

Comprometimento Conjunto, Normatividade e Situatividade Entre os Muros da Escola

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt¹

¹Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro/RJ – Brasil

RESUMO – Comprometimento Conjunto, Normatividade e Situatividade Entre os Muros da Escola¹. Considerando a perspectiva situada e triádica da cognição humana e os conceitos de comprometimento conjunto, normatividade e situatividade, abordam-se os fatos e personagens presentes no filme *Entre os muros da escola*, em especial o comportamento da personagem-aluna Esmeralda. Observa-se a interação entre alunos e professores em termos do seu objetivo, o qual, diferentemente da idealização que supõe o aprendizado como a finalidade do ensino, mostra-se estar voltado para a aprovação; essa diferenciação acarreta o entendimento de que os reais papéis e ações das pessoas em sala de aula diferenciam-se muito dos que têm sido idealizados na sociedade. Tais postulações são comentadas em relação ao ensino do português como língua materna no Brasil.

Palavras-chave: Comprometimento Conjunto. Normatividade. Situatividade. Cognição. Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

ABSTRACT – Joint Commitment, Normativity, and Situativity in The Class. Considering the triadic and situated perspective of human cognition and the concepts of joint commitment, normativity and situativity, we approach the facts and characters presented in the film *The Class*, specially the behavior of the student-character called Esmeralda. The interaction between students and teachers is observed in terms of its purpose, which, differently from the idealization that the goal of teaching is learning, is shown to be focused on approval. This differentiation brings about the understanding that people's real roles and actions in the classroom are very distinct from what is idealized for them in our society. Such assumptions are commented on when it comes to the teaching and learning of Portuguese as a mother tongue in Brazil.

Keywords: Joint Commitment. Normativity. Situativity. Cognition. Portuguese Teaching-learning.

Em 2008, o Festival de Cinema de Cannes, passarela para trabalhos de diretores consagrados mas também para novos nomes e projetos de vanguarda, concedeu a Palma de Ouro, seu prêmio máximo, ao filme francês *Entre os muros da escola*, dirigido por Laurent Cantet e estrelado pelo professor François Bégaudeau, que leciona em Paris e também é autor do livro que originou o filme². Com o precioso auxílio de um elenco de não-atores, inclusive adolescentes que à época frequentavam o ensino público francês, Cantet desenha um cenário desanimador das limitadas possibilidades da escola pública frente às transformações por que passa não apenas a sociedade francesa, mas todo o mundo globalizado: cena a cena, acompanhamos o olhar de Cantet e de Bégaudeau diante das trágicas experiências de frustração profissional, fracasso institucional e não-aprendizado dos alunos, que resultam, no fim, em salas de aula vazias. Um filme que termina melancólico, sem esperança.

Entre as várias qualidades artísticas de *Entre os muros da escola*, encontra-se a de apresentar um retrato metade ficcional, metade documental da escola pública francesa na atualidade: nada muito diferente do que se vê na escola brasileira, a não ser pelo fato de a instituição escolar francesa precisar lidar com o caldeirão cultural em que se transformou o continente europeu na atualidade – inúmeras etnias, religiões e línguas ocupando um mesmo espaço físico: franceses, árabes, africanos, turcos, chineses; cristãos, muçulmanos, judeus; francês, mas também árabe, farsi, turco, suaíli, entre outros idiomas, falados em condições muitas vezes monolíngues, e com muita sorte bilíngues.

Se a escola brasileira ainda não enfrentou tais condições, e, por conta de nossa realidade histórica, é bem pouco provável que um dia enfrente, o mesmo não se pode dizer acerca do comportamento dos jovens personagens do filme, que ao longo de um ano letivo demonstram descaso pelas aulas e apresentam problemas graves de relacionamento. O professor brasileiro assiste a *Entre os muros da escola* todo o tempo em tensão, em ansiedade pelo desenrolar da trama como quem acompanha a contagem regressiva de uma bomba-relógio, que por fim explode com efeitos que não surpreendem a quem conhece o ensino público.

O que há de semelhante entre o filme e a realidade escolar brasileira motiva-nos a perscrutar os interessantes personagens criados por Bégaudeau. Entre eles, encontra-se a menina Esmeralda, claramente inteligente, mas também provocativa, imatura, irritante, desbocada, e pouquíssimo interessada nos conteúdos da aula.

Muito embora no filme haja outros alunos cujas experiências escolares e pessoais sejam motivo de reflexão, é em Esmeralda, e nos seus embates com o professor François, que o filme constrói um dos seus conflitos centrais, que vai crescendo em complexidade e perigo, a ponto de, já no terceiro ato, o professor capitular e ceder à pressão da menina, o que lhe custa bem caro.

A relação entre o professor François e Esmeralda, que ao longo da narrativa caminha para a deterioração e o desastre, finaliza-se com

uma revelação da aluna: ela lhe diz, já ao fim do filme, ter lido *A República*, de Platão, por espontâneo interesse. A sua confissão nos surpreende: ao contrário do que imaginávamos, Esmeralda interessa-se por aprender, interessa-se pela leitura, pelo conhecimento, e isso durante o filme foi sequer intuído, seja pelo professor François, seja por nós. Leu, sem qualquer imposição, uma obra que nenhum professor em sã consciência recomendaria aos seus alunos de escola fundamental ou média. Por seu interesse pessoal pela leitura, Esmeralda, guardada a sua personalidade explosiva de adolescente, é a aluna que qualquer professor desejaria ter. Os mais céticos, diante desse fato, argumentariam que Esmeralda é uma personagem, não uma pessoa real; mas o professor François, ao conceber a trama do livro e do filme, certamente não a criou de sua imaginação: deve ter encontrado alguma Esmeralda em meio às suas turmas. Esmeralda, convenhamos, é uma pessoa possível. Todo professor já deve ter conhecido uma.

O que em princípio Esmeralda traz de incomodativo talvez seja justamente isto: o fato de ela existir, de já ter passado por alguma sala de aula, e por ela o professor nada tenha feito. Entretanto, parece mais incomodativo, muito mais do que aquilo que a escola não vê em Esmeralda, é o que Esmeralda não vê na escola. Ora, sempre temos suposto que a escola é o lugar do saber, do conhecimento, sobretudo o conhecimento por ela legitimado; portanto, lá esse conhecimento é valorizado, e quem o traz também amealha equivalente valor. E Esmeralda demonstra reconhecer o privilégio social de que um leitor de Platão usufrui: “Não é um livro de vagabunda”, ela diz. Admiramos e estimulamos alunos como Esmeralda revela ser ao fim do filme – aqueles que estudam e leem sem serem obrigados – principalmente quando conhecem e discorrem sobre o que imaginamos ser a quintessência do erudito, caso de Platão e dos filósofos consagrados.

Porém, malgrado essa percepção que é comum a nós todos, professores e alunos, e também a Esmeralda, porque ela fez sua revelação muito provavelmente para responder à ofensa pessoal que sofreu, durante todo o filme não lhe pareceu interessante dizer ao professor que era uma leitora de obra importante. Quanto a isso, pode-se conjecturar se, em algum momento, ocorreu-lhe que essa revelação podia ajudá-la em alguma coisa em sala de aula. Sendo isso verdade, pode-se até pensar que não lhe interessa singularizar-se diante dos colegas e do professor – uma singularização mais significativa e impactante do que apenas reações infantis a eventuais ameaças e provocações. Expor conhecimentos, revelar os saberes que traz de sua vida cotidiana, os interesses que mantêm fora da escola, não lhe parecem ser ações importantes.

Motivados pela discussão que o filme provocou entre professores e pesquisadores do ensino em geral, buscamos, neste artigo, compreender por que Esmeralda omitiu um dado fundamental para a sua singularização dentro de sala de aula, algo que canhestramente buscou ao longo do filme, mas que poderia ter alcançado de maneira muito mais

facilitada: bastava afirmar-se como pessoa interessada no conhecimento legitimado pela escola. Assumimos que o que puder ser capturado como motivo para a omissão de Esmeralda pode ajudar a pensar sobre a melhoria da qualidade das relações entre as pessoas na escola. Assume-se igualmente que Esmeraldas estão espalhadas em quantidade pelo Brasil, mas que, à semelhança do professor François, também não somos capazes de enxergá-las, e elas tampouco se preocupam em se fazer conhecer por nós, por conta de alguma coisa que se perdeu (se é que um dia houve) na prática escolar, e que o pesquisador em ensino precisa encontrar meios de reconhecer. Essa busca será feita no esforço por compreender como funciona a mente do aluno no momento em que ele assume um *self* e um comportamento cognitivo situado num contexto altamente institucionalizado, como é o da escola.

Levando em conta tais posicionamentos, traçaremos um panorama dos comportamentos cognitivos relacionados à prática escolar em função do conceito de *comprometimento conjunto* (Gilbert, 1996; Carassa et al., 2008), que pode ajudar a definir as relações humanas em sala de aula e ser vinculado às noções de *situatividade* (Sinha, 1999; Sawyer; Greeno, 2009) e *normatividade* (Itkonen, 2008; Tummolini; Castelfranchi, 2006; Sinha, 2009), que são caras ao estado da arte da percepção de uma cognição triádica (Trevarthen, 1979), que envolve os interactantes e os objetos cognoscíveis (em especial em Tomasello, 1999) –, e se prestam a uma fidedigna descrição do que ocorre na mente dos alunos e dos agentes escolares em contexto de ensino. Fazemo-lo reconhecendo que a discussão sobre normatividade está naturalmente atrelada à ideia de situatividade e de partilhamento do significado, porque toda atividade conjunta, portanto toda ação semiótica, é inerentemente normatizada: a “negociação intersubjetiva [...] repousa invariavelmente sobre sua estruturação normativa prévia em comunidades de prática” (Sinha, 2009, p. 167). Cabe compreender, em nosso caso, quais predisposições normativas devem reger, de um lado, os comportamentos cognitivos dos agentes escolares e dos alunos, e, de outro lado, a intersubjetividade situada na interação específica escolar, para favorecer o aprendizado e o resgate da sala de aula como um espaço de valorização do conhecimento.

A premissa que permite a associação entre esses conceitos é a de que todo e qualquer aprendizado, ao resultar de processos cognitivos já bastante estudados pelas Disciplinas da cognição, é fundamentalmente marcado em termos cognitivos, atencionais-imagéticos, funcionais, interacionais, culturais e epistêmicos (Sinha, 1999; Sinha, 2001; Tomasello; Rakoczy, 2003; Sinha; Rodriguez, 2008; Sawyer; Greeno, 2009; Gerhardt et al., 2009; Gerhardt; Silva, 2009; Gerhardt, 2010). A partir disso, torna-se possível engajar-se no projeto de definir com que realidade se deparam os alunos na maior parte das escolas públicas brasileiras, como eles cognizam levando em conta essa realidade, e como essas formas de cognição estão relacionadas à construção dos significados conjuntos na relação entre o aluno e a instituição (o professor reconhecido aqui como um agente institucional).

Nas linhas que se seguem, encontram-se definições gerais acerca do comprometimento conjunto, eixo conceitual de organização desse artigo, bem como dos dois outros conceitos que a ele estão relacionados e que se prestam à definição de como funciona a cognição humana em termos gerais, e de como precisa funcionar para que as condições de intersubjetividade em sala de aula possam favorecer o aprendizado. Assumimos neste artigo que o comprometimento conjunto, muito embora não tenha sido proposto por Gilbert (1996) e Carassa et al. (2008) para explicações relacionadas ao ensino, é uma formulação que caracteriza de maneira ótima, em termos de comportamento cognitivo, o contexto de sala de aula, o que permite compreender e buscar alternativas para as malogradas ações de Esmeralda e do professor François.

Utilizamos tais bases conceituais sem ignorar que os contratos institucionalizados de comportamento cognitivo em sala de aula constituem um microcosmo que materializa as tensões, diversidades, desigualdades e preconceitos construídos ao longo da história das sociedades. Do ponto de vista dos estudos em cognição que reconhecem o sujeito como situado (Chaiklin; Lave, 1996; Walkerdine, 1997; Sinha, 1999; Sawyer; Greeno, 2009, entre muitos outros), a discussão do problema deste artigo por tais bases conceituais capacita-nos a enfrentar o desafio de contribuir na tarefa maior de despertar nos alunos o interesse pelo conhecimento e pela escola, em última instância – aliando-nos aos muitos professores e pesquisadores engajados nesse mister. Evidentemente, para pensar sobre como os alunos conceptualizam em sala de aula, e sobre como, a partir daí, eles e os professores constroem significados em ação conjunta, também é preciso compreender, para o sucesso dessa relação, como devem comportar-se cognitivamente os agentes escolares. Nesse sentido, o conhecimento sobre nossos alunos inevitavelmente nos trará autoconhecimento, a nós, professores, como sujeitos também situados.

Para os fins propostos, este artigo se organiza da seguinte forma: nas próximas duas seções, trataremos do enquadramento conceitual para a observação do fato que interessa a este artigo, reconhecendo a impossibilidade de discussão sobre comprometimento conjunto sem a interlocução com os conceitos de normatividade, de um lado, e situatividade, de outro. Após isso, proporemos evidenciar, em termos de comprometimento conjunto, o que está na natureza dos comportamentos cognitivos na escola que ocasiona o desinteresse de Esmeralda, e, por que não dizer, o desinteresse dos nossos próprios alunos. Por fim, discutimos acerca das consequências que os conhecimentos sobre o comportamento cognitivo dos sujeitos envolvidos na interação escolar trazem para uma reflexão sobre o ensino, a partir das possibilidades de discussão dos conceitos e questões abordados neste artigo dentro da reflexão específica sobre o ensino de língua portuguesa como língua materna no Brasil.

Comprometimento Conjunto e Normatividade

A normatividade está presente na própria existência da instituição escolar, que existe por uma convenção social-histórica de que, durante os primeiros anos de suas vidas, as pessoas devem frequentar espaços previamente construídos, sob a autoridade de pessoas instituídas para um dado tipo de comando, e devem tomar contato com conhecimentos tidos como importantes, para serem aceitas sem estranhamento na sua comunidade. A mera menção a esse fato valida fortemente a investigação acerca dos efeitos da natureza normativa do ensino, em relação aos agentes, aos conteúdos e, o que mais interessa a este artigo, aos comportamentos cognitivos que fazem parte do universo escolar.

O caráter normativo da escola abre possibilidade para que se utilize em estudos educacionais o conceito de *comprometimento conjunto*: para Carassa et al. (2008), trata-se de uma configuração para o relacionamento entre as pessoas definida pelo fato de que os interactantes devem estabelecer de forma mútua, mas não necessariamente equivalente, obrigações e direitos que regulamentam as relações que contrairam entre si. O comprometimento conjunto se constrói num contexto específico e se desenvolve mediante objetivos também específicos, de forma tal que, ao tratarmos dele, chegaremos necessariamente à sua natureza, além de normativa, também situada. Esse corolário favorece a utilização de tais aparatos teóricos na tarefa de avaliar os comportamentos cognitivos vinculados às relações humanas construídas na escola (cf. sobre isso também Ames, 1992).

Esse favorecimento também diz respeito ao fato de que Carassa et al. descrevem o comprometimento conjunto como um tipo de normatividade *deôntica*, fundamentada em direitos e deveres que as pessoas assumem em relação a si mesmas e também aos outros. A normatividade deôntica constitui o que os autores denominam, emprestando o termo de Tomasello e Rakoczy (2003), *intencionalidade coletiva*, adquirida e consolidada na ontogênese humana aproximadamente aos três anos de idade. O que particulariza a normatividade deôntica em comparação a outras formas de ação conjunta é justamente o sistema de direitos e deveres mútuos sobre o qual falamos logo acima:

Uma intenção-para-nós envolve essencialmente alguma forma básica de comprometimento para um agir conjunto, análoga ao comprometimento individual de agentes em ações solitárias, mas diferente no sentido de que não apenas meus próprios desejos e intenções provêm razões para outras intenções e ações, mas agora as intenções e ações do colaborador provêm razões para que eu aja de acordo no curso da ação conjunta (Carassa et al., 2008, p. 191, tradução nossa).

É também no sentido deôntico que assumimos a percepção de normatividade neste artigo, a fim de descrever a fundamental relação

entre as pessoas que engendra as formas de cognição social que hoje têm caracterizado a instituição escolar. A normatividade deontica inerente aos contratos de comprometimento conjunto rege os comportamentos cognitivos das pessoas engajadas na interação em sala de aula, nos termos, propostos no título do artigo de Chris Sinha (1999), de que *Aprendemos a Ser Aprendizizes*, no sentido de que a escola ensina como cognizar para obter sucesso entre os seus muros (cf sobre isso também Gerhardt, 2006). Isso diz respeito ao aluno, mas também ao professor, que analogamente aprende a ser professor, ou seja, aprende a adotar um determinado comportamento cognitivo, o qual, evidentemente, não é igual ao do aluno, porque a relação entre eles é assimétrica, na medida em que eles se colocam em lugares sociais não equivalentes.

De posse dessa premissa, neste artigo descreveremos como se comportam cognitivamente o professor e os alunos situados no contexto normatizado de sala de aula – quais são os seus direitos, quais são as suas obrigações –, e em que medida os significados elaborados por via desta relação podem favorecer ou impedir o propósito fundamental da instituição escolar – o aprendizado.

Para tanto, é preciso antes de tudo definir para qual finalidade aquelas pessoas estão juntas ocupando o espaço da sala de aula. Segundo Gilbert (1996), é típico do comprometimento conjunto que as obrigações e direitos das partes comprometidas sejam estabelecidos mediante uma “estimativa de comprometimento futuro” (Carassa et al., 2008, p. 190), um planejamento antecipatório que inclui o estabelecimento dos objetivos da relação. Nesse aspecto, o que se define mutuamente como o objetivo da ação conjunta também delinea as suas normas bem como os comportamentos cognitivos e linguísticos a ela agregados, e, se uma das partes se descompromete, a relação falha. Porém, podemos a partir daí propor que, caso haja concordância, o descumprimento de tais determinações inauguraria outro tipo de relação, com outras normas, deveres e direitos – e, evidentemente, outras ações cognitivas. Esse descumprimento consentido pode originar-se de uma mudança nos objetivos da relação: assim, mudando-se os objetivos, mudam-se também as normas e, evidentemente, os deveres, os direitos e as formas de cognição.

Para Carassa et al., esses processos acontecem na dimensão interacional, ou seja, dizem respeito e se limitam às ações e intenções definidas no âmbito da própria interação. Contudo, não se pode ignorar que os sujeitos se constituem não apenas individual e interacionalmente, mas também coletivamente, e os planos micro (contextual) e macro (cultural), ao se constituírem, interferem-se mutuamente (Sinha, 1999; Tummolini; Castelfranchi, 2006). Portanto, as pessoas em sala de aula estão comprometidas pelo que se define não apenas na interação, mas também em âmbito institucional. Dessa forma, não é possível discutir questões relacionadas a normas interacionais sem levar em conta que elas são historicamente constituídas.

Além disso, deve-se salientar que o processo de institucionalização de conteúdos e didáticas é um caso específico de conceptualização de uma forma de conhecimento: estabelece um código que determina como uma ação num certo contexto deveria ser interpretada, ou, similarmente, estabelece as condições suficientes para a vigência dos conceitos institucionais (Tummolini; Castelfranchi, 2006, p. 309) – o que no nosso caso de traduz em seleção de conteúdos, metodologias de ensino, formas de avaliação. De fato, não há qualquer possibilidade de compreender a construção do significado nem nada relacionado a fatos sociais e comunicação sem tomar em conta, de forma ecológica (como posto, por exemplo, em Neisser (1976) e Bronfenbrenner, 1979), as complexas condições de intersubjetividade identificadas nos ambientes institucionais.

Com efeito, institucionalizar significados significa atribuir-lhes diferentes valores, na maioria das vezes associados a relações de poder (Tummolini; Castelfranchi, 2006, p. 311), e é isso que acontece com toda informação que tem algum valor, representação ou significado fora da escola, e é trazida a ela transformando-se em conteúdo, integrando-se a uma série de procedimentos que incluem avaliação e aprovação. Portanto, toda informação na escola supostamente traz em si um tipo específico de poder: o poder de aprovar, através de avaliação, quem a possui (Kvale, 1996). Esse dado é um fator que constitui o comprometimento conjunto assimétrico na sala de aula, onde estudantes e professor ocupam o mesmo espaço físico, mas diferentes espaços epistêmicos.

Essa constatação fica ainda mais contundente se levarmos em conta a escola como um universo altamente marcado sócio culturalmente. Essas marcas vinculam-se aos comportamentos cognitivos estabelecidos nos contratos entre alunos e agentes escolares, de forma tal que os papéis interacionais e institucionais se confundem, a ponto de os interactantes a todo o momento correrem o risco de se de-subjetivarem, ou seja, destituírem-se de seus *selves* pessoais em sala de aula (Geraldi, 1995; Brito, 1985). Conforme argumentamos neste artigo, o silenciamento de Esmeralda acerca de seus interesses como leitora, que mostra o alijamento entre a sua vida escolar e a sua vida cotidiana, é uma evidência disso: de que a sua identidade de aluna de escola pública, e os inúmeros estereótipos aí atrelados, a precedem, no sentido de como ela é vista pela instituição, e constroem expectativas de como ela se comportará em sala de aula, e de quais significados são legitimados e permitidos naquele espaço.

Com base nos conceitos acima, este artigo traz a hipótese de que existe uma determinada forma de comprometimento conjunto em sala de aula, mas ela não leva a comportamentos cognitivos que possam conduzir ao aprendizado. Tal hipótese se fundamenta em trabalhos sobre desempenho escolar e cognição, que desconstróem a ideia de que o aluno está em sala de aula adquirindo informações sobre conceitos que existem fora dela (Jackson, 1986; Ames, 1992; Chaiklin; Lave, 1996;

Gerhardt, 2006). Propomos neste artigo que a cadeia de eventos que levam ao não-aprendizado pode também ser identificada em termos de realidade psicológica, que está permeada, atravessada pelas outras diversas dimensões de observação do ensino: interacionais, culturais, históricas, políticas, econômicas, ideológicas.

Essa hipótese é elaborada tendo-se em mente as situações narradas no filme *Entre os muros da escola*, que representam as constatações do professor François, e sua perplexidade diante de alunos que dizem nada ter aprendido ao final do ano letivo, muito embora tenham sido aprovados. Esta situação, também comum na escola brasileira, tem muita relação com a atitude de Esmeralda em ocultar do professor que leu Platão: há um determinado sistema de normas de comportamento cognitivo que, numa perspectiva triádica da cognição, diz respeito ao professor, ao aluno e aos conteúdos escolares, e que subjaz a um comprometimento conjunto cujas normas não reconhecem o saber prévio do aluno, não legitimam os significados que ele poderia trazer à interação em sala de aula e, portanto, não lhe permitem aprender. Esta hipótese será ainda desenvolvida com a avaliação do caráter situado do comprometimento conjunto, ao qual a próxima seção se dedica.

Comprometimento Conjunto e Situatividade

Condição descrita em uma série de estudos voltados para o conhecimento de como funciona a mente humana quando constrói e lida com significados socialmente partilhados, a situatividade, assim como a normatividade, é constitutiva de toda forma de cognição (Sinha, 1999; Sawyer; Greeno, 2009; Gerhardt et al., 2009). A situatividade vincula-se ao comprometimento conjunto porque as pessoas criam estruturas de conhecimento para, entre outros propósitos, começar e manter relacionamentos com seus coespecíficos, o que permite a todos estar juntos no mundo, partilhando universos comuns que franqueiam possibilidades de mútua compreensão (Sinha; Jensen de Lopez, 2008; Tomasello, 2009). E, visto que esses relacionamentos se apresentam sob diferentes formas, os parâmetros das suas estruturas são igualmente diversos.

É nesse sentido que cabe perscrutar qual é o padrão cognitivo-situado específico do contexto de aprendizado, e quais são os papéis cognitivos particulares a cada membro do processo, levando em conta que cada contexto, por si, naquilo que o particulariza, “também significa” (Salomão, 1997; cf. também Sinha, 2010). Tal observação pode eventualmente articular-se à discussão sobre a sala de aula como espaço físico e suas implicações em termos educacionais (cf. Kress et al., 2005, especialmente o capítulo 4).

Mesmo nos estudos tradicionais em Psicolinguística, baseados num comportamento cognitivo monológico e diádico e numa mente a-situada, já havia a percepção de que, em qualquer interlocução, o que uma pessoa ouve ou lê de forma alguma pode ser igualado ao que

foi dito ou falado. Em outras palavras, já há muito se reconhece que a chamada “metáfora do conduto” (Reddy [1979] 2000), segundo a qual os conceitos são pensados, empacotados em forma de linguagem, entregues ao interlocutor, abertos e recebidos intactos, com a mesma configuração, dimensões, complexidade etc., que mantinham quando foram entregues, é uma hipótese de construção e recuperação do significado que não corresponde à realidade da comunicação e do aprendizado.

A partir da proposta de visualização da mente como situada, e do cognizar como uma ação mental que não se dá sem o concurso dos múltiplos domínios em que ela acontece, é possível estabelecer uma série de pressuposições sobre os fatos e objetos relacionados à prática pedagógica.

Por caracterizar-se como uma relação assimétrica por excelência, a situação específica de sala de aula necessariamente mantém o professor como falante primário, e requer uma percepção de como deve ser a forma de atenção conjunta mais propiciadora de aprendizado. Os seus primórdios na ontologia humana estão apropriadamente descritos em Tomasello (1999), e se encaminham para uma construção acabada do comprometimento conjunto postulado por Carassa et al.:

A criança compreende os seus próprios objetivos e os objetivos do adulto na situação, o que lhe permite inferir a relevância da linguagem do adulto para esses objetivos, o que leva a inferências sobre o seu foco preciso de atenção. [...] Mães que usaram sua linguagem em tentativas de reconhecer aquilo em que seus filhos prestavam atenção (isto é, em falar acerca de um objeto que já estava no foco de atenção e interesse da criança), tinham filhos com vocabulário mais amplo do que as mães que usaram sua linguagem em tentativas de direcionar a atenção dos filhos a algo novo (Tomasello, 1999, p. 110).

A partir do exposto por Tomasello, pode-se postular, em termos situados, dialógicos e triádicos, quais serão as condições cognitivas da cena de comprometimento conjunto propiciadora do aprendizado. Tal postulação se constrói sobre a crença de que o contexto propício ao aprendizado é aquele em que se parte dos conhecimentos e significados que os alunos trazem à escola (“aquilo em que eles prestam atenção”, no entender de Tomasello, citado acima), atitude que se traduz no reconhecimento, por parte do professor, dos saberes cotidianos do aluno, e na tomada desses saberes como facilitadores da necessária integração conceptual entre os seus saberes cotidianos, conhecidos e dados, e os saberes relacionados ao universo escolar, a fim de construir os seus próprios conceitos (Gerhardt, 2010).

Esse olhar de reconhecimento e a abertura do diálogo com os saberes do aluno, para além de promover maior competência linguística, como sugerido por Tomasello, favorece a integração conceptual e o aprendizado. Ele manifesta o interesse do professor pelo que o aluno

pensa, condição necessária ao decorrente interesse do aluno pelos conhecimentos que o professor tem a ministrar, e à possibilidade de que o aluno cognize de forma produtiva e propícia ao aprendizado.

Assim, em termos normativos, o professor tem primordialmente o dever de inaugurar o contexto de comprometimento conjunto necessário à construção de sentidos propiciadora do aprendizado, e o aluno tem o direito de ter o seu saber prévio reconhecido. E, em termos situados, a consecução dessas normas leva à concretização das propriedades gerais do aprendizado como apropriação de práticas, instrumentos e comportamentos específicos de sala de aula. Dessa maneira, uma bem-sucedida negociação interacional, baseada nas normas gerais de funcionamento de uma aula, proporciona uma transformação das pessoas envolvidas, e uma transformação qualitativa também do próprio contexto (Wertsch, 1998; Sawyer; Greeno, 2009), incluindo aí também, numa perspectiva triádica, os objetos de conhecimento:

O aprendizado ocorre através das práticas sociais que emergiram na cultura para facilitar o aprender. O aprendizado individual é quase impossível de compreender fora dessas práticas sociais situadas. O aprendizado sempre corre em ambientes sociais e culturais historicamente únicos, com práticas sociais criadas histórica e culturalmente. Mesmo as salas de aula formais são práticas sociais constituídas (Sawyer; Greeno, 2009, p. 353).

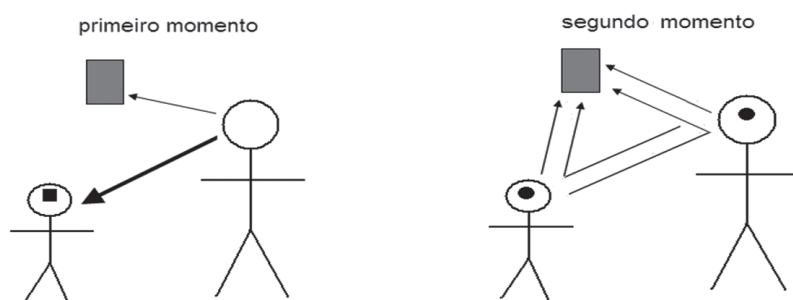
As informações postas acima permitem definir o comprometimento conjunto da sala de aula, em termos de situatividade e aprendizado, como a condição interacional assimétrica que leva a que haja um falante primário cuja identidade social se baseia no comportamento cognitivo (na verdade um dever cognitivo) de reconhecer e validar as semioses e os saberes prévios do seu interactante, para que este possa igualmente reconhecer e validar não apenas os seus próprios saberes e semioses, mas aqueles que o falante primário lhe transmite, a fim de integrá-los conceptualmente e construir novos conceitos. Esta condição é essencial para caracterizar e particularizar a identidade social da sala de aula como um espaço de comprometimento conjunto e aprendizado.

É possível caracterizar esquematicamente os dois movimentos/ momentos cognitivos relacionados à situação propiciadora de aprendizado. Esse esquema é uma regularidade que perpassa toda a cena de atenção conjunta relacionada ao aprendizado, independente da idade do aprendiz. Ele caracteriza a precedência do olhar do professor sobre o aluno na direção de visualizar seu conhecimento prévio (“interessar-se por ele”, como sugere Tomasello, citado acima), bem como a sua condição de falante primário (daí o aluno estar representado como o bonequinho de menor tamanho, apenas para fins de melhor visualização da condição do professor).

No primeiro momento, a seta em traço forte representa o olhar primordial e necessário para o conhecimento cotidiano prévio do alu-

no (representado pelo pequeno quadrado preto), ação necessária à inauguração da interlocução e do aprendizado em sala de aula. No segundo momento, os círculos preenchidos representam a transformação dos objetos de conhecimento proporcionada pela mesclagem que o aluno realiza entre os saberes que traz e os conteúdos escolares (Gerhardt, 2010), o que gera novos conhecimentos, também acessíveis ao professor – fato que proporciona a transformação do contexto. Tal esquema de comportamento cognitivo, que precisa ser aprendido por aluno e professor, ajusta-se perfeitamente às hipóteses em Educação que reforçam a necessidade de valorização do conhecimento do aluno (cf. Oliveira, 1999), e é uma adaptação do que se encontra em Tomasello (1999, p. 104).

Figuras 1 e 2 – Movimentos/Momentos Cognitivos Propiciadores do Aprendizado em Relações Assimétricas



Esse esquema é situado, porque é específico da relação do tipo assimétrico que ocorre em sala de aula. É normatizado em termos deônóticos, porque envolve estabelecimentos de direitos e deveres das partes envolvidas. Pode-se também afirmar que é intersubjetivo, porque as pessoas estão ali constituindo o que Gilbert (1996) denomina *sujeito plural*, numa relação de interdependência e de simultaneidade, porque o cumprimento do papel do professor como falante primário é um dos pré-requisitos para que o aluno se comporte cognitivamente de forma a integrar conceitos e aprender.

Comprometimentos Conjuntos para o Aprendizado e para a Aprovação

Já sugerimos neste artigo que a pessoa, para ter sucesso na escola, precisa, nas palavras de Chris Sinha, “aprender a ser um aprendiz”, ou seja, precisa aprender a participar de um ambiente estruturado normativamente como contexto de aprendizado, para ser capaz de lidar com os conceitos escolares, e construir os seus próprios conceitos. Aprender a ser um aprendiz implica agir cognitivamente diante de uma demanda de aprendizado que inclui negociação de significados, e não mera transmissão de conceitos engessados, tidos como prontos, acabados. As

formas de compreensão e ação dos alunos nesse *locus* são saberes que precisam estar incluídos nas metodologias pedagógicas.

Mas isso é uma idealização. Na verdade, sob a aparência de mera transmissão de conteúdos, o que ocorre é que, através dos instrumentos, funcionalidades, ações etc. que compõem a aula, os alunos estão aprendendo uma forma de comportamento cognitivo institucionalmente situado (Geraldí, 1995; Brito, 1985; Gerhardt, 2006), cuja apropriação não objetiva levá-los a um real aprendizado – aquele que, em primeira instância, lhes permitiria perceber significados pertencentes a determinados domínios de realidade em que se validam, e, em última instância, os levaria a um repensar sobre a sua condição de indivíduo, de pessoa. Em vez disso, o comportamento cognitivo que incorporam os tem levado prioritariamente ao objetivo de aprovação – que, aliás, tem sido alcançado com relativo sucesso, porque os alunos, inteligentes como são, logo percebem o que se espera deles.

Evidentemente, há mais a ser dito, para muito além do escopo deste artigo, acerca do que leva os alunos a se apropriarem não dos conteúdos curriculares, mas sim de estratégias de planejamento de ações cognitivas – estratégias metacognitivas, melhor dizendo – que lhes permitem produzir significados legitimados pela escola e favorecem sua aprovação. Trata-se de uma questão de como se construíram historicamente as condições de comprometimento conjunto em sala de aula, cujas idealizações se chocam contra impossibilidades econômicas, políticas, culturais etc., e condições social e politicamente viáveis num dado momento. Tais contextos não incluem formas de favorecimento do sucesso da relação entre professores e alunos, que na prática têm permanecido em domínios de realidade díspares e apartados, articulados tão-somente na aparência, por ocuparem um mesmo espaço físico. Não se compreendem; não se ouvem.

Essa ideia torna-se muito interessante quando comparada ao que presumimos ser o objetivo do ensino – o aprendizado. De acordo com as queixas de muitos docentes, entre eles o professor François, não se chega a ele. Mas não é que o aprendizado não aconteça porque as estratégias para chegar a ele fracassam; o fato é que ele não é o objetivo real da escola. Mas a indistinção que se faz entre objetivo real e objetivo idealizado confere ao fim do processo a aparência de fracasso.

Tal acontece no filme *Entre os muros da Escola*: ao fim do ano letivo, perguntando aos alunos o que tinham aprendido, o professor François ouve, desolado, de duas alunas, uma delas a própria Esmeralda, que elas não haviam aprendido nada. Não parece, entretanto, que elas haviam sido reprovadas, pelo contrário; mas como pode acontecer de um aluno ser aprovado sem nada ter aprendido? No entanto, isso é real: os professores de fato aprovam muitos alunos com a convicção de que sua aprovação nada tem a ver com aprendizado, mas se sentem impotentes para, sozinhos, reestruturar esse estado de coisas.

Uma das consequências da naturalização do aluno (Sinha, 1999), isto é, da ideia de que o aluno aprende naturalmente, bastando apenas oferecer-lhe bom conteúdo, é a percepção de que o interesse por aprender precisa vir naturalmente dos alunos, ideia que dispensa os professores do papel de falantes primários e provocadores da atenção conjunta. Ora, em termos de comportamento cognitivo escolar, não é possível uma realidade em que os alunos sejam falantes primários, porque não existe nenhum contexto escolar, seja de aprendizado, seja de qualquer outra finalidade, em que isso acontece. Em relação a isso, trabalhos em Antropologia Evolutiva atestam o contexto do aprendizado, e a presença de um falante primário em seus limites, sendo esse falante sempre o mediador do processo de aprendizado, como uma conceptualização relacionada à nossa constituição como espécie (Premack; Premack, 1996; Csibra; Gergely, 2006).

O professor que sai do seu lugar de provocador da atenção conjunta inverte as posições na relação assimétrica de sala de aula, já que não cabe aos alunos reconhecer primordialmente os objetos de conhecimento de que precisam apropriar-se. Essa inversão de papéis, essa expectativa de que os alunos façam os primeiros movimentos, destina-se ao fracasso completo, de forma que qualquer professor, enquanto não se der conta do seu papel de falante primário, vai se frustrar ainda mais do que já o faz.

A aprovação é o objetivo que define em sala de aula as formas do comprometimento conjunto entre professores e alunos, e esse comprometimento está de acordo com uma construção de projeto educacional que não corresponde ao imaginário que as sociedades alimentam sobre a escola, a qual para elas ainda mantém uma aura de lugar do aprender. Talvez o aprendizado nunca tenha sido o objetivo real em qualquer instituição educacional, mas ele se manteve num nível idealizado, nunca concretizado em função da força, da eficiência e dos atrativos do objetivo real. A partir dele, edificaram-se formas de interação e de cognição, que se naturalizaram de tal forma que passam facilmente pela chancela institucional e se camuflam em outra coisa. E, se é assim, é porque há uma concordância entre as partes: o aluno, de um lado, e a instituição, de outro. O que se vê no microcosmo da sala de aula é tão-somente a materialização disso.

Veja-se abaixo o quadro comparativo dos dois tipos de comprometimento conjunto no contexto triádico escolar – de um lado, o idealizado, que objetiva o aprendizado, em que alunos e agentes escolares supõem estar engajados; de outro, o real, que visa à aprovação, e suas consequências. O quadro sumariza as principais afirmações acerca dos comprometimentos conjuntos dispostos neste artigo, a partir da ideia básica de que a mudança nos objetivos provoca a mudança do contrato de comprometimento conjunto como um todo (Ames, 1992; Tummolini; Castelfranchi, 2006), e de que o professor em ambos os tipos de comprometimento se mantém na posição de falante primário, embora, ao

concordar com o contrato de aprovação, ele não a assuma. A manutenção do professor na posição de falante primário está diretamente relacionada à ideia de que a definição das formas dos contratos partem da instituição, e não do aluno, seja no plano real, seja no plano idealizado.

Tabela 1 – Comparação entre Objetivo Idealizado e Objetivo Real na Interação em Sala de Aula, em Termos de Comprometimento Conjunto

COMPROMETIMENTO CONJUNTO OBJETIVO APRENDIZADO	COMPROMETIMENTO CONJUNTO OBJETIVO APROVAÇÃO
<u>Professor</u> : reconhecer/ exercer o papel cognitivo de falante primário; iniciar o processo de direcionamento de atenção na interação com o aluno; reconhecer os saberes prévios do aluno e articulá-los ao saber escolar institucionalizado.	<u>Professor</u> : não reconhecer/ exercer o papel cognitivo como falante primário; não reconhecer o saber prévio do aluno; esperar que o aluno exerça o direcionamento primordial de atenção na interação; inverter meio-fim das ações praticadas em sala de aula: supor agir em reação às ações do aluno, sem se dar conta de que é a origem delas.
<u>Aluno</u> : realizar as mesclagens entre o seu saber e o saber da escola para produzir novos conceitos.	<u>Aluno</u> : assimilar e padronizar os comportamentos metacognitivos relacionados ao desempenho escolar que subjazem à exposição dos conteúdos e às avaliações.
<u>Objeto</u> : conceitos, conhecimento.	<u>Objeto</u> : estratégias metacognitivas que visam à aprovação.
<u>Resultado</u> : mesclagem conceptual; produção de conceitos; condições ótimas de intersubjetividade referencial.	<u>Resultado</u> : ausência de mesclagem conceptual; condições precárias de intersubjetividade referencial; papéis interacionais institucionalizados.

No real comprometimento conjunto em sala de aula, qual seja, o que objetiva a aprovação, não existe aprendizado de conteúdos porque, entre outros motivos, nega-se ao aluno o direito de mesclar sua experiência cognitiva e os significados de sua vida cotidiana à experiência escolar para a formação de novos conceitos e significados. Ora, essa mesclagem apenas acontecerá se o aluno conseguir conceptualizar o universo de realidades – fatos, fenômenos, objetos – em jogo na escola, visualizando-os da mesma forma clara com que visualiza os objetos, fatos e fenômenos na sua vida cotidiana. Essa visualização não tem acontecido não por incapacidade do aluno, mas sim porque não há a preocupação dos agentes e materiais escolares em trazer os seus (do aluno) saberes à sala de aula e lhe apresentar a realidade conceptual escolar como distinta da realidade conceptual cotidiana.

Essa realidade pode ser observada, por exemplo, em termos de ensino de língua materna no Brasil, em que a não consideração do saber linguístico prévio do aluno é frequente objeto de discussão. Quanto a esse problema, aponta-se para o excessivo peso dado nas escolas à norma padrão do português, um código escrito, formal e em alguns aspectos lusitanizado, em detrimento da língua usada pelos alunos, oral, coloquial e brasileira (Orlandi, 1994). Além disso, muito embora os PCN (Brasil, 1997; 1998) tenham buscado uma democratização dos usos

linguísticos ao determinar o uso de diferentes gêneros textuais em sala de aula, os textos que os alunos produzem em sua vida cotidiana não são lembrados como objeto de estudo na escola, porque não se incluem entre os chamados “usos públicos da linguagem” (Brasil, 1998, p. 24), relacionados à modalidade escrita e à comunicação entre interlocutores desconhecidos e distantes (Brasil, 1997; 1998).

Ora, já afirmamos neste artigo que as condições de validação e ensino dos conteúdos estão diretamente submetidas às relações de poder e de subjetivação em função do tempo e da realidade histórica em que os valores escolares se constituem e se instituem. Tais condições de certa forma conduzem os conteúdos das Disciplinas a um processo de naturalização (Foucault, 1989; Itkonen, 2008), no sentido de que sua presença na escola não é questionada, e a um enquadramento dos conhecimentos nos moldes das ciências naturais.

De regularidades funcionais, definidas segundo parâmetros situados de uso, as normas passam a ser tomadas como regras de conduta, e, à moda das ciências naturais, as descrições normativas ganham estatuto de comprovações empíricas, e de verdades únicas, em última instância. Nesse sentido, um problema que precisa ser identificado em relação à realidade escolar é justamente a naturalização conferida aos saberes normatizados, de onde sobrevivem, no caso do ensino de língua, os conceitos engessados e elitizados de certo-errado que os linguistas aplicados combatem com tanta dificuldade, e que impedem que os alunos sejam ouvidos quando questionam o porquê de terem de estudar usos linguísticos padronizados e/ou em desuso – como fizeram os alunos do professor François.

Muitos estudos em variação linguística buscam capturar os efeitos da norma padrão naturalizada na construção dos currículos escolares bem como nas relações entre a instituição e o aluno (cf. por exemplo Soares, 2005; Bortoni-Ricardo, 2005). O que todos relatam em comum é a tendência à negação da linguagem do aluno, ou seja, negação da norma funcional através da qual ele aprendeu a sua língua e a qual ele usa na sua vida cotidiana, em função de uma norma inalcançável, não definível por uma ciência da linguagem, mas sim por uma elite socioeconômica. Essa negação foi reforçada pelos PCN, que, além de não incluírem as produções de linguagem dos alunos como conteúdos, não mencionam a possibilidade de que eles possam interferir semioticamente sobre os materiais de aula. É possível constatar que essa negação diz respeito também à cognição do aluno, que traria para a escola não apenas uma linguagem de segunda classe, mas também uma cognição de segunda classe, que não precisaria ser levada em conta no seu aprendizado. Esse estado de coisas é determinante para o comprometimento conjunto real que se reconhece em sala de aula e se descreve no filme *Entre os muros da escola*, onde os personagens-alunos, não apenas Esmeralda, silenciam. É preciso, diante dessa realidade, se um dia se pretender de fato alterar os objetivos dos contratos e voltá-los para o aprendizado, propor formas de inserir a cognição do aluno e os significados e valores

que ele cultiva na estrutura interacional de sala de aula, como forma de comprovar a possibilidade de atribuir essa inserção, essa valorização, a toda ação didático-pedagógica. Essa será a verdadeira ação de inclusão escolar, já que, a tomar pelos argumentos deste artigo, é bem pouco provável que, sobretudo nas escolas públicas brasileiras, tenha em algum momento havido uma verdadeira inclusão.

Considerações Finais

Ao fim deste artigo, cabe retornar à questão que o provocou, cuja resposta se limita a apenas uma conclusão parcial, aliás única forma de posicionamento possível a todo aquele que reflete sobre um dado problema, de forma conceitual ou não: por que Esmeralda não disse antes ao professor François que já havia lido Platão, mesmo sabendo que os alunos que trazem conhecimento prévio legitimado socialmente são valorizados na escola? As considerações dispostas neste artigo permitem responder a essa pergunta assumindo que o silenciamento de Esmeralda faz parte de uma realidade institucional-escolar onde o aluno é *tabula rasa*, e seu saber não é considerado componente do processo pedagógico. Esmeralda silenciou sobre si porque não esperava ser ouvida.

Não sem propósito, as pesquisas em ensino assumem que a sala de aula é um contexto em que os alunos apresentam performances de aprendizado de qualidade inferior ao que podem obter em espaços fora dela (Walkerdine, 1988; Chaiklin; Lave, 1996; Kleiman, 2006; Gerhardt; Silva, 2009): um cenário de que o filme *Entre os Muros da Escola* buscou aproximar-se, e com bastante sucesso. Mas essa performance pode melhorar na medida em que se compreende como funciona a mente humana na sala de aula como um contexto real de produção de significado, em interação, encontro de realidades e partilha de informações. Essa proposta vem de encontro a uma realidade de ensino que não oferece, inclusive, condições de trabalho para que o professor possa sequer elaborar seus próprios materiais – carga horária excessiva, turmas numerosas etc., que aumentam ainda mais o volume de trabalho e o pesado *stress* inerente ao exercício do magistério na atualidade.

E possível encontrar estudos que constatarem a centralidade da figura do professor no processo de construção dos comportamentos cognitivos na escola (cf. Jackson, 1986; Chaiklin; Lave, 1996). Seus conhecimentos, sua experiência e, sobretudo, a prerrogativa do contato direto com o aluno são evidências disso. Por esse motivo, as consequências do fracasso escolar (na verdade, fracasso *da escola*, descrito em Soares, 2005), sobre ele recaem mais fortemente.

Tal condição parece muito bem representada pelo professor François: Esmeralda, ao fim do ano letivo, retorna à casa, sem se dar conta do que lhe foi negado. Já o professor François não desconhece que *fracassou*. No entanto, não nos parece que ele possa por si dar-se conta de que, em realidade, outros objetivos estavam postos, e por isso, em vez

de fracasso, houve, sim, sucesso, mas em outro empreendimento, este por sua vez nefasto, porque, além de impedir qualquer singularidade, é velado, mascarado.

A redefinição dos comprometimentos conjuntos na escola poderá ser realizada se de alguma forma seus agentes começarem a lidar com a distorção dos seus objetivos primordiais, que muito provavelmente nunca foram estabelecidos na prática, mas cuja ausência a atualidade e a desconstrução de valores tradicionais trazem à tona em todas as sociedades em que existe o ensino formal. Este movimento, porém, precisa ser parte integrante e fundamental de um projeto educacional maior, de políticas públicas e transformações éticas que busquem de fato trazer aprendizado real à juventude não apenas do Brasil ou da França, mas de todo o mundo.

Recebido em 29 de abril de 2013
Aprovado em 10 de fevereiro de 2014

Notas

1 Este artigo apresenta parte dos resultados de pesquisa realizada durante estágio pós-doutoral em Linguística Aplicada na Universidade de Portsmouth, Reino Unido, com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – Brasil.

2 Em relação a este artigo, por limitações de espaço, optou-se por não usar o livro como referência.

Referências

- AMES, Carole. Classrooms: goals, structures and student motivation. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 84, n. 3, p. 261-271, set. 1992.
- BORTONI-RICARDO, Stella-Maris. **Nós Chegemu na Escola: e agora?: sociolinguística e educação**. São Paulo: Parábola, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997, 10 volumes.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998, 10 volumes.
- BRITO, Percival. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O Texto na Sala de Aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985. P. 109-119.
- BRONFENBRENNER, Urie. **The Ecology of Human Development**. Harvard: University Press, 1979.
- CARASSA, Antonella; COLOMBETTI, Marco; MORGANTI, Francesca. The role of joint commitment in intersubjectivity. In: MORGANTI, Francesca; CARASSA, Antonella; RIVA, Giuseppe (Org.). **Enacting Intersubjectivity: a cognitive and social perspective on the study of interactions**. Amsterdam: IOS Press, 2008. P. 187-201.
- CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean. **Understanding Practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: University Press, 1996.

- CSIBRA, Gergely; GERGELY, György. Social Learning and Social Cognition: the case for pedagogy. In: MUNAKATA, Yuko; JOHNSON, Mark (Org.). **Processes of Change in Brain and Cognitive Development**. Attention and Performance, XXI. Oxford: University Press, 2006. P. 249-274.
- FOUCAULT, Michel. **A Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- GERHARDT, Ana Flávia. Uma Visão Sócio-Cognitiva da Avaliação em Textos Escolares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1181-1203, set./dez. 2006.
- GERHARDT, Ana Flávia. Integração Conceptual, Formação de Conceitos e Aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 44, p. 247-263, maio/ago. 2010.
- GERHARDT, Ana Flávia; ALBUQUERQUE, Camila; SILVA, Igor. A Cognição Situada e o Conhecimento Prévio em Leitura e Ensino. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 074-091, jul. 2009.
- GERHARDT, Ana Flávia; SILVA, Alexandre. A Intersubjetividade Referencial e a Interação em Sala de Aula. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. **Anais...** Campinas: Universidade de Campinas/Associação de Leitura do Brasil, 2009. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/anais17/>>. Acesso em: 12 jan. 2010.
- GILBERT, Margaret. **Living Together: rationality, sociality and obligation**. Lanham: Rowman & Littlefield, 1996.
- ITKONEN, Esa. The central role of normativity in language and in linguistics. In: ZLATEV, Jordan; RACINE, Timothy; SINHA, Chris; ITKONEN, Esa (Org.). **The Shared Mind: perspectives on intersubjectivity**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 279-305.
- JACKSON, Philip. **Life in Classrooms**. New York: Teachers College Press, 1986.
- KLEIMAN, Angela. Leitura e Prática Social no Desenvolvimento de Competências no Ensino Fundamental. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Org.). **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. Rio de Janeiro: Parábola, 2006.
- KVALE, Steinar. Examinations Reexamined: certification of students or certification of knowledge? In: CHAIKLIN, Seth; LAVE, Jean (Org.). **Understanding Practice: perspectives on activity and context**. Cambridge: University Press, 1996. P. 215-240.
- NEISSER, Ulric. **Cognition and Reality**. San Francisco, Ca: W. H. Freeman and Company, 1976.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set. 1999.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. A Língua Brasileira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, Unicamp, v. 23, p. 29-36, 1994.
- PREMACK, David; PREMACK, Ann James. Why Animals lack Pedagogy and some Cultures have more if than Others. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy. **Education and Human Development**. New York: Blackwell 1996. P. 302-323.
- REDDY, Michael. A Metáfora do Conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. **Cadernos de Tradução UFRGS**, Porto Alegre, n. 9, p. 5-47, 2000 [1979].

- SALOMÃO, Maria Margarida Martins. Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. **Veredas: Revista de Estudos Lingüísticos**, Juiz de Fora, v. 1, n. 1, p. 23-39, 1997.
- SAWYER, R. Keith; GREENO, James. Situativity and Learning. In: ROBBINS, P.; AYDEDE, M. **The Cambridge Handbook of Situated Cognition**. Cambridge University Press, 2009. P. 347-367.
- SINHA, Chris. Situated Selves: learning to be a learner. In: BLISS Joan; SÅLJÖ, Roger; LIGHT, Paul (Org.). **Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning**. Oxford: Pergamon, 1999. P. 32-48.
- SINHA, Chris. Cognitive Linguistics, Psychology and Cognitive Science. In: GERAERTS, Dirk; CUYCKENS, Hubert (Org.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: University Press, 2001. P. 1266-1294.
- SINHA, Chris. Objects in a Storied World: Materiality, Normativity, Narrativity. **Journal of Consciousness Studies**, v. 16, n. 6-8, 2009.
- SINHA, Chris; RODRÍGUEZ, Cíntia. Language and the Signifying Object: from convention to imagination. In: ZLATEV, Jordan; RACINE, Timothy; SINHA, Chris; ITKONEN, Esa (Org.). **The Shared Mind: perspectives on intersubjectivity**. Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 357-378.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- TOMASELLO, Michael. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard: University Press, 1999.
- TOMASELLO, Michael; RAKOCZY, Hannes. What Makes Human Cognition Unique? From individual to shared to collective intentionality. **Mind and Language**, n. 18, p. 121-147, 2003.
- TREVARTHEN, Colwyn. Communication and Cooperation in Early Infancy: a description of primary intersubjectivity. In: BULLOWA, Margaret (Org.). **Before Speech**. Cambridge: Cambridge University Press, 1979. P. 321-347.
- TUMMOLINI, Luca; CASTELFRANCHI, Cristiano. The Cognitive and Behavioral Mediation of Institutions: towards an account of institutional actions. **Cognitive Systems Research**, v. 7, p. 307-323, jun. 2006.
- WALKERDINE, V. **The Mastery of Reason: cognitive development and the production of rationality**. London: Routledge, 1988.
- WALKERDINE, Valerie. Redefining the Subject in Situated Cognition Theory. In: KIRSHNER, David; WHITSON, James (Org.). **Situated Cognition: social, semiotic and psychological perspectives**. 2. ed. London: Routledge, 1997. P. 57-70.
- WERTSCH, James. **Mind as Action**. Oxford: University Press, 1998.

Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt é professora de língua portuguesa da Faculdade de Letras da UFRJ e pesquisadora em cognição e ensino do português como língua materna. Compõe os Programas de pós-graduação em Letras Vernáculas e Linguística Aplicada nessa mesma Universidade, além de constituir o corpo docente do Mestrado Profissionalizante PROFLETRAS, da Capes – Brasil.
E-mail: gerhardt@ufrj.br