

O PAPEL DAS MOLDURAS COMUNICATIVAS E CAMADAS DE AÇÕES NO PROCESSO DE MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO¹

THE ROLE OF COMMUNICATION FRAMES AND LAYERS OF ACTION IN
THE PROCESS OF KNOWLEDGE MOBILIZATION

ROZIANE MARINHO RIBEIRO
Universidade Federal de Campina Grande
Brasil
zianem@ig.com.br

Este artigo toma como objeto de estudo algumas atividades sociocognitivas que operam a mobilização do conhecimento no cenário sociocomunicativo da aula expositiva, cujos eventos discursivos comportam uma riqueza e variedade de ações interativas de linguagem. O suporte principal de análise é a discussão teórica de Clark (1992, 2007), bem como outros autores que se enquadram na abordagem sociocognitivista. Nossa intenção é mostrar as molduras comunicativas e as camadas de ações que operam a mobilização do conhecimento na aula expositiva. Os resultados são decorrentes de uma pesquisa de base qualitativa e apontam que o movimento de construção e distribuição do conhecimento sofre efeitos de diversas molduras comunicativas e camadas de ações de linguagem, que funcionam como ferramentas sociocognitivas fundamentais para o agir e entendimento comum dos atores sociais.

Palavras-chave: conhecimento, molduras comunicativas, camadas de ações

This article has as object of study some socio-cognitive activities that operate the knowledge mobilization in the *socio-communicative* environment of an expository class whose discursive events include a rich variety of interactive actions and language. The mainstay of the study is the theoretical discussion of Clark (1992, 2007) and other authors who fall into *socio-cognitive* approach. Our intention is to show the communicative frames and the layers of actions that operate the knowledge mobilization

Recibido
01/02/11
Aceptado
08/03/11

¹ Este trabalho está baseado em aspectos da tese de doutorado A mobilização do conhecimento na aula expositiva: efeitos de ações sociocognitivas, defendida em 2010 na Universidade Federal da Paraíba.

in the expository class. The outcomes derive from a research of qualitative basis and show that the movement for the building and sharing of knowledge suffers the effects of different communicative frames and layers of language actions, which work as fundamental socio-cognitive tools for the acting and common understanding of social actors.

Key words: knowledge, language, communicative frame, layers of action

0. INTRODUÇÃO

Como em qualquer outro cenário de uso da linguagem, na aula expositiva o conhecimento se mobiliza pelas ações de fala dos sujeitos, que se manifestam guiadas por demandas comunicativas pessoais e sociais. Nesse sentido, podemos considerar o conhecimento como um agir socialmente constituído, pois em princípio não se produz, nem se distribui o conhecimento sem que haja a participação de dois ou mais sujeitos, seja essa participação marcada ou não pela presença desses sujeitos.

Seja produto ou processo, o conhecimento apresenta marcas de realizações conjuntas através das quais é possível enxergar, discursivamente ou em outras formas de ação, uma atividade essencialmente compartilhada por agentes sociais. Logo, o conhecimento é fonte potencial de várias formas de agir que, via de regra, exprime-se pela linguagem, através de dispositivos linguísticos verbais e não verbais elaborados, intersubjetivamente, no plano discursivo e cognitivo.

Sob esse escopo, torna-se relevante analisarmos, neste artigo, como as atividades de linguagem operam a mobilização do conhecimento. Para tanto, consideramos que o cenário comunicativo da aula expositiva comporta uma riqueza e variedade de ações interativas de linguagem que nos permite ver com como os sujeitos vão dinamicamente configurando essa mobilização.

Explicar a mobilização do conhecimento por esse viés representa um compromisso com as teorias sociocognitivas (Clark 1992, 2007; Miranda 1999, 2000; Salomão 1999, 2002) entre outras, no sentido de que elas nos fornecem uma base substancial para entendermos a dimensão social e cognitiva que constitui o movimento de distribuição do conhecimento.

Tomamos como suporte principal para essa análise o pressuposto de Clark (2007), de que *o uso da linguagem envolve várias molduras*

e camadas de atividades. Dentro do quadro de ação conjunta proposto por este autor, entendemos que se o uso da linguagem envolve várias camadas de atividades, a mobilização do conhecimento, que se materializa essencialmente pela linguagem, também se expressaria nesse quadro múltiplo de formas e funções.

Sem desconsiderar os avanços na dimensão pedagógica dos procedimentos de ensino, ainda há um olhar comum sobre o conhecimento na aula expositiva, relacionado-o apenas à atividade de transmissão de informações. Entretanto, é possível perceber que o conhecimento ocupa diversos espaços de produção neste cenário, tal como a linguagem o conhecimento é mobilizado na aula expositiva com diferentes finalidades, às quais professores e alunos utilizam para negociar, informar, focar, discutir, representar, informar e realizar muitas outras ações que se realizam em função de vários contextos situacionais comunicativos.

Dessa forma, nossa intenção é mostrar aqui as molduras comunicativas que compõem a aula expositiva, através das quais os sujeitos partilham saberes, atitudes, ideologias e muitos outros artefatos sociais de cognição. Também nos interessa discutir como essas molduras operam a mobilização do conhecimento. E na última seção, analisaremos o conhecimento disposto em camadas de ações, traçando uma ponte entre domínios de conhecimentos, formas de ação e processos de significação.

1. O CARÁTER DINÂMICO E MULTIFACETADO DAS MOLDURAS COMUNICATIVAS

Não poderíamos entrar nesse campo de análise sem retomarmos aqui o princípio nuclear da teoria de Clark (2007), da linguagem como atividade conjunta, embora já tenha sido tratado no primeiro capítulo. É nesse contexto que situamos a aula expositiva, como nos termos de Clark “uma arena de linguagem” composta por várias molduras e cenários comunicativos, nos quais o uso social da linguagem tem um papel relevante na construção, no uso e na distribuição conjunta do conhecimento.

Fazendo uma releitura de Herbert Clark, Salomão (1999) e Miranda (1999, 2000) definem molduras comunicativas como *frames* de interação. “São conhecimentos operativos configurados no evento. Incluem identidades, papéis sociais, agenda do encontro, alinhamento,

permitindo a identificação do que está sendo posto em movimento na interação” (Miranda 1999: 84). Isto significa dizer que numa moldura comunicativa circunscrevem-se marcas de uma determinada situação ou evento sociocomunicativo, caracterizando-a como um domínio estável, porém dinâmico, possível de ressignificação.

Entendemos que o processo de estabilização dessas molduras, da mesma forma que os processos de categorização defendidos por Mondada e Dubois (2003: 17), é marcado

[...] por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação. Existem, todavia, práticas que exercem um efeito estabilizador observável, por exemplo, na sedimentação das categorias em protótipos e em estereótipos, nos procedimentos para fixar a referência no discurso, ou no recurso às técnicas de inscrição como a escrita ou as visualizações que permitem manter e “solidificar” categorias e objetos de discurso.

A importância dessa abordagem está em nos fazer perceber que as molduras comunicativas são marcadas por uma flexibilidade que resulta muito mais da pragmática da enunciação. Por este viés, as categorias utilizadas para descrever o mundo, presentes no discurso comum ou científico, apresentam-se variadas e inconstantes, revelando muitas contradições antes de serem fixadas normativa ou historicamente. De modo semelhante, as molduras comunicativas podem ser interpretadas como recursos que garantem uma plasticidade linguística e cognitiva, bem como uma adequação contextual e adaptativa. Isto quer dizer que as molduras podem ser reavaliadas, transformadas ou fixadas.

Nas mais diversas molduras comunicativas existentes na sociedade, os atores sociais assumem também os mais diversos papéis, agindo sob os parâmetros de uma agenda discursiva (seleciona o que dizer, em que momento, como e para quem dizer). Da mesma forma que eles propõem determinadas agendas discursivas, estes atores sociais se alinham ou se adequam à elas, quando na condição de interlocutores que compartilham ações de linguagem dentro de uma moldura comunicativa.

Assim, estas molduras comunicativas funcionam como ferramentas sociocognitivas fundamentais para o agir e entendimento comum dos atores sociais. Por isso, podemos afirmar que elas funcionam como dispositivos na mobilização do conhecimento, uma vez que para agir nessa moldura os sujeitos precisam mobilizar diversos conhecimentos, através dos quais interpretam e constroem sentido para a realidade vivida.

A esta visão, devemos acrescentar considerações conceituais importantes feitas por Miranda (2000: 100, destaque da autora):

Tomadas como domínios sociocognitivos estáveis, **as molduras comunicativas têm assegurado o seu caráter histórico**, ou seja, são reconhecidas como construções resultantes da cristalização do consenso, de significações negociadas por grupos, comunidades, culturas. Nesse enquadre teórico, **as molduras comunicativas têm também o status cognitivo de instrumento fundamental e indispensável à construção das significações em todos os níveis.**

Esta percepção nos permite situar a aula expositiva como uma atividade discursiva estabilizada sociohistoricamente, cuja realização pressupõe ações linguístico-cognitivas em diferentes níveis e situações comunicativas diversas, o que implica na existência simultânea ou não de várias molduras comunicativas.

Na tipologia de molduras proposta por Clark (2007), a aula aparece dentro da moldura não-pessoal, exemplificada por uma preleção do professor A para os alunos da turma B. Entretanto, considerando a multiplicidade de eventos discursivos possíveis numa aula expositiva ou em qualquer outro tipo de aula, entendemos que ela engloba todas as molduras comunicativas pensadas por este autor, mesmo que a moldura não-pessoal seja predominante.

O contexto investigativo a partir do qual atuamos nos conduz a olhar para a aula não como um cenário de linguagem, mas como um palco onde vários cenários se interpõem e os atores desempenham ações conjuntas (Clark 2007). À primeira vista, isso pode parecer uma crítica ao pensamento clarkiano, mas não estamos atribuindo um caráter restrito à tipologia desse pesquisador, pois a sua abordagem é de natureza bem mais ampla, o que estamos fazendo é vislumbrar a possibilidade de ampliar a análise sobre esse parâmetro tipológico. A discordância é que não tomamos a aula como um cenário único de linguagem e, assim, podemos enxergá-la numa dimensão mais ampla de ações de linguagem.

Sob essa ótica, podemos tomar a aula expositiva como uma atividade conjunta que se desdobra numa infinidade de ações e molduras comunicativas próprias da modalidade oral, e da modalidade escrita também, uma vez que esta aula é um importante instrumento legitimado de registro e transmissão do acervo de conhecimentos científicos que circulam na sociedade. Dessa forma, por mais centralizador que

o professor seja, ela não consegue manter toda a aula dentro de uma única moldura comunicativa, isso porque as demandas de ações de linguagem nesse tipo de atividade são muitas, ora ele está transmitindo informações, ora arguindo, discutindo, debatendo, orientando, planejando ou realizando qualquer outra ação que não realiza sem a presença do outro.

Para ratificar nosso pensamento, estamos propondo, com base nos dados dessa investigação, uma adaptação do quadro tipológico dos cenários de uso da linguagem formulado por Clark (2007). Nossa intenção, com este quadro, é incitar um olhar sobre a estrutura composicional da aula expositiva organizada em diversas molduras comunicativas e, simultaneamente, sobre a movimentação do conhecimento nessas estruturas comunicativas, na tentativa de mostrar como elas podem se interconectar numa mesma arena de linguagem, funcionando como dispositivo para a mobilização do conhecimento.

Estar inserido numa dessas molduras requer do sujeito a mobilização de um amplo conjunto de saberes, que engloba um simples ato de cumprimento até aqueles de natureza mais complexas como o linguístico, o enciclopédico e o interacional em suas variações – ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural (Cf. Koch 2008). São sistemas de conhecimentos linguísticos e cognitivo-discursivos que, quando compartilhados pelos sujeitos, promovem o entendimento e dão sentido às atividades de linguagem.

2. MOLDURAS QUE OPERAM A MOBILIZAÇÃO DO CONHECIMENTO NA AULA EXPOSITIVA

A partir de análises de aulas coletadas em diversos cursos de ensino superior, foi possível elaborar um quadro de molduras comunicativas (quadro 1). Essa proposta se reveste de importância na medida em que demonstra o que defendemos anteriormente: *um palco composto por vários cenários e atos de linguagem*. O que Herbert Clark pensou para a sociedade, nós pensamos para a aula. Se no dizer desse autor, as pessoas usam a linguagem para fazer coisas como negociar, planejar, discutir política e outras mais, na aula expositiva, a linguagem tem os mesmos fins? Talvez possamos dizer, através desse quadro tipológico, que a aula representa uma microsociedade onde ações semelhantes acontecem, daí a riqueza dessa esfera discursiva.

Outro aspecto que torna essa proposta relevante é o fato de ela se constituir num parâmetro de análise para a aula expositiva que leva em conta a linguagem como prática social, afinal este espaço não se resume na transmissão de conhecimentos, conforme já abordado, introdutoriamente, neste trabalho, mas se revela num espaço de ação com muitas finalidades de natureza empírica e científica, sem que se perca de vista o valor social dessas ações.

Um segundo quadro, de igual importância, apresenta as molduras do conhecimento. A partir dele podemos visualizar o conhecimento também sob uma perspectiva de ação, como objeto de uso em situações reais e com diferentes finalidades.

2.1. As molduras comunicativas da aula expositiva

O quadro 1, a seguir, é resultado da nossa adaptação e reflete o entendimento que temos da estrutura composicional da aula expositiva, em relação aos usos que fazemos da linguagem nesta arena comunicativa. A partir dele, buscamos evidenciar a natureza heterogênea da aula expositiva, composta por um conjunto múltiplo de molduras. Ao mesmo tempo em que ela se configura numa moldura comunicativa institucional, ela se desdobra em muitas outras molduras. Embora imaginemos um modelo prototípico de aula expositiva, que se emoldura na figura do professor expondo para os alunos, não é possível tirarmos de cena as ações de linguagem dos alunos – do tipo perguntas ou intervenções – que poderão fazer surgir outros processos interativos, portanto outras molduras.

AULA EXPOSITIVA	
Molduras comunicativas	Cenários falados
Pessoal	A conversa face-a-face com B
Não-pessoal	O professor A faz uma explanação teórica para os estudantes da turma B
Institucional	O professor A organiza as falas dos alunos em um seminário.
Prescritivo	O professor A ensina regras de construção de um texto científico para a turma B
Ficcional	A interpreta uma situação vivida ou conta uma piada para a turma B
Mediados	O aluno C realiza tradução simultânea para B do que o professor A diz.
Privados	Aluno A organiza sua fala para apresentação de um seminário

Quadro 1: Molduras comunicativas na aula expositiva

Nos dados coletados, percebemos a presença de várias dessas molduras que se intercomunicam na mesma esfera discursiva da aula expositiva. Na aula 1, por exemplo, embora o professor esteja fazendo uma explanação teórica sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que se insere na moldura não-pessoal, a pergunta dele dirigida à pesquisadora e, aparentemente sem a pretensão de sair da moldura em que estava, abre espaço para a entrada de uma nova moldura pessoal – a conversa. Esta situação pode ser enquadrada no que Clark (2007) chama de produto emergente, ou seja, a ação de linguagem do professor fez emergir, como consequência, uma situação de linguagem que não estava prevista ou intencionada por ele, constatando que a ação comunicativa nem sempre está sob o nosso controle, porque o outro sujeito com o qual interagimos também age linguisticamente. Vejamos como isto acontece no exemplo 1, a seguir.

Exemplo 1 (A1)

1PEC (Prof. de Engenharia Civil): Então gente, um TCC é um trabalho de natureza científica que tem grande importância na academia, nas universidades [...]

2PEC: [...] E por falar em TCC, como anda a elaboração do comitê de ética [O professor se dirige à pesquisadora]

3P: Estamos na fase inicial de elaboração, na formação da equipe, nas discussões, enfim na organização geral do comitê e... pra isso estamos contando com ajuda do professor xxxxx que é da UFPE.

4A1: Professor... posso contar uma história de ética?

5PEC: Se for rápido e importante pode.

6A2: Professor é melhor não deixar ((risos da turma))

7A1: É sério rapaz, o meu amigo que estuda em outra faculdade, aqui aqui mesmo na cidade, entregou o projeto dele pro comitê de ética e não foi aprovado, teve que refazer um bocado de coisa e o amigo dele entregou um projeto copiado da internet e passou.

8PEC: Não, isso é conversa, comitê de ética é coisa séria

9A1: tô falando sério professor, num é brincadeira não ((risos da turma))

10PEC: **TÁ BOM TÁ BOM**, vamos voltar pra aula, aqui é outra faculdade e o comitê daqui não vai ser assim não, num é professora? ((se dirige à pesquisadora))

Este exemplo mostra como a moldura conversacional perpassa um dos momentos da exposição do professor acerca as regras de elaboração de um projeto de TCC. É interessante observar como A1 percebe a entrada nessa moldura, interpretando a fala inicial do professor como um convite à conversa. E o professor, por sua vez, usa enfaticamente a marca discursiva ou articulador metaformativo² *tá bom tá bom* para indicar o fechamento da conversa e o retorno à outra moldura na qual ele estava atuando, a moldura não-pessoal. Esta situação exemplifica de forma contundente a ação controladora do professor sobre os alunos participantes da aula que, por assumir um papel assimétrico nessa relação, acaba exercendo um controle do fluxo comunicativo e, dessa forma, definindo com maior ou menor intensidade a entrada e/ou permanência numa determinada moldura.

Desse modo, o enunciado metaformativo de reintrodução de tópico³ (*TÁ BOM TÁ BOM, vamos voltar pra aula*) usado pelo professor ao mesmo tempo em que sinaliza o gerenciamento da interação pelo professor, indica um controle sobre as molduras comunicativas, neste caso, demonstrada pelo interesse em permanecer na moldura não-pessoal, confirmando o modelo prototípico de uma aula expositiva. Quando o professor diz *vamos voltar pra aula*, está subentendido que a moldura conversa representou uma fuga da moldura predominante

² Koch (2008: 94) define os articuladores metadiscursivos ou marcadores discursivos como expressões que desempenham as mais variadas funções na progressão textual, sendo responsáveis, em grande parte, pela coesão textual, bem como por uma gama de sinalizações que orientam a construção interacional do sentido.

³ Classificação de Koch (2008).

e aceita neste cenário discursivo, no qual “os participantes sofrem restrições quanto ao que podem dizer e quando”, assim como no cenário religioso (Clark 2000: 63). Por outro lado, mesmo na posição de controle das ações de linguagem dentro de uma moldura comunicativa, o professor não detém um poder absoluto sobre as diversas molduras que podem surgir dentro da atividade discursiva aula, veja que a ação de linguagem de A1 foi determinante para a inserção em outra moldura – a conversacional.

Da situação discursiva descrita emerge a importância dos processos interativos, em que falantes e ouvintes constroem significados e interferem no dizer do outro, com base no compartilhamento de conhecimentos, tal como discutiram Tomasello (2003), Koch (2004) e Clark (1992, 2007). Para Koch (2004: 282) “o conhecimento partilhado, a base comum entre duas pessoas quaisquer, está sempre em movimento dinâmico, incluindo cada experiência compartilhada e cada troca linguística como novo conhecimento compartilhado”.

É possível perceber que, embora o professor desconsidere o relato do aluno, a experiência por ele compartilhada e motivada pelo tópico discursivo ética, sinaliza e suscita uma boa discussão em torno de questões e posturas éticas na academia, no entanto há um apagamento da ação discursiva do aluno e o professor retoma ao que lhe interessa. “A ação só muda de natureza por meio de uma negociação entre os participantes, que precisam reconhecer uma nova finalidade e, de alguma maneira, coordenar-se com ela” (Koch 2004: 285).

Neste tipo de interação que se estabelece em sala de aula, também há um peso muito grande de relações de poder historicamente situadas, responsáveis por autorizar ou desautorizar determinadas ações de linguagem, sejam elas de construção, de interpretação de sentidos ou de mudança de uma moldura comunicativa para outra, isto explica o não reconhecimento do professor da ação de linguagem do aluno (A1). Na perspectiva de Tomasello (2003), reconhecer o outro como ser intencional é o que nos permite agir nos estados intencionais desse outro, e esse reconhecimento se dá pelo discurso, que já traz em si uma definição mais ou menos precisa dos lugares e posições subjetivas ocupadas por este outro, com o qual interagimos, segundo determinadas relações sociais e ideológicas.

A aula 1, em análise, além das molduras tratadas no exemplo 1, também apresenta muitas marcas da moldura prescritiva que podem

ser observadas no exemplo 2, a seguir, quando o professor ensina as regras de elaboração do TCC (trabalho de conclusão de curso). Este exemplo apresenta um entrelaçamento de molduras muito interessante, pois ao mesmo tempo em que o professor se mostra totalmente compenetrado na moldura prescritiva, no cenário de ensino das regras de organização de um trabalho de TCC, paralelamente, outras molduras comunicativas ocupam o espaço dessa atividade de linguagem. É possível notar que o aluno (A1) faz uma piada em relação ao conteúdo tratado pelo professor, introduzindo a moldura ficcional e, paralelamente, se configura no final da sala a moldura conversacional envolvendo três alunos, conforme demonstra a fala do professor no turno cinco.

Exemplo 2 (A1)

1PEC (Prof. de Engenharia Civil): vamos lá! xxxxx ((chama pelo nome de um aluno)), o que viria depois de uma capa?

2A5: Introdução

3PEC: INTRODUÇÃO? Já? Folha de rosto. Então, [o professor lê no slide] é elemento obrigatório, esta página contém elementos essenciais à identificação da obra, desta obra: instituição novamente, o autor, autor, título, anota da apresentação que seria colocada aqui, nome do orientador, local e data. Então tem tudo isso, tem toda uma padronização a ser seguida certo?

4A1: professor, isso é regra demais homem! Mas, se não conseguir fazer isso direito, pode consultar o Zé Moleza?⁴ [risos da turma]

5PEC: xxxxxx [nome do aluno] essa sua piada é de muito mau gosto. Vou logo avisando que vou rastrear todos os trabalhos, não tentem dá uma de espertinhos. E quando vocês forem contratados pra construir uma obra e tiverem que fazer um projeto, vão mandar o Moleza fazer também? ... **E essa conversinha aí no fundão é científica? [três alunos conversam paralelamente]**

6A3: É... é professor, com certeza ((risos da turma))

7PEC: Pelas caras... hum ((gesticula com a boca)) posso até adivinhar o assunto, ou é jogo ... ou é mulher ((risos da turma)).

8A4: NÃO professor QUE ISSO?... a conversa é científica, estamos discutindo as condições de edificação do campo, isso é engenharia pura ((risos da turma))

Na moldura prescritiva, marcada neste exemplo, é possível perceber que o professor faz uso do conhecimento enciclopédico, de um saber disciplinar necessário aquela situação de ensino e, ao mesmo tempo, aciona o uso desse conhecimento pelos alunos como mostra

⁴ Site de consulta de trabalhos acadêmicos em diversas áreas do conhecimento, que vem favorecendo o exercício de plágio pelos alunos.

o turno 1. Já na moldura ficcional, na qual se insere a piada de A1, o aluno também aciona o uso de conhecimento de mundo, mas de outra natureza, ele está relacionado a um evento situado, às experiências pessoais vivenciadas por este aluno.

No turno 8 (exemplo 2), temos outra situação de ativação do conhecimento ilocucional, na qual A4 reconhece o tom de reprovação sinalizado pela fala do professor (turnos 5 e 7) e elabora sua justificativa com teor humorístico, se utilizando de um conjunto lexical próprio da sua área de estudo, seu discurso funciona como uma manobra discursiva para convencer o professor de que a conversa girava em torno de algo referente ao conteúdo da disciplina. Este exemplo aponta para um aspecto importante da interação: a noção de informação situada ou pistas de contextualização (Gumperz 2002), que trata a informação como dependente, fundamentalmente, do contexto e o sentido dela decorrente como uma co-construção. Certamente, o que foi levado em conta pelo aluno não foi apenas a fala do professor em sua constituição linguística, mas também o gesto esboçado por ele, seu tom de voz e até mesmo a reação de risos da turma, levando-o a criar uma saída imediata para aquela situação.

Esta situação nos faz perceber que na aula expositiva, embora sejam predominantes as molduras comunicativas: não-pessoal e prescritiva, outras molduras compõem este cenário de linguagem, formando um domínio comunicativo com um conjunto amplo e diversificado de ações, que vão se organizando em função dos objetivos individuais e coletivos dos participantes.

A regularidade que pode ser percebida aqui é que nas molduras prescritiva, não pessoal e institucional, nas quais o contexto didático se mostra bem marcado, a mobilização do conhecimento se dá de forma mais explícita e sistemática, enquanto que nas molduras pessoal, ficcional, mediada e privada essa mobilização foge a esta sistemática. Uma das razões para isso é o fato de que nessas molduras os interlocutores compartilham os conhecimentos, em princípio, de maneira mais informal. Além disso, eles põem em prática a regra geral pragmática, de observar as ações de fala do outro e, a partir delas, identificar os conhecimentos que estão pressupostos nestas ações.

Por outro lado, nas molduras prescritiva, não pessoal e institucional, sobre as quais o professor atua de maneira enfática, esse compartilhamento se dá de maneira mais formal, tomando como marco de

referência, na maioria das vezes, o que o aluno não sabe, daí o seu viés mais sistemático, mais explicativo. O processo de aquisição e distribuição do conhecimento na academia assume um caráter público, por isso o professor, ainda que não adentre na instância do conhecimento privado, dos modelos mentais elaborados, ele tem acesso ao conhecimento cultural que os alunos detêm no cenário aula e, dessa forma, ele controla os mecanismos de ativação dos conhecimentos pertinentes a esta situação comunicativa. Ao professor, pela posição que ocupa, cabe o papel institucional de decidir e monitorar os conhecimentos que circulam na aula.

Somos levados a crer que a natureza multidimensional da aula, caracterizada pela presença de várias molduras comunicativas, tem uma relação direta com a quantidade de eventos discursivos incorporados nessa prática socioacadêmica, além das características de simultaneidade, imediatez, imprevisibilidade e historicidade que lhes são peculiares. Este argumento respalda a existência dessas várias molduras comunicativas e da capacidade delas de articularem as molduras do conhecimento, juntas, elas dão conta de delinear o agir dos sujeitos, que se norteia por um determinado propósito comunicativo.

Por isso, agir linguisticamente na aula, nem sempre implica mobilizar conhecimentos restritos aos limites dessa esfera acadêmica. Conforme já foi mostrado, em alguns exemplos, numa aula professores e alunos falam da vida, de trabalho, de futebol, de trabalhos acadêmicos, de regras, de formação profissional, de religião e inúmeros assuntos que compõem os seus acervos de conhecimentos.

Dessas situações é possível concluir que a configuração das molduras comunicativas na aula expositiva se dá de forma multifacetada e num entrelaçamento de ações de linguagem constituintes de práticas sociais e resultantes de uma construção compartilhada entre os interlocutores no curso das interações comunicativas. Ao mesmo tempo, é possível constatar que essas molduras são responsáveis pela mobilização de vários sistemas de conhecimentos que suscita um complexo conjunto de construções cognitivas, estas construções não se dão, obviamente, apenas no campo interno da mente, mas também no campo das ações concretas e colaborativas as quais já mencionamos.

Temos à nossa frente, então, um desafio que é mostrar como isto acontece. O tópico seguinte busca cumprir esta finalidade.

2.2. Uma releitura sociocognitiva: as molduras do conhecimento

No quadro 1, enunciado anteriormente, consideramos que existem várias molduras dentro da aula expositiva, talvez possamos chamá-las de submolduras, tendo em vista que a aula, em sua macrocomposição, também possa ser considerada uma moldura comunicativa.

As molduras comunicativas, em sua composição plural e heterogênea, trazem à tona conhecimentos também bastante diversificados e provenientes das mais variadas fontes: são conhecimentos linguísticos (gramática, léxico, estratégias discursivas, normas da conversação, regras pragmáticas etc); conhecimentos culturais específicos, conhecimentos relacionados às experiências pessoais entre outros. Esta concepção que estamos defendendo é resultado de uma reinterpretação da noção de molduras comunicativas, partindo da idéia de que elas operam um complexo sistema de conhecimentos, constituindo o *locus* onde diversas categorias de conhecimentos se mobilizam, como já foi enfatizado.

E em qualquer situação comunicativa, os interlocutores precisam implementar procedimentos discursivos e cognitivos a fim de poder interpretar e atribuir significado ao conhecimento que está sendo posto em evidência. Um desses procedimentos cognitivos é a ativação de modelos mentais, que são construções únicas e pessoais armazenadas na memória episódica sobre eventos vividos e interpretados, mas que não existem fora de parâmetros sociais. Na visão de van Dijk (2002: 50) eles “representam o modo como as pessoas constroem, de maneira subjetiva, os eventos do mundo a partir de suas experiências”.

Desse modo, em função de uma determinada moldura o sujeito age na situação comunicativa, “operando sobre bases de conhecimento subjacentes na memória, ou presentes, como contexto, na situação comunicativa” (Salomão 1999: 65), portanto, ativando processos cognitivo-discursivos de fundamental importância para o engajamento e entendimento dos interlocutores. Só é possível atuar num determinado cenário social se o repertório de conhecimentos acerca dessa experiência comunicativa nos fornecer condições para isso, “seja com base em **conhecimento consensualizado** (o MCI da interação), disponível como **norma de conduta**, ou por conta da **motivação singular** de realizar objetivos localmente relevantes” (Salomão 1999: 71, destaque da autora)⁵.

⁵ A noção de modelos cognitivos idealizados (MCI) também denominados de esquemas conceituais foi inicialmente proposta por Lakoff (1987), são aqueles conhecimentos

A nosso ver, na medida em que se estabelecem as molduras comunicativas, elas acionam um movimento, no qual os conhecimentos vão sendo mobilizados e, ao mesmo tempo, modelados nas relações interativas, seja pela sua construção, transmissão, interpretação ou reconstrução. Isto parece ser uma condição essencial para pensarmos o conhecimento numa perspectiva tipologia diferente do que vem sendo proposto. Se as molduras comunicativas representam perspectivas de ação pela linguagem que asseguram as práticas sociais, o conhecimento, na sua relação direta com a linguagem, não pode ser reduzido apenas a um acervo de informações processadas mentalmente.

É preciso “escapar de dois perigos: o mentalismo e o sociologismo”, como afirma Tardif (2002: 11). Do mentalismo, porque não podemos conceber o conhecimento como representação mental, tendo como suporte apenas a atividade cognitiva dos indivíduos; e do sociologismo, porque não é prudente tratá-lo como uma produção social em si mesma, independente dos fenômenos cognitivos. Tomando como referência os fundamentos sociocognitivos, propomos, então, situarmos o conhecimento na interface entre o cognitivo e o social.

Parafraseando este autor, podemos dizer que o conhecimento é social por ser partilhado por um grupo de agentes; porque sua posse e utilização são asseguradas por um sistema que o legitima; porque se constitui como objeto das práticas sociais. Em direção paralela, defendemos que o conhecimento é cognitivo na medida em que se revela objeto de semiose; implica padrões de subjetividade; e sua construção, reconstrução e distribuição são determinados por processos cognitivos e pelas atividades linguístico-cognitivas.

O quadro seguinte, inspirado também na hipótese clarkiana representa, portanto, uma tentativa de vislumbrarmos uma nova tipologia de conhecimentos no âmbito do agir sociocognitivo. Nossa proposta é uma reação às tipologias comumente apresentadas para o conhecimento, que se baseiam em compartimentar os conhecimentos em categorias disciplinares, sem dar conta do pluralismo e complexidade que envolve os usos desses conhecimentos nas instâncias sociais.

produzidos e disponíveis na instância sociocultural e que ocupam um papel fundamental na cognição humana, uma vez que possibilita aos sujeitos o domínio e o uso de saberes diversos do cotidiano social.

Molduras do conhecimento	Categorias prototípicas do conhecimento	Dimensões do agir
Pessoal	Conhecimentos de natureza particular, com base em construções experienciais.	Uso em trocas livres na conversação e no diálogo.
Institucional	Conhecimentos restritos à esfera acadêmico-discursiva (saberes científicos disciplinares e curriculares)	Uso cientificista do conhecimento.
Prescritiva	Conhecimentos relativos ao fazer científico, às práticas acadêmicas de formação.	Ações orientadas pelo saber fazer da academia, pautadas nos paradigmas científicos.
Sociocultural	Conhecimentos que englobam todo o acervo construído e utilizado por uma determinada comunidade.	Uso dos saberes cotidianos e enciclopédicos legitimados pela comunidade.
Operacional	Conhecimentos relativos ao fazer profissional	Uso dos saberes das práticas de trabalho.

Quadro 2: Molduras do conhecimento

Este quadro põe em evidência não só os tipos de conhecimentos, mas os domínios de ação desses conhecimentos, que representam formas de agir. Nós não agimos com os conhecimentos pessoais da mesma forma como agimos com os conhecimentos institucionais, porque eles se mobilizam de forma diferente, condicionados pela esfera discursiva, pelas demandas comunicativas e por processos linguístico-cognitivos diferentes.

O raciocínio formal defendido pela academia requer o domínio de um gênero particular de discurso, por isso ao mobilizar o conhecimento na moldura institucional o aluno precisa se adaptar ao discurso científico, utilizando nomenclaturas e conceitos próprios dessa moldura. Por outro lado, quando o professor busca facilitar a compreensão de saberes científicos disciplinares pelos alunos, ele lança mão, por exemplo, da moldura pessoal, trazendo à tona conhecimentos experienciais e um discurso baseado no senso comum que possam corroborar com a sua tentativa de explicação. Este foi um dos aspectos que identificamos em nossos dados, sobre os quais falaremos mais adiante.

Com isso, estamos dizendo que as categorias de conhecimentos, embora prototipicamente relacionadas neste quadro, não estão presas

de maneira inflexível às molduras. Estas categorias guardam em si uma estabilidade que lhes são inerentes, mas se movimentam pelas molduras, em função de diferentes finalidades. Assim, não é estranho pensarmos numa moldura pessoal, cujos participantes sejam dois cientistas, que expresse um agir essencialmente acadêmico-científico, contando com registros discursivos e de fala próprios desta esfera comunicativa.

O conhecimento ganha um formato particular quando posto em ação, e são exatamente as molduras que vão modelar esta forma de ação, definindo as dimensões desse agir, portanto elas atuam sobre o conhecimento, não modificando a sua natureza, mas a sua forma de uso e o seu papel nos atos discursivos. Isto significa que os esquemas categoriais de conhecimentos, construídos cognitivamente, podem conservar em si uma natureza conceitual, mas a moldura na qual eles se inserem evoca níveis de significação e de articulação discursiva capazes de modificar as suas propriedades de uso. Analisaremos este aspecto nos exemplos seguintes.

Exemplo 3:

1PP (Prof. de Pedagogia): E aí Artur Moraes ainda tem uma terceira pergunta no capítulo que é: ensinar ortografia na visão dele é preciso? Anh?

2A1: Sim

3PP: Só A1 que acha isso? [a professora repete a pergunta]

4Alunos: Sim

5PP: Por que?

A2: Porque a ortografia é cobrada na escola e fora da escola

[...]

7PP: E aí ele vai dizer uma coisa muito importante e séria... olha do mesmo jeito que a gente quando está aprendendo a dirigir não vai aprender sozinho as placas de trânsito... o que elas querem dizer num é? Precisa de um ensinamento sistemático ou não pra dominar o que ali quer dizer [...] se ninguém ensinar não se vai aprender. Do mesmo jeito é com a ortografia que também é convenção como as placas de trânsito, é preciso que alguém ensine e aí o que que ele vai defender que quem vai precisar ensinar é... a escola.

Exemplo 4:

1PEC (Prof. de Engenharia Civil): Então, retomando o que vimos na aula passada, tá claro pra vocês os passos da elaboração da monografia?

2A1: Mais ou menos professor, é muita regra. Quando o senhor fala a gente entende, mas quando vai fazer é complicado demais... e também acho que é muita informação científica que a gente não tá acostumado a pensar cientificamente.

3PEC: Vocês também acham isso pessoal?

4Alunos: TAMBÉM ((alunos respondem em coro))

5PEC: Olha só gente, vou fazer outra comparação, já que vocês estão se preparando pra serem engenheiros... Imaginem que vocês já são engenheiros e são contratados pra construir uma casa. Qual a primeira coisa a fazer?

6A2: Fazer o projeto

7PEC: Isso, desenhar a casa como o cliente quer. Então... você organiza, junto com o arquiteto, um projeto de construção, definindo a casa e todas as ações necessárias para esta construção. Na monografia você também faz esse projeto, é o momento que você define o que quer pesquisar e como desenvolverá esta pesquisa. Então, se o engenheiro não faz direito esse projeto a casa pode cair, da mesma forma se o pesquisador não planeja bem sua pesquisa, ela não terá bons resultados. Então, o começo de uma boa pesquisa é o projeto, certo?

8A3: Hum hum

9PEC: Bem, continuando a analogia... a construção da casa corresponde ao momento de realização da pesquisa, a coleta de dados, a construção do referencial teórico, a análise, enfim todo o processo de elab... de construção da pesquisa. E pra concluir essa comparação, a casa pronta que o engenheiro construiu corresponde à monografia que vocês irão apresentar à banca examinadora. Entenderam a história? ((ao mesmo tempo que o professor ia falando, ele ia desenhando no quadro estas etapas. Fez um esboço de uma planta arquitetônica, de uma parede em construção e de uma casa pronta e escreveu embaixo às etapas da pesquisa correspondente: projeto, pesquisa, monografia)).

10A1: É assim, fica fácil de entender, as etapas eu entendi, o difícil é escrever tudo isso... é saber, por exemplo, como se faz um objetivo de pesquisa, pro engenheiro deve ser mais fácil construir a casa, ele não tem que escrever ((riso)).

11PEC: Ahhhh, o problema é na escrita né? tão vendo aí que engenheiro não precisa só de matemática.

Percebemos, no exemplo 3, que o professor se utiliza de um conhecimento pessoal, socialmente compartilhado – o das regras de trânsito, para possibilitar aos alunos uma linha de acesso à compreensão do conhecimento científico em pauta (o ensino das regras ortográficas). Esta ação pode ser compreendida dentro de uma racionalidade cognitiva como uma ação de manipulação que permite, através da analogia, intercambiar duas molduras de conhecimentos, sem modificar a natureza desses conhecimentos. O conhecimento pessoal funciona, neste caso, como uma espécie de modalizador cognitivo, quebrando o distanciamento enunciativo que o conhecimento científico costuma expressar e facilitando a compreensão pelos alunos do que está sendo transmitido.

O conhecimento prático de construir uma casa dentro da moldura institucional funciona como uma representação mental, a partir da qual, se torna possível para os alunos atribuírem significado ao

conhecimento de fazer um projeto científico. Há, portanto, um jogo dialógico entre um conhecimento relativista (pessoal) e um conhecimento universalista (científico)⁶ que constituem, igualmente, modelos cognitivos idealizados (MCI) categorizados em dimensões sociocognitivas diferentes.

Apesar desses conhecimentos se diferenciarem bastante em sua natureza constitutiva e uso da racionalidade, eles se compatibilizam em atividades de ensino, como recurso explicativo utilizado pelos professores e na tentativa de romper a dicotomia teoria x prática.

O exemplo 4 mostra a mesma situação. A diferença consiste apenas na maneira mais elaborada com que o professor manipula esses dois tipos de conhecimentos, programando uma estratégia de ação, que só foi elaborada em função da ação argumentativa do aluno (turno 2) que produziu no professor a necessidade de um ajustamento na sua ação enunciativa ou melhor explicação. Os dois tipos de conhecimentos vão sendo postos lado a lado, implementando-se uma estratégia de ação, cuja meta é compatibilizar níveis de significação na busca da apreensão de novos conhecimentos, contrariando, inclusive, a lógica acadêmica que é distanciar-se do senso comum.

Isto sugere que na ação de mobilização do conhecimento, o sujeito seleciona o conhecimento, projetando-o na sua própria moldura ou ajustando-o a outras molduras, orientado pelas razões motivadoras da ação, pois como observado nestes exemplos, o conhecimento de situações práticas de vida foi utilizado na aula expositiva com fins de instrução acadêmico-científica.

Neste caso, em ambos os exemplos, houve uma articulação entre as molduras do conhecimento pessoal, institucional e prescritiva e suas respectivas categorias de conhecimentos. E isto implica, por parte dos sujeitos, reconhecer as especificidades de linguagem de cada um desses conhecimentos para saber fazer uso dessa linguagem quando necessário. Essa articulação envolve, naturalmente, a necessidade de “elevar o conhecimento cotidiano à categoria de racional e re-situar o conhecimento científico naquilo que ele tem de cotidiano e humano” (Gomez-Granell 1998: 23).

⁶ Classificação utilizada por Marková (2006).

2.3. O conhecimento disposto em camadas de ações

Dada a discussão dos tópicos anteriores, parece clara a interface entre molduras comunicativas e a noção de camadas de atividades também proposta por Clark (2000), pois na medida em que praticamos várias ações de linguagem, assumimos também vários papéis, como se fossemos atores encenando vários personagens numa obra teatral ou cinematográfica. As ações se desenvolvem tanto na camada 1, onde as pessoas vivenciam fatos reais de comunicação num determinado lugar e num determinado momento, quanto na camada 2, um segundo domínio elaborado conjuntamente pelos participantes, no qual eles protagonizam diversas cenas de linguagem que surgem a partir da camada de base.

Em nossa pesquisa, foi interessante perceber a presença dessas camadas na aula expositiva, porque esta atividade discursiva representa um grande palco rico em atos e cenas, portanto, um espaço propício para várias camadas de ações que envolvem linguagem e conhecimento. Vejamos numa dessas cenas como os sujeitos investigados manipulam o conhecimento nestas camadas.

Exemplo 5

1PP2 (Prof. de Pedagogia): Então... a resenha é um gênero textual acadêmico que se estrutura a partir da apresentação da obra e do autor, da descrição do conteúdo da obra e de uma avaliação crítica pelo resenhador. **Então gente, vamos analisar esses elementos no texto que vocês têm em mãos. Leia a resenha A1.**

2A1: Professora, antes de começar a leitura, deixa eu tirar só uma dúvida... a resenha pode ter mais de um parágrafo?

3PP2: Pode sim A1, porque é diferente do resumo que estudamos antes, mas a gente vai poder analisar toda a estrutura da resenha agora com essa leitura.

4A1: Certo [A aluna inicia a leitura] **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna e seu ensino** [L num sei que lá] (L&PM, 1995, 112 páginas) do gramático Celso Pedro Luft traz um conjunto de idéias que subverte a ordem estabelecida no ensino da língua materna, por combater veemente o ensino da gramática em sala de aula.

5A1: Nos seis pequenos capítulos que integram a obra, o gramático bate, intencionalmente, sempre na mesma tecla - uma variação sobre o mesmo tema: a maneira tradicional e errada de ensinar a língua materna, as noções falsas de língua e gramática, a obsessão gramatical... não gramaticalista, inutilidade do ensino da teoria gramatical, a visão distorcida de que se ensinar a língua é se ensinar a escrever certo, o esquecimento a que se relega a prática lingüística, a postura pres... prescritiva, purista e alienada - tão comum nas "aulas de português" [Ah eu não vou ler mais não, não tô vendo lendo, tô lendo muito ruim, alguém pode continuar?]

- 6PP2: E por que você tá lendo muito ruim?
7A1: É que tô sem óculos
8PP2: E cadê seus óculos?
9A1: Não presta mais, eu passei acetona nele pra limpar e a lente ficou toda assim...
embaçada
10PP2: Como assim menina? E eu que pensei que já tinha visto de tudo, xxxx acetona
é removedor não funciona pra limpar óculos [risos da turma]. Coitadinho de...
Como é mesmo o nome do seu filho?
11A2: Não só o filho professora, o marido também coitado [risos da turma]
12PP2: É, mas não vamos entrar nesses detalhes conjugais [risos da turma] Bem,
mas vamos voltar para a questão da estrutura da resenha, alguém continua a
leitura por favor.

É possível observar nessa cena de linguagem a presença de duas camadas de ações comunicativas. As ações do professor PP2 e da aluna A1 (turnos 1, 2 e 3) acontecem na camada 1 ou camada primária, onde eles dialogam sobre a resenha, portanto é o próprio conhecimento da resenha posto em cena no jogo interativo dos interlocutores num determinado tempo e contexto real da aula. Conforme enunciado anteriormente, as camadas podem se estabelecer recursivamente, esta propriedade se manifesta neste exemplo, pois ao propor que A1 leia a resenha (*Então gente, vamos analisar esses elementos no texto que vocês têm em mãos. Leia a resenha A1*), o professor desencadeia o surgimento da camada 2. Este exemplo também confirma o que Clark (2007) chama de produto previsto como resultado de uma ação, ou seja, a ação intencional do professor gerou uma ação esperada.

Percebemos que no turno 4 A1 começa a agir na camada 2 quando realiza a leitura da resenha, passando a assumir mesmo que, hipoteticamente, a figura do autor da resenha, e gerando nos outros participantes a idéia de estar ouvindo o próprio autor. Na camada 2, o conhecimento aparece como objeto de análise de outro personagem, o autor, que está fora da situação real de comunicação, mas passa a ser traduzido em cena por A1.

Numa ação posterior, no turno 5, ao final da leitura de um trecho da resenha, a aluna retorna a agir na camada 1, justificando para o grupo sua péssima condição de leitura. Com essa ação, A1 impulsiona outros sujeitos (PP1 e A2) a agirem também nesta camada, que interpretam com sarcasmo (turnos 10 e 11) a atitude dela de limpar os óculos com um produto inadequado. Neste momento os outros alunos entram na situação comunicativa, mesmo que agindo através de um recurso

paralinguístico (*risos da turma*). Neste caso, a turma age como ouvinte circunstante, aquele que está presente na comunicação, mas não faz parte da conversa, não participa interlocutivamente, não tem direito ou responsabilidade na conversa. Já a aluna A2 pode ser considerada um participante secundário, ou seja, faz parte da conversa, embora a palavra dos participantes prioritários (PP2 e A1) não esteja dirigida a ela (Clark 2007).

No exemplo 6, a seguir, podemos observar outra forma de manipulação do conhecimento em camadas distintas.

Exemplo 6

- 1PP2 (Prof. de Pedagogia): Voltem ao tempo de escola, ao período em que vocês eram alunos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio mesmo... é... como os professores trabalhavam a leitura com vocês? Que tipo de livros vocês liam? Qual seria a concepção de leitura que norteava o trabalho da professora? Vocês conseguem imaginar recuperar essas informações?
- 2A1: Ah professora com certeza não era a concepção interacionista de leitura que estava por trás do trabalho da professora, **porque eu me lembro bem da minha escola, era só ler e decorar pra prova e... livro de literatura eu só li pra fazer o vestibular e olhe lá, porque às vezes o professor trazia os resumos das obras e a gente acabava não lendo tudo.**
- 3A2: Liçença professora... é eu concordo com ela nas atividades de interpretação tinha que dizer exatamente o que tava no texto, a leitura se resumia a decodificar o texto.
- 4A1: E isso não mudou muito na escola... então eu acho que a concepção que ainda é muito forte na escola é a primeira... a leitura com foco no texto, eu consigo ver isso bem claro porque a leitura é só decodificação..

Quando o professor (PP2) propõe aos alunos que recuperem o quadro de leitura que eles vivenciaram na escola, essa ação de linguagem requer que os alunos entrem no mundo da imaginação pra que possam formular uma resposta para o que foi perguntado. Neste caso, A1 (turno 2) faz uma incursão no camada 2, onde ela recupera no imaginário a situação vivida e pra isso foi necessário que ela resgatasse os participantes, os papeis, o lugar, o tempo e as ações ocorridas. O conhecimento manipulado nesta camada se reporta a outro tempo, a outra circunstância vivida pelo participante, e os participantes (A1 e A2) compartilham *frames* comuns. Na verdade, trazer o conhecimento tratado em aula para esta camada foi necessário aos participantes formular modelos mentais pessoais, subjetivos da experiência de leitura vivida na escola que se constitui neste exemplo, a base para a

compreensão das implicações das concepções de leitura no trabalho de formação de leitores.

Sendo assim, o conhecimento tratado nesta cena comunicativa se mobiliza em dois domínios sob a aplicação do princípio de apreciação e do princípio de imaginação. Os participantes A1 e A2 interpretaram o propósito do professor no turno 1 e a partir do resgate de memória criaram uma ação na camada 2, na qual o conhecimento posto em discussão na aula (concepção de leitura) é analisado numa outra dimensão, embora mantendo uma relação com a dimensão real. Temos mo exemplo, a seguir, outro dado interessante.

Exemplo 7

1A1: Esse texto é muito legal, seria interessante ler pra mostrar essa questão da construção de sentido, mas é bom com outra pessoa... Quer ler comigo A2?

2A2: Pode ser... É esse da página 35 né?

3A2: [inicia a leitura do diálogo] “Oi! tudo bem?”

4A1: “Tudo tranqüilo, e aí?”

5A2: “Eu estava louca” ...

No turno 1, a aluna A1 age na camada 1 quando solicita que alguém leia o texto com ela, mas ao iniciar a leitura tanto ela quanto o seu colega (A2) agem na camada 2. Nesse domínio eles assumem outras identidades e criam uma ação compartilhada que se passa circunstancialmente fora da situação real vivida na aula. A interrupção da leitura feita por A2 no turno 4 aponta para uma questão importante na relação de assimetria entre as camadas, ela confirma a afirmativa de Clark (2007) que as ações do domínio 2 estão sujeitas às ações externas, mas o contrário não acontece, a camada 2 não pode interromper o fluxo da camada 1. Neste exemplo há a presença marcante da *causalidade* e da *perspectiva*, sendo esta propriedade responsável por explicar as identidades reais de A1 e A2 (turnos 1 e 2) no domínio 1 e as identidades fictícias de A1 e A2 (turnos 3, 4 e 5) no domínio 2. Já a causalidade explica o surgimento das identidades do domínio 2 como uma ocorrência derivada do domínio 1.

Estes exemplos nos mostraram como é dinâmico o movimento da linguagem e do conhecimento em camadas, porque ora ele aparece na camada 1, na qual as pessoas fazem usos reais desses conhecimentos, ora ele aparece na camada 2, onde passa a ser objeto de representação ou de análise fora do contexto real de acontecimento.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos neste artigo que as molduras comunicativas e as camadas de ações se constituem em importantes ferramentas operatórias no processo de mobilização do conhecimento. O papel preponderante das molduras comunicativas se revela no fato de que é através delas que o conhecimento encontra a sua razão de uso, digamos que elas modelam os padrões de usos do conhecimento. São as molduras comunicativas que fazem emergir os vários tipos de conhecimentos que circulam numa aula expositiva. Numa conversa face-a-face entre professores e alunos ou entre alunos, por exemplo, podem surgir conhecimentos relativos à vida pessoal ou qualquer outro assunto da vida cotidiana, já uma explanação teórica traz para a situação comunicativa conhecimentos de natureza científica, embora eles também possam estar presentes numa conversação.

Disso podemos abstrair que são essas molduras comunicativas, em dimensões cognitivas, interativas e discursivo-pragmáticas, que vão produzindo espaços de subjetivação capazes de redimensionar os processos de produção, uso e transmissão/circulação do conhecimento. Ao reconhecer que o conhecimento se movimenta em domínios de ações de linguagem, estamos situando-o como produto construído discursivamente e mobilizado pelos sujeitos sociais com finalidades de cunho prático. Isso implica, naturalmente, na superação da ideia de conhecimento como produto exclusivamente mental e individualizado, condicionados por processos cognitivos de natureza interna.

Essas considerações nos permitem, por conseguinte, trazer a noção de molduras do conhecimento, que se constituem em domínios de conhecimentos, subordinados à regras e instâncias de usos sociais. As molduras do conhecimento operam no sentido de ativar nos sujeitos diferentes modelos categoriais construídos sociocognitivamente, que vão sendo compartilhados ao longo dos processos interativos.

E nesse processo de compartilhamento entram em jogo as camadas de ações de linguagem, cuja função é promover o deslocamento do sujeito em vários papéis comunicativos para os quais ele precisa dispor de um acervo de Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). São essas camadas comunicativas que possibilitam a manipulação do conhecimento em situações práticas de uso e em situações de uso ficcional que representam cenas protagonizadas num palco sobrepuesto

ao mundo real. As camadas de ações possibilitam aos sujeitos, apoiadas em intenções e razões de natureza prática compartilhadas, que produzem diferentes formas de acessar e manifestar o conhecimento.

Em síntese, parece-nos que, compreender como as molduras comunicativas operam a mobilização do conhecimento na aula expositiva, deve-se levar em conta o caráter dinâmico e multifacetado das molduras comunicativas, bem como a existência paralela de molduras do conhecimento, porque são as molduras que modelam o conhecimento, na medida em que podem alterar a sua finalidade na circunstância de uso em diferentes contextos comunicativos. Isto explica, por exemplo, porque o conhecimento científico pode ser usado na academia com fins prescritivos, e fora dela com fins de divulgação, reforçando a idéia de que o conhecimento é uma agir socialmente constituído, não só pela sua materialidade que se instaura na sociedade, mas por ser resultado de uma dialogicidade entre sujeitos.

São as práticas sociais, expressas em molduras, estejam elas vinculadas ao campo científico, pessoal, profissional, religioso ou qualquer outro que acionam, através dos sujeitos, o uso do conhecimento. E para isso, estes sujeitos se valem de procedimentos discursivos e cognitivos que desempenham as mais variadas funções e papeis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clark, Herbert H. 1992. *Arenas of language use*. Chicago, University of Chicago Press.
- Clark, Herbert H. 2000. *O uso da linguagem*. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. Em *Cadernos de Tradução* [Porto Alegre], n. 9, janeiro-março: 55-80.
- Clark, Herbert H. 2007. *Using language*. 7ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gómes-Granell, Carmen. 1998. Rumo a uma epistemologia do conhecimento escolar: o caso da educação matemática. Em M. J Rodrigo y J. Arnay (orgs.). *Domínios do conhecimento, prática educativa e formação de professores*. Tradução de Cláudia Schilling. São Paulo, Ática.
- Gumperz, John J. 2002. Convenções de contextualização. Em B. T. Ribeiro y P. M. Garcez (org.). *Sociolinguística interacional*. 2ed. São Paulo, Loyola.
- Koch, Ingedore V. e Maria Luiza Cunha-lima., 2004. Do cognitivismo ao socio-cognitivismo. Em F. Mussalin, A.C. Bentes (orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. Vol. 3. São Paulo, Cortez.
- Koch, Ingedore V. e Vanda Maria. Elias. 2008. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ed. São Paulo, Contexto.

- Lakoff, G. 1987. *Women, fire and dangerous things*. Chicago, The University Chicago Press.
- Marková, Ivana. 2006. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis, RJ.
- Marcuschi, Luiz Antonio. 2002. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. Em *Veredas*, v.6, n.1, jan./jun: 43-62.
- Miranda, Neusa Salim. 1999. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao Modelo dos Espaços Mentais. Em *Veredas*, v. 3, n.1: 81- 95.
- Miranda, Neusa Salim. 2000. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. 196f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Mondada, Lorenza e Danièle Dubois. 2003. Construção dos objetos de discurso e categorização: Uma abordagem dos processos de referenciação. Em M. M. Cavalcante, B. B. Rodrigues, A. Ciulla (orgs.). *Referenciação*. São Paulo, Contexto: 17-52.
- Salomão, Maria Margarida Martins. 1999. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. Em *Veredas*, v. 3, n. 1: 61-79.
- Salomão, Maria Margarida Martins.. 2002. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. Em *Veredas*, v.6, n.1, jan./jun: 63-74.
- Tardif, Maurice. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ, Vozes.
- Tomasello, Michael. 2003. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes.
- Van Dijk, Teun A. 2002. Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. Em *Linguística e interdisciplinaridad: Desafíos del nuevo milênio*. Universidad Católica de Valparaíso, Ediciones Universitarias de Valparaíso: 41-66.