunos tenham sido forçados a escolhê-la, mesmo que muito tenham optado por outra – ratificada pelo discurso de **P** por corresponder a objeto da agenda de aula previamente definida, a relação de borra com as demais palavras que lhe são derivadas.

Tal contexto não é apenas validado segundo os propósitos da aula, como também reforça o caráter institucional das ações do professor em sala de aula. Os alunos podem falar sobre quase tudo, porém é **P** quem define, em função de planejamento prévio, mas também em função de certas demandas locais do discurso, o que deve ser ou não focalizado.

Assim, o objeto-de-discurso caracterizado acima pelo motivo 2, apesar de ser aparentemente produtivo, é desfocado em função de sua pouca relação com o tema central da aula. Além disso, aquela versão representa um parêntese na discussão que foi inserido pela inserção de um turno de um aluno (Cf. transcrição 8, linha 1) que, por um momento, foi privilegiado por **P**, mas que neste segundo momento é abandonado para que a agenda de aula – a construção de um conhecimento gramatical bastante específico – possa ser retomada. Deste modo, o turno de **P** (linha 10) não somente resolve o impasse da pronúncia da palavra em questão, mas também dá continuidade a uma discussão que havia sido abandonada, lembrando aos alunos da razão daquele termo em relação aos outros que lhe acompanham.

Definido o contexto 1 como o mais adequado, passa-se a investigar a relação da palavra com as demais. A linha 11 é ilustrativa do fato de que ‘borra’ só tem razão de estar neste contexto por causa das palavras relacionadas a ela. O mesmo argumento é introduzido na linha 12 e completado através do encadeamento de **P** (linha 13), que retoma a noção de derivação anteriormente discutida, porém abandonada em virtude da digressão acerca de ‘bôrra’. Após negociação das questões contextuais, **P** e **AA** são agora capazes de promover a conceptualização de borra através da consulta ao dicionário. Observe que o uso

do dicionário só tem razão de ser depois que os problemas contextuais e de referência são solucionados.

A conceptualização, efetivada por **A2** na linha 15 e pelo encadeamento de turnos e **A** e **P** até chegar na linha 19, revela que esta operação só foi possível graças à verificação de qual palavra consultada no dicionário fazia referência ao objeto-de-discurso em foco, no quadro de palavras derivadas borra, borrar, borracha, etc. Esta atividade contou com os seguintes passos:

1. definição de um contexto em que borra é lida com ô (fechado);
2. definição de um contexto em que borra é lida com O (aberto);
3. ratificação de 2 pela professora;
4. relação do objeto-de-discurso com as palavras que lhe são adjacentes (a questão da derivação);
5. associação de uma das entradas encontradas no dicionário com o objeto localizado em um campo semântico semelhante.

A conceptualização se estende de forma a associar o item borra com as palavras borrar e borracha, de forma a deixar evidente que a escolha de borra ao invés de bôrra é devida à agenda de aula da professora e que o contexto para a conceptualização é aquele mais específico de um grupo de palavras escritas no quadro-negro. Isto fica claro na linha 20 ‘ó borracha, o que é que a borracha faz’ – em que a professora introduz o termo que até então não havia sido mencionado nesta rotina, para realçar sua função como instrumento de apagar manchas, ou seja, apagar borras, para em seguida introduzir o item ‘borrar’ (22 – ‘borrar é o nome’; 25 – ‘é nome do verbo que borra’).

O que é construído até aqui se refere a um conjunto de palavras com fortes ligações semânticas entre si, assim como uma identidade morfológica que as põe em um único contexto. Essas ligações são descobertas pelos alunos à medida que a conversação avança e são negociados os contextos de uso dos objetos-de-discurso postos em ação da aula.

5. OBJETOS-DE-DISCURSO E REFERENCIAÇÃO LOCAL

Transcrição: “Borrachudo” | Aula de Português| Ortografia e Compreensão Semântica|Revisão

26. P= É o nome do verbo]... e borrachudo?
 27. A= É::h
 28. A= É uma borracha [grande
 29. A¹= É uma borracha grande?]
 30. A²= É o pirralho que faz a borracha
 31. A¹= borrachudo... borrachudo é / (falas simultâneas de alunos e professora)
 32. A= tia... tia... tia... eu achei no dicionário e tem duas vezes a mesma palavra
 33. P=34 calma... calma... calma/ agora não vamos pegar no dicionário/ daqui a pouco vocês vão
 pegar... olha/
 35. A= o chiclete é borrachudo
 36. A= achei tia... achei tia
 37. A¹= ô tia... ô tia... por isso que tem duas vezes a mesma palavra no dicionário
 38. P= [tá certo
 39. A1= que olhando] eu achei bem umas cinco vezes aí tem de significado diferente
 40. P= Diferente
 41. AA= achei/ achei professora
 42. A= tia achei (falas simultâneas de alunos)
 43. P= calma fui/ calma/ calma/ calma/ calma/ calma priscila... com licença com licença você
 44 vai ter outra oportunidade... se controle ((lendo)) bor-ra-chu-do que/ (3s) borrachudo...
 45 bem aqui em priscila diz o seguinte “nome... comum... a vários... mosquitos...
 46 hematófagos”/ perai/ borrachudo aqui é nome de um mos[quito
 47. AA= quito]
 48. A1= tia ... (agente) chupa-sangue
 49. A= perai ... professora!
 50. A= É o drácula
 51. P= eu vou pegar o teu camila/ olha esse daqui diz o seguinte ((lendo))
 52. A= É o drácula
 53. P= bor-ra-chu-do
 54. A= Achei
 55. P= A mesma coisa/ deixa eu pegar o de camila/ calma calma calma /
 56. A= Achei
 57. P= ah/ a mesma coisa/ alguém tem/ alguém tem conceito diferente?
 58. A= eu! o meu tia
 59. A= ei ... tia ... o meu ... tia
 60. P= calma! mas é a mesma coisa
 61. A= sendo que/
 62. P= ah! Tia aloisia encontrou/ calma
 63. A= bicho que chupa sangue/ a mesma do meu ... tia
 64. P= alguém só um momentinho/ com licença
 65. A= carla ... tia
 66. P=67 carla? o seu é diferente? que tem em seu dicionário algum conceito diferente da palavra
 borrachudo que não seja inseto
 68. A= Eu
 69. P= Você
 70. A¹= já disse humberto ... oxe!
 71. P= [humberto/
 72. A= chupador de sangue]
 73. P= mas isso é um inseto ... humberto (falas simultâneas de alunos)
 74. A¹= ficou de toca
 75. A= tôca o que? me dá a toca

Exemplo 5

‘Borrachudo’ é a última palavra do bloco anterior e abre uma longa seqüência de negociações e inferências sobre o sentido de objetos diversos. Ao invés de chamarmos o termo objeto-de-discurso é preferível afirmar que ele engatilha um conjunto de tópicos que vão se tornando objetos-de-discurso à medida que as focalizações saem de um item para recair noutro. Deste modo, a atividade de aula transcorre como um grande mercado de significações que são leiloadas, trocadas, abandonadas e retomadas a cada movimento de focagem de um objeto-de-discurso e desfocagem de outros.

As versões construídas para ‘borrachudo’ são ‘borracha grande’ e ‘agente que faz a borracha’. A primeira conceptualização (linha 28) é introduzida com base em uma interpretação do sufixo ‘-udo’ como aumentativo, por identificação com o uso de ‘-udo’ em palavras como ‘cabeludo’, ‘ossudo’, ‘narigudo’, etc. Esta versão é avaliada por outro aluno (*AI*), que se utiliza da repetição do enunciado anterior seguido de entoação interrogativa ascendente, o que indica uma demanda de reparo do enunciado produzido. Este tipo de procedimento é comum nas ações de reparo, sendo amplamente usado por professores.

A segunda versão apresentada para o conceito (linha 30) ocorre a partir de uma colocação inadequada do sufixo de profissão ‘-eiro’ no item em questão. Esta colocação não aparece expressa no enunciado, mas o seu produto ‘é o pirralho que faz a borracha’ revela a interpretação inadequada do sufixo ‘-udo’ por ‘-eiro’. Mais uma vez *AI* encadeia um turno em seqüência à fala anterior (linha 31). A discordância, desta vez, não é efetivada por ação de avaliação ou reparo, mas pela tentativa de introdução de outra versão. Esta é produto da consulta que o aluno faz ao dicionário, como fica evidenciado nas linhas 37 e 39 em que *AI* afirma ter encontrado várias significações diferentes para ‘borrachudo’ sem, contudo, enunciá-las. A tentativa de apresentação de nova versão feita por *AI* (linha 31) é interrompida pelas vozes simultâneas da professora e de *A* que diz ter achado o significado no dicionário. O fato de *P* não ter autorizado até aquele momento a consulta ao dicionário (linhas 33 e 34) pode também ter sido a causa pela qual *AI* não continuou o encadeamento iniciado na linha 31.

Uma outra versão é antecipada por *A* (linha 35) que desta vez não se trata de uma tentativa de definição do termo, mas utilização dele como adjetivo qualificador de chiclete. Em outros termos, o que *A* parece inferir é que, ao invés de se considerar a palavra como um objeto determinado, talvez se devesse considerá-lo como um determinante, ou seja, uma qualidade.

Dada a insistência dos alunos em definirem ‘borrachudo’ segundo o dicionário, *P* faz a leitura de uma definição pronta encontrada por uma aluna ‘mosquitos hematófagos’ (linhas 45-46). A introdução de novo foco ao objeto produz, de fato, a passagem para um novo objeto-de-discurso em que alunos e professora se concentram na recontextualização de borrachudo como mosquito. Isto se reflete nas linhas seguintes em que os alunos retomam as versões feitas

anteriormente mediante o uso do dicionário para ratificar a escolha deste novo objeto.

AI que já havia discordado das versões propostas por *A* e *A2* (linhas 28 e 30) e tentado propor uma outra versão, sendo porém interrompido antes de concretizá-la, retoma-a na expressão ‘agente chupa-sangue’ (linha 48), conceito também encontrado por *A3* que reclama com a professora pelo fato de não ter podido enunciá-lo devido à antecipação de *AI* (linha 49).

Interessante neste episódio é a reconceptualização proposta por *A* nas linhas 50 e 52, segundo a qual ‘mosquito hematófago’ (chupa-sangue) e ‘borrachudo’ são projetados em ‘drácula’ (outro possível agente chupa-sangue) numa tentativa de dar novo foco ao objeto-de-discurso em desenvolvimento. Todas as demais tentativas de fazer referência a ‘borrachudo’ não são suficientes para desfazer a focalização de mosquito hematófago, noção que é reiterada nas linhas 63 (‘bicho que chupa sangue’) e 72 (‘chupador de sangue’) segundo a mesma noção de inseto apresentada por *P* (linha 73) e, por isso, relacionada em identidade com o objeto em foco. *P* incita *AA* a buscar novas versões com vistas à passagem para um novo objeto-de-discurso, que é possivelmente parte da agenda de *P* e que ela deseja ver negociado.

Este episódio demonstra o caráter contextualmente dependente dos objetos-de-discurso que não remetem à mera verbalização de um objeto autônomo, apresentado como se fosse externo ao discurso em desenvolvimento, nem são referentes definidos que podem ser codificados lingüisticamente. Os objetos que constituem os tópicos do discurso são tratados e manifestados pelos participantes a propósito dos quais constroem localmente o conhecimento.

6. OBJETOS-DE-DISCURSO À AÇÃO DO CONHECIMENTO

Transcrição: "Cheque Borrachudo" / Aula de Português / Ortografia e Compreensão Semântica / Revisão

76. P=	Com licença que aloísia está lendo um conceito ... diga querida ...
77. P1=	redonda e inchada ... em forma de uma borracha cheia ((lendo))
78. AA=	viu??
79. P=	redonda [e inchada em forma
80. A=	é o que eu já tinha falado]
81. P=82	olha/ mas é que eu queria juntamente/ eu queria juntamente é:: ... é:: levantar essa discussão ... entendeu?
83. A=	porque mosquito hein tia?
84. P=85	porque existe um mosquito chamado borrachudo que também pode ser é:: um objeto revestido de borracha
86. A=	no meu tem/
87. A=	tia ... tia
88. A ¹ =	Pneu ... tia
89. A=	o meu tem/...
90. P=	tem outro/ uma vez eu recebi um cheque borrachudo
91. A=	um cheque borrachudo?
92. P=	é um cheque borrachudo/ o que quer dizer isso?
93. A=	que não rasgava
94. P=	Não
95. A=	um cheque de muito dinheiro?
96. A ¹ =	de pouco?
97. A ² =	cheque borrachudo é cheque em branco
98. A=	um cheque de [muito dinheiro
99. P=	a:::h ... muito pelo contrário]
100. AA=	um cheque de pouco ... de pouco
101. AA=	de pouco ... tia
102. P=	Pior/ pior ainda ... pior
103. A=	um cheque de um centavo em branco
104. A=	Pior
105. A=	um centavo
106. A ¹ =	um cheque [em branco
107. P=	não!] isso era bom demais
108. A=	um cheque de um centavo
109. P=	levanta a mão
110. A=	não recebeu o dinheiro do cheque
111. P=	ah isso mesmo/ não descontei o cheque ... sabe porquê?/ [porque não tinha/
112. A=	porque não tinha nenhum dinheiro
113. P=114	não tinha fundos na conta]/ chama-se cheque bor-ra-chu-do ... porque é que é borrachudo?
115. A=	igualzinho ao de Humberto
116. A=	porque é um cheque que
117. P=	me empresta a borracha (falas simultâneas dos alunos))
118. P=119	olha ... olha o cheque borrachudo o que é que ele faz/ olha o cheque borrachudo o que é que ele faz ((professora atira a borracha na parede e ela volta))
120. A=	Póim póim
121. A ¹ =	ixe ... pular
122. A ² =	vai-se embora
123. P=	embora? será que vai embora?
124. A ² =	Joga pra lá pr'ocê vê ... joga pra lá prevê se num vai-se embora
125. P=	Olha ... olha ... olha só
126. P ¹ =	Bate e volta
127. A=	é o brinquedo/[bate e volta
128. P=	ele vai e volta] (falas simultâneas dos alunos))
129. A=	é um cheque falso/ um cheque falso (falas simultâneas dos alunos))
130. P=131	depois você brinca com o borrachudo (xxx) calma ... olha a hora/ olha a hora/ vamos lá (falas simultâneas dos alunos))

Exemplo 6

Um novo gatilho de inferências é disparado pelo uso do item ‘borrachudo’, de forma a construir/ pôr em foco um novo objeto-de-discurso. A professora insiste em que novos conceitos sejam encontrados pelos alunos para o termo em questão. Este enfoque promove uma conceptualização totalmente diferente da que vinha sendo construída até então e tem a ver com uma discussão que **P** supostamente quer promover, embora não tenha dado indícios iniciais nesta direção.

Um participante da aula, uma professora em papel de observadora, apresenta a noção dicionarizada ‘redonda e inchada em forma de uma borracha cheia’ (linha 77) a qual é ratificada por **P** e enseja um gatilho que leva os alunos a elaborarem diversas acepções de ‘borrachudo’. Esta acepção coloca em foco ‘borrachudo’ como sendo a) redondo; b) inchado e c) em forma de borracha. Segundo a fala de **P** (linhas 81 e 82), essa era a significação pretendida por ela, ou seja, a discussão da forma e material, ao invés da mera discussão do inseto, feita anteriormente.

Em referência ao enunciado de **P**, uma aluna toma a discussão como exclusivamente voltada ao termo mosquito. Isto se dá porque essa discussão ocorreu de forma mais demorada, daí a inferência da maior importância do conceito de hematófago feita por **A**. A justificativa dada por **P** é que as duas discussões são importantes, embora ela venha a priorizar a última. É importante notar que o relativo ‘que’ utilizado por **P** na linha 84 não é referência ao termo ‘mosquito’, mas ao item lexical ‘borrachudo’. Assim, no decorrer da atividade os itens relativos à forma de borrachudo são comprimidos em ‘um objeto revestido de borracha’ (linhas 84 e 85).

Numa tentativa de expansão e mesmo de definição deste novo objeto **AI** exemplifica o conceito ‘revestido de borracha’ através do item ‘pneu’, o qual apesar de poder ser incluído na negociação local, é reparado por **P** e não aceito (linha 90 - ‘tem outro’), justamente porque a discussão que a professora possivelmente planejara começa a se desenvolver através da conceptualização nas linhas 84 e 85. Assim, na linha 90 a professora corrige a introdução que **AI** faz do item ‘pneu’ utilizando outro exemplo que em sua opinião é mais apropriado para a discussão em curso: ‘uma vez eu recebi um cheque borrachudo’.

Observe que, do ponto de vista dos encadeamentos dos tópicos e das ações em sala de aula, **AI** tem toda razão de supor que o exemplo ‘pneu’ seja também apropriado, primeiro porque **P** ratifica uma noção de borrachudo que evidencia sua forma (inchado, redondo, em forma de borracha); depois porque **P** reconceptualiza a noção apresentada como ‘objeto revestido de borracha’. Estas duas ações são suficientes para ensejar um encadeamento de **AI**, que ilustra a reconceptualização de **P** ‘objeto revestido de borracha’ através do exemplo ‘pneu’.

Entretanto, ao enunciar ‘tem outro... cheque borrachudo’ (linha 90), **P** coloca cheque e pneu como exemplos de objetos revestidos de borracha. **P** o faz

desconsiderando as propriedades físicas de ambos os objetos, mas colocando em foco propriedades praxeológicas, ou seja, em um nível de conceptualização cheque e pneu são objetos completamente inidentificáveis entre si em vista de suas funções sócio-culturais, propriedades físicas como tamanho e material de confecção, etc. Em outro nível, apesar de permanecerem incompatíveis, cheque adquire uma das propriedades de pneu, devido ao desvio de uma de suas funções e propriedades.

É fundamental relatar aqui que o empréstimo desta característica em nenhum momento acontece no domínio físico nem em termos absolutamente concretos. A propriedade borrachudo aplicada a cheque só é possível em um domínio onde os objetos possam ser integrados sem a consideração de seus traços puramente físicos. Assim, a projeção de borrachudo em cheque só é possível em um espaço mental em que traços de cheque sejam perdidos e outros sejam adquiridos, assim como o qualificador borrachudo perca características e ganhe outras.

O aluno **A** estranha a versão apresentada por **P** exatamente em virtude de uma qualificação tão imprevisível para o termo cheque confrontada com o conhecimento prévio que possui sobre o item (linha 91). Reconhecendo o estranhamento de **A**, **P** ratifica seu enunciado anterior e sugere a focalização da significação apresentada como atividade a ser desenvolvida em aula (linha 92). A primeira tentativa de conceptualização de **A** é exatamente a de atribuir uma propriedade física da borracha ao papel do cheque: 'não rasgava' (linha 93). Tal enunciado é um produto possível da projeção seletiva entre os dois domínios de cheque e borracha. No entanto, não é este tipo de operação que resolve a questão posta por **P** e ela mesma é ágil em rejeitar a versão de **A** através da interposição de uma partícula negativa entre os dois turnos de **A**, que procede ao auto-reparo de seu turno.

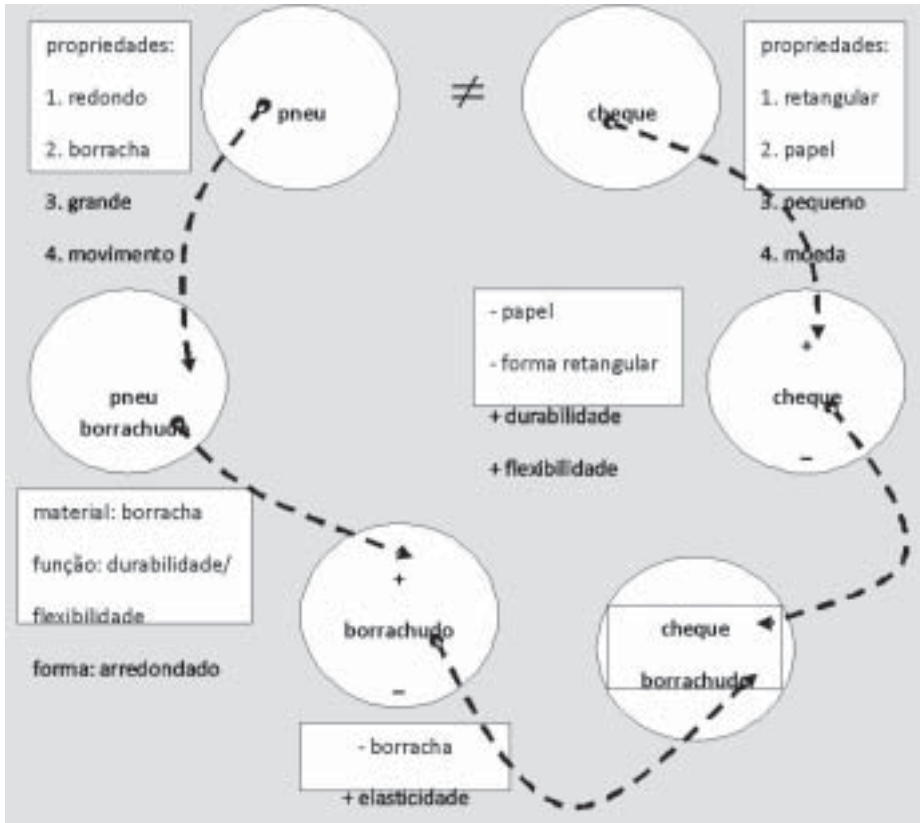


Figura 1: Reconceptualização de Objeto-de-discurso

Desta vez *A* opta pelo produto de uma mescla entre os domínios anteriormente citados ao concluir que as características físicas do cheque só podem ser alteradas em um domínio mental e que seus traços gerais permanecem intactos. Como um dos efeitos da borracha é a expansão e inchaço – termo já introduzido por *P* – o aluno conclui que essa expansão opera um aumento no valor do cheque, já que não pode aumentar o próprio tamanho do cheque (justamente porque propriedades físicas, como a possibilidade de rasgar-se, não foram alteradas). Esta operação apresenta altíssima complexidade cognitiva, que esboçamos no esquema a seguir:

Ao se tornar borrachudo, o cheque:

1. Pode ser rasgado

SIM	NÃO
Então pode se expandir no tamanho (propriedade elástica da borracha se atualiza na forma do cheque)	Então pode se expandir no valor (propriedade elástica da borracha se atualiza na função do cheque)
	2. É um cheque de muito dinheiro

Esquema 1: Complexidade cognitiva na elaboração de objetos-de-discurso

À operação mental feita por *A* (linha 95) se encadeiam duas outras versões para ‘cheque borrachudo’: ‘pouco dinheiro’ (linha 96) e ‘cheque em branco’ (linha 97). A primeira delas, assim como a anterior ‘um cheque de muito dinheiro’, é enunciada em forma de pergunta e só a confirmação/ ratificação feita pela professora seria capaz de focalizá-la na discussão. Já a segunda versão, ao contrário, trata-se de uma afirmação ou asserção e em si constitui o próprio foco.

Na linha 98, *A* continua reafirmando a versão que pôs em foco na linha 95, a despeito de posições diferentes de seus colegas (linhas 100, 101), e somente a abandona quando a correção de *P* é iniciada na linha 99 – um marcador de desapontamento (a::h alongado em entoação descendente) seguido por uma sugestão de resposta ‘muito pelo contrário’. É esta última fala de *P* que encoraja os demais alunos a focalizarem a versão de *AI* (linha 96) em que afirma ser um cheque de pouco dinheiro, ou seja, o contrário da versão sustentada por *A* (linhas 95, 98).

Esta versão também sai de foco quando *P* (linha 102) enuncia que se trata de algo pior do que um cheque de pouco valor. Isto produz tanto a volta à cena da versão de *A2* (linha 97) a respeito de cheque em branco, quanto uma nova versão de ‘cheque de um centavo em branco’ (linha 103), além de outra versão de ‘cheque de um centavo’ (linhas 105, 108). Estas versões permanecem pouco tempo em foco já que são corrigidas enfaticamente por *P* (linha 107) através da inserção da partícula negativa além da avaliação da qualidade da resposta de *A2* na linha 106, quanto a borrachudo ser um cheque em branco, pelo uso da expressão ‘isso era bom demais’ (linha 107).

Quase imediatamente a esta enunciação, outra possibilidade de conceptualização surge com *A* (linha 110) ‘não recebeu o dinheiro do cheque’ ao que *P* ratifica de pronto e apresenta como novo foco as razões pelas quais não recebeu o dinheiro. A resposta óbvia é imediatamente fornecida por *A* (linha 112) e ratificada por *P* (linha 113) que promove a reconceptualização do enunciado ‘não recebeu o dinheiro do cheque’ para ‘não tinha fundos’. Assim, chega-se ao que *P* considera uma versão final de cheque borrachudo.

Entretanto, como não ficou clara a razão de se usar o termo ‘borrachudo’ para referir-se ao cheque, ainda mais quando foram enfatizadas propriedades formais e materiais, **P** utiliza uma borracha, com as características enunciadas anteriormente para que os alunos visualizem as propriedades de um cheque borrachudo como idênticas às propriedades de uma borracha (117-119). A partir desta ilustração, os alunos são capazes de contextualizar os movimentos traçados pela borracha como correspondentes às propriedades de um cheque borrachudo, quais sejam, o efeito sonoro (póim, póim, linha 120), a ação de pular (linha 121), e a ação de ir embora (linha 122).

Naturalmente é a terceira opção que será focalizada por **P**, justamente porque é a mais aproximada da idéia de um cheque borrachudo, e porque **P** pretende uma exatidão quanto à atividade descrita pela borracha, que não consiste apenas em ir embora, como contextualizou **A2** (linha 122). Apesar do reparo, **A2** insiste em que a atividade descrita seja a de ir embora, já que o exemplo só dá margem a esta. Mais uma vez, **P** procede à exemplificação (linha 125) e desta vez surge uma nova opção de contextualização – ação e reação (‘bate e volta’, linha 126).

Deste modo ‘cheque borrachudo’ comprime no nível lexical uma complexa operação de integração conceptual em que os objetos-de-discurso são focalizados a partir do acionamento de espaços mentais responsáveis pela construção de categorias e conceptualizações que, por sua vez, operam no nível discursivo sendo aceitas ou refutadas, feitas objetos de concordância ou de discordância, focalizadas e desfocadas, enfim, negociadas segundo as expectativas dos falantes e as necessidades locais do contexto, de forma que das muitas versões discutidas, uma rede conceptual seja formada e o conhecimento seja conjuntamente construído.

COMO CONCLUSÃO

Toda a análise feita mostra como as estratégias da maioria dos professores analisados são sempre as de envolver os alunos em uma atividade em que eles possam construir algum conhecimento. Os dados observados demonstram que os professores parecem ter em mente que o melhor resultado da aula é sempre aquele que surge quando se parte do que o aluno já conhece. Eles sempre procuram agir desse modo, instigando o aluno a dizer mais coisas, a questionar espontaneamente, a produzir novos temas. Assim, são levados pelos caminhos da reformulação, da correção, da revisão, da analogia, da associação, da reutilização, da reconceptualização etc. Neste processo, porém, nota-se uma imensa perda do rumo da aula e um grande desvio dos tópicos existentes em uma agenda prévia.

Apesar de nossas análises centrarem-se no processo de construção do

conhecimento, e procurarmos perceber como as atividades colaborativas de negociação de categorias, modos de interagir e objetos-de-discurso são relevantes para o sucesso deste processo, não há como negar que uma certa sistematização e organização do desenvolvimento da aula são necessárias para que a construção seja efetivada. A desconsideração de que um tema de aula precisa ser desenvolvido, através de planejamento prévio, além de negociações locais, pode levar a uma situação de desfocagem dos objetivos da aula, produzindo uma série de discussões desconectadas entre si, em que os alunos impõem uma agenda paralela àquela que o professor deveria cumprir, e este cede aos questionamentos e provocações surgidos através de diálogos mal dirigidos, institucionalmente descontextualizados, sem propósitos funcionais.

Tal situação, interacionalmente produtiva em contextos espontâneos, opera uma remodelagem do contexto institucional escolar que é pouco adequada ao processo de aprendizagem do aluno, já que enquanto alguns dialogam com mais frequência com o professor, outros simplesmente recebem uma carga informativa improdutiva, dada a variedade de assuntos discutidos na aula. O fluxo da aula, que é dinâmico, instável, local, embora sofra coerções do contexto institucional, passa então a ser caótico, desorganizado e inapreensível para a maioria dos participantes.

Não há razão em pensar que a interação não possa se dar em situações de intensa sistematização e organização. Não é muito produtivo inclusive para fins didático-pedagógicos fazer de um ambiente institucional, como a aula, um lugar de intensa espontaneidade. A construção do conhecimento é um processo que ocorre na coordenação das ações dos indivíduos agindo em conjunto, e coordenação pressupõe um funcionamento articulado dentro de uma atividade ordenada. Assim, a aula deve privilegiar o conhecimento do aluno, mas deve também encaminhá-lo para as formas do saber que constituem não apenas instrumento de sociabilização, mas modos de apreensão sistemática da realidade sócio-política, histórica, econômica, lingüística etc. para fins de sobrevivência e evolução cultural da espécie em um meio de alta competitividade.

REFERÊNCIAS

- COULTER, J. (1989). **Mind in Action**. London: Polity Press.
- FAUCONNIER, G. & M. TURNER. (2002). **The way we think**. Conceptual blending and the mind's hidden complexities. Basic Books.
- GUMPERZ, J.J. (1982). **Discourse Strategies**. Cambridge: CUP.
- KOCH, I. A referenciação como atividade cognitiva e interacional. **Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN**, Fortaleza, 2001.
- _____. Linguagem e Cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Veredas**, vol. 6, n.1, jan/jun 2002, 2003, pp. 29-42.
- MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. In: **Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN**, Fortaleza, 2001.
- MONDADA, L. (1984). **Verbalisation de l'espace et fabrication du savoir: approche linguistique de la construction des objets de discours**. Tese (Doutorado em Letras) Faculté des Lettres. Université de Lausanne, Lausanne.
- _____. Pour une approche conversationnelle des objets de discours. In **Anais do II Congresso Internacional da ABRALIN**. Fortaleza: UFC/ABRALIN. 2001.
- RODRIGUES-LEITE, J.E. (2005). **A construção pública do conhecimento: Linguagem e interação na cognição social**. 246 fls. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.