

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA

MAITÊ MORAES GIL

**UMA VIAGEM, DIFERENTES BAGAGENS: PRÁTICA DE REFLEXÃO
LINGUÍSTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LINGUÍSTICA
COGNITIVA.**

Porto Alegre

2015

MAITÊ MORAES GIL

**UMA VIAGEM, DIFERENTES BAGAGENS: PRÁTICA DE REFLEXÃO
LINGUÍSTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LINGUÍSTICA
COGNITIVA.**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Maity Siqueira

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Gil, Maitê M.

Uma viagem, diferentes bagagens: prática de reflexão linguística, formação de professores e Linguística Cognitiva. / Maitê M. Gil. -- 2015. 285 f.

Orientadora: Maity Siqueira.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Formação de professores de línguas. 2. Prática de reflexão linguística. 3. Linguística Cognitiva. 4. Estágio de docência. 5. Ensino de língua portuguesa. I. Siqueira, Maity, orient. II. Título.

MAITÊ MORAES GIL

**UMA VIAGEM, DIFERENTES BAGAGENS: PRÁTICA DE REFLEXÃO
LINGUÍSTICA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E LINGUÍSTICA
COGNITIVA.**

Tese apresentada como requisito final para a obtenção do título de Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciene Simões (UFRGS)

Profa. Dra. Aline Vanin (UFCSPA)

Profa. Dra. Solange Vereza (UFF)

Para meus pais e meu irmão,
por serem meus companheiros na vida (e nas “viagens” que invento).
Para meus professores e alunos,
por tudo o que aprendi com vocês (nesta e em outras “viagens”).

AGRADECIMENTOS

Finalizar uma tese é uma tarefa difícil por diferentes razões, mas, em especial, porque as pessoas tendem a vê-la como um “produto bem delimitado e acabado”, o que agrega um peso enorme à ação de colocar o ponto final ao texto. Durante o doutorado, no entanto, fiquei convencida de que esta tese não é exatamente um produto bem delimitado, mas, sim, o retrato de um longo processo. Como todo retrato, ao mesmo tempo em que ela ilustra bem o meu percurso, ela não dá conta de tudo o que aprendi e vivenciei ao longo dos meus dez anos de UFRGS. Esta tese é, portanto, uma representação estática de um processo que segue em movimento. Ao longo dessa caminhada, muitas pessoas desempenharam papéis significativos e, por isso, merecem meu sincero e carinhoso agradecimento.

Obrigada aos meus pais, Gilson e Licênia, e ao meu irmão, Giovane, por estarem sempre ao meu lado, por serem o meu “porto seguro”, por me incentivarem e por serem o meu exemplo de amor sincero. Obrigada, também, à Carol, que entrou na família ao longo do doutorado e se tornou mais uma incentivadora.

Obrigada ao Tobias, por me dar carinho, atenção, amor e segurança diariamente, fazendo a diferença na minha vida. Obrigada, também, ao Dirceu, à Tânia, à Paula e ao Daniel, por acompanharem a minha trajetória e estarem sempre na torcida pelo meu sucesso.

Obrigada à minha (grande) família, por me apoiar constantemente e por se alegrar com cada vitória.

Aos meus amigos (da vida lá fora, do Pub, do grupo de pesquisa, da graduação, do PPG, das escolas onde trabalhei, do IFRS e de Birmingham), obrigada por, cada um a sua maneira, terem deixado o meu doutorado mais “leve” e divertido! Agradeço, em especial, ao César, pelo diálogo, pela leitura e pelo companheirismo nos últimos anos; ao Rodrigo, pela leitura atenta de todo o trabalho e pelos preciosos comentários; e à Rafaela, à Isabel e à Luciana, por serem amigas e colegas de área competentes, queridas e acolhedoras, assim como por terem assumido, sem pestanejar, as minhas atribuições no IFRS para que eu pudesse realizar o estágio de doutorado sanduíche.

Obrigada à Maity, por ter sido muito mais que orientadora nos últimos oito anos. Obrigada por ter me apresentado a LC e por ter despertado em mim o gosto pela pesquisa. Obrigada por me incentivar a propor investigações que aliassem interesses

profissionais e pessoais. Obrigada por sempre nos dizer (e mostrar!) que a vida acadêmica só vale a pena se for recheada de alegrias!

I would like to thank Dr. Jeannette Littlemore, who received me in such a friendly way at University of Birmingham. Thank you for your attention and for your precious contributions to my research. It was a great pleasure to discuss my ideas with someone so competent and generous. I would also like to thank Michelle Devereux, who is a real “mother” to all CARE Visitors at University of Birmingham. Michelle, you make us feel at home! Thank you so much!

Agradeço, também, à Luciene Simões, por ter sido fundamental na minha formação como professora de língua portuguesa e por estar sempre disposta a dialogar sobre minhas inquietações relacionadas ao ensino. Obrigada, ainda, pelas contribuições na banca de qualificação e por ter aceitado constituir a banca examinadora desta tese.

Obrigada à Aline Vanin, por ter ouvido minhas dúvidas desde a elaboração do meu projeto para a seleção do doutorado até a escrita da tese em si. Obrigada por estar sempre disposta a refletir sobre a LC e a debater sobre interfaces possíveis. Obrigada, ainda, por aceitar constituir a banca examinadora desta tese.

À Simone Sarmento agradeço pelas discussões na disciplina “Formação de Professores”, pelas indicações de leitura e pelas importantes contribuições na banca de qualificação. Obrigada pela leitura atenta do Roteiro I, a qual resultou em alterações produtivas na versão final do trabalho.

Obrigada, ainda, à professora Solange Vereza, por ter aceitado constituir a banca examinadora desta tese. Com certeza, suas contribuições serão importantes para a versão final deste trabalho – assim como foram as suas considerações sobre a minha dissertação de mestrado, da qual também foi banca – e para pesquisas futuras.

Obrigada, especialmente, às participantes deste estudo, por terem confiado na proposta e compartilhado momentos de aprendizagem conjunta ao longo desta pesquisa.

Obrigada aos meus alunos, por renovarem diariamente as minhas forças para seguir na dupla jornada de professora/pesquisadora.

Agradeço, ainda, à CAPES, por conceder a bolsa que possibilitou a realização do estágio de doutorado sanduíche na Universidade de Birmingham, na Inglaterra.

Obrigada, por fim, aos meus professores e à própria UFRGS (em especial, ao Instituto de Letras e ao PPG-Letras), por terem me proporcionado uma formação sólida e de qualidade.

A verdadeira arte de viajar...

A gente sempre deve sair à rua como quem foge de casa,
Como se estivessem abertos diante de nós todos os caminhos do mundo.

Não importa que os compromissos, as obrigações, estejam ali...
Chegamos de muito longe, de alma aberta e o coração cantando!

Mário Quintana, em *A Cor do Invisível*.

RESUMO

O presente trabalho articula a formação de professores de Língua Portuguesa, a prática de reflexão linguística em sala de aula e o constructo teórico da Linguística Cognitiva (LC). Para tanto, esta tese constitui-se de duas partes relacionadas, mas independentes. Na primeira, desenvolve-se uma pesquisa qualitativa com grupo focal, da qual participaram quatro alunas de um curso de Letras, as quais estavam – no momento da pesquisa – cursando a disciplina de Estágio de Docência de Português 1. O objetivo da primeira parte é investigar como os professores em formação inicial participantes da pesquisa entendem e propõem o trabalho com as formas linguísticas em seus projetos de estágio. Para isso, a pesquisadora realizou observação participante ao longo das aulas presenciais da disciplina de Estágio de Docência de Português 1, além de propor encontros de avaliação conjunta do pré-projeto e do projeto final das participantes. Os encontros foram gravados em áudio e, posteriormente, transcritos. Ao final da primeira parte, analisam-se o conteúdo temático das interações e os documentos relacionados ao estágio das participantes. Esta primeira parte se torna relevante para a construção de entendimentos que guiam a segunda parte da tese. Entre esses entendimentos, encontram-se (i) a necessidade da construção de mais relações entre as disciplinas teóricas de Linguística e a futura prática docente dos professores em formação, (ii) a importância da realização de intervenções (individualizadas e coletivas) para que os professores em formação estabeleçam articulações entre o que estudaram ao longo do curso e a sua prática docente e para que se vejam e ajam como profissionais reflexivos e (iii) a configuração do estágio como um espaço de reflexão sobre a própria ação. Na segunda parte, investiga-se em que sentido a prática de reflexão linguística pode se beneficiar dos pressupostos da LC, buscando atender aos entendimentos oriundos da primeira parte desta tese. É feita, então, uma revisão de conceitos da LC – noções de língua, *construals*, *embodiment*, categorização, conhecimento enciclopédico e construções – e, em seguida, são discutidas as suas implicações para a realização da prática de reflexão linguística. A fim de ilustrar as relações propostas, são apresentadas situações de aulas de língua portuguesa, as quais foram vivenciadas pela pesquisadora. Ainda na segunda parte desta tese, analisa-se o trabalho sobre “metáfora” proposto por duas participantes da primeira parte deste estudo, a fim de apresentar uma situação em que a LC pode informar a definição de uma forma linguística. Ao final da segunda parte desta tese, apresenta-se um *continuum* entre “ações já debatidas em estudos sobre a prática de reflexão linguística no ensino de línguas” e as “novas ações para a prática de reflexão linguística no ensino de línguas inspiradas por entendimentos da LC”. Concluiu-se que o estabelecimento de relações entre os pressupostos da LC e a prática de reflexão linguística é produtivo, uma vez que desloca o foco da “forma” para a “significação” e aponta caminhos alternativos para a abordagem de determinados usos da língua.

Palavras-chave: formação de professores de línguas. Prática de reflexão linguística. Linguística Cognitiva. Estágio de docência. Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

The present work articulates Portuguese teachers training, the practice of linguistic reflection in language classes, and the theoretical framework of Cognitive Linguistics (CL). In order to achieve such goal, this thesis consists in two independent, but related, parts. In the first one, a qualitative research with focal group is developed. Four students of a Language graduation course, who were attending the Curricular Teacher Training discipline, took part on the study. The goal in this first part is to investigate how the training-teachers who participated in this study understand and propose the work with linguistic forms in their teaching projects. To do so, the researcher has done a participant observation during the Curricular Teacher Training discipline classes and has had meetings with the participants in order to analyse their initial and final teaching projects. The meetings were audio-recorded and, later, transcribed. At the end of the first part, the thematic content of the interactions and documents related to the participants' teacher training practice are analysed. This first part is relevant because it produces insights which guide the second part of this dissertation. Among these insights, it is important to mention (i) the necessity of constructing more relations between the Linguistics disciplines and the teaching abilities, (ii) the importance of doing different (collective and individual) interventions in order to help teachers in initial training to articulate what they have studied during their undergraduation course and their professional practice; so they are going to be able to see themselves and to act as reflexive professionals; and (iii) the constitution of the Curricular Teacher Training discipline as a space of reflection about the action itself. The second part of this work aims at investigating how the practice of linguistic reflection could benefit from the CL assumptions. In order to do so, some CL concepts are reviewed – the notions of language, construal, embodiment, categorization, encyclopaedic knowledge, and constructions – and, then, their implications to the practice of linguistic reflection are discussed. After this, some Portuguese classes' situations are presented to illustrate the proposed relations. Also in the second part, the work about “metaphor” developed by two participants of the first part of this thesis is analysed, in order to present one situation in which CL can inform one linguistic form definition. To finish the second part, a *continuum* between “actions that have already been discussed by other studies about the practice of linguistic reflection” and “new actions to the practice of linguistic reflection inspired by the CL assumptions” is presented. It was concluded that the establishment of relations between the CL assumptions and the practice of linguistic reflection is worthwhile, because it changes the focus from “form” to “meaning” and points out new ways to deal with some language usages.

Keywords: Language teachers training. Practice of linguistic reflection. Cognitive Linguistics. Curricular Teacher Training. Portuguese language teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Carla e Karina (ciclo 1).	96
Figura 2 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Eduarda e Zilda (ciclo 1). .	113
Figura 3 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Carla e Karina (ciclo 2). ..	128
Figura 4 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Zilda (ciclo 2).	145
Figura 5 – Possíveis esquemas de imagem de acordo com o sistema de dinâmica de forças (adaptado de TALMY, 2000).	206
Figura 6 – <i>Continuum</i> das ações propostas para a prática de Reflexão Linguística....	250

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perguntas que guiarão as análises.	60
Quadro 2 – Representação do primeiro ciclo de intervenção do presente estudo.....	61
Quadro 3 – Representação do segundo ciclo de intervenção do presente estudo.	62
Quadro 4 – Perguntas para caracterização de prática de reflexão linguística ou de ensino de gramática – ciclo 1 de Carla e Karina.	75
Quadro 5 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no primeiro encontro com Carla e Karina.	79
Quadro 6 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no primeiro encontro com Eduarda e Zilda.....	102
Quadro 7 – Perguntas para caracterização de prática de reflexão linguística ou de ensino de gramática – ciclo 2 de Carla e Karina.	117
Quadro 8 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no segundo encontro com Carla e Karina.	121
Quadro 9 – Perguntas para caracterização de prática de reflexão linguística ou de ensino de gramática – ciclo 2 de Eduarda e Zilda.	134
Quadro 10 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no segundo encontro com Zilda.....	138
Quadro 11 – Questões utilizadas para análise sobre metáfora.	190
Quadro 12 – Panorama do trabalho sobre metáfora desenvolvido por Eduarda e Zilda.	244

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LC	Linguística Cognitiva
LD	Livro Didático
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
PIL	<i>Português – Ideias e Linguagens</i>
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPL	<i>Português: uma proposta para o letramento</i>
SOT	Segmentos de orientação temática
STT	Segmentos de tratamento temático

SUMÁRIO

UM POUCO SOBRE OS ROTEIROS DESTA VIAGEM...	15
PLANEJAMENTO DA VIAGEM: DECISÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS.....	19
ROTEIRO I - INCURSÃO PELA PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	32
1 PARA ONDE VAMOS?.....	32
2 DE ONDE PARTIMOS?.....	37
2.1 PONTO DE PARTIDA 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	37
2.2 PONTO DE PARTIDA 2: PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA.....	42
3 QUE ROTEIRO SEGUIMOS?.....	51
3.1 PRECAUÇÕES PARA UM CAMINHO SEGURO: DECISÕES E CUIDADOS METODOLÓGICOS.....	57
3.2 OS COMPANHEIROS DE VIAGEM: O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES.....	65
4 O QUE ENCONTRAMOS AO LONGO DO CAMINHO?.....	71
4.1 PRIMEIRA PARADA: CICLO 1.....	71
4.1.1 A trajetória de Carla e Karina – ciclo 1.....	73
4.1.1.1 <i>Por que que nunca nos disseram isso, né?</i>	76
4.1.1.2 <i>Sobre a mudança da prática – ciclo 1 de Carla e Karina</i>	97
4.1.2 A trajetória de Eduarda e Zilda – ciclo 1.....	98
4.1.2.1 <i>E por que que não, desde o início, isso foi posto, sabe?</i>	100
4.1.2.2 <i>Sobre a mudança da prática – ciclo 1 de Eduarda e Zilda</i>	113
4.2 SEGUNDA PARADA: CICLO 2.....	115
4.2.1 A trajetória de Carla e Karina – ciclo 2.....	116
4.2.1.1 <i>Se o gato não fosse caolho? Se o gato não fosse preto?</i>	118
4.2.1.2 <i>Sobre a mudança da prática – ciclo 2 de Carla e Karina</i>	129
4.2.2 A trajetória de Eduarda e Zilda – ciclo 2.....	133
4.2.2.1 <i>O que significaria andar pra trás, talvez?</i>	135
4.2.2.2 <i>Sobre a mudança da prática – ciclo 2 de Eduarda e Zilda</i>	146
5 O QUE TEMOS A DIZER AO FINAL DO CAMINHO PERCORRIDO?.....	150
ROTEIRO II - INCURSÃO PELA LINGUÍSTICA COGNITIVA NA PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA.....	154
1 PARA ONDE VAMOS?.....	154
2 DE ONDE PARTIMOS?.....	160
2.1 PONTO DE PARTIDA: ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA.....	162

3 QUE ROTEIRO SEGUIMOS?	182
3.1 PRECAUÇÕES PARA UM CAMINHO SEGURO: O PASSO A PASSO ESTABELECIDO.....	187
4 O QUE ENCONTRAMOS AO LONGO DO CAMINHO?	192
4.1 PONTOS A SEREM OBSERVADOS: SITUAÇÕES EM QUE A PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA PODE SE BENEFICIAR DE CONCEITOS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA.	193
4.1.1 Primeira parada: língua, uso, <i>construals</i> e significado na prática de reflexão linguística.	194
4.1.2 Segunda parada: <i>embodiment</i> na prática de reflexão linguística.....	202
4.1.3 Terceira parada: categorização na prática de reflexão linguística	209
4.1.4 Quarta parada: conhecimento enciclopédico na prática de reflexão linguística	220
4.1.5 Quinta parada: construções na prática de reflexão linguística.....	231
4.2 UM PONTO ESPECIAL: UMA SITUAÇÃO EM QUE A DEFINIÇÃO DE UMA FORMA LINGUÍSTICA PODE SER INFORMADA POR ESTUDOS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA.	242
5 O QUE TEMOS A DIZER AO FINAL DO CAMINHO PERCORRIDO?	249
 AFINAL, O QUE LEVAREMOS NA BAGAGEM?	254
 REFERÊNCIAS	259
 APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido	267
 ANEXO A – Programa de disciplina “Estágio de Docência em Português 1”	269
ANEXO B – Orientações para a elaboração do Projeto de Estágio.....	273
ANEXO C – Tarefa sobre “Vocativo e Aposto” de Carla e Karina	274
ANEXO D – Tarefa sobre “Frase, Oração e Período” de Carla e Karina.	275
ANEXO E – Orientações para reescrita de Carla e Karina.	276
ANEXO F – Tarefa sobre “advérbios” de Carla e Karina	278
ANEXO G – Descrição da aula 2 de Eduarda e Zilda	280

UM POUCO SOBRE OS ROTEIROS DESTA VIAGEM...

Como quem chega a uma nova cidade, cheia de prédios desconhecidos e com seus caminhos misteriosos a serem percorridos, entrei no Campus do Vale em março de 2005. Começava, ali, a minha caminhada pelo mundo das letras.

Embarquei nessa viagem pelo curso de Letras cheia de expectativas, que foram se modificando ao longo dos anos. No primeiro semestre, comecei a estudar Linguística e logo me interessei por essa área. Mas foi quando cheguei ao quarto semestre que comecei a definir meus novos destinos ao entrar no grupo de pesquisa em Semântica Cognitiva da professora Dra. Maity Siqueira. Essa escolha foi determinante para que eu deixasse de ser uma turista no Campus do Vale e me tornasse quase uma moradora dessa “cidade” que eu vinha conhecendo pouco a pouco.

Em 2009, chegou a hora de escrever o Trabalho de Conclusão de Curso. Resolvi investigar a relação entre “metáfora” e “cultura”. Naquele momento do percurso, identificamos uma lacuna na literatura sobre compreensão de metáforas no que diz respeito à variação dentro de uma mesma língua, no caso, o Português. Além disso, também não foram encontrados trabalhos que investigassem a compreensão de metáforas relacionadas à cultura por diferentes faixas etárias. A pesquisa propôs-se, portanto, a preencher essas lacunas e a contribuir para os estudos de variação metafórica sob os pressupostos da Linguística Cognitiva (doravante LC).

No final de 2009, participei da seleção para o mestrado em Linguística Aplicada. Intrigada com a ausência dos conceitos oriundos da virada cognitiva nos estudos da metáfora nos materiais didáticos de Língua Portuguesa e estimulada por leituras que relatavam estudos sobre a presença da metáfora no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira, escrevi o meu projeto de dissertação. Nele, eu me propunha a investigar o trabalho desenvolvido sobre a metáfora pelos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD) 2011, assim como a produtividade das metáforas em livros didáticos também aprovados pelo PNLD 2011 de outras áreas do conhecimento (ciências exata, biológica e humana). A partir dessa investigação, meus objetivos foram desenvolver uma reflexão sobre a abordagem dada às metáforas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa e propor diretrizes para auxiliar os professores na elaboração de materiais didáticos acerca desse fenômeno.

Com essa proposta na mala e cheia de ideias, fui aprovada na seleção para o

mestrado em Letras. Nos dois anos seguintes, passei rodeada de livros didáticos, sobre os quais me debrucei para fazer as análises da dissertação.

Com o final do mestrado, percebi o quanto tudo o que aprendi nos anos de pesquisa em Semântica Cognitiva poderia auxiliar nas aulas de Língua Portuguesa e, mais, notei o quanto esses pressupostos estavam presentes na minha prática como professora. Ou seja, graças à dupla jornada a que me propus (pesquisa e docência simultaneamente), pude me conhecer melhor como pesquisadora e professora. Decidi continuar, sem deixar que o cansaço às vezes causado por uma viagem muito longa abalasse minha empolgação, a investigar ainda mais a relação da Semântica Cognitiva com o ensino de língua materna.

No percurso até a conclusão do mestrado, consegui, também, definir de maneira mais clara algo que, intuitivamente, eu já conhecia há muito tempo: a noção de linguagem adotada nos meus estudos, que considera e valoriza tanto os aspectos cognitivos quanto socioculturais envolvidos na construção do significado. Por conseguinte, delineei minha posição sobre as práticas em sala de aula de língua materna: defendo que o uso e a reflexão acerca da linguagem devem considerar ambas as dimensões constitutivas dela. Ter a clareza sobre esses pontos foi um marco em minha caminhada acadêmica e profissional: deixei de ser uma viajante errante e encontrei meu porto seguro – mesmo sem fechar as portas para incursões em novos mares, encontrei o meu lugar. Apresento-me, portanto, como uma linguista cognitiva que, sendo uma professora preocupada com o seu fazer docente, aventura-se em investigações sobre ensino e formação de professores. Ou melhor, mais do que se aventurar, esta linguista cognitiva que fala se preocupa com o mundo no qual se insere, ativamente, como professora de línguas. Por isso, no cenário complexo da educação linguística, não pode se furtar de pensar criticamente sua atuação como professora. Ainda mais: entende que os estudos linguísticos (LC, em especial) propõem possibilidades de interpretação do mundo, de modo que podem embasar a ação reflexiva – no caso desta linguista, a ação docente, a prática docente.

O percurso até aqui descrito explica e, em certa medida, justifica os roteiros propostos para a presente tese. Como será apresentado a seguir, esses roteiros são *relacionados*, mas *independentes*, isto é, assim como os dois domínios de uma metáfora (DIFICULDADE e PESO, por exemplo) são independentes, mas coocorrem na experiência cotidiana dos falantes ao ponto de DIFICULDADE ser entendida em termos de PESO (Esta

aula foi *pesada!* Hoje meu dia foi *leve!*), os temas abordados em cada roteiro são *independentes*, mas coocorreram por tantas vezes em minha prática docente, que se apresentam *relacionados* na jornada que aqui proponho.

A percepção de que meus conhecimentos em LC estavam subjacentes à minha prática docente me fez perceber o quão importante podem ser, para o professor de língua(s), os conceitos explorados pelas diferentes teorias linguísticas. Por saber que trabalhos preocupados em pensar possíveis relações da LC com o ensino de língua materna ainda são poucos, este trajeto se tornou um Roteiro a ser percorrido no meu doutorado. No entanto, antes de estabelecer essas relações, julguei que seria relevante compreender como a relação entre os pressupostos de teorias linguísticas e a prática docente estava sendo entendida por professores em formação inicial em um determinado curso de Letras.

A fim de buscar tal compreensão, mais um Roteiro foi elaborado: investigar como professores em formação inicial, que estavam cursando a disciplina de Estágio de Docência de Português 1, relacionavam o que estudaram nas disciplinas de linguística ao seu planejamento das aulas a serem ministradas ao longo do seu estágio. Para esse Roteiro, o foco escolhido foi o trabalho com as formas linguísticas a ser realizado pelos estagiários. Escolhi a expressão “trabalho com as formas linguísticas” para fazer referência, de maneira mais neutra, às propostas de “ensino de gramática” ou de “prática de reflexão linguística” apresentadas pelos estagiários em seus projetos de estágio. O deslocamento entre esses dois paradigmas, assim como a discussão sobre as características que os diferenciam serão temas do capítulo 2 do Roteiro I.

O Roteiro I desta tese é, portanto, uma investigação qualitativa com alunos de uma turma da disciplina de Estágio de Docência de Português 1 em uma universidade pública. Nesta parte, nossa questão norteadora é esta: **como os professores em formação inicial participantes da pesquisa entendem e propõem o trabalho com as formas linguísticas em seus projetos de estágio?** Tornou-se importante, antes de estabelecer relações entre a LC e a prática docente, entender se os formandos em Letras acionavam algum constructo teórico abordado nas disciplinas de linguística ao planejar seu trabalho com as formas linguísticas, se recorriam à Gramática Tradicional para tanto ou se recorriam ao discurso do certo/errado apenas. Por isso, neste primeiro momento, não houve uma menção explícita à LC nas questões e nos objetivos de pesquisa. A intenção era entender o que aqueles professores em formação inicial estavam fazendo

em suas práticas de ensino no estágio de docência, uma vez que, apenas a partir de uma melhor compreensão das relações que eram estabelecidas pelos estagiários, seria possível pensar em relações entre a LC e o ensino de língua materna que fossem produtivas.

O Roteiro II desta tese é, então, uma possível resposta ao que foi encontrado na primeira parte do presente trabalho. Se é verdade que os conhecimentos oriundos das teorias linguísticas podem ser importantes para a prática docente no ensino de línguas, começo, no Roteiro II, a estabelecer algumas contribuições possíveis para essa relação. Na posição de linguista cognitiva, é claro que a contribuição aqui proposta tem como ponto de partida os constructos da LC e alguns diálogos possíveis com o ensino de língua materna. Portanto, nossa questão norteadora na segunda parte da tese é a seguinte: **em que sentido a prática de reflexão linguística pode se beneficiar dos pressupostos da Linguística Cognitiva?**

Argumento que a preocupação de estabelecer pontes entre os fundamentos teóricos e a prática docente seria válida em todas as áreas da Linguística, mas me detenho a propor essa aproximação na área em que estou inserida. Uma ressalva importante neste ponto é a afirmação de que não se trata aqui de propor o ensino de conceitos complexos das teorias linguísticas a alunos de ensino fundamental e médio. A aproximação aqui proposta entende, contudo, que a presença desses conceitos subjacentes à prática do professor de língua pode qualificar seu trabalho docente.

A natureza diversificada deste trabalho – as diferentes bagagens – levou à busca de ajuda em diferentes abordagens teóricas. Assim, apesar de ter, de modo claro, os pressupostos da LC como guias para o Roteiro II, era preciso, para o Roteiro I, encontrar uma metodologia de análise que fosse coerente com os compromissos da LC e que possibilitasse a realização da análise dos dados gerados ao longo da pesquisa qualitativa desenvolvida. Esse cuidado foi necessário porque, sem que houvesse, no Roteiro I, questões e objetivos de pesquisa diretamente relacionados à LC, sua influência é evidente no caminho percorrido, dadas as lentes teóricas que escolhi como pesquisadora. A seção a seguir apresenta as decisões tomadas para a realização dos dois roteiros, as quais serão mais detalhadamente descritas nas seções de metodologia – *que Roteiro seguimos?* – em cada parte da tese.

PLANEJAMENTO DA VIAGEM: DECISÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS.

Como já foi dito anteriormente, escolhemos a LC como base para a nossa pesquisa. Embora os dois roteiros aqui propostos tenham seções próprias de referencial teórico e de metodologia, entendemos que se faz necessária – logo no início – a apresentação das decisões epistemológicas e metodológicas adotadas para o trabalho como um todo. Justificamos essa necessidade com o fato de as lentes que nos acompanham serem, independentemente do Roteiro seguido, as de linguistas cognitivos. Diante disso, esta seção não esgotará a discussão sobre os temas abordados, visto que eles serão mais de uma vez retomados ao longo deste trabalho; ela apresentará, contudo, as escolhas que estão subjacentes a toda a investigação.

Lakoff e Johnson (1999) apresentam a LC como uma “teoria linguística que almeja usar as descobertas da segunda geração da ciência cognitiva para explicar o máximo possível sobre a linguagem”¹ (p. 494). Para compreendermos melhor as implicações dessa afirmação, faz-se necessário retomarmos as principais características das duas gerações da ciência cognitiva, as quais partem de comprometimentos filosóficos distintos.

A primeira geração da ciência cognitiva teve o seu período mais produtivo nas décadas de 1950 e 1960. Segundo Lakoff e Johnson (1999), vários pesquisadores deste paradigma se formaram sustentados pelas asserções da filosofia anglo-americana. Ou seja, desenvolveram suas pesquisas em consonância com as ideias centrais de uma tradição filosófica ligada à visão cartesiana, a saber, a objetividade do significado, a noção de uma linguagem lógica ideal, uma semântica das condições de verdade, em que se estabelece uma relação entre as palavras e as coisas no mundo, a adequação da forma lógica, entre outras. Essas asserções dialogavam bem com paradigmas dominantes da época, como a inteligência artificial, a lógica formal e a linguística gerativa, os quais desempenharam, cada um a sua maneira, papéis na primeira geração da ciência cognitiva.

De acordo com esses pressupostos, entende-se que a mente pode ser estudada em termos de suas funções cognitivas, separadamente de corpo e cérebro. Para esse grupo,

¹ Todas as citações de textos cuja versão original não é em português serão traduzidas livremente pela autora a fim de serem inseridas já em português no corpo do texto.

portanto, a razão é vista como *desencarnada* e literal. A mente é, então, entendida como um programa de computador, que funcionaria em qualquer *hardware* apropriado. Nas palavras de Lakoff e Johnson (1999), “o cérebro seria o *hardware* em que o *software* da mente funciona” (p.76), contudo tal *hardware*-cérebro não desempenha papel algum na caracterização do *software*-mente. A primeira geração da ciência cognitiva assume, assim, o dualismo mente/corpo, em que a mente é caracterizada em termos de suas funções formais, de maneira independente do corpo. Essa concepção da mente é, por vezes, chamada de *Cognitivismo filosófico* e pode ser entendida como uma versão moderna da visão cartesiana.

A relação estabelecida entre a primeira geração da ciência cognitiva e as ideias de René Descartes se fundamenta na independência entre mente e corpo apontada pelo filósofo. Descartes (2001, p.23) apresenta – como método para a busca de verdades científicas – quatro preceitos a serem sempre observados por ele: (i) nunca aceitar algo como verdadeiro sem que o conheça evidentemente como tal; (ii) dividir as dificuldades em tantas parcelas quanto for possível e necessário para resolvê-las; (iii) conduzir os pensamentos de forma ordenada, do mais simples ao mais complexo; e (iv) fazer em tudo enumerações tão completas e revisões tão gerais, que se tenha certeza de nada omitir. Para Descartes, a dúvida se mostrava, então, como o principal método de investigação, enquanto a razão era o único caminho para se chegar à compreensão do mundo. Através desse método, o filósofo chega à onipotência da racionalidade: “reconheci que eu era substância, cuja essência ou natureza é pensar, e que, para existir, não necessita de nenhum lugar nem depende de coisa alguma material” (DESCARTES, 2001, p. 38).

Essas concepções de Descartes implicam – conforme afirmam Lakoff e Johnson (1999) – três conclusões: a capacidade de pensar constitui a essência humana; a mente é *desencarnada*; a essência dos seres humanos em nada depende de nossos corpos. Essas conclusões influenciam fortemente a concepção de mente da filosofia anglo-americana, a qual – como vimos – é a base da primeira geração da ciência cognitiva. Como sintetiza Vanin (2012), nesse paradigma,

a visão *objetiva* do mundo prevalece, e a verdade nada mais é que a correspondência do conceito com o objeto em uma realidade pré-estabelecida. Portanto, nessa visão, os conceitos são literais, independentes do sistema sensório-motor, configurando a mente como uma abstração desencarnada, a qual só o cérebro é capaz de executar. (p. 42 – grifo no original)

A segunda geração da ciência cognitiva, por sua vez, apoia-se na importância da experiência para propor as suas investigações. Tendo como estímulo o entendimento de experiência como base para a racionalidade, em parte fundamentado nas ideias de Kant², alguns filósofos passam a considerar o corpo e o seu papel na estruturação e na organização do aparato cognitivo. Surge, então, a concepção de *realismo corpóreo*, a qual é adotada e desenvolvida pela segunda geração da ciência cognitiva. Essa noção adotada pelos cientistas cognitivos da segunda geração baseia-se na Fenomenologia fundamentada em John Dewey e Maurice Merleau-Ponty. Dewey (1929), por exemplo, questiona o dualismo cartesiano corpo/mente e aponta a experiência como uma ferramenta que permite ao ser humano interagir com a natureza e examiná-la continuamente. O autor ressalta que

não é a experiência que é experienciada, mas a natureza – pedras, plantas, animais, doenças, saúde, temperatura, eletricidade, e assim por diante. Coisas interagindo de algumas maneiras *são* a experiência, elas são aquilo que é experienciado; relacionadas de outras maneiras com outro objeto natural – o organismo humano – elas também são *como* as coisas são experienciadas. (p. 4a – grifos no original)

Através da discussão sobre o uso do método empírico nas ciências naturais, Dewey indica a validade da experiência também para a filosofia, ressaltando a elasticidade de tal conceito. O autor considera todo o complexo circuito de interações que constituem a nossa experiência e mostra como a experiência é, simultaneamente, corpórea, social, intelectual e emocional.

Merleau-Ponty, por sua vez, contestando a dualidade mente/corpo, defende a existência de um fluxo contínuo entre o interior e o exterior. O autor reconhece como principal contribuição da fenomenologia para os estudos filosóficos a união do extremo subjetivismo ao extremo objetivismo. Para Merleau-Ponty (1999),

A racionalidade é extremamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. (...) O mundo fenomenológico é não o ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras. (p. 18)

² Por questões de escopo, não desenvolveremos aqui uma discussão sobre as possíveis relações das ideias de Kant ao posterior desenvolvimento da noção de “realismo corpóreo”. Para mais informações neste sentido, o leitor pode consultar a obra “Crítica da Razão Pura”, em que o filósofo argumenta que o nosso conhecimento sobre os conteúdos da razão depende da nossa experiência.

Para Lakoff e Johnson (1999), tanto Dewey quanto Merleau-Ponty assumem que *mente e corpo* não são entidades metafísicas separadas; pelo contrário, eles argumentam que, quando nos referimos a *mente e corpo*, estamos usando conceitos limitados artificialmente para o processo integrado que constitui a nossa experiência. Aqueles autores acrescentam que, apesar de suas diferenças de temperamento e de estilo, Dewey e Merleau-Ponty defendiam que a filosofia devia se valer dos melhores entendimentos científicos disponíveis, por isso olham o lugar ocupado pela experiência em outras áreas e a trazem para a filosofia.

Alinhada a essa compreensão da relação mente/corpo, o *realismo corpóreo*, surge, na segunda metade da década de 1970, a segunda geração da ciência cognitiva. Esse novo paradigma apoia-se em duas evidências para abandonar as asserções que fundamentaram a geração antecedente: (i) a existência de uma grande dependência dos conceitos e da razão em relação ao corpo; e (ii) a centralidade para a conceptualização e para a razão dos processos imaginativos, especialmente, de metáfora, esquemas de imagens, metonímia, protótipos, *frames*, espaços mentais e categorias radiais (LAKOFF; JOHNSON, 1999).

Ainda segundo os autores, esse entendimento contradiz as asserções da filosofia anglo-americana, uma vez que, ao considerá-lo, assume-se que a razão se estrutura conceptualmente por conta das experiências vividas, não sendo, portanto, aquela independente destas. Diante disso, Lakoff e Johnson (1999) afirmam que “a segunda geração da ciência cognitiva é, em todos os aspectos, uma ciência cognitiva da mente corporificada” (p.78), a qual requer uma nova abordagem filosófica, uma *filosofia corporificada*. Os autores ressaltam que, apesar de partir de concepções filosóficas já discutidas, a segunda geração da ciência cognitiva não se fundamenta por uma filosofia totalmente herdada/fechada, por isso a LC – que se insere nesse paradigma – nasce livre para estudar a mente e a linguagem em todas as suas manifestações.

É, então, neste contexto em que se encontra a LC, uma abordagem linguística comprometida em investigar a relação entre a linguagem humana, a mente e a experiência sociofísica (EVANS, 2009). É importante, aqui, tematizarmos o fato de a LC ser mais bem descrita como uma abordagem e não como uma teoria. Isso se justifica porque, de fato, ela não se constitui como uma única teoria articulada; ela é, antes disso, uma abordagem que tem alguns compromissos e princípios orientadores.

Em artigo publicado em 1990, George Lakoff apresentou e defendeu dois compromissos estruturadores dessa abordagem: o Compromisso da Generalização e o Compromisso Cognitivo. Os dois compromissos, para o autor, são o ponto de partida de toda abordagem que objetive ser linguístico-cognitiva (LAKOFF, 1990).

O *Compromisso da Generalização* visa à caracterização dos princípios gerais que orientam todos os aspectos da linguagem humana. Embora os linguistas cognitivos reconheçam que, em alguns momentos, o tratamento individualizado a áreas como sintaxe, semântica e fonologia é adequado para fins específicos, eles defendem que esses módulos da linguagem não são organizados de maneira significativamente divergente, havendo, por exemplo, processos que atuam em todos eles, como a polissemia e a categorização. Diante disso, o Compromisso da Generalização assume que os postulados em uma área de estudos da linguagem – morfologia, sintaxe, semântica etc. – devem estar em sintonia com os postulados das demais áreas.

O *Compromisso Cognitivo*, por sua vez, representa a visão da LC de que os princípios que regem o funcionamento da linguagem humana devem ser psicologicamente plausíveis e devem estar em consonância com os pressupostos e achados de outras áreas das ciências cognitivas, tais como a Psicologia, a Neurologia e a Inteligência Artificial. Lakoff (1990) apresenta como exemplos os achados sobre categorização tanto da psicologia cognitiva quanto da psicologia do desenvolvimento e da antropologia, que apontam a existência de um nível básico de categorização e de efeitos prototípicos, ou, ainda, a concordância entre os resultados psicofísicos, neurofisiológicos e antropológicos sobre a percepção e a categorização das cores. Como afirma Oliveira (2010), esses dois compromissos são resultado da concepção defendida pela LC de não autonomia da linguagem, visto que o primeiro “deriva de uma visão não modular da linguagem, na qual todos os componentes estão interligados num *continuum*”, e o segundo “advém da premissa de não autonomia da linguagem frente a outras capacidades cognitivas” (p.26).

Em 1999, Lakoff e Johnson incluem um terceiro compromisso – o qual está bastante relacionado ao *Compromisso Cognitivo*–, o da *Evidência Convergente*. Segundo esse terceiro compromisso, uma teoria sobre conceitos e razão adequada deve estar comprometida com a busca por evidências convergentes de tantas fontes quanto forem possíveis (p. 80). Segundo os autores, os três compromissos são, na verdade, compromissos metodológicos e não compromissos filosóficos específicos, o que

minimiza a possibilidade de os resultados das investigações serem pré-determinados. Eles argumentam que “a afirmação de que devemos buscar generalizações sobre a mais ampla gama de dados possível não garante que iremos encontrar generalização alguma, nem determina o conteúdo de qualquer generalização encontrada” (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p. 80).

Cabe, ainda, uma observação sobre o entendimento de *cognição* na LC: ela não aparece isolada do mundo, isto é, não se podem dicotomizar as relações sociais e os processos cognitivos na construção do significado. Em outras palavras, a cognição, que é essencialmente corpórea, apresenta-se sempre fundada ou situada socialmente. Temos, então, a noção de *sociocognição* (VEREZA, 2010, p. 707). Dito isso, a linguagem – neste trabalho – é considerada em suas dimensões cognitiva e sociocultural, as quais são indissociáveis, uma vez que o significado, não sendo definido *a priori*, surge na interação tanto da nossa cognição com o mundo exterior quanto dos participantes envolvidos no ato comunicativo.

Escolhemos, portanto, essas concepções de cognição e linguagem como ponto de partida para a nossa investigação. São essas as lentes que usamos ao estudar e trabalhar com o ensino de língua materna. Esses conceitos são claramente abordados no Roteiro II seguido nesta tese, pois as possíveis implicações dessas concepções de *cognição e linguagem* para o ensino de língua materna serão tematizadas. No entanto, para o Roteiro I, foi necessária a proposição de uma interface metateórica, visto que não tínhamos, na LC, uma metodologia de análise que atendesse aos nossos objetivos específicos para os momentos de interação com as participantes.

Sobre a interface proposta para o Roteiro I, cabe esclarecer que ela não se trata apenas de uma aproximação entre teorias, antes disso, como esclarece Campos (2007), uma interface metateórica³ como a aqui proposta

não se trata, em um nível de seriedade interdisciplinar, de aproximações puramente superficiais, com troca de informações e de promessas recíprocas. Isto é, apenas, o primeiro passo. O próximo é o da construção de objetos comuns de investigação, cuja natureza já é o de ser o resultado das promessas anteriores. Não se trata, portanto, de traduzir uma interdisciplinaridade como uma atividade tal em que uma disciplina usa uma outra para seus interesses. Ao contrário, uma disciplina mantém as suas tarefas específicas e, quando

³ Campos (2007) faz uma distinção entre interface teórica e metateórica. A primeira seria estabelecida por relações intradisciplinares, enquanto a segunda seria constituída por relações interdisciplinares. No nosso trabalho, as relações estabelecidas entre diferentes abordagens linguísticas constituem relações intradisciplinares. Por outro lado, o diálogo entre a Linguística Cognitiva e o Interacionismo Sociodiscursivo proposto para a análise de conteúdo temático constitui uma relação interdisciplinar.

entra em relações interdisciplinares, trata-se de uma associação interativa de um terceiro objeto, resultante da amálgama interdisciplinar. (p. 348)

Ou seja, entendemos que o nosso objeto de análise no Roteiro I não é inteiramente explicado por uma única abordagem teórica. Como aponta Vanin (2012), em uma relação de interface, os fatos de uma teoria “podem ser complementados por elementos de outras teorias, mantendo as características delineadas por ambas a fim de observar, com lentes interdisciplinares, um objeto comum” (p.200). Por isso (e para isso), construímos a interface descrita a seguir.

A fim de desenvolvermos tal interface, será preciso retomar alguns pressupostos da LC. Segundo Evans e Green (2006, p. 157), os compromissos apresentados anteriormente geram quatro premissas para os estudos em LC – em especial, na Semântica Cognitiva: (i) a estrutura conceptual é corporificada; (ii) a estrutura semântica reflete a estrutura conceptual; (iii) a representação do significado é enciclopédica; e (iv) a construção do significado é a conceptualização.

A primeira das quatro premissas reflete a preocupação da Semântica Cognitiva em explorar a interação humana com o mundo e em construir uma teoria da estrutura conceptual que esteja em consonância com a maneira como experienciamos o mundo. A premissa de que a estrutura conceptual é corporificada remete a outras duas importantes noções dessa perspectiva: o experiencialismo e corporeidade. A primeira noção defende que a experiência e a conceptualização estão condicionadas ao corpo, o que implica, tendo o corpo um papel central na formação de conceitos, que a descrição da realidade está constantemente influenciada pela experiência e pela conceptualização (EVANS; GREEN, 2006). A segunda acrescenta a ideia de que não seria possível formar conceitos a partir de relações espaciais se não dispuséssemos de uma configuração corpórea que nos permitisse a orientação no espaço (JOHNSON, 1987).

A segunda premissa – ou seja, a estrutura semântica reflete a estrutura conceptual – aponta que a linguagem se refere a conceitos na mente do falante, e, não, a objetos no mundo exterior. Em outras palavras, a estrutura semântica – os significados associados a formas linguísticas – reflete a forma como os conceitos são organizados na estrutura cognitiva geral.

Já a afirmação de que a representação do significado é enciclopédica indica que os itens lexicais não representam “pacotes fechados de significado”, mas são, antes, pontos de acesso a um vasto repositório de conhecimentos relacionados a determinado

conceito ou domínio conceptual (EVANS; GREEN, 2006, p.160). A visão enciclopédica do significado representa, diante disso, um modelo do sistema de conhecimento conceptual que está por trás do significado linguístico. Essa visão se contrapõe à visão dicionarística, para a qual o significado central de uma palavra é a informação contida na definição da própria palavra, representando, portanto, um modelo do conhecimento do significado linguístico.

A quarta e última premissa indica que o significado é construído no nível conceptual em um processo dinâmico em que as unidades linguísticas incitam operações conceptuais e acionam o conhecimento prévio. Dito isso, os itens lexicais não possuem um significado intrínseco, mas possibilitam o acesso ao conhecimento enciclopédico, e o significado, por sua vez, é um processo e não algo estanque. Como veremos a seguir, a compreensão dos itens lexicais como pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico será central para a análise proposta no Roteiro I da nossa investigação.

Sobre a questão do método de análise na LC, muito tem sido discutido (cf. Gibbs, 2007; Gonzalez-Marquez et al, 2007). Como mostra Gibbs (2007), pesquisadores de outras áreas argumentam que os estudos cognitivos sobre a linguagem não são baseados em experimentos científicos objetivos, o que geraria análises muito subjetivas. Outra crítica, relacionada à primeira, reside na importância dada às intuições dos linguistas cognitivos nas suas pesquisas sobre a linguagem. Gibbs ressalta que, apesar de as reflexões dos pesquisadores serem um recurso valioso para a construção de hipóteses, é preciso, também, falsear algumas hipóteses. Além disso, o autor argumenta que os pesquisadores devem descrever e explicar mais detalhadamente os seus métodos, a fim de mostrar que eles levam a resultados consistentes.

Desse modo, entendemos que era necessário pensarmos em uma solução para tal impasse e, para isso, encontramos nos estudos de Jean-Paul Bronckart (2007[1997], 2008) uma possibilidade de interface metateórica.

Bonckart apresenta o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) como um projeto, o qual “ainda está para ser realizado amplamente” (2007[1997], p. 31). O autor aponta como base para as ideias interacionistas sociodiscursivas os preceitos filosóficos de Vygotsky (1993[1939]), no que se refere ao desenvolvimento cognitivo humano; de Saussure (2006[1916]) e de Volochinov/Bakhtin (2003[1953]/2006[1929]⁴),

⁴ Bronckart, ciente da realidade política e social da União Soviética na década de 1930, apresenta alguns questionamentos acerca da autoria original de textos de Bakhtin e Volochinov. A fim de mantermos a

relativamente à linguagem; e Habermas (1997) e Ricoeur (1997), no campo sociofilosófico. Ao retomar brevemente algumas dessas bases conceituais do ISD, buscaremos apresentar tal programa e os pressupostos dele selecionados para nossa abordagem do Roteiro I.

Para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem provém da interação social, por isso a interação com adultos e outras crianças é essencial para esse desenvolvimento. O autor afirma que “o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sociocultural da criança” (VYGOTSKY, 1993[1939], p. 54). Para ele, o desenvolvimento da linguagem e do pensamento têm origens externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto: tais estruturas – construídas socialmente (externamente) – sofreriam um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e externalizado. Dito isso, para Vygotsky (1993[1939]), “o problema do pensamento e da linguagem estende-se, portanto, para além dos limites da ciência natural e torna-se o problema central da psicologia humana histórica, isto é, a psicologia social” (p.44). Essas noções estão em consonância com a posição teórica do interacionismo social, que constitui uma das bases do ISD.

Especificamente em relação às teorias sobre a linguagem, Bronckart (2007[1997]) entende que a noção de arbitrariedade do signo de Saussure é uma contribuição teórica essencial para a compreensão das relações de interdependência entre a linguagem, as línguas e o pensamento humano. Ao delimitar a noção de signo, Saussure aponta que o significante impõe, simultaneamente, uma delimitação e uma reunião de imagens mentais que um ser humano é capaz de construir em sua interação com tal objeto, enquanto o significado é entendido como o conjunto dessas imagens mentais que se encontram compreendidas pelo significante. Saussure destaca, ainda, que

[...] é uma grande ilusão considerar um termo simplesmente como a união de certo som com um certo conceito. Defini-lo assim seria isolá-lo do sistema do qual faz parte; seria acreditar que é possível começar pelos termos e construir o sistema fazendo a soma deles, quando, pelo contrário, cumpre partir da totalidade solidária para obter, por análise, os elementos que encerra. (2006[1916], p. 132)

coerência com o que tem sido feito no quadro da ISD, optamos por nos referir a Bakhtin quando tratamos da obra “Estética da Criação Verbal” e a Volovhinov quando a obra citada é “Marxismo e filosofia da linguagem”.

Dessa maneira, as línguas naturais não se diferenciam apenas pelos significantes aparentes, mas pelo escopo das imagens que constituem o significado. A partir dessas noções, entende-se que o individual e o coletivo (por meio das interações sociodiscursivas) desempenham um papel importante na linguagem. Para Bronckart (2007[1997]), “além de essa análise contemplar a tese do caráter fundamentalmente social do pensamento humano, [...] ela também mostra que os signos são entidades representativas duplas ou desdobradas” (p.54).

Ainda relacionados especificamente ao campo da linguagem, os pressupostos desenvolvidos por Volochinov e Bakhtin são, também, tomados como ponto de partida pelo ISD. Para os autores, a interação constitui e sustenta a condição humana, através de relações dialógicas em que o conflito constrói o processo discursivo. Volochinov (2006[1929]) ressalta que “qualquer entendimento verdadeiro é dialógico por natureza” (p. 36). Se a construção de sentido se dá mediante relações dialógicas – a partir de uma avaliação situada e social –, a interação passa a ser pressuposta para que o sentido seja estabelecido. A noção de dialogismo, portanto, coloca a interação em uma posição central para o estudo da linguagem.

Ao atribuir à linguagem um caráter inerentemente social, em que a interação é primordial, Volochinov (2006[1929]) é precursor no entendimento da linguagem como atividade. Nessa perspectiva, as interações verbais seriam as representações maiores das representações coletivas; Bakhtin (2003[1953]), nesse sentido, afirma que “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (p. 268).

Segundo Drey (2011), o ISD “incorpora essas noções com a finalidade de analisar as condições de organização e desenvolvimento das condutas humanas em uma perspectiva que considere as dimensões da linguagem, da psicologia e da sociologia”. A autora acrescenta que, ao aliar as bases epistemológicas aqui brevemente retomadas, o ISD entende que “as práticas languageiras situadas por meio dos textos-discursos são instrumentos principais do desenvolvimento humano” (p.30). Em outras palavras, a linguagem é entendida no projeto do ISD como um instrumento mediador das ações sociais, mediante as quais os indivíduos se constituem.

Ao sintetizar o posicionamento epistemológico do projeto proposto, Bronckart (2007[1997]) afirma que

O interacionismo sociodiscursivo que sustentamos estabelece que, na espécie humana, as atividades coletivas mediadas pelas práticas de linguagem são primeiras, filo e ontogeneticamente. É no quadro das avaliações sociodiscursivas da atividade que as ações são delimitadas e os textos podem ser imputáveis a seres humanos particulares. A seguir, é pela apropriação e interiorização das propriedades sociossemióticas dessas avaliações que se constroem agentes ou pessoas capazes de representar os contextos de ação e capazes de agir. O pensamento consciente, assim, emerge como um produto da ação e da linguagem, permanecendo longo tempo determinado apenas pela lógica acional e discursiva (pensamento natural), antes de se separar dela e de se transformar, localmente, em pensamento formal. E a relação das pessoas com o mundo permanece sempre organizada por essas duas formas de pensamento, em proporções variáveis, dependendo da aculturação e das aprendizagens sociais. (p. 107)

A partir dessa orientação teórica, assume-se que as ações de linguagem devem ser consideradas em relação à atividade humana em geral. Bronckart entende, então, as “**ações de linguagem** como *unidades psicológicas sincrônicas* que reúnem as representações de um agente sobre contextos de ação, em seus aspectos físicos, sociais e subjetivos” (2007[1997], p. 107 [grifos no original]). Diante desse entendimento, o texto empírico ganha importância para compreensão das representações humanas, uma vez que ele é um produto de uma ação de linguagem, de uma dialética que se dá entre representações sobre o contexto de ação e representações referentes às línguas e aos gêneros de texto.

Por isso, Bronckart (2007[1997]) desenvolve uma metodologia de análise da arquitetura interna dos textos, através da qual se podem investigar as representações acionadas por seus autores. O autor considera, também, importante atentar para as condições de produção dos textos, em que ele destaca o contexto de produção (“qual é a situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar?”) e o conteúdo temático (“quais temas vão ser verbalizados no texto?”). Tal metodologia será apresentada na seção de metodologia do Roteiro I, mas convém afirmarmos que nosso foco recairá sobre o conteúdo temático, o qual pode ser caracterizado como o conjunto de informações que são explicitamente apresentadas em um texto e que são traduzidas pelos itens lexicais da língua natural utilizada.

Outro posicionamento de Bronckart (2007[1997]) que está relacionado ao escopo deste trabalho é a sua preocupação com a formação de professores. Ao ter como central a preocupação em entender e explicar o desenvolvimento humano, Bronckart aponta que a profissão é uma parte importante na constituição do ser, por isso a constituição da profissionalidade está presente em seus trabalhos. Este trabalho dialoga

também com essa posição por oferecer uma chance de os participantes ressignificarem a sua profissionalidade como futuros professores.

Diante dos pressupostos apresentados até aqui, delineamos a postura adotada no Roteiro I deste trabalho. Dentre os pressupostos da LC, selecionamos a noção de cognição corporificada e fundada ou situada socialmente para fundamentar a investigação. Dessa maneira, assumimos que o significado não é definido *a priori*, mas sim construído na interação da nossa cognição com o mundo exterior e com os participantes envolvidos no ato comunicativo. A preocupação com elementos relativos à significação presente no Roteiro I também tem sua base nos pressupostos da LC.

Do quadro teórico do ISD, selecionamos a compreensão de que os textos empíricos, sendo produto de ações de linguagem, são portadores de múltiplas indexações sociais. Além disso, escolhemos a análise de conteúdo temático – ao qual teremos acesso através da análise dos itens lexicais utilizados – para guiar nossa análise das interações com as participantes. Nessa análise, os itens lexicais serão tratados como pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico e não como blocos fechados de sentido⁵ (conforme discutimos ao apresentar a LC).

Entendemos que os quadros teóricos que escolhemos para delinear a interface que guiará o Roteiro I desta investigação apresentam pontos, em alguns momentos, divergentes, mas reforçamos que uma interface metateórica é a construção de uma lente interdisciplinar para a observação de um objeto comum, no nosso caso, a interação entre a pesquisadora e as participantes na análise conjunta de seu projeto de estágio. Argumentamos que tanto o ISD preserva a sua tarefa central – a saber: a análise de ações de linguagem para o entendimento das condições de organização e desenvolvimento das condutas humanas – quanto a LC mantém seu foco de investigação – isto é, os processos de conceptualização e significação – na interface proposta. A partir da interação entre as características delineadas por ambas, é possível analisarmos um terceiro objeto, o qual é, em si, interdisciplinar. Destacamos, portanto, que não se trata de uma “soma” de conceitos das duas teorias, antes disso, fizemos um recorte dos constructos teóricos de ambas e construímos novas lentes, as quais serão usadas nas nossas análises.

⁵ Não entraremos, neste nível de análise, nas diferentes maneiras de organização da estrutura conceptual discutidas na LC, como *frames*, modelos cognitivos idealizados, metáforas, esquemas de imagem etc.

Começa, agora, a nossa viagem pela reflexão linguística, pela formação de professores e pela Linguística Cognitiva. Como já foi dito, a apresentação aqui realizada será complementada e aprofundada em cada um dos roteiros, em função daquilo que se tornar relevante para dar conta do que cada um propõe. No Roteiro I, nosso principal objetivo será entender como os professores em formação inicial participantes de nossa investigação relacionam o que aprenderam nas disciplinas de linguística ao planejamento de seus projetos de estágio. No Roteiro II, trataremos – a partir das compreensões advindas do Roteiro I – de como os constructos teóricos da LC poderiam contribuir para tais relações.

ROTEIRO I - INCURSÃO PELA PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

1 PARA ONDE VAMOS?

A formação inicial de professores tem, no mínimo, duas dimensões fundamentais: a formação teórica e a formação prática/didática. A necessidade dessas duas dimensões nos cursos de licenciaturas não suscita questionamentos, uma vez que parece ser consenso a importância de ambas. No entanto, o art. 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (doravante LDBEN) recomenda mais do que apenas a presença da teoria e da prática na formação de profissionais da educação. Como pode ser lido a seguir, o recomendado é que a *associação* entre essas esferas seja um dos fundamentos da formação de professores.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a *associação* entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (LDBEN, 1996, grifo nosso)

O relato de professores recém-formados, contudo, indica que a associação recomendada não é, de fato, tão efetiva como na legislação vigente sobre o tema, a qual, apesar de não indicar *como* a associação deve se dar, indica com clareza a sua necessidade. O entendimento de como essas duas dimensões podem se articular em um curso de licenciatura passa por questões históricas, as quais envolvem a configuração inicial de cursos de formação de professores, em que a formação técnica se dava nos anos iniciais (bacharelado), seguida de um ano de preparação didática (habilitação para licenciatura). Esse esquema – conhecido como “3 + 1” – separava de maneira bem clara as disciplinas de conhecimento técnico das disciplinas de formação didática, o que tem reflexos até hoje nas universidades brasileiras. Em alguns contextos, as marcas dessa configuração nos cursos de licenciaturas ainda estão bem presentes, como aponta o Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001: “nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a

atuação destes como 'licenciados' torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como 'inferior' [...]” (p. 16).

Ao propor novas diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica em 2001, o Conselho Nacional de Educação (doravante CNE) apontou como um dos problemas a serem enfrentados a dissociação entre teoria e prática, ressaltando claramente a necessidade de se realizar com os discentes a articulação entre o conhecimento técnico e a prática em sala de aula. Essa preocupação expressa no documento anteriormente citado pode ser vista no trecho abaixo.

É preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor. (BRASIL, 2001a, p.21)

A fim de dar conta dessa tarefa, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a obrigatoriedade de 400 horas de prática ao longo dos cursos de licenciaturas. Essa prática não deve, no entanto, ser confundida com as horas de estágio curricular supervisionado. As horas de prática instituídas precisam estar distribuídas em diferentes disciplinas desde o início do curso e configuram-se não de uma cópia da teoria nem de uma aplicação da teoria, mas sim como “o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001b, p.9). A prática passou a ser entendida, então, como um componente curricular nos cursos de licenciatura, estando presente nos momentos em que a observação da docência e a reflexão sobre ela e todos os elementos a ela relacionados é o foco do trabalho. Dessa maneira, a prática deve – de acordo com a legislação vigente – transcender o estágio obrigatório ao longo dos cursos de licenciatura.

O estágio curricular supervisionado, por sua vez, deve – também de acordo com a legislação sobre o assunto – ter duração de mais 400 horas, as quais podem ser cumpridas a partir do início da segunda metade do curso (cf. Resolução CNE/CP nº 2/2002). O objetivo desse componente curricular é oferecer ao licenciando um conhecimento do real em situação de trabalho, representando a sua imersão inicial em unidades escolares dos sistemas de ensino. O estágio curricular supervisionado foi pensado para ser, portanto, o “coroamento formativo da relação teoria-prática” (BRASIL, 2001b, p.11) desenvolvida ao longo de todo o curso. Nesse novo contexto, “a

ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001a, p. 23). Nessa perspectiva, deveria haver, no estágio, apenas um desdobramento das reflexões e associações já desenvolvidas ao longo do curso de licenciatura.

A relação entre as disciplinas técnicas e teóricas, no entanto, não apareceu como uma novidade diretamente na legislação sobre formação inicial de professores. A presença de uma discussão como esta em resoluções e pareceres do CNE é um reflexo de intensas reflexões sobre o assunto no ambiente acadêmico. Profissionais preocupados com a formação inicial de professores têm chamado atenção para a necessidade de associar a teoria e a prática há algum tempo.

Especificamente em relação à formação inicial de professores de língua portuguesa, esta discussão pode ser articulada a diferentes aspectos relacionados ao ensino de português, os quais têm sido alvo de críticas, visto que a ausência de articulação entre as esferas de formação leva à reprodução de algumas posturas em sala de aula. Alguns exemplos são a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, o uso do texto como pretexto para tratamento de aspectos gramaticais, a excessiva valorização da gramática normativa, assim como a descontextualização da metalinguagem e o trabalho mecânico com fragmentos linguísticos em frases soltas (BRASIL, 1998). Tal discussão pode ser relacionada, também, à mudança de paradigma no trabalho com as formas linguísticas. Justificamos esta afirmação a partir da situação descrita a seguir.

Cresceu, entre os estudiosos da linguagem, a concepção de ensino de uso da língua, em que a reflexão linguística aparece no lugar antes ocupado pelo ensino de gramática (GERALDI, 2011[1984]a; POSSENTI, 1983; FRANCHI, 2006 [1988], entre outros). Esses conceitos serão explorados no próximo capítulo, mas é importante entendermos aqui que – mesmo esta mudança de paradigma já estando amplamente debatida no âmbito acadêmico – o meio possível para que ela chegue à sala de aula passa pela formação de professores, especialmente pela articulação entre formação teórica e prática. Silva, Pilati e Dias (2010), ao abordarem a mudança de paradigma no trabalho com as formas linguísticas, afirmam que

O caminho, sem dúvida, passa pelas ciências da linguagem em seus diversos aspectos. Somente com a contribuição dos estudos linguísticos é que

poderemos encontrar uma forma de melhorar o ensino de língua. No entanto, como já notado por outros pesquisadores, por exemplo, Neves (2002)⁶, **nos cursos de Letras, de modo geral, não há uma integração nítida entre o que os alunos aprendem sobre as diferentes teorias e modos de fazer linguísticas e a sua atuação em sala de aula.** Ou seja, os alunos egressos do curso de Letras parecem esquecer as aulas de Linguística e chegam à sala de aula sem ter uma noção clara do que deve ser ensinado aos alunos, para que serve, ou deve servir, uma teoria formalista ou funcionalista da linguagem e qual a implicação de se adotar uma ou outra hipótese para o ensino de línguas. (p.979 [grifos nossos])

A falta de integração destacada no trecho pode ser justificada pela ausência de questões que considerem o campo de atuação dos profissionais em formação nos programas das disciplinas e nos conteúdos, objetivos e métodos a serem desenvolvidos. Pimenta e Lima (2008) afirmam que os currículos de formação inicial têm-se constituído de “um aglomerado de disciplinas isoladas entre si” (p.33). O estágio de docência é, na maior parte das vezes, o espaço mais próximo – em todo o currículo – de associação entre a formação teórica e a prática. Em 1993, Neves sintetizou questionamentos que já vinham sendo desenvolvidos sobre a organização dos cursos de Letras ao propor a pergunta: “que é que temos feito nas nossas aulas, então, que tem levado nossos alunos a decidir, assim que assumem suas aulas, que aquilo que estudaram na universidade nada tem a ver com o que devem oferecer a estudo nas escolas de 1º e 2º graus?” (p.91).

A indicação presente na lei de que as horas de prática sejam desenvolvidas ao longo de todo o curso reflete, portanto, a vitória de uma corrente de pensamento que entende a relação de complementaridade e interdependência das duas esferas. Contudo, a presença dessa recomendação na legislação sobre o assunto não significou uma mudança efetiva de hábitos e de modelos de formação inicial. Cientes disso e alinhados àqueles que argumentam em prol da articulação entre as dimensões teórica e prática na formação inicial de professores, propusemo-nos a investigar como licenciandos em Letras articulam – ao longo do seu estágio supervisionado – a formação técnica recebida até o momento à prática docente que estão desenvolvendo.

Na formação inicial de professores de língua portuguesa, em especial, um ponto de intersecção claro entre as duas dimensões abordadas até aqui é o desenvolvimento da prática de reflexão linguística durante as aulas a serem ministradas pelos licenciandos. Nesses momentos, os professores em formação precisam articular o seu conhecimento

⁶ NEVES, Maria H. M. *A gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2002.

técnico sobre a língua aos seus conhecimentos didáticos, a fim de desenvolver com os alunos uma reflexão efetiva sobre as formas linguísticas.

Pelas razões até aqui apresentadas, pareceu-nos interessante acompanhar licenciandos em seu estágio curricular supervisionado e entender como eles planejariam e realizariam a prática de reflexão linguística em suas aulas. Uma investigação como a proposta poderia, em alguma medida, dar indícios sobre o (in)sucesso da associação entre teorias e práticas ao longo de todo o curso. Mais do que isso, o entendimento de como os professores em formação planejam e realizam a prática de reflexão linguística em suas aulas é o primeiro passo para a realização de uma investigação qualitativa com grupo focal que visa ao aprimoramento conjunto dessa prática.

O Roteiro I deste estudo se circunscreve, pois, no âmbito das pesquisas na área de Linguística Aplicada, investigando a formação de professores. Buscamos, com ele, lançar luz sobre as possíveis relações entre teorias linguísticas abordadas ao longo do curso de Letras e a formação didática de professores de língua materna. De uma forma mais específica, pretendemos desenvolver uma investigação sobre a prática de reflexão linguística proposta por professores em formação, assim como instigar reflexões sobre a associação entre as esferas teórica e prática em um curso de licenciatura em Letras. Temos, em certa medida, dois níveis de discussão, são eles: o “professor-aluno”, no papel desempenhado pelos estagiários na sua prática de ensino de língua portuguesa; e o “licenciando-Universidade”, no contexto da formação docente, em que buscamos obter subsídios para auxiliar no processo de formação do futuro professor.

Para atender ao que nos propomos, o próximo capítulo apresentará uma breve revisão teórica de conceitos sobre a formação de professores e sobre o deslocamento da perspectiva de ensino de gramática para a da prática de reflexão linguística. No capítulo 3, apresentaremos as decisões metodológicas e os conceitos centrais para a investigação qualitativa proposta. No capítulo 4, realizaremos as análises dos dados gerados com o grupo focal. Por fim, no capítulo 5, avaliaremos as ações desenvolvidas e buscaremos sistematizar os entendimentos oriundos do Roteiro I.

2 DE ONDE PARTIMOS?

A fim de desenvolver a articulação aqui proposta, é necessária uma retomada de estudos desenvolvidos sobre a formação de professores, assim como dos pressupostos teóricos subjacentes à prática de reflexão linguística em aulas de língua portuguesa. Essa revisão teórica é importante, pois deixa claro que nossa investigação é apenas mais um passo em uma caminhada que já vem sendo percorrida por outros pesquisadores. O fato é que não partimos do zero e, por isso, faz-se necessário delinear alguns entendimentos sobre os nossos pontos de partida.

2.1 PONTO DE PARTIDA 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

A formação de professores não é uma preocupação recente, contudo a sua presença nas reflexões acadêmicas tem-se multiplicado de maneira mais intensa nos últimos anos. Como afirma Nóvoa (2007), “estamos a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta” (p.1). Esse crescente interesse é importante, uma vez que “discutir a formação de professores é fundamental para que a mobilização em favor de uma profunda reforma educacional não se restrinja aos limites do discurso” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p.41). Para entendermos um pouco melhor este processo, é pertinente recuperarmos o percurso da discussão sobre formação de professores e a sua relação com os momentos históricos vividos por nossa sociedade.

Pelo menos dois grandes paradigmas podem ser identificados quando se fala em formação de professores: o paradigma da racionalidade técnico-instrumental e o paradigma do professor reflexivo (PÉREZ GÓMEZ, 1995). Segundo Fávero e Tonieto (2010), o primeiro paradigma prevaleceu nas últimas três décadas do século XX, enquanto o segundo ganhou força apenas no final do mesmo século. Nóvoa (2007) detalha ainda mais o processo ocorrido nas últimas décadas do século XX, afirmando que cada década teve como foco uma preocupação distinta. Para o autor, nos anos 1970, prevaleceu a racionalização do ensino; nos anos 1980, aconteceram as reformas educativas (cujo foco foi a estrutura dos sistemas escolares e o seu currículo); por fim, nos anos 1990, enfatizou-se o funcionamento das organizações escolares.

O paradigma da racionalidade técnico-instrumental, predominante nas três décadas mencionadas, surgiu a partir das concepções epistemológicas herdadas do positivismo. Sob este ponto de vista, a atividade profissional se reduzia à aplicação instrumental de um conjunto de saberes na resolução de problemas, sendo considerado bom profissional aquele que aplicasse – de forma eficaz – técnicas ditadas e criadas por outros. Há, na racionalidade técnica, “uma nítida separação entre investigação e prática: os investigadores da ciência básica proporcionam os saberes necessários, os quais serão mecanicamente aplicados pelos executores desses saberes” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p. 42).

Essa separação estabelece uma relação assimétrica entre os conhecimentos mais abstratos (teóricos) e aqueles oriundos da prática, originando a visão do professor como um executor de tarefas e não como um produtor de conhecimento. Geraldi (2003[1991]) ao retomar a mudança da identidade do professor ao longo da história, afirma que é com o mercantilismo, junto com a ideia de universalização do ensino, que surge a urgência de instrução e, conseqüentemente, de instrutores. Nesse momento, acontece a divisão radical entre aquele que ensina e aquele que produz conhecimento e, então, “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por *saber um saber produzido* que ele transmite” (p.87). Essa visão, para Pérez Gómez (1995), ao restringir a atividade profissional à busca de meios apropriados para atingir a certos objetivos, ignora o caráter moral e político presente na própria definição dos objetivos a serem alcançados. Para o autor, “a redução da racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental obriga o profissional a aceitar a definição externa das metas da sua intervenção” (p. 97).

Para Pimenta e Lima (2008), a compreensão do profissional reduzido ao prático que não precisa dominar conhecimentos científicos tem sido traduzida, muitas vezes, em posturas dicotômicas em que teoria e prática são entendidas de maneira isolada, gerando graves equívocos na formação de professores. Nesse contexto, a prática pela prática ou o uso de técnicas sem que haja uma reflexão sobre elas reforçam a noção de que a prática pode existir sem teoria ou de que a teoria é desvinculada da prática. As autoras apontam, como um desdobramento do paradigma da racionalidade técnico-instrumental, a redução da atividade de estágio à “hora da prática” (p.37). Tal compreensão do estágio como único momento de prática (isolada da teoria) gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, visto que “as disciplinas que compõem os cursos de formação não estabelecem os nexos entre os

conteúdos (teorias?) que desenvolvem e a realidade nas quais o ensino ocorre” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 39).

O modelo de formação baseado no paradigma da racionalidade técnico-instrumental foi, com o tempo, apresentando lacunas. Pérez Gomez (1995) salienta que os fenômenos práticos têm características de que a tecnologia educativa não consegue dar conta, como, por exemplo, a complexidade, a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores. Diante de situações singulares, o professor precisa ser reflexivo e criativo, a fim de buscar soluções para aquele problema com características únicas. Isso aponta para a impossibilidade de vermos a prática docente como uma atividade exclusiva e prioritariamente técnica: ela é, antes disso, uma atividade reflexiva que se vale, em alguns momentos, de aplicações técnicas. Essas constatações, aliadas aos impactos das transformações causadas pela sociedade da informação, encaminham-nos para o paradigma do professor reflexivo.

O conceito de professor reflexivo surgiu nos Estados Unidos e foi cunhado por Donald Schön em reação à concepção tecnicista de professor apresentada anteriormente. Essa abordagem argumenta que a atividade docente requer mais do que o conhecimento técnico e científico em determinada área, o professor precisa, na verdade, ser capaz de refletir para transformar a sua própria prática. Valendo-se principalmente dos estudos de Dewey (brevemente apresentados no texto inicial desta tese), em que a experiência e a reflexão na experiência ganham destaque, Schön (1992) propõe a formação baseada em uma *epistemologia da prática*. Em sua proposta, temos a valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização da prática (em certa medida, a pesquisa com grupo focal aqui proposta almeja desenvolver esse processo com as participantes).

Para Pérez Gómez (1995), o êxito do profissional depende, neste paradigma, “da sua capacidade para manejar a complexidade e resolver problemas práticos, através da integração inteligente e criativa do conhecimento e da técnica” (p.102). Diante disso, o bom professor deixa de ser um bom executor de tarefas e passa a ter uma postura de criação reflexiva e inteligente. Ainda segundo o autor, o pensamento prático-reflexivo do professor possui três processos independentes: conhecimento-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a ação. O primeiro se refere ao processo inteligente que orienta a atividade humana, operacionalizado pelo “saber fazer”, mesmo que mecânico. O segundo relaciona-se ao processo de “pensar-fazer-agir”, isto é, mesmo quando agimos

rotineira e mecanicamente, pensamos sobre o que estamos fazendo e é a essa forma de pensamento que se refere o processo de “reflexão-na-ação”. Já a reflexão sobre a ação compreende “um conhecimento de terceira ordem, que analisa o *conhecimento-na-ação* e a *reflexão-na-ação* em relação com a situação problemática e o seu contexto” (p.102). Esse último processo representa, portanto, os instrumentos e as práticas de análise que possibilitam a compreensão e a reconstrução da experiência.

No paradigma do professor reflexivo, a prática assume, então, um papel central, pois é, simultaneamente, lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. Diante disso, “pensar a formação dos educadores à luz do paradigma do professor reflexivo implica assumir o desafio de refletir *na* e *sobre* a ação” (FÁVERO; TONIETO, 2010, p.48). A formação de professores sob essa ótica não se preocupa apenas com a formação técnica, mas objetiva, principalmente, formar profissionais aptos a resolver os problemas a partir dos seus conhecimentos técnicos e, em especial, da sua reflexão sobre a própria prática.

Neste sentido, o estágio “deixa de ser considerado apenas um os componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo dos conhecimentos do curso de formação de professores” (PIMENTA; LIMA, 2008, p. 55). As autoras destacam a fertilidade da compreensão de estágio como pesquisa e da utilização de pesquisas no estágio. Na proposta das autoras para o estágio, os professores em formação percorreriam o seguinte caminho sempre permeado pela reflexão: estágio/prática de ensino → observação → problematização → investigação → análise → intervenção (p. 117). Esse formato possibilitaria, para as autoras, a formação de profissionais reflexivos.

A reflexão sobre a ação está ainda prevista, com um foco um pouco distinto, no quadro do ISD. Ao entender o ensino como trabalho, Bronckart afirma que a profissionalidade do professor não compreende só a técnica ou apenas a prática, mas sim “a gestão de uma situação de sala de aula e do desenvolvimento de cada aula, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar e das características e das reações efetivas dos alunos” (BRONCKART, 2008, p.102). O autor propõe, diante disso, quatro dimensões para análise do trabalho docente (trabalho real, trabalho prescrito, trabalho representado e trabalho interpretativo pelos observadores externos). Nelas, a reflexão não é entendida por si só como o caminho para a mudança da prática docente, mas como um passo necessário para que a ressignificação da prática aconteça. Nesse sentido, desenvolver a análise do trabalho docente nas dimensões

propostas por Bronckart durante o estágio de professores em formação inicial pode ser, também, um caminho para a formação de profissionais reflexivos.

Após apresentar e diferenciar esses dois paradigmas na formação de professores e as suas possíveis implicações para o estágio (nosso espaço de pesquisa), outra diferenciação que deve ser feita é entre a formação inicial e a continuada. As duas são importantes para a profissão docente e o que as diferencia é, basicamente, o fato de – por um lado – a primeira ter uma databilidade, isto é, ser um processo com início e fim, e – por outro – a segunda representar a busca constante por aperfeiçoamento. Conforme apontam Fávero e Tonieto (2010), é a consciência do “inacabamento” que “aponta para a necessidade permanente da educação como condição para a construção do ser humano e do profissional” (p. 56).

Uma vez diferenciados os dois tipos de formação, restam as indagações de como esses processos podem ser conduzidos. Na formação continuada, em consonância com os dois paradigmas apresentados anteriormente, há duas concepções predominantes. A primeira vê essa prática como a busca por técnicas aplicáveis em sala de aula ou como uma busca por diversão. Já a segunda entende que a formação continuada é um processo formativo sério, que visa ao auxílio para que o professor possa ser capaz de produzir o seu próprio conhecimento, considerando o seu contexto de ação (FÁVERO; TONIETO, 2010).

A formação inicial, por sua vez, acontece tradicionalmente no ensino superior. Nessa esfera, podem ser identificados, para Masetto (2005), dois paradigmas: o do ensino e o da aprendizagem, ambos presentes no ensino superior de forma ampla, não apenas nos cursos de formação de professores. No paradigma do ensino, o foco é a transmissão de conhecimentos técnicos produzidos e legitimados na área; no paradigma de aprendizagem, o objetivo central é formar profissionais reflexivos e questionadores em suas áreas. Segundo o autor, a alternância entre esses dois paradigmas determina a pergunta a que os professores buscam responder na preparação de suas aulas:

Colocar a aprendizagem na prática como objetivo central da formação dos alunos significa iniciar pela alteração da pergunta que fazemos regularmente quando vamos preparar nossas aulas – *o que devo ensinar aos meus alunos?* – por outra mais coerente – *o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais competentes numa sociedade contemporânea?* Se fizermos essa pequena experiência em nosso trabalho docente, veremos as implicações e as modificações que resultarão, de imediato, em nossas práticas pedagógicas. (MASETTO, 1998, p. 13 – [grifos no original])

O paradigma do ensino é o mais antigo. Ele se sustenta na influência que alguns elementos do padrão francês da universidade napoleônica tiveram na origem do ensino superior brasileiro – o qual surgiu apenas com a vinda da família real em 1808. Os cursos superiores, inicialmente, preocupavam-se unicamente com a formação de profissionais para uma função específica através de um processo de ensino em que “conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece” (MASETTO, 1998, p. 10). Esse paradigma se fundamenta na (e reforça a) crença de que “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar”. Podemos relacionar esse paradigma ao modelo conhecido como “3 + 1”, que citamos ao discutir a falta de associação entre teoria e prática em cursos de licenciatura, o qual separava de maneira bem clara as disciplinas de conhecimento técnico das disciplinas de formação didática.

Já o mais recente paradigma da aprendizagem vê a formação profissional sob o viés da totalidade. Masetto (1998) apresenta quatro dimensões da formação de profissionais neste paradigma: o desenvolvimento na área do conhecimento (dimensão central do paradigma apresentado anteriormente), o desenvolvimento no aspecto afetivo-emocional, o desenvolvimento de habilidades, e o desenvolvimento de atitudes e valores. A inclusão das três últimas dimensões na responsabilidade do ensino superior representa uma mudança significativa na estruturação dos cursos e, mais diretamente, no seu currículo.

A definição dessas distinções (o paradigma da racionalidade técnico-instrumental e o paradigma do professor reflexivo; formação inicial e formação continuada) são importantes para delimitarmos nosso foco ao falarmos de formação de professores no Roteiro I do estudo aqui proposto: desenvolver uma investigação acerca de como um aspecto da *formação inicial* de professores é (ou pode ser) desenvolvido no *paradigma do professor reflexivo*. Sobre o aspecto específico a ser investigado – a preparação para o desenvolvimento da prática de reflexão linguística – na formação de professores, trataremos na próxima subseção.

2.2 PONTO DE PARTIDA 2: PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA.

O deslocamento da perspectiva de ensino de gramática para a prática de reflexão linguística vem acontecendo de maneira gradual há, pelo menos, quatro décadas. Isso

não significa, no entanto, que a prática de reflexão linguística já esteja largamente difundida nas aulas de língua portuguesa e que a sua realização não desperte mais questionamentos. Nesse período, alguns estudiosos desempenharam um papel precursor nas ideias desenvolvidas. Entre eles, destacaremos João Wanderley Geraldi, Sírio Possenti, Carlos Franchi, Mário Perini e Carlos Alberto Faraco, por sua representatividade nos estudos sobre ensino de língua portuguesa no Brasil.

Geraldi, em seu texto *Unidades básicas do ensino de português*, argumenta que a prática de análise linguística precisaria partir dos textos dos alunos, visto que o princípio que fundamenta esta prática é “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 2011[1984]a, p.74). A fim de ilustrar a sua proposta, o autor apresenta diferenciados trabalhos possíveis em cada um dos anos finais do Ensino Fundamental a partir das formas linguísticas. Um exemplo é a reflexão sobre questões de ortografia. A sugestão do autor é que, ao realizar a leitura dos textos dos alunos, o professor faça um sinal ao lado das linhas em que há problemas de ortografia. Durante a aula, os alunos seriam orientados, então, a se organizar em grupos para, juntos e com o auxílio de um dicionário, resolverem os problemas assinalados pelo professor. Geraldi afirma, ainda, que “o ensino de ortografia a partir de regras do tipo 'a palavra se grafa com *j* e não com *g* porque é de origem tupi-guarani' não diz absolutamente nada para o aluno” (2011[1984]a, p.78). Como veremos em seguida, esses apontamentos feitos pelo autor estão no cerne do que chamamos de prática de reflexão linguística, apesar de representarem apenas o início da mudança de perspectiva. As sugestões apresentadas por Geraldi neste texto da década de 1980 apontam a direção da mudança da perspectiva de ensino de gramática para a prática de reflexão linguística, mas estão, ainda, incompletas.

Dando continuidade às proposições sobre o tema, Possenti afirma, em seu texto *Sobre o ensino de português na escola*, que o saber técnico – tão fundamental para a maior parte das especialidades – não é o mais importante para professores de língua materna. O autor alega que “mais do que saber técnico, um conjunto de atitudes derivadas dele talvez resulte em benefícios maiores” (2011 [1984], p.32). Essa afirmação está em consonância com o que já discutimos a respeito da importante associação entre teoria e prática na formação de professores. Cabe, no entanto, fazermos a seguinte ressalva: o autor está tratando, no contexto da época, “saber técnico” como conhecimento gramatical apenas. Além disso, a sua afirmação é de que esse

conhecimento, sozinho, não é suficiente e não de que tal conhecimento não é necessário. No contexto atual, podemos argumentar que saber fazer transposições entre teoria e prática é uma parte importante do saber técnico necessário aos docentes. Por fim, o autor argumenta que uma mudança no ensino de português já pode ser notada – na década de 1980 – em alguns contextos, embora o que se veja, às vezes, são “palavras novas numa prática antiga”. Possenti (2011 [1984]) se propõe a desenvolver, ao longo do texto, teses básicas em relação ao problema do ensino de língua materna. Dentre elas, o autor afirma que o que precisa ser ensinado nas aulas é o que os alunos ainda não sabem. Em outras palavras, seria necessária uma mudança substancial no que é, normalmente, feito nas aulas de língua portuguesa, visto que o currículo não poderia se basear em uma lista fixa de conteúdos pré-determinados para cada ano.

O autor argumenta também que não é a partir de exercícios que se aprende algo, mas sim por meio de práticas significativas. Possenti recorre, neste momento, à alusão à aquisição da linguagem por uma criança, a qual aprende a falar através da interação com adultos e outras crianças, sem a realização de exercícios específicos para esse fim, o que indica que o domínio de língua decorre de práticas significativas e contextualizadas. Diante disso, o tempo se torna um fator importante de aprendizado linguístico, pois implica a interação social cada vez mais complexa do aluno. Esse argumento do autor pode ser questionado, visto que os processos de aquisição de uma língua natural e de domínio de usos dos discursos nessa língua têm peculiaridades distintas; no entanto, a observação de como a aquisição da linguagem se dá já ofereceu bastantes *insights* para as teorias de ensino de língua e é, por isso, citada pelo autor.

Em outro texto, Possenti chama a atenção para mais um fator determinante para o ensino de português: a concepção de língua adotada. O autor afirma que só é possível desenvolver um trabalho como o que ele propõe, se a língua for entendida como “o conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas. Isto é, formas diversas entre si, mas pertencentes à mesma língua” (POSSENTI, 1983, p. 66). Caso contrário, o autor argumenta que uma concepção de língua extremamente limitada pode, em vez de ensinar, aprofundar a consciência da própria incompetência por parte do aluno. Ainda sobre a importância de se estabelecer a concepção de língua com a qual se trabalha nas aulas de português, Geraldini (2011[1984]b) ressalta que diferentes concepções de língua constroem não só uma nova metodologia, mas também um novo conteúdo de ensino (a discussão sobre a relevância

da concepção do professor sobre a “língua” será retomada no Roteiro II) . O autor acrescenta:

gostaria de encerrar essas breves considerações sobre concepção de linguagem, variedades linguísticas e ensino de língua/ensino de metalinguagem, reafirmando que a reflexão sobre o 'pra quê' de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem –, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.

Uma concepção menos limitada de língua passa, inevitavelmente, por um questionamento acerca da postura – por muito tempo corrente – de tomar o conhecimento elaborado no campo da gramática tradicional como uma linha que distingue o certo e o errado em língua. Essa postura foi responsável por colocar o ensino de gramática em pauta nos últimos anos. Franchi (2006 [1988]), quando aborda essa questão, afirma que uma atitude negativa em relação à gramática passou a ser lugar-comum entre educadores e estudiosos da linguagem. O autor retoma diferentes razões para essa atitude diante da gramática, entre as quais se destacam: a insuficiência das noções e dos procedimentos da gramática tradicional; a inadequação dos métodos de ensino; a falta de relação entre o ensino de gramática e a produção e compreensão de textos; e o normativismo. Essas características do ensino da gramática tornam-na, para o autor, “estanque e restritiva”, visto que “é no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (FRANCHI, 2006 [1988], p. 35). Nesse sentido, o autor afirma que a aprendizagem de gramática se dá apenas através de uma vivência rica, quando os fatos da língua são resultado de um trabalho efetivo e não de exemplos isolados. Diante desses argumentos, o autor defende uma concepção mais ampla da gramática (e do seu ensino), que extrapole exercícios de segmentação, classificação e nomenclatura.

Ainda sobre essas questões, Possenti (2012 [1996]) esclarece que “falar contra a 'gramatiquice' não significa propor que a escola só seja 'prática', não reflita sobre as questões de língua. [...] Trata-se apenas de reorganizar a discussão, de alterar as prioridades” (p. 56).

Para entendermos melhor o conceito de “gramatiquice”, faz-se necessário retomarmos o texto de Faraco (2008). Ao abordar o que ele chama de “modelo pedagógico medieval”, o autor explica que houve uma guinada em termos pedagógicos no período medieval. Segundo o autor, as mudanças sociais, políticas e culturais

causadas pela desintegração de Roma diminuíram os espaços de uso público da fala e a prática da escrita, que ficou praticamente restrita aos mosteiros. Com isso, o estudo do latim adquiriu um caráter cada vez mais artificial, visto que a língua viva do cotidiano já era um dos vernáculos românicos oriundo do contato de diferentes dialetos latinos. Por isso, aprender o latim naquele período se tornou, de fato, aprender uma segunda língua. Faraco argumenta que esse novo modelo de ensino afastou o estudo da gramática das habilidades de fala e escrita, tornando-o artificial. Esse fato gerou dois vícios pedagógicos: o normativismo e a gramatiquice. O primeiro pode ser caracterizado por uma atitude diante da norma culta que não consegue compreendê-la apenas como mais uma variedade da língua, com usos sociais determinados. O segundo se refere ao estudo da gramática como um fim em si mesmo. Faraco argumenta, por fim, que “transferiu-se para o ensino de língua materna uma metodologia que servia para o ensino de uma língua artificial” (2008, p. 150). Diante disso, o autor reforça o que já afirmava Possenti, ao estabelecer que o lema para o ensino de língua materna poderia ser: “reflexão gramatical sem gramatiquice e estudo da norma culta/comum/*standard* sem normativismo” (2008, p.160).

Outra obra de referência quando o assunto é ensino de língua portuguesa é o livro *Portos de Passagem*, de Geraldi. Nele, o autor adota uma concepção interacionista da linguagem, em que são três os eixos centrais: a historicidade, o sujeito e o contexto social. Essa concepção provoca alguns deslocamentos na prática de sala de aula: passa-se do ensino de reconhecimento de verdades científicas a um ensino como conhecimento e produção, assim como do discurso único do professor para uma atividade de interlocução em sala de aula. Mais uma vez, vemos que as ideias apresentadas pelo autor estão de acordo com o que temos apresentado até o momento. Contudo, Geraldi vai além nas suas proposições e delimita, por fim, a expressão “análise linguística”, destacando que, ao usar o termo, pretende fazer referência ao conjunto de “atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos” (GERALDI, 2003 [1991], p. 189). Neste conceito, vemos os reflexos das discussões apresentadas por outros estudiosos da área sintetizados de maneira mais clara. Temos, enfim, a proposição direta de um deslocamento do ensino de gramática para a análise linguística.

A análise linguística aconteceria, portanto, no interior das práticas de leitura e de escrita, as quais criam condições para atividades de interação efetivas em sala de aula. Constituiriam a análise linguística, por sua vez, as atividades epilinguísticas e metalinguísticas. As primeiras refletem sobre a linguagem, tendo como objetivo o uso dos recursos expressivos em função de atividades linguísticas nas quais há engajamento. As segundas, por outro lado, constituem-se como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, levando à construção de noções que possibilitam a sua categorização. Em uma prática de ensino que tem como alvo a prática social, predominariam, por conseguinte, as atividades epilinguísticas.

Mais recentemente, Mário Perini, na introdução da sua *Gramática descritiva do português*, discutiu o papel da gramática no ensino de língua portuguesa. Para o autor, há três componentes no ensino: componente de aplicação imediata, componente cultural e componente de formação de habilidades. O primeiro trata de conhecimentos que serão imediatamente úteis na vida profissional ou cotidiana dos alunos. O segundo aborda conhecimentos sem uma utilidade clara, mas que a nossa sociedade considera essenciais à formação do indivíduo (por exemplo, saber que a Terra gira em torno do Sol e não o contrário). O terceiro, por sua vez, constitui-se do desenvolvimento das habilidades intelectuais de observação e raciocínio dos alunos.

O autor argumenta que a gramática contribui de maneira singela para os dois primeiros componentes, mas que pode contribuir de modo significativo para o terceiro⁷. Em relação ao componente de aplicação imediata, Perini exemplifica a aplicação da gramática imaginando uma situação em que o aluno precise conferir a grafia de uma forma verbal conjugada no dicionário e, para isso, precise saber que os verbos aparecem no dicionário na sua forma de infinitivo e que, para tirar sua dúvida, ele precisa saber identificar o infinitivo da tal forma verbal. Essa seria uma situação em que o conhecimento gramatical sobre verbos seria útil ao aluno. No que se refere ao segundo componente, o autor afirma que o conhecimento da língua (conhecimento de sua estrutura, não apenas do uso “correto”) é uma faceta do conhecimento cultural da própria nação. Logo, uma formação linguística em geral é tão importante para a formação cultural do aluno quanto a formação em química, biologia, história... Por fim, no que concerne ao terceiro componente, Perini argumenta que

⁷ Esta posição de Perini está relacionada à compreensão de que os raciocínios desenvolvidos em um campo do conhecimento podem ser transferidos para outros campos. Esse entendimento não é, contudo, consenso entre os pesquisadores sobre educação.

a gramática oferece um campo privilegiado para o exercício das atividades de pesquisa. O estudo da gramática pode ser um instrumento para exercitar o raciocínio e a observação; pode dar a oportunidade de formular e testar hipóteses; e pode levar à descoberta de fatias dessa admirável e complexa estrutura que é uma língua natural. (2011, p.31)

A fim de que esse potencial do estudo da gramática fosse atingido, contudo, seria fundamental o abandono da ideia de que a educação é, antes de tudo, transmissão de conhecimento. Pelo contrário, nesta perspectiva, a educação passa a ser entendida como um lugar de procura de conhecimento e de desenvolvimento de habilidades.

Esse posicionamento de Perini é retomado na maneira proposta por Bagno (2002) para o desenvolvimento da prática de análise linguística como definida por Geraldi (2003[1991]): a realização de pesquisa linguística nas aulas de língua portuguesa. O autor coloca a análise linguística realizada por meio de pesquisa como um dos pilares da educação linguística. Bagno reconhece que uma pesquisa sobre a língua só poderá ser feita a partir de determinado período do percurso escolar; no entanto, considera ser este o modo mais adequado de não se apoiar nas conceituações da gramática normativa, mas sim de empreender uma teorização/investigação da língua.

As proposições de diferentes autores apresentadas até aqui constituem o percurso da reflexão teórica acerca do ensino de gramática e de seu deslocamento para a prática de reflexão linguística. Essas ideias se difundiram – nas últimas décadas – nos estudos em Linguística Aplicada. Segundo Mendonça (2006), as discussões sobre essa questão fizeram emergir e se consolidar “a proposta da prática de análise linguística (AL) em vez de aulas de gramática” (p.199). Em suma, essa visão se contrapõe ao chamado “ensino tradicional de gramática” (BUNZEN, 2009, p.88), em que o professor ensina uma técnica de analisar e classificar elementos da língua, considerando esses elementos em si mesmos. Por um lado – no ensino de gramática – a língua é tratada como um sistema fechado, e os conhecimentos gramaticais são o foco de ensino, sendo, normalmente, apresentados de forma normativa; por outro lado – na análise linguística – a língua é vista como uma ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, e os usos passam a ser o foco de ensino.

É importante salientar que a análise linguística não elimina a gramática. Ao invés disso, ela a engloba, porém o faz “num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p. 206). A mudança de paradigma está fundamentada, portanto, no deslocamento da centralidade da norma

padrão para os efeitos de sentido. Na perspectiva de ensino de uso da língua, portanto, a prática de análise linguística constitui, ao lado da leitura e da produção de textos, os eixos básicos do ensino de língua materna. Podemos defini-la, então, como

parte das práticas de letramento escolar, consistindo numa reflexão explícita e sistemática sobre a constituição e o funcionamento da linguagem nas dimensões sistêmica (ou gramatical), textual, discursiva e também normativa, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de habilidade de leitura/escuta, de produção de textos orais e escritos e de análise e sistematização dos fenômenos linguísticos (MENDONÇA, 2006, p.208).

A maneira como deve se dar a relação entre os três eixos, no entanto, ainda é um desafio para professores e pesquisadores envolvidos com o ensino de língua materna. Por isso, a discussão sobre o lugar da análise linguística em uma perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem, mostra-se pertinente.

A fim de traçar caminhos para a relação entre os três eixos, Simões et al. (2012) apresenta uma seção em seu livro sobre a reflexão linguística, na qual desenvolve a abordagem de análise linguística apresentada por Mendonça (2006). A adoção do termo “reflexão” no lugar de “análise” salienta um aspecto dessa abordagem já apontado anteriormente (cf. MENDONÇA, 2006; RIO GRANDE DO SUL, 2009): saem de cena a classificação e a identificação de conteúdos gramaticais para a entrada da **reflexão** sobre os fatos da língua. Para Simões et al. (2012), a reflexão linguística está a serviço: (i) da reescrita do texto pelos alunos (em especial); (ii) da construção de competências de escrita e leitura; e (iii) da construção de conhecimentos sobre a língua portuguesa (conhecimentos sistemáticos, mas articulados aos usos da língua).

Um aspecto importante dessa mudança de paradigma na abordagem dos conhecimentos linguísticos é a forma de trabalho predominante em cada situação. Se o observarmos, chegaremos – por um lado – ao método de trabalho expositivo, seguido de treinamento, constituinte do ensino de gramática e – por outro lado – ao método reflexivo, que tem a língua em uso como ponto de partida e de chegada, além de privilegiar a pesquisa e a resolução de problemas, característico da prática de reflexão linguística (SIMÕES et al., 2012). Outros dois aspectos importantes dessa mudança de paradigma são o foco de trabalho e o tratamento dos conteúdos gramaticais. Sobre o primeiro, pode-se dizer que, no ensino de gramática, o foco está na definição de categorias e funções, enquanto, na prática de reflexão linguística, o foco passa a estar nos fatos da língua. Em relação ao segundo aspecto, nas aulas de gramática, os

conteúdos são ensinados conforme uma ordem fixa e com pretensão à exaustividade, em contraposição à reflexão linguística, que seleciona os conteúdos a partir da sua relevância para certos usos da língua (SIMÕES et al., 2012). Os dois aspectos citados estão relacionados com o movimento espiralado e progressivo proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a abordagem dos conteúdos.

Ao tratar sobre os conteúdos de ensino, Geraldi (2003 [1991]) afirma que eles são produto da articulação entre os conhecimentos técnicos gerados por pesquisadores com a necessidade (real ou imaginária) da transmissão desse conhecimento em um paradigma em que o professor é apenas um executor de tarefas. O autor afirma que como só se trata de achar uma forma de transmitir com certa facilidade as informações colhidas nos resultados das pesquisas, “o ecletismo, a banalização e, principalmente, a compreensão destes resultados como definitivos, cristalizam como verdade o que é apenas uma verdade dentro de certa perspectiva” (p. 90).

Diante disso, entende-se que preparar o professor para a realização do trabalho de reflexão linguística é também uma necessidade dos cursos de formação de professores, uma vez que a relação entre pesquisas sobre a língua, conteúdos a serem trabalhados no ensino e o papel do professor nessas esferas precisa, ainda, ser debatido. Para Fávero e Tonieto (2010, p.21), a “tese defendida é a de que a forma como se compreende a relação entre conteúdo e método determina o modo como são pensados os cursos de formação de professores e o modo como o professor organiza a sua prática pedagógica”. Mais uma vez, fica clara a pertinência desse recorte para investigação acerca da associação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura em Letras.

Ao tratar da preparação para a reflexão linguística na formação de professores, a questão não é “que haja uma teoria ou um conjunto de conhecimentos especializados capazes de resolver os problemas, mas sim que as dificuldades que brotam do cotidiano do professor possam ser investigadas à luz de conhecimentos elaborados” (FÁVERO;TONIETO, 2010, p. 61). Argumenta-se que o deslocamento do ensino de gramática para a prática de reflexão linguística, assim como o papel do professor no estabelecimento dos objetivos de sua intervenção podem ser mais bem compreendidos e, se possível, aprimorados. É deste cenário teórico, portanto, que partimos para a realização do Roteiro I.

3 QUE ROTEIRO SEGUIMOS?

No Roteiro I, propomos uma pesquisa qualitativa com grupo focal. Neste capítulo, alguns conceitos importantes para a nossa abordagem serão delineados, a fim de que os procedimentos metodológicos adotados fiquem claros ao leitor. Serão, para tanto, abordadas questões relacionadas tanto à geração, quanto à análise de dados.

Iniciamos com a retomada do próprio conceito de pesquisa qualitativa, visto que este foi, por algum tempo, um termo guarda-chuva para toda e qualquer pesquisa que não fosse quantitativa. Mason (2002) ressalta a dificuldade em delimitar o conceito de pesquisa qualitativa, visto que ela não cabe dentro de um paradigma filosófico ou metodológico apenas, estando associada a várias áreas de pesquisa. No entanto, a autora apresenta elementos convergentes em uma possível definição: a pesquisa qualitativa (i) ocupa um espaço fortemente interpretativo, uma vez que tem como foco saber como o mundo social é interpretado, compreendido, experimentado ou construído; (ii) baseia-se em métodos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao seu contexto de produção; e (iii) fundamenta-se em métodos de análise, explicação e formulação de argumentos que acionam compreensões complexas, contextuais e detalhadas.

Flick (2009a), em consonância com Mason (2002), salienta que, apesar dos diversos focos existentes na pesquisa qualitativa, é possível identificarmos características comuns neste tipo de pesquisa, ou seja, defini-la apenas como *não* quantitativa já não é o suficiente. O autor afirma que é pesquisa qualitativa aquela que “visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’” (2009a, p.8). Há, segundo o autor, diferentes formas de fazer isso: analisar experiências de indivíduos ou grupos; examinar interações e comunicações que estejam se desenvolvendo; e investigar documentos ou traços semelhantes de experiências ou interações. Outros pontos importantes são, ainda, apresentados:

a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (em vez de números), parte da construção social das realidades em estudo, está interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo. (FLICK, 2009a, p. 16)

Stake (2011), por sua vez, ao escrever sobre a essência da pesquisa qualitativa,

retoma o que os demais autores já tinham apontado e afirma que o pensamento qualitativo é “interpretativo, baseado em experiências, situacional e humanístico” (p.41). O autor ressalta, ainda, que, na pesquisa qualitativa, a elaboração da pergunta é sempre anterior à escolha do método, isto é, a questão a que se busca responder é que guiará as demais escolhas da pesquisa.

Nesse sentido, Flick (2009a) destaca a “adequação” como um princípio norteador da pesquisa qualitativa. O autor cita três formas através das quais a pesquisa qualitativa está ligada ao princípio da adequação. A primeira é o fato de que os métodos usados no início da pesquisa empírica foram desenvolvidos a partir de um interesse de conhecimento específico e das características do que deveria ser estudado, uma vez que havia mais questões a serem estudadas que métodos a serem empregados. O segundo, conforme o autor, vincula-se às décadas de 1960 e 1970, quando as metodologias de pesquisa qualitativa já tinham sido desenvolvidas, estabelecidas e refinadas. Contudo, “ao mesmo tempo, métodos e teorias deixavam escapar uma grande quantidade de questões que eram relevantes em termos práticos” (p.19). Isso levou ao desenvolvimento de “métodos quantitativos – às vezes a uma redescoberta e a mais desenvolvimento de métodos já existentes – de programas de pesquisa e de um discurso metodológico ampliado da pesquisa qualitativa” (p.20). Já a terceira forma se encontra no cenário atual, em que a grande proliferação de estudos qualitativos em áreas distintas gera demandas diferentes à pesquisa qualitativa. Com isso, há, mais uma vez, a proliferação e o refinamento metodológico da pesquisa qualitativa, o que gera a necessidade de considerar ainda mais o papel da adequação como princípio, o que resultará em uma diferenciação cada vez maior entre os campos. Flick (2009a, p. 22) afirma, também, que a pesquisa qualitativa é explicitamente política e busca transformar o mundo com suas práticas.

Ao tratarem especificamente sobre pesquisas no campo da linguagem, Cameron et al. (1997) discutem três quadros para contextualizar as relações entre pesquisadores e participantes: ético, de apoio e de empoderamento⁸.

No primeiro, o ético, o foco está nas responsabilidades dos pesquisadores em relação aos participantes: desde que não sejam causados danos aos participantes, não se assume que a pesquisa tenha o dever de proporcionar algum benefício a eles. Se houver um ganho por parte dos participantes, será uma espécie de bônus. Neste quadro, é

⁸ Os termos são apresentados originalmente em inglês: *ethics, advocacy e empowerment framework*.

realizada uma pesquisa *sobre* os participantes. No segundo quadro, de apoio, entende-se que o modelo ético é necessário, mas não o suficiente. Argumenta-se que, além da preocupação de não causar danos aos participantes, é necessária a vontade de ajudá-los. No entanto, o pesquisador ainda é o único “detentor do conhecimento”, capaz de ajudar os demais; os participantes são sujeitos de estudo e não, de fato, participantes. Neste quadro, é realizada uma pesquisa *sobre e para* os participantes. Por fim, no terceiro, de empoderamento, parte-se do uso de métodos interativos, do reconhecimento das necessidades/preocupações dos próprios participantes e do compartilhamento de conhecimento. Uma ressalva importante está relacionada ao fato de que o “empoderamento” aqui não é visto como uma transferência de poder/conhecimento de um que o detém para aquele que não o tem. Este terceiro quadro seria, então, “capaz de mudar todos envolvidos, fornecendo, não apenas aos pesquisadores, mas também aos seus informantes, a possibilidade de construir novos *insights* e entendimentos” (CAMERON et al., 1997, p. 161). No terceiro quadro, portanto, desenvolve-se uma pesquisa *sobre, para e com* os participantes.

A presente pesquisa está alinhada às características até aqui apresentadas do paradigma qualitativo e, especificamente, ao terceiro quadro de relações entre pesquisador e participantes discutido por Cameron et al. (1997), isto é, o do empoderamento. Por estar em consonância com o quadro do empoderamento, a investigação proposta no Roteiro I da presente tese usa métodos interativos, busca reconhecer as necessidades e preocupações dos próprios participantes e pretende viabilizar a construção conjunta de conhecimento.

Neste ponto do caminho percorrido, é necessário, ainda, delimitarmos mais alguns conceitos presentes na pesquisa qualitativa, a fim de mais bem explicar os procedimentos metodológicos aqui adotados. Os conceitos a serem abordados são observação participante, análise documental, grupo focal e triangulação.

A *observação participante* é um método de geração de dados bastante utilizado em pesquisas qualitativas. Para Mason (2002), o termo tem sido usado para fazer referência a “métodos de geração de dados que implicam que o pesquisador ou a pesquisadora fique imerso no contexto de pesquisa de forma que ele possa experimentar e observar a uma vasta gama de dimensões deste contexto” (p.84). Stake (2011), por sua vez, apresenta a observação participante como uma forma ativa de observação, “em que o pesquisador se junta à atividade como participante, não apenas para se aproximar dos

outros participantes, mas para tentar aprender com a experiência que eles têm descrita no papel” (p.107).

Flick (2009c), ao abordar a observação participante, destaca que “as principais características do método são que você como um pesquisador mergulha de cabeça no campo. Você observa a partir da perspectiva de um membro, mas também influencia o que você observa devido à sua participação” (p.226). O autor ressalta, ainda, que a observação participante tem dois aspectos fundamentais: (i) o pesquisador deveria se tornar aos poucos cada vez mais participante, ganhando acesso ao campo e aos demais participantes; (ii) a observação deveria se mover através de um processo de se concentrar cada vez mais nos aspectos que são essenciais para as questões de pesquisa.

Algumas contribuições da observação participante a tornam um método empregado em diferentes pesquisas (FLICK, 2009c). A sua primeira contribuição é o fato de ela se alinhar à concepção de pesquisa qualitativa como um processo, uma vez que pressupõe um longo período do pesquisador no campo e em contato com os participantes e com o contexto a ser estudado. Outra contribuição é a possibilidade que a observação participante oferece de o pesquisador dirigir sua atenção a grupos de participantes ou atividades específicos, em um segundo momento, caso seja evidenciado ao longo do período de observação que eles são necessários para levar a uma melhor compreensão dos dados ou mesmo para completá-los. Por fim, a interação com o campo e o objeto de pesquisa viabilizada pela observação participante possibilita a integração de outros métodos e procedimentos metodológicos na pesquisa como um todo. A observação participante oferece, portanto, uma flexibilidade metodológica e uma adequação ao objeto de estudo da pesquisa qualitativa.

Por outro lado, a observação participante exige uma postura cautelosa do pesquisador diante da sua influência no campo. Além disso, muitas vezes, torna-se difícil delimitar ou selecionar dentre as situações observadas aquelas em que o problema estudado se torne realmente “visível”. Conscientes das contribuições e das limitações da observação participante, adotamos este método no nosso processo de investigação do Roteiro I. Na próxima seção, será descrito de forma mais precisa o papel que ela desempenhou na nossa pesquisa.

O próximo conceito a ser retomado aqui é o de *análise documental*. Ela consiste na coleta e na análise de documentos relacionados ao objeto de pesquisa. Esses documentos podem existir independentemente da pesquisa desenvolvida ou podem ser

elaborados especificamente para a pesquisa em questão. O importante, segundo Mason (2002), é o fato de que

se você escolheu usar documentos ou métodos visuais, você deve ter um posicionamento *ontológico* que sugere que palavras escritas, textos, documentos, registros, fenômenos visuais ou espaciais ou aspectos da organização social, formato, forma e assim por diante, são componentes significativos do mundo social por si só. (p. 106)

Além disso, o pesquisador pode estar interessado em como os documentos são produzidos e utilizados ou acreditar que eles apoiam a compreensão de elementos do mundo social investigado por meio de outras fontes de dados. Flick (2009c) ressalta que, ao usar documentos em sua pesquisa, o pesquisador precisa entendê-los não apenas como representações de fatos ou realidades, mas estar ciente de que alguém (ou alguma instituição) produz esses documentos com certa finalidade. Portanto, ao incluir a análise documental em sua pesquisa, o pesquisador precisa vê-los também como uma forma de comunicação.

Outro conceito importante para a presente pesquisa é o de *grupos focais*. Segundo Flick (2009a), os grupos focais têm ganhado mais destaque nas últimas décadas. O mesmo autor afirma, ainda, que eles podem ser usados como um “método autônomo ou em combinação com outros (pesquisas de levantamento, observação, entrevistas individuais etc)” (2009b, p.96). A principal característica dos grupos focais é o uso explícito da interação em grupo para a geração de dados e de *insights* que estariam menos acessíveis sem a interação encontrada em um grupo.

Barbour (2009) aponta que uma grande vantagem dos grupos focais é sua capacidade de capturar respostas a eventos enquanto se desenrolam. Outro aspecto importante para o presente trabalho é que os grupos focais “apresentam um ótimo desempenho ao proporcionar *insights* dos processos, em vez de resultados” (BARBOUR, 2009, p.54). Isso se dá, pois os grupos focais estão no meio do caminho entre observação de campo e entrevistas individuais, o que suscita uma discussão sobre onde, no *continuum* entre estrutura e espontaneidade, estão os grupos focais. Para a autora, a localização dos grupos focais em tal *continuum* depende de quão ativo é o pesquisador ao direcionar a discussão.

Uma questão importante a ser considerada no trabalho com grupos focais é a constituição do grupo. Um tipo recorrente de amostragem é a chamada “intencional”, para a qual o trabalho de campo é essencial. Conforme ressalta Barbour, “é aqui que o

trabalho de campo pode pagar dividendos em termos de sensibilizar o pesquisador para os critérios que são relevantes e que devem informar as decisões de amostragem” (2009, p.86-87). Ou seja, a constituição do grupo focal parte, na amostragem intencional, das percepções a que o pesquisador chegou durante o trabalho de campo. Além disso,

uma vez que o grupo será a principal unidade de análise na pesquisa com grupos focais, faz sentido convocá-los para facilitar comparações, ao garantir que os membros do grupo compartilhem pelo menos uma característica importante. (BARBOUR, 2009, p. 87)

A autora afirma, também, que não há um número mínimo ou máximo de participantes para a constituição do grupo focal, são o objeto e as questões de pesquisa que guiarão essa decisão. Por fim, cabe ressaltar que o objetivo do trabalho com grupo focal de amostragem intencional é refletir a diversidade, e não obter representatividade.

Resta-nos, ainda, delimitar o conceito de *triangulação*. Esse conceito está bastante relacionado à questão da qualidade na pesquisa qualitativa, uma vez que significa ampliar as atividades do pesquisador na investigação, utilizando, por exemplo, mais de um método de geração de dados. Em poucas palavras, triangulação significa “que uma questão de pesquisa é considerada – ou, em uma formulação construtivista, é constituída – a partir de (pelo menos) dois pontos” (FLICK, 2009b, p.61). De uma maneira bastante geral, uma definição de triangulação na pesquisa qualitativa pode entender que

A triangulação implica que os pesquisadores assumam diferentes perspectivas sobre uma questão em estudo ou, de forma mais geral, ao responder a perguntas de pesquisa. Essas perspectivas podem ser substanciadas pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Ambas estão e devem estar ligadas. Além disso, refere-se à combinação de diferentes tipos de dados. Essas perspectivas devem ser tratadas e aplicadas, ao máximo possível, em pé de igualdade e de forma igualmente consequente. Ao mesmo tempo, a triangulação (de diferentes métodos e tipos de dados) deve possibilitar um excedente principal de conhecimento em diferentes níveis, o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem e, assim, contribuem para promover a qualidade na pesquisa. (FLICK, 2009b, p. 62)

O conceito de triangulação, como visto, pode ser bastante amplo e abranger momentos distintos da pesquisa. É possível identificarmos, pelo menos, a triangulação de dados, de investigadores, de teorias e de métodos. Além disso, a posição da triangulação no processo da pesquisa qualitativa também pode variar, uma vez que se pode desenvolvê-la na exploração do tema da pesquisa, na geração de dados, na

interpretação dos dados ou na fase de generalização (nos casos em que ela existe). O tipo e a posição da triangulação dependem dos propósitos com que ela é empregada em cada pesquisa.

No presente trabalho, nossa atenção está voltada para dois tipos de triangulação – de dados e de métodos – e para apenas uma fase do processo de pesquisa, a geração de dados. A triangulação de dados significa o uso de diferentes fontes de dados, enquanto a triangulação de métodos faz referência à utilização de diferentes métodos ao longo da pesquisa: a associação entre observação participante, análise documental e trabalho com grupos focais, por exemplo. O posicionamento da triangulação na fase de geração de dados, por sua vez, indica que os diferentes métodos foram empregados apenas nesta fase, sendo analisados a partir de um único método, como, por exemplo, a codificação temática. Neste caso, “os diferentes dados são reunidos, talvez, em um único conjunto de dados, e a triangulação se mantém limitada à coleta de dados” (FLICK, 2009b, p. 150).

Nesta seção, foram apresentados aspectos da pesquisa qualitativa, assim como conceitos centrais para a investigação aqui desenvolvida. A seguir, procuramos expor como esses conceitos se articulam na nossa pesquisa e como cada etapa foi desenvolvida.

3.1 PRECAUÇÕES PARA UM CAMINHO SEGURO: DECISÕES E CUIDADOS METODOLÓGICOS

Conforme apresentamos no texto de abertura desta tese, a pergunta norteadora deste Roteiro é: **como os professores em formação inicial participantes da pesquisa entendem e propõem o trabalho com as formas linguísticas em seus projetos de estágio?**

A fim de respondê-la, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com grupo focal. Ao longo deste processo, empregamos os diferentes conceitos delimitados na seção anterior.

Antes de detalharmos os procedimentos desenvolvidos, é preciso discutir brevemente a escolha feita, em nossa pergunta de pesquisa, pelo termo “forma linguística” em oposição aos termos “conhecimentos linguísticos” ou “recursos linguísticos”, por exemplo. Argumentamos que o termo “conhecimentos linguísticos” é

mais abrangente que o escolhido, pois pode estar relacionado a diferentes aspectos da linguagem, não apenas àqueles relativos à sua estrutura. Por outro lado, o termo “recurso linguístico” é mais neutro que o escolhido e está fortemente ligado a uma concepção de ensino de língua atrelada à ideia de que o desenvolvimento de repertório é o principal foco das aulas de língua portuguesa. Optamos, então, por “formas linguísticas”, por entendermos que essas são como gatilhos sinalizadores da existência de um processo de significação em curso. Cabe ressaltar, ainda, que adotamos o termo “forma” de uma posição não formalista tanto na linguística quanto no ensino.

Passamos, agora, ao detalhamento dos procedimentos adotados ao longo do Roteiro I. O nosso primeiro passo foi a observação participante das aulas de uma turma de Estágio de Docência em Português 1. Ao longo de todo o semestre de 2013/2, a pesquisadora participou dos encontros da turma uma vez por semana. Esta etapa da pesquisa possibilitou uma aproximação da pesquisadora ao objeto de estudo e aos participantes da pesquisa; além disso, foi possível – ao longo do período de observação – identificar o grupo de participantes que comporiam o grupo focal, visto que eles seriam centrais para nos levar a uma melhor compreensão da questão investigada. Outro ponto relevante foi o fato de a interação com o campo e o objeto de pesquisa viabilizada pela observação participante ter possibilitado uma delimitação de outros métodos e procedimentos metodológicos a serem empregados na pesquisa como um todo.

A análise documental, por sua vez, esteve presente na nossa pesquisa porque alguns documentos entregues pela orientadora de estágio aos seus alunos, assim como os projetos e as tarefas elaborados pelas participantes constituíram também o nosso *corpus* de análise. Esses documentos foram entendidos como fontes que apoiam a compreensão de elementos do mundo social investigado por meio de outras fontes de dados.

Como mencionado anteriormente, a partir da observação participante, foi constituído um grupo focal para que fossem desenvolvidos os ciclos de intervenções apresentados a seguir. Optamos por trabalhar com um grupo focal, por entendermos que este seria o método mais adequado para capturar respostas a eventos enquanto se desenrolam, desenvolvendo, assim, o quadro do empoderamento apresentado anteriormente. Outra razão importante para esta escolha foi a capacidade que os grupos focais têm de proporcionar *insights*, visto que, no Roteiro I, buscamos muito mais entendimentos de um processo do que resultados propriamente ditos. O critério para a

composição da nossa amostragem no grupo focal foi a específica problematização do nosso objeto de pesquisa feita na elaboração do projeto de estágio pelas duas duplas selecionadas. Ambas receberam encomendas das professoras titulares das turmas em que realizariam os seus estágios e, devido a essas solicitações, precisaram dar mais atenção ao trabalho com as formas linguísticas no processo de elaboração do seu projeto de estágio. Outro papel importante da observação participante no presente estudo é a possibilidade que os dados gerados ao longo do período de observação nos darão de contextualizar os dados documentais e das interações que serão, de fato, analisados mais adiante.

Ao longo desse processo, realizamos a triangulação apenas na fase da geração de dados, tanto por meio da triangulação de diferentes dados quanto por meio de diferentes métodos na geração dos dados. De forma resumida: partimos da observação participante para (i) a aproximação com o objeto de estudo e com as participantes, (ii) a identificação de critérios relevantes para a amostragem do grupo focal e (iii) a obtenção de informações que possibilitassem a contextualização dos dados documentais e de interação do grupo focal a serem analisados. Uma vez composto o grupo focal, dois ciclos de intervenções foram desenvolvidos e esses momentos serão o foco da nossa análise de dados. Mais especificamente, pinçaremos – de todo o conjunto de dados gerados – os momentos de interação e os trechos dos documentos especificamente relacionados à nossa questão de pesquisa. Esse recorte foi necessário uma vez que o volume de dados era muito grande e precisávamos nos deter àqueles mais relevantes para o nosso objeto de estudo, o que não significa, em hipótese alguma, não reconhecer a importância das demais situações envolvidas no processo de estágio de docência acompanhado. Ressaltamos também que apenas a totalidade dos nossos dados nos permitiu identificar o que seria “recortável” para o atendimento de nossos objetivos.

Para os ciclos de intervenções propostos com o grupo focal, foram elaboradas subperguntas, as quais guiarão – também – as análises de dados. O quadro a seguir apresenta as subperguntas e os dados a serem usados na tentativa de respondê-las, ficando os demais dados com o papel de contextualizar o nosso estudo.

Perguntas	Dados utilizados
1. Como o trabalho com as formas linguísticas aparece (ou não) nos pré-projetos e nos projetos finais de estágio elaborados pelos alunos da disciplina de	Ciclo 1: Pré-projetos de estágio entregues pelos participantes. Ciclo 2: Projetos finais de estágio entregues pelos participantes.

Estágio de Docência em Português 1?	
1.1. O trabalho com as formas linguísticas está relacionado aos demais objetivos do projeto?	Ciclo 1: Pré-projetos de estágio entregues pelos participantes. Ciclo 2: Projetos finais de estágio entregues pelos participantes.
1.1.1. <i>Em caso afirmativo, qual(is) relação(ões) é(são) estabelecida(s)?</i>	Ciclo 1: Pré-projetos de estágio entregues pelos participantes. Ciclo 2: Projetos finais de estágio entregues pelos participantes.
1.2. O trabalho proposto com as formas linguísticas está alinhado à prática de ensino de gramática ou à prática de reflexão linguística?	Ciclo 1: Pré-projetos de estágio entregues pelos participantes. Ciclo 2: Projetos finais de estágio entregues pelos participantes.
1.3. O trabalho proposto com as formas linguísticas considera aspectos de significação?	Ciclo 1: Pré-projetos de estágio entregues pelos participantes. Ciclo 2: Projetos finais de estágio entregues pelos participantes.
2. Ao longo da análise conjunta do trabalho com as formas linguísticas proposto pelos alunos da disciplina de Estágio de Docência em Português 1 em seus pré-projetos/projetos finais, os participantes perceberam como os estudos sobre a descrição da língua e os estudos em linguística dirigidos à formação do professor podem auxiliar na prática de reflexão linguística?	Entradas no diário de campo e segmentos interacionais em que se dê a percepção dos participantes sobre as implicações dos estudos sobre a descrição da língua e dos estudos em linguística dirigidos à formação do professor para a prática de reflexão linguística. Ciclo 1: Dados gerados a partir dos encontros com os participantes para análise conjunta dos pré-projetos e avaliação escrita feita pela orientadora de estágio dos pré-projetos. Ciclo 2: Dados gerados a partir dos encontros com os participantes para análise conjunta dos projetos finais e para elaboração das tarefas.
2.1. Em caso afirmativo, a percepção se deu antes ou depois de a pesquisadora fazer referência explícita a algum pressuposto teórico?	Diagrama de linha do tempo da interação entre a mediadora e os participantes, entradas no diário de campo e segmentos interacionais em que se dê a percepção dos participantes sobre as implicações dos estudos sobre a descrição da língua e dos estudos em linguística dirigidos à formação do professor para a prática de reflexão linguística. Ciclo 1: Dados gerados a partir dos encontros com os participantes para análise conjunta dos pré-projetos. Ciclo 2: Dados gerados a partir dos encontros com os participantes para análise conjunta dos projetos finais e para elaboração das tarefas.
2.2. Em caso afirmativo, por meio de quais relações?	Entradas no diário de campo, segmentos interacionais descritos acima. Ciclo 1: Dados gerados a partir dos encontros com os participantes para análise conjunta dos pré-projetos. Ciclo 2: Dados gerados a partir dos encontros com os participantes para análise conjunta dos projetos finais e para elaboração das tarefas.
3. Após a análise conjunta da prática de reflexão linguística proposta nos pré-projetos/projetos finais de estágio, foram observadas mudanças entre os pré-projetos elaborados pelos participantes e o projeto final e entre o projeto final e as tarefas por eles elaboradas ao longo do estágio?	Ciclo 1: Pré-projetos, áudios dos encontros e dos projetos finais. Ciclo 2: Projetos finais, áudios dos encontros, tarefas elaboradas e relatórios de estágio.
3.1. <i>Em caso afirmativo, por meio de que indícios?</i>	Ciclo 1: Pré-projetos, áudios dos encontros e dos projetos finais. Ciclo 2: Projetos finais, áudios dos encontros, tarefas elaboradas e relatórios de estágio.
3.2. <i>Em caso negativo, o que aconteceu?</i>	Ciclo 1: Pré-projetos, áudios dos encontros e dos projetos finais. Ciclo 2: Projetos finais, áudios dos encontros, tarefas elaboradas e relatórios de estágio.

Quadro 1 – Perguntas que guiarão as análises.

Tais questões serão respondidas ao longo de dois ciclos de intervenções com o grupo focal. A fim de planejar esses ciclos, foram elaborados os quadros abaixo. Eles indicam as ações tomadas em cada fase da pesquisa e podem guiar a leitura do capítulo seguinte.

1º ciclo de intervenção	Atividades
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da literatura; - Observação participante das aulas da disciplina de estágio; - Análise dos pré-projetos; - Leitura da avaliação realizada pela professora da disciplina; - Preparação da pesquisadora para os encontros.
Implementação	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros com os participantes para análise conjunta dos pré-projetos; - Análise dos dados gerados especificamente sobre o trabalho com as formas linguísticas ao longo dos encontros.
Avaliação (a – o que funcionou, o que não funcionou e por quê; b – em que medida foi útil e adequada)	a) da mudança da prática = - Análise contrastiva dos pré-projetos, dos áudios dos encontros e dos projetos finais (especificamente dos trechos relacionados ao nosso objeto de pesquisa); b) do processo de investigação = - Análise dos áudios e dos projetos finais (especificamente dos trechos relacionados ao nosso objeto de pesquisa).

Quadro 2 – Representação do primeiro ciclo de intervenção do presente estudo.

2º ciclo de intervenção	Atividades
Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> - Observação participante das aulas da disciplina de estágio; - Análise dos projetos finais; - Preparação da pesquisadora para os encontros.
Implementação	<ul style="list-style-type: none"> - Encontros com os participantes para análise conjunta dos projetos finais e para elaboração das tarefas; - Análise dos dados gerados especificamente sobre o trabalho com as formas linguísticas ao longo dos encontros.
	a) da mudança da prática =

<p>Avaliação</p> <p>(a – o que funcionou, o que não funcionou e por quê;</p> <p>b – em que medida foi útil e adequada)</p>	<p>- Análise contrastiva dos projetos finais, dos áudios dos encontros, das tarefas elaboradas e dos relatórios de estágio (especificamente dos trechos relacionados ao nosso objeto de pesquisa);</p> <p>b) do processo de investigação =</p> <p>- Análise dos áudios e dos relatórios de estágio (especificamente dos trechos relacionados ao nosso objeto de pesquisa).</p>
---	---

Quadro 3 – Representação do segundo ciclo de intervenção do presente estudo.

É necessário informar, ainda, que os encontros com o grupo focal foram gravados em áudio e que, para a sua descrição e posterior análise, foi feita uma transcrição ortográfica simples. Além disso, quando o tempo de silêncio entre um enunciado e outro passava de um segundo, ele foi registrado. A escolha pela transcrição ortográfica simples se justifica pela metodologia de análise a ser utilizada, uma vez que nos propomos a fazer uma análise de conteúdo temático, tendo como ponto de partida os itens lexicais usados ao longo da interação. Sobre os tempos de silêncio, fizemos a escolha de indicá-los porque – mesmo sem termos como afirmar exatamente o que esses momentos de silêncio representam, visto que a análise de conteúdo temático não dá conta disso – entendemos que a ausência de falas também tem um significado nas interações, o que pode ser apontado por nós como um aspecto a ser considerado. Como afirma Barbour (2009), “aquilo que não é dito pode ser tão importante quanto o que é dito durante as discussões de grupo focal” (p. 176).

Para as fases de planejamento, que incluíam análises dos pré-projetos e dos projetos das duplas, elaboramos um quadro que serviu de instrumento de análise a partir dos pressupostos sobre reflexão linguística apresentados no capítulo 2 do Roteiro I. Já para as análises das interações – como apresentado no texto inicial desta tese – delineamos uma interface metateórica a partir de dois constructos teóricos: a Linguística Cognitiva e o Interacionismo Sociodiscursivo. Entendemos que é possível argumentar que as bases teóricas sobre as quais ambas as áreas se apoiam são ontologicamente discordantes, entretanto ressaltamos que a interface metateórica não é a “soma” de constructos teóricos diversos, mas, sim, o recorte de diferentes constructos e a construção de uma nova proposta. Com isso, cria-se, também, o objeto a ser analisado e as lentes a serem usadas para tal análise.

Começamos, aqui, a explorar de maneira mais detalhada a metodologia de análise da arquitetura interna dos textos proposta por Bronckart (2007 [1997]; 2008). Não adotaremos, no entanto, esta metodologia de análise propriamente dita para as análises. Conforme afirmamos anteriormente, um conceito será recortado dela (a saber: o de conteúdo temático) para a construção da nossa interface metateórica construída especialmente para as análises dos dados gerados nos ciclos de intervenção com o grupo focal especificamente sobre o trabalho com as formas linguísticas. Para o ISD, o agir linguageiro⁹ se traduz em um texto, o qual pode ser definido como

toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem organizada e que visa a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, ou, então, como *unidade comunicativa* de nível superior, correspondente a uma determinada unidade do agir linguageiro. (BRONCKART, 2008, p.87 [grifos no original])

Ao produzir um texto empírico, o actante se encontra em uma situação singular. Para o autor, tal situação pode ser explicada pela presença de um conjunto de parâmetros físicos e de um conjunto de parâmetros socio subjetivos. Como exemplos do primeiro grupo de parâmetros, temos o emissor, o receptor e o espaço-tempo do ato de produção. A fim de ilustrar o segundo grupo de parâmetros, podem ser citados o tipo de interação social em curso, os objetivos possíveis da interação e os papéis atribuídos aos protagonistas da interação. Somados a esses fatores, é determinante também, na produção de um texto empírico, os conhecimentos temáticos expressos pelo texto, como estão disponíveis na memória do actante.

Diante dessas condições de produção, Bronckart (2007[1997], 2008) argumenta que todo texto é organizado em três níveis: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. A esse modelo o autor se refere como “folhado textual”.

A infraestrutura geral do texto além de ser a primeira camada do folhado textual é o nível mais profundo de análise. Segundo Bronckart (2008), esta camada comporta dois regimes de organização claramente distintos: o da planificação geral do conteúdo temático e o dos tipos de discurso. Esta camada é especialmente importante para o nosso trabalho, visto que foi nela que centramos nossa análise. Após apresentarmos brevemente as outras duas camadas – apenas com a intenção de expor o modelo de

⁹ O agir linguageiro pode ser entendido como o que alguns teóricos chamam de “atividade discursiva”.

arquitetura textual do ISD como um todo – voltaremos para ela, a fim de caracterizá-la com mais precisão e de delimitar nosso procedimento de análise das interações entre a pesquisadora e as participantes.

Os mecanismos de textualização constituem, então, a segunda camada do folhado textual. Eles são importantes por contribuírem para dar ao texto sua coerência temática e dividem-se em conexão, coesão nominal e coesão verbal. O primeiro grupo marca as articulações da progressão temática; o segundo compreende os mecanismos de referenciação; e o terceiro assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos compreendidos.

A terceira e última camada é constituída pelos mecanismos enunciativos, aos quais cabe a manutenção da coerência pragmática do texto. Nesta camada, podem ser percebidas as vozes presentes no texto e as modalizações. Esses mecanismos são classificados como superficiais, visto que “operam quase que independentemente da progressão do conteúdo temático” (BRONCKART, 2008, p.90).

Optamos, então, por centrar nossa análise na primeira e mais profunda camada, uma vez que nossas perguntas de pesquisa buscavam respostas na organização do conteúdo temático das interações. Especificamente sobre o conteúdo temático, o autor afirma que ele é constituído pelo conjunto de informações explicitamente apresentadas no texto por meio dos itens lexicais selecionados pelo falante. Bronckart (2007 [1997]) afirma, ainda, que as informações constitutivas do conteúdo temático “são representações construídas pelo agente-produtor” (p.97). Trata-se, portanto, de conhecimentos relativos à experiência do falante. O autor acrescenta que a organização prévia desses conhecimentos toma formas diversas, as quais poderiam ser entendidas como uma macroestrutura semântica ou cognitiva. Uma ressalva importante ainda é feita pelo autor: a linearidade e a planificação geral do conteúdo temático em um texto não podem ser entendidas como cópias idênticas das macroestruturas semânticas ou cognitivas, visto que não se pressupõe que elas tenham uma organização linear.

A essa definição de conteúdo temático – acessado através da análise dos itens lexicais utilizados pelo falante – apresentada pelo ISD, associamos o entendimento – oriundo da LC – de que os itens lexicais são pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico e, não, blocos fechados de sentido. Guiados por essas noções, portanto, desenvolvemos as análises das fases de implementação de cada ciclo da nossa investigação.

Nas fases de avaliação dos ciclos de intervenção, voltamos a usar como instrumento de análise o quadro elaborado a partir do referencial teórico sobre a prática de reflexão linguística apresentado no capítulo 2 deste Roteiro. Uma vez apresentadas as escolhas metodológicas feitas, falta-nos descrever em que contexto a pesquisa foi realizada e quais foram as suas participantes.

3.2 OS COMPANHEIROS DE VIAGEM: O CONTEXTO DA PESQUISA E SEUS PARTICIPANTES

Iniciamos esta seção informando que a presente pesquisa foi submetida e aprovada ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade em que o Programa de Pós-graduação do qual fazemos parte está inserido. A aprovação se deu por meio do parecer de número 459.228, e a pesquisa propriamente dita (da observação participante aos ciclos de intervenção com o grupo focal) ocorreu ao longo do ano de 2013. Além disso, os participantes da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A) e foram cientificados de que poderiam desistir de participar dos encontros a qualquer momento.

A pesquisa qualitativa aqui descrita foi desenvolvida em uma faculdade de Letras de uma universidade pública no estado do Rio Grande do Sul. A referida faculdade foi criada em 1970 e, desde então, atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. O curso de Licenciatura em Letras dessa universidade recebeu a nota 4 (em uma escala de 1 a 5) no Conceito Preliminar de Curso (CPC) em 2011¹⁰.

Os ingressos no curso podem optar por cursar a licenciatura de habilitação simples (língua portuguesa e literaturas de língua portuguesa ou língua moderna e literatura da língua escolhida) ou de habilitação dupla (língua portuguesa, língua moderna e suas respectivas literaturas). A disciplina Estágio de Docência em Português 1 é obrigatória em ambos os currículos, embora em etapas diferentes. Para os alunos da habilitação simples, a disciplina é obrigatória no 7º semestre, enquanto, para os alunos da habilitação dupla, ela é obrigatória no 8º semestre. Contudo, o fato de nem todos os alunos cursarem todas as disciplinas no semestre em que elas estão previstas no

10 Dados do Ministério da Educação. Disponível em: <https://emec.mec.gov.br/emec/consulta-cadastro/detalhamento/d96957f455f6405d14c6542552b0f6eb/Ntgx/9f1aa921d96ca1df24a34474cc171f61/MzU=> Último acesso: 29 de março de 2014.

currículo leva a turmas de estágio compostas por alunos de diferentes habilitações.

A turma de Estágio de Docência em Português 1 que foi acompanhada ao longo desta investigação teve aulas presenciais ao longo de todo o semestre, quando foram discutidos textos sobre assuntos relacionados à prática docente, como pode ser visto no plano de ensino entregue aos alunos da turma no primeiro dia de aula (anexo A). Ao observarmos tal plano de ensino, algumas questões se tornam pertinentes para o estabelecimento de uma compreensão mais adequada da vasta gama de aspectos envolvidos na disciplina de estágio. As cinco considerações apresentadas a seguir têm como objetivo contextualizar a análise de dados feita no próximo capítulo e são baseadas na análise do plano de ensino da disciplina e do roteiro para elaboração do projeto de docência entregue pela professora de estágio aos alunos (anexo B), assim como no período de observação participante.

Em primeiro lugar, é importante destacarmos que, dentre todos os conteúdos programáticos da disciplina, apenas o item 4 está diretamente relacionado à nossa questão de pesquisa. Isso significa dizer que é natural que as participantes deste estudo tenham várias outras preocupações ao longo dos ciclos de intervenções que não apenas aquelas relacionadas ao trabalho com as formas linguísticas. Chamar a atenção para este fato significa, também, dizer que estamos conscientes da posição não prioritária que o foco do nosso estudo ocupou nas aulas presenciais da turma que acompanhamos. Essas constatações não representam, aqui, argumentos a favor ou contra o espaço destinado às discussões e leituras específicas sobre o trabalho com as formas linguísticas na disciplina de estágio; antes disso, elas auxiliam na construção de um panorama mais geral do funcionamento da turma que acompanhamos.

A segunda observação necessária é sobre as leituras propostas para as primeiras semanas de aula da turma (as que antecederam a entrega do pré-projeto de estágio). Retomaremos brevemente aspectos centrais abordados pelos textos indicados para discussão, pois tais conceitos, de certa forma, guiaram a elaboração dos pré-projetos e projetos de estágio das participantes do grupo focal e, por isso, influenciaram as interações que serão analisadas no capítulo seguinte. Dito isso, passamos à apresentação da noção de sequências didáticas (DOLZ et al., 2004; SCHNEWLY; DOLZ, 2004) e de sua relação com as duas outras leituras solicitadas nesse início de semestre (Rio Grande do Sul, 2009; SIMÕES et al., 2012, cap.1).

A sequência didática é definida por Schnewly e Dolz como “um conjunto de

atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 97). Em outras palavras, trata-se de um conjunto de atividades – ou oficinas – destinadas à apropriação de um gênero textual pelos alunos, resolvendo, progressivamente, as dificuldades dos alunos relacionadas a tal gênero textual. A base das sequências didáticas, para os autores, seria: apresentação da situação, produção inicial (solicitação de que os alunos produzam um texto no gênero solicitado sem instruções específicas, baseando-se em seu conhecimento prévio), realização de oficinas (série de atividades dedicadas ao estudo sistemático das características do gênero, a fim de dar conta das dificuldades apresentadas na produção inicial pelos alunos) e produção final. Nessa perspectiva, entende-se que

em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de textos*, conhecidos de e reconhecidos por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. (SCHNEWLY; DOLZ, 2004, p. 97)

A proposta dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, segunda leitura solicitada, dialoga com o conceito de sequências didáticas, mas difere deste uma vez que redimensiona essa noção ao propor as unidades didáticas. Estas tomam a unidade temática como eixo norteador do trabalho, não um único gênero textual. Nas unidades didáticas, mais de um gênero pode ser mobilizado, uma vez que não respondemos a um gênero – necessariamente – aprendendo a produzi-lo. A melhor forma de responder a um conto, por exemplo, pode ser elaborar uma resenha e não um novo conto. Nessa proposta, os textos ganham um significado social, pois são produzidos para atender a uma finalidade específica.

Tal proposta está alinhada à discussão desenvolvida no primeiro capítulo de Simões et al. (2012) – terceira leitura solicitada à turma de estágio que acompanhamos. No referido capítulo, as autoras discutem a função da educação escolar de forma mais ampla, apontando questionamentos sobre a escola e a educação cidadã. É importante entendermos, neste momento, o quanto essa discussão essencial sobre o papel da escola e das aulas de português é profunda e complexa. Levantar tais questões e buscar propor projetos de estágio que as considerem são grandes desafios para os alunos-professores que cursam a disciplina de estágio. Portanto, precisamos atentar para as preocupações e os conceitos brevemente retomados aqui ao discutirmos os dados gerados nos ciclos de intervenções. Não é por acaso que o trabalho com as formas linguísticas fica, em vários

momentos, em segundo ou terceiro plano. Há muitas questões a serem consideradas ao se planejar uma aula de língua portuguesa.

Esta afirmação nos leva à terceira consideração a ser feita, a qual parte do roteiro para elaboração do projeto entregue pela orientadora de estágio. São listados no roteiro dez pontos a serem desenvolvidos, e o trabalho com as formas linguísticas é apenas um dentre todos esses pontos. Assim, os alunos-professores têm bastante com o que se preocupar ao elaborar o seu projeto e, mais uma vez, isso justifica a diversidade de temas abordados pelas participantes ao longo dos ciclos de intervenção a serem analisados.

A quarta consideração está atrelada ao fato de os alunos-professores estarem em uma posição delicada durante a realização de seu estágio: eles precisam atender às exigências da orientadora de estágio, da escola e da professora titular da turma que irão assumir. Portanto, ao elaborarem seus projetos, precisam considerar – também – as solicitações (ou encomendas) do professor titular da turma, como vemos no item 2 do roteiro entregue a eles.

2. Dados de observação e **exigências do professor da classe**: breve relato das características da escola e dos alunos, a fim de esboçar um quadro do campo de estágio, e inclusão de quaisquer exigências feitas pelo professor no que toca a procedimentos, **objetos de ensino ou conteúdos a serem estudados**. Esse ponto do projeto também deverá estar articulado à proposta. [grifos nossos]

Este ponto é relevante para o presente estudo, visto que as encomendas recebidas pelas duplas participantes motivaram a nossa amostragem para o grupo focal. Além disso, ele evidencia a complexidade por trás da elaboração dos projetos de estágio e a amplitude de aspectos subjacentes ao nosso contexto de pesquisa. Neste cenário, há também o desejo deles com relação ao estágio: eles querem “fazer a diferença”? Querem aprender a dar aulas? Querem “se livrar” dessa disciplina que só atravança seu caminho? Ainda que não sejam discutidas aprofundadamente aqui, todas essas questões intervêm no nosso contexto de pesquisa.

Por fim, cabe ressaltarmos a existência de rodadas de apresentação das propostas, em que os estagiários discutem com a professora da turma (chamada ao longo das análises dos dados de “orientadora de estágio”), com a monitora da turma e com os colegas as suas propostas. Há, nesses momentos, uma troca intensa de ideias sobre os projetos a serem desenvolvidos.

Inseridas neste contexto, estão as participantes desta pesquisa que são, portanto, alunas da disciplina de Estágio de Docência em Português 1, as quais ingressaram no curso de Letras há, pelo menos, três anos. O estágio, nesta disciplina, deve ser realizado preferencialmente em escolas de ensino fundamental da rede pública. Além disso, os alunos – nesta turma de estágio – podem escolher entre trabalharem sozinhos ou em duplas ao longo de todas as atividades relativas ao estágio. As quatro participantes desta pesquisa optaram por trabalhar em duplas; teremos, então, dados relativos a duas diferentes duplas de estagiárias.

A primeira dupla é composta por Carla e Karina¹¹. As duas alunas cursam Licenciatura em Letras com habilitação dupla em Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas. Além disso, ambas têm previsão de se formar dois semestres após a realização do Estágio de Docência em Português 1 e, ao cursar essa disciplina, já estavam no oitavo semestre de curso. As duas alunas demonstram interesse em continuar na universidade após a conclusão do curso de Letras: Carla planeja fazer mestrado na área de literatura hispano-americana, e Karina, no Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da mesma Universidade.

Essas participantes foram convidadas a constituir o nosso grupo focal, porque receberam da professora titular da turma uma encomenda bastante atrelada às formas linguísticas. Em um primeiro momento, a professora titular solicitou que elas trabalhassem com a turma de 7ª série o “período simples”. Tal solicitação teve um impacto bastante significativo no pré-projeto entregue pela dupla e, por isso, elas foram convidadas a participar dos ciclos de intervenções. A turma em que Carla e Karina realizaram seu estágio tinha 28 alunos, apresentando uma frequência que variava entre 25 e 28 presentes por aula.

A segunda dupla é composta por Eduarda e Zilda. As duas alunas cursam Licenciatura em Letras com habilitação dupla em Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literaturas. Eduarda tinha a previsão de se formar três semestres após a realização do Estágio de Docência em Português 1 e, ao cursar esta disciplina, estava no décimo segundo semestre de curso, visto que não fez todas as disciplinas previstas para cada semestre letivo. Zilda tinha como previsão se formar dois semestres após a realização do estágio e cursava seu décimo semestre no curso. As duas alunas demonstram interesse

11 Todos os nomes citados ao longo deste estudo são pseudônimos utilizados a fim de proteger a identidade dos participantes.

em continuar na Universidade após a conclusão do curso de Letras: Eduarda planeja fazer mestrado na área de ensino de francês, e Zilda pretende desenvolver uma pesquisa relacionada à teoria feminista, mas ainda não definiu em qual Programa de Pós-Graduação.

Eduarda e Zilda foram convidadas a integrar o grupo focal porque, assim como Carla e Karina, receberam uma encomenda da professora titular da sua turma. No entanto, diferentemente do que aconteceu com as outras duas participantes, a solicitação de que fossem incluídas as “figuras de linguagem” no trabalho a ser desenvolvido aconteceu após o projeto de estágio de Eduarda e Zilda estar pronto. Elas precisaram, então, reformulá-lo a fim de atender à solicitação da professora titular da turma. Esta dupla realizou o seu estágio em uma turma de EJA, na totalidade 5, com uma média de 16 alunos presentes em cada aula. Motivadas pelas características da turma, as participantes elaboraram um projeto centrado no gênero “assembleias”, o que, em um primeiro momento, parecia não estar relacionado à encomenda recebida posteriormente da professora.

Cientes da contextualização feita neste capítulo, veremos o que encontramos ao longo do caminho nesta investigação. Como já foi abordado nas seções anteriores, associar teoria e prática é uma atitude necessária na formação de professores, e é urgente pensar no estabelecimento de caminhos para que isso aconteça cada vez mais. O Roteiro I que escolhemos para esta investigação tem, pois, este objeto de estudo.

4 O QUE ENCONTRAMOS AO LONGO DO CAMINHO?

Neste capítulo, iremos apresentar a análise de dados referentes aos dois ciclos de intervenção colaborativa da pesquisa com grupo focal aqui proposta. Nosso caminho tem duas paradas: ciclo 1 e ciclo 2. Em cada um deles, os dados das duas duplas serão apresentados separadamente, a fim de que possamos compreender o processo pelo qual cada participante dessa incursão passou.

É preciso deixarmos claro, no entanto, que as análises desenvolvidas neste capítulo não buscam a exaustividade. Tal ambição não seria possível por diversos motivos, entre eles: a já citada complexidade do contexto de estágio de docência, a quantidade de dados gerados ao longo do semestre, a diversidade de questões abordadas ao longo dos encontros com o grupo focal etc. Além disso, a busca pela exaustividade não estaria em consonância com a nossa pergunta de pesquisa para o Roteiro I, a qual tem como foco exclusivamente o trabalho com as formas linguísticas. Por fim, resta-nos ressaltar que o Roteiro I cumpre muito mais o papel de proporcionar *insights* que nortearão nossa conduta no Roteiro II e construir entendimentos de forma conjunta com as participantes do que trazer respostas definitivas sobre os temas investigados.

4.1 PRIMEIRA PARADA: CICLO 1.

O primeiro passo adotado para a realização do planejamento do primeiro ciclo de intervenção colaborativa foi a leitura dos pré-projetos de estágio das duplas. A análise desses documentos procurou responder às questões apresentadas no primeiro bloco do quadro 1, apresentado no capítulo anterior.

Entender como o trabalho com as formas linguísticas é proposto pelos alunos da disciplina de estágio é importante, pois, como já foi argumentado, este momento das aulas de língua portuguesa representa um ponto de diálogo entre as teorias linguísticas trabalhadas ao longo do curso de Letras e a prática em sala de aula, explorada através das disciplinas voltadas à formação didática. Além disso, tendo como um dos objetivos desta pesquisa o aprimoramento do trabalho realizado pelos estagiários com as formas linguísticas, o planejamento do primeiro ciclo de intervenção colaborativa com o grupo focal não poderia acontecer sem que uma análise inicial dos pré-projetos fosse

desenvolvida.

Em seguida, analisamos os dados relativos ao encontro do nosso primeiro ciclo de intervenção. Nesse momento, a fim de respondermos às questões propostas no segundo bloco do quadro 1 – apresentado no capítulo 3 – optamos por realizar uma análise de conteúdo temático das transcrições oriundas da interação com as participantes. Para essa análise, adotamos as noções desenvolvidas por Bronckart (2007[1997], 2008) aliadas a conceitos da LC, conforme foi discutido anteriormente.

O primeiro passo de análise das transcrições oriundas dos encontros com o grupo focal foi examinar e descrever a *dinâmica geral da entrevista* (BRONCKART, 2008, p. 163), adotada aqui para a análise da totalidade dos encontros com o grupo focal. Nesse momento, a nossa atenção foi voltada para a organização da interação entre a pesquisadora e as participantes, observando tanto a distribuição dos turnos de fala¹² quanto o desenvolvimento de conteúdo temático ao longo do encontro.

Durante a primeira etapa desse nível de análise, identificamos a ocorrência de dois grandes grupos de segmentos que norteiam a dinâmica dos encontros: *segmentos de orientação temática (SOT)* e *segmentos de tratamento temático (STT)*. Os primeiros, conforme propostos por Bronckart (2008, p. 163), são segmentos em que um tema é apresentado ou lançado; os demais são segmentos de desenvolvimento, em que um tema é efetivamente tratado. O exemplo a seguir busca ilustrar esses conceitos, estando o SOT destacado em negrito e o STT em itálico.

Carla: Tá, e a avaliação...a nossa avaliação final do projeto vai ser através da nossa produção escrita?

Pesquisadora: Pode ser...

Carla: Ou vai ser através da produção escrita mais através de uma avaliação tradicional?

Pesquisadora: depende do que vocês consideram tradicional; se vocês não vão dar uma aula tradicional vocês não podem querer fazer uma avaliação tradicional...[...] a avaliação tem que ser coerente com a aula [...]

Após a caracterização geral dos encontros com o grupo focal, centramos nossa discussão em elementos linguísticos presentes nos segmentos relacionados ao trabalho com as formas linguísticas, o qual constitui o foco desta investigação.

¹² É importante ressaltarmos que o foco desta investigação não é a análise de turnos de fala-em-interação, mas sim uma análise de conteúdo temático, uma vez que essa parece ser a que supre melhor os objetivos e demandas do presente trabalho.

E, por fim, desenvolvemos a avaliação da mudança na prática (através da análise da versão final dos projetos) e do próprio processo de investigação qualitativa. Serão apresentados, nas próximas subseções, portanto, os primeiros ciclos das duas duplas participantes que constituem nosso grupo focal.

4.1.1 A trajetória de Carla e Karina – ciclo 1

Na fase de planejamento, nosso foco foi a maneira como o trabalho com as formas linguísticas aparecia ou não nos pré-projetos. Para isso, a nossa primeira subquestão visava à confirmação ou não da expectativa de que o trabalho com as formas linguísticas fosse integrado aos demais objetivos do pré-projeto. Esta expectativa se justifica através do que foi apresentado sobre o deslocamento de uma prática de ensino de gramática para uma prática de reflexão linguística no ensino de língua portuguesa.

Sobre o pré-projeto de Carla e Karina, é importante retomarmos a informação apresentada no capítulo anterior de que elas receberam da professora titular da turma de 7^a série que assumiriam a solicitação de que fosse trabalhado da “oração ao período composto”. Muito do que veremos sobre o trabalho proposto com as formas linguísticas por elas no pré-projeto está relacionado a esse pedido da professora titular da turma.

O que se observou no pré-projeto de Carla e Karina foi uma ausência da integração do trabalho com as formas linguísticas ao restante da proposta. Na seção sobre os objetivos do projeto, o trabalho com as formas linguísticas foi citado de maneira genérica, sem que houvesse qualquer delimitação das formas a serem abordadas ao longo das aulas e da relação a ser estabelecida entre elas e os demais objetivos, como pode ser visto no trecho destacado a seguir.

OBJETIVO

Trabalhar o gênero textual “Conto” através de leituras de contos selecionados de Edgar Allan Poe, a serem citados no decorrer deste trabalho como objetivo final de criar um conto em RPG, a ser entregue para os alunos ao final das aulas em forma de livro. Dessa forma, buscamos desenvolver o senso criativo do aluno bem como, **introduzir conteúdos gramaticais a partir dos textos** e que será avaliado na escrita final. (Trecho do pré-projeto de Carla e Karina, grifos nossos)

Além disso, havia, no pré-projeto da dupla Carla e Karina, uma clara dissociação entre as aulas propostas para o trabalho com as formas linguísticas e aquelas dedicadas

ao desenvolvimento do objetivo principal do projeto a ser desenvolvido com os seus futuros alunos, a saber: a elaboração de um conto de RPG. Dentre as 33 aulas previstas no pré-projeto, 16 eram dedicadas quase que exclusivamente ao trabalho com formas linguísticas, sendo que, apenas em duas delas, era feita a menção à temática do projeto. Na primeira das aulas dedicadas ao trabalho com as formas linguísticas que faziam menção à temática do projeto, era proposto que a discussão partisse de um dos contos já lidos pelos alunos em uma aula anterior. Uma ressalva importante sobre essa observação é que, da maneira como foi apresentado, parece que o conto lido seria usado apenas como pretexto para o início da discussão, isto é, seriam retirados do texto trechos para serem analisados sem que, de fato, fosse desenvolvida uma reflexão sobre a contribuição dessas formas para a construção de sentidos do texto, por exemplo. Ao lermos a descrição proposta para as 16 aulas dedicadas às formas gramaticais, fica clara a formação de um bloco de “aulas de gramática”, disposto após cinco aulas de leitura e discussão sobre contos de terror e anteriormente a doze aulas de escrita de contos de RPG, sem que seja proposta uma ligação entre esses três momentos. Abaixo, seguem as descrições das aulas dedicadas às formas linguísticas.

6º, 7º e 8º aulas – retomada do conto *O gato preto* para desenvolver conteúdo gramatical (**Preposição e Período Simples**) através de exemplos retirados do conto.

9º e 10º aulas – espaço destinado a exercitar os conteúdos trabalhados nas últimas três aulas, sempre sugerindo a temática do conto de terror.

11º, 12 e 13º aulas – aulas dedicadas a introdução e desenvolvimento de **Período Coordenado e Conjunções**.

14º e 15º aulas – aplicação de exercícios sobre Período Composto Coordenado e Conjunções.

16º, 17º, 18º e 19º aulas – Períodos dedicados para trabalhar com **Período Composto Subordinado**.

20º e 21º aulas – Aulas para exercitar o conteúdo trabalhado nas últimas quatro aulas. (Trecho do pré-projeto de Carla e Karina, grifos nossos)

Outro fator que chama a atenção é a quantidade de formas linguísticas a serem abordadas ao longo das aulas: preposições, conjunções, período simples, período composto por subordinação e período composto por coordenação. Não há, no entanto, especificação sobre o que exatamente será trabalhado. Estes conteúdos são, em geral, os que compõem o currículo de parte do ensino fundamental e de todo o ensino médio. Seria, portanto, muito difícil desenvolver as aulas como planejadas com uma turma de 7ª série (que era o caso das estagiárias Carla e Karina) com um bom aproveitamento. Ressaltamos, mais uma vez, que a inclusão de tantas formas no seu pré-projeto é,

provavelmente, um reflexo da solicitação recebida pela dupla da professora titular da turma.

A segunda subquestão tinha como objetivo confirmar ou não a expectativa de que fosse realizada a prática de reflexão linguística em detrimento à prática de ensino de gramática, conforme apresentadas no capítulo 2. Para respondê-la, partimos do preenchimento do quadro abaixo, o qual foi elaborado a partir de Mendonça (2006) e Simões et al. (2012).

Questões	Pré-projeto de Carla e Karina
1. O foco é o estudo da língua em si ou o estudo da linguagem e da língua em uso?	É o estudo da língua em si, uma vez que o trabalho com as formas linguísticas aparece dissociado dos demais objetivos do projeto, e o texto parece ser utilizado apenas como pretexto.
2. A concepção subjacente é a de língua como um sistema fechado ou a de língua como um sistema estruturado, mas dinâmico?	Não há como afirmar com certeza, mas as descrições das aulas parecem indicar a concepção de língua como um sistema fechado, pois preveem a “introdução” de conteúdos, como se fossem ser apresentadas noções prontas/fechadas.
3. O referencial teórico é fundamentalmente constituído por gramáticas ou inclui publicações sobre a descrição da língua e publicações em linguística dirigidas à formação do professor?	Não foi apresentado referencial teórico, contudo a nomenclatura utilizada está em consonância com a abordagem da gramática tradicional.
4. O método de trabalho na introdução das formas linguísticas é unicamente expositivo ou é reflexivo?	O método não está descrito, no entanto a ordem das aulas propostas e a divisão do período de docência em blocos não claramente relacionados indicam um método expositivo.
5. As variedades populares são contempladas, ou somente a norma padrão é considerada?	Não informado.
6. Os exercícios propostos são unicamente estruturais ou são reflexivos (estimulam a reflexão sobre os usos dos recursos)?	Os exercícios não estão descritos, mas o termo “aplicação” de exercícios sugere a proposição de exercícios mais estruturais. Outra característica que indica isso é o fato de os exercícios não estarem relacionados a situações de uso da língua.

Quadro 4 – Perguntas para caracterização de prática de reflexão linguística ou de ensino de gramática – ciclo 1 de Carla e Karina.

Os dados gerados a partir das perguntas apresentadas no quadro acima nos possibilitam responder à segunda subquestão: o trabalho proposto com as formas linguísticas no pré-projeto de Carla e Karina está alinhado à prática de ensino de gramática. Vários elementos confirmam esta resposta; entretanto destacamos o distanciamento entre o trabalho com as formas linguísticas e as situações de uso da

língua, assim como o aparente uso do texto como pretexto, isto é, como fonte de exemplos apenas. Essas características, alinhadas ao método mais expositivo, refletem uma concepção de estudo da língua em si; portanto, sustentam a afirmação feita anteriormente de que o pré-projeto de Carla e Karina se alinha à prática de ensino de gramática.

A terceira subquestão, por sua vez, almejava confirmar ou não a expectativa de que seriam considerados aspectos de significação no trabalho com as formas linguísticas. Como as tarefas a serem propostas sobre as formas linguísticas não foram apresentadas no pré-projeto, não foi possível responder a essa pergunta. Todavia, a dissociação entre aulas de leitura e de “ensino de gramática” indica que os aspectos relativos à significação das formas linguísticas alvo de reflexão não seriam considerados.

Esse levantamento inicial sobre a abordagem dada às formas linguísticas pelos participantes em seus pré-projetos de estágio foi uma etapa fundamental, uma vez que, apenas a partir dessas informações, tornou-se possível planejar os encontros de intervenção com o grupo focal. Pontos que se destacaram como focais no encontro a ser realizado com a dupla para análise conjunta do trabalho com as formas linguísticas proposto no pré-projeto foram (i) a dissociação dos objetivos de leitura/escrita e de reflexão linguística; (ii) a divisão em blocos das aulas ao longo do estágio; (iii) a quantidade excessiva de formas linguísticas a serem trabalhadas; (iv) a proposição da prática de ensino de gramática em detrimento da prática de reflexão linguística; e (v) a ausência de discussão sobre os aspectos relativos à significação das formas linguísticas.

Passemos, então, à descrição e à análise do encontro do primeiro ciclo de intervenção com Carla e Karina.

4.1.1.1 *Por que que nunca nos disseram isso, né?*

Após a entrega dos pré-projetos, as alunas receberam o retorno da orientadora de estágio e uma nova data, quando deveriam entregar a versão final do projeto. Nesse momento, aconteceu o encontro do primeiro ciclo de intervenção com o grupo focal, quando foi realizada a análise conjunta do pré-projeto. O encontro aconteceu na própria

universidade e participaram dele as duas alunas, Carla e Karina, e a pesquisadora¹³. As participantes e a pesquisadora já se conheciam bem, visto que a última realizou observação participante das aulas da disciplina de Estágio em Docência de Português 1 desde o início do semestre. O encontro teve duração de 1h04min e foi gravado em áudio. É importante ressaltar que as participantes manifestaram interesse na realização deste encontro, não sendo obrigadas a isso.

Iniciamos a análise, partindo do plano global do encontro e identificando os SOT (segmentos de orientação temática) da interação entre a pesquisadora e as participantes. Esse primeiro passo teve dois objetivos principais: oferecer ao leitor uma visão geral do encontro e identificar os segmentos cujo conteúdo temático era o trabalho com as formas linguísticas. Essa identificação nos levou à seleção, para análise linguística, apenas dos STT (segmentos de tratamento temático) que abordassem aspectos possivelmente reveladores de como as participantes entendem e/ou propõem o trabalho com as formas linguísticas, a saber, menções explícitas a um dos itens focais selecionados na fase de planejamento.

O quadro abaixo apresenta os SOT e os STT identificados no encontro com Carla e Karina e indica, também, quem foi responsável por introduzir o segmento de orientação temática, a pesquisadora ou as participantes.

<i>Arquivo 1 – Primeiro encontro com Carla e Karina – 01/10/2013</i>		
Segmentos de Orientação temática	Tema (SOT + STT)	Responsável pela introdução do tema
SOT1	Fala sobre a escola	PART - Carla
SOT2	Relato da conversa com a professora titular da turma	PART - Carla
SOT3	Questionamento sobre a existência de uma encomenda de avaliação	PESQ
SOT4	Relato da visita à biblioteca da escola	PART - Carla
SOT5	Questionamento sobre a possibilidade de obtenção de livros para a constituição do <i>corpus</i> para leitura em diferentes	PESQ

¹³ Estamos cientes de que “não há algo como uma ambientação ‘neutra’ para um grupo focal” (BARBOUR, 2009, p.83); no entanto, por entendermos que a universidade era um ambiente familiar tanto para os participantes quanto para a pesquisadora, optamos por realizar os encontros na própria universidade.

	bibliotecas	
SOT6	Reflexão sobre a dinâmica dos momentos de leitura	PART - Carla
SOT7	Sistematização da primeira aula proposta no projeto	PART – Karina
SOT8	Questionamento sobre a elaboração de tarefas	PESQ
SOT9	Retomada da discussão sobre a constituição do <i>corpus</i> para leitura	PESQ
SOT10	Discussão sobre sequências didáticas	PESQ
SOT11	Questionamento sobre a entrega da versão final do projeto	PART – Karina
SOT12	Questionamento sobre o trabalho com as formas linguísticas (relação do período simples com o projeto)	PESQ
SOT13	Questionamento sobre a estrutura da versão final do projeto a ser entregue	PART – Karina
SOT14	Discussão sobre a concepção adotada de ensino de língua	PESQ
SOT15	Discussão da noção de texto como pretexto	PESQ
SOT16	Discussão sobre a distinção: ensino de gramática <i>versus</i> reflexão linguística	PESQ
SOT17	Apresentação de uma proposta de reformulação do projeto apresentado	PART – Karina
SOT18	Retomada da discussão sobre o trabalho com as formas linguísticas (o que é ensinar período simples?)	PESQ
SOT19	Retomada do questionamento sobre a estrutura da versão final do projeto a ser entregue	PART – Karina
SOT20	Questionamento sobre um comentário feito pela orientadora do estágio na avaliação do pré-projeto da dupla	PART – Karina
SOT21	Encaminhamento de mais	PESQ

	encontros	
SOT22	Retomada do questionamento sobre a estrutura da versão final do projeto a ser entregue	PART – Karina
SOT23	Retomada da discussão sobre o trabalho com as formas linguísticas (estudar período simples pra quê?)	PESQ
SOT24	Retomada do questionamento sobre a estrutura da versão final do projeto a ser entregue	PART – Karina
SOT25	Questionamento sobre como fazer a avaliação	PART – Carla
SOT26	Questionamentos específicos sobre teorias linguísticas	PESQ
SOT27	Fechamento do encontro	PESQ

Quadro 5 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no primeiro encontro com Carla e Karina.

Como pode ser observado no quadro apresentado, ao longo do encontro, o projeto foi discutido como um todo, mas, em consideração ao nosso foco neste estudo, limitaremos nossa análise aos SOTs e STTs cujo tema tem relação com o trabalho com as formas linguísticas. Desse modo, os segmentos considerados para análise são os de número 10, 12, 15, 16, 18, 23 e 26, totalizando sete segmentos a serem analisados. Esses segmentos encontram-se destacados no quadro de sumarização dos SOTs e STTs apresentado.

Justificamos a diversidade de temas tratados nos encontros com a própria essência da pesquisa alinhada ao quadro do empoderamento, que objetiva o aprimoramento da prática como um todo; portanto, não seria possível tratar apenas do trabalho com as formas linguísticas se as angústias das participantes não estavam restritas a isso. Em todos os encontros realizados, as necessidades das participantes foram tratadas como prioridades para que, assim, a prática fosse, de fato, ressignificada. Além disso, como apontado no capítulo anterior, os diferentes aspectos abordados pelas participantes são oriundos na natureza complexa e diversificada da realização do estágio de docência. Os diferentes questionamentos levantados por Carla e Karina, por exemplo, são claramente relacionados ao roteiro para elaboração do projeto entregue pela orientadora de estágio (anexo B). É natural que, precisando atender a tais

exigências para obter a aprovação na disciplina, as participantes direcionem sua atenção a elas. Lembramos, no entanto, que nosso foco neste momento de análise será voltado apenas para os segmentos cuja temática está diretamente ligada ao nosso objeto de estudo, isto é, ao trabalho com as formas linguísticas.

Em uma análise geral do conteúdo temático dos sete segmentos selecionados para análise, destacam-se alguns pontos que emergem ao longo da interação da pesquisadora com as participantes. Apesar de terem sido selecionados apenas os segmentos em que o tema está relacionado ao trabalho com as formas linguísticas, podem ser identificados três subgrupos temáticos, a saber: formas de trabalho com o texto e a reflexão linguística (segmentos 10 e 15); a reflexão linguística em si (segmentos 12, 16, 18 e 23); e as teorias linguísticas (segmento 26). A ocorrência desses subgrupos temáticos pode ser relacionada aos pontos focais destacados na fase de planejamento.

Outro aspecto interessante é que, sendo o encontro uma sessão interativa, a introdução dos assuntos poderia acontecer tanto por parte da pesquisadora quanto pelas participantes, como pode ser observado no quadro 5. No entanto, em todos os segmentos selecionados para análise, o tema foi introduzido pela pesquisadora. Isso implica que a pesquisadora tomou a responsabilidade de iniciar as discussões referentes ao trabalho com as formas linguísticas. Não temos elementos que nos possibilitem apresentar uma justificativa para esse dado, contudo, várias hipóteses podem ser levantadas. Alguns exemplos são o fato de as participantes estarem no momento inicial de reflexão sobre o seu projeto, a preocupação das participantes com aspectos mais estruturais da versão final do projeto a ser entregue, o possível desinteresse das participantes em relação ao trabalho com as formas linguísticas, o desconhecimento das participantes sobre esse tema ou o próprio interesse da pesquisadora sobre ele. O fato é que, conforme afirma Barbour (2009), é papel do pesquisador/moderador – mesmo respeitando os interesses dos participantes – direcionar a discussão a fim de que seja abordada a questão de pesquisa do estudo, “os grupos nos quais o moderador não assume o papel de direcionar a discussão não são suficientemente focados para serem chamados grupos focais” (p.142).

Outro dado interessante aponta que, em dois dos sete segmentos, uma das participantes muda a orientação temática da interação, a exemplo do trecho do STT12 apresentado a seguir:

Pesquisadora: o que do período simples poderia...sei lá...ajudar?

Karina: Deixa...eu vou voltar um pouquinho porque nós estamos com dúvidas em várias coisas pra fazer no projeto...

Diante dessas observações gerais sobre os segmentos, o passo seguinte foi a identificação de recursos linguísticos que amparam a discussão sobre o trabalho com as formas linguísticas. Buscamos identificar, nesta etapa de análise, as escolhas lexicais feitas pelas participantes e pela pesquisadora, assim como os tempos e modos verbais utilizados na interação. A partir da observação e da análise dessas marcas linguísticas nos STTs, é que poderão ser respondidas as questões presentes no bloco 2 do quadro 1, apresentado no capítulo anterior.

Os segmentos 10 e 15 se mostraram importantes, porque eles ilustram o processo de compreensão das participantes acerca de como estudos em linguística dirigidos à formação do professor poderiam ajudar na sua prática. Nesses momentos, a discussão sobre partes do pré-projeto elaborado pelas participantes leva à problematização de algumas situações.

No segmento 10, Carla está explicando a razão da escolha de contos de RPG como foco ao longo do estágio. Nesse instante, a pesquisadora chama a atenção para o fato de não haver previsão para o trabalho das características do gênero ao longo das aulas dedicadas à produção dos contos por parte dos alunos.

Pesquisadora: Sim, tá, mas...é grande a possibilidade de eles não **conhecerem** este tipo de material, né?

Carla: Sim...por isso que é necessário que a gente **leve** o livro de RPG, né...

Pesquisadora: Sim, **leve e trabalhe** com eles isso, né? Eles têm que **conhecer** o gênero pra poder produzir no gênero... [...] vocês tinham aulas de leitura, aulas de reflexão linguística, na verdade, ensino de gramática, e depois fechava com a produção, mas sem tempo pra produção inicial, pra oficinas, como propõe o texto de Schnewly e Dolz, né...

Karina: Uhum...

Pesquisadora: Sequências didáticas...Vocês não estão prevendo isso no projeto, né, na parte de escrita?

(1")

Carla: Mas eu **acho** que sim, porque a gente colocou... têm várias aulas que são escritas e reescritas justamente com esse objetivo, sabe?...ãã...o objetivo é que eles **escrevessem** uma parte do texto, cada um o seu, se **reunissem** e **trocassem** essas ideias...

Pesquisadora: Uhum...

Carla: E **reescrevessem** e depois **fizessem** o fechamento final, não é uma única atividade, então...ãã...justamente a gente tá levando vários contos pra que eles tenham **vocabulário**, mais, né, **enriquecimento imaginativo**, pra criação dos contos...

(1")

Pesquisadora: Entendi...mas o que não ficou claro aqui, gurias, é quais são

os **elementos centrais** pra esse gênero, livro de RPG?

(2”)

Pesquisadora: O que precisará, na visão de vocês como professoras, **ser trabalhado** para que os alunos se aperfeiçoem na escrita deste gênero?

(3”)

Pesquisadora: Então, por exemplo, se o gênero fosse “história em quadrinhos”, deveriam estar previstas oficinas de balões, o que que cada balão representa [...] então, esses módulos, como propostos lá nas sequências didáticas teriam que estar previstos... pro gênero livro de RPG, o que **que é preciso trabalhar** com os alunos? Que tipo de **trabalho** relacionado à produção final **vai ser realizado** ao longo do projeto?

(2”)

Carla: **Entendi**...porque não basta **só** a gente diversificar com os contos...

As escolhas lexicais marcadas em amarelo feitas tanto pela pesquisadora quanto por Carla indicam que as participantes estavam com uma percepção sobre o que são as “sequências didáticas” distinta do entendimento da pesquisadora sobre essa noção. A escolha do verbo “levar” para indicar como abordariam o gênero textual com os alunos é uma indicação de que uma reflexão mais pontual sobre as características centrais do gênero não estava prevista. Tal item lexical não funciona, tradicionalmente, como um ponto de acesso ao conhecimento enciclopédico da pesquisadora atrelado às sequências didáticas, conforme discutido no capítulo 3. Diante disso, ao retomar a fala de Carla, a pesquisadora acrescenta o verbo “trabalhar”. Ao fazer isso, a pesquisadora está ressaltando que a apresentação de textos de determinado gênero não representa o desenvolvimento de sequências didáticas; além disso, a pesquisadora traz para a interação um item lexical que, ao apontar para o seu conhecimento enciclopédico sobre sequências didáticas, pode levar à reconstrução da representação do significado de sequências didáticas por parte de Carla e Karina. Ainda neste sentido, cabe ressaltarmos que a pesquisadora repete quatro vezes, ao longo desse segmento, itens lexicais do campo semântico “trabalho”, a saber: “trabalhe”, “ser trabalhado”, “é preciso trabalhar” e o próprio substantivo “trabalho”. Essa repetição aponta para a tentativa recorrente da pesquisadora de reconstruir, juntamente com as participantes, a compreensão do conceito de “sequências didáticas”.

Ao, mais adiante, usar as palavras “vocabulário” e “enriquecimento imaginativo” para explicitar o que pretendia desenvolver através da apresentação de diferentes textos do gênero textual abordado, Carla indica que não foi previsto o “trabalho” com os “elementos centrais” do gênero, mencionados pela pesquisadora. A distinção de campo semântico dos itens lexicais empregados pela participante e pela pesquisadora aponta para conhecimentos enciclopédicos distintos sendo acionados por

meio de tais itens lexicais. Ao longo do segmento, portanto, a pesquisadora busca utilizar unidades linguísticas as quais podem incitar operações conceptuais que influenciariam no processo de significação do termo “sequências didáticas” por parte das participantes.

Ao longo desse SOT, é possível observar, ainda, que a participante Carla utiliza o verbo “acho”, seguido por verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo (em suas terceira e quarta falas/marcações em verde). A partir das possibilidades de sentido para tal tempo e modo verbal, pelo menos duas interpretações podem ser propostas para as afirmações de Carla. Se considerarmos que, neste caso, o pretérito imperfeito do subjuntivo está indicando dúvida, a escolha de Carla de usá-lo pode apontar uma insegurança por parte da participante em relação ao que foi proposto pela dupla em seu pré-projeto. É provável que essa insegurança tenha sido motivada pelo próprio questionamento da pesquisadora, o qual já incluía uma negação (por meio do uso do item lexical “não”), uma vez que Carla começa a sua fala com o nexos adversativo “mas”. Tal nexos indica uma ressalva em relação à afirmação anterior, ele pode indicar, inclusive, que Carla está acionando o seu conhecimento prévio sobre sequências didáticas ao retomar o que estava proposto no projeto e, talvez, o uso do subjuntivo já aponte o início do processo de ampliação de tal conceito.

Por outro lado, é possível que o uso feito por Carla do pretérito imperfeito do subjuntivo indique apenas a realização imaginária da proposta de projeto feita pelas participantes. Neste caso, não se trataria de dúvida, mas sim de algo que está – naquele momento – apenas como um projeto mentalmente elaborado. A partir dessa leitura, o uso de “mas” feito por Carla pode ser entendido como a marcação da oposição entre a afirmação velada na pergunta da pesquisadora (de que algo não estava previsto no projeto) e a tese da participante (de que o aspecto questionado pela pesquisadora estava, sim, presente em seu projeto). Ainda sobre o uso de “mas”, pode-se propor a leitura de que ele não tem um papel significativo para o conteúdo da afirmação de Carla, servindo unicamente como um elemento cujo objetivo é dar continuidade à interação. Não temos elementos suficientes para argumentar que uma ou outra das interpretações apresentadas é a única possível; no entanto, podemos afirmar que há, em ambas as interpretações, uma negociação sobre o conceito de “sequências didáticas” em curso.

Por fim, é possível afirmar que, ao longo dessa interação, Carla reconstrói (ou, ao menos, começa a reconstruir) a noção de “sequências didáticas”, o que pode ser

intuído pela escolha do verbo “entendi” e pela inclusão do item lexical “só” em sua última afirmação. Ao usar o item lexical “só”, Carla reconhece que o conhecimento acessado pelo termo “sequências didáticas” foi ampliado ao longo da interação, uma vez que – como vimos no capítulo de abertura desta tese – o significado é um processo e não algo estanque. Ela conclui, então, que apenas a leitura de diferentes contos de terror não será suficiente para que os alunos aprendam a escrever contos de RPG. O uso de “só” não nos permite entender, contudo, se a participante já saberia dizer, naquele momento, quais outros mecanismos seriam necessários para o trabalho com a turma além da leitura de diferentes contos de terror.

Cabe ainda chamar a atenção para a menção explícita aos estudos de Schneuwly e Dolz (sublinhada no segmento) por parte da pesquisadora, uma vez que as participantes reconhecem que esses estudos podem contribuir para a sua prática apenas após a menção explícita da pesquisadora ao que foi proposto pelos autores. Além disso, a menção aos autores pode representar mais uma tentativa da pesquisadora em acessar e ampliar o conhecimento enciclopédico das participantes sobre o conceito em questão, uma vez que esta informação pode servir de gatilho para a reconstrução da representação conceptual de “sequências didáticas”.

Sobre a organização do projeto em torno da noção de sequências didáticas, cabe ressaltarmos que esse tema foi o foco de leituras iniciais da disciplina (cf. discussão no capítulo 3) e estava previsto no roteiro para elaboração do projeto entregue pela orientadora de estágio (anexo B), sendo o item 4 de tal roteiro explicitamente relacionado a isso. Ou seja, as participantes estavam preocupadas em propor sequências didáticas em seu projeto porque era este um requisito necessário para sua avaliação na disciplina de estágio. Essa situação ilustra, mais uma vez, a posição complexa que é ser estagiário, desempenhando o papel de aluno e professor simultaneamente: as decisões para o projeto precisam considerar tanto a proposta didática a ser desenvolvida quanto as obrigações de alunos de uma disciplina.

No segmento 15, ocorre um processo semelhante. Ao explicarem como a relação entre os textos e as aulas de reflexão linguística estava sendo pensada, as participantes mostram que querem relacionar esses momentos, mas descrevem a integração pensada a partir do uso de trechos dos textos lidos apenas como exemplos de estruturas a serem estudadas.

Carla: A gente **nem tentou** fazer uma aula de gramática assim...isso é isso, aquilo é aquilo...**não**, a gente **tentou** primeiro dar os contos pra, a partir dos contos, ah...vocês lembram de tal coisa?...vamos **pegar** lá no texto, sabe, coisas que... pra eles já foram vividas, já foram experimentadas [...]

Pesquisadora: Tá, porque, da forma como vocês colocaram, gurias, tem um bloco de aulas dedicadas a tarefas de leitura, um bloco de aulas dedicado ao ensino de gramática e um bloco de aulas dedicado à produção textual.

(1”)

Karina: Eu **acho** que **não** ficou claro que a **intenção não** é deixar separado...porque a nossa **intenção** desde o início é **utilizar** o conto, mas já no conto **ir mostrando**.

Pesquisadora: E vocês entendem quando é dito na avaliação¹⁴ de vocês pra cuidar pra não usar o texto como pretexto? Ou ela não disse?

Karina: Mas aí é que tá, como é que tu não vai **usar** um texto pra ajudar, pra ensinar, tu vai **pegar** um texto qualquer, então? Tu não vai **pegar** um conto que tu já tá trabalhando, que é um gênero que tu quer desenvolver?

(1”)

Carla: Não é nem qualquer texto, a gente vai **pegar** frases soltas? [...] A produção textual deles é um conto, a gente já tá trabalhando contos, a ideia é que a gente **tirasse** a parte gramatical através do que a gente já tá envolvido...

Karina: Sabe o que a monitora da turma apresentou pra nós¹⁵?

Pesquisadora: Uhum

Karina: Que eles [monitora e sua dupla de estágio] usaram os textos, os relatos produzidos?

Pesquisadora: Sim, sim

Karina: Da mesma forma, **identificar** dentro dos relatos, no caso, dentro dos contos, o que ela fez lá, a intenção é de fazer aqui...

Pesquisadora: Tá, a questão é a seguinte, gurias, o que ela mostrou era a partir dos textos dos alunos... Então, **há uma diferença entre pegar os textos dos alunos e partir da produção dos alunos pra ir fazendo apontamentos em relação a um determinado recurso linguístico [...] e pegar um texto que está sendo trabalhado e, em outro momento, a gente pegar aquelas frases pra dar um exemplo do que é período simples.**

Os verbos usados pelas participantes para se referirem ao que tinham planejado para relacionar os textos com o trabalho com as formas linguísticas – marcados em verde – indicam o uso dos textos apenas como pretexto para o ensino de gramática. As participantes tinham proposto aulas em que a parte gramatical seria “tirada” dos textos ou seria “identificada” dentro deles ou, ainda, seria “mostrada” nos textos. Como previsto, os textos seriam “usados/utilizados” para o trabalho com as formas gramaticais. Essa noção vai de encontro com a proposta de reflexão linguística, em que o trabalho com as formas linguísticas está a serviço da compreensão e da (re)escrita de textos. Os itens lexicais usados pelas participantes fazem parte do campo semântico da prática de ensino de gramática, discutida no capítulo 2. Por isso, ao direcionarmos nossa atenção para tais escolhas lexicais, é possível sugerir que o conhecimento prévio das

¹⁴ Trata-se da avaliação feita pela orientadora do estágio do pré-projeto da dupla. No entanto, após conferência, foi verificado que o uso do termo “texto como pretexto” para o ensino de gramática não tinha sido diretamente mencionado durante a avaliação.

¹⁵ A participante se referia a um relato feito pela monitora da turma sobre o seu estágio de docência.

participantes sobre o trabalho com as formas linguísticas está muito mais atrelado à prática de ensino de gramática que ao aporte teórico da prática de reflexão linguística. Ao longo da interação, percebemos que a pesquisadora problematiza esse conceito, atitude que pode – em certa medida – ser entendida como uma exploração do entendimento de que o significado é um processo e, por isso, vai sendo construído ao longo da interação.

Os itens lexicais marcados em azul, por sua vez, permitem-nos supor certa insegurança das participantes diante do que haviam proposto, uma vez que, quando questionadas sobre o fato de seu projeto estar dividido em blocos, afirmam que não “tentaram” propor aulas divididas e que não era essa a sua “intenção”. Essas escolhas lexicais indicam que as participantes não buscaram – conscientemente – separar as suas aulas em blocos com objetivos distintos. Já repetição de advérbios de negação (marcados em amarelo) pode levar a, pelo menos, duas interpretações distintas. Em um primeiro momento, essa repetição pode reforçar a expressão da incerteza das participantes sobre o questionamento proposto, isto é, elas afirmavam não ter o objetivo claro de usar o texto como pretexto para o ensino de gramática, mas não mostravam ter segurança em relação ao que a maneira como tinham proposto o trabalho representava. Por outro lado, a repetição do “não” pode servir para que as participantes simplesmente argumentem que “não” estão fazendo aquilo que a pesquisadora lhes atribui. Na primeira interpretação, é possível entendermos que elas já estão conscientes de que o pré-projeto não atende ao que elas tinham pensado inicialmente; já a partir da segunda interpretação, poderíamos supor que elas ainda não se deram conta de que a maneira como as aulas estão propostas não atende aos objetivos que elas discursivamente apresentam.

Mesmo sem termos elementos que nos permitam apontar qual das interpretações apresentadas é a mais adequada, podemos supor, aqui, que mais uma vez as participantes estão acessando e reconstruindo a rede de conhecimentos acessada por elas a partir dos conceitos de “ensino de gramática” e “reflexão linguística” ao longo da interação. Em outras palavras, a despeito de as participantes estarem ou não conscientes – neste momento da interação – sobre as relações entre o seu discurso e o trabalho proposto, elas estão questionando e reformulando conceitos relacionados ao ensino de línguas ao longo da análise conjunta de seu pré-projeto.

Por fim, a pesquisadora retoma a diferença entre o uso do texto como pretexto

para o ensino de gramática e a prática de reflexão linguística a partir da leitura e da (re)escrita de textos – segmento destacado em negrito – por ter percebido que as participantes não tinham o conhecimento prévio estabelecido sobre a diferença entre usar um texto como pretexto para o ensino de gramática, isto é, tomar um texto como fonte de exemplos de estruturas linguísticas e, por outro lado, fazer reflexão linguística a partir de textos produzidos pelos próprios alunos.

Essa intervenção gerou um momento de discussão sobre a diferença entre ensino de gramática e reflexão linguística, como pode ser visto no quadro 5, uma vez que o SOT seguinte tem esse tema. Esses dois momentos de discussão associados (SOT 15 + SOT 16) levaram a uma proposta de reformulação do projeto de Carla e Karina, como pode ser visto no tema do SOT 17, que foi introduzido por uma das participantes. Esse fato pode indicar uma reorganização de Carla e Karina acerca dos conceitos discutidos, uma vez que o próximo passo tomado por elas foi propor a reorganização de seu projeto. As principais mudanças, neste momento, foram a previsão de uma produção textual mais no início do seu período de estágio, a fim de poder, a partir dela, desenvolver uma reflexão com os alunos, e a alteração do gênero estruturante do projeto – de conto de RPG para conto de terror. A crítica ao uso de texto como pretexto é, também, fruto dos estudos linguísticos, logo este pode ser entendido como mais um momento em que as participantes reconhecem a contribuição desses estudos para a sua prática. Entretanto, mais uma vez, é preciso a intervenção da pesquisadora para que isso aconteça.

Neste ponto, é importante ressaltarmos que alguns questionamentos feitos às participantes nos segmentos até aqui analisados já tinham sido sinalizados na avaliação feita pela orientadora do estágio do pré-projeto de Carla e Karina. É possível observar que, da mesma forma que procedemos durante o encontro de intervenção conjunta, a orientadora não dá respostas diretas às participantes do que pode ser feito, pelo contrário, apresenta questões que, ao serem respondidas, podem ajudar as participantes na reformulação de seu projeto.

1) Não percebo por que partir dos contos para trabalhar preposição e período. **Um texto não é um banco de exemplos. Como tornar funcional a relação texto/gramática com relação a todos os pontos a serem trabalhados?** Há conteúdo demais. O que vai ser enfatizado? **Como entra a produção dos alunos em relação a esses pontos gramaticais?** Pergunto: o projeto tem objetivos linguísticos pontuais, ok. Mas quais? O que deverão aprender? Pergunto: é um projeto de formação do leitor, com rápida passagem pela produção de texto? Se não, **onde está a produção inicial e as tarefas que**

permitam o aprendizado do gênero para a escrita? (Trecho da avaliação feita pela orientadora do estágio, grifos nossos)

Os questionamentos destacados nesse trecho foram recorrentes nos segmentos de interação entre a pesquisadora e as participantes selecionados para análise. A ausência de uma produção inicial, apontada pela orientadora, e a necessidade de relacioná-la ao trabalho com as formas linguísticas precisou ser retomada pela pesquisadora a fim de que as participantes compreendessem a sua importância. Encontramos essa retomada nos SOT 10 e 15, os quais têm como tema a relação entre o trabalho com o texto e a reflexão linguística. Especificamente sobre o gênero “contos em RPG”, questão abordada no SOT 10, há, também, uma observação da orientadora do estágio.

Onde estão os textos em RPG, de modo que vocês tenham um acervo suficiente para delinear as competências a serem desenvolvidas e os conteúdos focalizados?

Essa questão apareceu, ainda, no momento em que a dupla apresentou a ementa do seu projeto para os seus colegas da turma de Estágio de Docência de Português 1. Tal questionamento se deu, nos diferentes momentos, a partir do destaque da necessidade de se trabalhar o gênero estruturante com os alunos. Houve, portanto, em três momentos, a indicação da necessidade de se ter um repertório de textos do gênero a ser trabalhado e de se realizar um estudo sistemático das características desse gênero: (i) na avaliação da orientadora; (ii) no diálogo com a turma de estágio; (iii) na interação com a pesquisadora. A alteração do gênero norteador do projeto só foi proposta pela dupla, no entanto, após a questão ser retomada na análise conjunta do pré-projeto, conforme assinalado nas análises dos segmentos 10 e 15.

Feitas essas observações sobre a relação dos estudos dirigidos à formação de professores e o projeto de Carla e Karina, passamos à análise dos segmentos referentes ao estabelecimento de uma relação entre os estudos de descrição da língua e a prática docente. Nesse sentido, encontramos o segmento 26. Nele, percebe-se que as participantes não estabelecem uma relação clara entre os estudos de descrição linguística, trabalhados ao longo de todo o curso de graduação em Letras, e a realização da prática de reflexão linguística em suas aulas.

Pesquisadora: Vocês têm alguma ideia de que teoria linguística vocês vão usar para sustentar os conceitos que vocês vão apresentar?
(4”)

Karina: Ainda não...

Nesse segmento, Karina explicitamente nega, através do uso do advérbio de negação “não”, o estabelecimento prévio de alguma relação entre os estudos de descrição linguística abordados ao longo do curso e o trabalho a ser desenvolvido por elas com as formas linguísticas (o que, sabemos, não significa que ela negue a possibilidade do estabelecimento de tal relação). O uso do advérbio de tempo “ainda” pode ser entendido como uma indicação de que a participante entende que pode ser estabelecida uma relação, mesmo que, para tanto, algo tenha que ser retomado. Um ponto a ser destacado aqui é o fato de que o pré-projeto foi entregue sem que as participantes tivessem selecionado a base teórica para o que estavam propondo, o que é um problema, visto que – dependendo da base teórica adotada – as ações a serem tomadas são distintas.

A questão que se apresenta até aqui é que, apesar de estarem cursando o oitavo semestre do curso, as participantes não tinham, *ainda*, estabelecido essa relação tão importante entre os estudos de descrição linguística e a sua prática profissional, a saber, a docência. A ausência de relação entre a teoria e a prática se mostra, também, nos quatro excertos específicos sobre reflexão linguística selecionados. Aos 28'58”, foi abordada pela primeira vez a questão de como o “período simples” (conteúdo selecionado pela professora titular da turma em que seria realizado o estágio) poderia ser integrado ao restante do pré-projeto. Chamou a atenção o fato de que foram necessárias várias intervenções por parte da pesquisadora a fim de que essa questão fosse resolvida. Nas primeiras intervenções, as participantes mudam de assunto sem chegar a uma conclusão a respeito do tema abordado. Além disso, podem ser observados longos períodos de silêncio durante essas interações, o que possivelmente indica hesitação, ou a não compreensão do que está sendo abordado, ou um momento de reflexão/ressignificação dos conceitos tratados por parte das participantes. Não poderemos afirmar, no entanto, exatamente o que esses momentos de silêncio representam, visto que a análise de conteúdo temático aqui proposta não dá conta disso. É necessário, contudo, deixarmos registrada essa recorrência de momentos de silêncio quando o tema era o trabalho com as formas linguísticas, uma vez que, nas interações, a ausência de falas também tem um significado.

Passemos, então, ao primeiro segmento especificamente relacionado à reflexão linguística, a saber, o segmento 12.

Pesquisadora: E a gente não chegou num ponto crucial que é: onde o período simples entra aí?

(6”)

Pesquisadora: Então, primeiro, como vocês pensariam...assim...como relacionar essas coisas? Vocês têm alguma ideia?

(4”)

Pesquisadora: o que do período simples poderia...sei lá...ajudar?

Karina: Deixa...eu vou voltar um pouquinho porque nós estamos com dúvidas em várias coisas pra fazer no projeto...

Neste segmento, a pesquisadora introduz o tema através de um questionamento direto sobre as relações a serem estabelecidas. Diante do silêncio prolongado das participantes, a pesquisadora reelabora a questão três vezes, tentando modalizá-la através dos termos destacados em verde. É interessante destacarmos que as escolhas lexicais da pesquisadora (em negrito) buscam dar certa concretude e direção à interação: é como se a pesquisadora e as participantes estivessem caminhando em direção à discussão sobre reflexão linguística, que seria, por sua vez, um local/ponto físico (ponto crucial). A escolha do item lexical “voltar” por Karina, reforça essa representação do encontro: se elas caminham em direção a um ponto, mas nem tudo está esclarecido sobre os “pontos” pelos quais passaram, é necessário “voltar”. Como vimos no texto de apresentação desta tese, o experiencialismo e a corporeidade são elementos centrais na construção da nossa estrutura conceptual, portanto tais escolhas lexicais apontam para o fato de que há um esforço por parte das três participantes do encontro em prol da (re)construção de significados em um processo dinâmico, em que as unidades linguísticas incitam operações conceptuais e acionam o conhecimento prévio das participantes e da pesquisadora.

Sobre a necessidade de “voltar” apresentada por Karina, ao observarmos a descrição global do encontro, verificamos que esse segmento está localizado entre dois segmentos (SOT 11 e 13) cujos temas são questionamentos sobre a entrega da versão final do projeto. Mais uma vez, ressaltamos que a preocupação de Karina é genuína, visto que elas tinham que entregar a versão final de seu projeto na semana em que o encontro foi realizado. No entanto, ela não deixa de ser um indicativo de que o trabalho com as formas linguísticas não era, naquele momento, a principal preocupação da dupla. Como afirmamos no capítulo anterior, há, de fato, muitos aspectos a serem considerados na elaboração de um projeto de estágio, o que pode justificar a hesitação das participantes a tratarem especificamente das formas linguísticas.

A mesma hesitação aparece no segmento 16, quando a pesquisadora volta ao

tema a fim de coconstruir uma nova proposta para o trabalho com as formas linguísticas.

Pesquisadora: Então, assim, pensem no que vocês sabem, em que teorias linguísticas **ou** no que vocês viram sobre período simples, o que num período simples pode ser importante para **fazer sentido** num conto?

(3”)

Pesquisadora: Na leitura **ou** na escrita de um conto? Essa é a pergunta pra que o texto não seja um pretexto...Pensando em tudo o que envolve período simples [...] de tudo o que vocês conhecem da gramática **ou** de teorias linguísticas sobre período simples, o que vocês acham que pode ser recortado, já que a professora deixou isso livre, para que **faça sentido**, para que **ajude na compreensão do texto e na produção do texto?**

(2”)

Pesquisadora: **Essa é uma diferença entre ensino de gramática e reflexão linguística...**

Carla: É que **antes** a gente tava bem atucanadas porque assim, nós teríamos...ela¹⁶ nos falou, desde oração até período composto, então aí quando eu falei com ela hoje e tal, que não ia dar tempo e tal, e já foi e deixou mais aberto [...] e a gente tava vendo que **não ia dar tempo** se a gente não fizesse **aulas mais objetivas** em relação a isso, **agora**, bah, vai ficar muito mais tranquilo...

Pesquisadora: O que que vocês acham **agora**, vocês já teriam alguma ideia?

(5”)

Carla: **Então tu... tu diz assim**, a gente começar com uma produção textual deles...

Nesse segmento, a pesquisadora volta ao questionamento sobre o trabalho com as formas linguísticas e procura, mais uma vez, reformular a questão feita, a fim de que as participantes respondessem a sua pergunta. A pesquisadora oferece diferentes possibilidades para reflexão (a repetição de “ou” – em amarelo – indica isso), ainda assim os momentos de silêncio se repetem. Ao longo de suas intervenções, a pesquisadora reitera a necessidade de o trabalho com as formas linguísticas “fazer sentido” dentro do projeto a ser desenvolvido com a turma – marcações em azul –, destacando a diferença entre o ensino de gramática e a prática de reflexão linguística – segmento destacado em negrito.

Após a retomada da distinção pela pesquisadora, Carla justifica o formato do pré-projeto proposto com o fato de elas estarem com receio de que não fosse dar tempo de trabalhar toda a encomenda de conteúdos feita inicialmente pela professora titular da turma que assumiriam, por isso as aulas propostas eram mais objetivas – marcações em rosa. Ela caracteriza tal momento com o uso do item lexical “antes” e o diferencia do

¹⁶ Carla se refere, aqui, à encomenda de conteúdos a serem trabalhados feita pela professora titular da turma que a dupla iria assumir durante o estágio.

“agora”, indicando que – no novo cenário (após a nova conversa com a professora titular da turma) – seria possível propor algo diferente. A pesquisadora reformula, então, o questionamento sobre o trabalho com as formas linguísticas, incluindo nele a dimensão do “agora”, a fim de acionar as novas condições para o trabalho da dupla, pedindo para que elas pensem em uma proposta no novo cenário e não fiquem presas ao anterior. É importante ressaltar aqui que os conjuntos de condições acionados pelos itens lexicais “antes” e “agora” são distintos e diretamente influenciados pelas solicitações da professora titular da turma.

No entanto, as participantes ainda não apontam que relações poderiam ser estabelecidas “agora” no trabalho com as formas linguísticas em seu projeto. Por outro lado, Carla já sinaliza uma ressignificação do questionamento proposto ao retomar o que havia sido dito pela pesquisadora – marcação em verde. Como já foi indicado anteriormente, no SOT seguinte, Karina propõe uma reformulação do projeto apresentado, na qual o trabalho com as formas linguísticas passa a ser desenvolvido a partir de uma produção inicial feita pelos alunos. Isto é, a mudança apresentada no SOT 17, aponta para a compreensão, pelo menos parcial, de conceitos abordados nas interações analisadas nos segmentos 15 (discussão da noção de texto como pretexto) e 16 (discussão sobre a distinção: ensino de gramática *versus* reflexão linguística).

É, contudo, apenas no SOT 18, aos 37'06”, que se coconstrói um recorte para a prática de reflexão linguística a ser proposta pelas participantes

Pesquisadora: Está ficando bem encaminhado, mas eu **volto** pra pergunta: o que é ensinar **período simples**?

(2”)

Pesquisadora: Que noções estão aí?

Carla: Pois é, como a professora já vai ter encaminhado isso, eu **acredito** que ela trabalhe com tudo o que vem antes, né... até oração pelo menos...Só que aí...

Pesquisadora: Mas por onde começaria isso, entendeu? [...] E, disso tudo, o que mais pode ajudar? O que que mais aparece em conto? Quais são os **recursos do conto**?

(2”)

Pesquisadora: Qual é a **linguagem do conto**? O que que a gente tem que fazer num conto?

(6”)

Pesquisadora: Pra que que se trabalha período simples? O que que a gente pode fazer de útil com o estudo do período simples?

(3”)

Carla: Ah...período simples **acho** que é a base de tudo...

Karina: **Aqui, olha** o que encontrei [começa a ler um material]...estrutura do conto, unidades dramática [...], descrição [...] [continua a leitura do material]

Pesquisadora: **Descrição**...o que que a gente usa pra descrever?

- Karina:** Gostei disso **aquí** [falando do material sobre contos]...
(6'')
- Pesquisadora:** Hein, gurias, como a gente **descreve um lugar ou uma cena?**
- Karina:** Num conto?
- Pesquisadora:** Não só...**numa descrição, num trecho descritivo...**
- Carla:** Muitos **adjetivos**, muitos **verbos de ligação...**
- Pesquisadora:** **Advérbios também**, pode ser?
- Karina:** Sim...
- Pesquisadora:** Tá, então, o que essas coisas são no período simples, os adjetivos e advérbios?
- Carla:** Os complementos...
- Pesquisadora:** **Adjuntos...** E qual é a **ordem normal do período simples?**
- Karina:** **Sujeito e predicado...**
- Pesquisadora:** Ok, sujeito, verbo e objetos...e os adjuntos adverbiais entram normalmente onde?
- Carla:** **No final...**
- Pesquisadora:** No final...e, **se esses adjuntos vêm pro início**, pra eu **dar ênfase** a eles¹⁷, o que que eu tenho que fazer?
- Carla:** **Vírgula...**
- Pesquisadora:** **Vírgula...**como o aluno vai saber disso se ele não sabe o que é o adjunto? [...]
(6'')
- Pesquisadora:** Isso pode ser uma saída pra vocês...pra fazer sentido ensinar adjuntos.
(5'')
- Pesquisadora:** [...] A descrição presente nos contos, ainda mais nos de terror, pra dar o suspense, está baseada em adjuntos, adnominais e adverbiais, [...] então, ela não disse que vocês podem trabalhar o que quiserem dentro do período simples?
- Karina:** Uhum...
- Pesquisadora:** **Então** vamos trabalhar os adjuntos...
- Karina:** **Beleza! Perfeito!**
- Carla:** **Muito boa ideia!**

Ao longo desse segmento, a pesquisadora vai conduzindo Carla e Karina a chegarem a um recorte – relacionado ao projeto proposto pelas participantes – para o trabalho com as formas linguísticas. Para tanto, a pesquisadora, inicialmente, volta ao questionamento geral sobre o período simples e vai estabelecendo o recorte: período simples → recursos do conto → linguagem do conto → descrição → advérbios → adjuntos → ordem do período simples → alteração na ordem em prol do sentido (ênfase) → uso de vírgula. Esse percurso pode ser observado no encadeamento das expressões marcadas em amarelo. Ao fazer isso, a pesquisadora utiliza itens lexicais que, aos poucos, vão acionando o conhecimento prévio das participantes sobre o período simples. Ao mesmo tempo, vai construindo uma relação entre as representações conceptuais de período simples e de conto de terror, criando um ponto de intersecção

¹⁷ Veremos, no Roteiro II, que este movimento dos elementos na estrutura a fim de “dar ênfase” a eles é um dos indícios de que as formas e estruturas linguísticas “significam”. Aspecto que será discutido na segunda parte desta tese.

entre tais estruturas conceituais. É a partir deste ponto que Carla e Karina poderão elaborar o trabalho com as formas linguísticas de maneira alinhada à prática de reflexão linguística.

No início dessa delimitação, que vai acontecendo através da proposição de perguntas, dois padrões já observados em outros segmentos se repetem: os momentos de silêncio e a mudança de assunto introduzida por Karina. A participante, através do uso de um advérbio de lugar e de um verbo no modo imperativo, além de não responder ao que foi questionado pela pesquisadora, muda o foco da interação ao chamar a atenção de Carla e da pesquisadora para um material sobre a estrutura dos contos que ela achara na internet. Ela começa, então, a ler o material. Na listagem de características do conto apresentada no material lido por Karina, é mencionada a descrição. A pesquisadora seleciona essa característica a fim de retomar o questionamento sobre o trabalho com as formas linguísticas. Karina, mais uma vez, não responde ao questionamento e continua falando sobre o material, indicando que sua atenção está voltada para ele (repetição do uso de “aqui”). A pesquisadora – após um momento prolongado de silêncio – chama a atenção novamente para o seu questionamento e reformula a pergunta feita; a partir de então, as participantes voltam a ter como foco a reflexão sobre o trabalho com as formas linguísticas.

A partir desse momento da interação, as participantes começam a responder aos questionamentos – marcações em rosa –, o que leva a uma construção conjunta do recorte para o trabalho com as formas linguísticas. Ao final desse segmento, a pesquisadora encaminha a conclusão sobre o recorte a ser feito através do nexos conclusivo “então”, e as participantes concordam explicitamente com o recorte a que se chegou – marcações em azul. As exclamações finais das participantes, em certa medida, contrastam com o silêncio delas frente aos questionamentos feitos no início desse segmento e à seleção dos verbos “acho” e “acredito” feita por Carla, inicialmente, para tratar da sua proposta de trabalho com as formas linguísticas. Esse contraste pode indicar que as participantes estão reestruturando o seu conceito de prática de reflexão linguística.

No segmento 23, quando o encontro se encaminha para o fechamento, é que há uma demonstração mais clara de que as participantes estabeleceram a prática de reflexão linguística como uma maneira de se realizar o trabalho com as formas linguísticas.

Karina: Tá, **então** competências a serem desenvolvidas, **então** é o...

Carla: eu anotei aqui...é a parte da descrição, dos adjuntos...

[...]

Pesquisadora: **Então** vocês vão estudar período simples pra que **no final**?
Pra trabalhar o quê?
(9”)

Karina: Descrição?

Pesquisadora: Sim...pontuação... e a própria descrição quando a gente pensa assim: por que que a gente tirou o adjunto do final e botou pro início? Que efeito de **sentido** isso causa?

Carla: **Uhum..**

Karina: **Aham..**Na verdade também pontuação né, porque envolve vírgula...

Carla: É bastante coisa...

Pesquisadora: Aí sim faz **sentido** estudar período simples na sétima série.
(4”)

Carla: [**suspira**] **Por que que nunca nos disseram **isso**, né?**

Nesse segmento, tanto as participantes quanto a pesquisadora encaminham o fechamento do encontro e usam, para isso, os itens lexicais destacados em amarelo. Na questão destacada em negrito, a pesquisadora procura retomar o ponto de intersecção entre os conceitos de período simples e de conto de terror construído no segmento analisado anteriormente, a fim de retomar a representação que as participantes fizeram de tal ponto. Além disso, a pesquisadora, nesse momento da interação, ressalta a importância de pensar no “sentido” ao se trabalhar com as formas linguísticas, e as participantes demonstram concordar com o que está sendo dito – marcações em verde. Para concluir, o suspiro e a indagação final de Carla apontam que, naquele momento, os questionamentos feitos ao longo do encontro pareciam, então, “fazer sentido”. Em outras palavras, as (re)construções dos significados que foram se dando em um processo dinâmico ao longo da interação, no qual as unidades lexicais serviram como gatilhos para operações conceptuais e como pontos de acesso ao conhecimento prévio das participantes e da pesquisadora, estavam, agora, sendo acessadas de maneira mais clara pelas participantes.

No seu questionamento final, Carla inclui o termo anafórico “isso”, o que não deixa claro ao que exatamente ela estava se referindo. A unidade lexical “isso” dá acesso a um conjunto variado de estruturas conceptuais. Contudo, o termo antecedente (ou os termos antecedentes) dessa anáfora foi, com certeza, mencionado ao longo da interação durante o encontro de análise conjunta do pré-projeto da dupla. Pode-se inferir, ainda, que o “isso” de Carla está relacionado ao trabalho com as formas linguísticas, uma vez que ele se encontra ao final de um segmento cujo tema é este. É

possível, ainda, afirmar que o “isso”, para a participante, fez falta no momento em que, pela primeira vez ao longo do curso, ela se colocou – na prática – no papel de “professora de língua portuguesa”.

Após essa interação – que ocorreu depois de as participantes já terem recebido a avaliação de seu pré-projeto da orientadora de estágio e de já terem conversado sobre os seus projetos com seus colegas de estágio –, elas conseguiram reformular o seu pré-projeto de maneira a aprimorá-lo, considerando conclusões a que elas mesmas chegaram a partir da análise conjunta da sua proposta inicial.

Foi possível identificar, nos segmentos descritos, reflexões sobre os elementos destacados na fase de planejamento da ação, a saber, (i) a dissociação dos objetivos de leitura/escrita e de reflexão linguística; (ii) a divisão em blocos das aulas ao longo do estágio; (iii) a quantidade excessiva de formas linguísticas a serem trabalhadas; (iv) a proposição da prática de ensino de gramática em detrimento da prática de reflexão linguística; e (v) a ausência de discussão sobre os aspectos relativos à significação das formas linguísticas.

A análise dos dados gerados indica que as participantes perceberam como estudos em linguística dirigidos à formação do professor podem auxiliar na prática de reflexão linguística, no entanto, elas não conseguiram estabelecer relações explícitas entre os estudos sobre a descrição da língua (não direcionados especificamente para a formação de professores) e a sua prática em sala de aula. Além disso, a percepção se deu apenas após a pesquisadora fazer referência explícita a certos pressupostos teóricos. O diagrama de linha do tempo a seguir apresenta em que momento da interação cada SOT está situado e colabora, portanto, para uma compreensão mais global do encontro de análise conjunta do pré-projeto de Carla e Karina.

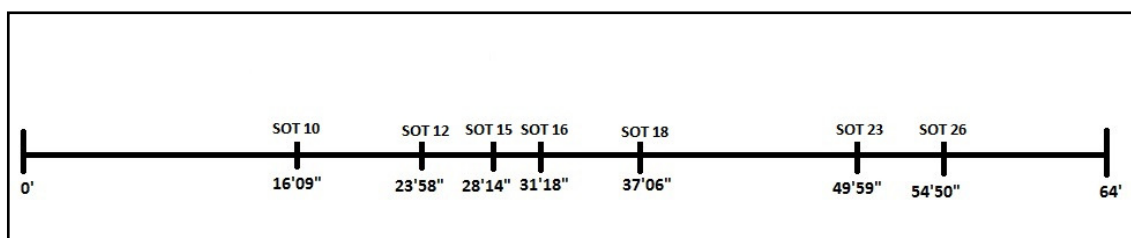


Figura 1 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Carla e Karina (ciclo 1).

Diante disso, os cinco aspectos identificados na fase de planejamento foram debatidos e reformulados. O primeiro ciclo de intervenção com a dupla Carla e Karina

conseguiu, portanto, abordar o que foi estabelecido na fase de planejamento. Resta saber se a interação acarretou, de fato, uma mudança na prática das participantes. Para tanto, foi realizada a avaliação do primeiro ciclo desta pesquisa.

4.1.1.2 *Sobre a mudança da prática – ciclo 1 de Carla e Karina*

A fim de avaliarmos o primeiro ciclo de intervenção, buscamos responder, a partir de uma análise contrastiva do pré-projeto, do áudio do encontro e do projeto final, as perguntas apresentadas no bloco 3 do quadro 1, apresentado anteriormente.

Ao contrastarmos o projeto final com o pré-projeto, foi possível perceber diferentes mudanças: (i) foi incluído um breve referencial teórico construído a partir dos Referenciais Curriculares do estado do Rio Grande do Sul e do trabalho de Dolz et al. (2004); (ii) foram alterados a proposta do projeto, os objetivos a serem alcançados e as competências a serem desenvolvidas; e (iii) foi realizada a integração das práticas de leitura, reflexão linguística e escrita ao longo do cronograma de aulas.

A primeira mudança pode ser observada logo no início do projeto, quando as participantes definem o que os Referenciais Curriculares apontam como objetivos de uma aula de língua portuguesa e se mostram alinhadas a eles. Em seguida, as alunas destacam a importância do trabalho com gêneros textuais tanto nas práticas de leitura quanto de escrita e apresentam a proposta de sequência didática formulada por Dolz et al. (2004) como modelo a ser seguido ao longo de seu estágio.

Já a proposta central do projeto sofreu uma importante alteração: o gênero estruturante deixou de ser conto de RPG e passou a ser conto de terror. Os objetivos, por sua vez, também foram reformulados e, nesta nova versão, continuam um pouco amplos, mas já apresentam certa integração, como pode ser visto no trecho a seguir:

Como objetivos principais buscamos:

- a. Que o aluno aprenda a valorizar o seu conhecimento/ experiências, seja adquirida através de livros ou de seu cotidiano;
- b. Que o aluno consiga reconhecer a realidade em que vive, levando em consideração que dentro da turma existem alunos de diversas partes da cidade;
- c. Através de atividades a serem realizadas, instigar o aluno a compreender o conteúdo gramatical que será abordado. (Trecho do projeto final de Carla e Karina)

Para finalizar, são apresentadas no projeto as competências a serem

desenvolvidas e uma delimitação dos conteúdos a serem trabalhados, o que não aparecia no pré-projeto. Ao abordarem a forma linguística que seria alvo de reflexão, as participantes mostram um esforço de integrar a reflexão linguística às tarefas de leitura e escrita, em especial, quando informam que o trabalho sobre adjunto acontecerá a partir dos textos dos alunos.

Em relação aos conteúdos linguísticos que trabalharemos, será explorada a função dos Adjuntos que, nesse caso, ocorrerá dentro do gênero Conto. Para dar início ao conteúdo, utilizaremos os textos produzidos pelos alunos. (Trecho do projeto final de Carla e Karina)

Por fim, a terceira grande mudança observada na versão final do projeto foi uma maior integração entre as tarefas de leitura, reflexão linguística e escrita ao longo do cronograma proposto para as aulas. Diferentemente do que foi observado no pré-projeto, não há, no projeto, blocos com diferentes focos. A previsão do trabalho com as formas linguísticas é bem diferente da apresentada no pré-projeto, como pode ser visto a seguir.

5º aula – será realizada uma oficina de estudo do conto.

6º aula – continuação do estudo do conto.

7º aula – aula destinada à devolução da produção inicial e momento para esclarecimentos sobre principais dificuldades encontradas na produção.

8º aula – continuação da aula anterior e reescrita em sala de aula da primeira produção com base no que foi trabalhado e nos esclarecimentos.

9º aula - Através das dúvidas apresentadas anteriormente introduzir função dos adjuntos para a construção de sentidos nos contos de terror.

10º aula – exploração dos adjuntos como recurso para descrição que leva ao suspense.

As mudanças observadas entre a fase de planejamento e a fase de avaliação do primeiro ciclo desta pesquisa nos levam a uma avaliação positiva da ação implementada. A prática parece, de fato, ter sido ressignificada por meio das estratégias empregadas. No segundo ciclo, o objetivo será aprimorar a prática no processo do projeto às tarefas elaboradas pelas participantes ao longo do seu período de estágio.

4.1.2 A trajetória de Eduarda e Zilda – ciclo 1

Na fase de planejamento da ação a ser implementada com a dupla Eduarda e

Zilda, nosso foco foi, assim como na fase de planejamento de Carla e Karina, o trabalho proposto com as formas linguísticas no seu pré-projeto. Diante disso, a questão e as subquestões destinadas à análise do pré-projeto versavam sobre esse tema.

Ao analisarmos o pré-projeto da dupla, no entanto, foi possível observar que não havia previsão de trabalho com as formas linguísticas. Dentre os objetivos elencados, nenhum estava especificamente relacionado às formas linguísticas, como pode ser visto nas afirmações destacadas no trecho do pré-projeto da dupla apresentado a seguir.

Face a esta constatação, pensamos em trabalhar um gênero textual oral, **objetivando desenvolver a competência argumentativa dos alunos no plano da fala**, uma vez que os textos que vimos serem trabalhados em sala de aula eram majoritariamente escritos. Eram explorados pela professora através de atividades da ordem de perguntas e respostas de identificação, não sendo estimulada, assim, a criticidade dos alunos.

Neste sentido, o gênero textual eleito foi a assembleia geral. **Visamos a instrumentalizar os alunos ao longo de nossos seis primeiros encontros para que, no sétimo e penúltimo, seja possível a realização de uma assembleia geral da turma**, de forma organizada, com boa parte dos aspectos concernentes a uma assembleia presentes. (Trecho do pré-projeto de Eduarda e Zilda)

A proposta central de trabalho com o gênero assembleia estava bem encaminhada no pré-projeto de Eduarda e Zilda; diante disso, o ponto focal identificado na fase de planejamento foi a ausência de uma proposta de trabalho com as formas linguísticas. Entendemos que essa ausência provavelmente se justifica pela preocupação da dupla em “dar voz aos alunos”, oriunda do período de observação da turma. Desta forma, Eduarda e Zilda centraram o seu pré-projeto no trabalho com o gênero assembleia de forma mais ampla, sem se deter em características linguísticas pontuais.

Entre a fase de planejamento e o encontro do primeiro ciclo de intervenção com o grupo focal, ocorreu um fato relacionado ao foco desta investigação que precisa ser, mais uma vez, destacado. A professora titular da turma que as participantes iriam assumir, que até o momento não tinha feito uma solicitação de conteúdos a serem trabalhados, pediu para que Eduarda e Zilda incluíssem o trabalho sobre linguagem figurada no seu projeto. As participantes, em um primeiro momento, ficaram com receio de que todo o projeto precisasse ser alterado. E, diante dessa solicitação, procuraram a orientadora de estágio, a qual sugeriu que elas falassem com a pesquisadora, a fim de que, juntas, conseguissem aliar a sua proposta à encomenda da professora. No encontro de análise conjunta do pré-projeto, já havia, pois, uma indicação de quais formas linguísticas seriam incorporadas ao projeto.

4.1.2.1. *E por que que não, desde o início, isso foi posto, sabe?*

Assim como aconteceu com a outra dupla, depois da entrega dos pré-projetos, as alunas receberam o retorno da orientadora de estágio e uma nova data, quando deveriam entregar a versão final do projeto. Nesse momento, aconteceu o encontro do primeiro ciclo de intervenção da presente investigação. O encontro com Eduarda e Zilda também aconteceu na própria universidade e participaram dele as duas alunas e a pesquisadora. As participantes e a pesquisadora já se conheciam, visto que a última acompanhou as aulas da disciplina de Estágio em Docência de Português 1 desde o início do semestre. O encontro teve duração de 45min e foi gravado em áudio. É importante ressaltar, mais uma vez, que as participantes manifestaram interesse na realização deste encontro, não sendo obrigadas a isso.

Mais uma vez, a análise partiu do plano global do encontro de análise conjunta do pré-projeto, através da identificação dos SOT da interação entre a pesquisadora e as participantes. Lembramos que esse primeiro passo é importante, uma vez que atende a dois objetivos centrais: oferecer ao leitor uma visão geral do encontro e identificar os segmentos cujo conteúdo temático foi o trabalho com as formas linguísticas. Após essa identificação, selecionamos, para análise linguística, apenas dos STT que abordavam aspectos possivelmente reveladores de como as participantes entendem e/ou propõem o trabalho com as formas linguísticas, isto é, menções explícitas a alguma forma linguística a ser alvo de reflexão. Reiteramos a importância dos demais temas debatidos diante da situação complexa e rica que é o estágio de docência, mas nos detemos à discussão dos segmentos cujo foco está alinhado à nossa questão de pesquisa.

O quadro abaixo apresenta os SOT e os STT identificados no encontro com Eduarda e Zilda e indica, também, quem foi responsável por introduzir o segmento temático, a pesquisadora ou as participantes.

<i>Arquivo 2 – Primeiro encontro com Eduarda e Zilda – 08/10/2013</i>		
Segmentos de Orientação temática	Tema (SOT + STT)	Responsável pela introdução do tema
SOT1	Explicação sobre a dinâmica da pesquisa	PESQ
SOT2	Questionamento sobre a estrutura geral do projeto	PESQ
SOT3	Alterações no projeto	PART – Zilda
SOT4	Dificuldade em encontrar	PART – Zilda

	os vídeos de assembleias	
SOT5	Encomenda de trabalho com formas linguísticas pela professora titular	PESQ
SOT6	Questionamento sobre a presença de reflexão linguística no projeto	PESQ
SOT7	Discussão sobre o fato de a escola onde as participantes farão o estágio ser de EJA	PESQ
SOT8	Discussão geral do projeto	PESQ
SOT9	Questionamento explícito sobre a relação de teorias linguísticas com o trabalho com as formas linguísticas	PESQ
SOT10	Conversa sobre a dissertação da pesquisadora	PESQ
SOT11	Orientação de busca, na linguística, de uma solução para a encomenda da professora	PESQ
SOT12	Conversa sobre a capa de uma revista lançada recentemente (cuja temática tinha relação com o projeto)	PESQ
SOT13	Discussão de um material de apoio apresentado pela pesquisadora	PESQ
SOT14	(Re)formulação da aula sobre argumentação a partir do trabalho com as formas linguísticas	PART - Eduarda
SOT15	Retomada da discussão de um material de apoio apresentado pela pesquisadora	PESQ
SOT16	Orientação sobre escolhas a serem feitas para o projeto	PESQ
SOT17	Reflexão sobre a linguística no curso de Letras	PART – Zilda
SOT18	Questionamento sobre as tarefas a serem elaboradas	PESQ
SOT19	Comentário sobre uma disciplina do curso de	PART – Eduarda

	Letras	
SOT20	Retomada do questionamento sobre as tarefas a serem elaboradas	PESQ
SOT21	Questionamento sobre a estrutura da versão final do projeto a ser entregue	PESQ
SOT22	Observação sobre a seleção de textos para as aulas	PART – Zilda
SOT23	Encaminhamento do fechamento do encontro	PESQ
SOT24	Comentário sobre disciplinas do curso de Letras	PART – Zilda
SOT25	Questionamento sobre Estágio de Docência 2	PART – Zilda
SOT26	Fechamento	PESQ
SOT27	Comentário sobre a professora titular da turma	PART – Eduarda
SOT28	Encaminhamento para o próximo encontro	PESQ

Quadro 6 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no primeiro encontro com Eduarda e Zilda.

Em uma análise global do encontro com Eduarda e Zilda, pode ser observada, mais uma vez, uma diversidade de temas abordados. O planejamento do trabalho com o gênero estruturante do projeto já estava bem encaminhado no pré-projeto de Eduarda e Zilda, por isso a dupla não apresentou questionamentos sobre a elaboração de sequências didáticas, por exemplo.

Dentre os 28 segmentos de orientação temática identificados, os de número 5, 6, 9, 11, 14 e 17 tinham um tema diretamente relacionados aos objetivos deste trabalho, portanto esses seis segmentos de tratamento temático foram selecionados para a análise linguística. Mais uma vez, puderam-se identificar três subgrupos temáticos dentre os seis segmentos selecionados, são eles: a reflexão linguística em si (segmentos 5, 6 e 14); as teorias linguísticas (segmentos 9 e 11); e o curso de letras em geral (segmento 17). A ocorrência desses subgrupos temáticos pode estar relacionada à situação pela qual as participantes estavam passando: após ter pensado em todo o projeto, receberam uma encomenda da professora titular da turma e queriam incorporar a solicitação ao projeto sem precisar fazer alterações substanciais. Diante disso, as teorias linguísticas e as aulas que tiveram sobre elas ao longo do curso vieram à tona como temas da interação.

Outro ponto a ser destacado é que há uma predominância de segmentos em que o tema foi introduzido pela pesquisadora. Isso implica que a pesquisadora tomou a responsabilidade não só de iniciar as discussões referentes ao trabalho com as formas linguísticas, mas de conduzir o encontro como um todo. Como mencionamos anteriormente, é papel do pesquisador/moderador direcionar a discussão com grupos focais. Se dividirmos, no entanto, o encontro em duas metades com 14 SOTs cada, percebemos que, na primeira metade, há uma discrepância maior (11 SOTs introduzidos pela pesquisadora e 3, pelas participantes) que na segunda metade (8 SOTs introduzidos pela pesquisadora e 6, pelas participantes). Apesar de não termos elementos que nos permitam afirmar qual é a razão para isso, podemos propor algumas hipóteses. São elas: o fato de as participantes irem se “soltando” aos poucos, a maior compreensão que as participantes foram construindo sobre os temas abordados, a ansiedade da dupla em encontrar respostas para as suas necessidades na fala da pesquisadora ou, ainda, a trajetória da pesquisadora em pesquisas com temas afins ao que seria tratado pelas participantes ao longo do seu projeto. O interessante é que os segmentos de (re)formulação de partes do projeto ou de avaliação do curso ou de algumas disciplinas do curso foram introduzidos pelas participantes. Isso parece indicar que, em alguma medida, o encontro de análise conjunta do pré-projeto contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva das participantes frente ao seu percurso de formação, incentivando a ressignificação de seu papel como professoras em formação inicial.

Dito isso, passemos à análise linguística dos segmentos selecionados. No SOT5, inicialmente, a pesquisadora questiona as participantes sobre a encomenda de trabalho com as formas linguísticas feita pela professora titular da turma. A abordagem dessa temática acontece logo após três SOTs de discussão sobre o projeto, uma vez que essa encomenda teria impacto no que foi programado.

Pesquisadora: Tá, e pra eu entender...ã...aí, depois de tudo pronto, a professora resolveu que vocês tinham que trabalhar com metáfora?

Eduarda e Zilda: É. [...]

Eduarda: Ela falou figuras de linguagem, né...

Pesquisadora: Uhum

Eduarda: Daí a gente pensou na metáfora, né...

Pesquisadora: Que, pra trabalhar com argumentação, dá super bem, né... apesar de não parecer.

Pesquisadora, Eduarda e Zilda: [risos]

Pesquisadora: Tá, o que vocês já viram sobre metáfora? E por que vocês pensaram na metáfora, na verdade?

(1”)

Zilda: Mas não foi **ela** que citou metáfora? Foi **tu** que disse metáfora?

Eduarda: Não, no início **ela** falou figuras de linguagem, né.

Zilda: Que **eu** não me lembrava se ela tinha falado...

Eduarda: **Ela** mandou um e-mail também... **Eu, eu não** conheço muita coisa, **não** assim...

Pesquisadora: Uhum

A partir do uso dos pronomes (em verde), é possível perceber que as participantes deixam claro que a escolha das formas linguísticas a serem alvo de reflexão ficou mesmo a cargo da professora titular da turma, “ela” é citada quatro vezes nas falas de Eduarda e Zilda. Além disso, Eduarda assume para a dupla a responsabilidade da escolha da metáfora dentre as figuras de linguagem possíveis para o trabalho com as formas linguísticas, quando usa “a gente” para introduzir o recorte proposto. No entanto, ao serem questionadas sobre a justificativa para tal escolha, Zilda não reconhece a sua autoria, ao perguntar se a professora já não tinha proposto o recorte, e assinala, também, a indagação sobre a autoria da escolha ser de Eduarda (uso de “tu”, dirigido à colega).

A escolha da metáfora aponta que, para a dupla, esta forma linguística está associada ao seu conhecimento prévio sobre as figuras de linguagem. Apesar de terem feito essa escolha, no entanto, não está claro para as participantes um ponto de intersecção entre o seu conhecimento atrelado à “metáfora” e o atrelado à “argumentação”. Por outro lado, a pesquisadora deixa claro que – para ela – o item lexical “metáfora” aciona noções ligadas à argumentação, afirmando também que reconhece que tal relação pode não ser tão aparente (trecho sublinhado), ou seja, que ela não é naturalmente acionada pelo item lexical “metáfora” dependendo do conhecimento enciclopédico do falante sobre tal conceito.

Na continuação de sua fala, Eduarda hesita ao responder o questionamento sobre o que elas sabiam sobre o fenômeno a ser estudado; pode-se perceber essa hesitação na repetição do pronome pessoal de primeira pessoa (em azul) e pela presença repetida do advérbio de negação (“não”). A hesitação pode indicar que Eduarda está acessando o seu conhecimento prévio sobre o assunto, e a repetição do “não” pode indicar sua avaliação de que tal conhecimento não era, até o momento, muito amplo ou elaborado. Outro sinal de que as participantes não estavam certas da relação do recorte linguístico ao restante do projeto, são os “risos” observados após a afirmação da pesquisadora de que o estudo da metáfora funcionava bem na articulação com a argumentação.

A insegurança das participantes em relação ao recorte para reflexão linguística talvez se justifique pelo fato de este ser um aspecto que não estava contemplado no seu pré-projeto. Esse ponto já tinha sido levantado na fase de planejamento da ação, assim como na avaliação do pré-projeto feita pela orientadora do estágio, como pode ser observado no comentário a seguir.

Pergunto: **o projeto tem objetivos linguísticos pontuais? Quais? O que deverão aprender?** FALTA DEDICAR, NO MÍNIMO, UMA AULA para realização de leituras/busca de fontes que contribuam para aprofundamento do tema a ser debatido na assembleia final. Pensar nisso. **FALTA ANALISAR que elementos de linguagem se fazem presentes nos gêneros implicados e que serão AVALIADOS em sua aprendizagem e TRABALHADOS em alguma oficina/módulo.** (Trecho da avaliação da orientadora de estágio. Letras maiúsculas no original. Demais grifos nossos.)

Observamos, nos trechos grifados, que a orientadora de estágio aponta a ausência do trabalho com as formas linguísticas no pré-projeto de Eduarda e Zilda e orienta que elas busquem, na análise do gênero estruturante selecionado, formas linguísticas a serem trabalhadas. No segmento 6, ao serem questionadas sobre o trabalho com as formas linguísticas, as participantes assumem não ter pensado nisso durante a elaboração do pré-projeto.

Pesquisadora: E antes, quando vocês estavam com foco na assembleia, vocês tinham pensado em algum recurso linguístico a ser explorado, ou...

Zilda: Esse era um **buraquinho** assim, **ainda**, sobre reflexão linguística tava meio **vaga** a coisa mesmo, a gente tinha ficado **só** no oral assim.

Pesquisadora: Tá...

Zilda: Acho que a gente se focou demais no problema que eles tinham pra arranjar espaço pra falar, que daí a gente acabou não dando tanta atenção no...

Zilda, ao falar sobre a reflexão linguística, assume que esse era um “buraquinho” em seu pré-projeto e que a proposta, nesse aspecto, estava “vaga”. No entanto, ao usar o advérbio temporal “ainda”, Zilda reconhece que esse aspecto precisaria ser desenvolvido em algum momento do projeto. É possível, também, inferir que Zilda desassocia a oralidade da reflexão linguística, uma vez que justifica a ausência do trabalho com as formas linguísticas através da afirmação de que o seu projeto tinha ficado “só” no plano da oralidade.

Se retomarmos o entendimento de que a estrutura conceptual é corporificada, entenderemos que o termo usado por Zilda para se referir à ausência do trabalho com as formas linguísticas (buraquinho), por mais que esteja no diminutivo (o que poderia

sugerir essa ausência não era algo grave, por exemplo), aciona uma avaliação negativa por parte da participante. Se pensarmos em percorrer um caminho, literalmente, com buracos, lembraremos o quanto isso pode ser difícil. A mesma conotação negativa é encontrada ao experienciarmos, por exemplo, carregar objetos em uma sacola na qual, de repente, percebe-se a existência de buracos. A associação deste item lexical ao uso do adjetivo “vaga” reforça tal avaliação negativa, uma vez que esse termo indica uma falta de precisão, o que também pode ser associado a experiências negativas do nosso cotidiano, especialmente em contextos em que a precisão ou a segurança são esperadas.

Uma vez que, diferentemente do que foi sugerido pela orientadora de estágio, o recorte para o trabalho com as formas linguísticas não surgiu da análise feita pelas participantes dos gêneros implicados, mas sim de uma solicitação da professora titular da turma, Eduarda e Zilda apresentaram uma dificuldade inicial para o estabelecimento do trabalho a ser proposto. Em um primeiro momento, a pesquisadora questiona se as participantes saberiam onde, nas teorias linguísticas, buscar apoio para o trabalho a ser desenvolvido. Observa-se, então, um posicionamento diferente entre Eduarda e Zilda no SOT9.

Pesquisadora: Bom, na linguística, tudo que vocês viram na linguística ou nas disciplinas de linguística, alguma coisa do que vocês viram ajuda vocês a pensar em desenvolver a reflexão linguística ou não? Vocês acham que vocês teriam, nesse aporte teórico que vocês construíram ao longo do curso de Letras, subsídios pra desenvolver um trabalho de reflexão linguística que envolva figuras de linguagem aliadas à argumentação?

Eduarda: Eu não!

(1’)

Zilda: Aãã... Eu estudei metáforas com a Natália¹⁸, e daí por mais que agora eu não lembro tão bem, não conseguiria dar uma aula, estudando sozinha com certeza, correndo atrás com certeza eu conseguiria dar conta disso, foi uma cadeira bem legal até...

A pesquisadora introduz este segmento, retomando o questionamento sobre um possível ponto de intersecção entre os conceitos envolvidos no projeto de Eduarda e Zilda. Mais que isso, a pesquisadora utiliza itens lexicais que podem servir como pontos de acesso ao conhecimento estabelecido ao longo do curso de Letras pelas participantes. A pesquisadora busca, através do uso das unidades lexicais selecionadas, incitar operações conceptuais e acionar os conhecimentos prévios das participantes relacionados ao tema abordado, a fim de que seja construído o recorte necessário para o

¹⁸ O nome da professora aqui mencionada foi, também, alterado para manter a sua privacidade.

trabalho com as formas linguísticas.

Diante dessa situação, Eduarda apressa-se em dizer que não teria subsídios para buscar em teorias linguísticas suporte para o trabalho a ser realizado. Por outro lado, Zilda pensa por um instante (destaque em verde) e afirma, em seguida, que “com certeza” conseguiria buscar, em teorias linguísticas, os subsídios necessários. A participante reforça essa convicção através da repetição da locução adverbial de afirmação “com certeza”. Ela justifica isso ao lembrar-se de uma disciplina que cursou ao longo do curso de Letras. Para afirmar que precisaria revisar alguns conceitos e estudar o assunto para poder dar uma aula sobre ele, Zilda usa a expressão “correndo atrás”. Se retomarmos a noção de experiencialismo, apresentada no texto de abertura desta tese, lembraremos que ela defende que a experiência e a conceptualização estão condicionadas ao nosso corpo, o que implica que a experiência corpórea é o elemento básico na construção de metáforas conceptuais, desempenhando um papel fundamental na conceptualização. Portanto, ao utilizar a expressão “correndo atrás”, podemos assumir que Zilda entende que ela não se apropriou de algo (um conceito/uma teoria/uma área de estudos) ao longo de seu curso e que, assim como fazemos ao tentar pegar um ônibus que está passando pelo ponto, por exemplo, precisa “correr atrás” disso, para dar conta do que entende ser necessário para dar uma aula sobre “metáfora”.

Zilda acrescenta, ainda, que tal disciplina foi bem legal “até”. O uso do termo destacado em rosa pode despertar diferentes interpretações. Ele pode, por exemplo, ser visto como uma indicação de que a expectativa de Zilda em relação à disciplina não era positiva e de que, no fim, a disciplina acabou sendo melhor que o esperado. É provável, ainda, que ela só tenha percebido isso durante a interação, quando percebeu que algum conceito trabalhado naquela disciplina poderia ajudá-la, agora, em sua prática docente. Não temos elementos que justifiquem essa afirmação, mas, pela associação dela a outras que foram feitas pelas participantes ao longo do encontro, parece que, em sua maioria, as disciplinas de Linguística não tiveram uma avaliação positiva por parte das participantes, portanto perceber que uma delas foi boa causa certa surpresa em Zilda. Em outras palavras, a característica “legal” não parece, inicialmente, estar relacionada ao conhecimento enciclopédico de Zilda sobre as “disciplinas de linguística” e o uso do item lexical “até” aponta para uma (re)avaliação da participante em relação ao seu entendimento sobre essas disciplinas.

Por outro lado, o uso de “até” pela participante pode indicar o reconhecimento

de pontos positivos (legais) na disciplina, mas assinalar a expectativa de que a disciplina tivesse oferecido mais aspectos positivos ainda. Nessa leitura, o “até” estaria funcionando como um “apesar de...”, o qual não tem um complemento explícito na fala de Zilda. A análise de conteúdo temático a que nos propomos não oferece elementos que nos possibilitem definir qual é a interpretação mais adequada; podemos afirmar, no entanto, que Zilda (re)avalia a disciplina mencionada ao longo da interação.

No SOT seguinte a esse, a pesquisadora introduz a discussão sobre a sua dissertação, uma vez que o seu tema foi o trabalho com a metáfora. No SOT11, a pesquisadora, logo após falar de maneira geral sobre a sua dissertação, sugere explicitamente que as participantes busquem, na linguística, um caminho para dar conta da encomenda feita pela professora titular da turma. Este segmento é importante porque mostra que as participantes receberam instruções de onde buscar o aporte teórico necessário para a situação com que tinham que lidar, mas não receberam isso pronto da pesquisadora.

Pesquisadora: O que eu...sugiro pra vocês... A Zilda já saberia, já, por ter feito a disciplina, já sabe que tem por onde começar, né? E eu acho que assim, acho que vocês precisam **buscar na linguística resposta pra essa pergun... pra essa situação a que a professora expôs vocês, né?** Bom, tudo bem, o projeto de vocês tá ótimo, tá tudo lindo, mas eu quero que vocês trabalhem com figuras de linguagem, então...acho que por mais que, inicialmente, vocês não tivessem encontrado a relação entre essas coisas... a gente tem, acho que na linguística vocês podem encontrar essa relação... [...] Daí assim ó, depois de vocês lerem esse material, vocês vão se sentir bem mais seguras pra trabalhar e daí assim...vocês precisam exigir que os alunos usem as metáforas na produção?

(2")

Pesquisadora: O que vocês **acham?**

(7")

Zilda: Eu acho que eles já vão usar espontaneamente, assim sabe, **não tem que fazer esse exercício de “agora pensem uma metáfora” porque a gente se comunica assim.** **Estranho** seria dizer “vamos mudar nossas **práticas políticas**”, sabe?

Pesquisadora: **Exatamente**, então, eu acho que esse é o gancho, vocês não vão exigir nada e se eles não usarem também não vai ter problema, mas vocês vão fazer com que eles entendam que as figuras de linguagem, especificamente a metáfora, elas **também** servem para convencer.

No segmento, o trecho destacado em negrito mostra a orientação dada pela pesquisadora para as participantes. Em um segundo momento, a pesquisadora retoma a discussão sobre o lugar da reflexão linguística no projeto da dupla, perguntando como elas se posicionariam em relação à exigência ou não do uso da forma linguística trabalhada na produção dos alunos (trecho sublinhado). Após dois segundos de silêncio,

a pesquisadora modaliza a questão, introduzindo o verbo “acham”. Mais um silêncio prolongado ocorre, o que, como já foi dito, pode indicar certa hesitação ou insegurança, e, então, Zilda afirma que não vê a necessidade dessa exigência, uma vez que o uso de metáforas aconteceria naturalmente. A participante ressalta, ainda, que o “estranho” seria pedir que os alunos alterassem a sua prática política (foco do projeto proposto pela dupla). Essas afirmações de Zilda podem indicar dois aspectos importantes para o presente estudo: (i) ela já havia percebido, mesmo que intuitivamente, a relação da metáfora com o discurso argumentativo (uma vez que afirma que “a gente se comunica assim”); e (ii) ela está mais alinhada, ao menos discursivamente, com a prática de reflexão linguística – que parte de situações de uso da língua – e não com o ensino de gramática – que admite a criação de situações artificiais para o trabalho com as formas linguísticas (ao afirmar que “Estranho seria dizer vamos mudar nossas práticas políticas”).

Por fim, a pesquisadora ratifica explicitamente o que foi dito por Zilda (por meio do termo “exatamente”) e desenvolve o que foi apresentado pela participante. Ao fazer isso, a pesquisadora evidencia o ponto de intersecção construído ao longo do encontro entre argumentação e metáfora. Além disso, ao usar o item lexical “também”, a pesquisadora preocupa-se em expandir o conceito das participantes sobre “metáfora” e, não, em substituí-lo.

No SOT14, ao propor a reformulação de uma das aulas previstas, Eduarda, em certa medida, retoma a discussão do segmento anterior.

Eduarda: A gente podia fazer uma aula sobre argumentação totalmente diferente, não trazer texto, mas trazer tudo que é...

(2”)

Eduarda: Ãã..esses... esses videozinhos, esses textinhos de propaganda, essas coisas. Não trazer um texto, né...pequenos textinhos, porque texto eles já conhecem, né, tudo igual, né...

Pesquisadora: Exatamente, porque aí vocês vão ampliar os conceitos de argumentação e de metáfora por tabela, então é assim, um pouco o que a Zilda disse, a gente não vai precisar exigir que eles façam, porque eles já fazem, é exatamente essa questão... a gente já usa, só que a gente não...

Eduarda: É só fazer eles se dar conta...

Pesquisadora: Exatamente, exatamente.

Eduarda propõe a realização de uma aula “diferente” sobre argumentação, sugerindo que outros textos – que não o texto argumentativo prototípico – sejam trabalhados. É interessante notar que, ao falar sobre os demais textos argumentativos, Eduarda usa o diminutivo em contraste à forma de grau neutra usada quando ela se

refere ao texto argumentativo prototípico (marcações em amarelo e azul, respectivamente). Essas escolhas lexicais podem gerar, pelo menos, duas interpretações divergentes: (i) ao usar a forma no diminutivo, a participante credita menos importâncias aos demais textos; ou (ii) ao usar a forma no diminutivo, a participante atribui a eles certa familiaridade, o que, para ela, é positivo. Arriscamos supor que a segunda interpretação seja a indicada, porque, ao propor a alteração do planejamento da aula sobre argumentação, a participante parece empolgada em desenvolver algo “diferente”, o que sugere que ela vê a nova proposta como mais interessante que a anterior. No entanto, não temos elementos que comprovem essa suposição.

É interessante ressaltarmos, também, que a fala inicial de Eduarda pressupõe um conhecimento prévio sobre o que seria uma aula “normal/tradicional/esperada” sobre argumentação. A participante não apresenta o seu entendimento do que seria tal aula, mas sugere, através de sua proposta de aula diferente, alguns pontos. Podemos, por exemplo, entender que o trabalho centrado em um texto argumentativo prototípico faria parte de uma aula esperada sobre argumentação, enquanto o trabalho com vídeos, não. Esta é uma situação em que fica mais evidente o papel determinante do conhecimento enciclopédico no processo de conceptualização: parte-se dele para as operações conceptuais que constituirão o processo dinâmico de construção do significado.

Por fim, a pesquisadora ratifica a posição de Eduarda e aponta a relação dessa mudança na proposta com a afirmação de Zilda sobre o trabalho com as formas linguísticas no SOT11. É, neste instante, que Eduarda, ao completar a fala da pesquisadora, parece estabelecer um ponto de intersecção possível entre o foco de seu projeto e a solicitação da professora titular da turma.

Em um momento posterior do encontro de análise conjunta do pré-projeto, foram dadas orientações sobre a necessidade de outras escolhas teóricas que precisariam ser feitas ao longo do projeto, a qual já havia sido apontada pela orientadora na avaliação do item 1 do pré-projeto apresentado. Tal apontamento pode ser observado no trecho abaixo, em que a observação feita pela orientadora ao item sobre os pressupostos do projeto está destacada em negrito.

- a. Pressupostos: discussão sobre o objeto de ensino de português e a visão de língua que subjaz à proposta; o estabelecimento do recorte em termos de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos deve ser coerente com os pressupostos.

Não há. Fazer.

(Trecho da avaliação do pré-projeto de Eduarda e Zilda feita pela

orientadora de estágio)

Após a orientação para o encaminhamento do que era solicitado nesse item da avaliação, as participantes apresentaram suas considerações acerca do papel desempenhado pelas disciplinas de linguística ao longo do seu percurso na graduação em Letras. É o que temos no SOT17.

Zilda: Mas eu acho que isso [estabelecimento de relações entre teorias linguísticas e ensino] é papel **também** dos professores, aqui, porque, bah, as cadeiras de linguística, elas **poderiam ser** mais voltadas pro ensino também... bah, é um curso de licenciatura, ta, tem o bacharelado também, mas têm cadeiras mais específicas, então, sei lá, às vezes a gente tá **recebendo** tanta informação, **que a gente não consegue fazer todas as ligações sozinhos**, só **depois tu te forma**, tu tem tempo pra pensar talvez, e aí tu “bah, olha só é verdade”, sei lá.

Eduarda: Bah, pra mim foi **muito difícil** linguística, eu fiquei com **raiva** da linguística, sabe?!

(1”)

Eduarda: Era muito **difícil**, eu **não entendia nada**. **Eu não entendia nada**, sabe?! Era **muito teórico**, **muito teórico**, eu... uma hora **eu... não conseguia**.

Zilda: É, é mais... **Agora no fim do curso**, especialmente com essa cadeira de Programas, que, bah, eu tô vendo como aplicar várias coisas sabe... e **por que que não, desde o início, isso foi posto, sabe?!**

Zilda introduz o segmento de reflexão afirmando que as relações entre as teorias linguísticas e o ensino poderiam ser mais exploradas nas disciplinas de linguística. Ao dizer que as disciplinas de linguística “poderiam ser” mais voltadas para o ensino, Zilda está indiretamente afirmando, através do uso do futuro do pretérito, que as disciplinas de Linguística que cursou não se mostraram preocupadas com as possíveis implicações das teorias linguísticas para o ensino. A escolha de “recebendo” ao falar das aulas de linguística, por sua vez, pode indicar uma abordagem transmissiva de conteúdos (“informação”) nessa área do curso.

Zilda parecer considerar três momentos distintos em sua avaliação sobre as disciplinas de linguística (termos em cinza): “desde o início” do curso até o presente momento, quando as relações entre as teorias linguísticas e o ensino não foram feitas; “agora no fim do curso”, quando as relações começaram a ser estabelecidas; e “depois” da formatura, quando talvez mais relações serão estabelecidas por ela individualmente. O interessante nesse posicionamento de Zilda é que, ao reclamar da ausência do estabelecimento de relações ao longo do curso, ela não se exime da responsabilidade de ativamente criar ligações entre as teorias linguísticas e a sua prática profissional: apenas sugere que os professores do curso de Letras “também” poderiam ajudar nesse processo

(trechos sublinhados). Eduarda, por sua vez, evidencia o seu distanciamento da Linguística, expressando o seu sentimento e o seu julgamento em relação à área através de termos bastante negativos (marcados em azul). Eduarda ainda enfatiza esses sentimentos, repetindo algumas expressões.

Mesmo sentindo-se menos desamparada que Eduarda, Zilda conclui esse segmento questionando por que “isso” não foi posto/desenvolvido desde o início do curso. Assim como no questionamento apresentado por Carla durante o encontro do primeiro ciclo de intervenção, Zilda usa um termo anafórico para questionar algo que não foi feito ao longo do seu curso. Pode-se afirmar, mais uma vez, que o termo antecedente fez parte da interação entre as participantes e a pesquisadora. É possível afirmar, ainda, que o termo (ou os termos) a ser retomado está relacionado às disciplinas de linguística ou às teorias linguísticas, visto que a questão está no final de um SOT com esse tema. Por fim, esse questionamento parece indicar que “isso” fez falta para Zilda e Eduarda no momento em que elas pararam para pensar no seu papel como professoras de língua portuguesa.

Depois dessa interação – que ocorreu após as participantes já terem recebido a avaliação de seu pré-projeto da orientadora de estágio –, as participantes reformularam o seu pré-projeto de maneira a incluir a reflexão linguística em suas aulas. Para tanto, elas consideraram encaminhamentos a que chegaram a partir da análise conjunta da sua proposta inicial.

Foi possível identificar, nos segmentos descritos e analisados, reflexões sobre a questão levantada na fase de planejamento da ação, a saber, a ausência de um trabalho com as formas linguísticas. A análise dos dados gerados indica que as participantes perceberam como teorias linguísticas poderiam auxiliar na prática de reflexão linguística a ser desenvolvida por elas, no entanto foi preciso a intervenção da pesquisadora pra que essa relação fosse estabelecida. O diagrama de linha do tempo a seguir apresenta em que momento da interação cada um dos seis SOTs está situado e colabora, portanto, para uma compreensão mais global do encontro de análise conjunta do pré-projeto de Eduarda e Zilda.

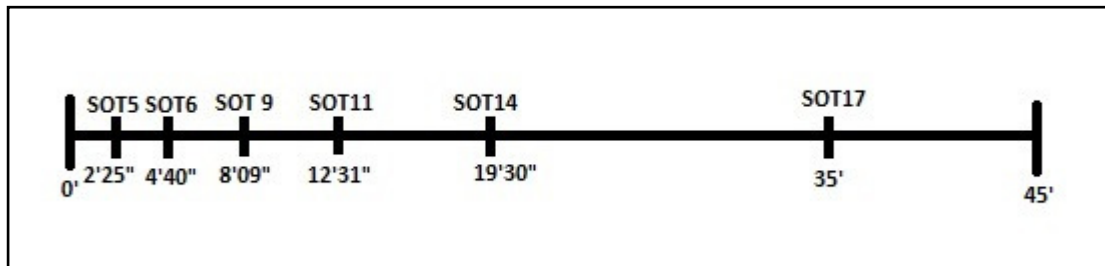


Figura 2 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Eduarda e Zilda (ciclo 1).

Ao longo do encontro do primeiro ciclo, o aspecto destacado na fase de planejamento foi tratado em mais de um momento. A interação do primeiro ciclo conseguiu, portanto, abordar o que foi estabelecido na fase de planejamento. Resta saber se a implementação acarretou, de fato, uma mudança na prática das participantes. Para tanto, foi realizada a avaliação do primeiro ciclo de intervenção desta pesquisa.

4.1.2.2 Sobre a mudança da prática – ciclo 1 de Eduarda e Zilda

A fim de avaliarmos o primeiro ciclo, buscamos responder, a partir de uma análise contrastiva do pré-projeto, do áudio do encontro e do projeto final, as perguntas que constituem o bloco 3 do quadro 1, apresentado anteriormente.

Como o aspecto focal destacado na fase de planejamento para ser considerado no encontro com o grupo focal era a ausência de trabalho com as formas linguísticas, buscamos, na avaliação do ciclo, observar se a inclusão do trabalho com formas linguísticas havia ocorrido ou não. Logo na parte inicial da versão final do projeto entregue por Eduarda e Zilda, é possível observar uma mudança significativa. As participantes relatam a solicitação feita pela professora titular e já indicam a decisão tomada sobre o recorte a ser adotado. Isso pode ser visto no trecho apresentado a seguir.

Expusemos à professora de Língua Portuguesa das T5 nossa intenção de trabalhar com a assembleia, o que pareceu lhe agradar. Ela comentou que seria um seguimento interessante ao trabalho que vinha realizando sobre gêneros textuais - no momento, tratava da fábula - e **pediu que incluíssemos figuras de linguagem em nossas aulas**. Como este pedido veio após nosso pré-projeto estar pronto, já com o gênero *assembleia* escolhido, **decidimos pela metáfora para explorá-la com os alunos além de sua função poética**. Nosso objetivo é mostrar que a metáfora está no mundo, que pensamos de forma metafórica, que nos expressamos de forma metafórica, sem mesmo nos darmos conta disso. Assim, partiremos da visão cognitiva da metáfora, abordagem que “ênfatisa o papel da cognição humana em diferentes aspectos

da linguagem” (GIL, 2012, p. 55), e seguiremos os preceitos de Lakoff e Johnson, que “entendem o modo como pensamos e o modo como experienciamos o mundo e agimos sobre ele também como questões de metáfora” (p. 57). (Trecho da versão final do projeto de Eduarda e Zilda, grifos nossos)

Os trechos destacados indicam a apresentação da solicitação da professora e a escolha feita pela dupla, respectivamente. Aqui, não parece haver dúvidas de que o recorte feito dentre as figuras de linguagem partiu da dupla e não da professora. Em seguida, as participantes já apresentam o seu objetivo com o recorte proposto, assumindo, pela primeira vez em todo o ciclo, a responsabilidade por uma decisão referente ao trabalho com as formas linguísticas. Esse fato pode ser visto como um amadurecimento das participantes, o qual foi, provavelmente, fruto da reflexão sobre a sua proposta (tanto da leitura da avaliação feita pela orientadora do estágio quanto no encontro de análise conjunta do pré-projeto), o que está em consonância com o paradigma do professor-reflexivo na formação inicial de professores e com o quadro do empoderamento na pesquisa qualitativa.

No detalhamento das aulas previstas, a reflexão linguística também se faz presente, sendo o foco da aula 2, como pode ser visto na descrição apresentada para essa aula.

Neste dia, **nosso objetivo é apresentar a metáfora aos alunos através de propagandas políticas, capas de jornais, tirinhas e textos.** Desta forma, pretendemos mostrar-lhes que esta figura de linguagem ultrapassa o espaço do poema, pois pensamos e falamos através de metáforas, sendo este um recurso linguístico utilizado por todos, mesmo que não nos demos conta de seu uso. Assim sendo, não queremos ensiná-los a utilizarem a metáfora, mas chamar sua atenção para as diversas formas através das quais ela aparece no mundo, na nossa fala e na de todos aqueles que usam a linguagem para se expressar. (Trecho da versão final do projeto de Eduarda e Zilda, grifos nossos)

No primeiro trecho destacado, observa-se a apresentação do objetivo para tal aula, o qual está diretamente relacionado à reflexão linguística. Já no trecho sublinhado, é possível perceber um reflexo da discussão analisada nos segmentos 11 e 14. Ao longo das tarefas apresentadas para a aula 2, observa-se, ainda, que foram propostas tarefas a partir de diferentes gêneros, as quais estão divididas em quatro grupos: a metáfora em texto; a metáfora em vídeo; a metáfora em jornal; e a metáfora em charge e tira. Observamos, aqui, que a associação do termo “texto” apenas a gêneros argumentativos prototípicos continua sendo feita pelas participantes, assim como destacado no

segmento 14.

Algumas considerações podem ser feitas, ainda, em relação ao trecho sublinhado. Ao afirmarem que não querem “ensiná-los [os alunos] a utilizarem a metáfora”, entendemos que as participantes se referem ao fato de que a metáfora está presente no discurso dos alunos; no entanto podemos entender que, ao tornar consciente tal uso, as participantes estarão – em alguma medida – ensinando os alunos a usá-la de modo mais expressivo. Ao desenvolverem a prática de reflexão linguística, os professores de língua portuguesa podem explicar aos alunos que ter consciência sobre o uso de determinadas formas é uma maneira de usá-las mais expressivamente, por exemplo.

As mudanças observadas entre a fase de planejamento e a fase de avaliação do primeiro ciclo de intervenção desta pesquisa nos levam a uma avaliação positiva desse momento da nossa pesquisa com o grupo focal. A proposta de Eduarda e Zilda foi modificada por meio das estratégias empregadas nas aulas da disciplina de estágio e no encontro de avaliação conjunta de seu pré-projeto. No segundo ciclo, o objetivo será aprimorar a prática no processo do projeto às tarefas elaboradas pelas participantes ao longo do seu período de estágio.

4.2 SEGUNDA PARADA: CICLO 2.

Após a entrega da versão final dos projetos das duas duplas, um novo desafio se apresentou: elaborar tarefas a partir do que foi programado. O primeiro passo adotado para a realização do segundo ciclo de intervenção foi a leitura das versões finais dos projetos de estágio de cada dupla. A análise desses documentos procurou, assim como no primeiro ciclo, responder às questões apresentadas no primeiro bloco do quadro 1, apresentado o capítulo anterior.

Entender como o trabalho com as formas linguísticas foi proposto pelas participantes após as reflexões desenvolvidas no primeiro ciclo foi importante para que fossem selecionados os pontos a serem abordados no segundo ciclo. Em seguida, os dados relativos aos encontros deste ciclo foram analisados a partir da análise de conteúdo temático, que considera o proposto por Bronckart (2007[1997], 2008), associada à compreensão de que os itens lexicais são pontos de acesso a uma rede de conhecimentos atrelados a eles. Por fim, foi feita a avaliação do segundo ciclo de

intervenção, por meio da análise do relatório final de estágio elaborado pelas duplas.

4.2.1 A trajetória de Carla e Karina – ciclo 2

Como observamos no ciclo 1, Carla e Karina propuseram alterações importantes entre o seu pré-projeto e a versão final apresentada. Passamos a responder – mais uma vez – as questões do bloco 1, tendo como foco, agora, a versão final do projeto da dupla.

A fim de responder à primeira subquestão, procuramos identificar, nos objetivos apresentados na versão final do projeto, a existência ou não de integração do trabalho com as formas linguísticas aos demais objetivos apresentados. Encontramos, dentre os três objetivos listados, uma menção, mesmo que vaga, às formas linguísticas. Como foi mostrado na seção 4.1.1.2, a relação das formas linguísticas a serem trabalhadas com os demais objetivos da proposta não é explicitada na descrição dos objetivos a serem alcançados ao longo da realização do projeto. A menção explícita aos adjuntos ocorre, no entanto, na descrição das competências a serem desenvolvidas. Ainda assim, é dito apenas que os “adjuntos” serão trabalhados “dentro do gênero conto”, sem que o foco a ser dado para essa reflexão seja apresentado.

Para responder à segunda subquestão, que visava a confirmar ou não a expectativa de que fosse proposta a prática de reflexão linguística em oposição à prática de ensino de gramática, preenchemos novamente o quadro elaborado a partir de Mendonça (2006) e Simões et al. (2012), desta vez, com as informações apresentadas na versão final do projeto.

Questões	Versão final do projeto de Carla e Karina
1. O foco é o estudo da língua em si ou o estudo da linguagem e da língua em uso?	É o estudo da língua em uso, visto que se propõe o trabalho com as formas linguísticas em dois momentos: na análise/orientação de reescrita da produção inicial dos alunos e na exploração dos adjuntos como recurso para a descrição que leva ao suspense no conto.
2. A concepção subjacente é a de língua como um sistema fechado ou a de língua como um sistema estruturado, mas dinâmico?	Não há como afirmar com certeza, mas as descrições das aulas parecem indicar a oscilação entre as concepções de língua, uma vez que propõem tanto a “introdução” de conteúdos (fechados/prontos), quanto a “exploração” das possibilidades de construção de sentidos das formas linguísticas a serem trabalhadas. Parece que a concepção de língua não está clara ao longo de todo o projeto.

3. O referencial teórico é fundamentalmente constituído por gramáticas ou inclui publicações sobre a descrição da língua e publicações em linguística dirigidas à formação do professor?	Fazem parte do referencial teórico duas obras: os referenciais curriculares do governo do estado de Rio Grande do Sul e uma publicação dirigida à formação do professor, por isso podemos afirmar que o referencial é constituído por publicações dirigidas à formação do professor.
4. O método de trabalho na introdução das formas linguísticas é unicamente expositivo ou é reflexivo?	O método não está descrito, no entanto, a sugestão de que o trabalho com as formas linguísticas partirá dos textos dos alunos pode indicar que será mais reflexivo.
5. As variedades populares são contempladas ou somente a norma padrão é considerada?	Não informado.
6. Os exercícios propostos são unicamente estruturais ou são reflexivos (estimulam a reflexão sobre os usos dos recursos)?	Os exercícios não estão descritos. É citada apenas a realização de atividades referentes às explicações da aula anterior.

Quadro 7 – Perguntas para caracterização de prática de reflexão linguística ou de ensino de gramática – ciclo 2 de Carla e Karina.

A partir dos dados gerados através do preenchimento do quadro acima, é possível afirmar que o trabalho com as formas linguísticas proposto por Carla e Karina em seu projeto está mais alinhado à prática de reflexão linguística do que ao ensino de gramática. Alguns elementos confirmam essa afirmação. Dentre eles, o mais importante parece ser o fato de o foco ter se deslocado para o ensino de uso da língua. Além disso, a indicação de que o método de trabalho será mais reflexivo é outro fator que contribui para o maior alinhamento com a prática de reflexão linguística. Por fim, podemos destacar que as referências apresentadas são um documento e uma obra dedicados à formação do professor, estando mais alinhadas com a prática de reflexão linguística que com o ensino de gramática.

Apesar de as tarefas de reflexão linguísticas ainda não terem sido apresentadas quando da entrega da versão final do projeto, a breve descrição das aulas em que o trabalho sobre os adjuntos seria desenvolvido aponta a intenção de considerar aspectos relativos à significação durante o trabalho com as formas linguísticas. A confirmação dessa postura só será possível, contudo, a partir da análise das tarefas apresentadas no relatório final de estágio.

Esse levantamento inicial sobre a abordagem dada às formas linguísticas pelas participantes na versão final de seu projeto de estágio foi uma etapa fundamental para o planejamento do segundo ciclo. Os principais pontos a serem abordados na análise

conjunta do projeto serão, portanto, de dois tipos: (i) a elaboração de tarefas de reflexão linguística, em que se perceba a coerência com a proposta apresentada no projeto de ensino de uso da língua; e (ii) a discussão sobre o método a ser adotado para o trabalho com as formas linguísticas, uma vez que ele não foi, ainda, descrito.

Passemos, então, à descrição e à análise do segundo encontro com Carla e Karina, quando se deu análise conjunta da versão final do projeto e o encaminhamento das tarefas.

4.2.1.1 *Se o gato não fosse caolho? Se o gato não fosse preto?*

Após a entrega da versão final do projeto, a dupla recebeu a autorização da orientadora de estágio para iniciar a sua prática. Carla e Karina já tinham dado a primeira semana de aula para a turma em que realizaram o estágio quando foi realizado o encontro. O presente encontro aconteceu na própria universidade e participaram dele as duas alunas e a pesquisadora. O encontro teve duração de 38min e foi gravado em áudio. Novamente, as participantes manifestaram interesse na realização deste encontro, não sendo obrigadas a isso.

Assim como na análise do primeiro ciclo, a análise aqui apresentada partiu do plano global do encontro, através da identificação dos SOTs da interação entre a pesquisadora e as participantes. Esse levantamento geral é bastante relevante, por atender a dois aspectos importantes: oferecer ao leitor uma visão geral do encontro e identificar os segmentos cujo conteúdo temático foi o trabalho com as formas linguísticas. Em seguida, foram selecionados para análise linguística apenas os STT que abordavam aspectos possivelmente reveladores de como as participantes iriam propor o trabalho com as formas linguísticas, isto é, menções explícitas a um dos dois aspectos focais selecionados na fase de planejamento.

O quadro abaixo apresenta os SOT e os STT identificados no segundo encontro com Carla e Karina e indica, também, quem foi responsável por introduzir cada segmento temático.

<i>Arquivo 3 – Segundo encontro com Carla e Karina – 22/10/2013</i>		
Segmentos de Orientação temática	Tema (SOT + STT)	Responsável pela introdução do tema
SOT1	Relato sobre a primeira	PART – Karina

	aula ministrada pela dupla	
SOT2	Questionamento sobre a reação dos alunos às aulas	PESQ
SOT3	Retomada do relato sobre a primeira aula ministrada pela dupla	PART – Karina
SOT4	Depoimento sobre um aluno	PART – Karina
SOT5	Orientações sobre a correção ¹⁹ das produções textuais	PESQ
SOT6	Relato sobre o que estava previsto para a aula seguinte	PART – Carla
SOT7	Reflexão sobre o planejado e o realizado na primeira semana de aula	PESQ
SOT8	Retomada do relato sobre a primeira aula ministrada pela dupla (descrição da leitura feita)	PART – Carla
SOT9	Questionamento sobre a correção das produções textuais	PART – Karina
SOT10	Explicação de como montar uma grade de avaliação com descritores	PESQ
SOT11	Seleção de elementos a serem avaliados nas produções textuais	PESQ
SOT12	Delimitação conceptual: criatividade <i>versus</i> autoria	PART – Carla
SOT13	Explicação do que são descritores	PESQ
SOT14	Elementos do texto narrativo	PESQ
SOT15	Relato da sua percepção de como está o envolvimento da turma	PART – Karina
SOT16	Apresentação das vantagens da avaliação por descritores	PESQ
SOT17	Discussão sobre quais	PART – Carla

¹⁹ Estamos cientes de que o termo “correção” de produções textuais pode suscitar uma discussão importante atrelada às consequências de seu uso. Não problematizaremos, no entanto, este termo aqui, por entendermos que fugiríamos ao escopo da discussão proposta por este capítulo. Justificamos a manutenção deste termo com o fato de ele ter sido o termo de fato usado no momento da interação das participantes com a pesquisadora.

	seriam os descritores	
SOT18	Fala sobre a orientação para reescrita	PESQ
SOT19	Discussão sobre a elaboração de um cartaz com aspectos importantes sobre o conto	PART – Karina
SOT20	Questionamento sobre a correção dos aspectos formais das produções textuais	PART – Carla
SOT21	Questionamento sobre o planejamento das aulas seguintes	PESQ
SOT22	Incentivo para elaboração de tarefas de leitura com reflexão linguística	PESQ
SOT23	Discussão sobre o planejamento das aulas seguintes	PART – Carla
SOT24	Sugestão de tarefa de leitura	PESQ
SOT25	Esclarecimentos sobre a elaboração de tarefas de leitura	PART – Karina
SOT26	Retomada da orientação para a elaboração de tarefas de leitura com reflexão linguística	PESQ
SOT27	Questionamento sobre a atividade realizada na aula anterior	PART – Carla
SOT28	Planejamento da semana seguinte	PART – Karina
SOT29	Sistematização da tarefa de leitura	PESQ
SOT30	Combinações sobre a dinâmica de funcionamento das aulas	PART – Karina
SOT31	Retomada do planejamento para as semanas seguintes	PART – Karina
SOT32	Novo relato sobre o envolvimento dos alunos	PART – Karina
SOT33	Fechamento do encontro e encaminhamento das próximas ações	PESQ
SOT34	Retomada da discussão sobre tarefa de leitura	PART – Karina
SOT35	Questionamento sobre	PART – Karina

	como a reflexão linguística pode aparecer em uma tarefa de leitura	
SOT36	Fechamento do encontro	PESQ

Quadro 8 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no segundo encontro com Carla e Karina.

Em uma análise global do encontro com Carla e Karina, pode ser observada uma diversidade de temas abordados. Destacam-se, entre eles, dois grandes grupos: (i) discussões e depoimentos sobre a primeira semana de aula e seus impactos para o planejamento das aulas seguintes e (ii) questionamentos sobre a correção das produções textuais. Dos 36 SOTs identificados, 13 estão relacionados ao primeiro grande grupo identificado, e 9 pertencem ao segundo grupo. Justificamos a predominância desses temas durante o encontro pelo fato de as participantes terem tido a sua primeira experiência no papel de professoras de língua portuguesa na semana anterior – estando ansiosas por compartilhar as suas impressões e suas projeções para as próximas aulas – e por terem solicitado, nessa primeira aula, uma produção textual para os alunos e precisarem, naquele momento, pensar em um encaminhamento para os textos. As diferentes preocupações das participantes são genuínas e refletem a diversidade de aspectos com os quais elas precisam lidar ao longo do seu estágio. Percebemos, ainda, que as participantes vieram no encontro de análise conjunta do seu projeto uma oportunidade para atender às suas demandas momentâneas em relação ao estágio. Reiteramos que, sendo esta uma pesquisa qualitativa alinhada ao quadro do empoderamento, as necessidades das participantes foram tratadas como prioridades. No entanto, nosso recorte para análise atende às questões de pesquisa apresentadas, isto é, especificamente ao trabalho com as formas linguísticas.

O fato de apenas três dos 36 segmentos serem diretamente relacionados ao trabalho com as formas linguísticas indica, também, a predominância da leitura e da escrita propriamente ditas nas aulas de língua portuguesa. Essa predominância está em consonância com o paradigma da prática de reflexão linguística, o qual argumenta que o trabalho específico com as formas linguísticas deve ocorrer a serviço da leitura e da escrita. Essa é uma justificativa relevante para a pouca frequência de segmentos sobre as formas linguísticas introduzidos pelas participantes. Ao mesmo tempo, o fato de a pesquisadora precisar introduzir a maioria dos segmentos sobre o tema nos dois ciclos pode ser entendido como um índice de que esse aspecto precisa ser mais trabalhado pelas participantes.

Outro aspecto importante a ser ressaltado sobre a análise global do encontro é o fato de que, diferentemente do que ocorreu no primeiro encontro, a maior parte dos SOTs foi introduzida pelas participantes (20 do total de 36 SOTs identificados). Especificamente sobre os segmentos selecionados para análise, um foi introduzido pela pesquisadora e dois, pelas participantes. Se contrastarmos essas informações às do primeiro encontro, veremos que a responsabilidade por abordar temas relacionados ao trabalho com as formas linguísticas deixou de ser apenas da pesquisadora e passou a ser compartilhada por todas as participantes do encontro. Apesar de não termos elementos que assegurem a razão dessas mudanças, podem ser apontadas como possíveis justificativas a maior liberdade que as participantes foram desenvolvendo com a pesquisadora, a proximidade do momento em que o trabalho com as formas linguísticas seria desenvolvido e a consequente preocupação em planejá-lo, o fato de as participantes estarem aprendendo mais sobre esse aspecto ao longo do período da disciplina de estágio, o fato de que, neste momento, elas já tinham alunos por quem eram efetivamente responsáveis, ou, até mesmo, o aprimoramento da pesquisadora em deixar que as participantes conduzissem a reflexão sobre a sua prática.

Feitas essas observações sobre a análise global do encontro, passemos à análise dos segmentos selecionados. Inicialmente, durante a conversa sobre a correção das produções textuais, surgiu a necessidade de inclusão dos aspectos formais como um dos itens a serem considerados na elaboração da tabela de descritores para correção dos textos. Na sequência, a pesquisadora abordou questões relacionadas à orientação para reescrita, e Karina lembrou-se da proposta de confecção de um cartaz com os principais aspectos trabalhados sobre os contos, argumentando que os descritores a serem elaborados poderiam estar relacionados às informações do cartaz. Neste momento, no SOT 20, Carla retoma a construção de um descritor que considere os aspectos formais na correção das produções textuais e questiona como o trabalho com as formas linguísticas a ser realizado por elas poderia ser relacionado a esse descritor.

Carla: Esses aspectos formais [mencionados na discussão sobre os descritores]... a gente tem que **se fixar** mais naquilo que nós vamos ensinar, certo?

Pesquisadora: Sim...

Carla: Tem que ter um **peso maior**. Então aqui²⁰ a gente vai ter que **discriminar** também?

²⁰ “Aqui” se refere ao descritor sobre “aspectos formais” a ser elaborado para a correção das produções textuais.

Pesquisadora: Não... discriminar, assim, falando: **o que a gente que a gente quer dizer com aspectos formais?** Ah, adequação e inadequação da linguagem para o gênero textual em questão, essas...né?

(1')

Pesquisadora: Isso vocês têm que **descrever**, mas não precisa ser assim: ah, vamos olhar os advérbios, os adjuntos...

Carla: Uhum...

Pesquisadora: Não isso, discriminar não precisa, tá? Ããã... O que eu acho importante, gurias, o que eu ia dizer? Ah, sim, que vocês têm que dar mais atenção pro que vocês vão trabalhar, **mas**, **se** vocês perceberem que tem algo que é muito recorrente na turma, **aquilo** merece a atenção de vocês também.

Karina: Sim, claro.

Pesquisadora: Então a gente vai ter que dar um jeito de dar conta **daquilo**.

(1')

Pesquisadora: Talvez **desvia** um pouco o foco, mas é bem importante que **isso** seja levado em consideração.

(2')

Karina: Uhum...

Carla inicia a sua colocação questionando sobre os aspectos formais a serem considerados na correção das produções textuais, perguntando se a dupla deveria “se fixar” nas formas a serem trabalhadas por elas e se essas formas precisariam ter um “peso maior” no momento da correção. Podemos inferir, a partir do uso da expressão “peso maior”, que Carla sugere dar mais importância a tais formas, uma vez que, podemos entender que conceptualizamos “importância” em termos de “tamanho” por experienciar situações em que esses conceitos coocorrem cotidianamente. Em um primeiro momento, a pesquisadora concorda que o foco seja as formas a serem trabalhadas, mas, diante da colocação de que seria necessário “discriminar” no descritor essas formas, a pesquisadora esclarece – através da pergunta destacada em negrito e do uso do verbo “descrever” ao invés de “discriminar” – que não basta listar e diferenciar as formas linguísticas trabalhadas, é preciso explicar o que tal descritor avalia.

A pesquisadora percebeu na escolha lexical feita por Carla (discriminar) a intenção de apenas listar as formas linguísticas no descritor destinado à avaliação dos aspectos formais e preocupa-se em ressaltar a importância de, ao elaborar um descritor, explicar o que ele considera. Essa discussão sobre os descritores já havia sido feita (SOTs 13, 16 e 17), o que justifica a preocupação da pesquisadora em enfatizar que, mesmo quando o foco são os aspectos formais, é necessário explicar o que será considerado em tal descritor.

Em seguida, a pesquisadora reitera a importância de dar atenção ao uso das formas linguísticas trabalhadas em aulas com os alunos e, através do uso do nexo adversativo “mas”, introduz uma oração adversativa, a qual ressalta que também é necessário dar conta de outros pontos que se mostrem relevantes para a turma. O uso do

nexo “se” aponta, ainda, para a condicionalidade de tal ação à outra, a saber, a recorrência de determinado uso inadequado de algum recurso linguístico pelos alunos (os itens anafóricos marcados em azul retomam esse “uso indevido”).

Ao levantar a possibilidade de que dar atenção para algo que está fora do planejamento pode “desviar” um pouco o foco do projeto, a pesquisadora está tratando o projeto como um caminho que levará a dupla até o seu objetivo principal. O item lexical “desvio” pode ser associado a algo negativo, uma vez que – muitas vezes – experienciamos o fato de que fazer um desvio atrasa a viagem, por exemplo. No entanto, ao usar o nexo adversativo “mas” para introduzir a oração seguinte, a pesquisadora busca ressaltar o lado positivo de tal ação.

A discussão presente neste segmento é central para esta investigação, uma vez que, em certa medida, está relacionada ao método de trabalho com as formas linguísticas. As reflexões desenvolvidas a partir do questionamento de Carla apontam para o direcionamento de uma abordagem reflexiva do trabalho com as formas linguísticas, desenvolvendo o método de trabalho sobre esse aspecto, o qual não estava claramente descrito na versão final do projeto entregue pela dupla. A orientação dada pela pesquisadora nas suas três últimas falas destaca o uso das produções textuais não apenas como forma de avaliar a compreensão do que foi abordado na reflexão linguística, mas também como um ponto de partida para novos momentos de reflexão.

Após esse segmento, a pesquisadora retoma a discussão sobre o planejamento das aulas seguintes e, depois, incentiva a inclusão de questões de reflexão linguística em uma tarefa de leitura (SOT 22), mas as participantes não desenvolvem a elaboração da tarefa sugerida naquele momento. É preciso voltar a esse ponto mais vezes ao longo do encontro para que a articulação da reflexão linguística com a tarefa de leitura seja mais bem compreendida pelas participantes. No SOT 26, vemos essa retomada.

Pesquisadora: Então, vocês vão preparar a partir de outro conto uma tarefa... só que por que que eu estou dizendo tarefa de leitura?

(1')

Pesquisadora: Porque faz mais sentido a reflexão linguística estar junto com a leitura do que separada, a gente já viu, né?

Carla e Karina: Claro, sim.

Pesquisadora: Então... elaborar questões que chamem a atenção para a compreensão de um novo conto, focando algum aspecto, sei lá, vocês querem começar a trabalhar o personagem, como construir um personagem, aí vocês vão trabalhar... ãã... como...

(2')

Pesquisadora: O personagem aparece, qual é a importância? Que... que aspectos da personalidade dele foi determinante para entender tal parte, e

vocês vão indo. E, nisso... no personagem, vai ter descrição desse personagem... E daí vocês já podem entrar **ai** [no trabalho sobre a descrição] com a reflexão linguística.

Karina: De que forma?

(2')

Pesquisadora: Como que a gente **viu** que os adjuntos entram na descrição?

(5')

Pesquisadora: **Lembram**? Adjuntos? Descrição?

Carla: [Risos] São eles que situam, na verdade são eles que dão as características, os detalhes, as intensidades, eles que fazem toda a conexão, né, a articulação...

Pesquisadora: É, **por exemplo**, se vocês escolherem trabalhar “espaço”, ah eles não estão entendendo a importância do espaço pro suspense do conto, tá? Aí vocês podem encontrar um texto que vai dizer: “Era uma sala escura”...

(2')

Pesquisadora: Ou, “naquela sala escura”, então isso é...

Carla: É o adjunto que diz “como”, né?

Pesquisadora: Exatamente... ah, se a gente tirasse essa parte, ia mudar alguma coisa no texto?

Karina: Uhum.

Carla: **Se o gato não fosse caolho? Se o gato não fosse preto?**

Pesquisadora: Tá, e por que que tem tal coisa?

Carla: **Isso**. A gente já conversou com eles...

Pesquisadora: Exatamente, só que fazer isso não só conversado, elaborar as questões e daí vocês já vão preparando eles pra entender... o que são adjuntos e **pra que eles servem**.

Logo no início do segmento, nos períodos sublinhados, a pesquisadora busca ativar o conhecimento prévio das participantes sobre o desenvolvimento de reflexão linguística em tarefas de leitura a partir de uma discussão já feita, a fim de ratificar e ampliar tal noção. As participantes concordam com o que foi dito, e a pesquisadora desenvolve a sua afirmação, apresentando exemplos que ilustravam o que estava sendo proposto e buscando dar mais concretude ao conceito abstrato em discussão.

Ao chegar à descrição dos personagens, a pesquisadora retoma o ponto de intersecção elaborado no primeiro ciclo entre o conto de terror e o período simples. Ela faz referência a este ponto por meio do uso do dêitico “aí”, destacado em verde, o qual se refere ao trabalho sobre a descrição para a construção de sentidos do conto de terror.

Em um primeiro momento, as participantes não lembram o que foi discutido anteriormente sobre o tema, e Karina pergunta, então, de que forma essa relação pode se dar. A pesquisadora responde a esse questionamento com uma pergunta que referenciava uma discussão já feita (verbo “ver” no pretérito perfeito, tempo verbal que indica ação concluída no passado). Diante do silêncio prolongado das participantes, a pesquisadora retoma o questionamento, ressaltando, mais uma vez, que essa discussão já tinha sido realizada (escolha do verbo “lembrar” para o início da pergunta). Carla ri e, em seguida, retoma a relação já estabelecida entre o papel da descrição na construção de sentidos do

conto de terror e o uso de adjuntos.

A pesquisadora passa, então, a dar um exemplo – o qual é explicitamente anunciado pela expressão marcada em amarelo – de como relacionar a reflexão sobre os adjuntos à importância da descrição para a construção do suspense. Carla complementa a fala da pesquisadora, mostrando que está acompanhando o raciocínio desenvolvido, e, logo após, propõe questões adequadas ao que estava sendo discutido e que poderiam ser propostas na reflexão linguística desenvolvida em uma tarefa de leitura (trecho destacado em negrito).

Apesar de não termos elementos para fazer uma afirmação categórica, a proposição dessas questões por Carla pode indicar uma compreensão dessa participante de como relacionar o trabalho com as formas linguísticas à compreensão de textos, uma vez que não apenas concorda com o que está sendo dito (como faz Karina), como também produz algo em resposta às provocações da pesquisadora. Em seguida, a sua exclamação (em vermelho) indica que ela parecia satisfeita com a compreensão desenvolvida ao longo dessa interação.

Ao concluir essa discussão, a pesquisadora reforça, mesmo que indiretamente, que a reflexão linguística é um processo que leva à construção de um entendimento e não à apresentação pontual de fórmulas prontas (o uso do gerúndio, em cinza, ao se referir ao trabalho com as formas linguísticas indica essa ressalva). Além disso, a pesquisadora relembra a importância não apenas de se trabalhar o que são os adjuntos, mas de se explorar qual é a finalidade de seu uso, ou seja, “pra que eles servem”.

Mais no final do encontro, Karina, que participou menos da interação descrita no SOT 26, retoma a questão, a fim de confirmar a sua compreensão sobre o tema. É o que temos no SOT 35.

Karina: Aí... a minha **dúvida** é... como é que eu vou, como é que a gente vai fazer uma questão... pra introduzir, então, essa questão, essa reflexão, sem dar uma...

Pesquisadora: De adjunto?

Karina: Sem dar uma **dividida**, sem dar uma... só se tipo, se eu colocar...

Pesquisadora: Tu está perguntando sobre...

Karina: **Se a palavra tal for substituída por tal, se ela mudar de lugar...** pode ser utilizado assim?

Pesquisadora: Pode. Ou antes disso até, tu estava falando do gato preto, aí tu perguntou se o gato, sobre o personagem, se ele é perverso, se não é... Aí pergunta, **Ãã...** Releia o trecho, aí bota um adjunto que descreve o gato, se esse trecho fosse retirado, a descrição do personagem seria prejudicada?

Karina: Uhum

(2')

Pesquisadora: Então aí, tu está, **ao mesmo tempo**, trabalhando o personagem

e...

Karina: A reflexão.

Pesquisadora: Isso que é importante, é não dissociar as coisas...

Karina: É isso que eu estava querendo dizer...

Pesquisadora: É entender que o adjunto está ali para construir aquele elemento, pode ser personagem, espaço, tempo e...

Karina: Beleza, então!

Neste segmento, Karina começa mostrando que não estava segura, ainda, em relação à elaboração de tarefas de leitura com reflexão linguística. Ela introduz o tema afirmando ter uma “dúvida” nesse sentido. Sua questão é, mais especificamente, ligada à integração das questões de reflexão linguística às de compreensão textual. Karina questiona sobre como desenvolver a reflexão linguística sem dividir a tarefa (marcação em verde). Neste momento, parece que a participante já entendeu a importância de integrar o trabalho com as formas linguísticas aos demais objetivos do projeto, mas ainda não tem clareza de como fazer isso. No entanto, ela mesma apresenta exemplos de questões a serem propostas (destacadas em negrito). Diante disso, a pesquisadora responde positivamente à indagação de Karina e desenvolve a reflexão sobre o tema, destacando que as habilidades podem ser desenvolvidas “ao mesmo tempo”, isto é, sem dissociação. Ao completar a fala da pesquisadora (marcação em rosa), Karina mostra assumir que a compreensão do texto e a reflexão linguística podem ocorrer simultaneamente.

Em seguida, nos períodos sublinhados, a pesquisadora busca trazer mais elementos que podem constituir o conhecimento enciclopédico sobre o conceito em discussão e, no final do segmento, a exclamação de Karina – seguida pelo uso do nexos conclusivo “então” – aponta para a compreensão da discussão sobre o tema abordado por parte da participante.

Ao longo dos três segmentos selecionados para a análise linguística (SOTs 20, 26 e 35), foram abordados os dois aspectos focais identificados na fase de planejamento, a saber: (i) a elaboração de tarefas de reflexão linguística, em que se perceba a coerência com a proposta apresentada no projeto de ensino de uso da língua; e (ii) a discussão sobre o método a ser adotado para o trabalho com as formas linguísticas, uma vez que ele não foi, ainda, descrito.

Percebemos, no SOT 20, a partir da discussão sobre os aspectos formais na correção das produções dos alunos, uma preocupação com o método a ser utilizado. Já nos demais SOTs, encontramos a discussão recorrente sobre a integração da reflexão

linguística às tarefas de leitura, o que é, em certa medida, o desenvolvimento de tarefas coerentes com a proposta apresentada no projeto.

Não foi possível identificar, nos segmentos descritos e analisados, menções a como teorias linguísticas ou estudos dedicados à formação do professor poderiam auxiliar na prática de reflexão linguística a ser desenvolvida pela dupla, contudo o maior alinhamento à prática de reflexão linguística em oposição ao ensino de gramática, assim como a própria preocupação em integrar o trabalho com as formas linguísticas ao restante do projeto parecem indicar que os estudos dedicados à formação de professores acionados no primeiro ciclo estão subjacentes à proposta desenvolvida por Carla e Karina.

O diagrama de linha do tempo a seguir apresenta em que momento do encontro estão situados os segmentos selecionados para análise e ajuda o leitor a ter uma visão global do encontro com Carla e Karina no segundo ciclo de intervenção conjunta desta pesquisa.

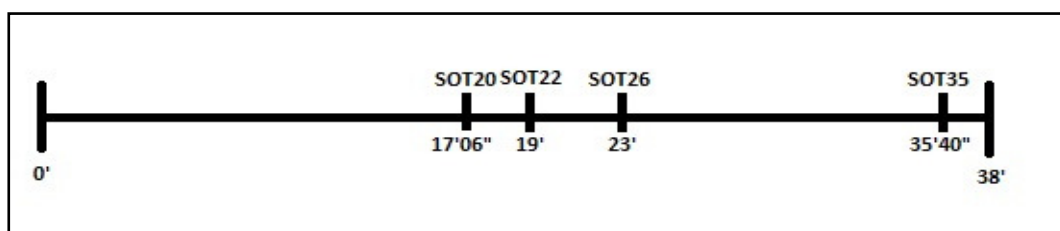


Figura 3 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Carla e Karina (ciclo 2).

Na análise do encontro de avaliação conjunta do projeto de Carla e Karina, foi possível abordar os aspectos apontados na fase de planejamento. Na próxima seção, ao avaliarmos o segundo ciclo de intervenção – através de uma análise contrastiva da versão final do projeto, dos segmentos do encontro analisados e do relatório final da dupla – poderemos observar como o projeto foi colocado em prática por Carla e Karina.

4.2.1.2 *Sobre a mudança da prática – ciclo 2 de Carla e Karina*

A fim de avaliarmos o segundo ciclo de intervenção, buscamos responder, a partir de uma análise contrastiva do projeto, dos segmentos do encontro analisados e do relatório final, as perguntas que constituem no bloco 3 do quadro 1, apresentado anteriormente. Como os aspectos focais destacados na fase de planejamento para serem considerados no encontro com o grupo focal eram a elaboração de tarefas e o método a ser adotado, guiamos a nossa leitura do relatório final da dupla por esses elementos.

Logo na apresentação dos objetivos, há uma menção do trabalho com as formas linguísticas a ser desenvolvido, como pode ser visto no trecho apresentado abaixo:

Desta forma, a partir da descrição do conto de terror trabalharemos o Período Simples, direcionando o trabalho aos adjuntos e efeitos de sentido que a pontuação pode trazer neste determinado gênero. (Trecho do relatório de estágio de Carla e Karina)

Nota-se que há, neste trecho, um reflexo da discussão iniciada no primeiro encontro com a dupla e retomada pelo SOT 26 do segundo encontro, quando é estabelecida uma relação entre a descrição e a função dos adjuntos. No entanto, como veremos a seguir, esse objetivo ficou mais na esfera discursiva, não se refletindo na maior parte do trabalho com as formas linguísticas.

Ao longo da descrição das aulas, a primeira menção ao trabalho com as formas linguísticas aparece na oitava aula, quando é citada uma oficina sobre vocativo e aposto. Chama a atenção o fato de essas formas não estarem previstas no projeto da dupla e de sua inclusão não ser justificada ao longo do relatório final. Além disso, a oficina é proposta na mesma aula em que acontece a leitura de um microconto, mas não são apresentadas no relatório questões de leitura sobre tal texto. Parece-nos que acontece, aqui, uma abordagem que foi alvo de discussão no primeiro encontro com a dupla: o uso do texto como pretexto. Da maneira como foi apresentada em anexo ao relatório final de Carla e Karina (anexo C), a oficina se alinha a uma prática de ensino de gramática, uma vez que são apresentadas as definições (encontradas na gramática tradicional) de aposto e vocativo e, em seguida, são listados exemplos.

Em relação aos três exercícios propostos nesta oficina, é possível identificar apenas na segunda questão um eco das discussões sobre a integração de reflexão linguística e leitura desenvolvidas ao longo do encontro:

Se retirarmos a expressão do texto: “o amigo de Tessan”, o sentido do parágrafo será alterado? Por quê?

Nesta questão, há a indicação de uma reflexão acerca da contribuição de sentido oferecida pela forma linguística abordada. Por outro lado, a primeira questão solicitava a identificação de apostos e vocativos no texto lido (usando o texto apenas como um pretexto para a identificação de formas linguísticas), enquanto a terceira questão solicitava a elaboração de duas frases que tivessem aposto e de duas com vocativo. A criação artificial de frases soltas com predeterminação de elementos a serem incluídos nelas é uma solicitação alinhada à prática de ensino de gramática, assim como a identificação de estruturas no texto sem a reflexão sobre elas. Exercícios desse tipo não colaboram para que se dê o ciclo uso-reflexão-uso, característico da prática de reflexão linguística, diferentemente da segunda questão, que, ao propor a análise do “uso” de uma forma linguística, direciona o estudo de formas linguísticas para o trabalho reflexivo. Por essas razões, argumentamos que a oficina sobre aposto e vocativo proposta na oitava aula por Carla e Karina, mesmo atualizando em uma questão as discussões feitas sobre a integração de reflexão linguística e leitura, está mais alinhada à prática de ensino de gramática.

A mesma análise é feita da oficina sobre frase, oração e período, mencionada nas descrições das aulas nove, dez e onze (anexo D). Segundo o relatório da dupla, esta oficina também está relacionada ao microconto lido na aula anterior, no entanto não encontramos, mais uma vez, questões de leitura. A única relação com o texto é o fato de que a primeira questão solicita a identificação de duas frases, duas orações e dois períodos no texto lido (novamente, uso do texto como pretexto). A segunda questão, por sua vez, solicitava a elaboração de dois exemplos de oração e período. Visto que esta oficina não tinha nenhuma menção à integração proposta entre o trabalho com as formas linguísticas e a leitura e/ou a escrita, fica ainda mais claro o seu alinhamento à prática de ensino de gramática. Outro aspecto que chama a atenção é o fato de quatro horas/aula terem sido dedicadas a essa oficina, visto que o detalhamento anexo ao relatório não apresenta nada além das duas questões aqui discutidas.

As duas outras tarefas sobre as formas linguísticas, por outro lado, parecem ser mais relacionadas à prática de reflexão linguística, e ambas estão relacionadas a discussões feitas tanto nas aulas de estágio (como na apresentação da monitora da turma

sobre uma tarefa desenvolvida em seu estágio) quanto nos encontros das participantes com a pesquisadora. A primeira delas aparece na descrição da 12ª aula e é totalmente dedicada à orientação para reescrita dos alunos através da reflexão sobre as formas linguísticas empregadas nas suas produções iniciais (anexo E).

Na tarefa, após a apresentação de trechos com problemas, eram dadas orientações para reflexão e apresentada uma proposta de reescrita. É claro que não é possível afirmar com absoluta certeza que a tarefa foi conduzida de forma reflexiva, todavia a maneira como ela foi elaborada – a partir dos textos dos alunos – está alinhada à abordagem de reflexão linguística. Uma ressalva que pode ser feita a essa tarefa está relacionada à oficina sobre aposto e vocativo, visto que se perdeu uma oportunidade de retomar a pontuação dos vocativos a partir dos textos dos alunos, pois havia ausências de vírgulas nos vocativos, que deixaram de ser tematizadas ao longo da tarefa, por exemplo. Um ponto positivo nesta tarefa foi a abordagem de diferentes estruturas linguísticas, atendendo às necessidades apresentadas pelos alunos em sua produção. Essa inclusão atende ao que foi discutido, por exemplo, no SOT 20 e ao longo de aulas da disciplina de estágio.

A tarefa mencionada na 15ª aula – oficina sobre advérbios e adjuntos adverbiais – também tem uma predominância da prática de reflexão linguística (anexo F). Esta tarefa apresenta, como a anterior, trechos dos textos dos alunos, orientações para reescrita com foco no uso dos advérbios e das expressões adverbiais e uma proposta de reescrita do trecho. Essa estrutura e a preocupação em, por meio do trabalho com as formas linguísticas, aprimorar a escrita dos alunos indicam um alinhamento à prática de reflexão linguística, embora – após a reflexão sobre a presença dos adjuntos e advérbios em trechos dos textos dos alunos – tenha sido apresentada uma definição “solta” de advérbio. Ainda sobre a definição, é possível afirmar que ela licencia uma visão de língua como sistema fechado, como veremos a seguir.

Advérbio: Expressa as circunstâncias de: tempo, lugar, modo, intensidade, dúvida, afirmação, negação, causa.

Da forma como foi apresentada a definição, parece que apenas essas circunstâncias podem ser expressas pelos advérbios. No entanto, mesmo em gramáticas, tradicionalmente entendidas como uma abordagem fechada da língua, encontramos uma visão mais ampla dos advérbios. Cunha e Cintra (2007), por exemplo, lembram que a

Nomenclatura Gramatical Portuguesa considera mais três circunstâncias expressas pelos advérbios, são elas: ordem, exclusão e designação (p.543). Já Bechara (2009) apresenta quinze circunstâncias expressas por advérbios ou locuções adverbiais, são elas as oito apresentadas por Carla e Karina aos seus alunos, acrescidas de assunto, companhia, concessão, condição, conformidade, fim e instrumento (p.291).

Se buscarmos – ainda – o que a Semântica Lexical, por exemplo, tem a dizer sobre o uso dos advérbios, veremos que o seu caráter acessório, como classe de palavras que expressa circunstâncias, apenas, é questionado por alguns linguistas. Cançado (2009) argumenta, através da análise do verbo “vir”, que as locuções adverbiais de lugar que o acompanham, na prática, complementam o seu sentido. É o que a autora aponta no trecho: “também não parece que em uma sentença como *João veio de Paris*, o termo *de Paris* possa ser considerado um adjunto adverbial, ou seja, um termo de natureza acessória que exprime uma circunstância adverbial” (p.43).

Essas breves considerações sobre diferentes visões relacionadas aos advérbios não pretendem esgotar a discussão sobre esse grupo de palavras, mas objetivam mostrar que a definição apresentada por Carla e Karina restringe a compreensão dos advérbios, vinculando uma visão de língua como sistema fechado. Se a dupla tivesse assinalado que as circunstâncias a serem expressas pelos advérbios são variadas ou, ainda, que diferentes locuções adverbiais podem desempenhar papéis diferentes nos enunciados, a reflexão desenvolvida com os alunos teria sido mais rica.

Essa definição apresentada pelas participantes nos remete a uma anotação feita pela pesquisadora durante a aula da turma de estágio da qual elas faziam parte.

O foco continuou sendo reflexão linguística (como na aula anterior). A orientadora de estágio destacou o fato de que o professor precisa ser analista da língua para poder preparar boas tarefas para os alunos (converter as necessidades dos alunos em tarefas) e achar a literatura necessária para poder ajudar o aluno.

Parece que faltou a Carla e Karina o deslocamento para a posição de analista da língua, mencionada pela orientadora de estágio. A dupla mostrou o interesse em propor uma atividade de reflexão linguística cujo objetivo era aprimorar a escrita dos alunos, mas fundamentou o seu trabalho em uma noção restrita da forma linguística alvo de reflexão. No preenchimento do quadro 7 na fase de planejamento, uma das observações feitas já indicava que a concepção de língua não estava clara ao longo de todo o projeto. Essa oscilação entre a prática de ensino de gramática e a de reflexão linguística pôde ser

observada mais de uma vez ao longo da análise do relatório final de Carla e Karina. Ao contrário do que pode parecer em um primeiro momento, ela é um ponto positivo diante dos objetivos dessa pesquisa, uma vez que a dupla conseguiu, em alguma medida, ressignificar a sua abordagem das formas linguísticas ao longo do estágio.

Apesar de tanto as tarefas quanto o método empregado para o trabalho com reflexão linguística terem apresentado oscilações ao longo do relatório final de estágio de Carla e Karina, foram observados alguns reflexos das discussões realizadas nos momentos de análise conjunta e nas aulas da disciplina. A quantidade de formas linguísticas a serem abordadas, o trabalho com o gênero estruturante, o trajeto entre a produção inicial e final do projeto e a integração do trabalho com as formas linguísticas aos objetivos do projeto são indicações da reformulação que as participantes fizeram de sua prática. A avaliação da mudança na prática é, portanto, positiva, mesmo que não tenha sido totalmente satisfatória.

4.2.2 A trajetória de Eduarda e Zilda – ciclo 2

O segundo ciclo de intervenção de Eduarda e Zilda iniciou com a análise da versão final do seu projeto a fim de responder às questões apresentadas no bloco 1 do quadro 1. A integração do trabalho com as formas linguísticas aos objetivos do projeto já foi apontada na fase de avaliação do ciclo 1. Outro ponto já apresentado é a descrição da segunda aula planejada pelas participantes, a qual tem como foco a reflexão sobre o uso da metáfora em diferentes gêneros textuais, com foco naqueles que são argumentativos, por ser a assembleia o eixo norteador do projeto.

Para responder à segunda subquestão, preenchamos o quadro abaixo a partir das informações presentes na versão final do projeto da dupla.

Questões	Versão final do projeto de Eduarda e Zilda
1. O foco é o estudo da língua em si ou o estudo da linguagem e da língua em uso?	É o estudo da língua em uso, visto que, discursivamente, a dupla se propõe a chamar a atenção para as diversas formas através das quais a metáfora aparece no mundo. Além disso, as tarefas anexadas ao projeto estão coerentes com essa proposta.
2. A concepção subjacente é a de língua como um sistema fechado ou a de língua como um sistema estruturado, mas dinâmico?	As descrições das aulas parecem indicar a “exploração” das possibilidades de construção de sentidos da forma linguística a ser trabalhada, isto é, da metáfora. Esse indício aponta para uma concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico.
3. O referencial teórico é	Fazem parte do referencial teórico obras de descrição linguística

fundamentalmente constituído por gramáticas ou inclui publicações sobre a descrição da língua e publicações em linguística dirigidas à formação do professor?	e publicações dirigidas à formação do professor.
4. O método de trabalho na introdução das formas linguísticas é unicamente expositivo ou é reflexivo?	O método não está descrito, no entanto, a sugestão de que o trabalho com as formas linguísticas partirá de situações de uso da língua pode indicar que será mais reflexivo.
5. As variedades populares são contempladas ou somente a norma padrão é considerada?	Isto não está claramente informado, mas a prioridade de trabalho com um gênero oral pode indicar um direcionamento à consideração de variedades populares.
6. Os exercícios propostos são unicamente estruturais ou são reflexivos (estimulam a reflexão sobre os usos dos recursos)?	Os exercícios descritos são, em maior parte, reflexivos.

Quadro 9 – Perguntas para caracterização de prática de reflexão linguística ou de ensino de gramática – ciclo 2 de Eduarda e Zilda.

A partir do preenchimento do quadro acima, podemos afirmar que o trabalho com as formas linguísticas proposto por Eduarda e Zilda está mais alinhado à prática de reflexão linguística. A predominância de propostas a partir de situações de uso da língua, assim como a indicação de uma abordagem reflexiva das formas linguísticas são fatores que corroboram essa afirmação. Além disso, um fator importante da versão final do projeto de Eduarda e Zilda é a inclusão de tarefas²¹ de reflexão linguística já elaboradas. Esse fato é relevante, pois, conforme a indicação presente na anotação feita pela pesquisadora durante a observação participante da aula do dia 29 de setembro, dez dias antes da entrega da versão final do projeto por Eduarda e Zilda, os alunos da disciplina não tinham, ainda, elaborado tarefas de reflexão linguística.

O foco da aula foi uma discussão sobre “tarefas”. Todos presentes tinham tarefas prontas, no entanto NENHUMA dupla tinha elaborado tarefas de reflexão linguística.

Essa observação reflete uma questão recorrente ao longo do planejamento das duplas para o início do estágio, a saber, a dificuldade em elaborar tarefas de reflexão linguística. Na referida aula, chamou a atenção da pesquisadora o fato de, mesmo com a proximidade do início de suas práticas, os estagiários não terem, ainda, elaborado

²¹ Para uma discussão acerca da diferença entre tarefas e atividades pedagógicas, ver Bulla, Gargiulo, Schlatter (2009).

propostas mais concretas de reflexão linguística. Essas informações justificam o destaque dado para o fato de Eduarda e Zilda apresentarem tarefas de reflexão linguística na sua versão final do projeto. Mais uma vez, ressaltamos ter consciência de que a leitura e a escrita e, por consequência, as tarefas que as têm como foco são predominantes na aula de língua portuguesa, e, por isso, é natural que os alunos da disciplina de estágio tenham dado prioridade à elaboração dessas tarefas. Contudo, entendemos que a ausência total de tarefas que considerassem a reflexão linguística é um índice de que tal eixo das aulas de língua portuguesa oferece, ainda, dificuldade aos professores em formação inicial naquela turma.

A partir da análise das tarefas propostas no projeto por Eduarda e Zilda, foi possível, também, perceber que aspectos relativos à significação foram contemplados ao longo da aula dois, a qual tinha como foco o estudo da metáfora. O fato de a forma linguística alvo de reflexão ser diretamente ligada a questões semânticas da língua é um facilitador para a abordagem dos aspectos relativos à significação; isso não deve, todavia, diminuir a importância de eles estarem contemplados na proposta de Eduarda e Zilda.

Em uma análise geral do projeto, foram identificados três aspectos focais para serem explorados na fase de implementação: (i) o excesso de textos e tarefas planejados para apenas uma aula; (ii) a necessidade de mais integração da aula dedicada ao trabalho com a metáfora ao restante das aulas; e (iii) o refinamento das tarefas de reflexão linguísticas propostas.

Feito o planejamento, o passo seguinte é a descrição e a análise da fase de implementação, quando se deu o encontro para análise conjunta da versão final do projeto Eduarda e Zilda.

4.2.2.1 *O que significaria andar pra trás, talvez?*

Depois da entrega da versão final do projeto, Eduarda e Zilda tiveram a autorização da orientadora de estágio para iniciar a sua prática. Elas já tinham dado a primeira aula para a turma em que realizaram o estágio quando aconteceu o encontro do segundo ciclo de intervenção com o grupo focal.

Tal encontro se deu na própria universidade, e participaram dele apenas Zilda e a pesquisadora, pois Eduarda não conseguiu estar presente. O encontro teve duração de 75

minutos e foi gravado em áudio. Mais uma vez, faz-se necessário ressaltar que a participante manifestou interesse na realização deste encontro, não sendo obrigada a isso.

A análise apresentada a seguir teve como passo inicial o plano global do encontro, através da identificação dos SOT da interação entre a pesquisadora e a participante. Esse levantamento – por oferecer ao leitor uma visão geral do encontro e possibilitar a identificação dos segmentos cujo conteúdo temático foi o trabalho com as formas linguísticas – é bastante relevante. O segundo passo da análise foi selecionar para análise apenas os STT que abordavam aspectos possivelmente reveladores de como as participantes iriam propor o trabalho com as formas linguísticas, ou seja, menções explícitas a um dos aspectos focais selecionados na fase de planejamento.

A seguir, o quadro 10 apresenta os SOT e os STT identificados no segundo encontro com Zilda e indica, também, quem foi responsável por introduzir cada segmento temático.

<i>Arquivo 4 – Segundo encontro com Zilda– 23/10/2013</i>		
Segmentos de Orientação temática	Tema (SOT + STT)	Responsável pela introdução do tema
SOT1	Conversa sobre o calendário da disciplina de estágio	PART – Zilda
SOT2	Questionamento sobre o início do estágio	PESQ
SOT3	Relato sobre a atividade realizada na primeira aula	PART – Zilda
SOT4	Relato sobre o sentimento da dupla ao se verem no papel de professoras	PART – Zilda
SOT5	Diálogo sobre a atividade docente	PART – Zilda
SOT6	Relato sobre decisões tomadas no momento da aula	PART – Zilda
SOT7	Questionamento sobre a instituição em que a pesquisadora trabalha	PART – Zilda
SOT8	Relato da participante sobre suas escolhas ao longo do curso	PART – Zilda
SOT9	Questionamento sobre o trabalho com as formas linguísticas	PESQ

SOT10	Análise de um texto selecionado pela dupla	PESQ
SOT11	Discussão sobre a dissertação da pesquisadora	PESQ
SOT12	Retomada da análise de um texto selecionado pela dupla	PESQ
SOT13	Reorganização dos textos selecionados para a aula cujo foco é a reflexão linguística	PESQ
SOT14	Discussão sobre a tarefa de leitura elaborada pela dupla	PESQ
SOT15	Discussão sobre o texto selecionado	PESQ
SOT16	Sugestões para reflexão linguística na tarefa de leitura (1)	PESQ
SOT17	Proposta para a aula seguinte	PART – Zilda
SOT18	Análise de uma propaganda selecionada pela dupla	PESQ
SOT19	Discussão sobre a integração do trabalho com as formas linguísticas às demais aulas	PART – Zilda
SOT20	Proposta de mudança no planejamento das aulas	PART – Zilda
SOT21	Questionamento sobre a dinâmica da miniassembleia	PESQ
SOT22	Sugestão de reorganização do planejamento das aulas	PESQ
SOT23	Relato sobre a diferença entre as duas turmas atendidas	PART – Zilda
SOT24	Sugestão de manejo	PESQ
SOT25	Questionamento sobre a aula planejada no laboratório de informática	PART – Zilda
SOT26	Sugestão de elaboração de um cartaz	PESQ
SOT27	Relato de uma solicitação dos alunos: continuidade nas aulas	PART – Zilda
SOT28	Revisão do planejamento	PESQ
SOT29	Questionamento sobre a	PART – Zilda

	proposta para a aula final do projeto	
SOT30	Sugestão de reescrita coletiva	PESQ
SOT31	Retomada do planejamento das aulas	PESQ
SOT32	Sugestões para reflexão linguística na tarefa de leitura (2)	PESQ
SOT33	Retomada do planejamento	PESQ
SOT34	Encerramento e encaminhamentos	PESQ

Quadro 10 – Segmentos de Orientação e de Tratamento Temático no segundo encontro com Zilda.

Alguns aspectos se destacam no quadro de análise global do encontro. O primeiro deles é, mais uma vez, a diversidade de temas abordados. Pode-se perceber que, no início do encontro, Zilda introduz vários SOTs cujo tema estava relacionado ou à sua prática de estágio ou à própria carreira docente. As reflexões sobre a função do professor e a trajetória de Zilda no curso de Letras foram motivadas pelos relatos sobre a primeira aula ministrada pela dupla. A predominância desses temas no início do encontro indica que a entrada em sala de aula no papel de professora instigou a participante a refletir (e a dialogar) sobre a profissão para a qual estava se formando, assim como sobre as escolhas feitas por ela até o presente momento do curso. Um ponto levantado por Zilda, por exemplo, foi a avaliação da participante de que o fato de ela não ter participado de projetos de pesquisa e/ou extensão ao longo da faculdade a deixava mais insegura quanto à sua formação. O estágio de docência configura-se, nesse sentido, como um espaço importante de aprendizagem, em que a reflexão sobre a prática produz conhecimento.

Ainda sobre os temas abordados, nota-se que quatro SOTs têm como foco textos selecionados pela dupla. A seleção dos textos realizada previamente ao encontro é um ponto positivo no planejamento da dupla, uma vez que, dessa forma, foi possível centrar nos textos reflexões sobre a elaboração de tarefas. A discussão sobre as tarefas considerou, portanto, os textos já selecionados por Eduarda e Zilda, sendo mais direta e eficaz.

O segundo ponto que merece atenção é a maior equiparação entre o número de SOTs introduzidos pela pesquisadora e pela participante: 20 e 14, respectivamente. Se compararmos esses números aos do primeiro encontro (19 SOTs introduzidos pela

pesquisadora e 9 pelas participantes), veremos que Zilda parece estar bem mais à vontade para discutir, com a pesquisadora, temas variados relacionados à sua prática de estágio. Essa mudança de postura já começou a ser observada na segunda metade do primeiro encontro e parece, portanto, confirmar-se no encontro de análise conjunta do segundo ciclo. Um fator que pode ter contribuído para tanto é o fato de que, neste momento, Zilda já tinha alunos por quem era efetivamente responsável e estava preocupada em atender as suas necessidades. Ainda sobre a responsabilidade de introdução de temas, dos cinco segmentos selecionados para análise, um foi introduzido pela participante – indício de que, ao contrário do que ocorreu no primeiro encontro, a responsabilidade pela discussão de aspectos relacionados ao trabalho com as formas linguísticas não foi assumida apenas pela pesquisadora. Por outro lado, reforçamos que a responsabilidade de introduzir as questões relacionadas ao foco da pesquisa é um dos papéis do pesquisador/mediador em pesquisas com grupo focal, o que justifica a predominância de segmentos sobre o tema introduzidos pela pesquisadora.

Os cinco segmentos selecionados para análise linguística apresentam relação temática com os aspectos focais identificados na fase de planejamento. Temos, com isso, a abordagem da necessidade de integração do trabalho com as formas linguísticas ao restante das aulas (SOTs 9 e 19), a discussão sobre o número de textos selecionados para a aula cujo foco seria o estudo da metáfora (SOT 13) e a revisão de tarefas considerando as formas linguísticas (SOTs 16 e 32).

Ainda na parte inicial do encontro, a pesquisadora questiona sobre o trabalho com as formas linguísticas a ser realizado na aula seguinte (SOT 9). Logo em seguida, Zilda expõe a sua preocupação em integrar a aula com foco em metáfora ao restante das aulas.

Pesquisadora: Tá, então tá planejando, para a semana que vem já, as atividades com...

Zilda: Com metáfora.

Pesquisadora: Com metáfora.

Zilda: É, a gente só **tem que dar jeito** de **integrar** isso bem à primeira aula pra **não ficar uma quebra**, assim.

Pesquisadora: Sim, exatamente. Ãã... vocês pensaram... debate, vocês já viram? Deixa eu ver aqui...

Zilda: A gente não viu debate ainda, aquele lá do plano e tal, ainda não.

(5')

Zilda: E também a metáfora **iria ficar** muito só nessa primeira aula, aí vou ter que colocar...

Pesquisadora: Pois é... eu percebi isso, era uma das coisas que eu queria dizer para vocês.

(3')

Zilda: Depois a gente vai ter as miniassembleias, assembleia geral, então **vai ter** como mostrar depois a metáfora também, eu só ainda não pensei...

Pesquisadora: É, uma coisa que eu **achei** interessante, que vocês frisassem, **assim**, é esse papel na metáfora no texto argumentativo **tanto escrito quanto oral**, e pra isso, Zilda, eu **acho** que a gente **pode** começar essa aula, a segunda aula, né? Ãã...

(2')

Pesquisadora: Analisando as metáforas em um texto pra que eles percebam que, por trás de alguma expressão, há muita coisa dita.

Zilda: Uhum

O uso do item lexical “integrar” por Zilda indica que a participante está conceituando o seu projeto de estágio como algo que precisa ter continuidade, querendo evitar uma quebra entre uma aula e outra. Se recorrermos à nossa experiência corpórea no mundo, perceberemos que o item lexical “quebra” está, cotidianamente, associado a situações negativas. Essa leitura evidencia, ainda mais, a avaliação negativa que Zilda faz do fato de as aulas planejadas não estarem totalmente integradas. Partindo desse descontentamento, a participante assinala a vontade de pensar em uma solução para a situação, indicando que entende isso como uma obrigação da dupla, através da escolha de uso do verbo “ter”. No SOT 27, parecemos encontrar a justificativa para esse posicionamento de Zilda: a participante relata que os alunos solicitaram que houvesse uma continuidade nas aulas de língua portuguesa, visto que eles não identificavam isso nas aulas que tiveram nessa disciplina ao longo do corrente ano. A dupla queria, portanto, atender a essa solicitação dos alunos.

Já no trecho em amarelo, ao escolher o futuro do pretérito para se referir à alocação do trabalho com metáfora em seu projeto, Zilda deixa transparecer a sua vontade de mudar essa localização pontual da reflexão linguística, já que esse tempo verbal pode indicar, entre outros aspectos, incerteza sobre um fato. Mais adiante, no trecho em verde, Zilda seleciona o futuro do presente – tempo verbal usado para ações certas ou prováveis no futuro – para indicar que vê uma possibilidade de reflexão sobre a metáfora no que está previsto para as semanas seguintes, só apresenta a ressalva de que ainda não pensou em como fazer isso.

A pesquisadora sinaliza, então, um ponto de aproximação possível entre os objetivos do projeto, procurando modalizar seu posicionamento (através do emprego dos verbos “achar” e “poder” e da expressão “assim” – marcações em vermelho), a fim de deixar a participante à vontade para propor alternativas. A pesquisadora faz questão, ainda, de incluir textos orais e escritos na sua sugestão (em rosa), lembrando que o gênero estruturante do projeto de Eduarda e Zilda é a assembleia.

Em seguida, o foco da interação passa a ser a análise do texto selecionado pela dupla para a tarefa de leitura e reflexão linguística. Ao longo da análise, surgem questões sobre a dissertação da pesquisadora, cujo tema foi o trabalho com metáforas, e a leitura dos demais textos selecionados para o trabalho da dupla. Neste momento, outro aspecto focal apontado na fase de planejamento é abordado: o excesso de textos selecionados para a segunda aula (SOT 13).

Pesquisadora: Quanto tempo vocês têm de aula?

Zilda: São dois períodos, dá uma hora e meia.

(2')

Pesquisadora: Talvez não dê pra dar conta de todos esses textos que vocês colocaram.

Zilda: Pois é, né, têm bastantes exemplos...

Pesquisadora: Mas vamos...

Zilda: Eu acho que a gente vai colocar numa ordem hierárquica, assim: ah, o que a gente precisa mais ver com eles? E aí fica por último o que...

Pesquisadora: Exatamente...

A pesquisadora evita afirmar categoricamente que são muitos textos selecionados para apenas uma aula, utilizando o advérbio de dúvida “talvez” no início de sua fala. Zilda concorda imediatamente com a pesquisadora (expressão em azul), reconhecendo que eram muitos textos previstos. Em seguida, a própria participante aponta a solução para a situação encontrada: estabelecer uma hierarquia entre os textos, dando prioridade para o que a dupla considerar mais importante no seu contexto de trabalho (trecho sublinhado). Zilda assume a responsabilidade pela proposição feita através do uso do pronome pessoal de primeira pessoa “eu”. Mais adiante, ao retomar a conversa sobre a integração do trabalho com a metáfora às demais aulas (SOT 19), Zilda assinala uma possível solução através da inversão da ordem pensada inicialmente para os textos selecionados.

Zilda: Eu tô pensando se a gente não põe o vídeo primeiro, porque seria mais fácil, com o vídeo em primeiro lugar, relacionar com a aula anterior.

Pesquisadora: Aham...acho que sim...

Zilda: Porque, na aula anterior, a gente teve assembleia, então foi uma coisa mais política assim...

Pesquisadora: E daí a gente prepara agora algumas questões sobre o vídeo, que vocês vão entregar. Eles vão assistir ao vídeo, vão responder às questões, que vocês vão entregar, e depois vocês entregam o texto com as questões que a gente já viu. Porque aí vai estabelecer uma relação com o que vocês tinham visto antes e com a aula seguinte...

Logo no início do segmento, Zilda se coloca, mais uma vez, como responsável pela proposta (uso do pronome pessoal de primeira pessoa – em amarelo). A escolha do

uso do gerúndio, por sua vez, indica que a participante refletiu sobre a proposta – pelo menos ao longo do encontro –, enquanto o uso do futuro do pretérito pode tanto sinalizar que ela ainda não tem certeza em relação à sua própria sugestão quanto refletir apenas o fato de a sua afirmação ser, ainda, uma opção hipotética. O uso do item lexical “relacionar”, por sua vez, retoma a compreensão do projeto de estágio como algo que precisa de continuidade, identificada no segmento analisado anteriormente.

Diante da concordância da pesquisadora, Zilda explica a relação que pensa em estabelecer, através do vídeo, entre a primeira e a segunda aula: o viés político dos gêneros trabalhados (em verde). Neste momento, a participante estabelece o ponto de intersecção entre o seu conhecimento relativo ao gênero assembleia e a tarefa elaborada sobre a metáfora.

A pesquisadora incorpora a sugestão de Zilda ao planejamento da segunda aula e sintetiza a proposta para tal aula. Além disso, destaca, no final de sua fala, o estabelecimento de uma integração tanto com a aula anterior quanto com as seguintes. O aspecto que relaciona a metáfora à argumentação levantado no segmento nove e a inversão sugerida por Zilda no segmento 19 aumentaram a integração da reflexão linguística ao restante do projeto de Eduarda e Zilda.

O terceiro e último aspecto focal a ser abordado no encontro do segundo ciclo de Eduarda e Zilda foi o refinamento das tarefas de reflexão linguística propostas. No SOT 16, após terem discutido o texto selecionado pela dupla, Zilda e a pesquisadora conversam sobre a tarefa elaborada, mais especificamente, sobre as questões de leitura.

Pesquisadora: E daí acrescentar... aqui ó: “É possível um ser humano desacelerar? Tente explicar”.

(3')

Pesquisadora: Aí, depois: Qual relação...chamar a atenção mesmo pra metáfora aqui, que relação, ãã... está... vocês... sei lá... Qual relação está sendo estabelecida entre... ãã... com que o ser humano está sendo relacionado?

Zilda: É, e daí dá pra aproveitar o quadro, por exemplo, pra fazer, né, [o mapeamento] ser humano e carro²²?

Pesquisadora: Exatamente.

Zilda: E usar as outras metáforas pra fazer...

Pesquisadora: Exatamente... Mas eu acho que aqui vocês podem acrescentar nas tarefas perguntas pra isso, assim...

(3')

Pesquisadora: Com o que o ser humano está sendo relacionado... nessa afirmação? E, depois, quando a gente faz essa relação...

(2')

²² Mapeamento é uma representação da relação estabelecida entre os domínios de uma metáfora.

Pesquisadora: ...o que a gente tá deixando de lado?

Zilda: Uhum, tá.

Neste segmento, a escolha do verbo “acrescentar” por parte da pesquisadora indica que a sugestão foi feita para uma tarefa que já tinha sido elaborada, o que caracteriza apenas o refinamento da tarefa e não a elaboração de uma nova. Essa sugestão está alinhada, também, com o aspecto levantado do SOT 9, através do qual o trabalho com a metáfora poderia ser integrado ao trabalho com gêneros argumentativos. O uso e a repetição do dêitico “aqui” apontam para o fato de a conversa estar apoiada na análise de um material já selecionado pela dupla, o que possibilita – como já foi dito antes – uma intervenção mais eficaz, uma vez que dá concretude aos aspectos teóricos discutidos.

Outro aspecto que chama a atenção é a postura ativa da participante na interação, isto é, a sugestão para a tarefa surgiu da pesquisadora, mas a participante se sente à vontade para construir juntamente com a pesquisadora questões ou práticas que refinem a tarefa já elaborada pela dupla. O trecho sublinhado é um exemplo de intervenção feita por Zilda no segmento analisado. Por outro lado, a pesquisadora busca modalizar suas afirmações (marcações em rosa), a fim de que a participante perceba que tem autonomia para tomar as decisões sobre o seu planejamento. Essa modalização se faz necessária, pois a sua posição como pesquisadora poderia influenciar ou intimidar a participante. Mesmo sem podermos afirmar se houve ou não tal intimidação, argumentamos que a naturalidade das intervenções da participante, assim como a sua abertura para tratar sobre diferentes temas com a pesquisadora são indícios de que Zilda estava se sentindo à vontade para apresentar a sua opinião e as suas contribuições para o refinamento da tarefa elaborada pela dupla.

Ao final deste segmento, Zilda – ao menos discursivamente – concorda com as sugestões apresentadas. Só poderemos, contudo, atestar os reflexos dessa interação na prática da dupla, após a análise do relatório final da dupla.

No SOT 32, o refinamento de outra tarefa elaborada por Eduarda e Zilda foi tematizado.

Pesquisadora: Qual é a ideia, que ideias, o que te surge à mente?

Zilda: Ãã... Eu pensei agora, é claro, falar sobre o céu, sem dúvida, mas eu tinha pensado antes em chamar bastante atenção pra coisa de andar pra frente e do salto.

Pesquisadora: Tá, então, como a gente pode fazer uma pergunta?
(4')

Pesquisadora: Os personagens? Ou as pessoas que aparecem...

(8')

Pesquisadora: O que estão fazendo as pessoas que aparecem na propaganda?
[...]

Pesquisadora: Por que eles caminham pra frente? Ou...

(3')

Pesquisadora: Faria sentido, para você, as pessoas estarem andando para trás?

Zilda: **Aham...**

(11')

Zilda: **O que significaria andar pra trás, talvez?**

Pesquisadora: Exatamente.

A pesquisadora, no início do segmento, pergunta à participante que sugestões ela teria para a tarefa em questão (trecho sublinhado), estimulando que Zilda reflita sobre a própria proposta. Ao usar a expressão “surge à mente”, a pesquisadora trata as ideias como se fossem naturais, como se não exigisse esforço elaborar uma questão como a que está sendo discutida, o que não é a forma mais adequada de entender o processo de elaboração de tarefas. Por outro lado, o emprego de tal expressão pode ser reflexo da tentativa da pesquisadora em deixar Zilda à vontade para expressar suas ideias sobre a tarefa em discussão.

Em resposta ao questionamento inicial, a participante apresenta tanto uma ideia que teve durante a interação – através do uso do pretérito perfeito associado ao advérbio de tempo “agora” – quanto uma ideia prévia ao encontro – apresentada pelo uso do pretérito mais-que-perfeito associado ao advérbio de tempo “antes”. Isso indica que Zilda já tinha dedicado algum tempo à preparação da tarefa e, com isso, já tinha selecionado aspectos que poderiam ser mais bem explorados. Além disso, é possível perceber que, ao longo da interação, a participante conseguiu ter mais ideias de aspectos que poderiam ser abordados ao longo da tarefa.

Em seguida, a partir do uso do pronome “a gente”, a pesquisadora convida a participante a elaborar perguntas que atualizassem as ideias apresentadas por ela, ou seja, que abordassem os temas por ela propostos. Diante do silêncio prolongado, a pesquisadora começa a formular questões que sirvam como exemplo para a participante. Após algumas sugestões da pesquisadora e de momentos de silêncio, Zilda concorda com uma das propostas e propõe uma questão que aborda uma das ideias apresentadas por ela. Não podemos afirmar exatamente o que o momento de silêncio prolongado antes de tal proposição significa – uma vez que, como já foi dito, optamos por realizar uma análise de conteúdo temático apenas – mas é possível entendê-lo como uma indicação de que Zilda estava pensando sobre o assunto ou hesitava em apresentar à

pesquisadora a sua sugestão. A questão proposta por ela, por fim, alia compreensão textual e reflexão linguística, ilustrando bem discussões feitas ao longo dos encontros sobre a possível integração do trabalho com metáfora e a leitura de textos (no caso desta tarefa, o ponto de partida era um vídeo de propaganda política). A formulação dessa questão é importante porque pode indicar que, além de concordar explicitamente com a sugestão da pesquisadora (expressão em rosa), Zilda consegue responder às proposições da pesquisadora, elaborando uma questão que atende ao que foi discutido durante o encontro. Por isso, consideramos essa questão um indicativo importante de que a integração da reflexão linguística à tarefa de leitura foi compreendida e colocada em prática no refinamento dessa tarefa por Zilda.

Ao longo dos cinco segmentos analisados, foi possível retomar os três aspectos focais selecionados na fase de planejamento. Sobre o primeiro, foi sugerida a abordagem de um aspecto da metáfora aparente em textos argumentativos e a inversão da ordem do trabalho com os textos selecionados. Para o segundo, a solução proposta por Zilda foi pensar em uma lista de prioridades. Por fim, o terceiro aspecto levou a uma construção conjunta de mais questões para as tarefas elaboradas por Eduarda e Zilda.

O diagrama de linha do tempo apresentado a seguir indica em que momento ao longo do encontro cada segmento analisado se deu, ajudando o leitor a ter uma visão global do encontro com Zilda no segundo ciclo de intervenção conjunta desta pesquisa.

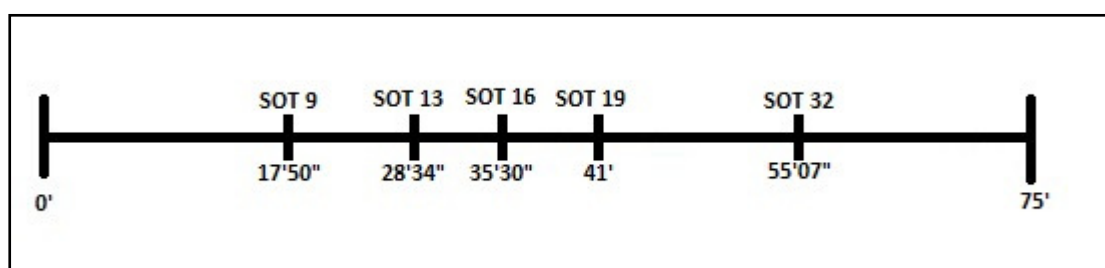


Figura 4 – Diagrama de linha do tempo do encontro com Zilda (ciclo 2).

Na análise do encontro do segundo ciclo de intervenção, os aspectos apontados na fase de planejamento foram alvo de reflexões. Na próxima seção, será feita uma análise contrastiva da versão final do projeto, dos segmentos do encontro analisados e do relatório final da dupla, a fim de avaliarmos a mudança na prática.

4.2.2.2 Sobre a mudança da prática – ciclo 2 de Eduarda e Zilda

Com intenção de avaliarmos o segundo ciclo, buscamos responder, a partir de uma análise contrastiva do projeto, dos segmentos do encontro analisados e do relatório final, as perguntas apresentadas no bloco 3 do quadro 1, apresentado no capítulo anterior. Para tanto, guiamos a nossa leitura do relatório final da dupla pelos elementos abordados no encontro.

Já na introdução ao projeto, além de retomar os objetivos específicos do trabalho com metáfora já analisados na avaliação do ciclo 1 de Eduarda e Zilda, a dupla retoma os seus objetivos linguísticos mais amplos já presentes na versão final de seu projeto.

Assim, os objetivos linguísticos deste projeto dizem mais respeito à **fala do que à escrita; em detrimento da correção gramatical, pretendemos orientar os alunos no sentido de encadearem sua fala de maneira clara e coerente para melhor agirem na vida em sociedade.** Ainda assim, exploraremos também um gênero textual escrito: a construção de uma *ata* resultante dos encaminhamentos tirados em assembleia [...]. (Trecho do relatório final de Eduarda e Zilda, grifos nossos)

Essa apresentação da dupla é relevante para a presente análise, visto que aponta a preocupação em relacionar os objetivos linguísticos do projeto aos demais. O privilégio da fala em relação à escrita se justifica pela escolha do gênero estruturante do projeto: a assembleia. A mesma afirmação pode ser feita sobre o trecho sublinhado, que propõe objetivos mais claros para a expressão oral dos alunos. Essa integração entre os diferentes objetivos do projeto está alinhada à prática de reflexão linguística.

Ainda sobre a integração do trabalho com as formas linguísticas ao restante das aulas, pode-se perceber, na descrição da aula dois, a inversão da ordem de trabalho dos textos, conforme proposto por Zilda no encontro de análise conjunta do seu projeto. Além disso, houve, no início dessa aula, uma retomada oral do que tinha sido feito na primeira aula, apresentando, assim, a propaganda política a que assistiriam. Na terceira aula, mais uma vez, percebe-se – na descrição apresentada no relatório final – uma preocupação em retomar o trabalho feito com as formas linguísticas. É isso que fica evidenciado na descrição a seguir.

Tendo em vista a insatisfação dos alunos quanto à falta de coerência e linearidade entre as aulas dadas por alguns professores da escola, consideramos importante explicitar o caminho que vínhamos percorrendo até este terceiro encontro de modo a mostrar-lhes que o trabalho proposto tem

um objetivo final – capacitá-los para a realização de uma assembleia de toda a turma ao fim de nosso estágio e de quaisquer outras que julgarem necessárias para a resolução de problemas daqui para a frente em suas vidas. Para isso, estávamos dando passos importantes. Perguntamos qual o assunto da última aula, se eles saberiam dizer com poucas palavras o que significava uma metáfora, se eles lembravam de alguma metáfora explorada. Para a nossa satisfação, constatamos que muitos conseguiram dizer o sentido desta figura de linguagem, além de lembrar-se de muitos exemplos discutidos em aula. Frisamos sua função estratégica na argumentação, demonstrada pelo vídeo de campanha política do governo de Dilma Rousseff. (Trecho do relatório final de Eduarda e Zilda, grifos nossos)

Reaparece, neste trecho, a preocupação de Eduarda e Zilda em evidenciar a relação entre as suas aulas, a fim de atender a uma solicitação dos próprios alunos. Além disso, no trecho sublinhado, percebemos, além da retomada da aula anterior, o esforço da dupla em destacar a função do uso de metáforas na argumentação. Em seguida, as participantes relatam terem feito uma retomada dos vídeos de assembleias assistidos na primeira aula e das discussões realizadas, para então encaminharem o trabalho de um gênero que é resultado das assembleias: a ata. Estava prevista, ainda, uma esquematização com os alunos de todas as aulas ao final do estágio, para que eles percebessem o que foi trabalhado e como esses aspectos apareceram ou não na assembleia final. No entanto, por razões externas ao estágio de Eduarda e Zilda, elas tiveram uma aula a menos com a turma e essa retomada não pôde ser feita. Sendo assim, observou-se, no relatório final da dupla, uma maior integração do trabalho com as formas linguísticas às demais aulas. Contudo, a integração ficou restrita à primeira metade das aulas, não sendo retomada mais adiante.

Sobre o excesso de textos previstos para a segunda aula, foram utilizados apenas os selecionados como prioritários pela dupla. Essa escolha foi definida no encontro com Zilda e foi relatada no trecho abaixo.

Não houve tempo para a análise da charge e da tira, o que não comprometeu a compreensão da figura de linguagem em questão. (Trecho do relatório final de Eduarda e Zilda)

O terceiro aspecto focal estava relacionado às tarefas. Percebemos, nas tarefas apresentadas na descrição da segunda aula (anexo G), uma integração de questões de leitura e de reflexão linguística, o que está em consonância com as discussões feitas tanto nos encontros com a pesquisadora quanto nas aulas da turma de estágio. As questões apresentadas abaixo, sobre o vídeo de propaganda política assistido pelos alunos, podem ilustrar essa afirmação.

1. Qual você considera ser o objetivo principal do vídeo a que assistimos?
 - a) Quem você imagina quem o produziu? Por quê?
2. O que estão fazendo as pessoas que apareceram nesta propaganda política?
 - a) Faria sentido, para vocês, as pessoas estarem andando para trás? **O que significaria “andar pra trás”?**
3. Você prestou atenção nas palavras sobre as quais elas saltam?
 - a) Quais são essas palavras?
 - b) O que esta ação representa para você?
4. Qual é o pano de fundo do vídeo?
 - a) Há alguma mudança no pano de fundo do início ao fim? Se sim, qual?
 - b) Por que, em sua opinião, este cenário foi escolhido?
5. Qual o sentido da frase “o governo Lula acelerou o Brasil”?
 - a) com que o país está sendo relacionado?
6. Em sua opinião, qual é a intenção do vídeo ao afirmar que o governo Dilma “continua avançando”?
7. Que nome poderíamos dar a estas relações?
 - a) Já ouviram falar em metáfora? Em que contextos?
 - b) Acham que há metáforas no que discutimos até agora?
8. Em sua opinião, o que seria o novo salto prometido pela propaganda política?

Temos, nesta tarefa, questões cujo foco é a função comunicativa do vídeo (pergunta 1, por exemplo), questões de compreensão mais específica do texto (como 3 e 5), questões de reflexão linguística (como 2, 6 e 7), questões que acionam o conhecimento de mundo e a opinião dos alunos (perguntas 6 e 8, por exemplo), entre outros aspectos que podem ser observados ao longo da tarefa. Outro ponto interessante é que as questões estão integradas, sem que haja uma quebra entre leitura e reflexão linguística. Além disso, é possível identificarmos a questão proposta por Zilda ao longo da fase de implementação, destacada em negrito. Esse é um indício de que o encontro contribuiu para a reformulação da prática da participante. Na tarefa com o texto de opinião desenvolvida na mesma aula, pode ser observado o mesmo padrão aqui descrito.

Encontramos, ainda na descrição da segunda aula, uma observação sobre a presença da pesquisadora em tal aula e sobre os encontros de análise conjunta realizados com Eduarda e Zilda.

Uma das aulas que tivemos com as T5 nesta tarde foi observada pela doutoranda Maitê Gil, cuja pesquisa se debruça sobre a metáfora. Sua dissertação de mestrado e os encontros que tivemos com ela muito nos ajudaram a pensar a metáfora e a conjugar esta figura de linguagem com a questão da assembleia como gênero estruturante de nosso trabalho.

Essa observação incluída no relatório pelas participantes reforça as afirmações

feitas ao longo das análises que Eduarda e Zilda ressignificaram o seu trabalho com as formas linguísticas ao longo do estágio. É provável que isso não se deva apenas à participação na presente pesquisa, mas, em mais de um momento, foi possível observar o processo de reelaboração da prática das participantes durante os encontros.

Ao propor a avaliação de seus alunos, as participantes se mostraram coerentes à prática de reflexão linguística desenvolvida, incluindo, nos descritores para avaliação, a compreensão da noção da forma linguística trabalhada e não exigindo o seu uso descontextualizado ou a sua identificação independente da compreensão textual.

Outro aspecto que se mostra relevante é o fato de, em suas considerações finais, as participantes afirmarem que acreditam ter sido coerentes com as concepções de educação e de linguagem que estabeleceram como norteadoras de seu pensar pedagógico. Essa autoavaliação é interessante, uma vez que elas não só incluíram em seu planejamento a escolha de um referencial, como se preocuparam em propor práticas coerentes com ele ao longo do estágio. A nosso ver, essa consciência é fundamental para os professores em formação inicial, pois fazer escolhas teórico-metodológicas e refletir sobre as suas consequências é, no paradigma do professor reflexivo, um passo crucial para a constituição do docente.

Diante do que foi apresentado sobre a trajetória de Eduarda e Zilda, entendemos que a avaliação da mudança na prática é positiva, uma vez que a fase de implementação deu conta dos aspectos focais levantados na fase de planejamento. Foi possível, ainda, identificar, na análise do relatório final da dupla, reflexos das discussões estabelecidas ao longo do encontro de avaliação conjunta.

É chegada a hora de fazermos um “balanço” do caminho percorrido no Roteiro I. As análises feitas neste Roteiro não tinham como objetivo a exaustividade, mas buscaram compreender como o trabalho com as formas linguísticas se apresentava – aos poucos – às participantes do grupo focal. É necessário, agora, refletirmos sobre questões como: o que podemos dizer – ao final – sobre a pesquisa com grupo focal desenvolvida? O que a investigação proposta pode dizer para a formação inicial de professores de língua materna e o trabalho com as formas linguísticas? Tentaremos responder a essas e a outras perguntas no capítulo a seguir.

5 O QUE TEMOS A DIZER AO FINAL DO CAMINHO PERCORRIDO?

A incursão que propusemos pela prática de reflexão linguística na formação inicial de professores chegou ao fim. É preciso, então, avaliarmos o processo da pesquisa qualitativa desenvolvida. Lembramos, inicialmente, que, com tal incursão, não almejávamos encontrar respostas definitivas sobre a formação inicial de professores. Antes disso, buscávamos entendimentos acerca de como o trabalho com as formas linguísticas tem sido compreendido e proposto por professores de língua portuguesa em formação inicial. A realização do Roteiro I foi fundamental para termos *insights* sobre como, por exemplo, as disciplinas de linguística poderiam auxiliar os alunos na construção de pontes entre as teorias sobre a linguagem e a prática docente. Mais que isso, percebemos o quanto tais pontes poderiam ser úteis para os alunos. A interação com o grupo focal foi determinante para o entendimento da complexidade da realização do estágio de docência e das aflições com que os licenciandos em Letras se deparam no final do curso. Cientes dessa realidade, poderemos desenvolver o Roteiro II de forma mais eficiente, a fim de contribuir para a formação de novos professores de língua portuguesa, atendendo a uma necessidade apresentada pelos nossos participantes em situações reais de formação.

Guiaremos esta reflexão final por meio de dois tipos de considerações: as primeiras consideram o próprio processo de pesquisa com grupo focal e as demais versam sobre o que os dados gerados a partir dos ciclos de intervenção podem nos dizer sobre os temas abordados ao longo da nossa incursão.

Destacamos, dentre o primeiro grupo de reflexões, o crescimento do número de segmentos introduzidos pelas duas duplas entre o primeiro e o segundo ciclo. Atribuímos esse fato à maior interação entre a pesquisadora e as participantes ao longo da pesquisa desenvolvida. Se, por um lado, no segundo encontro de análise conjunta das duas duplas, as participantes pareciam já estar mais à vontade com a situação, por outro, a pesquisadora já estava mais consciente de seu papel e buscava dar mais espaço para as colocações das participantes.

Também relacionada ao processo de investigação desenvolvido, está a constatação de que, em uma próxima pesquisa, seria interessante acrescentar à geração de dados a gravação em vídeo das aulas em que as participantes desenvolveram com seus alunos as tarefas de reflexão linguística elaboradas em seus projetos. A partir desse

novo grupo de dados, seria possível compreender como as professoras em formação inicial propuseram atividades a partir das tarefas por elas construídas. Esta questão estava fora do escopo da presente pesquisa, mas seria uma oportunidade interessante de buscar compreender como os alunos de estágio se deslocam para a posição professores.

Outra consideração sobre a investigação em si é a possibilidade de realização dos encontros de análise conjunta dos projetos com as quatro participantes juntas. Entendemos que, se esse encontro tivesse sido possível, a interação entre as duplas também teria sido produtiva. Justificamos este apontamento com o fato de que a interação sobre o projeto em construção se mostrou bastante produtiva não só nos quatro encontros realizados com as participantes, como também nos momentos em que, em sala de aula, as duplas apresentaram suas propostas aos colegas. Oportunizar mais momentos colaborativos como esses seria uma estratégia potencialmente eficaz de aprendizagem para os professores em formação inicial.

Por fim, entendemos que os dois ciclos realizados foram eficientes, uma vez que os aspectos focais identificados nas fases de “planejamento” foram abordados nos encontros. Mesmo com as ressalvas apresentadas nas fases de “avaliação da ação”, foi possível perceber que houve uma ressignificação da prática por parte das participantes no decorrer do processo de pesquisa. Elas, de fato, aprenderam ao longo de seu estágio.

No que tange ao segundo grupo de reflexões a serem desenvolvidas, entendemos que, nos dados gerados a partir da pesquisa com grupo focal realizada, sobressai a indicação de que o curso de Letras das participantes não contribuíra efetivamente, até aquele momento, para o entendimento de Carla, Karina, Eduarda e Zilda sobre as pontes entre a teoria e a prática. Elas parecem ter chegado ao estágio de docência sem saber por que tiveram tantas aulas de linguística ao longo do curso. Mesmo não sendo este um resultado da nossa pesquisa propriamente dito, é uma indicação de que tais relações merecem ser alvo de reflexão, um indício de que é necessário um diálogo maior entre as diferentes áreas que compõem a formação inicial desses professores.

Essa constatação nos faz pensar, também, sobre a estrutura do curso. O que há nesse curso que não possibilita que as participantes vejam a relação entre as inúmeras disciplinas de linguística e a sua prática docente? Em certa medida, as perguntas de Carla - *por que que ninguém nos disse isso antes, né?* – e de Zilda – *por que que não, desde o início, isso foi posto, sabe?!* – nos apontam uma alternativa: será que, em algum momento nas disciplinas de linguística, foi proposto o estabelecimento de uma relação

entre o que se estudou sobre linguística e a futura prática docente dos alunos? Em outras palavras, a atuação profissional dos alunos egressos deste curso de Letras está sendo considerada nos programas das disciplinas que compõem o seu currículo? Não buscamos tais respostas na presente investigação, mas a pesquisa qualitativa com grupo focal aqui desenvolvida aponta para a necessidade de que elas sejam consideradas ao longo da formação inicial de professores.

Apesar de, aparentemente, a associação entre as esferas teórica e prática não ter se dado até o momento do curso em que estavam as participantes, os dados gerados indicam também que a formação não foi ruim. É possível perceber que há muitos pontos positivos na formação inicial das participantes, uma vez que nada foi dado pronto nem nos comentários da orientadora sobre os pré-projetos, nem nas interações entre as participantes e a pesquisadora. E, mesmo sem receber soluções prontas, as participantes conseguiram – a partir do empurrão dado – desenvolver a articulação entre vários temas trabalhados ao longo do curso. Esse entendimento nos parece ser mais um elemento a favor de que os professores das disciplinas do curso contribuam, mesmo que de maneira pontual, com o estabelecimento de relações entre sua disciplina e a prática docente. A fala de Zilda, no primeiro encontro com a dupla, é um indício de que as participantes reconhecem que, como professoras em formação, precisam ter um papel ativo na construções de tais relações, mas elas não se sentem aptas a fazer isso sozinhas desde o início.

Outro aspecto a ser destacado sobre o que a investigação proposta pode dizer para a formação inicial de professores de língua materna é a importância da realização de muitas intervenções (individualizadas e coletivas) para que os professores em formação inicial estabeleçam articulações entre o que estudaram ao longo do curso e a sua prática docente e para que se vejam e ajam como profissionais reflexivos. Nesse sentido, a pesquisa com grupo focal aqui desenvolvida se mostra exitosa por – juntamente com os demais momentos da disciplina de estágio de docência – ter feito diferença na formação das quatro participantes. Possíveis medidas que ajudariam a realização dessas inúmeras intervenções seriam: turmas de estágio com menos alunos; monitores que acompanhem – juntamente com a orientadora – os estagiários; estabelecimento de momentos para análise conjunta dos projetos e das tarefas dos alunos de estágio; trabalho aos pares (não apenas na realização dos estágios em duplas, mas também pelo diálogo entre as duplas).

Ainda a partir dos dados gerados, pôde ser observada uma grande dificuldade por parte das participantes em elaborar tarefas para o desenvolvimento do projeto proposto. Apesar de apresentarem desde cedo boas ideias gerais para seus projetos, não foi fácil para as participantes transporem o que estava proposto nos projetos para tarefas a serem desenvolvidas com os alunos. Esse aspecto não está diretamente relacionado à presente pesquisa, mas tal percepção aponta para a necessidade de se olhar com mais cuidado para a preparação dos alunos para a elaboração de tarefas.

Vemos, pelo menos, dois caminhos para tentar dar conta das questões que surgiram sobre a formação inicial de professores ao longo de nossa investigação: (i) a configuração do estágio como um espaço de reflexão sobre a própria ação e (ii) a efetiva articulação ao longo do curso entre os conhecimentos teóricos e a atuação profissional dos professores em formação inicial.

Outro aspecto a ser destacado em relação a este Roteiro é o alinhamento desta investigação ao quadro do empoderamento para contextualizar a relação entre as participantes e a pesquisadora. Esta investigação foi, portanto, realizada *sobre, com e para* as participantes. Com isso, argumentamos que esta pesquisa não gerou conhecimentos apenas para a pesquisadora, mas, antes disso, todas as participantes tiveram a oportunidade de construir novos *insights* e conhecimentos sobre as suas necessidades/preocupações.

O que apresentamos neste último capítulo do Roteiro I não são exatamente resultados, mas entendimentos construídos ao longo dos seis meses em que acompanhamos as participantes e dos meses seguintes quando nos debruçamos sobre os dados a fim de buscar compreendê-los. O Roteiro I, ao buscar responder à questão **como os professores em formação participantes da pesquisa entendem e propõem o trabalho com as formas linguísticas em seus projetos de estágio?**, buscou, ainda, entender que significações os conhecimentos linguísticos trabalhados ao longo do curso tinham no momento em que os licenciandos em Letras precisavam elaborar seus projetos de estágio. Com os entendimentos construídos no Roteiro I sobre tal relação, passaremos para o Roteiro II, em que buscaremos começar a construir “pontes” que ajudem os professores em formação inicial a traçar seus caminhos.

ROTEIRO II - INCURSÃO PELA LINGUÍSTICA COGNITIVA NA PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA

1 PARA ONDE VAMOS?

Neste Roteiro, as relações entre as dimensões teórica e prática na formação docente continuam guiando a nossa investigação. Após o caminho percorrido no Roteiro I, propusemo-nos a estabelecer relações entre o constructo teórico da Linguística Cognitiva e a prática de reflexão linguística. Em outras palavras, recorreremos ao potencial explicativo da LC com as finalidades de entender de maneira mais clara dificuldades apresentadas por nossas participantes no Roteiro I e de propor possíveis soluções a elas.

A busca por pontes entre uma abordagem linguística – no nosso caso, a LC – e a prática docente – em especial, a reflexão linguística – foi motivada principalmente pelos entendimentos estabelecidos ao longo no nosso Roteiro I. Além disso, estudos de diferentes áreas têm chamado a atenção para a necessidade de se pensar como a integração entre diferentes áreas da formação de professores pode ocorrer.

Especificamente sobre o nosso ponto de estudo, Simon Borg (2006), por exemplo, ao desenvolver estudos sobre cognição docente e o ensino de gramática, destaca três fatores: a falta de conhecimento gramatical e linguístico de professores de língua, o não conhecimento de como transformar o *input* recebido ao longo do curso de formação em tarefas em sala de aula e a falta da consciência de como os posicionamentos teóricos do professor influenciam em sua prática.

Sobre o primeiro fator, após fazer uma revisão de seis estudos que tiveram como foco o conhecimento de professores de línguas sobre a língua em si, Borg (2006) afirma que a tendência que emerge de tais estudos é uma preocupação relativa aos níveis geralmente limitados de conhecimento sobre a língua por parte dos professores. O autor argumenta que, mesmo ciente de que este é apenas um fator dentre tantos envolvidos na atuação desses profissionais como professores de língua, a constatação de que o seu conhecimento declarativo sobre a língua apresenta fragilidades aponta para a necessidade de os cursos de formação docente intensificarem a preparação linguística dos professores em formação.

Ainda sobre esse fator, Borg, em uma entrevista concedida a Birello (2012), afirma que não há dúvida de que o conhecimento que temos sobre um assunto influencia como ensinamos. O autor acrescenta que “as pesquisas em educação em geral oferecem evidências de que o conhecimento sobre o assunto em questão é um determinante poderoso na qualidade do ensino” (p.92). Borg argumenta, ainda, que – diante disso – garantir que os professores em formação inicial e aqueles já em atuação tenham oportunidade de desenvolver seu conhecimento de e sobre a língua é uma função importante dos pesquisadores preocupados com o ensino de línguas.

Sobre o segundo aspecto – a saber, a dificuldade em transformar o *input* recebido ao longo do curso de formação em tarefas em sala de aula –, após desenvolver uma revisão de estudos cujo foco era a transposição do conhecimento teórico para materiais didáticos, Borg (2006) afirma que

uma descoberta compartilhada nesses estudos é que a transferência antecipada do *input* recebido no curso para a prática não ocorre sempre, que ela ocorre de diferentes maneiras entre diferentes professores e alunos do mesmo curso e que o ensino de língua exige dos professores muito mais que o conhecimento sobre a língua. (p.130)

O autor relata, então, estudos em que os professores de língua apresentam mais preocupação em relação à elaboração de materiais didáticos sobre a língua que em relação ao conhecimento sobre a língua em si, isto é, uma vez adquirido o conhecimento sobre a língua, os professores ainda têm o desafio de acionar esse conhecimento ao planejar aulas para diferentes níveis e em diferentes contextos.

Bigelow e Ranney (2005), nesse sentido, desenvolveram um estudo com vinte professores em pré-serviço²³ que estavam tendo, simultaneamente, uma disciplina teórica sobre a língua – cujo foco era descritivo e não prescritivo – e uma disciplina de prática docente, na qual os pressupostos adotados estavam alinhados à abordagem de ensino de língua baseado no conteúdo²⁴ (e não na forma). Nessa perspectiva, argumenta-se que as línguas são aprendidas de maneira mais efetiva através de instruções significativas, comunicativas e de conteúdo experiencial, ou seja, através de

²³ O estudo foi desenvolvido no “Master of Education program in Second Language and Cultures” da University of Minnesota, o qual oferece a novos professores a habilitação para serem professores de inglês como língua estrangeira. Os participantes eram professores em pré-serviço, isto é, não tinham iniciado a sua prática docente.

²⁴ Encontramos, também, a tradução “ensino de língua baseado no uso” para o termo original em inglês “content-based language teaching”.

situações de uso. As pesquisadoras destacaram a importância de investigações preocupadas com as práticas de reflexão sobre a língua nesse contexto, uma vez que se tem observado que os professores, ao adotarem essa perspectiva de ensino de língua, acabam apresentando objetivos bem estabelecidos relacionados ao uso da língua em seus planejamentos, mas raramente preveem objetivos linguísticos pontuais.

As autoras descrevem duas fases de dificuldades encontradas pelos professores em formação ao longo do ano letivo. Em um primeiro momento, a reflexão descritiva sobre a língua (proposta na disciplina teórica) causou um desconforto nos professores em pré-serviço, uma vez que as abordagens linguísticas descritivas reduzem as certezas sobre as regras gramaticais apresentadas pela gramática prescritiva. Em seguida, ao precisarem entregar um projeto de ensino da disciplina de prática docente, os professores em formação depararam com a dificuldade de transpor o que haviam aprendido na disciplina teórica para seus planejamentos. O que se viu, em muitos casos, foi a ausência de objetivos linguísticos específicos nas unidades de ensino elaboradas pelo grupo de participantes do estudo.

Ao fim do estudo, Bigelow e Ranney (2005) argumentam que as reflexões desenvolvidas colocam em “dúvida a suposição de que é suficiente oferecer separadamente instrução em gramática e instrução em pedagogia com a expectativa de que professores em pré-serviço estarão, então, aptos para uni-las” (p.194). As autoras afirmam, ainda, que seu estudo mostra que a transposição didática de conteúdos teóricos não ocorre de maneira automática e que, por isso, é função dos formadores de professores oferecer o maior número possível de andaimes para que essas relações comecem a ser estabelecidas pelos professores em formação.

Apesar de ter sido desenvolvido em um contexto bastante distinto do que temos no nosso Roteiro I, o estudo brevemente relatado aqui destaca pontos semelhantes aos levantados por nossa investigação. O projeto de Eduarda e Zilda, por exemplo, é um caso em que os objetivos de uso da língua estavam bem desenvolvidos desde uma fase bem inicial da proposta, enquanto inexistiam objetivos linguísticos específicos. A anotação do diário de campo apresentada na seção 4.2.2 do Roteiro I, em que a pesquisadora destaca que os alunos tinham elaborado tarefas com objetivos distintos até o momento, mas nenhum deles tinha elaborado tarefas de reflexão linguística, é outra situação em que a dificuldade dos alunos em integrar objetivos linguísticos específicos aos demais objetivos de seus projetos de estágio fica evidenciada. Além disso,

observamos, assim como Bigelow e Ranney (2005), a importância da oferta de diferentes andaimes ao longo do semestre para que as participantes começassem a estabelecer relações importantes entre teoria e prática.

Burns e Knox (2005) também destacam a importância do papel do formador de professores para que os professores em formação comecem a enxergar maneiras possíveis de fazer a transposição didática adequada (e útil para seus alunos) de teorias linguísticas. Os autores acompanharam, em seu estudo, dois professores que cursaram mestrado em Linguística Sistêmico-Funcional. Os pesquisadores observaram que, após terem feito o curso, a prática de ensino dos dois professores estava caracterizada por abordagens mais tradicionais à gramática. Ao longo do estudo (que se deu após a conclusão do curso), as aulas observadas foram colaborativamente analisadas e discutidas e, aos poucos, os professores incorporaram princípios da Linguística Sistêmico-Funcional em sua prática didática. Essa mudança mostra a importância da análise conjunta da prática docente na busca por caminhos entre a teoria e a prática. Mais uma vez, apesar das diferenças nas circunstâncias de desenvolvimento do estudo, podemos relacionar entendimentos oriundos do nosso Roteiro I à discussão proposta pelos autores. Diferentes momentos de análise das propostas das participantes (avaliação da orientadora de estágio, discussão com a turma e momentos de análise conjunta com a pesquisadora) se mostraram importantes no percurso de Carla, Karina, Eduarda e Zilda ao longo de seu estágio.

Sobre o terceiro fator apontado por Borg – a saber, a falta da consciência de como os posicionamentos teóricos do professor influenciam sua prática –, Phipps e Borg (2009) mostram que aparentes tensões entre o discurso teórico e a prática de professores ao abordarem pontos gramaticais em aulas de L2 podem ser justificadas, muitas vezes, por posicionamentos teóricos mais amplos dos professores em relação ao ensino. Os autores apresentam situações em que, discursivamente, os professores defendiam um trabalho contextualizado com os conhecimentos gramaticais, mas, em suas aulas, tinham exercícios recorrentes de preenchimento de lacunas em sentenças isoladas. Ao analisar essas aulas com os professores, os autores perceberam que tais professores viam naquelas tarefas uma forma de controle da turma. Nesses casos, o entendimento de que o professor deve ter momentos de controle da turma se sobrepôs à visão de ensino contextualizado de gramática, por exemplo.

Diante desses e de outros casos apresentados e analisados em seu estudo, os

autores argumentam que os programas de formação de professores se beneficiariam se considerassem “formas em que os participantes são incentivados a explorar suas crenças, suas práticas atuais e as relações entre elas” (PHIPPS;BORG, 2009, p.388). A reflexão sobre a prática e sobre as concepções teóricas subjacentes a ela pode ser reveladora para professores em diferentes etapas da carreira profissional. Argumentamos, a partir de nossas interações com as participantes no Roteiro I, que – assim como as concepções sobre ensino em geral influenciam as práticas dos professores, como apontam Phipps e Borg (2009) – as concepções sobre a língua subjacentes à prática do professor de línguas afetam diretamente a prática de reflexão linguística.

Diante do que apresentamos até aqui, propomos, no Roteiro II, o estabelecimento de relações que podem – ao serem inseridas em cursos de formação de professores de língua materna – servir como andaimes para a mobilidade dos futuros professores entre a teoria linguística e a prática didática. É importante, ainda, deixarmos claro que não argumentamos que tudo deve ser oferecido pronto para os professores em formação, antes disso, trata-se de apontar relações em potencial e de explorar situações possíveis a fim de que os professores aprendam a construir tais pontes. Como afirma Travaglia (2004), “é esta a função do curso de graduação: a formação básica, sólida e, claro, o mais ampla possível, que nos permita ir em frente. Ninguém pode esperar que qualquer curso lhe dê tudo” (p.2).

Nosso objetivo no Roteiro II é, portanto, apresentar conceitos da LC e estabelecer considerações sobre como a prática de reflexão linguística poderia se beneficiar deles. Não buscamos esgotar tais relações, nem argumentar que a LC seria a única área da linguística capaz de contribuir para a prática de reflexão linguística. Antes disso, dispusemo-nos a começar a estabelecer relações entre a teoria e a prática, a fim de que – ao serem guiados no estabelecimento de pontes – os professores em formação inicial possam não só perceber como tais relações são possíveis, como também construir mais relações entre diferentes estudos linguísticos a que são apresentados ao longo do curso e a sua prática docente. Nosso exercício será analisar como o potencial explicativo da LC pode informar dificuldades encontradas na proposição da reflexão linguística em aulas de português como língua materna.

É preciso, ainda, deixarmos claro que entendemos a importância das outras focalizações da aula de português – como atenção à leitura, à escrita, à expressão oral –,

mas, em respeito ao nosso foco de estudo e à nossa compreensão de que o estabelecimento de objetivos linguísticos específicos pode contribuir muito para os demais objetivos das aulas de língua materna, buscaremos contribuições específicas para a prática de reflexão linguística.

A fim de atender ao que nos propomos, o próximo capítulo apresentará uma breve revisão teórica de conceitos centrais da LC. No capítulo 3, apresentaremos as decisões metodológicas e as etapas cumpridas ao longo do Roteiro II. No capítulo 4, desenvolveremos a discussão sobre as pontes entre os pressupostos da LC e a prática de reflexão linguística, assim como daremos uma atenção especial à aula com foco na “metáfora” proposta por Eduarda e Zilda em seu estágio de docência. Por fim, no capítulo 5, faremos um apanhado das reflexões desenvolvidas e buscaremos sistematizar os entendimentos oriundos do Roteiro II.

2 DE ONDE PARTIMOS?

Neste capítulo, temos como principal objetivo discutir conceitos centrais da LC dos quais partiremos para o estabelecimento de relações entre a teoria e a prática de reflexão linguística. Em outras palavras, faremos uma síntese de noções da LC das quais – conforme argumentaremos mais adiante – a prática de reflexão linguística poderia se beneficiar. Para isso, será necessário retomarmos brevemente alguns pontos gerais sobre a LC já apresentados no texto inicial da presente tese e, em seguida, fazermos a apresentação e a discussão de conceitos mais específicos.

Como afirmamos anteriormente, Lakoff e Johnson (1999) apresentam a LC como uma abordagem linguística inserida na segunda geração da ciência cognitiva e cujo objetivo é explicar o máximo possível sobre a linguagem. Em nosso texto inicial, delimitamos, ainda, a concepção de *realismo corpóreo*, a qual é adotada e desenvolvida pela segunda geração da ciência cognitiva e desempenha um papel central na LC. Tal paradigma apoia-se em duas evidências para abandonar as asserções que fundamentaram a primeira geração cognitiva: (i) a existência de uma grande dependência dos conceitos e da razão em relação ao corpo; e (ii) a centralidade para a conceptualização a para a razão dos processos imaginativos, especialmente, de metáfora, imagens, metonímia, protótipos, *frames*, espaços mentais e categorias radiais (LAKOFF; JOHNSON, 1999). Dirven e Verspoor (2009) salientam que a perspectiva cognitiva entende a linguagem como parte de um sistema cognitivo, o qual compreende percepção, emoções, categorização, processos de abstração e raciocínio. Dessa maneira, “todas essas habilidades cognitivas interagem com a linguagem e são influenciadas pela linguagem” (p.ix).

Outro ponto que precisa ser retomado é o fato de a LC ser mais bem descrita como uma abordagem e não como uma teoria. Ela não se constitui como uma única teoria articulada; ela é, na verdade, uma abordagem que tem alguns compromissos e princípios orientadores que articulam diferentes teorias. Esses compromissos, discutidos no texto inicial desta tese, foram apresentados por Lakoff (1990), e são os seguintes: o Compromisso da Generalização e o Compromisso Cognitivo. O primeiro assume que os postulados em uma área de estudos da linguagem – morfologia, sintaxe, semântica etc. – devem estar em sintonia com os postulados das demais áreas; enquanto o segundo representa a visão da LC de que os princípios que regem o funcionamento da linguagem

humana devem ser psicologicamente plausíveis e devem estar em consonância com os pressupostos e achados de outras áreas das ciências cognitivas, tais como a Psicologia, a Neurologia e a Inteligência Artificial. Alinhados a esses compromissos, Lakoff e Johnson (1999) incluem um terceiro compromisso – o qual está bastante relacionado ao *Compromisso Cognitivo*, o da *Evidência Convergente*. Segundo esse compromisso, uma teoria sobre conceitos e razão adequada deve estar comprometida com a busca por evidências convergentes de tantas fontes quantas forem possíveis.

Cabe, ainda, retomarmos o entendimento de “cognição” na LC, a qual não aparece isolada do mundo. Isto é, na LC as relações sociais e os processos cognitivos na construção do significado não ocorrem de maneira isolada. Disso decorre a compreensão de que a cognição, que é essencialmente corpórea, apresenta-se sempre fundada ou situada socialmente. Diante do exposto, a linguagem é considerada em suas dimensões cognitiva e sociocultural, as quais são indissociáveis, uma vez que o significado, não sendo definido *a priori*, surge na interação tanto da nossa cognição com o mundo exterior quanto dos participantes envolvidos no ato comunicativo.

Littlemore (2009) detalha a descrição da LC, afirmando que a LC compreende uma série de teorias de linguagem intimamente relacionadas, as quais se baseiam em cinco entendimentos centrais. São eles: (i) a inexistência de um modo autônomo responsável pela aquisição da linguagem e por seu processamento; (ii) a linguagem é ‘baseada no uso’, isto é, “ela é um produto da interação física com o mundo” (p.1); (iii) um único conjunto de processos cognitivos opera em todas áreas da linguagem, e tais processos também estão relacionados a outros tipos de conhecimento e aprendizagem além da linguagem; (iv) as palavras oferecem apenas uma forma de expressão limitada e imperfeita; e (v) “a linguagem é inerentemente significativa apesar de significados gramaticais serem mais abstratos que significados lexicais” (p.1).

Ao examinarmos os cinco entendimentos listados pela autora, podemos delinear um panorama básico da LC. Assumindo o primeiro entendimento citado, a LC contesta a abordagem gerativa e o conceito de Gramática Universal e, ao mesmo tempo, entende que os processos cognitivos que guiam a aquisição e a aprendizagem da linguagem são essencialmente os mesmos envolvidos nos outros tipos de processamento de conhecimento. O segundo entendimento, por sua vez, indica que não há, para a LC, a distinção entre competência linguística e desempenho: o nosso conhecimento e a aprendizagem sobre a língua são derivados do (e informados pelo) uso. O conjunto de

processos cognitivos mencionado no terceiro item inclui – mas não se limita a – categorização, *blending*, metáfora e comparações. A LC argumenta que esses processos atuam tanto na nossa compreensão do mundo que nos rodeia quanto na aprendizagem de línguas, por exemplo. A partir do quarto entendimento, chegamos à noção de que as palavras atuam como gatilhos para uma série de processos cognitivos através dos quais usamos nosso conhecimento de mundo para preencher as informações ausentes/implícitas em cada enunciado. Ao conhecimento que usamos para compreender os enunciados, chamamos *conhecimento enciclopédico* (este conceito será desenvolvido na seção 2.1 deste capítulo). Por fim, o quinto entendimento representa um ponto fundamental na LC: a centralidade do significado. A LC postula uma “relação muito mais próxima entre forma e significado que abordagens mais tradicionais da linguagem” (LITTLEMORE, 2009, p. 3). Em outras palavras, itens lexicais e formas linguísticas, na LC, significam.

Após esta breve retomada das bases conceituais da LC, passaremos ao desenvolvimento de conceitos importantes para a área e que – conforme argumentaremos no capítulo 4 deste Roteiro – podem ser relevantes também para o desenvolvimento da prática de reflexão linguística. Abordaremos, especificamente, as noções de *embodiment*²⁵, categorização, conhecimento enciclopédico e construções.

2.1 PONTO DE PARTIDA: ALGUNS CONCEITOS CENTRAIS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

Ao pensarmos sobre a linguagem verbal, algumas questões básicas que se apresentam são: como podemos entender uns aos outros? Como alguém pode emitir alguns sons, outra pessoa o escuta e eles chegam a um significado compartilhado? Como poderíamos saber se realmente compartilhamos o mesmo entendimento como resultado de nossa comunicação?

Rohrer (2007) afirma que há duas principais direções nas tentativas de responder a essas perguntas. A primeira está relacionada ao objetivismo e entende o significado como algo mais abstrato, proposicional e simbólico. Neste caso, a linguagem é entendida em especial pelo seu valor referencial, em que um enunciado pode ser

²⁵ Uma possível tradução para este termo é “corporeidade”. No entanto, optamos por mantê-lo em inglês, por este uso ser recorrente nos estudos da área.

verdadeiro ou falso em relação aos referentes no mundo exterior. De acordo com esta visão, enunciados como *O livro está sobre a mesa* e *The book is on the table* são apenas uma proposição em diferentes línguas e têm essencialmente o mesmo significado, podendo ser verdadeiro ou falso.

A segunda direção, por sua vez, busca examinar o que constitui os significados compartilhados. Tais estudos procuram observar a língua em uso e, ao analisar – por exemplo – a interação entre díades de crianças e adultos, perceberam que enunciados de apenas uma palavra usados para nomear eventos e objetos funcionam, na verdade, como recursos pragmáticos para estabelecer atenção compartilhada entre a criança e o adulto (TOMASELLO, 2003). Diante disso, entende-se que tais enunciados não são simples casos de referência ostensiva palavra-mundo; eles são – antes disso – enunciados inseridos em uma situação cognitiva e social em que um sujeito deseja direcionar a intencionalidade do outro. Deste ponto de vista, a principal função da linguagem não é a descrição objetiva do mundo, mas a comunicação e o compartilhamento de experiências. A LC está, portanto, nesta segunda direção.

De acordo com esse posicionamento, Rohrer (2007) afirma que a investigação sobre o que as pessoas acham significativo pressupõe o estudo do *embodiment* cognitivo, físico e social que molda e restringe a expressão significativa. Tal abordagem implica a avaliação dos achados das diferentes ciências cognitivas e o desenvolvimento de uma teoria linguística de maneira consonante com esses achados. Surge, então, o questionamento: como o nosso aparato corpóreo em si molda a categorização linguística e a conceptualização?

A noção de *embodiment* ganha, portanto, importância no entendimento da LC sobre a linguagem e a significação. Segundo Evans (2007), o argumento de que a “mente humana e a organização conceptual são um resultado da forma como nossos corpos interagem com o ambiente em que vivemos” (p.66) está no coração da LC e é um princípio norteador na Semântica Cognitiva. Rohrer (2007) afirma que, em linhas gerais, a hipótese do *embodiment* argumenta que “a experiência corpórea física, cognitiva e social humana fundamenta nossos sistemas conceptual e linguístico” (p.27). No entanto, o autor destaca a diversidade de definições que vêm sendo adotadas para o termo nos estudos em diferentes áreas e aponta a necessidade de considerá-las a fim de se formar uma compreensão mais precisa de tal conceito.

O autor apresenta, então, doze sentidos atribuídos para *embodiment*. De maneira

resumida, são eles: (a) a unidirecionalidade dos mapeamentos metafóricos entre um domínio fonte e um alvo, em que se parte daquele mais *embodied* para o mais abstrato; (b) a generalização sobre os tipos de domínios conceptuais básicos que servem como domínios fonte para as metáforas conceptuais; (c) um termo simplificado para a abordagem filosófica de mente e linguagem anticartesiana; (d) um termo para se referir ao contexto social e cultural em que corpo, cognição e linguagem estão perpetuamente situados; (e) um sentido fenomenológico que se refere a coisas que conscientemente percebemos sobre o papel dos nossos corpos em moldar nossas próprias identidades e nossa cultura através de atos de consciência e reflexão deliberada sobre as estruturas vividas em nossa experiência; (f) um ponto de vista em que a noção de perspectiva é assumida, em oposição à tradição do ponto de vista em que tudo é visto, conhecido e objetivo; (g) um termo que se refere às mudanças desenvolvimentais sofridas por um organismo; (h) uma menção às mudanças evolutivas sofridas por uma espécie ao longo de sua história genética; (i) um termo para se referir à maneira como nosso pensamento conceptual é moldado por diferentes processos abaixo do limiar da nossa consciência; (j) um termo neurofisiológico que se refere às regiões e estruturas em que se dão ações como a projeção metafórica; (k) um termo relacionado a modelos de linguagem neurocomputacionais; e (l) um termo da robótica cognitiva, que se relaciona principalmente a projetos de robôs humanoides.

O autor salienta que a descrição dos diferentes sentidos do termo *embodiment* torna possível observar dois grandes polos em torno dos quais tais sentidos se organizam: *embodiment* como amplamente experiencial e *embodiment* como aparato corpóreo. Estudos em LC apresentam uma flexibilidade nos diferentes entendimentos de acordo com a sua preocupação de pesquisa. Lakoff e Johnson (1999), por exemplo, apresentam uma definição mais alinhada ao polo de *embodiment* como aparato corpóreo, ressaltando a base fisiológica de tal conceito. Os autores afirmam que

a hipótese da mente-corporificada enfraquece radicalmente, portanto, a distinção *percepção/concepção*. Em uma mente corporificada, é concebível que o mesmo sistema neuronal envolvido na *percepção* (ou no movimento corpóreo) desempenhe um papel central na *concepção*. Ou seja, é possível que os mesmos mecanismos responsáveis pela percepção, pelos movimentos e pela manipulação de objetos possam ser responsáveis pela conceptualização e pelo raciocínio. (1999, p.37-38 [grifos no original])

Por outro lado, Sinha e López (2000) se preocupam em ressaltar a importância

de a interação social ser considerada ao se tratar o *embodiment*. Os autores afirmam que “o corpo humano (e o sistema nervoso) interagindo com o mundo físico (e social) é a fonte universal dos esquemas de imagens” (p.21). Ao longo do trabalho dos autores, é destacado o papel da *interação* do aparato corpóreo com o mundo no processo de conceptualização. Surge desse entendimento de *embodiment* como amplamente experiencial a confusão/mistura muitas vezes feita entre as noções de *embodiment* e experiencialismo na LC, visto que um termo automaticamente remete ao outro (experiencia-se através do corpo). Convém destacar, no entanto, que não podemos pensar em experiencialismo sem ter em mente a noção de *embodiment*, mas o contrário nem sempre é verdadeiro, pois – como vimos nos diferentes sentidos descritos por Rohrer – é possível considerar o *embodiment* com um viés fisiológico e neuropsicológico.

Ainda sobre a noção de *embodiment*, encontramos em Lakoff e Johnson (1999) a afirmação de que, no âmbito filosófico, podem ser identificados três níveis de *embodiment* na conceptualização: o nível neural, a experiência consciente fenomenológica e o inconsciente cognitivo. O primeiro deles está relacionado a estruturas que caracterizam conceitos e operações cognitivas no nível neurológico e, portanto, tem a ver com o funcionamento do cérebro em si. Consideram-se, neste nível, os circuitos neurais, que são – de maneira simplificada – sistemas formados por células nervosas que se interconectam de forma específica, a fim de determinar estímulos internos e externos ao organismo.

O segundo nível é acessível à consciência. Segundo os autores, este nível “consiste em tudo de que nós temos consciência, em especial nossos estados mentais, nossos corpos, nosso meio e nossas interações físicas e sociais” (1999, p. 103). O segundo nível trata, mais especificamente, de como as coisas no mundo fazem sentido para nós, isto é, trata da realidade de que dispomos em função dos nossos corpos e está, portanto, relacionado ao experiencialismo. É importante ressaltar, ainda, que a fenomenologia – mesmo tratando do nível consciente – não descarta a existência de estruturas inconscientes que servem como base para a nossa experiência consciente.

Por fim, o terceiro nível seria a sustentação do nível fenomenológico. Ele é apresentado por Lakoff e Johnson como a parte massiva e submersa de um iceberg (que teria o segundo nível como a ponta visível). Este nível é definido como “todas as operações mentais que estruturam e tornam possíveis todas as experiências conscientes”

(1999, p. 103), o que – naturalmente – inclui o entendimento da língua. Os mapeamentos metafóricos e metonímicos e os esquemas de imagens são exemplos de tais operações. Os três níveis descritos, apesar de apresentarem características específicas, são interdependentes. Em outras palavras, os processos do nível inconsciente – que se dão através dos circuitos neurais – não seriam possíveis se não dispuséssemos do aparato corpóreo que temos e da nossa interação com o mundo.

Diante do apresentado até aqui, esperamos ter ficado clara a noção – central para a LC – de que a estrutura e a experiência corpóreas se constituem como uma base essencial para a linguagem e o pensamento. Esse conceito é necessário para a compreensão de como conceitos emergem e se significam, uma vez que é através da nossa interação no (e com o) mundo que os significados se constroem intersubjetivamente, objetivamente e subjetivamente.

A noção de *embodiment* é, ainda, fundamental para a compreensão de outro conceito central da LC, a saber: a metáfora. Lakoff e Johnson afirmam que “a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra” (1980, p.5), isto é, esse fenômeno é definido na LC como o mapeamento entre dois domínios conceptuais, sendo o domínio mais abstrato parcialmente estruturado em termos do mais concreto.

Por exemplo, a metáfora conceptual TEMPO É DINHEIRO²⁶ é a conceptualização do domínio abstrato TEMPO, a partir de um domínio mais bem estruturado e mais concreto, DINHEIRO. Esta relação surge da forma como o conceito de “trabalho” se estabeleceu na sociedade contemporânea, em que o “trabalho” é constantemente associado ao “tempo” necessário para a sua realização – horas, semanas ou anos – o qual passou a ser uma medida usual para o cálculo do salário do trabalhador. Na cultura ocidental, como ressaltam Lakoff e Johnson (1980, p.8), TEMPO É DINHEIRO de diferentes formas: no tempo das ligações telefônicas, nos pagamentos por hora, nas taxas de hospedagem, nos orçamentos, nos juros sobre empréstimos etc. Essas práticas, mesmo sendo recentes na história da humanidade e não sendo comuns a todas as culturas, guiam as atividades diárias e, já que se *age* em relação ao tempo como um bem valioso (a exemplo do dinheiro), acaba-se por *conceptualizá-lo* dessa forma. A partir dessa relação, falamos sobre o TEMPO com expressões linguísticas como “Só *perdi* tempo com ele” ou “Isso não *vale* o meu tempo”.

Nesse sentido, para a LC, só produzimos e entendemos um enunciado metafórico, porque as metáforas estão no nosso sistema conceptual, o qual é evidenciado através da linguagem. Como afirma Berber Sardinha (2007), “as metáforas conceptuais ‘licenciam’ ou ‘motivam’ as expressões metafóricas” (p.33). As metáforas linguísticas são, portanto, atualizações das metáforas conceptuais na linguagem.

A metáfora é, nessa perspectiva, constituída por mapeamentos unidirecionais, isto é, que partem apenas do domínio-fonte para o alvo; o caminho inverso geralmente não ocorre. Não se conceitua, normalmente, *dinheiro*, por exemplo, em termos de *tempo*. Essa característica dos mapeamentos é importante, uma vez que se contrapõe à ideia de que a metáfora retrata unicamente uma relação de similaridade entre dois elementos (GRADY, 1997). A unidirecionalidade, como salienta Siqueira (2004), é um traço marcante do fenômeno das metáforas e pode ser identificado nas mais diversas metáforas conceptuais.

Ainda sobre os mapeamentos, Berber Sardinha (2007, p.36) afirma que a Teoria da Metáfora Conceptual pressupõe que eles sejam legítimos em cada cultura, frutos de um desenvolvimento histórico-cognitivo na tentativa de entender o mundo ao nosso redor. Apesar disso, como argumenta o próprio autor, há mapeamentos artificiais, ou seja, criados para algum fim. Berber Sardinha salienta que isso é muito comum na publicidade e no discurso político quando, por exemplo, uma propaganda de automóveis exhibe um homem seduzindo uma mulher desconhecida por causa do seu carro novo, situação em que há uma metáfora subjacente, como SEDUZIR É POSSUIR BENS MATERIAIS.

Outro aspecto abordado por Lakoff e Johnson (1980) é a parcialidade apresentada pelas metáforas. Segundo os autores, a parcialidade, embora nos permita compreender aspectos de um conceito em termos de outro, encobrirá os demais aspectos desse conceito, ou seja, apenas algumas características dos domínios são evidenciadas. Os mapeamentos são, portanto, uma questão de foco, uma vez que destacam alguns aspectos e encobrem outros. É importante notar essa sistematicidade metafórica, a qual encobre alguns aspectos e evidencia outros, pois, se a correspondência entre domínios fosse total, um domínio *seria* o outro, e não apenas compreendido *em termos* do outro. Por fim, é importante destacar que a visão adotada por Lakoff e Johnson é de cunho experiencialista, pois ela postula que as coisas são definidas por propriedades interacionais da percepção humana, e não por propriedades inerentes a elas.

Outra noção central para a LC que precisamos abordar aqui é a **categorização**.

O ato de categorizar é, antes de tudo, uma das mais básicas atividades cognitivas humanas. A categorização envolve a apreensão de alguma entidade individual, de uma experiência em particular, como um grupo concebido de maneira mais abstrata, que pode englobar outras entidades ou ocorrências atuais ou em potencial (CROFT; CRUSE, 2004). De maneira mais simples, podemos afirmar que a categorização é a nossa habilidade de “identificar semelhanças (e diferenças) entre entidades e, então, agrupá-las” (EVANS; GREEN, 2006, p. 248). Dessa maneira, a categorização tanto se baseia em conceitos quanto dá origem a eles, organizando-os no conhecimento enciclopédico dos falantes.

A categorização é uma noção fundamental para a psicologia cognitiva e para a semântica, uma vez que o desenvolvimento de uma teoria da categorização se explica pela tentativa de dar conta, por um lado, da representação do significado e, por outro, do significado linguístico. Rosch (2009) ressalta que os “humanos vivem em um mundo categorizado, dos utensílios domésticos a emoções, a gêneros, à democracia” (p.41).

Croft e Cruse (2004, p.74) destacam, ainda, diferentes funções desempenhadas pela categorização enquanto uma atividade cognitiva: (a) aprendizagem – nossa habilidade de aprender com a experiência depende do fato de relacionarmos aspectos de experiências presentes com os de experiências passadas, isto é, de categorizá-las; (b) planejamento – o estabelecimento de objetivos e planos a serem atingidos também depende da nossa capacidade de dissociar o conhecimento de itens isolados e considerar categorias de entidades; (c) comunicação – a linguagem funciona em termos de categorias, qualquer expressão linguística representa/aciona uma categoria; e (d) economia: o conhecimento não precisa ser relacionado a membros individuais, grande parte dele pode ser armazenada em relação a grupos de indivíduos e entidades. Lakoff (1987) afirma, inclusive, que “não há nada mais básico que a categorização para nosso pensamento, nossa percepção, nossa ação e nosso discurso” (p.5).

Lakoff (1987) argumenta que – de Aristóteles a Wittgenstein – as categorias foram tomadas como algo bem compreendido e não problemático. Elas eram entendidas – no que ficou conhecido como a Visão Clássica da Categorização – como contêineres abstratos, com elementos dentro ou fora das categorias. Cada membro – para pertencer a uma categoria – precisava atender a uma série de condições necessárias e suficientes de pertencimento. Essas condições são assim chamadas porque eram individualmente necessárias, mas apenas coletivamente suficientes para definir uma categoria. Se

pensarmos, por exemplo, no conceito lexical TESOURA, para uma entidade pertencer a essa categoria, ela deve se encaixar nas seguintes condições: “é cortante”, “é formada por duas lâminas articuladas”. Cada uma dessas condições é necessária para definir a categoria, mas nenhuma delas é individualmente suficiente, pois “é cortante”, por exemplo, poderia caracterizar também uma faca; enquanto “é formada por duas lâminas articuladas” poderia caracterizar um alicate.

Taylor (2003, p.20) esclarece que a denominação “clássica” para tal visão é adotada para dar conta de dois sentidos: o fato de sua origem remeter à Antiguidade grega, mais especificamente a Aristóteles, e o fato de esta abordagem ter predominado na psicologia, na filosofia e na linguística ao longo da maior parte do século XX. O autor apresenta, ainda, os pressupostos básicos que regem a visão clássica da categorização. Em linhas gerais, são eles:

(i) as categorias são definidas em termos de traços necessários e suficientes.

(ii) os traços são binários: a partir da característica anterior, uma entidade não pode – simultaneamente – pertencer e não pertencer a uma categoria. Da mesma maneira, um traço é ou não é condição para o pertencimento a uma categoria, assim como ele pode ter apenas dois valores: presente [+] ou ausente [-].

(iii) as categorias têm fronteiras claras: qualquer entidade que exiba todas as condições que definem uma categoria é um membro pleno dessa categoria. Não há graus de pertencimento a determinada categoria, conseqüentemente, não há membros mais ou menos representativos de cada categoria.

(iv) Todos os membros de uma categoria têm o mesmo status, ou seja, não há uma estrutura interna em cada categoria.

Tais pressupostos tiveram desdobramentos em várias áreas, inclusive na linguística. Taylor (2003) afirma que o formalismo associado a diferentes correntes linguísticas, tanto na fonologia, quanto na semântica e na sintaxe, tem origem nos pressupostos apresentados anteriormente.

O autor desenvolve, então, um panorama da análise fonológica tradicionalmente relacionada aos paradigmas estrutural e gerativo, em que as diferenças significativas no nível sistêmico ganharam importância. Desta maneira, os traços abstratos que caracterizam tais relações também se tornam relevantes, tornando o estabelecimento de um inventário de categorias fonológicas – fonemas – para cada língua uma preocupação central dos estudos em fonologia da época.

Essa abordagem parte do pressuposto de que o discurso pode ser segmentado em uma sequência linear de fones, em que o fonema /i/ em *see*, por exemplo, pode ser descrito como uma vogal alta que é articulada com a língua na posição anterior, podendo ser representada com os traços [VOGAL], [ALTA] e [ANTERIOR]. Desta forma, fonemas são descritos a partir de um conjunto de traços, que são binários (podem ter apenas dois valores [+], presentes, e [-], ausentes), primitivos, universais e abstratos. “Primitivos” porque não podem ser decompostos; “universais”, pois podem ser entendidos como caracterizações da capacidade humana de produzir sons; por fim, “abstratos” porque não são observáveis no discurso, isto é, não representam características sonoras observáveis. No panorama gerativo, tais traços são considerados, ainda, inatos.

O sucesso na fonologia levou esses entendimentos sobre a organização das categorias para outras áreas. A fim de melhor ilustrarmos tais desdobramentos, iremos retomar o panorama – também apresentado por Taylor (2003, p. 27-34) – da análise componencial, que reflete tais pressupostos no âmbito da semântica.

Se as categorias fonológicas podiam ser caracterizadas através de traços binários, primitivos, universais, abstratos e inatos, então se poderia esperar que as categorias sintáticas e semânticas fossem definidas da mesma maneira. Para ilustrar como essas noções foram adotadas na semântica, Taylor (2003, p. 27) seleciona o item lexical *bachelor* [solteiro] e explica que ele pode ser definido em termos de quatro traços semânticos, a saber [HUMANO], [MASCULINO], [ADULTO] e [NUNCA CASADO]. Qualquer entidade no mundo que tenha esses traços pode ser corretamente categorizada como um *bachelor* [solteiro]; por outro lado, se uma (ou todas) estiverem ausentes, tal entidade não pode ser categorizada dessa forma. A análise semântica se dá, portanto, através da decomposição do significado em traços, os quais são entendidos como primitivos semânticos. Esses primitivos indicariam a possibilidade de que um conjunto de traços semânticos universais pode se combinar para dar origem a um número infinito de unidades complexas, ou seja, significados lexicais (EVANS; GREENN, 2006, p. 251).

A análise componencial do significado leva, segundo Taylor (2003, p.28), a três possíveis desdobramentos: (i) apontar relações de proporção e hierárquicas entre os itens lexicais – isto é, determinar que *spinster* é o equivalente feminino de *bachelor*, uma vez que só se difere deste pelo traço [-MASCULINO], ou que *man* é superordinado de *bachelor*, pois é definido apenas pelos traços [HUMANO], [MASCULINO] e [ADULTO]; (ii)

definir as “classes naturais de itens”, que permitem atribuir e atender às restrições de seleção nas combinações sintáticas – [-ANIMADO], por exemplo, define a classe dos substantivos inanimados; e, por fim, (iii) salientar alguns tipos de sentenças – como sentenças sintéticas, analíticas e anômalas – e de relações de sentidos entre as sentenças – como acarretamento, sinonímia e contradição.

Como vimos até aqui, a visão clássica da categorização desempenha um papel importante nos estudos de diferentes áreas e foi fundamental para o desenvolvimento de algumas abordagens teóricas tanto na psicologia quanto na linguística. Contudo, na década de 1970, algumas fragilidades desse modelo começaram a ser apontadas.

Taylor (2003, p.35) destaca três principais problemas da visão clássica. O primeiro deles é de natureza epistemológica: a noção de categoria apresentada pela visão clássica não é, de fato, econômica para o falante; ela não é informativa. Esta afirmação se justifica pela situação descrita a seguir: para saber se determinada entidade pertence a uma categoria, o falante precisa conhecer as condições necessárias e suficientes de tal categoria e precisa, ainda, ter verificado essas características na entidade em análise. Logo, saber que uma entidade pertence a determinada categoria não traz benefícios ao falante, não traz uma informação nova, uma vez que ele já precisa conhecer todas as propriedades da entidade para determinar se ela pertence ou não à categoria em questão.

O segundo problema é de natureza conceptual: cada categoria é definida por traços, os quais são, por sua vez, categorias. Isso leva a uma circularidade na definição das categorias, a qual só poderia ser evitada através da identificação de primitivos semânticos. No entanto, alguns dos primitivos identificados (por exemplo, [HUMANO] e [MASCULINO]) são, na verdade, complexos e pressupõem um conhecimento elaborado do mundo e de como ele se organiza.

Por fim, Taylor (2003, p.38) argumenta que categorias como as definidas pela visão clássica são difíceis de serem encontradas no uso cotidiano da língua. O autor afirma que categorias tão bem definidas geralmente pertencem a discursos bem especializados, não ao uso que o falante faz da língua em seu dia a dia. Um exemplo seria a categoria ADULTO. No discurso legal, ela poderia ser definida através da característica [MAIOR DE 18 ANOS]. Contudo, no uso cotidiano e informal, tal categoria tende a ser bem mais fluida e a ser entendida a partir de diferentes aspectos.

Evans e Green (2006) apresentam, ainda, três problemas identificados na visão

clássica da categorização: (i) o problema de definição; (ii) o problema da nebulosidade [*fuzziness*] conceptual; e (iii) o problema da prototipicidade. O primeiro deles está relacionado aos pontos levantados por Taylor (2003) e diz respeito à dificuldade de identificação dos traços necessários e suficientes para a definição das categorias. O segundo se refere ao fato de que – se a visão clássica estivesse certa – não deveria haver problemas de delimitação de categorias, no entanto o que se observa são diversas categorias com limites difusos. O terceiro, por sua vez, chama atenção para a existência de efeitos prototípicos – assimetria de julgamento entre membros – nas categorias, o que não poderia acontecer segundo os pressupostos da visão clássica.

Impulsionados por motivações desse tipo, estudos psicolinguísticos desenvolvidos especialmente por Eleanor Rosch (ROSCH, 1973; 1978; ROSCH;MERVIS, 1975) levaram à proposição da Teoria Prototípica. Se a visão clássica tinha suas bases nos estudos filosóficos de Aristóteles, os estudos da Teoria Prototípica foram construídos notavelmente a partir de *insights* presentes na obra filosófica de Wittgenstein (1953).

Wittgenstein (1978 [1953]) propõe uma reflexão acerca da definição da palavra alemã *spiel* [jogo]. O autor argumenta que há, certamente, atributos tipicamente associados à categoria e que alguns membros compartilham esses atributos e outros membros compartilham outras características. O autor salienta ainda que pode haver o caso de alguns membros terem praticamente nada em comum com outros membros. Diante de tais observações, ele propõe a noção de “semelhança de família” para explicar a conceptualização de *spiel* [jogo]. Nas palavras do autor:

Eu não consigo pensar em uma expressão melhor para caracterizar essas similaridades que “semelhança de família”; em razão das várias semelhanças entre membros de uma família: estilo, traços, cor dos olhos, maneira de andar, temperamento, etc., etc. se sobrepõem e se entrecruzam da mesma maneira. – E eu devo dizer: “jogos” formam uma família [...]

Como é o conceito de um jogo delimitado? O que continua sendo um jogo e o que não o é mais? Você pode dar uma fronteira? Não. Você pode *desenhar* uma [...]. (WITGENSTEIN, 1978[1953], p.32-33 [grifo no original])

Posteriormente a essas reflexões propostas por Wittgenstein, estudos experimentais sobre a categorização das cores desenvolvidos por Berlin e Kay indicaram que as categorias de cores apresentavam uma estrutura com centro e periferia, em que seus membros não compartilhavam o mesmo status psicológico. Outro achado foi o fato de as cores focais serem independentes das demais, não estando a sua

percepção atrelada ao sistema de relações existentes entre todas as cores (TAYLOR, 2003).

Motivados por tais descobertas, Eleanor Rosch e colegas desenvolveram experimentos psicolinguísticos a fim de avaliar se o fenômeno de saliência identificado nas categorias de cores ocorria, também, em categorias de objetos físicos, os quais não apresentam a mesma base psicológica característica das cores. A psicóloga cognitiva partiu, ainda, do pressuposto de que as categorias não podiam ser entendidas como um fenômeno arbitrário, mas sim como resultado de princípios psicológicos que precisavam ser estudados. Como fruto da série de experimentos realizados por Rosch e colegas, foi proposta a Teoria Prototípica.

Já nos primeiros textos sobre o assunto, Rosch (1978) propõe dois princípios básicos que estariam por trás do sistema de categorização: o princípio da economia cognitiva e o princípio da estrutura apresentada pela percepção do mundo. O primeiro deles estaria relacionado à função do sistema de categorização e à afirmação de que “a função dos sistemas de categorização é prover o máximo de informação com o mínimo de esforço cognitivo” (ROSCH, 1978, p.28). Já o segundo princípio se refere à compreensão de que a percepção do mundo é apreendida como informação estruturada e não como atributos arbitrários ou imprevisíveis. Este princípio dá conta também do alto grau de coocorrência de atributos nas estruturas de categorização do mundo. A autora lembra, ainda, que – ao falar de categorização – trata do mundo percebido pelo homem e não do mundo em si (esta afirmação pode ser relacionada à não dualidade corpo/mente já discutida nesta tese e aos conceitos de *embodiment* e experiencialismo), uma vez que os atributos que podem ser percebidos são específicos de cada espécie. Os dois princípios apresentados – juntos – dão origem ao sistema de categorização, em que cada princípio tem implicações e que se organiza em dois eixos: um vertical e um horizontal.

O princípio da economia cognitiva tem reflexos no nível de inclusão possível em determinada categoria, isto é, no tamanho da categoria – representado no eixo vertical. Se pegarmos a categoria CAVALO em comparação à categoria MAMÍFERO, por exemplo, perceberemos que a segunda inclui mais itens que a primeira. Por outro lado, se compararmos a categoria CAVALO à categoria CAVALO CRIOULO, veremos que a segunda inclui menos membros que a primeira. Em relação a este eixo, Rosch identificou em seus estudos a existência de um nível no qual os elementos são similares sem que haja especificidades. Tal nível foi chamado de nível básico e apresenta saliência cognitiva e

linguística, possibilitando – em especial – economia cognitiva. Rosch (2009) afirma que “há algumas evidências de que o nível básico tem prioridade perceptiva, com os objetos sendo primeiramente reconhecidos neste nível” (p.45). No exemplo que demos, CAVALO seria o nível básico, enquanto MAMÍFEROS seria a categoria superordenada e CAVALO CRIOULO, a subordinada. Ainda sobre o nível básico, Taylor (2003) ressalta a hipótese defendida por Rosch de que as categorias de nível básico “(a) maximizam o número de atributos compartilhados pelos membros da categoria; e (b) minimizam o número de atributos compartilhados com membros de outras categorias” (p.52).

Já o princípio da estrutura apresentada pela percepção do mundo tem como implicação a estrutura prototípica das categorias. Nesta estrutura, um membro é considerado mais representativo/saliente – o protótipo – por reunir vários atributos comuns aos demais membros da categoria em questão. Este aspecto constitui o eixo horizontal do sistema de categorização, em que estão representadas distinções no mesmo nível de inclusão.

Sobre a noção de protótipo em si, Taylor (2003) destaca pelo menos três possibilidades de compreensão: protótipo como exemplar, protótipo como subcategoria e protótipo como abstração. Na primeira, o protótipo é entendido como uma entidade específica, que pode ser usada como *exemplo* daquela categoria. Na segunda, não se trata de uma entidade *ser* o protótipo, mas de ela reunir os atributos que mais bem representam tal categoria. Por fim, na terceira, o protótipo é entendido como o *centro* da categoria, mas sem ser associado a uma entidade ou a uma subcategoria especificamente. Essas três visões foram consideradas tanto por Rosch quanto por pesquisadores cujos estudos são desdobramentos da Teoria Prototípica, não há – no entanto – um consenso sobre qual é a melhor definição. Taylor (2003) afirma que a primeira pode ser descartada, pois, com categorias que não são de objetos concretos, ela torna-se inviável. Já sobre as outras duas, o autor argumenta que – dependendo da categoria – uma delas se mostra mais adequada que a outra e vice-versa.

O fato é que todas as abordagens que buscaram descrever os efeitos prototípicos na categorização enfrentaram algum tipo de dificuldade. Em trabalhos mais recentes, Rosch (2009) entende o protótipo como um dos efeitos do modo como ocorre a categorização, e, não, como uma representação mental das categorias propriamente ditas. Por mais que a Teoria Prototípica tenha enfrentado críticas e reformulações, as categorias como apresentadas por ela influenciaram muitos estudos em LC, e seus

desdobramentos representam uma parte importante da constituição da LC como uma área de estudos. Além disso, o rompimento com a compreensão milenar de categorias como fechadas e claramente definidas teve reflexos significativos na descrição das categorias linguísticas. Dito isso, fecharemos nossa discussão sobre a categorização com uma síntese das características apresentadas pela visão de estrutura prototípica na categorização. Geeraerts (2006, p.146) lista as quatro características que definem as categorias prototípicas: (a) não podem ser definidas por características necessárias e suficientes; (b) apresentam estrutura com semelhança de família; (c) exibem graus de prototipicidade; e (d) têm limites difusos.

Esses entendimentos e seus desdobramentos merecem ser considerados por qualquer teoria que trate dos processos de categorização. Além disso, como argumentaremos no capítulo 4 deste Roteiro, o rompimento com a noção de categoria (inclusive – e principalmente – as gramaticais) como um contêiner fechado e bem delimitado pode ser interessante para o trabalho com as formas linguísticas nas aulas de língua portuguesa, podendo a prática de reflexão linguística se beneficiar dos entendimentos construídos pela Teoria Prototípica, a qual, dentre as diferentes abordagens sobre a categorização, será a adotada neste estudo.

Como afirmamos anteriormente, uma das funções da categorização é organizar os conceitos no conhecimento enciclopédico dos falantes. Dito isso, passamos, agora, a entender melhor a já mencionada noção de **conhecimento enciclopédico**, a qual também desempenha um papel central no quadro teórico da LC.

Como afirma Holme (2009), “a análise da linguagem como uma entidade significativa ou simbólica pareceria básica para qualquer área linguística” (p.161). É importante ressaltar, no entanto, que – enquanto a linguística gerativa e, em certa medida, o estruturalismo propuseram uma análise cujo foco eram a estrutura e a organização da linguagem – a LC argumenta que a construção que une os itens lexicais é, em si, significativa e propõe que a propriedade central de linguagem é, portanto, o significado. O autor conclui, então, que – apesar de diferentes formas de análise linguística tratarem as palavras, em alguma medida, como símbolos – a LC se difere em dois aspectos: na maneira (i) como ela descreve a representação do significado da palavra; e (ii) como ela percebe a gramática como outra forma de simbolismo (em relação a este aspecto, desenvolveremos, em seguida, o conceito de “construção”).

Relativamente ao primeiro aspecto, Holme afirma que, para a LC, “o léxico

mental não é apenas um portfólio de palavras, suas definições e a marca gramatical apropriada. Significados emergem da maneira como experienciamos uma entidade ou um conjunto de entidades ao longo do tempo” (2009, p.161). Além disso, como as nossas experiências ocorrem em uma determinada cultura, tais significados são culturalmente moldados. Por essas razões, a LC trata um dado significado como *enciclopédico*, o qual dá conta de um espectro amplo e culturalmente moldado de conhecimento sobre um item. Esses aspectos constituem o modelo de representação enciclopédico do significado.

Evans e Green (2006) apresentam cinco características importantes deste modelo, são elas: (i) não há distinção a priori entre semântica e pragmática; (ii) o conhecimento enciclopédico é estruturado; (iii) há uma distinção entre significado enciclopédico e significado contextual; (iv) itens lexicais são pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico; e (v) conhecimento enciclopédico é dinâmico. O entendimento dessas características leva a uma boa compreensão da visão enciclopédica, por isso, cada uma delas será desenvolvida a seguir.

A noção de que não há uma distinção clara entre semântica e pragmática está relacionada à ideia de que há um *continuum* entre essas áreas, o que possibilita a existência de distinções qualitativas nos seus extremos, mas torna difícil uma diferenciação rígida na maioria dos casos. De acordo com essa visão, “o conhecimento do que as palavras significam e o conhecimento de como as palavras são usadas são ambos tipos de conhecimento semântico” (EVANS;GREEN, 2006, p.216). Ou seja, nesta visão, não há espaço para um léxico mental autônomo em que o conhecimento semântico esteja isolado dos outros tipos de conhecimento (linguístico ou não). A premissa de que a representação do significado é enciclopédica explícita, portanto, a união entre semântica e pragmática nos estudos cognitivos, visto que, a partir dela, o conhecimento linguístico não pode ser estudado separadamente do conhecimento de mundo e da maneira como os processos cognitivos ocorrem. Holme (2009) ressalta que não há distinção, para a LC, entre a nossa compreensão do significado de uma palavra e de como ela pode ser usada.

A segunda característica (conhecimento enciclopédico é estruturado) evidencia que ele não é caótico nem imprevisível. Ele é formado por conhecimentos estabelecidos tanto individualmente quanto coletivamente e isso ocorre de forma intrínseca, uma vez que o conhecimento coletivo é fundamental para o desenvolvimento do conhecimento

individual e vice-versa. Disso decorre a afirmação de que *conhecimento enciclopédico* não é apenas sinônimo de *conhecimento de mundo* de cada indivíduo, pois o primeiro engloba o segundo. Esta característica é também importante porque atenta para a existência de uma parte estável (e estruturada) do significado, mesmo este não sendo visto como um “pacote fechado”.

A terceira característica refere-se à diferença entre significado enciclopédico e significado contextual. Como visto acima, o significado enciclopédico é fruto da interação de diversos tipos de conhecimento, enquanto o contexto atua na *seleção* deste conhecimento enciclopédico em determinada situação de uso. Há casos, como no uso dos dêiticos, por exemplo, em que a compreensão só é possível a partir do conhecimento contextual. Em síntese, eles estruturam-se e atuam de formas diferentes.

A afirmação de que os itens lexicais são pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico – que constitui a quarta característica – é, por sua vez, central, pois é a principal distinção entre a visão enciclopédica e a dicionarística do significado. A palavra não é um “pacote fechado” com o significado em si mesmo: ela aciona um conhecimento amplo, que não é apenas linguístico.

Por fim, a quinta característica faz um contraponto à terceira, lembrando que, mesmo havendo uma parte estável no significado, o conhecimento enciclopédico a que cada palavra possibilita o acesso é dinâmico. O nosso conhecimento enciclopédico vai se modificando conforme a nossa interação com o mundo acontece.

As características desenvolvidas acima desenvolvem o conceito de conhecimento enciclopédico, evidenciando a noção de que a língua em si não codifica o significado. Dito isso, a própria existência do conhecimento enciclopédico implica que os itens lexicais não possuem um significado intrínseco, mas possibilitam o acesso a tal conhecimento, enquanto o significado, por sua vez, é um processo e não algo estanque.

Para finalizar a nossa exposição de conceitos centrais no quadro teórico da LC que serão importantes para os próximos passos do Roteiro II, trataremos do conceito de **construções**. Este conceito está diretamente relacionado aos estudos que constituem as chamadas abordagens cognitivas à gramática. Como afirma Holme (2009, p.177), a gramática é um assunto que suscita algumas controvérsias na LC; podemos citar, pelo menos, duas grandes correntes: as gramáticas das construções, de Lakoff, Fillmore, Goldberg e Croft, e a Gramática Cognitiva, de Langacker.

Sobre as gramáticas das construções, Croft (2007) afirma que “gramática das

construções (com letras minúsculas) [...] se refere a um grupo de teorias gramaticais da linguística cognitiva, das quais apenas algumas se tornaram conhecidas pelo nome de Gramática das Construções (com letras maiúsculas)” (p.463). O princípio fundamental por trás de tais abordagens é que a forma básica de uma estrutura sintática é uma construção, isto é, o conjunto de uma estrutura gramatical complexa com o seu significado (CROFT, 2007).

Evans (2007), por sua vez, ao elaborar o glossário da LC, apresenta o conceito de Gramática das Construções em dois verbetes (p.43-44). No primeiro, ele a define como uma teoria gramatical desenvolvida por Charles Fillmore, Paul Kay e seus colaboradores, cuja orientação é em grande parte gerativa. E acrescenta que tal teoria abriu caminho para o desenvolvimento de teorias cognitivas da gramática das construções, as quais adotaram a tese central de Fillmore e Kay, a saber: a gramática pode ser modelada em termos de construções ao invés de palavras e regras. No segundo verbe, o autor defende Gramática das Construções como uma teoria elaborada por Adele Goldberg, a qual tem suas raízes da teoria de Fillmore e Kay e é, também, influenciada pelos trabalhos de Lakoff. Nesta abordagem, a autora desenvolve a noção de construção proposta por seus antecessores e propõe análises as quais revelam que a gramática exibe os mesmos tipos de fenômenos (polissemia e metáfora, por exemplo) identificados em outras unidades linguísticas, como as palavras. A partir desses achados, Goldberg propõe, então, o *continuum* entre léxico e gramática.

A Gramática Cognitiva, por sua vez, é associada a Ronald Langacker e busca descrever os mecanismos e princípios cognitivos que motivam e licenciam a formação e o uso de unidades linguísticas em vários graus de complexidade (EVANS, 2007). Assim como as demais abordagens cognitivas à gramática, Langacker argumenta que as classes fechadas ou gramaticais são inerentemente significativas. O autor assume que tanto as chamadas classes fechadas quanto as abertas pertencem a um único inventário estruturado de unidades linguísticas convencionais, o qual representa o conhecimento da linguagem na mente do falante, originando o *continuum* entre léxico e gramática. Nesse modelo, o entrincheiramento e a convencionalidade emergem do uso, por isso a Gramática Cognitiva é, por vezes, chamada de modelo de gramática baseado no uso. Langacker (2007) enfatiza que uma das principais diferenças entre a Gramática Cognitiva e as gramáticas das construções é o fato de as últimas não assumirem “a reivindicação fundamental da Gramática Cognitiva de que todas as construções

gramaticais válidas têm uma caracterização conceptual” (p.422).

Embora apresentem dispositivos teóricos e constructos descritivos distintos, as diferentes abordagens cognitivas à gramática têm pontos em comum. Holme (2009, p.177) destaca quatro dessas características: (i) a gramática consiste em complexos simbólicos; (ii) os princípios de esquematicidade e herança são fundamentais para a natureza do significado gramatical; (iii) tanto os significados lexicais quanto os gramaticais são conceptualmente moldados como categorias que constroem uma situação de determinada maneira; e (iv) a gramática é adquirida através do uso e, uma vez que o uso varia de pessoa para pessoa, indivíduos diferentes podem ter representações mentais diferentes da mesma forma. Langacker (2007, p.421) também destaca ideias básicas presentes nas diferentes abordagens cognitivas à gramática. Para o autor, três entendimentos merecem destaque: (i) as construções (e não regras) são os objetos primários de descrição; (ii) léxico e gramática não são distintos, mas um *continuum* de construções (combinações de formas-significados); e (iii) as construções estão relacionadas em redes de herança (ou categorias).

Como podemos perceber, o conceito de “construções” está no centro de tais abordagens e ele desempenhará um papel importante também nas nossas discussões no capítulo 4 deste Roteiro. Por essas razões, tentaremos desenvolvê-lo de forma um pouco mais detalhada a seguir.

Uma construção é basicamente, segundo Holme (2009), “um significado que se combina com outro para formar um significado que não pode ser previsto a partir da combinação das partes” (p.178). Littlemore (2009) ressalta que os significados das construções estão relacionados às nossas experiências cotidianas e se organizam em categorias radiais. Em outras palavras, as construções têm seus próprios significados, que são independentes das palavras que as compõem, apesar de poderem ser delimitados por elas.

A fim de desenvolver o conceito de “construções”, Lee (2001) retoma a tendência difundida na linguística de que o processo de construção de uma sentença é determinado pelas propriedades gramaticais das palavras. Em tal visão, o falante teria um léxico mental em que as palavras seriam atreladas à classe gramatical apropriada e construiria sintagmas e sentenças a partir de regras relacionadas a tais classes de palavras. O autor argumenta que esta é uma noção equivocada, uma vez que a principal condição para que as unidades linguísticas se combinem ou não é o significado, e, não,

a gramática. Uma análise das palavras em inglês *after* [antes] e *under* [embaixo] pode evidenciar esta questão. Lee afirma que uma diferença “gramatical” entre as duas é que, enquanto *after* aceita como complemento sintagmas nominais e orações, *under* aceita apenas sintagmas nominais, como ilustrado nas sentenças abaixo, originalmente apresentadas pelo autor (p.70).

- (1) *Mary left after the accident.* [Mary saiu depois do acidente]
- (2) *Mary left after the table collapsed.* [Mary saiu depois que a mesa desabou]
- (3) *The cat disappeared under the table.* [O gato desapareceu embaixo da mesa]
- (4) **The cat disappeared under the table collapsed.* [*O gato desapareceu embaixo a mesa desabou]

O autor argumenta que, segundo a visão de que o potencial de combinações das palavras é determinado por suas propriedades gramaticais, tal comportamento seria explicado pelo fato de *after* ser tanto uma preposição quanto uma conjunção subordinativa, enquanto *under* é apenas uma preposição. Essa afirmação explicaria os padrões ilustrados pelas sentenças acima através dos entendimentos de que preposições aceitam sintagmas nominais como complementos e de que conjunções subordinativas aceitam orações. Contudo, Lee afirma que a decisão de classificar *after* como preposição e conjunção subordinativa e *under* como apenas preposição é uma **consequência** e não a **causa** dos padrões observados nas sentenças (1)-(4). A razão para tal comportamento está relacionada aos significados de *after* e *under*, não às suas diferenças gramaticais.

As propriedades de combinação de *under* estão relacionadas ao fato de que tal palavra expressa uma relação entre duas entidades ou entre processos no domínio do espaço. Como o ponto de referência de *under* é uma entidade, e as entidades são expressas através de um sintagma nominal, tal item lexical só aceita sintagmas nominais como complementos. Por outro lado, *after* expressa uma relação sequencial entre dois eventos ou situações no domínio temporal; e eventos podem ser descritos tanto por sintagmas nominais (o fogo começou após *a explosão*) quanto por orações (o fogo começou após *ouvirmos a explosão*), por isso *after* aceita ambos como complemento. Diante do apresentado, Lee (2001) afirma que “o comportamento diferente de *under* e *after* em relação aos sintagmas nominais e às orações, portanto segue suas propriedades

semânticas e não gramaticais” (p.71).

A análise desenvolvida por Lee é apenas um exemplo da afirmação de que as construções, em si, significam e de que, para a LC, é a semântica e não a sintaxe que rege as relações entre as formas linguísticas. Essa compreensão, assim como as demais abordadas neste capítulo, serão retomadas ao longo do Roteiro II, uma vez que – como argumentaremos – a prática de reflexão linguística pode se beneficiar delas. Buscaremos desenvolver, a partir de agora, pontes entre os constructos teóricos apresentados e a prática docente do professor de língua portuguesa, tentando – em alguma medida – responder às angústias apresentadas pelas participantes do nosso Roteiro I.

Cabe ressaltarmos, ainda, que as noções aqui abordadas não esgotam os conceitos elaborados e debatidos pela LC. Constructos importantes (como metáfora, metonímia, *frames*, modelos cognitivos idealizados, *blending* etc.) não foram aqui discutidos, uma vez que optamos por abordar apenas as noções necessárias para a compreensão da discussão a ser proposta no capítulo 4 deste Roteiro.

Cientes de onde partimos, podemos, então, dar continuidade ao nosso estudo. No capítulo a seguir, serão discutidas as escolhas metodológicas feitas para o Roteiro II desta tese.

3 QUE ROTEIRO SEGUIMOS?

As relações entre linguística e ensino não se caracterizam como uma novidade no debate acadêmico. Diante disso, será necessário retomarmos brevemente algumas relações estabelecidas a fim de justificarmos nossas escolhas para o Roteiro II. Segundo Ilari (2009), as primeiras reflexões sobre o ensino de língua propostas por um linguista brasileiro ocorreram em 1957, quando Mattoso Câmara Jr. publicou o ensaio “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”. A principal contribuição do trabalho citado era a constatação de que muitos erros encontrados por professores na fala e na escrita de seus alunos eram, na verdade, reflexos das inovações pelas quais a língua portuguesa estava passando naquele período.

Ilari (2009) destaca que, na época, tanto a etapa equivalente ao ensino médio quanto o ensino superior eram exclusivos para uma elite, a qual – teoricamente – falava o português culto. Para o autor, “quando se adota esse pressuposto, as variedades não prestigiadas da língua são ignoradas, e a diversidade linguística é lembrada, na melhor das hipóteses, como parte da questão de definir uma pronúncia padrão” (ILARI, 2009, p.1). O ensino de português era, portanto, pautado pela norma culta e suas regras gramaticais.

Na década de 1960, quando a maior parte dos cursos de Letras incorporou disciplinas de linguística em suas grades curriculares, a primeira grande influência da linguística no ensino de língua portuguesa teve suas bases na corrente estruturalista predominante naquele momento. A noção de língua apresentada pelo estruturalismo trouxe à tona o fato de que a uniformidade até então vista na língua ensinada nas escolas era fruto da decisão de considerar apenas a língua padrão como objeto de estudo. Os conceitos estruturalistas evidenciaram que, no português brasileiro “homogêneo” da época, conviviam várias línguas no sentido estruturalista do termo (ILARI, 2009). Outro significativo impacto dos estudos linguísticos no ensino de português, neste primeiro momento, foi o questionamento da noção de “erro”. Uma vez que a linguística estruturalista estava preocupada em descrever o sistema linguístico, não fazia sentido condenar como “erro” um comportamento de tal sistema. Já nessas primeiras relações dos estudos linguísticos com o ensino de língua, a gramática foi alvo de críticas.

De todas as práticas escolares, a que foi mais questionada no contexto criado

pela Linguística foi a velha prática do ensino gramatical. Entre outras coisas, lembrou-se que os verdadeiros objetos linguísticos com que lidamos no dia a dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas, e observou-se (com razão) que as gramáticas têm muito pouco a dizer sobre esses objetos; mostrou-se que os gramáticos descrevem uma língua sem existência real; e apareceram vários livros que, desde o título, caracterizavam o ensino gramatical como uma forma de opressão ou minimizavam seu interesse pedagógico [...]. (ILARI, 2009, p.1)

Após essas relações iniciais, pelo menos outras duas grandes ondas de influência dos estudos linguísticos no ensino de língua portuguesa podem ser identificadas. Elas foram desempenhadas pelas bases teóricas de duas correntes linguísticas, gerativismo e funcionalismo. O viés mais biológico introduzido pelo gerativismo evidenciou a importância da exposição correta a dados significativos no momento certo para o aluno. Os pressupostos funcionalistas, por sua vez, difundiram a ideia de explicar as características formais da língua a partir das funções exercidas pelas formas linguísticas nos textos (ILARI, 2009).

Ilari destaca, ainda, o surgimento da Linguística Aplicada, inicialmente com a ideia de aplicar pressupostos de teorias linguísticas ao ensino, mas – posteriormente – como uma área que criou seus próprios problemas de pesquisa e que tem feito contribuições importantes não só para o ensino, mas para todas as situações em que a linguagem desempenha um papel central. O autor ressalta, todavia, a relevância do papel desempenhado pela Linguística descritiva nas práticas pedagógicas:

A Linguística é uma ciência teórica e descritiva, e sua função primária não é produzir orientações metodológicas destinadas ao ensino. Mas para muitos professores do ensino fundamental e médio, compreender a fundo o que é a língua é um problema importante, e as ideias que os linguistas foram elaborando em perspectiva teórica acabaram por ter repercussões mais ou menos profundas sobre todas as práticas pedagógicas cuja matéria-prima é a linguagem. (ILARI, 2009, p.1)

Travaglia (2004), em certa medida, faz uma afirmação semelhante ao argumentar que a grande contribuição da linguística para o professor de língua foi a elaboração e a divulgação de um conhecimento “mais estruturado, científico e profundo sobre como a língua é constituída e sobre como ela funciona enquanto instrumento de comunicação com uma dimensão social e histórica que é mesmo constitutiva da língua” (p.1).

Para Faraco e Castro (2000), a principal crítica dos linguistas em relação ao ensino tradicional teve como foco a normatividade com que a língua era tratada nas

aulas. Por caráter normativo do trabalho, entende-se a ênfase excessiva dada ao ensino de regras gramaticais e a desconsideração da heterogeneidade linguística. O ensino tradicional foi estabelecido, então, de maneira em que ensino de língua era o mesmo que ensino de gramática.

A influência dos estudos linguísticos alterou a unidade de trabalho central nas aulas de língua portuguesa: foi proposta a alteração do foco de ensino das regras e dos conceitos para o texto. Dessa maneira, mesmo quando o assunto fossem as formas linguísticas, a memorização exaustiva de conceitos e regras sairia de cena para dar lugar à percepção prático-intuitiva do funcionamento das formas no texto. Faraco e Castro ressaltam que tal mudança não altera apenas o nível da prática, uma vez que “aponta para problemas de ordem teórica acerca da linguagem que transcendem os limites da preocupação exclusiva com o seu ensino” (2000, p.2). Quando os linguistas questionaram o normativismo com que os gramáticos (e os professores da época de maneira geral) tratavam a língua, eles estavam criticando a própria compreensão de linguagem dessa corrente. Entender isso é importante, visto que tal entendimento destaca o papel, muitas vezes velado ou desconsiderado, das bases teóricas subjacentes à prática didática.

Especificamente sobre o trabalho com as formas linguísticas, os autores afirmam que, mesmo a mudança de postura sugerida pela linguística sendo muito positiva, ela causa problemas. A sugestão de distanciamento do trabalho formal e do incentivo à intuição do aluno com relação à linguagem gera, muitas vezes, os entendimentos de que o exercício da intuição é o suficiente e de que o ensino de gramática deve ser totalmente abandonado. Concordamos com Faraco e Castro (2000) quando os autores afirmam que isso é “um equívoco” (p.2).

Um ponto problemático dessa postura, por exemplo, é que, mesmo adotando o trabalho centrado no texto, muitos professores deparam com situações em que é necessário um estudo sistemático de determinadas formas, afinal a norma culta desempenha um papel importante em algumas situações comunicativas, e o uso da linguagem precisa se valer de determinadas regras, fazendo uso de certas estruturas. O que acontece nesses casos é que os professores entendem que, como apontam Faraco e Castro (2000), “um pouquinho de gramática sempre é bom” e acabam adotando uma combinação eclética de concepções de linguagem. Ao privilegiarem o trabalho com o texto, “olham a linguagem pela via da interação”, mas, quando propõem o estudo

gramatical, “revelam-se seguidores autênticos da concepção gramatical tradicional, tratando dos conceitos e estruturas gramaticais de forma monolítica e cristalizada” (FARACO;CASTRO, 2000,p.3).

Diferentes razões têm sido apresentadas para este tipo de comportamento, muitas delas aparecem relacionadas à formação dos professores. No entanto, os autores atribuem a responsabilidade por essa situação, em grande parte, ao caráter essencialmente prático de algumas contribuições feitas pela Linguística ao ensino de línguas. Não há caminhos claramente traçados para auxiliar o professor a incluir o trabalho com as formas linguísticas em suas aulas sem retomar a postura normativa do ensino tradicional. Faraco e Castro (2000) argumentam, então, que essa questão só pode ser resolvida a partir de uma reflexão teórica sobre a linguagem, a qual considere a realidade heterogênea presente na sala de aula. Os autores ressaltam, inclusive, que a própria noção de “texto” não foi bem delimitada teoricamente quando ela foi colocada no centro das práticas de ensino de língua.

Diante dos pontos levantados, Faraco e Castro (2000) apontam a necessidade de se pensar teoricamente soluções para essas questões práticas. Isso se justifica porque as mudanças propostas para o ensino de português pelos estudos linguísticos, ao sugerirem alterações práticas, estão necessariamente relacionadas a alterações nas concepções subjacentes à prática do professor. Os autores argumentam que essa busca teórica não pode ser vista como uma negação à prática, nas palavras de Faraco e Castro:

O problema é que estamos muito acostumados, no sentido negativo do termo, a ver a prática de ensino de linguagem como algo que prescindir de teoria ou de preocupações epistemológicas mais profundas uma vez que, infelizmente, até para muitos linguistas, o ato de ensinar é muito mais resultado de inspiração e palpite do que um esforço no sentido de também iluminar aspectos relativos à linguagem. Acreditamos, ao contrário, que a teoria desempenha um importante papel na nossa atividade. Ela é um impulso vigoroso para a nossa prática porque estimula a nossa intuição na busca da autonomia, originalidade e independência de trabalho. É claro que esse dinamismo de trabalho, com relação especificamente à prática de ensino de linguagem, pode ser conseguido pelo contínuo exercício da prática, mas sempre à custa de um gasto de tempo bem maior e, em muitos casos, através da utilização dispendiosa de recursos humanos e financeiros. Além do mais, a preocupação com a teorização é um excelente antídoto contra a repetição e a banalidade de nossas práticas. (2000, p.3-4)

É bom ressaltarmos, também, que voltar a atenção para a relação teoria e prática não significa defender que há uma teoria cujos pressupostos são voltados exclusivamente para o ensino de línguas ou que uma única teoria já pronta pode ser

inteiramente aplicada às questões de ensino, sendo a palavra final sobre o assunto. Trata-se, antes disso, de recorrermos ao potencial explicativo de uma ou mais teorias linguísticas para a compreensão e possível resolução dos problemas que afetam a nossa área de atuação (FARACO;CASTRO, 2000). De maneira mais especificamente relacionada ao nosso estudo, trata-se de lançar mão dos constructos teóricos que mais bem se amoldem às necessidades de explicação de fenômenos linguísticos pontualmente identificados.

Em certa medida, o que propomos no Roteiro II desta tese é um esforço semelhante ao realizado pelos autores. Faraco e Castro (2000) foram buscar os subsídios teóricos para a fundamentação de uma proposta com o texto e com as formas linguísticas em Bakhtin. Para eles, as contribuições de Bakhtin podem dar sustentação tanto ao trabalho com o texto quanto à reflexão sobre as formas linguísticas, uma vez que (i) vê a linguagem dialética e historicamente e não tem, por conta disso, dificuldade em reinterpretar de forma produtiva o trabalho realizado pelos gramáticos e (ii) a compreensão da interação como o centro de preocupação de estudos sobre a linguagem indica a necessidade de a reflexão formal se tornar função da interlocução, do uso da linguagem efetivamente.

Langacker (2008), assim como os demais autores mencionados neste capítulo, destaca os conhecimentos elaborados sobre a estrutura de determinada língua ou sobre as propriedades da linguagem em geral como as principais contribuições que as teorias linguísticas podem dar para o ensino de línguas. O autor afirma que, na maioria das vezes, recomendações de linguistas teóricos para os professores de língua têm pouquíssima utilidade na prática didática, salvo casos em que o linguista teórico tem, também, bastante experiência como professor de línguas. No entanto, o autor afirma que o potencial explicativo da LC pode oferecer *insights* bastante úteis para o ensino de línguas e, por isso, precisa ser mais bem explorado por estudos que busquem estabelecer relações produtivas entre as bases teóricas da LC e o ensino. O autor fundamenta seu posicionamento em três características que julga centrais na abordagem cognitiva: (i) a centralidade do significado; (ii) a compreensão de que a gramática é significativa; e (iii) a sua natureza baseada no uso.

Neste Roteiro, iremos propor uma discussão semelhante à desenvolvida por Faraco e Castro (2000), mas tendo em mente os pressupostos da LC, conforme justificado por Langacker (2008). Ou seja, recorreremos ao potencial explicativo da LC

para a compreensão de problemas relativos à prática de reflexão linguística em sala de aula e para o estabelecimento de possíveis contribuições para esta discussão. Fazemos isso, no entanto, cientes de que a LC não é a única teoria linguística descritiva que poderia desempenhar tal papel (a discussão sobre Bakhtin apresentada por Fraco e Castro (2000) é uma mostra disso), mas ela pode, a nosso ver, contribuir de forma interessante para essa questão.

3.1 PRECAUÇÕES PARA UM CAMINHO SEGURO: O PASSO A PASSO ESTABELECIDO.

A fim de desenvolver o estudo a que nos propomos no Roteiro II, faremos, inicialmente, uma busca por outros estudos cujo foco tenha sido as possíveis relações entre os pressupostos da LC e o ensino de línguas, assim como por estudos de descrição linguística alinhados à LC. Argumentamos que, por um lado, o primeiro grupo de estudos possibilitará a elaboração de um panorama sobre as propostas existentes de diálogo entre as duas áreas; por outro lado, os estudos do segundo grupo servirão como base para uma melhor compreensão de como a LC explica determinados comportamentos linguísticos. A associação entre esses dois panoramas poderá, então, fundamentar as proposições a serem apresentadas.

Ainda sobre a definição do escopo do presente Roteiro, cabe salientarmos que as contribuições desta pesquisa se destinam, em um primeiro momento, a professores de língua materna em formação inicial, os quais – muitas vezes – não percebem a importância dos estudos de descrição linguística na sua formação didática (conforme foi possível percebermos no Roteiro I). Contudo, argumentamos que as discussões propostas podem ser úteis a todos os professores de língua materna, e também a professores e pesquisadores envolvidos com a formação de professores de línguas (tanto aqueles que atuam nas disciplinas de formação linguística quanto os que atuam nas disciplinas de formação didática). Entendemos, ainda, que linguistas cognitivos também poderão se valer da discussão aqui proposta a fim de desenvolver novos estudos na área.

Conforme apresentamos no texto de abertura desta tese, a pergunta norteadora do Roteiro II é: **em que sentido a prática de reflexão linguística pode se beneficiar dos pressupostos da Linguística Cognitiva?** A fim de respondê-la, recorreremos ao potencial explicativo da LC, visando à compreensão de problemas relacionados à

questão proposta e à proposição de possíveis respostas.

Cabe esclarecermos, ainda, que encontramos pelo menos duas linhas a serem seguidas no estabelecimento de pontes entre teorias linguísticas e a prática docente, são elas: (i) concepções epistemológicas que estão subjacentes à prática em sala de aula e (ii) contribuições para a conceptualização de determinadas formas linguísticas. Argumentamos que o potencial explicativo da LC pode oferecer *insights* nas duas linhas.

Em relação à primeira, como destacamos ao retomarmos as afirmações de Langacker (2008), a LC propõe uma visão de linguagem em que o significado é o aspecto central, e isso tem implicações importantes na forma de ensinar a língua. No que tange à segunda linha, estudos em LC têm bastante a dizer sobre a conceptualização de determinadas formas linguísticas, como, por exemplo, a metáfora, a metonímia e as construções frasais.

Embora cientes da importância das duas linhas de diálogo citadas, optamos, neste trabalho, por desenvolver em especial a primeira delas, isto é, iremos propor possíveis implicações na prática de reflexão linguística desenvolvida em sala de aula pelo professor caso ele tenha certos pressupostos da LC subjacentes à sua prática. Justificamos esta escolha com as preocupações apresentadas por Faraco e Castro (2000) sobre a necessidade de se (re)pensar continuamente as bases epistemológicas da prática didática.

Na seção 4.1 do próximo capítulo, uma retomada dos conceitos discutidos no capítulo 2 deste Roteiro será feita, e apontamentos de como eles podem informar a prática de reflexão linguística serão apresentados. É importante destacarmos que a recorrência de estudos que discutem ensino de língua estrangeira nas discussões a serem propostas se justifica pelo fato de a intersecção dos estudos da LC ao ensino de língua estrangeira ter se sido, até o momento, muito mais explorada. Destacamos, ainda, que a nossa busca por possíveis contribuições dos pressupostos da LC para a prática de reflexão linguística foi motivada pelas necessidades identificadas ao longo da investigação desenvolvida no Roteiro I desta tese. O exercício de relacionar estudos de descrição linguística à prática didática foi, de alguma maneira, estimulado pelas participantes do nosso grupo focal. É importante, por fim, esclarecermos que estamos cientes de que nem todas as afirmações sobre as formas de desenvolver a reflexão linguística feitas na seção 4.1 são inéditas – pelo contrário, algumas delas já estão

bastante estabelecidas nos estudos sobre ensino de língua portuguesa. No entanto, entendemos que os pressupostos da LC apresentam argumentos distintos para justificar essas escolhas na realização da prática de reflexão linguística. Por essa razão, elas serão retomadas e, ao longo da seção, novas contribuições serão somadas a elas.

A segunda linha, ou seja, contribuições para a conceptualização de determinadas formas linguísticas, foi – em certa medida – desenvolvida em Gil (2012), em que o conceito de “metáfora” foi bastante discutido, e contribuições da LC para o trabalho sobre esse ponto foram apresentadas. Tal discussão não será repetida aqui, no entanto, a fim apenas de ilustrar possíveis contribuições dos estudos em LC para a conceptualização de determinados conceitos, a prática de reflexão linguística sobre a metáfora proposta por Eduarda e Zilda no Roteiro I desta tese será brevemente analisada na seção 4.2 do próximo capítulo.

A opção de propor esta nova análise ao trabalho desenvolvido por Eduarda e Zilda – e não ao trabalho sobre “adjuntos” proposto por Carla e Karina – justifica-se pela proximidade da pesquisadora à “metáfora”, fenômeno trabalhado por Eduarda e Zilda em seu estágio. Sobre tal escolha, ressaltamos aqui o fato de que a realização de uma escolha mais confortável é, em si, uma reprodução das escolhas, muitas vezes, feitas pelos professores em sala de aula, que, diante de dois caminhos, sentem-se mais seguros em optar por aquele o qual conhecem mais. Isso mostra – a nosso ver – o quanto a investigação aqui proposta ilustra, em diferentes momentos e de diferentes formas, o compromisso assumido e as práticas adotadas pelos professores no ensino de língua materna.

No Roteiro I, a aula proposta pelas participantes foi analisada em relação ao alinhamento às concepções de ensino de gramática ou da prática de reflexão linguística. A análise apresentada na seção 4.2 difere da já apresentada, uma vez que tem como foco o conceito de “metáfora” adotado pelas participantes.

Para tanto, optamos por uma análise sequencial, em que as tarefas propostas pelas participantes e as descrições apresentadas no seu relatório de estágio serão, em um primeiro momento, descritas e, depois, discutidas. Guiaremos, inicialmente, esse processo de descrição e análise pelo quadro apresentado a seguir, o qual foi elaborado a partir dos critérios utilizados por Gil (2012) para a análise do trabalho sobre a metáfora realizado por livros didáticos de língua portuguesa.

Questões	O que encontramos?
Em que circunstâncias o trabalho sobre metáfora aparece?	
Qual é a definição apresentada?	
Qual(is) exemplo(s) ou caso(s) acompanha(m) as definições?	
Quais são os exercícios propostos para o trabalho com a metáfora?	
Há reflexões, ao longo do trabalho com a metáfora, sobre as suas contribuições para a construção de sentidos do texto em que opera?	

Quadro 11 – Questões utilizadas para análise sobre metáfora.

Após a descrição e a análise geral do trabalho realizado sobre “metáfora” por Eduarda e Zilda, passaremos à discussão sobre a presença ou não de contribuições da LC para a conceptualização da metáfora no material elaborado pelas participantes. Discutiremos, ainda, a pertinência de tais questões para o projeto desenvolvido por Eduarda e Zilda e para a reflexão linguística em si. A seguir, são apresentadas possíveis contribuições da LC para a conceptualização de metáfora propostas por Gil (2012). Essas relações servirão de base para esta etapa da análise.

- b. *o papel do contexto na compreensão e na produção de metáforas*, uma vez que ele pode orientar o aluno a buscar pistas contextuais para uma melhor compreensão tanto de metáforas convencionais quanto de metáforas novas.
- c. *a intenção do falante*, pois, ao se ressaltar a intenção do falante, passa-se a trabalhar com a língua em uso e não apenas com o código linguístico. Cabe aqui a mesma ressalva feita no capítulo 5, de que a intenção do falante geralmente não aparece nas metáforas convencionais e, por isso, ela pode ser melhor trabalhada nas metáforas criativas. Nesses casos, o estímulo à consciência sobre a intenção do falante auxiliaria na vigilância das metáforas a que somos expostos cotidianamente (na publicidade, no jornalismo etc.), possibilitando uma avaliação mais crítica. O estímulo a uma consciência acerca dessa questão seria importante, também, para que o aluno percebesse que a construção metafórica acerca de dados conceituais são pontos de vista que ele pode e deve desenvolver.
- d. *a parcialidade da metáfora*, pois, ao possibilitar a compreensão de um conceito em termos de outro, a metáfora encobre algumas características desse conceito e ressalta outras. Refletindo sobre isso, o aluno/falante pode perceber os traços encobertos pela metáfora e entender que, se a correspondência entre domínios fosse total, um domínio *seria* o outro, e não apenas compreendido *em termos* do outro.
- e. *o uso sistemático de certas metáforas em determinados contextos*, visto que dependendo do texto, uma análise do uso sistemático das metáforas presentes pode levar a uma melhor compreensão do próprio texto (como foi observado nas análises do capítulo 6).

- f. *a unidirecionalidade dos mapeamentos*, o que poderia, então, propiciar uma compreensão da metáfora como um processo maior que a (e distinto da) comparação. (p.143-144)

As decisões apresentadas neste capítulo guiarão a construção do capítulo 4, em que buscaremos estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos da LC e o ensino de língua materna.

4 O QUE ENCONTRAMOS AO LONGO DO CAMINHO?

Neste capítulo, serão desenvolvidos possíveis pontos de diálogo entre os conceitos discutidos no capítulo 2 deste Roteiro e a prática de reflexão linguística a ser proposta por professores de língua portuguesa. Temos, aqui, portanto, uma tentativa de resposta aos questionamentos apresentados pelas participantes do Roteiro I desta tese. Como conceitos trabalhados na Linguística Cognitiva poderiam se mostrar úteis para os professores de língua portuguesa no momento de refletir, com os alunos, sobre fatos da língua? Como o potencial explicativo da LC poderia lançar luz sobre as questões levantadas no Roteiro I? De que maneira uma disciplina cujo foco sejam tais conceitos em um curso de graduação em Letras pode contribuir não apenas com a formação linguística, mas também com a formação didática dos professores de língua portuguesa em formação inicial? Conforme afirmamos no capítulo anterior, estamos cientes de que esta não é a única resposta possível para as inquietações relatadas por Carla, Karina, Eduarda e Zilda, mas este Roteiro pretende contribuir para a maior interação entre teorias linguísticas preocupadas com estudos de descrição da língua e a prática docente, especificamente, o desenvolvimento da prática de reflexão linguística em sala de aula.

Nesse sentido, é preciso retomar uma característica importante dessa prática: ela está a serviço da leitura e da escrita. Diferentemente do que acontece na visão tradicional de ensino da gramática, a língua é vista – na prática de reflexão linguística – como uma ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes, e, por isso, os usos passam a ser o foco de ensino. A reflexão linguística constitui, então, ao lado da leitura e da produção de textos, um dos eixos básicos do ensino de língua materna em uma perspectiva de ensino de uso da língua. No entanto, já salientamos que a maneira como deve se dar a relação entre os três eixos ainda é um desafio para professores e pesquisadores envolvidos com o ensino de língua materna. Por essa razão, retomamos brevemente a discussão sobre o lugar da reflexão linguística em uma perspectiva de ação social pela linguagem. Reafirmamos o proposto por Simões et al. (2012), a saber, a reflexão linguística está a serviço: (i) da reescrita do texto pelos alunos; (ii) da construção de competências de escrita e leitura; e (iii) da construção de conhecimentos sobre a língua portuguesa (conhecimentos sistemáticos articulados aos usos da língua).

Ainda no sentido de auxiliar o professor na escolha de *quando* e *sobre o que* desenvolver a reflexão linguística, propomos que – diante de um fato linguístico – seja

feita a seguinte pergunta: este é um caso do qual meus alunos irão “dar conta” através do uso da língua ou é um caso em que uma reflexão conjunta é necessária? Diante das diferentes situações que podem motivar tal questionamento e das formas linguísticas envolvidas em tais situações, argumentamos que o professor precisa ter um repertório de teorias linguísticas para auxiliá-lo a conduzir a reflexão linguística ou a produzir novos entendimentos com seus alunos e/ou pares sobre tais fatos (e aí estaria o elo mais evidente entre as disciplinas de linguística e a formação didática nos cursos de Letras, o qual nossas participantes não tinham percebido até dado momento da sua formação). É possível – e até provável – que nem sempre o mesmo arcabouço teórico ofereça caminhos para o trabalho a ser proposto. Enfatizamos, portanto, que as relações propostas a seguir não são uma regra ou um passo a passo a ser seguido em todas as situações; antes disso, elas são – a nosso ver – contribuições importantes para o entendimento de como articular o repertório de conhecimentos linguísticos do professor à sua prática docente.

Na próxima subseção, desenvolveremos possíveis implicações na reflexão linguística desenvolvida em sala de aula, caso o professor tenha certos pressupostos da LC subjacentes à sua prática docente. Em outras palavras, recorreremos ao potencial explicativo da LC para entender melhor os problemas relacionados a essa prática e para propor alternativas. Na segunda subseção, faremos uma breve avaliação da prática de reflexão linguística sobre a metáfora proposta por Eduarda e Zilda no Roteiro I desta tese, a fim de apresentar uma situação em que a LC pode contribuir para a definição de determinada forma linguística.

4.1 PONTOS A SEREM OBSERVADOS: SITUAÇÕES EM QUE A PRÁTICA DE REFLEXÃO LINGUÍSTICA PODE SE BENEFICIAR DE CONCEITOS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA.

Nesta seção, (re)visitaremos cinco aspectos da LC: a compreensão de língua, o entendimento de *embodiment*, o conceito de categorização, a noção de conhecimento enciclopédico e o conceito de construções. A cada parada, buscaremos não apenas refletir sobre como a prática de reflexão linguística poderia se beneficiar desses entendimentos, mas também ilustrar tais desdobramentos com situações vivenciadas pela pesquisadora ou por colegas dela em aulas de língua portuguesa.

4.1.1 Primeira parada: língua, uso, *construals* e significado na prática de reflexão linguística.

A concepção que o professor de línguas tem do próprio conceito de “língua” está – a todo momento – subjacente à sua prática e se revela por meio de suas ações: nas tarefas que produz, nas atitudes perante o uso da língua feito por seus alunos, etc. Diante disso, esta subseção tem o objetivo de discutir como a prática de reflexão linguística pode ser influenciada e informada pela compreensão que a LC estabelece de tal conceito. Como vimos no capítulo 2, Littlemore (2009) apresenta cinco entendimentos centrais para a LC. Retomaremos três deles, através dos quais podemos sintetizar o entendimento de “língua(gem)” na LC: (i) a linguagem é um produto da interação do falante com o mundo; (ii) as palavras oferecem apenas uma forma de expressão limitada e imperfeita; e (iii) a linguagem é inerentemente significativa.

Da primeira afirmação, podemos retomar o entendimento da LC de que a língua(gem) é baseada no uso. Ciente desse entendimento e alinhado a ele, fica mais fácil o professor desenvolver a prática de reflexão linguística em vez da prática de ensino de gramática ao propor o trabalho com as formas linguísticas. Destacamos, ainda, que esta compreensão sobre a natureza da língua dialoga com o que propõem Simões et al. (2012) sobre a concepção de língua subjacente à prática de reflexão linguística: “concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a *interação historicamente situada entre seus usuários*” [grifos nossos] (p.158).

Diante dessa compreensão, o trabalho reflexivo com a língua deveria partir do uso e voltar-se para ele. Nesse sentido, Gil e Simões (2015) apresentam a distinção conceitual entre “caso” e “exemplo”, a saber: “casos” são enunciados que servem de ponto de partida para a reflexão linguística, funcionando, então, como dado para uma pedagogia de construção do conhecimento pelo próprio estudante, enquanto “exemplos” são sentenças apresentadas a fim de ilustrar uma definição pronta. As autoras argumentam que a escolha pela reflexão em torno de “casos” em detrimento da tendência de apresentar “exemplos” é um passo essencial rumo ao estabelecimento, nas práticas nas aulas de língua portuguesa, de um procedimento de reflexão linguística.

O professor ciente da noção de que a língua é baseada no uso teria boas razões para colocar situações de uso no centro de suas aulas, o que significa, por exemplo, dar

privilégio para as tarefas de leitura e escrita. Isso, no entanto, não o isenta de desenvolver a reflexão linguística, uma vez que desenvolvê-la é uma maneira de aprimorar as habilidades de leitura e escrita dos alunos. **Tal concepção de língua informaria, portanto, a prática de reflexão linguística desenvolvida por professores na medida em que motivaria (i) o trabalho a partir de situações reais de uso; (ii) a reflexão voltada para situações reais de uso; e, com isso, (iii) a integração entre a reflexão sobre as formas linguísticas e as situações de uso da língua.** É claro que a preocupação com o uso não está presente só na LC, mas é importante ressaltarmos que as bases da LC também reforçam tal postura frente ao ensino de línguas. No final desta subseção, buscaremos dar mais concretude a essas afirmações através da descrição de uma situação de aula de língua portuguesa.

A segunda afirmação – a saber, as palavras que usamos para falar de um fenômeno não apresentam uma visão puramente objetiva de tal fenômeno, antes disso elas oferecem uma expressão limitada e imperfeita dele – deriva da compreensão de que a visão objetiva e transparente não existe. Esta característica da língua é, para a LC, um reflexo do funcionamento da nossa cognição: quando observamos um fenômeno, partimos de determinada perspectiva, de um ponto de vista. Diante de determinada cena, por exemplo, sempre alguns aspectos serão mais salientes para nós que outros, tanto pela posição em que estamos a observar tal cena quanto por nossos interesses particulares. Esse comportamento é atualizado na linguagem através do que a LC chama de *construals*²⁷.

Os *construals* são as diferentes maneiras oferecidas pelas línguas de direcionar a atenção para aspectos distintos do tema abordado e para expressar diferentes pontos de vista. Lee (2001) lembra que está presente, ao longo da tradição linguística, a crença de que o papel da linguagem é representar elementos do mundo exterior através de formas linguísticas. Deste ponto de vista, o mapeamento da realidade exterior para as formas linguísticas é relativamente direto. O autor ressalta, então, que a LC argumenta que tal mapeamento/correspondência direto(a) não é possível; ao contrário, a LC assume que “determinada situação pode ser ‘construída’ de diferentes maneiras, e que diferentes maneiras de representar uma situação constituem diferentes conceptualizações” (LEE,

²⁷ Não encontramos uma tradução deste termo para o português, mas – a fim de ajudar na leitura desta subseção – apresentamos “representações” ou “interpretações” como possíveis traduções a serem consideradas pelo leitor. Ressaltamos, ainda, que a raiz comum com o termo “construções” não representa uma equivalência desses termos, antes disso, trata-se de conceitos distintos. O termo usado em inglês para “construções” é “constructions”.

2001, p.2). Evans (2007), por sua vez, define *construals* como

uma ideia central para a **Gramática Cognitiva**. Está relacionada à maneira como o **usuário da língua** escolhe ‘selecionar’ e ‘apresentar’ uma representação conceptual como codificada na linguagem, o que tem consequências para a representação conceptual que o enunciado evoca na mente do ouvinte. Isto é alcançado através da escolha de um ajuste focal específico e, então, da organização linguística da cena de determinada maneira. [grifos no original] (p.40-41)

Littlemore (2009, p. 13) ressalta que os *construals* operam em dois níveis: na escolha do falante (nível destacado na definição de Evans) e na organização própria de cada língua. O primeiro deles está associado às escolhas que fazemos – como falantes – ao contar um evento, descrever uma situação ou analisar um fenômeno. Um momento em que a escolha do falante em salientar um aspecto e não outro pode ser observada é o uso das vozes verbais. Se, ao relatar um acontecimento, o falante emprega a voz ativa, o foco estará em quem/o que realizou a ação; por outro lado, ao usar a voz passiva, é o acontecimento em si que fica evidenciado. As manchetes a seguir sobre acontecimentos que marcaram o estado do Rio Grande do Sul ao longo de 2014 ilustram esta questão:

- (5) **Leandro Boldrini tem pedido de habeas corpus negado** (manchete sobre o Caso Bernardo, no dia 06 de maio de 2014, disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/05/leandro-boldrini-tem-pedido-de-habeas-corpus-negado-4493317.html>)
- (6) **Justiça nega habeas corpus ao pai do menino Bernardo** (manchete sobre o Caso Bernardo, no dia 02 de maio de 2014, disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/?Noticia=524557>)
- (7) **Estuprador de adolescente é solto em Porto Alegre** (manchete sobre o Caso de estupro à beira do Guaíba, no dia 15 de outubro de 2014, disponível em: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/videos/t/todos-os-videos/v/estuprador-de-adolescente-e-solto-em-porto-alegre/3697585/>)
- (8) **Justiça solta estuprador do Gasômetro** (manchete sobre o Caso de estupro à beira do Guaíba, no dia 15 de outubro de 2014, disponível em: <http://videos.r7.com/justica-solta-estuprador-do-gasometro/idmedia.html>)

Os enunciados (5) e (6) se referem ao mesmo fato, enquanto (7) e (8) também

são manchetes relacionadas a um mesmo acontecimento. Apesar disso, os diferentes veículos de comunicação optaram por apresentá-los através de perspectivas distintas, dando ênfase ora à instituição autora da ação (6 e 8), ora à ação propriamente dita (5 e 7).

O segundo nível está atrelado à organização própria de cada língua para descrever os fenômenos a partir de determinada perspectiva. Um exemplo são os verbos de movimento “ir” e “vir”. Em português, o ponto de referência para escolher entre o uso de um ou outro verbo de movimento é a posição do falante. Logo, se o movimento parte do ponto onde está o falante para um ponto de chegada afastado dele, usa-se o verbo “ir”. Contudo, se o movimento tem como ponto de chegada o local onde está o falante, tendo a origem em outro local, usa-se o verbo “vir”. No inglês, por outro lado, os verbos equivalentes “go” e “come” podem ter como referência não apenas o falante, mas também o seu interlocutor. Neste caso, ao ouvir a campainha, por exemplo, um falante de inglês pode dizer “*I’m coming!*” [‘Estou vindo!’] em resposta, uma vez que o ponto de referência passa a ser o local onde se encontra o interlocutor. Eventos e fenômenos são, portanto, convencionalmente construídos e expressos de maneiras diferentes em línguas distintas, o que significa que aprender uma nova língua frequentemente envolve aprender a “ver” as situações de forma diferente (tanto física quanto linguisticamente).

Estudos que relacionam a LC com o ensino de L2 têm mostrado desdobramentos do segundo nível de operação dos *construals* para o ensino e aprendizagem de outra(s) língua(s). Athanasopoulos (2006), por exemplo, comparou o quanto falantes de japonês (L1), falantes de inglês (L1) e falantes japoneses de inglês (L2) notavam o aumento de itens contáveis e não contáveis em fotos. A distinção entre substantivos contáveis e não contáveis e a existência da marca de plural na língua inglesa, assim como a não marcação de plural e a não distinção entre substantivos contáveis e não contáveis em japonês motivaram tal investigação. Athanasopoulos mostrou que os alunos de inglês do nível intermediário se comportavam de maneira semelhante aos falantes de japonês como L1, isto é, notavam igualmente o aumento tanto de itens contáveis quanto não contáveis nas imagens. Já os aprendizes de inglês do nível avançado apresentaram comportamento semelhante aos falantes de inglês como L1, ou seja, notaram mais o crescimento de itens contáveis que o de itens não contáveis nas fotos. Tal estudo argumenta que a representação gramatical pode influenciar a cognição de alguma

maneira e sugere que a aquisição de uma segunda língua pode alterar disposições cognitivas estabelecidas pela L1.

Outros estudos argumentam, ainda, que alunos de L2 podem ter dificuldades em utilizar adequadamente algumas formas na L2 por não perceberem diferenças entre *construals* na língua que estão aprendendo e na língua que já falam. É o caso de Cadierno (2004), que investigou o uso de verbos de movimento por aprendizes de espanhol como L2, cuja L1 era o dinamarquês. Espanhol e dinamarquês expressam a trajetória do movimento de formas distintas: no espanhol, a informação é apresentada na própria forma verbal (é o que vemos em *salir* [sair], em que a direção do movimento de dentro para fora de um contêiner é expressa pela forma verbal em si); enquanto no dinamarquês, é preciso o uso de uma partícula que indique a direção do movimento (como em *gå ud* [sair], em que a partícula *ud* [fora] é responsável por indicar a direção do movimento). A autora identificou, ao longo de seu estudo, o uso redundante de partículas junto às formas verbais por parte dos alunos aprendizes de espanhol, o que pode ser considerado uma interferência entre as línguas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem investigado (L1 e L2). Enfim, as influências dos *construals* da L1 na aprendizagem de L2 são alvo de muitas investigações e mostraram-se um ponto importante de diálogo entre a LC e o ensino de L2 (ELLIS, 2002;2006; LITTLEMORE, 2009; ANDRIÁ, 2014, entre outros). No entanto, para o ensino de L1 – foco deste estudo – consideramos central o primeiro nível de operação dos *construals*, aquele relacionado às escolhas do falante.

Não argumentamos ser o caso de ensinar para os alunos que eles podem descrever um evento, por exemplo, de diferentes maneiras e, em cada uma delas, dar ênfase a um aspecto. Nosso aluno intuitivamente já sabe disso, já é um falante da língua portuguesa e, por isso, mesmo sem uma reflexão sistemática sobre o funcionamento da língua, ele já a usa com propriedade. No entanto, o uso consciente da língua permite o uso de uma voz ou outra, por exemplo, em especial nas situações em que não se trata apenas de uma questão de focalização, mas, eventualmente, de omissão de informações, como um texto jornalístico, uma peça jurídica, um boletim de ocorrência etc.

A questão é evidenciar na leitura de diferentes gêneros (editoriais, resenhas, discurso político, propagandas, boletins de ocorrência etc.) as escolhas feitas por seus autores e refletir sobre os efeitos de sentido causados por elas. Ou, ainda, explorar as posições ideológicas que podem estar subjacentes ao uso da voz ativa ou da voz passiva

em manchetes de diferentes veículos de comunicação sobre o mesmo caso (como as que vimos anteriormente). Na produção de texto, o professor ciente da operação dos *construals* pode explorar as possibilidades distintas de construção de uma cena, por exemplo, em que a escolha da forma verbal utilizada (gritar ou esbravejar) pode criar representações sutilmente distintas na mente do leitor. **Especificamente na reflexão linguística, o professor ciente do primeiro nível de operação dos *construals* pode (i) entender certos recursos sintáticos como fruto de uma motivação semântica, o que coloca os efeitos de sentido como foco da reflexão; (ii) refletir com os alunos sobre as consequências (de sentido e de forma) de tais recursos; e, com isso, (iii) indicar a não arbitrariedade de certos padrões linguísticos.** Em seguida, buscaremos ilustrar tais desdobramentos através da descrição de uma situação de aula.

Por fim, a terceira afirmação - a linguagem é inerentemente significativa - reforça os aspectos discutidos até aqui. Mais uma vez, a LC chama a atenção para a centralidade do significado quando se trata de língua(gem). Entendemos que, se o significado é central para a língua, precisa sê-lo também no seu processo de ensino e aprendizagem. A estrutura do significado será especificamente abordada na subseção 4.1.4, no entanto, o fato de esta característica fazer parte da compreensão geral da LC sobre a língua precisa ser aqui destacado, uma vez que ele reafirma as observações feitas nesta subseção. **Enfim, em uma prática informada pela noção de língua na LC, o significado é o ponto-chave para o ensino de línguas, mesmo (e especialmente) na prática de reflexão linguística, cujo foco são as formas linguísticas (que, por si só, significam!).** A seguir, apresentamos uma situação de aula a fim de ilustrar as afirmações feitas nesta subseção.

Como professora de língua portuguesa e literatura²⁸, realizei com alunos do segundo ano do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio a leitura de contos do Machado de Assis. Na época, trabalhava com duas turmas de segundo ano, que leram - inicialmente - contos diferentes do mesmo autor. Após a realização da leitura, solicitei que cada aluno escrevesse uma resenha do conto que tinha lido (gênero textual que eles já conheciam de um projeto anterior). Os alunos foram informados que seus textos seriam lidos pelos colegas da outra turma, os quais - a partir da leitura de

²⁸ Mesmo cientes de que a mudança repentina para a primeira pessoa do singular possa causar estranhamento ao leitor, optamos por adotá-la nas descrições das situações de aula vivenciadas pela pesquisadora, por entendermos que era preciso ficar claro que essas situações são reais e frutos da experiência docente da própria pesquisadora.

resenhas de diferentes contos – escolheriam um novo conto do Machado de Assis para ser lido na segunda etapa do trabalho.

Ao fazer a primeira correção dos textos, a fim de dar orientações para reescrita, pude observar algo que era bastante recorrente nos textos produzidos por aquelas turmas: a ausência de vírgula para indicar adjuntos adverbiais ou orações subordinadas adverbiais deslocados, o que – por vezes – prejudicava a clareza dos textos. A seguir, estão quatro ocorrências retiradas dos textos dos alunos, das quais partirei para explicar como a prática de reflexão linguística poderia se dar em consonância com o que foi discutido nesta subseção.

- (9) Camilo logo no início do conto não acreditava em cartomantes, mas no final, com tantas coisas acontecendo, resolveu consultar a tal cartomante.
- (10) Logo no início do texto o autor já começa com uma breve descrição [...]
- (11) Durante a trama do conto alguns fatos ocorrem enquanto o enfermeiro cuidava do coronel.
- (12) No conto “O Enfermeiro” podemos identificar diversos desses traços [...]

Em primeiro lugar, o fato de a reflexão ser realizada a partir de dificuldades identificadas na produção dos alunos já caracteriza um trabalho a partir de uma situação real de uso. Ao identificar tais dificuldades, o professor pode, então, discutir esses casos com os seus alunos antes de encaminhar a reescrita dos textos, a fim de que a reflexão os ajude a aprimorar seus textos. A realização da prática de reflexão linguística com esse objetivo está alinhada ao que sugerimos anteriormente sobre a reflexão ser voltada para situações reais de uso. Além disso, realizada neste momento do trabalho e com tal objetivo, a reflexão sobre as formas linguísticas estaria integrada ao uso que os alunos fazem da língua.

Apesar dessa localização do trabalho de reflexão linguística, há ainda vários caminhos que o professor pode seguir durante a análise dos casos. É possível, por exemplo, entregar uma lista de regras sobre o uso da vírgula aos alunos e pedir para que eles corrijam os problemas em cada sentença. Ou, ainda, solicitar a memorização de tais regras. Pode-se também elaborar uma aula expositiva sobre os adjuntos e orações adverbiais e sobre a ordem direta das orações em português (ações essas mais alinhadas à prática de ensino de gramática). Contudo, argumentamos que realizar a reflexão

ênfatizando os efeitos de sentido causados por cada escolha é um caminho mais efetivo e, neste ponto, a noção de *construals* pode informar o professor e ajudá-lo nesta tarefa.

A primeira contribuição importante seria entender a inversão da posição do adjunto adverbial como um resultado de uma motivação semântica. Na sentença (9), por exemplo, o aluno está apresentando uma mudança de postura do personagem ao longo da narrativa. Para tanto, é importante ressaltar o momento em que cada comportamento descrito se dá. O aluno percebe isso, tanto que adianta a informação de que a primeira atitude descrita corresponde a “logo no início do conto” e, antes de apresentar a segunda postura adotada pelo personagem, já especifica que ela acontece “no final”. Um exercício interessante seria propor outras ordens possíveis para a sentença e discutir com os alunos as nuances de sentido causadas por cada organização sintática. Ao propor inversões, os alunos perceberão que algumas palavras sempre se movem juntas, como um “bloco”, o qual é chamado de adjunto adverbial. Após essa percepção, fica mais fácil para o professor explicar que, assim como algumas alterações de sentidos são fruto da ordem em que as palavras são apresentadas na descrição de um evento, por exemplo, pode haver algumas consequências na “forma” que também decorrem de tais inversões. Desta maneira, as vírgulas necessárias antes e depois dos adjuntos deslocados deixam de parecer arbitrárias (autoritárias, pausas para respirar, sem sentido...) e passam a ser motivadas pelas escolhas dos próprios alunos/autores na hora de apresentar (e, inconscientemente, de conceptualizar) situações.

Reflexões semelhantes podem ser feitas em relação aos demais casos (e, provavelmente, a outros casos semelhantes identificados nos textos). O interessante é que o professor – ciente da noção de *construals* – entende que cada forma de apresentação produz representações conceptuais com perspectivas distintas e, por isso, pode explorar a mesma cena a partir de diferentes focos com os alunos.

Na sentença (11), esta reflexão poderia ser ainda mais produtiva, pois o aluno optou por apresentar informações sobre a ocorrência dos fatos de duas maneiras: através do adjunto adverbial antecipado e da oração subordinada adverbial posposta à oração principal. Neste caso, a relevância do sentido se torna ainda mais evidente. Ao identificar em que circunstâncias os fatos ocorreram, o leitor terá acesso a duas informações: uma relacionada à dimensão do conto em si (lugar – durante a trama do

conto²⁹) e outra relativa aos acontecimentos internos ao enredo (tempo - enquanto o enfermeiro cuidava do coronel). Portanto, ao construir a representação de tal evento, o leitor terá acesso a mais informações do que se o aluno/autor tivesse optado por apresentar apenas o adjunto adverbial ou apenas a oração subordinada adverbial. O professor pode explorar essas possibilidades com os alunos e, mais uma vez, apresentar a necessidade do uso da vírgula – neste caso, para a clareza diante do deslocamento e da dupla apresentação de informações sobre a ação.

Através da situação descrita, buscamos dar concretude às afirmações feitas sobre as possíveis contribuições do próprio entendimento de “língua” na LC para a prática de reflexão linguística. Argumentamos que outras formas linguísticas poderiam ser alvo de reflexões desse tipo; só para listar alguns exemplos (longe de ser uma lista exaustiva), podemos pensar novamente nas vozes verbais ou, ainda, no uso de discurso direto e indireto. Ao escrever reportagens, por exemplo, em que há, por vezes, a necessidade de dar voz a entrevistados, alguns alunos apresentam dificuldade em construir os discursos diretos e indiretos, confundem-se em relação às formas verbais usadas (em especial à flexão de tempo) e ao emprego de dêiticos. Construir com os alunos possibilidades de representação dessas falas pode ser uma abordagem interessante para a compreensão do funcionamento dessas formas linguísticas.

Vamos, então, para a segunda parada, em que a noção de *embodiment* será retomada. Em seguida, discutiremos como a prática de reflexão linguística pode ser informada por ela.

4.1.2 Segunda parada: *embodiment* na prática de reflexão linguística.

Em momentos anteriores nesta tese, discutimos as noções de realismo corpóreo, mente corporificada, experiencialismo e sociocognição. Todas estão relacionadas ao conceito de *embodiment*, segundo o qual nossos sistemas conceituais e linguísticos são moldados por nossas experiências físicas, cognitivas e sociais. Destacar esses conceitos é salientar o caráter da construção de significados intersubjetivamente, objetivamente e

²⁹ Entende-se que a construção “durante a trama do conto” como uma informação de lugar, algo como “no enredo”. Poderia ser discutido, portanto, o fato de que “durante” talvez não seja a palavra mais adequada para este contexto, já que ela tem uma forte relação com a noção de tempo. A LC explica o uso de expressões de tempo para falar de lugar (e vice-versa) como atualizações de mapeamentos metafóricos entre esses dois domínios.

subjetivamente, o que está intrinsecamente ligado à ideia de corporeidade/corporalidade. Há, portanto, uma relação indissociável entre as ideias de *embodiment*, sociocognição e metáfora conceptual.

A fim de ilustrar de maneira mais clara essas noções, Littlemore (2009) recorre à descrição da dança realizada pelas abelhas nas colmeias. Por muitos anos os biólogos ficaram intrigados com esse comportamento e, apenas recentemente, descobriram que essas danças cumprem a função de informar para as demais abelhas a localização exata de pólen e néctar. Apresentamos uma descrição simplificada da dança: a abelha responsável pela busca de pólen e néctar se movimenta rapidamente, mexendo seu abdômen e as asas com intensidade. A distância e a velocidade dos movimentos, assim como a sua direção em relação ao sol, comunicam, para as demais, a direção e a distância em que se encontram o pólen e o néctar. Ou seja, quanto mais longos são os movimentos, mais longe elas terão que voar para encontrar os recursos; e quanto mais circulares e curtos, mais perto está a localização do pólen e do néctar. É como se as abelhas, para entender o código, imaginassem-se realizando tais movimentos. Para Littlemore (2009, p.126), é possível se referir à ideia de que as abelhas se imaginam realizando o movimento a fim de entender o código como “cognição corporificada”.

Apesar de as pesquisas sobre o assunto serem relativamente recentes, já se sabe que processo semelhante acontece com os seres humanos. Gallesse e Sinigaglia (2011) afirmam que o chamado “mecanismo espelho” – formado pelos “neurônios espelhos” – estabelece um mapeamento no aparato sensorio-motor, o qual “possibilita uma pessoa a perceber a ação, emoção ou sensação de outra como se ela mesma estivesse realizando aquela ação ou experienciando aquela emoção ou sensação” (p.512). Isto é, ao vermos uma pessoa nadando ou lendo um livro, por exemplo, são ativados, no nosso cérebro, os mesmos neurônios que se ativariam ao realizarmos tais ações.

Essas descobertas da neurociência são importantes, também, para a aquisição da linguagem, pois, ao mostrar que podemos cognitivamente representar o que outros fazem como se nós mesmos tivéssemos feito, os autores propõem que as ações alheias podem ser mapeadas através da imagem do nosso próprio corpo. Isso permite que imitemos uns aos outros com relativa facilidade (HOLME, 2009). Tomasello (2003), ao propor a teoria da aquisição da linguagem baseada no uso, atribuiu um papel importante à imitação intencional para a aquisição da linguagem, como veremos com mais atenção na subseção 4.1.5. Outra capacidade importante para a aquisição da linguagem, segundo

Tomasello, é a atenção compartilhada e a compreensão das intenções do outro. A descoberta dos neurônios espelhos também contribui para essa capacidade, uma vez que se descobriu ser possível representarmos as ações dos outros como se fossem nossas, facilitando a compreensão das suas intenções (HOLME, 2009).

Esses achados podem ser relacionados, ainda, à nossa compreensão do que ouvimos e lemos. Littlemore (2009) argumenta que estudos recentes têm apontado que, diante de um enunciado, automaticamente ativamos imagens perceptivas e motoras a fim de compreendê-lo. Portanto, ao ouvirmos ou lermos um enunciado como “Roberta leu o livro”, neurologicamente recriamos o ato de ler, a fim de atribuímos sentido ao enunciado. Um exemplo interessante é apresentado por Richardson e Matlock (2007). Os autores, em uma das etapas de seu estudo, pediram para que os participantes observassem uma imagem em que um caminho atravessava determinado terreno. Enquanto os participantes observavam a imagem, ouviram descrições diferentes sobre o mesmo terreno. O estudo mostrou que os participantes que ouviram a descrição em que o terreno era caracterizado como de difícil travessia movimentaram os olhos muito mais lentamente, se comparados aos que ouviram a descrição na qual o terreno era de fácil travessia. Esse resultado sugere que os participantes estavam, de certa maneira, “experienciando” o que ouviam.

Outro entendimento originado pela noção de cognição corporificada é a afirmação de que nosso pensamento abstrato é fundamentado por nossas experiências corpóreas. Isto é, como mente e corpo são entendidos como entidades intrinsecamente relacionadas, compreendemos conceitos (incluindo os abstratos) a partir de nossas experiências no mundo. Essa compreensão nos leva à noção de metáfora na LC, a qual é definida como um mapeamento entre domínios conceituais, a partir do qual o conceito mais abstrato é entendido em termos do conceito mais concreto. Os mapeamentos metafóricos nos permitem, por exemplo, entender, a partir do enunciado “A relação deles é bem próxima”, que as pessoas citadas têm intimidade. Isso é possível, segundo a visão da LC, porque experienciamos tantas vezes a coocorrência dos domínios intimidade emocional e proximidade física, que conceptualizamos intimidade emocional em termos de proximidade. O fato de a cognição ser encarnada (*embodiment*) dá, então, *inputs* para a construção das metáforas.

As noções retomadas até aqui foram relacionadas ao ensino de L2 de diferentes maneiras. Holme (2009) apresenta algumas estratégias de ensino que foram

fundamentadas no entendimento do *embodiment*. Uma das situações apresentadas pelo autor se refere ao ensino dos padrões de tonicidade das línguas. Segundo Holme, alunos cuja primeira língua é tonal, como o mandarim, podem apresentar dificuldades na aprendizagem de línguas em que as sílabas tônicas ocorrem em intervalos relativamente regulares, como o inglês e o português. Nesses casos, o autor argumenta que associar determinados movimentos à pronúncia das sílabas tônicas pode ajudar os alunos a entenderem o ritmo da L2. Ele ressalta, no entanto, que a eficácia dessa estratégia precisar levar em conta as diferenças culturais entre os alunos. Outras estratégias mencionadas por Holme (2009, p.53) incluem associação de comandos a respostas físicas (diante de determinada forma, alunos e professor realizam certo movimento, por exemplo), uso de mímica na aquisição de vocabulário e orientação para que os alunos imaginem determinados movimentos para lembrar de palavras ou estruturas estudadas. Alguns estudos foram realizados sobre a eficácia dessas estratégias em diferentes áreas do conhecimento³⁰, mas mais investigações precisam ser feitas especificamente em relação ao ensino de línguas. O argumento comum aos estudos já desenvolvidos, no entanto, é que a associação entre movimentos corpóreos e situações de ensino pode contribuir para a aprendizagem.

As estratégias de ensino mencionadas por Holme não representam, no entanto, a maneira como o conceito de *embodiment* foi mais amplamente empregado em pesquisas relacionadas à LC. Linguistas como Leonard Talmy, por exemplo, tomaram-no como base para explicar o comportamento de certas construções. Talmy (2000)³¹ apresenta o sistema de dinâmica de forças para explicar diferentes construções linguísticas, em especial, os verbos modais do inglês. O autor destaca que muitos dos nossos conceitos abstratos são manifestados em termos de forças físicas que experienciamos com nossos corpos. Segundo o autor, os verbos modais em inglês foram alvo de muitas teorias, mas houve uma falta de atenção geral ao “que parece estar no cerne de seus significados, nomeadamente, oposição de força” (TALMY, 2000, p. 440). De acordo com o autor, a modalidade pode ser explicada em termos de forças sociofísicas, barreiras e caminhos e pode ser parcialmente compreendida a partir de uma série de esquemas de imagem. Os esquemas de imagem, em uma definição bastante ampla, podem ser entendidos como

³⁰ O autor cita como fontes para mais informações sobre essas estratégias, por exemplo: MOSKOWITZ, G. *Caring and Sharing in the Language Class*. Rowley, MA: Newbury House, 1978; e TOURELLE, L. *Performance: A Practical Approach to Drama*. Port Melbourne: Port Melbourne Press, 1997.

³¹ Este sistema foi inicialmente apresentado em: TALMY, L. Force dynamics in language and cognition. *Cognitive Science* 2. p.49-100, 1988.

representações conceituais abstratas que são desenvolvidas ao longo da nossa interação diária com o mundo. Essas representações são significativas, porém são abstratas e flexíveis o suficiente para se ajustarem a uma gama variada de contextos. Talmy (2000) apresenta uma série de símbolos para representar através de ilustrações os esquemas de imagem por ele propostos para cada verbo modal.

Apenas para citar alguns exemplos, um possível esquema para *can* [pode], por exemplo, envolveria um movimento físico ao longo de um trajeto com uma potencial (mas ausente) barreira. Já o esquema de *cannot* [não pode] seria semelhante ao de *can*, mas com a presença da barreira. Um esquema possível para *must* [deve] no sistema de dinâmica de forças de Talmy envolveria uma força excessiva empurrando o sujeito em direção ao ato, enquanto o esquema de *should* [deveria] seria semelhante ao de *must*, contudo com uma força mais fraca empurrando o sujeito na direção da ação (figura 5).

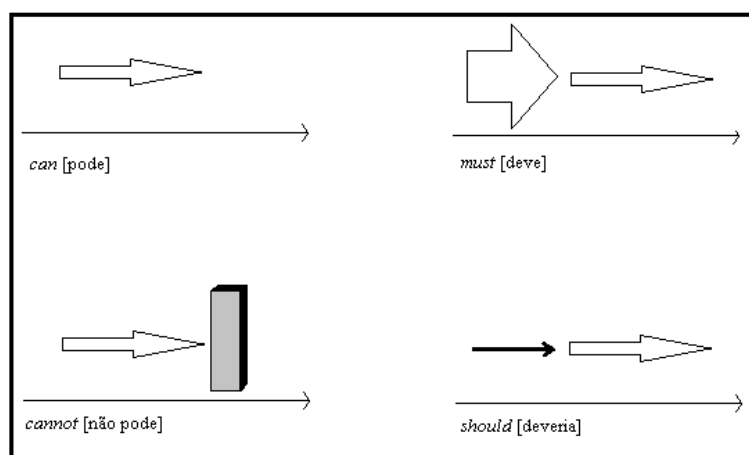


Figura 5 – Possíveis esquemas de imagem de acordo com o sistema de dinâmica de forças (adaptado de TALMY, 2000).

Os esquemas propostos por Talmy para a explicação dos verbos modais em inglês têm sido empregados em diversos estudos sobre LC e ensino de L2. Esses estudos têm mostrado que o sistema de forças proposto pelo autor facilita a compreensão dos alunos sobre os verbos modais e, também, sobre tempos verbais (TYLER, 2008). Outra relação já explorada por esses estudos é o estabelecimento de um paralelo da nossa experiência corpórea com o uso de verbos no pretérito em inglês para a demonstração de polidez. Nesse caso, ocorre a compreensão de tempo como movimento no espaço, sendo que o falante se encontra no presente e, portanto, o passado está mais distante do falante que o próprio presente. Por isso, o uso de formas

verbais no passado (no caso do português, no futuro do pretérito) indicam distanciamento e, por consequência, polidez.

Diante do apresentado até aqui, entendemos que o conceito de *embodiment* e os demais conceitos a ele atrelados podem contribuir para o desenvolvimento da prática de reflexão linguística em língua materna. Argumentamos que o professor consciente do papel desempenhado pela interação do nosso aparato corpóreo com o mundo (física e socialmente) pode se valer dessa compreensão na reflexão sobre determinadas formas linguísticas. **Desse modo, ao ter a noção de *embodiment* subjacente à sua prática, o professor pode recorrer ao entendimento de que as experiências corpóreas e a nossa interação no (e com o) mundo são a base para a construção de significados, a fim de explicar o funcionamento de determinadas formas linguísticas.** Tal associação daria mais concretude a conceitos que são tratados, tradicionalmente, de maneira abstrata.

Para ilustrar essa afirmação, vamos explorar o uso de dêiticos em enunciados retirados de contos escritos por alunos do primeiro ano do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio. Os alunos fizeram a leitura dos contos “O Homem nu”, de Fernando Sabino, e “A Carteira”, de Machado de Assis. Após a leitura, os textos foram discutidos pela turma e algumas tarefas foram realizadas. Por fim, os alunos pensaram em diferentes acontecimentos cotidianos que “dariam uma história” e, em seguida, foram orientados a transformá-los nos seus próprios contos. Os contos produzidos seriam, posteriormente, trocados entre os colegas. Os enunciados abaixo foram, então, selecionados a partir desses contos.

(13) A experiência foi difícil, mas serviu de lição, a partir de **agora** todos tinham consciência de que precisavam se dedicar mais as suas funções.

(14) João estava em choque, apenas observava **agora**.

(15) Pedro nunca tinha visto algo igual, imaginou então que esses seres não eram **deste planeta**.

No cotidiano, a fim de garantir uma comunicação bem-sucedida, o falante, ao descrever um evento, busca situá-lo no tempo e no espaço. Para isso, ele parte da sua experiência no mundo. As abordagens cognitivas à gramática chamam o estabelecimento de uma relação entre o evento descrito e à experiência do falante de

*grounding*³²(DIRVEN;VERSPOOR, 2009). Geralmente, os falantes selecionam o locutor como referência de ponto no espaço e o momento em que a pessoa está falando como ponto no tempo (o que se justifica pela noção de *embodiment*). Disso decorre o uso de termos como “isto” ou “esta” para fazer referência a objetos próximos ao locutor e “aquele” ou “aquela” para se dirigir a objetos distantes dele. O uso dos pronomes pessoais também se orienta por esses pontos de referência. Assim como as expressões de tempo “antes”, “agora” e “depois”.

O uso dos termos destacados nos enunciados apresentados anteriormente é, portanto, natural em descrições de eventos. No entanto, seu uso naqueles contextos pode causar estranheza ao leitor, uma vez que há uma sobreposição de pontos de referência no tempo (sentenças 13 e 14) e no espaço (15). Uma maneira de desenvolver uma reflexão a partir de tais usos é reconstruir, com os alunos, as situações descritas. Ao retomar tais eventos com os alunos, o professor pode chamar a atenção para os termos utilizados no conto com perguntas como “quando é este ‘agora’?” ou “onde é ‘neste planeta’?”. Pedindo que os alunos explicitem claramente os pontos de referência para a compreensão de tais expressões.

A partir daí, o professor pode construir, com os alunos, dois planos de representação: o de uma conversa ao vivo, em que os interlocutores estão face a face, e o de um texto escrito, em que autor e leitor não estão frente a frente. Com isso, o professor pode explorar o fato de que, quando usamos dêiticos, os pontos de referência de tempo e espaço precisam ser compartilhados pelos interlocutores a fim de que eles sejam compreendidos. Ao contarmos um evento, o “agora” é o momento em que estamos fazendo a descrição. Por isso as sentenças (13) e (14) ficam confusas: o personagem e o seu posicionamento no tempo foram tomados como pontos de referência, e, não, o momento em que a história é contada, nem em que é lida. É como se o personagem e não o narrador em 3ª pessoa usasse o “agora”. Essa mistura de perspectivas é frequente em textos de alunos e o uso dos dêiticos é apenas um exemplo de como ela se dá. Reconstruir as cenas descritas nos textos com os alunos e destacar os elementos usados para situá-las é um bom caminho para mostrar o deslocamento às vezes necessário do concreto (nossa experiência no mundo) para o abstrato (plano da narrativa).

³² Uma possível tradução para este termo seria “ancorar”. No entanto, optamos por mantê-lo no inglês, por sua tradução não ser usual nos estudos da área.

No enunciado (15), ocorre um processo semelhante. A diferença é que a sobreposição se deu no ponto de referência no espaço. Uma vez que a história não se passava no planeta Terra (no qual o aluno/autor está!), o uso da expressão “neste planeta” prejudica a clareza da narrativa. Uma reconstrução da descrição e uma reflexão sobre os pontos de referência do autor, do leitor e do personagem conduziram à substituição por “naquele planeta” de forma mais significativa para o aluno. Partir da experiência do aluno e da sua posição no mundo pode ser uma forma mais eficaz de refletir sobre o uso de dêiticos em textos escritos narrativos que apenas indicar o uso indevido e sugerir a troca da expressão.

A situação descrita objetiva apenas ilustrar as afirmações feitas nesta subseção. Outras formas linguísticas poderiam ser abordadas por um viés que considere a noção de *embodiment* e aquelas associadas a ela, alguns exemplos (não exaustivos) seriam: o uso dos pronomes demonstrativos em textos (esse/este, isso/isto), o uso de tempos verbais e a narração em 1ª ou 3ª pessoa. Na próxima subseção, o conceito de categorização será retomado, e possíveis contribuições para a prática de reflexão linguística serão delineadas.

4.1.3 Terceira parada: categorização na prática de reflexão linguística

No capítulo 2, abordamos a noção de categorização e a Teoria Prototípica desenvolvida especialmente por Eleanor Rosch e seus colegas. Ao estendermos tais conceitos para a visão da LC em relação ao significado, podemos afirmar que a LC entende que os diferentes sentidos de uma palavra operam dentro de uma categoria radial, estando relacionados por processos como a metáfora e a metonímia. A palavra “janela”, por exemplo, apresenta – dentre suas possibilidades de sentidos – os seguintes: (i) abertura nas paredes dos edifícios; (ii) abertura, buraco ou rasgão na roupa ou no calçado; (iii) abertura no solo, causada pela erosão; (iv) aula vaga; e (v) tipo de programa controlado por gráficos ou ícones, o que o torna mais fácil de usar, visto que os comandos não precisam ser digitados³³. Ainda que distintos, é possível perceber uma extensão de significado entre os sentidos listados, os quais – para a LC – estariam

³³ Estes sentidos para a palavra “janela” foram selecionados na definição de tal termo apresentada pelo dicionário *Michaelis* online. A definição apresenta, ainda, outras possibilidades de sentido. No entanto, nossa intenção aqui não era discutir todos sentidos possíveis para o termo, mas apenas listar alguns. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=janela>. Último acesso em: 05 de janeiro de 2015.

organizados em uma categorial radial, na qual o sentido mais básico (i) é entendido como prototípico.

Littlemore (2009, p.41), ao estabelecer contribuições da LC para o ensino de L2, afirma que é importante que estudantes de uma língua estrangeira estejam conscientes das maneiras convencionais através das quais o significado das palavras é figurativamente estendido. A autora ilustra essa afirmação com o termo *hand* [mão], argumentando que alunos de inglês provavelmente aprenderão cedo que o termo *hand* se refere a uma parte do corpo. No entanto, apenas mais tarde eles irão deparar com o uso desta palavra em outros contextos, em que seu significado foi estendido metaforicamente para *hands of a clock* [*mãos de um relógio] ou metonimicamente para *give them a hand* [dar a eles uma mão], por exemplo. A autora afirma que o entendimento de que as categorias são flexíveis e radiais por natureza tem implicações importantes para o ensino de línguas, uma vez que “o conceito de categorias flexíveis se aplica não apenas a palavras individualmente e morfemas, mas também a ‘regras gramaticais’, características fonológicas e padrões de entonação” (2009, p.42). A seguir, exploraremos situações em que a compreensão de que a categorização desempenha um papel importante na linguagem pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de L2.

Um achado recente nos estudos de LC tem sido o fato de que falantes não nativos tendem a evitar o uso de sentidos metafóricos das palavras. A análise do uso feito do verbo *saw* [viu] em *corpus* de falantes nativos e não-nativos (alunos universitários em um país de língua inglesa, com nível avançado de proficiência) de inglês refletiu tal achado, indicando que os falantes nativos usam muito mais sentidos metafóricos periféricos do verbo, enquanto os não nativos tendem a usar o sentido mais central (LITTLEMORE, 2009, p.48). A autora aponta que, mesmo expostos diariamente à língua inglesa e rodeados por dados em que *saw* é usado em seus sentidos metafóricos, os falantes não nativos parecem não incorporar tais usos, o que sugere que – por alguma razão – esta não é uma informação saliente para os alunos. Uma explicação alternativa é a possibilidade de que falta confiança nos falantes não nativos para fazerem tais usos. De qualquer forma, esta parece ser uma situação em que as extensões metafóricas de sentido poderiam ser boas candidatas para discussão e instrução no ensino de L2.

Outros estudos (MAHPEYKAR, 2008, por exemplo) apontam o mesmo padrão

de comportamento em relação ao uso de partículas – como *out* – por falantes nativos e não nativos, ou seja, os falantes de inglês como L2 tendem a se deter no uso dos sentidos mais centrais das partículas, enquanto os falantes nativos usam mais os sentidos periféricos. Diante desses achados, Littlemore (2009) argumenta que uma maneira de incorporar explicitamente as categorias radiais no ensino de L2 é começar pelo trabalho com os significados prototípicos e gradualmente incorporar às aulas situações reais de uso, a fim de que os sentidos periféricos sejam também trabalhados. O conceito de categorias radiais pode ser, ainda, útil para abordar as relações entre significados concretos e mais abstratos ou figurados. Ainda nesse sentido, a autora ressalta o potencial do uso de *corpora* no ensino de línguas, o qual ajudaria os alunos na construção e na ampliação de suas categorias na L2 (MACARTHUR; LITTLEMORE, 2008).

Para a LC, a noção de categorização se aplica também às regras gramaticais, o que se justifica pela existência assumida de um *continuum* entre léxico e sintaxe. A fim de ilustrar tal entendimento, discutiremos brevemente a análise dos verbos transitivos em inglês desenvolvida por Lakoff (1970) e retomada por Littlemore (2009), assim como a estenderemos para os verbos transitivos do português. A análise parte de três características centrais dos verbos transitivos: (i) eles frequentemente podem ser nominalizados (*write* – *writer* [escrever – escritor]); (ii) eles frequentemente aceitam construções *VERB(-able)* [VERBO(-vel)] (*read* – *readable* [ler – legível]); e (iii) a maioria pode sofrer processo de passivização (*John writes the school newspaper* – *The school newspaper is written by John* [John escreve o jornal da escola – O jornal da escola é escrito por John]). Aqueles verbos transitivos que apresentam essas três características tendem a ocupar o centro da categoria ‘verbos transitivos’, e – como nas demais categorias radiais – tendem a ser os mais concretos e literais. Lakoff (1970) argumenta que nem todos os verbos transitivos são amplamente abertos a esses processos (ex.: aqueles localizados mais próximos dos limites da categoria) e que alguns, inclusive, não os aceitam. Como justificativa para essas afirmações, o autor apresenta as sentenças abaixo que seriam – para ele – impossíveis em inglês (1970, p. 19, 20 e 32).

(16) **(sic) John was the knower of that fact* [*John era o sabedor daquele fato]

(17) **(sic) The lighthouse is spottable* [*O farol é percebível]

(18) *(sic) *Two pounds are owed by John* [*Dois pounds são devidos por John]

Littlemore (2009) argumenta que o apresentado por Lakoff pode ser de potencial interesse para os professores de línguas, uma vez que oferece uma maneira de tratar a transitividade em inglês como uma questão de gradação e não como uma situação de tudo ou nada. No entanto, a autora afirma que é preciso cautela e que os exemplos artificiais apresentados pelo autor podem ser problemáticos. Segundo Littlemore, “dados de *corpus* sugerem que usos desses tipos na verdade existem, mas que os sentidos resultantes deles são, de alguma maneira, mais restritos que aqueles que esperaríamos” (2009, p.58). A autora justifica a sua afirmação com uma análise feita das ocorrências de *knower* [*sabedor/conhecedor] no Bank of English³⁴. Foram identificadas 54 ocorrências de *knower*, das quais 30 estão relacionadas à religião ou filosofia, em que o *knower* é a pessoa que entende ou – de alguma forma – está perto de Deus. Das 24 ocorrências restantes, três parecem estar relacionadas ao mundo dos negócios; duas, ao ensino; cinco, a formas de descrever a gramática; e as 14 restantes são distribuídas em diferentes temas. Diante disso, Littlemore argumenta que, ao invés de ser “inaceitável” em inglês, o substantivo *knower* tem um uso relativamente restrito, o qual pertence, em especial, a uma área discursiva.

A autora relaciona essa restrição de sentido à noção de *stereotypical narrowing* [estreitamento estereotipado] proposta por teóricos da relevância. Wilson e Sperber (2004) entendem esse fenômeno como um processo de enriquecimento pragmático e, como tal, é “guiado pela busca por relevância, que envolve a derivação de efeitos cognitivos e, em particular, de implicações contextuais” (p.614). Em decorrência deste fenômeno, uma palavra pode adquirir um sentido específico em alguns contextos, o qual é mais limitado que o seu sentido básico. Littlemore (2009, p.59) apresenta como exemplo a afirmação *I'm dying for a drink* [Estou louco por uma bebida], na qual a palavra “bebida” tem seu sentido restrito à “bebida alcoólica”, mesmo sem esta restrição estar explicitamente indicada no enunciado. A autora, então, conclui que

Parece que as palavras podem passar pelo processo de *stereotypical narrowing* quando as suas formas mudam, mas – e isso é crucial para os aprendizes de línguas – a direção do estreitamento pode variar bastante de língua para língua. Isso é algo que os aprendizes de língua precisam saber.

³⁴ Bank of English é o nome do COBUILD *corpus*, o qual é composto por textos em língua inglesa. A maior parte dos dados é britânica, mas há também textos americanos e australianos.

Ao estendermos essas reflexões para a análise do português, podemos recorrer à discussão proposta por Botelho (2009) sobre as construções agentivas “x-eiro” do português brasileiro. Ao analisar diferentes formações em “x-eiro” – como, por exemplo, “padeiro”, “violeiro”, “cinzeiro”, “sacoleira”, “galinheiro”, “nevoeiro” e “besteira” –, a autora argumenta que as construções agentivas denominadas em x-eiro “se constituem sincronicamente, como uma categoria radial, em termos de uma rede de construções polissêmicas” (BOTELHO, 2009, p. 181). Para a autora, tal categoria tem como núcleo prototípico as construções agente-humano (pão – padeiro; lixo – lixeiro; gaita – gaitero;), as quais motivam construções herdeiras através das ligações metafóricas EVENTOS SÃO AÇÕES e ATORES SÃO MANIPULADORES.

Grosso modo, a autora argumenta que construções “x-eiro” de agente-objeto são ligadas cognitivamente àquelas de agente-humano por meio da nossa capacidade de fazer ligações parabólicas e de pensar metaforicamente (neste caso, através da personificação). Nas palavras da autora,

Partindo da metáfora geradora dessa rede de construções (EVENTOS SÃO AÇÕES), o movimento de manipulação exercido por um ator prototípico (ATORES SÃO MANIPULADORES) é projetado em uma história em que ‘o objeto passaria a manipulador’. Projetamos parabolicamente animacidade em objetos que viram manipuladores. Assim, teríamos um objeto-agente que guarda o leite (leiteira), a cinza (cinzeiro), a revista (revisteiro), ou faz o sanduíche (sanduicheira), a torrada (torradeira)... (BOTELHO, 2009, p.192)

A autora discute, ainda, um grupo de construções em “x-eiro” mais distante do núcleo prototípico da categoria, o qual – sendo mais periférico – seria marcado por características singulares. Para Botelho, as construções que expressam fenômenos (nevoeiro), atividades (roubalheira) e estado (bobeira) também seriam extensões da mesma rede. A autora afirma, no entanto, que a projeção dessas construções tem um grau maior de complexidade, visto que a herança de agentividade perde saliência, dando lugar de destaque à intensidade, à abstração e à negatividade herdadas das construções prototípicas agente-humano. Tais características decorrem do fato de as construções agentivas em “x-eiro” serem fortemente associadas ao estigma do “fazer” “(trabalhos braçais valem menos) dentro da pirâmide social-profissão, tarefa de menor prestígio – acumulando características como baixo *status* e informalidade” (p.196), como lixeiro, sacoleiro etc. Dessa forma, usos mais periféricos do sufixo “-eiro” apresentam

significados mais específicos, carregando as características de “menos *status*” e “menos formalidade”. O comportamento das construções em “x-eiro”, conforme apresentado por Botelho (2009), tanto ilustra a organização das formas linguísticas em uma categorial radial, quanto chama a atenção para o *stereotypical narrowing* por que passam os itens mais periféricos.

Outra situação que pode ilustrar o comportamento das formas linguísticas em categorias radiais é a questão da transitividade verbal. Encontramos em Luft (1986, p. 34-35), por exemplo, a afirmação de que a apassivação é uma forma de verificar a transitividade direta dos verbos. O mesmo autor faz a ressalva, contudo, de que alguns verbos transitivos diretos não admitem voz passiva por serem impessoais (“Há problemas”), por já terem sentido passivo (“Levou uma surra”) ou por não comportarem a ideia passiva (“Minha terra tem palmeiras”). Essa ressalva sobre o comportamento dos verbos por si só aponta o comportamento dos verbos transitivos diretos em português como uma categoria radial, em que uns são mais prototípicos que outros. Além disso, ao abordar os verbos transitivos indiretos, Luft afirma que eles “não admitem, normalmente, apassivação” (p.35). A inclusão advérbio ‘normalmente’ em tal afirmação já aponta para uma possibilidade de comportamento diferenciado entre os verbos transitivos indiretos, por mais que esta questão não tenha sido ressaltada por Luft. No entanto, isso é confirmado por Bechara (2009, p.508), que – ao tratar da transitividade verbal – apresenta exemplos possíveis de apassivação de verbos transitivos indiretos, como os listados abaixo:

(19) Assistimos à missa → A missa foi assistida por nós.

(20) O proprietário pagou aos operários → Os operários foram pagos pelo proprietário.

(21) O diretor perdoará aos alunos → Os alunos serão perdoados pelo diretor

A fim de fazer um levantamento de como a forma verbal apresentada no primeiro exemplo do Bechara ocorre em textos de língua portuguesa, foi realizada uma consulta ao *corpus* CHAVE³⁵. Nessa busca, foram identificadas 99 ocorrências das

³⁵ *Corpus* de textos jornalísticos em língua portuguesa, formado por textos dos jornais Folha de São Paulo (jornal brasileiro) e Público (jornal português) publicados entre 1994 e 1995. O *corpus* é composto por 97,9 milhões de palavras. Disponível para consulta em: <http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=CHAVE>

formas “foi/foram assistido(a)/assistidos(as)”, sendo que 30 delas foram empregadas no sentido de “ver/presenciar”. O interessante é que 29 dessas 30 ocorrências são do jornal Folha de São Paulo, enquanto apenas uma foi encontrada no jornal Público, de Portugal. Por outro lado, as 69 ocorrências em que essas formas foram empregadas com o sentido de “prestar assistência” fazem parte dos textos do jornal Público. Esse breve levantamento parece indicar que o uso periférico da forma passiva do verbo transitivo indireto “assistir” – possibilidade indicada por Bechara e encontrada em textos de um jornal brasileiro de grande circulação – é muito mais frequente no Brasil que em Portugal. Diante das ocorrências identificadas, pode-se afirmar que as possibilidades de uso da forma verbal “assistir” tendem a ser distintas nos dois países de língua portuguesa onde os textos que constituem o *corpus* analisado foram escritos. Isso aponta, mais uma vez, para a importância do contexto na construção das categorias de cada falante e para o conseqüente uso da língua. Esses dados apontam, ainda, para uma organização radial tanto da categoria “verbos transitivos indiretos” quanto da própria forma verbal “assistir”, que é usada – em português brasileiro – de maneira que mesmo sem a presença da preposição “a” preserva o sentido “ver/presenciar”, o qual passa a ser diferenciado do sentido “prestar assistência” apenas pelo contexto.

As discussões desenvolvidas até aqui tanto sobre transitividade quanto sobre formas verbais específicas apontam para a compreensão de regras gramaticais da língua portuguesa como categorias radiais, em consonância com o que teóricos da LC já haviam afirmado a partir da análise de dados da língua inglesa. Littlemore (2009) afirma, ainda, que os usos periféricos – que, muitas vezes, passam pelo processo de *stereotypical narrowing* – tendem a ser relacionados a comunidades discursivas específicas, assim como a contextos específicos e, por isso, conhecê-los pode ser importante para os alunos de língua.

Diante do que foi apresentado nesta subseção, argumentamos que o professor que considera a organização da língua em categorias radiais (aqui entram e se articulam itens lexicais, padrões fonológicos e de entonação, regras gramaticais etc.) consegue trabalhar com os alunos a noção de que a língua é sistemática, mas que – dentro dessa sistematicidade – há bastante espaço para a flexibilidade (variação). **Ao considerarmos especificamente a prática de reflexão linguística, a compreensão de que as formas linguísticas se organizam em categorias radiais, nas quais há usos centrais e periféricos e cujas fronteiras são difusas, possibilita a realização de um trabalho**

em que (i) ao invés de serem apresentadas regras com listas de exceções, sejam discutidas possibilidades de usos sensíveis a diferentes contextos; (ii) desenvolvam-se reflexões acerca do processo de estreitamento de sentido pelo qual passam usos periféricos de determinadas formas; e (iii) percebam-se as associações estabelecidas entre determinados usos e certas comunidades discursivas.

A fim de ilustrar as afirmações feitas, apresentaremos uma investigação sobre o uso do termo “onde” por alunos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio e sua possível abordagem em aulas de língua portuguesa. O emprego da palavra “onde” é interessante, pois já foi alvo de muitas discussões. Enquanto usos de “onde” como advérbio de lugar, advérbio interrogativo e pronome relativo são prescritos por alguns gramáticos, outros usos feitos pelos falantes – como o “onde” discursivo – são ignorados ou condenados pelas gramáticas tradicionais (como BECHARA, 2009; CUNHA; CINTRA, 2007). Além disso, o uso de “onde” como pronome relativo é orientado, geralmente, para situações em que o antecedente é um lugar, um espaço físico³⁶, no entanto outros usos de “onde” como pronome relativo também são recorrentes em textos escolares, por exemplo.

Diante das diferentes possibilidades de uso de “onde”, González (em preparação) fez um levantamento preliminar dos usos dessa palavra em textos escolares, catalogando-os e comparando-os com os usos registrados e abonados pela tradição gramatical. Para fazer tal levantamento, o autor partiu de um *corpus* de textos contemporâneos (escritos em 2013), formado por 208 textos escolares, com 106.359 palavras e 121.978 *tokens*. Tais textos foram escritos por alunos entre 15 e 17 anos, estudantes de cursos técnicos de Informática e Mecatrônica integrados ao Ensino Médio. O autor explica que os “textos escolares” foram “produzidos por alunos da disciplina de língua portuguesa, ainda que estes textos tenham sido publicizados. Não se trata, portanto, de *redações escolares*, escritas para o professor de português avaliar” (p.5).

Entendemos que a descrição das condições de produção desses textos é importante para a melhor compreensão das afirmações a serem feitas e da própria proposta de desenvolvimento da prática de reflexão linguística a partir deles. Três gêneros textuais constituem o *corpus* analisado: contos, resenhas e artigo de opinião. González os apresenta com as seguintes informações sobre as suas condições de

³⁶ Sobre o uso de *onde* no Português Brasileiro, recomendo a leitura de Kersch (1996).

produção e publicidade:

- I. Contos: depois da leitura e discussão de alguns contos da literatura brasileira, os alunos produziram suas próprias narrativas ficcionais. Essas narrativas foram apresentadas pelos alunos para seus colegas de sala de aula, em uma espécie de “sarau”.
- II. Resenhas: ao longo do primeiro semestre do ano de 2013, os alunos foram encarregados de ler um livro de literatura que os interessasse. A única condição de escolha do livro era a de que a biblioteca deveria ter um exemplar do mesmo. Depois de ler os livros, os alunos produziram resenhas, que foram publicadas num painel na biblioteca da escola.
- III. Artigo de opinião: junto com os professores de filosofia e de sociologia, discutiram-se, ao longo dos meses de junho e julho de 2013, possíveis interpretações para as manifestações que tomaram as ruas das principais cidades do país naquele momento histórico. Ao final desse trabalho, os alunos produziram um artigo de opinião em que deveriam articular e defender sua leitura a respeito das manifestações. Estes textos foram publicados nos murais da escola.

Nesse *corpus*, o autor identificou 178 ocorrências da palavra “onde”. Em seguida, as ocorrências foram analisadas individualmente e classificadas. González encontrou a seguinte distribuição de uso: 66,3% das ocorrências desempenhavam papel de pronome relativo; 11,23%, de conjunção integrante; 8,42%, de advérbio interrogativo; 7,3%, de “onde” discursivo; 4,5%, de introdutor de oração adverbial locativa; e 2,24%, de advérbio de lugar. Essa distribuição mostra que a palavra “onde” se organiza (pelo menos nos textos desses alunos) em uma categorial radial, na qual alguns usos são mais centrais que outros. Se formos adiante e prestarmos atenção especificamente no uso de “onde” como pronome relativo (que é o mais frequente nos textos escolares analisados), veremos que a tradicional afirmação de que tal pronome relativo tem a função de retomar apenas “lugares físicos” também pode ser questionada³⁷. González encontrou, dentre os usos de “onde” como pronome relativo no *corpus* analisado, a seguinte distribuição de antecedentes, considerando as categorias propostas por Kersch (1996): lugar físico em 62,71% das ocorrências; espaço nocional em 22,88%; coisa³⁸ em 5,93%; tempo em 3,4%; evento em 2,54%; e posse em 2,54%. O autor apresenta as ocorrências listadas abaixo para ilustrar cada categoria identificada.

³⁷ Estamos cientes de que esta discussão passa por todos os outros aspectos referentes à questão “uso x prescrição”, mas destacamos que, ao nos alinharmos à noção de língua baseada no uso, entendemos que, no ensino de línguas, o caminho mais eficaz é partir da compreensão de situações reais de uso da língua para, então, analisá-las e discuti-las com os alunos.

³⁸ Entendemos que esta categoria é bastante vaga e, por isso, pode se confundir com as demais. No entanto, optamos por mantê-la por ela ser mencionada no texto a que fazemos referência.

(22) E eu ousou dizer que elas foram capazes de fazer o governo perceber que os brasileiros querem mudança, que cansaram desta vida acomodada de um país onde tudo está bom, caso contrário, esconde-se embaixo do tapete. – *lugar físico*

(23) Pelas várias resenhas que lemos, pude perceber que elas não possuem uma cronologia, um ponto de onde a pessoa deve começar a falar. – *espaço nocional*

(24) No início era festa adorava tudo que estava acontecendo, até a sua primeira prova de Eletricidade, **onde** tirou sua primeira nota zero. – *coisa*

(25) Nela, Hercule Poirot, junto com seu grande amigo e parceiro Capitão Hastings vivem por volta de 1935 onde os assassinatos requeriam muito mais do investigador, pois nesta época, as ferramentas de investigação eram poucas e exigindo a mais de quem corria atrás de respostas. – *tempo*

(26) Ela tem chance de mudar por outros caminhos, como por exemplo, manifestações diárias, **onde** as pessoas iriam pressionar mais o governo a tomar mais atitudes para o bem da população. – *evento*

(27) Enquanto escrevo este artigo, vejo o último programa da temporada - Na Moral onde o tema, é o solicitado nesse artigo. – *posse*

Nas ocorrências acima, é possível percebermos que o uso de “onde” como pronome relativo também apresenta um comportamento consoante com a noção de categoria radial, em que há um sentido mais central (e mais literal) e outros mais próximos da fronteira da categoria, os quais chegam a se confundir com usos de outras categorias de pronomes relativos. Diante desses usos realizados pelos alunos, um professor tem vários caminhos a seguir. Alguns deles seriam ratificar as ocorrências em que “onde” é usado para retomar um lugar físico e condenar as demais; aceitar todos os usos sem tecer comentários sobre eles; corrigir apenas os usos mais marginais, como aqueles em que o antecedente é um tempo, um evento ou indica posse; ou, ainda, debater tais usos com os alunos e refletir sobre as implicações de cada escolha. Considerando o que foi apresentado sobre a organização da língua em categorias radiais, argumentamos que a última postura listada seria a mais interessante.

Ao deparar com os diferentes usos de “onde” como pronome relativo, o professor poderia mostrar à turma as ocorrências identificadas e, junto com os alunos, buscar assinalar quais são os antecedentes de “onde” em cada situação. Essa atividade pode se dar tanto com a projeção das ocorrências para que toda a turma as leia

simultaneamente, quanto a partir de uma cópia das ocorrências entregue aos alunos, ou ainda da identificação – em duplas, trios ou grupos – dos usos feitos nos seus próprios textos e do posterior relato desses usos para a turma. Enfim, outras formas de desenvolver essa análise coletiva ainda podem ser propostas, mas o essencial é que os alunos percebam os diferentes usos realizados pela turma. Após esse panorama inicial, o professor pode encaminhar a discussão de cada caso, chamando a atenção para a clareza e a facilidade do leitor em localizar o antecedente de tal pronome. Com isso, o professor pode sinalizar o quanto alguns usos são mais frequentes que outros e o quanto o uso de outros pronomes relativos associados ou não a preposições poderia deixar os períodos mais claros (como “quando”, “em que”, “nas quais”, etc.).

Além disso, o professor poderia discutir com os alunos as relações existentes entre os usos, por exemplo: em (22) o antecedente é um lugar físico, enquanto em (23) o antecedente também é um lugar, apesar de ser mais abstrato. Já em (24), a “primeira prova de eletricidade”, mesmo sendo uma “coisa”, não deixa de demarcar também um espaço nocional em que ações foram realizadas. Em (25), temos um antecedente que indica claramente “tempo”, um domínio abstrato que é recorrentemente tratado em termos de espaço pelos falantes (ex.: Não quero *ocupar* teu tempo com meus problemas). Essa extensão metafórica de sentido pode ser bastante explorada, buscando – inclusive – mais exemplos de situações em que “tempo” é tratado em termos de “espaço” (em representações de linhas do tempo em História, por exemplo). Em (26), mais uma vez, o evento “manifestações diárias” acaba sendo tratado, também, como um lugar em que questões foram reivindicadas, mas – aqui – já fica mais difícil estabelecer uma relação direta entre a noção concreta de lugar e o evento citado (justamente porque este uso está mais distante do centro prototípico da categoria); por fim, em (27) a relação de posse do programa em relação ao seu tema quase se perde, uma vez que o pronome relativo “onde” não atualiza convencionalmente essa relação de sentido. É como se o programa fosse um espaço nocional em que tal tema foi debatido, relativizando-se o fato de que aquele assunto era “o tema do programa”. Essa perda de sentido é bastante interessante e pode ser debatida com os alunos, considerando – por exemplo – a relevância da expressão da relação de posse em tal situação.

A partir das reflexões desenvolvidas, ficaria mais fácil para o aluno entender que o uso de “onde” como pronome relativo não é necessariamente sempre uma questão de tudo ou nada: ou o antecedente é lugar físico ou está errado. Antes disso, outros usos

são possíveis em vários contextos, mas há nuances de sentidos em cada um deles, e o autor precisa estar ciente disso, pois a clareza do seu texto e a compreensão do leitor podem ser influenciadas. O professor pode, ainda, retomar as condições de produção e de publicidade dos textos, discutindo sobre a necessidade do emprego da norma padrão em tais contextos e explicando que os usos mais centrais da categoria são mais associados à norma padrão, enquanto os mais periféricos se distanciam dela. Por fim, o professor pode debater a avaliação social decorrente de usos como o do “onde” com sentido possessivo, em que o falante pode ser negativamente julgado por não conhecer o pronome “cujo” ou por não ter formulado seu enunciado de outras maneiras. Ciente dessas características, o aluno poderá fazer um uso mais consciente e informado do pronome relativo em discussão.

Dessa maneira, o uso de “onde” não receberia um tratamento em que há uma regra e uma lista de exceções a ela. O aluno poderia entender, ainda, que a língua é sim sistemática, mas que há – nessa sistematicidade – bastante variação e que muitos fatores atuam nos diferentes usos. Seria abordado, ainda, o estreitamento de sentido pelo qual alguns usos passam, assim como as possíveis associações entre os diferentes usos e sentidos.

Esperamos, com essa discussão, ter dado mais concretude às afirmações feitas sobre as possíveis contribuições da noção de categorização na prática de reflexão linguística. As formas verbais ou os pronomes relativos citados são apenas exemplos de formas linguísticas que poderiam ser abordados sob o viés da categorização, mas esse talvez seja, dentre os conceitos apresentados no capítulo 2, aquele mais produtivo em relação à prática de reflexão linguística. Discussões sobre os sentidos de itens lexicais, sobre prefixos e sufixos, sobre o comportamento de estruturas da língua, sobre padrões fonológicos são outros exemplos de situações em que a compreensão de que a língua se organiza em categorias radiais pode desempenhar um papel importante na aula de língua portuguesa. A lista apresentada está longe de ser exaustiva, mas busca ilustrar a produtividade de tal conceito. Na próxima subseção, o conhecimento enciclopédico será nosso foco.

4.1.4 Quarta parada: conhecimento enciclopédico na prática de reflexão linguística

No capítulo 2 deste Roteiro, discutimos a noção de conhecimento enciclopédico

e de sua importância para o entendimento de que as palavras não são blocos fechados de significado, mas sim pontos de acesso à (e de ativação da) rede de conhecimentos do falante. Littlemore (2009) afirma que o conhecimento linguístico não pode ser visto de maneira separada do conhecimento de mundo, assim como o conhecimento semântico não pode ser entendido de forma independente do conhecimento pragmático. Diante disso, “o conhecimento enciclopédico é formado por uma complexa rede de ligações entre ideias” (LITTLEMORE, 2009, p. 71).

A autora seleciona dois itens lexicais do inglês para ilustrar tais entendimentos: *bachelor* e *spinster*. Inicialmente, o significado do primeiro termo seria “homem solteiro”, enquanto o do segundo seria “mulher solteira”. No entanto, a autora argumenta que o uso desses itens lexicais ativa uma rede de conhecimentos muito maior que essas definições nos falantes de inglês. Enquanto *bachelor* denota ideias relacionadas à liberdade e ao comportamento desregrado; *spinster* denota, para muitos falantes, ideais associadas à idade mais avançada, solidão, falta de desejo (e, possivelmente, à posse de gatos). Littlemore argumenta que todas essas informações acessadas fazem parte do significado das palavras e, portanto, refletem o significado enciclopédico dos falantes.

A autora afirma, ainda, que a relação mais clara entre o conhecimento enciclopédico e o ensino de L2 é o trabalho com o vocabulário, uma vez que o léxico mental e o conhecimento enciclopédico podem ser entendidos como dois lados de uma mesma moeda. Sendo assim, os trabalhos sobre conhecimento enciclopédico na LC podem ser úteis para a compreensão de como o léxico mental de estudantes de L2 é estruturado e de como ele se desenvolve. Em um estudo não publicado (mencionado em LITTLEMORE, 2009, p. 73), Littlemore e Boers entregaram um conjunto de 10 palavras em inglês para 15 falantes de inglês e 15 falantes de holandês como L1. Eles pediram que cada participante propusesse 10 associações. A partir das associações propostas, foi possível identificar várias relações presentes nos dados dos falantes de inglês como L1 que não estavam presentes nos dados dos falantes de holandês e vice-versa. Um exemplo foi a listagem da palavra *ceiling* [teto] acionada pela palavra *glass* [vidro], provavelmente justificada pelo conhecimento da expressão *glass ceilings*, usada em inglês para indicar as dificuldades que mulheres frequentemente encontram para progredir após determinados níveis em organizações corporativas. Interessantemente, se fôssemos pensar na tradução literal desta expressão para o português “teto de vidro”,

provavelmente seríamos levados a uma compreensão de que “alguém tem fragilidades ou defeitos”, relacionada à expressão idiomática no português “ter telhado de vidro”. Tal mal entendido poderia ser fruto, também, das distinções de conhecimento enciclopédico derivadas de diferentes vivências. É interessante pensarmos que tais mal entendidos na comunicação podem se dar não só entre falantes de diferentes línguas, mas também entre falantes de uma mesma língua como L1, uma vez que as vivências de cada falante são fundamentais para a construção e estruturação do seu conhecimento enciclopédico.

Ainda sobre o papel do conhecimento enciclopédico no ensino de L2, Holme (2009) desenvolve a ideia de que alunos de L2 podem precisar de alguma indução em relação a significados enciclopédicos que falantes nativos desenvolvem ao simplesmente vivenciarem determinada cultura. O autor apresenta quatro argumentos contrários à possível alegação de que tal indução não seria necessária pelo fato de que os alunos poderiam transferir grande parte de seu conhecimento enciclopédico – a partir das categorias que operam em sua primeira língua – para a L2. Os argumentos destacados por Holme (2009, p.163) são (i) os significados não são os mesmos em todas as línguas, logo a compreensão de significados enciclopédicos pode ajudar os alunos a explorarem as diferenças entre as categorias nas línguas que usam, assim como a lidarem com os significados da L2 em si e não como se eles fossem os mesmos (cópias dos) construídos na L1; (ii) a apresentação do significado da palavra como um conjunto amplo de conhecimentos ajuda os alunos a expressarem tais conhecimentos e, por conseguinte, incentiva a habilidade comunicativa como um todo; (iii) o conhecimento do significado enciclopédico de uma palavra pode servir como motivação para o estudo do contexto em que a palavra se encontra; e (iv) a compreensão dos significados enciclopédicos das palavras – particularmente de verbos e preposições – pode desenvolver a compreensão de construções ou combinações de palavras mais extensas construídas ao redor delas. A partir dessas afirmações, o autor propõe que o significado enciclopédico seja, também, considerado nas aulas de L2, em especial nas atividades de vocabulário, nas quais a aquisição de vocabulário em L2 não pode ser entendida como uma busca por correspondências diretas de significados da L1 na L2.

A fim de estendermos essas considerações para o ensino de língua materna, retomamos as cinco características centrais para o modelo de representação enciclopédica do significado apresentadas por Evans e Green (2006), a saber: (i) não há

distinção *a priori* entre semântica e pragmática; (ii) conhecimento enciclopédico é estruturado; (iii) há uma distinção entre significado enciclopédico e significado contextual; (iv) itens lexicais são pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico; e (v) conhecimento enciclopédico é dinâmico.

Ao relacionarmos essas cinco características ao ensino de língua materna, podem ser feitas algumas observações iniciais sobre as suas possíveis implicações para a prática do professor que as (re)conhece. A não distinção *a priori* entre semântica e pragmática, por exemplo, faz com que o *uso* da língua ganhe espaço nas aulas (conforme discutido na seção 4.1.1), e, por isso, alinha-se à perspectiva de ensino de uso da língua. Já a noção de que o conhecimento enciclopédico é estruturado aponta para uma parte estável do significado, o que permite uma sistematização com o aluno, além de ressaltar a indissociabilidade do individual e do coletivo quando se fala em (e se estuda a) linguagem. A distinção entre significado enciclopédico e significado contextual, por sua vez, auxilia na compreensão do papel exercido pelo contexto na compreensão de textos (orais ou escritos), uma vez que o significado passa a ser uma consequência do seu uso. Além disso, essa distinção aponta para a valorização do conhecimento prévio do aluno ao longo das aulas, uma vez que ele é parte constituinte do significado, e que o contexto ajuda na sua seleção frente a cada uso do item lexical.

Por fim, as duas últimas características – itens lexicais são pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico e conhecimento enciclopédico é dinâmico – evidenciam que o significado não é fechado nem único, destacando o papel da cognição e da interação na construção do significado pelo aluno e, mais uma vez, indicando que a palavra só fará sentido em cada situação de uso.

Com essas possíveis relações em mente, fizemos uma análise de (em um estudo não publicado) duas coleções de livros didáticos aprovados pelo PNLD (2011) a fim de entender como o significado estava sendo tratado por eles em seções de vocabulário. A partir desse recorte, buscamos responder à seguinte questão: *como o significado é abordado em seções de estudo do vocabulário?*

A primeira das coleções selecionadas para análise se chama *Português – uma proposta para o letramento* (doravante PPL) e foi escolhida porque, nas análises feitas por Gil (2012), ela mostrou-se bastante alinhada à perspectiva de ensino de uso da língua, a qual tem sido adotada neste estudo. A segunda coleção escolhida chama-se *Português – ideias & linguagens* (doravante PIL) e sua seleção deve-se ao fato de ela

apresentar na seção de estudo de vocabulário uma subseção chamada “uso do dicionário”, o que é uma referência explícita à relação com o significado (nosso interesse na breve investigação desenvolvida). As seções de estudo do vocabulário dos volumes de cada coleção dedicados ao 6º ano fizeram parte da análise (o volume da coleção PPL apresentava sete seções de vocabulário, e o volume da coleção PIL, cinco). Para isso, elaboramos questões de análise a partir das características principais da visão enciclopédica do significado e do seu contraste com a visão dicionarística. A tabela abaixo apresenta uma síntese das características apresentadas anteriormente e as questões elaboradas a partir delas.

Características	Visão Dicionarística	Visão Enciclopédica	Questões
(i)	Semântica (significado das palavras) é distinta da Pragmática (conhecimento de como os fatores externos interagem com a linguagem).	Não há distinção a priori entre Semântica e Pragmática , tanto o conhecimento de o que as palavras significam quanto o de como elas são usadas fazem parte do conhecimento semântico.	(i) <i>É estabelecida alguma relação entre o significado da palavra e o seu uso?</i>
(ii)	Conhecimento enciclopédico não engloba o conhecimento linguístico.	Conhecimento enciclopédico é estruturado (constituído individual e coletivamente) e inclui o linguístico.	(ii) <i>Há referência ao conhecimento não estritamente linguístico como parte do significado?</i>
(iii)	Significado central faz remissão a um referente.	Há uma distinção entre significado enciclopédico e significado contextual, significado é uma consequência do uso.	(iii) <i>O significado é visto como uma remissão a um referente ou como uma consequência de seu uso?</i>
(iv)	Itens lexicais são pacotes fechados de significado.	Itens lexicais são pontos de acesso ao conhecimento enciclopédico.	(iv) <i>O significado é tratado como fechado ou aberto?</i>
(v)	O significado é sempre o mesmo.	O conhecimento enciclopédico é dinâmico, logo o significado não é sempre o mesmo.	

Tabela 1: Questões sobre visões do significado.

Descreveremos mais detalhadamente, nesta seção, as considerações relativas à primeira questão e apenas listaremos os resultados das demais análises, uma vez que este não é exatamente o foco do presente estudo. Argumentamos, no entanto, que a breve investigação realizada nos livros didáticos mencionados ilustra de maneira eficaz o papel do conhecimento enciclopédico nas aulas de língua portuguesa.

Na primeira questão, ao analisarmos as seções de vocabulário do volume

dedicado ao 6º ano de cada coleção, foram encontrados três tipos de resposta: *sim*, *sim** (as situações de uso apresentadas não eram autênticas) e *não*. A distinção entre os usos autênticos e não autênticos mostrou-se pertinente porque a perspectiva de ensino de língua materna adotada para aquela investigação sugere que a sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorre de práticas situadas de uso da linguagem. Além disso, o significado contextual, citado na terceira característica da visão enciclopédica, é mais rico quando se trata de um uso autêntico.

Os dados da coleção PPL indicam que seis das suas sete seções de estudo de vocabulário estabelecem uma relação entre o significado da palavra e o seu uso em situações autênticas. Um exemplo é a seção cujo foco é a palavra “espremidos”, no enunciado “**Espremidos** entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...”, o qual foi retirado do texto de abertura da unidade. Para trabalhar com o significado dessa palavra, a coleção apresenta um segundo enunciado, “**Situados** entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes...”, e propõe duas questões de reflexão: “a) qual é a diferença entre **espremido** e **situado**?; b) por que a jornalista escolheu dizer que os pré-adolescentes estão **espremidos** e não que estão **situados** entre a infância e a adolescência?” (PPL, p. 20). Essa seção explora, portanto, o uso da palavra-foco para trabalhar com o seu sentido, utilizando, inclusive, uma imagem para auxiliar o aluno na reflexão proposta (na imagem, aparecem dois bancos com um menino, um pré-adolescente e um adolescente sentados; em um, o pré-adolescente está apertado/“espremido” entre os demais; no outro, os três estão sentados confortavelmente). A estratégia usada parece pertinente por conduzir o aluno a acessar outros conhecimentos e a pensar no contexto de uso (inclusive na intenção da autora) da palavra para, então, construir o seu significado.

Ainda na coleção PPL, encontramos a única ocorrência em que não é estabelecida qualquer relação entre o significado da palavra e o seu uso. Isso acontece em uma seção dedicada aos substantivos compostos, a qual inicia com a retomada de um fato do texto de abertura da unidade: alguém não queria que a protagonista tivesse um nome composto. É dito, então, que não há uma razão lógica para isso, uma vez que nomes compostos também são bonitos e, a partir desse comentário, é proposta uma reflexão sobre as palavras que são “misturas de duas palavras” (PPL, p. 65), isto é, as palavras compostas. É solicitado, por fim, que os alunos formem palavras compostas através da união de palavras dispostas em duas colunas. As palavras-foco da seção

aparecem fora de contexto. O fato de esta seção ter como foco um processo de formação de palavras e não exatamente o significado das palavras formadas parece ser a justificativa para que ela seja a única seção de vocabulário da coleção PPL que não partiu de uma situação autêntica de uso, mas sim de um fato mencionado anteriormente em um texto.

Já a coleção PIL, ao relacionar o significado com o uso, em quatro das suas cinco seções de vocabulário, propõe situações de uso não autênticas ou apenas recorta enunciados de um texto, sem, no entanto, estabelecer relações entre o significado e determinado uso. Por exemplo, em uma das cinco seções de vocabulário do volume analisado, há a seguinte orientação: “Reescreva as frases, substituindo as palavras em destaque por seus sinônimos presentes no texto” (PIL, p. 71). Logo após, há duas sentenças criadas, como “Furioso, Carlos **gritava** contra a sentença do juiz” (PIL, p.71), em que o sinônimo que deve ser localizado no texto é **esbravejava**. É possível perceber que não há, nessa situação, uma relação estabelecida entre o significado e o uso da palavra-foco. Essa ausência pode dificultar a compreensão do aluno, pois as informações apresentadas (sentença criada) podem não ser suficientes para que ele identifique, no texto, a palavra “esbravejava” como um sinônimo de “gritava”, tampouco para que ele construa o significado de uma palavra até então desconhecida.

A única seção em que a coleção PIL estabelece uma relação entre o significado e o uso é quando o foco são os dêiticos. Nesse caso, era solicitado ao aluno que identificasse, no texto, a que se referiam as palavras destacadas em trechos como “(...) quem chorava **ali, daquele jeito?**”. É importante lembrar, no entanto, que o uso de dêiticos é um exemplo de situação em que a compreensão só é possível a partir do conhecimento contextual, logo o uso precisa ser considerado.

A segunda questão enfatiza a amplitude da visão enciclopédica do significado. Nesta questão, novamente, as coleções mostraram um comportamento bastante distinto. A coleção PPL, em seis das sete seções, fez referência ao conhecimento não apenas linguístico como parte do significado. A coleção PIL, por sua vez, não fez referência ao conhecimento não estritamente linguístico como parte do significado ao longo das suas cinco seções de vocabulário. Isso se explica, possivelmente, pelo fato de a maior parte das seções de vocabulário dessa coleção ser constituída de exercícios de substituição de determinadas palavras por sinônimos, sem a preocupação de fornecer aos alunos mais informações e, portanto, sem dar atenção para a indissociabilidade do conhecimento

individual e do coletivo quando se fala em (e se estuda a) linguagem.

Já a terceira questão de análise foi originada a partir da distinção entre significado enciclopédico e significado contextual. Nessa abordagem, o significado passa a ser uma consequência do uso. A coleção PPL, em cinco das suas sete seções de vocabulário, tratou o significado como uma consequência do uso. Esse resultado está em consonância com o comportamento da coleção nas respostas à primeira questão, que tinha como foco o estabelecimento ou não de uma relação entre o significado da palavra e seu uso. Dos dois casos em que a coleção PPL apresenta o sentido como uma remissão a um referente, um deles já foi discutido: trata-se da seção sobre as palavras compostas. A outra seção em que isso ocorre é a dedicada aos estrangeirismos. Já a coleção PIL apresentou três seções em que a noção subjacente de significado era de remissão a um referente e duas em que a noção subjacente era a de significado como uma consequência do uso. A remissão a um referente predomina possivelmente, mais uma vez, por conta do tipo de exercícios propostos, os quais não estão de acordo com a perspectiva de ensino de uso da língua, visto que não se observa neles a presença do ciclo uso-reflexão-uso (em que o uso é, ao mesmo tempo, ponto de partida e finalidade do ensino). Dessa maneira, o trabalho não cumpre a função de motivar a reflexão sobre a linguagem, de maneira a salientar tanto as suas funções cognitivas quanto as suas funções socioculturais, dificultando a presença de uma visão enciclopédica do significado.

Por fim, na quarta questão – o significado é tratado como fechado ou aberto? –, foram encontrados três tipos de resposta: *aberto*, *aberto** (restrito a um número de acepções apresentadas) e *fechado*. Na coleção PPL, foi observado que, em apenas duas seções, o significado era tratado como fechado, são elas: aquela sobre palavras compostas e a que tinha como foco os estrangeirismos. Esse resultado pode ser visto como uma consequência da abordagem do significado como remissão a um referente, observada na terceira questão de análise quando essas duas seções foram mencionadas. Nas cinco demais seções de vocabulário desse volume, o significado foi tratado como aberto. Na coleção PIL, em uma seção, o significado foi tratado como aberto; em duas, como aberto, mas restrito às acepções apresentadas; e, em uma, o significado foi abordado de maneiras diferentes em cada exercício (neste caso, foi computado um caso para cada tipo de resposta); e, por fim, foi tratado unicamente como fechado por apenas uma seção.

A partir das observações realizadas, parece-nos que, como resposta à pergunta

inicial de tal investigação – *como o significado é abordado em seções de estudo do vocabulário?*, podemos afirmar que a coleção PPL trata o significado, na maior parte das seções de vocabulário, em consonância com a visão enciclopédica, enquanto, na coleção PIL, destaca-se a visão dicionarística do significado. Os exercícios propostos para os alunos e o tipo de reflexão linguística desenvolvida são reflexos da postura adotada pelas coleções frente ao significado. É pertinente salientar também que a visão enciclopédica do significado, devido ao espaço que concede ao uso, está mais alinhada à perspectiva de ensino de uso da língua, na qual vimos que o trabalho com o vocabulário é situado e tem o propósito de auxiliar na compreensão de texto, sem que haja normativismo em relação ao(s) significado(s).

Buscamos, com a descrição simplificada desse estudo exploratório, ilustrar como a consideração ou não do conhecimento enciclopédico durante o trabalho com o vocabulário pode ter implicações nos exercícios propostos e nas reflexões desenvolvidas com os alunos. Argumentamos, ainda, que o professor que conhece a noção de conhecimento enciclopédico tem mais uma razão para desenvolver suas aulas de língua materna a partir de situações reais de uso. Em relação ao ensino de L2, Littlemore (2009) argumenta que os alunos precisam ter acesso ao mesmo item lexical em diferentes contextos, a fim de expandir sua rede de conhecimento enciclopédico e de perceber as diferentes possibilidades de seleção de significados para tal item.

As reflexões desenvolvidas até aqui estão diretamente relacionadas a fenômenos semânticos, contudo argumentamos que as contribuições da LC para as questões semânticas podem ser expandidas para a compreensão, por exemplo, de fenômenos morfológicos e sintáticos, visto que eles se encontram em um *continuum*. Castañeda (2014) expõe essa relação através do *continuum* de graus de abstração de sentido presente na estruturação do conhecimento enciclopédico. O autor afirma que a forma como a LC entende a diferença de concretude no significado dos itens lexicais (como na sequência: árvore frutífera, árvore, planta e algo) pode também ser usada para tratar do grau de abstração de significados gramaticais (como a sequência: quadro pintado, ____ pintado, ____ ____-ado), por exemplo. **Diante do exposto, argumentamos que o professor que conhece o modelo de representação enciclopédica do significado pode propor a prática de reflexão linguística (i) através da exploração de diferentes usos (e diferentes significados) de determinada forma; (ii) entendendo que o significado das formas pode também ser uma consequência de seu uso em determinado**

contexto; e (iii) considerando que o emprego de determinadas formas linguísticas aciona também conhecimentos não estritamente linguísticos.

A seguir, apresentamos uma situação de uso da língua e sua possível exploração em sala de aula, a fim de ilustrar as afirmações feitas nesta subseção. No final de 2013 e início de 2014, a sociedade brasileira presenciou a realização de encontros de jovens marcados pela internet em espaços públicos e *shopping centers* pelo País, especialmente em São Paulo. Esses encontros chegavam a reunir centenas de jovens (em sua maioria moradores das periferias das cidades) e eram organizados principalmente por redes sociais, como o *Facebook*. Tais encontros ganharam um espaço significativo na mídia e geraram manchetes como as apresentadas a seguir.

(28) **‘Rolezinhos’ surgiram com jovens da periferia das cidades e seus fãs** (manchete de 15 de janeiro de 2014 – disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2014/01/1397831-rolezinhos-surgiram-com-jovens-da-periferia-e-seus-fas.shtml>)

(29) **Discriminação de rolezinho em São Paulo vira causa de movimentos sociais** (manchete de 14 de janeiro de 2014 – disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/01/discriminacao-de-rolezinho-em-sao-paulo-vira-causa-de-movimentos-sociais-4389022.html>)

Como pode ser observado nas manchetes, o termo adotado para se referir a esses encontros foi “rolezinho”. Este termo é a forma diminutiva do substantivo “rolé”, cujo significado central é “dar uma volta/dar um passeio”. No entanto, claramente o significado de “rolezinho” não pode ser resumido a “um pequeno passeio” ou “uma voltinha”. Há muito mais informação (linguística e não linguística) contida neste diminutivo. Identificamos, portanto, um caso interessante para o trabalho da flexão de grau dos substantivos que vai além da alusão ao “tamanho” do substantivo.

Se consultarmos o que Bechara (2009) diz sobre aumentativos e diminutivos, veremos que o autor questiona a sua classificação como flexão (argumentando que as formas são, na verdade, resultado de um processo de derivação) e apresenta os “aumentativos e diminutivos afetivos” (p.168). Sobre esses, o autor afirma que

fora a ideia de tamanho, as formas aumentativas e diminutivas podem traduzir o nosso desprezo, a nossa crítica, o nosso pouco caso em relação a objetos e pessoas, sempre em função da significação lexical da base, auxiliados por uma entoação especial (eufórica, crítica, admirativa, lamentativa, etc) e os entornos que envolvem falante e ouvinte (p.168).

A definição apresentada pelo gramático é relativamente ampla, mas não é o suficiente para dar conta da variedade de significados possíveis para as formas diminutivas se apresentada de maneira isolada e seguida de uma lista fechada de exemplos. Por outro lado, partir dos casos apresentados em (28) e (29) para falar de diminutivo é um caminho para que os alunos percebam que a flexão de grau pode ter um significado que é consequência de seu uso em determinado contexto. Além disso, o emprego do diminutivo, neste caso, aciona uma série de conhecimentos não estritamente linguísticos, por exemplo: reações distintas em relação aos encontros (lojistas x polícia x movimentos sociais etc.) e interpretações também distintas para tais encontros (vandalismo x protesto x manifestação pública x confusão etc.). Uma atividade de reflexão linguística que explorasse a forma (diminutivo) e os demais aspectos acionados por ela estaria levando em consideração a noção de conhecimento enciclopédico e, além disso, motivaria a discussão sobre temas de extrema relevância social. Outro ponto positivo é a oportunidade de valorizar o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas envolvidos, assim como de evidenciar a produtividade semântica da flexão de grau. Outras formas frequentemente presentes em textos (reportagens, editoriais, crônicas) sobre o assunto poderiam, ainda, ser incorporadas à reflexão, como “povinho”, “povão”, “guardinha”, “grupinho”...

Através da situação apresentada, buscamos ilustrar as afirmações feitas sobre as possíveis contribuições da noção de conhecimento enciclopédico para a prática de reflexão linguística. Outras formas linguísticas poderiam ser alvo de reflexões desse tipo; alguns exemplos (não exaustivos) seriam outros diminutivos e aumentativos (mensalão, coxinha, [vento] nordestão...), itens lexicais empregados em sentido figurado (laranja, pizza, viagem...) e a formação de palavras compostas (abaixo-assinado, geopolítico, pão-duro...). A seguir, o conceito de “construções” será retomado e alguns desdobramentos possíveis para a prática de reflexão linguística serão propostos.

4.1.5 Quinta parada: construções na prática de reflexão linguística.

Nesta quinta parada, ao retomarmos a noção de construções e suas possíveis implicações para a prática de reflexão linguística, iremos – necessariamente – acionar os conceitos abordados nas subseções anteriores. Isso se deve ao fato de as construções serem o conceito central das abordagens cognitivas à gramática³⁹, as quais são – por sua vez – a extensão do constructo teórico da Semântica Cognitiva (do qual *construals*, *embodiment*, categorização e conhecimento enciclopédico fazem parte) para a descrição gramatical.

No capítulo 2, as construções foram definidas como “um significado que se combina com outro para formar um significado que não pode ser previsto a partir da combinação das partes” (HOLME, 2009, p.178). Em outras palavras, as construções – ou padrões gramaticais – carregam o seu próprio significado, o qual não pode ser depreendido apenas pelas partes que as compõem (LITTLEMORE, 2009). As construções são, portanto, unidades simbólicas formadas a partir da união entre forma e sentido. Quando, no início desta tese, afirmamos que adotaríamos o termo “formas linguísticas” para tratar dos aspectos da língua que entendemos como gatilhos sinalizadores da existência de um processo de significação em curso, já estávamos – de alguma maneira – incorporando a noção de construções ao nosso trabalho.

Além disso, algumas das características recorrentes nas diferentes abordagens cognitivas à gramática foram citadas e merecem ser retomadas, pela pertinência que terão na discussão a ser desenvolvida a seguir, são elas: (i) as construções (e não regras) são os objetos primários de descrição; (ii) léxico e gramática formam um *continuum* de unidades simbólicas; (iii) tanto os significados lexicais quanto os gramaticais são conceptualmente moldados como categorias; e (iv) a gramática é elaborada através do uso (HOLME, 2009; LANGACKER, 2007;2008). Veremos, inicialmente, algumas situações já exploradas por pesquisadores que buscaram relacionar o conceito de construções ao ensino de L2. Em seguida, procuraremos estender tais entendimentos para a prática de reflexão linguística em língua materna.

³⁹ Apesar de não termos localizado, nos textos que constituem as referências desta seção, uma definição explícita do termo “gramática”, é possível depreender – a partir das afirmações feitas – que se trata do estudo de estruturas das línguas.

Um exemplo é apresentado por Littlemore (2009, p.175) ao desenvolver a reflexão sobre as construções bitransitivas (*Alex gave him the book* [*Alex deu-o o livro]) e preposicionais (*Alex gave the book to him* [Alex deu o livro para ele]) em inglês, realizada inicialmente por Lee (2001). A autora sugere que o professor de inglês como L2 apresente os seguintes pares de frases para os alunos e pergunte se algumas das expressões lhe parecem estranhas:

(30) a. *Sheila gave the office a new coat of paint* [*Sheila deu o escritório uma nova demão de tinta]

b. ?*Sheila gave a new coat of paint to the office* [Sheila deu uma nova mão de tinta ao escritório]

(31) a. *Bob taught me all I know* [Bob ensinou-me tudo que sei]

b. ?*Bob taught all I know to me* [*Bob ensinou tudo o que sei a mim]

Em seguida, o professor explicaria que a segunda frase de cada par soa estranha para muitos falantes de inglês e pediria, então, para que os alunos dissessem por que eles acham que isso acontece. Por fim, após realizar uma discussão com os alunos, o professor poderia apresentar a explicação das abordagens cognitivas à gramática para o significado dessas duas construções, a saber: a construção bitransitiva tem como foco o *resultado* do processo, enquanto a construção preposicional com *to* [para] tem como foco o *movimento*. Diante disso, (30a) é bem formada porque a “mão de tinta” surge como o resultado de um processo, assim como, em (31a), o resultado da situação é “eu saber o tudo que sei”. Por outro lado, (30b) soa estranho porque sugere que “uma mão de tinta” é um objeto móvel e, em (31b), é estranho pensar que “tudo o que sei” pode ser algo móvel que sai da mente de alguém para a minha. De acordo com Lee (2001, p. 75), é por essa nuance de sentido entre as construções que uma afirmação como *I taught them French* [Eu os ensinei francês] sugere que “eles” sabem francês (como resultado do processo), enquanto a sentença *I taught French to them* [Eu ensinei francês para eles] não sugere o mesmo com a mesma intensidade.

Essas características específicas do significado de cada uma das construções têm implicações para o sentido do(s) objeto(s) dos verbos: nas construções bitransitivas, o objeto direto paciente é entendido como recipiente, e não simplesmente um local em

direção ao qual há um movimento. E isso explica os pares a seguir, também apresentados por Littlemore (2009, p. 175):

(32) a. *Brian sent a walrus to Antarctica* [Brian enviou uma morsa para a Antártica]

b. ?*Brian sent Antarctica a walrus* [*Brian enviou Antártica uma morsa]

(33) a. *Jeannette cleared the floor for Terry* [Jeannette limpou o chão para o Terry]

b. ?*Jeannette cleared Terry the floor* [*Jeannette limpou Terry o chão]

Por serem artificiais as caracterizações da Antártica como um recipiente para a morsa e do humano como recipiente para o chão, as sentenças (32b) e (33b) soam estranhas para muitos falantes de inglês.

Segundo Littlemore (2009), esta explicação é melhor que a oferecida pela tradição gramatical, na qual “seria dito ao aluno simplesmente que alguns verbos têm construção bitransitiva e outros têm construção preposicional [...] A explicação da LC mostra *por que* algumas palavras combinam mais com uma construção que com a outra” ([grifos no original], p.175). Nesse sentido, Taylor argumenta que é função do professor de língua diminuir a sensação de “arbitrariedade” que os alunos têm em relação a alguns comportamentos linguísticos e, segundo o autor, uma gramática pedagógica com base cognitiva é motivada pela certeza de que “os *insights* da Gramática Cognitiva – apresentados em um formato pedagógico adequado – podem contribuir substancialmente para a obtenção desse objetivo” (TAYLOR, 2008, p.57).

O potencial atribuído à LC de mostrar aos alunos a razão para determinados comportamentos da língua deriva da centralidade dada por ela ao significado na descrição linguística. Tal centralidade está refletida em uma das características das abordagens cognitivas à gramática já apresentadas, a saber: léxico e gramática formam um *continuum* de unidades simbólicas. Disso, depreende-se a constatação de que “a gramática em si é significativa, assim como os itens lexicais. Significados gramaticais são geralmente mais abstratos que os significados lexicais. Isso é, contudo, uma questão de gradação [...]” (LANGACKER, 2008, p.8). Ao tomar como ponto de partida a análise do significado, essas abordagens assumem que o significado gerado a partir das

construções pode oferecer entendimentos importantes em relação à sua forma, uma vez que há estudos os quais indicam ser a forma motivada pelo significado (ACHARD, 2008).

Sobre essa questão, ressaltamos o quanto a prevalência do sentido ao longo da prática de reflexão linguística é importante e, ao mesmo tempo, não diminui a necessidade de se ter – em determinados momentos – as estruturas da língua como foco da aula de língua portuguesa. Ao usarmos a língua, estamos colocando na interlocução formas linguísticas que estão abertas à interpretação, por isso as estruturas gramaticais são importantes: para guiar a interpretação do interlocutor. Já vimos, na discussão sobre conhecimento enciclopédico, por exemplo, o quanto as palavras são apenas pontos de acesso a uma vasta rede de conhecimentos a elas associados, por isso não há como garantir que nosso interlocutor entenda “exatamente o que queremos dizer”; entretanto refletir sobre o significado das estruturas linguísticas é uma forma de debatermos com os alunos as diferentes possibilidades de sentido que emergem dos diferentes usos, além de ser um caminho para ajudar os alunos na elaboração de textos que se aproximem dos seus objetivos enquanto locutores e autores.

Outra característica das abordagens cognitivas à gramática relacionada ao potencial atribuído à LC de mostrar aos alunos a razão para determinados comportamentos da língua é a afirmação de que tanto os significados lexicais quanto os gramaticais são conceptualmente moldados como categorias. Já discutimos possíveis implicações da categorização para a prática de reflexão linguística na subseção 4.1.3, entretanto a retomada desta característica é recorrente nos estudos sobre as construções, uma vez que o entendimento da organização dos significados gramaticais em categorias ajuda na compreensão e na explicação de certos usos. Langacker (2008) ressalta que

[...] enquanto é importante ter a consciência de que substantivos não são simplesmente nomes para objetos físicos e de que sujeitos são agentes apenas prototipicamente, também é útil saber que essas noções são, de fato, centrais nas categorias, um núcleo conceptual que é fundamentado na experiência física e fornece a base para extensões e valores mais abstratos e menos prototípicos. (p.23)

Por fim, outra característica das abordagens cognitivas à gramática que desempenha um papel central na explicação de comportamentos da língua é a que argumenta que a gramática é adquirida através do uso. Essa compreensão aponta mais uma vez para a importância de se desenvolver a reflexão linguística a partir de situações

de uso da língua. Além disso, ela aponta para a compreensão de que as formas convencionais da língua são abstraídas de eventos de uso, os quais são únicos. Por isso, os pontos em comum entre eles só se tornam aparentes com certo nível de abstração (LANGACKER, 2008). Achard (2008) destaca, ainda, que a abordagem baseada no uso realizada pela Gramática Cognitiva coloca o falante no centro do ato comunicativo. Para o autor, ainda que muitos profissionais considerassem “esse foco no falante algo trivial (todo mundo sabe que o falante escolhe o que falar!), ele dá um alerta sério à maneira como as construções gramaticais vêm sendo tradicionalmente apresentadas” (p.441).

No ensino de L2, as características aqui retomadas podem desempenhar um papel importante, uma vez que diferenças formais entre línguas podem ser indícios de diferenças na conceptualização, por exemplo. De acordo com essa perspectiva, “aprender uma língua estrangeira envolverá não apenas aprender as formas da língua, mas também simultaneamente aprender as estruturas semânticas associadas a essas formas” (TAYLOR, 2008, p.52).

Para Littlemore (2009, p.169), a abordagem da Gramática das Construções pode ser bastante útil para os professores de língua, uma vez que contesta a dicotomia entre a previsibilidade e a arbitrariedade na língua. No entanto, a autora apresenta duas dificuldades nesse caminho – são elas: (i) a metalinguagem utilizada para a descrição e explicação de algumas construções e (ii) o fato de que a maior parte das descrições é feita a partir de dados não autênticos. Taylor (2008, p.58) também chama a atenção nesse sentido e argumenta que o grande desafio na transposição dos *insights* da LC para o ensino de gramática é – exatamente – a busca por formulações descritivamente adequadas, intuitivamente aceitáveis e facilmente acessíveis para os significados discutidos. De fato, essa parece ser a principal tarefa para os linguistas cognitivos a fim de possibilitar um acesso mais amplo às suas produções.

Além disso, Littlemore (2009) destaca que os métodos apresentados até o momento para a incorporação dos achados das abordagens cognitivas à gramática às aulas de língua são descontextualizados e com foco exclusivamente nas questões gramaticais. Achard (2008) salienta que a incorporação das noções da Gramática Cognitiva ao ensino de línguas não é em si uma metodologia; tais conceitos precisariam, portanto, ser incorporados à metodologia já adotada pelo professor. Diante disso, é necessário que se proponham procedimentos alternativos, que – ao incorporarem as contribuições das abordagens cognitivas à gramática – garantam o

espaço que a própria teoria atribui ao uso da língua. Temos aqui, mais uma vez, a indicação de que situações autênticas de uso são o grande ponto de partida para o ensino de línguas – de modo geral – e para a prática de reflexão linguística – de modo mais específico – também em uma perspectiva alinhada à LC.

O espaço dado ao uso em alguns estudos que relacionam LC e ensino de L2 está em grande medida relacionado à teoria de aquisição da linguagem baseada no uso proposta por Tomasello (2003). Para o autor, toda linguagem flui de eventos de uso, portanto as habilidades linguísticas de uma pessoa resultam de sua experiência acumulada de usos. Essa experiência é acumulada, principalmente, através de processos de entrincheiramento (utilizações recorrentes) e abstração (variações no uso). Ao falar sobre a aquisição da linguagem pelas crianças, outro conceito importante para o autor é a intenção comunicativa. Segundo Tomasello, por volta do primeiro ano de idade, as crianças começam a entender intenções comunicativas. É, a partir disso, que elas estarão aptas a compreender e a produzir símbolos linguísticos. Isso ocorre na mesma fase em que a criança adquire habilidades de atenção compartilhada envolvendo objetos externos.

Ao longo do processo de aquisição da linguagem, portanto, três processos seriam fundamentais: imitação intencional, entrincheiramento e abstração. A primeira é decorrente da intenção das crianças em se comunicar e da habilidade de repetir estruturas a que são expostas em determinados contextos para produzir sentidos. Já um *input* entrincheirado é aquele em que um determinado elemento da língua é ouvido muitas vezes pelas crianças, então ela consegue reproduzi-lo, mesmo sem fazer generalizações a respeito dele. Por fim, a abstração acontece quando as crianças observam, no discurso do adulto, variações de posição e, então, estabelecem lacunas baseadas na frequência de tipo e passam a produzir enunciados criativos.

Littlemore (2009) propõe relações entre o que Tomasello afirma sobre aquisição da linguagem e o ensino de L2, mas ressalta que o fato de a exposição recorrente à língua-alvo ser um fator importante para a aprendizagem não significa que tal exposição é o suficiente para que o aluno aprenda a L2. A autora apresenta como justificativa para esse posicionamento o entendimento de que aprendizes de L2 dificilmente se encontram em contextos semelhantes ao de uma criança aprendendo sua primeira língua, no qual há pessoas dando atenção a ela, apontando objetos, simplificando estruturas etc. Para a autora, o ponto-chave é que o professor “avalie se o *input* [a que o aluno é exposto]

oferece oportunidades suficientes para os alunos extraírem as construções da língua-alvo” (2009, p. 181), destacando e discutindo aquelas que se mostrarem relevantes.

A partir do que foi apresentado em relação à presença do conceito de construções e das características recorrentes nas diferentes abordagens cognitivas à gramática em estudos sobre o ensino de L2, argumentamos que algumas contribuições para a prática de reflexão linguística em língua materna podem ser propostas. Inicialmente, entendemos que a elaboração de uma gramática cognitiva do português brasileiro poderia informar os professores sobre a base conceptual das suas construções. Não significa, no entanto, que a substituição dos conceitos da gramática tradicional por aqueles de uma gramática cognitiva fosse resolver os problemas identificados atualmente nas aulas de língua portuguesa. A questão da metalinguagem normalmente utilizada para tais descrições já foi apontada como um problema a ser solucionado e, portanto, isso também precisaria ser considerado na elaboração de descrições das construções do português brasileiro. No entanto, o conhecimento – pelo professor – de tais descrições poderia contribuir bastante para o trabalho a ser desenvolvido com os alunos, sem necessariamente implicar na reprodução de tais descrições para alunos da educação básica.

Mesmo com as restrições apontadas, argumentamos que o professor que conhece o conceito de “construção” e as características centrais das abordagens cognitivas à gramática, mesmo sem ter acesso a uma gramática cognitiva do português brasileiro ou sem ter um conhecimento profundo sobre as descrições dessas abordagens, pode incorporar algumas ações à sua prática didática. **Destacamos três pontos em que isso seria possível: (i) ciente do papel realizado pelo uso na aquisição das construções, o professor precisaria estar vigilante em relação ao repertório de textos oferecido aos alunos nas aulas de português e às construções neles presentes para as quais seria necessário chamar a atenção dos alunos; (ii) entendendo que as formas linguísticas em si são significativas, o professor pode guiar a prática de reflexão linguística através dos sentidos a elas atrelados; e (iii) desenvolvendo uma abordagem baseada na construção de sentidos, o professor pode diminuir a sensação de arbitrariedade que os alunos têm diante de alguns comportamentos da língua.** Mais uma vez, recorreremos a uma situação de aula para ilustrar essas afirmações.

Como professora de língua portuguesa e literatura, realizei com alunos do terceiro ano do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio a leitura da

obra “Capitães da Areia”, de Jorge Amado. Ao longo da leitura, fizemos debates sobre a obra, a qual foi entendida por alguns críticos literários e por meus alunos como um grande retrato da infância abandonada da Bahia no início do século XX. Pensando nisso, propus aos alunos que se dividissem em grupos e que escolhessem temas relacionados à infância que julgassem relevantes. Cada grupo escolheu um tema e, por dois meses, desenvolveu uma investigação nos municípios da região em que a instituição está localizada. O grande objetivo deste projeto era realizar um levantamento de como a infância estava sendo tratada naquele momento e na região deles. Algumas questões que surgiram ao longo dos debates e motivaram essa proposta foram: o abandono da infância ficou lá na década de 1930 e na Bahia? Ou ele também está na nossa região em 2014? “Capitães da Areia” retrata uma realidade distante da nossa ou não? Essas investigações viraram reportagens que foram, posteriormente, divulgadas para a comunidade escolar.

Ao receber as reportagens para a primeira correção dos textos, a fim de encaminhar as orientações de reescrita, identifiquei alguns problemas com o uso das formas verbais. Alguns usos apresentavam incoerências entre si, o que acabava comprometendo a clareza das afirmações; outros acionavam sentidos inadequados para os contextos em que apareciam. A seguir, estão três ocorrências retiradas dos textos dos alunos (os quais tinham como tema educação, saúde e abuso sexual, respectivamente), das quais partirei para explicar como a prática de reflexão linguística poderia se dar em consonância com o que foi discutido nesta subseção.

(34) Depois do ocorrido [incêndio no hospital municipal] as mulheres que **entram** em trabalho de parto **serão** recomendadas para se dirigirem ao hospital de C. C., pois, atualmente, no Hospital S.V.P., apenas a hemodiálise está funcionando para não afogar os outros hospitais da região.

(35) Mesmo que a pedofilia **fosse** uma doença, a partir do momento em que o portador da doença comete um crime sexual contra criança, não cabe mais tratá-lo como doente e sim como criminoso.

(36) Assim como essa escola, todas as outras escolas consultadas possuíram falhas na grade de professores. Na escola P., **faltavam** professores para as

disciplinas de ciências e português; na escola A., **faltavam** as disciplinas de artes e história e, *no momento*, biologia.

Na sentença (34), ao apresentar a orientação para as gestantes que entrarem em trabalho de parto nos dias posteriores ao incêndio no hospital municipal, o grupo utiliza a combinação do presente do indicativo com o futuro do presente. A combinação em si não é um problema, mas, no contexto em que foi utilizada, ela pode causar certo estranhamento no leitor. Conforme já mencionamos nas subseções anteriores, diante de uma situação como esta, o professor pode ter diferentes atitudes. De acordo com o que argumentamos até aqui, entendemos que propor uma reflexão linguística sobre o modo e o tempo dessas formas verbais a partir do pressuposto de que tais construções significam é um caminho produtivo.

Uma maneira interessante de abordar o sentido das construções verbais foi brevemente discutida na subseção 4.1.2 quando apresentamos a noção de *grounding*, isto é, a relação estabelecida pelo falante entre um evento e a sua experiência no mundo. Não apenas as pessoas e os objetos precisam ser situados, mas também é necessário que o falante indique outros aspectos ao elaborar um enunciado. Em primeiro lugar, é preciso ficar claro se o enunciado constitui uma afirmação, uma hipótese ou uma ordem. Em seguida, é importante informar o tempo do evento descrito, assim como situá-lo em relação a outros eventos e, ainda, informar se se trata de um evento em andamento ou concluído (DIRVEN; VERSPOOR, 2009). A maioria desses aspectos pode ser informada a partir de morfemas associados aos verbos e, por isso, temos as tais tabelas de conjugação verbal.

Discutir essas decisões parece mais útil e menos arbitrário que apenas apresentar aos alunos as tabelas e solicitar a memorização de tais padrões. Dirven e Verspoor (2009, p91-96) sintetizam essas decisões a partir da metáfora da “cebola”. Para os autores, a sentença é composta de camadas assim como uma cebola, e cada camada representa uma decisão do falante em relação à formal verbal empregada. A camada mais externa seria a função comunicativa da sentença, em termos gramaticais, é o equivalente à flexão de modo. Teríamos, então, a decisão sobre a intenção do falante com determinado enunciado, por exemplo: seu objetivo é fazer uma declaração, apontar uma possibilidade ou persuadir alguém a fazer algo? A segunda decisão seria a atitude do falante em relação ao evento, o qual pode ser relativizado em termos do grau de

certeza, possibilidade e necessidade, por exemplo. Em seguida, o falante situa o evento em relação ao momento do discurso através dos tempos presente, pretérito e futuro. Por fim, o evento é situado em relação a outros eventos e às suas fases internas. Cada decisão de sentido tomada pelo falante está associada a formas diferentes. É claro que os falantes não pensam em cada uma dessas etapas ao proferir um enunciado, portanto não é necessário pedir que os alunos parem e pensem em todas essas decisões ao escreverem um texto. Entretanto, diante de um uso que causa estranheza, o professor pode utilizar essas características para refletir sobre a forma empregada.

Voltando à sentença (34), a estranheza causada pela forma “entram” pode ser relacionada à função comunicativa daquele enunciado. Ao apresentar aquela orientação, o grupo estava se referindo às *possíveis* gestantes que entrassem em trabalho de parto. Diante disso, uma atitude interessante seria discutir com o grupo (ou com toda a turma) a diferença entre fazer uma declaração e levantar uma possibilidade, assim como o que eles entendem a partir da forma verbal utilizada. Um caminho para isso seria discutir outros usos da mesma forma, atentando sempre para o seu contexto. Seria necessária também a introdução (pelo professor ou pelos próprios alunos) da forma “entrarem” na discussão e, novamente, de situações possíveis de uso para essa forma e dos sentidos acionados por ambas. Refletir com os alunos sobre a intenção comunicativa por trás de cada forma certamente traria à tona outras formas associadas às flexões verbais em pauta. É uma maneira de mostrar aos alunos que o sentido dá pistas interessantes sobre as formas linguísticas, assim como – inúmeras vezes – serve de motivação para elas.

Na sentença (35), o problema também envolve a intenção comunicativa, no entanto não é possível afirmar que tal enunciado causaria estranheza ao leitor. A questão aqui é que, um pouco antes na mesma reportagem, os alunos haviam apresentado trechos da entrevista realizada com uma psicóloga a qual deixa claro que pedofilia é considerada uma doença. O grupo, a partir disso, assume o proposto pela entrevistada, mas, no trecho (35), passa a tratar o fato de a pedofilia ser uma doença apenas como uma possibilidade, contrariando o que havia sido apresentado até então pelos próprios autores. Este seria, mais uma vez, um caso em que a discussão sobre a diferença em se fazer uma declaração e levantar uma possibilidade se mostraria útil, assim como as construções relacionadas a cada escolha. É provável que, por trás desse uso do grupo, está a concepção dos autores de que o abuso infantil é um ato inaceitável e, por isso, a sua resistência em dar um tratamento clínico e, não, apenas criminal ao pedófilo. Essa

interpretação do uso realizado pelos alunos não precisa ser ignorada pelo professor; pelo contrário, trazê-la para a discussão sobre as formas verbais empregadas reforçaria ainda mais a ideia de que as formas, em si, são significativas.

Na sentença (36), por sua vez, o problema está atrelado à duração dos eventos e à relação entre eles. O grupo estava relatando suas descobertas sobre a falta de professores nas escolas estaduais e municipais no início do ano letivo de 2014. Para isso, eles escolheram a forma “faltavam” tanto para falar sobre as disciplinas em que houve falta de docentes, mas para as quais novos professores já tinham sido nomeados, quanto sobre aquela em que ainda havia falta de professor. A flexão que indica conclusão ou continuidade de um evento seria, portanto, o alvo da discussão sobre esse trecho. O caminho seria bastante semelhante ao proposto para a sentença (34), mas o foco recairia sobre as formas “faltavam” e “faltaram”. Tal discussão conduziria o grupo à reescrita do enunciado de maneira que a diferença entre as situações já solucionadas e a que ainda não teve solução ficasse mais clara. Essa diferença é importante para a reportagem elaborada pelo grupo, cujo objetivo era justamente apresentar um panorama sobre a situação naquele momento das escolas estaduais e municipais da região.

A partir da discussão dos enunciados (34), (35) e (36), objetivamos ilustrar possíveis desdobramentos do entendimento da visão da LC sobre as construções para a prática de reflexão linguística. Destacamos, por fim, que a atenuação da sensação de arbitrariedade que os alunos têm diante de alguns comportamentos da língua parece ser um argumento importante em favor de uma abordagem cujo foco seja o significado. Cabe, ainda, ressaltarmos que – como ficou evidente nesta subseção – os conceitos da LC e os seus desdobramentos apresentados em cada subseção estão, na verdade, intrinsecamente relacionados. A escolha por apresentá-los de forma separada neste capítulo se justifica apenas pela busca por uma maneira mais clara de apresentá-los.

Ao longo da seção 4.1, buscamos estabelecer pontos de diálogo entre conceitos centrais da LC e a prática de reflexão linguística. Sabemos que muitas posturas aqui sugeridas não são informadas apenas pelas noções da LC que apresentamos. Professores que não conhecem tais conceitos podem acabar tendo atitudes semelhantes ao ensinar por meio do acesso que tiveram a outras teorias linguísticas ou mesmo pelo conhecimento adquirido através da sua prática. O fato é que as noções da LC que abordamos podem ter tais desdobramentos na prática pedagógica, e foi isso que pretendemos mostrar aqui. Nosso caminho foi estabelecer possíveis desdobramentos

para a prática de reflexão linguística a partir de conceitos da LC, propondo que tais aspectos poderiam ser destacados em uma disciplina (de teoria linguística) de um curso de graduação em Letras também preocupada com a formação didática dos professores em formação inicial.

Na próxima seção, nosso objetivo central é discutir uma situação em que estudos da LC podem contribuir para a própria definição de uma forma linguística e não exclusivamente para a sua abordagem.

4.2 UM PONTO ESPECIAL: UMA SITUAÇÃO EM QUE A DEFINIÇÃO DE UMA FORMA LINGUÍSTICA PODE SER INFORMADA POR ESTUDOS DA LINGUÍSTICA COGNITIVA.

Nesta seção, iremos retomar a reflexão linguística sobre metáfora realizada por Eduarda e Zilda em seu estágio, a qual já discutida no Roteiro I. Se, naquele momento, as análises propostas tinham como objetivo a descrição da postura da dupla ao desenvolver o trabalho com esta forma linguística (alinhamento ao paradigma de ensino de gramática ou ao de reflexão linguística), agora, nossos objetivos são (i) analisar a definição de metáfora que guiou a proposta da dupla e (ii) destacar as possíveis vantagens para o projeto desenvolvido por Eduarda e Zilda diante da incorporação de contribuições da LC para a definição de metáfora em sua proposta.

É preciso retomarmos, inicialmente, a maneira como a metáfora passou a fazer parte do projeto da dupla. Como pode ser visto no trecho apresentado a seguir do relatório de estágio entregue por Eduarda e Zilda, as diretrizes gerais do projeto já tinham sido definidas quando elas receberam a solicitação de incorporar as figuras de linguagem ao trabalho a ser desenvolvido com seus alunos de estágio.

Expusemos à professora substituta de Língua Portuguesa das T5 nossa intenção de trabalhar com a assembleia, o que pareceu-lhe agradar. Ela comentou que seria um seguimento interessante ao trabalho que vinha realizando sobre gêneros textuais – no momento, tratava da fábula – e pediu que incluíssemos figuras de linguagem em nossas aulas.

Em um primeiro momento, tal solicitação assustou a dupla, visto que elas não viam uma relação claramente viável entre a sua proposta inicial para o estágio e a solicitação da professora. Esta reação inicial pode ser retomada pela anotação feita pela

pesquisadora durante a aula de 02 de outubro, apresentada abaixo.

A Eduarda e a Zilda chegaram à aula com o projeto pronto, mas assustadas com uma solicitação recebida da professora titular da turma no dia anterior. Inicialmente, as duas procuraram a orientadora de estágio pensando que teriam que alterar toda a proposta, pois pretendiam trabalhar com o gênero “assembleia” e, para atender à professora, precisariam, agora, incluir as figuras de linguagem em seu estágio. A orientadora de estágio disse que não seria necessário mudar tudo e me chamou para falar com as gurias sobre “metáfora”.

Conforme afirmamos no Roteiro I, a “encomenda” da professora foi um fator importante para a participação de Eduarda e Zilda em nossa pesquisa. Além disso, a solicitação da orientadora de estágio de que a dupla conversasse com a pesquisadora sobre a sua situação pode ser justificada pelo fato de a orientadora de estágio saber do envolvimento da pesquisadora com a LC e ter conhecimento de que a concepção de metáfora na LC poderia ajudar a dupla na solução para o problema apresentado. Foi neste contexto que Eduarda e Zilda recorreram aos entendimentos da LC para propor o trabalho sobre metáfora. A seguir, veremos como esses conceitos foram acionados pela dupla e quais foram as possíveis contribuições dessa escolha para o projeto desenvolvido no estágio da dupla.

Inicialmente, iremos buscar nas tarefas apresentadas pela dupla em seu relatório de estágio e no texto do relatório em si as respostas para as perguntas do quadro 11, apresentado no capítulo 3. Esta primeira etapa da análise sequencial que nos propomos a fazer visa à descrição das escolhas feitas pela dupla. Em seguida, discutiremos as respostas encontradas.

O quadro a seguir, apresenta um panorama da abordagem dada à metáfora por Eduarda e Zilda.

Questões	O que encontramos?
<p>Em que circunstâncias o trabalho sobre metáfora aparece?</p>	<p>A reflexão explícita sobre metáfora aconteceu na segunda aula do estágio da dupla. Na primeira aula, as participantes fizeram um momento de apresentação com a turma e os alunos tiveram seu primeiro contato com o gênero “assembleia” a partir de dois vídeos. Na terceira aula, o foco foi o gênero “ata”.</p> <p>Os gêneros que serviram como base para o trabalho com metáfora ao longo da segunda aula foram “propaganda política”, “texto de opinião” e “capas de jornais”.</p>
	<p>Nos materiais entregues aos alunos, <u>não</u> foi apresentada uma definição de metáfora. No entanto, ao descrever a aula proposta em seu relatório de</p>

<p>Qual é a definição apresentada?</p>	<p>estágio, as participantes apresentam a definição de metáfora na qual fundamentaram a elaboração das tarefas.</p> <p>A seguir, está o trecho em que elas apresentam a definição adotada por elas: “Verificar as respostas na busca de um conceito para <i>metáfora</i> e com base em Lakoff e Johnson (apud GIL, 2012, p. 55), que afirmam que "a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra", isto é, esta figura de linguagem estabelece um "mapeamento entre dois domínios conceptuais, sendo o domínio mais abstrato parcialmente estruturado em termos do mais concreto" (GIL, 2012, p. 55).</p>
<p>Qual(is) exemplo(s) ou caso(s) acompanha(m) as definições?</p>	<p>A dupla desenvolve a reflexão linguística sobre metáfora a partir de casos. Apesar de várias ocorrências poderem ser identificadas tanto na propaganda política quanto no artigo de opinião, aqueles selecionados para reflexão ao longo da tarefa foram:</p> <p>“Estou começando a me desacelerar.” “Acabamos por tropeçar em nós mesmos.” “Estamos tornando a velocidade de tudo em vidas descartáveis e desagradáveis a cada dia.” “O governo Lula acelerou o Brasil.” “O governo Dilma seguiu avançando.”</p> <p>Além de metáforas visuais, como a cena de pessoas pulando sobre palavras como “miséria” e “pobreza”.</p>
<p>Quais são os exercícios propostos para o trabalho com a metáfora?</p>	<p>A reflexão sobre metáfora foi realizada junto com tarefas de leitura sobre diferentes textos. Os exercícios propostos sobre a metáfora são, portanto, questões que visam a uma melhor compreensão do texto lido a partir da exploração do sentido das metáforas empregadas pelos autores (a descrição da aula 2 apresentada por Eduarda e Zilda em seu relatório pode ser vista no anexo G).</p>
<p>Há reflexões, ao longo do trabalho com a metáfora, sobre as suas contribuições para a construção de sentidos do texto em que opera?</p>	<p>Sim. Mais que isso, todo o trabalho realizado sobre as metáforas estava atrelado às suas contribuições para a construção de sentidos dos textos.</p>

Quadro 12 – Panorama do trabalho sobre metáfora desenvolvido por Eduarda e Zilda.

Sobre as circunstâncias em que o trabalho sobre metáfora foi proposto, destacamos o fato de que ele está integrado às demais aulas, estando entre as aulas cujos focos são os gêneros estruturantes do projeto. O que explicita a relação do trabalho sobre a metáfora com os demais objetivos do projeto são, especialmente, os gêneros usados para o desenvolvimento da reflexão linguística, os quais são tipicamente argumentativos, assim como a assembleia.

Ainda sobre os gêneros selecionados por Eduarda e Zilda para a realização do trabalho sobre a metáfora, cabe destacarmos que eles – por si só – já expandem o conceito de metáfora mais comumente apresentado por livros didáticos de língua

portuguesa. Enquanto os livros didáticos costumam desenvolver a reflexão sobre metáforas a partir de gêneros literários – guiados pela visão clássica sobre o fenômeno (GIL, 2012) –, a dupla optou por destacar a ocorrência de metáforas em um texto de opinião, em uma propaganda política e em capas de jornais. Já é possível, portanto, percebermos, na seleção dos textos para a aula 2, o alinhamento da proposta de Eduarda e Zilda à visão da LC sobre a metáfora.

Sobre a definição apresentada para o fenômeno, destacamos que, mesmo que ela não tenha sido explicitamente introduzida no material entregue aos alunos, é possível notarmos a sua presença como base para as questões elaboradas pela dupla sobre os casos de metáfora analisados ao longo das tarefas. Ao perguntarem, por exemplo, “O que você pensa que o autor quer dizer com ‘Estou começando a me desacelerar’? É possível um ser humano desacelerar-se? Tente explicar”, a dupla está chamando atenção dos alunos para o fato de o “ser humano” estar sendo entendido, no texto lido, em termos de “carro” ou de uma “máquina”, por exemplo. Já ao proporem a questão “Você concorda com o texto? Como é o ritmo da nossa vida, hoje em dia? Dê um exemplo pessoal (falando de você ou de alguém da sua família) para explicar sua resposta”, a dupla está, de certa forma, apontando para o papel desempenhado pela nossa experiência na ocorrência e na compreensão de algumas metáforas presentes no texto.

Ainda sobre a definição adotada, argumentamos que o fato de a dupla ter escolhido os entendimentos produzidos pela LC sobre a metáfora foi importante para que elas conseguissem manter a ideia original de seu projeto (o trabalho sobre assembleias) e atender à solicitação da professora (figuras de linguagem). Afirmamos isso por entendermos que as definições de metáfora usualmente apresentadas por livros didáticos de língua portuguesa estão atreladas a visões de metáfora que não consideram a sua produtividade em gêneros argumentativos (GIL, 2012). Isso mostra, mais uma vez, que é importante que o professor tenha um repertório de teorias linguísticas, para que ele seja capaz de pensar de maneiras diferentes os recursos linguísticos, observar a produtividade dos recursos em diferentes gêneros, e, então, propor a reflexão linguística.

Sobre as situações a partir das quais as reflexões são propostas, destacamos, em primeiro lugar, o fato de serem todas casos de usos da língua, o que – como explorado no Roteiro I – indica a proposição de um trabalho realmente reflexivo sobre a língua. Especificamente sobre a natureza dos casos apresentados, é importante notarmos que

nenhum deles contém o Tópico e o Veículo explícitos, isto é, não há a presença de sentenças como “*Ela é uma flor*”, em que tanto o elemento de que se fala quanto o predicado atribuído a ele estão presentes. A estrutura diversificada dos casos de metáfora abordados ao longo das tarefas propostas por Eduarda e Zilda está alinhada ao entendimento da LC sobre a ocorrência de metáforas em discursos variados, ao mesmo tempo em que chama a atenção dos alunos para diferentes formas de atualização linguística das metáforas. Isso não significa dizer que a discussão sobre metáforas com Tópico e Veículo expressos não seja útil em situação alguma. No entanto, argumentamos que a escolha de casos feita pela dupla foi adequada para os propósitos da reflexão sobre metáfora dentro do seu projeto de estágio.

Sobre os exercícios propostos, destacamos positivamente o fato de que eles são relacionados às contribuições das metáforas para a construção de sentidos nos textos lidos. Essa postura não só se mostra alinhada à prática de reflexão linguística (como afirmamos no Roteiro I), como também destaca o papel da metáfora para as argumentações desenvolvidas em ambos os textos. Os exercícios apresentados representam, portanto, mais uma contribuição para a integração da forma linguística estudada aos objetivos gerais do projeto de estágio da dupla.

Após a descrição e a análise geral da proposta de Eduarda e Zilda para o trabalho com a “metáfora”, vamos discutir as possíveis vantagens para o projeto desenvolvido por Eduarda e Zilda diante da incorporação de contribuições da LC para a definição de metáfora em sua proposta.

Das propostas para o trabalho com a metáfora sugeridas por Gil (2012) e retomadas no capítulo 3 deste Roteiro, algumas foram incorporadas por Eduarda e Zilda, como vimos na discussão desenvolvida até aqui. Mas como, exatamente, elas se mostraram úteis para a proposta da dupla? Em primeiro lugar, as contribuições da LC para a definição de metáfora ofereceram à dupla uma justificativa para a realização de uma reflexão sobre o uso dessa forma em gêneros argumentativos.

Além disso, a reflexão sobre intencionalidade do falante no uso de metáforas criativas, por exemplo, pôde auxiliá-las a destacar com os alunos “a vigilância das metáforas a que somos expostos cotidianamente (na publicidade, no jornalismo etc.), possibilitando uma avaliação mais crítica” (GIL, 2012, p.143). Essa característica é importante para um projeto cujo foco seja a argumentação. A questão “em sua opinião, qual é a intenção do vídeo ao afirmar que o governo Dilma ‘seguiu avançando’?” é um

exemplo de situação em que a abordagem desse aspecto ocorreu na tarefa proposta por Eduarda e Zilda, contribuindo para a compreensão da função comunicativa da propaganda política.

Os exercícios chamaram a atenção, ainda, para a parcialidade das metáforas, isto é, para o fato de que a metáfora destaca certos aspectos de um domínio e encobre outros. Isso ocorreu, por exemplo, na reflexão proposta sobre o que significaria “andar pra trás”, a qual poderia levar à discussão da ideia de progresso implícita no fato de que as personagens da propaganda política estavam, o tempo todo, “andando pra frente”.

O uso sistemático de determinadas metáforas em um mesmo texto também foi alvo de reflexão ao longo das questões, uma vez que é possível identificarmos mais de uma questão sobre aspectos diferentes da metáfora empregada pelo autor do texto de opinião. Como afirmado em Gil (2012) “uma análise do uso sistemático das metáforas presentes pode levar a uma melhor compreensão do próprio texto” (p.144).

Argumentamos que essas características contribuíram de forma positiva para o projeto proposto pela dupla como um todo, pois, como afirmam as participantes na descrição da aula 3 em seu relatório, elas “fizeram sentido” para os alunos, os quais retomaram a discussão sobre metáfora no início da aula seguinte.

Para nossa satisfação, constatamos que muitos conseguiam dizer o sentido desta figura de linguagem, além de lembrar-se de muitos exemplos discutidos em aula. Frisamos sua função estratégica na argumentação, demonstrada pelo vídeo de campanha política do governo de Dilma Rousseff. (Trecho do relatório de estágio de Eduarda e Zilda, p. 24)

Nesse trecho, é possível notarmos, mais uma vez, o quanto o trabalho com a metáfora a partir dos pressupostos da LC se integrou ao projeto de Eduarda e Zilda. Argumentamos que a proposta de reflexão linguística sobre a metáfora proposta pelas participantes é, portanto, um bom exemplo de uma situação em que a LC pode contribuir para a definição de uma forma linguística. O trabalho desenvolvido pelas participantes foi, a nosso ver, beneficiado pela incorporação de entendimentos da LC sobre o fenômeno abordado.

A análise desenvolvida nesta seção não buscou ser exaustiva, mas ela representa uma situação em que a definição de uma forma linguística foi informada por entendimentos elaborados pela LC. Poderíamos citar, ainda, outras possibilidades, como a metonímia e a polissemia (amplamente discutidas por estudos de Semântica Cognitiva) ou as construções frasais e os verbos de movimento (bastante discutidos por

abordagens cognitivas à gramática). Apesar de não termos conhecimento de um projeto semelhante para a língua portuguesa, pesquisadores como Günter Radden e René Dirven estão desenvolvendo uma gramática pedagógica da língua inglesa, em que se valerão de conhecimentos elaborados pela LC para apresentar e definir as formas e os comportamentos linguísticos. Isso é, no mínimo, um indício de que mais definições comumente presentes nas aulas de língua portuguesa poderiam ser informadas pela LC.

Buscamos, neste capítulo, estabelecer um diálogo produtivo entre os pressupostos da LC e a prática de reflexão linguística em aulas de língua materna. Faremos, no capítulo seguinte, um balanço sobre as considerações apresentadas ao longo do Roteiro II desta tese.

5 O QUE TEMOS A DIZER AO FINAL DO CAMINHO PERCORRIDO?

A incursão a que nos propusemos pela LC na prática de reflexão linguística chegou ao fim. É hora, portanto, de sintetizarmos as reflexões desenvolvidas até aqui e de retomarmos a questão norteadora deste Roteiro, a fim de discutirmos as respostas apresentadas a ela ao longo dos capítulos anteriores.

Em primeiro lugar, destacamos que o esforço de buscar, no potencial explicativo de uma abordagem linguística, caminhos para dificuldades recorrentes na prática docente se mostrou positivo e produtivo. Isso significa que, ao revisarmos conceitos da LC e considerá-los na análise de situações de aula, conseguimos estabelecer propostas efetivas para a prática de reflexão linguística. Argumentamos que tal esforço pode beneficiar professores em formação, os quais – diante das reflexões propostas no Roteiro II – podem não apenas compreender as relações desenvolvidas, mas também se sentirem estimulados a estabelecer mais pontos de diálogos entre teorias linguísticas descritivas e sua prática em sala de aula.

Sobre as reflexões da seção 4.1, é preciso destacar que nosso movimento foi o de propor ações a partir dos pressupostos revisados da LC. Estamos cientes de que, em algumas situações, encontramos – na LC – caminhos novos para chegarmos a entendimentos já discutidos por outros estudos dedicados ao ensino de língua materna. Nesses casos, a nossa contribuição esteve restrita à apresentação de argumentos originais para práticas já propostas. Por outro lado, algumas das ações descritas foram inspiradas diretamente pelo constructo teórico da LC, caracterizando-se como novas ações possíveis para a prática de reflexão linguística. Nesses casos, nossa contribuição foi – além de desenvolver uma justificativa teórica para tais ações – caracterizá-las e propô-las. Argumentamos, ainda, que é possível imaginarmos um *continuum* entre as ações já debatidas, mas justificadas de maneira diferente, e as novas ações propostas. Dentre todas as afirmações feitas na seção 4.1, algumas se encontram mais próximas a um dos polos, enquanto outras se constituem de elementos já debatidos e aspectos originais, proporcionalmente. A figura 6, apresentada a seguir, busca ilustrar tal *continuum*, mas não tem a pretensão de ser exata, isto é, de apresentar medidas de avaliação precisas para o posicionamento de cada afirmação ao longo do *continuum*. As sentenças apresentadas são sínteses das afirmações propostas no final de cada subseção e representam, portanto, um resumo das contribuições propostas na seção 4.1.

Continuum das ações propostas para a prática de Reflexão Linguística

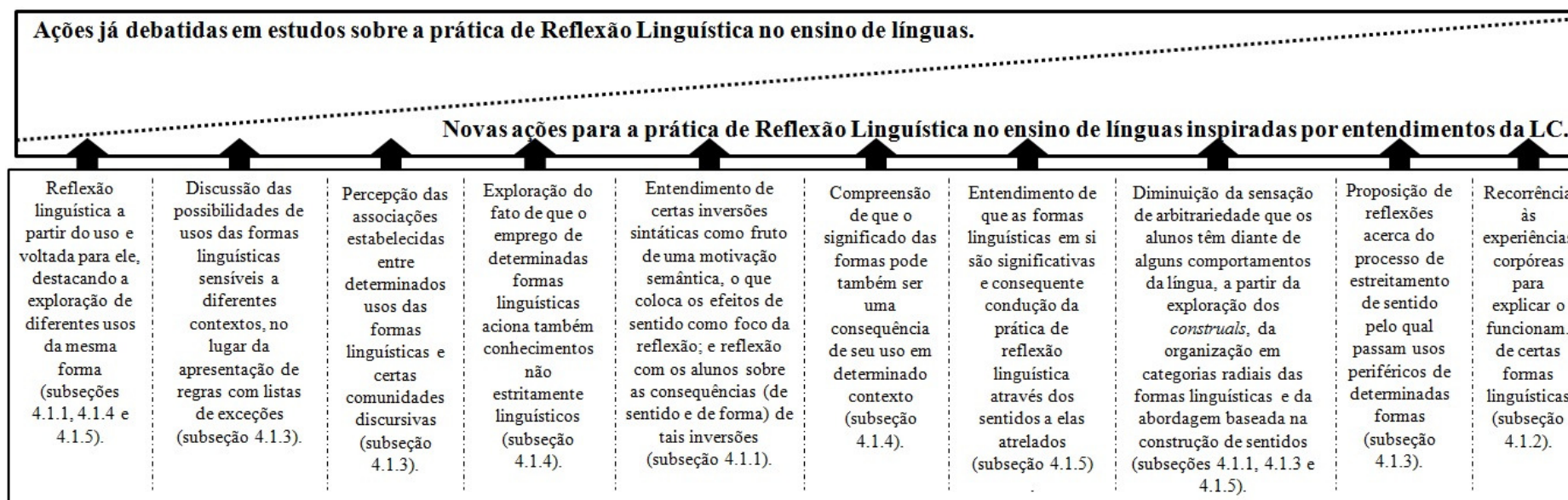


Figura 6 – *Continuum* das ações propostas para a prática de Reflexão Linguística.

Inicialmente, justificamos a organização de nossas proposições em um *continuum* por entendermos que elas não constituem uma questão de tudo ou nada, ou seja, não teríamos como dispô-las em classificações fechadas e bem delimitadas, uma vez que há intensa interação entre o já dito e o novo em nossas afirmações. A diagonal pontilhada que separa as “ações já debatidas em estudos sobre a prática de Reflexão Linguística no ensino de línguas” das “novas ações para a prática de Reflexão Linguística no ensino de línguas inspiradas por entendimentos da LC” representa essa interação. Ela não é, portanto, uma divisão estanque: antes disso, trata-se de uma fronteira bastante difusa, porosa, que evidencia a possibilidade de interinfluências entre as duas áreas. Ainda sobre a linha diagonal, cabe salientarmos que suas extremidades não saem precisamente dos cantos do retângulo, porque argumentamos que, mesmo nas ações mais próximas de um dos polos, há a presença – ainda que pequena – de aspectos do outro polo.

As linhas pontilhadas entre cada afirmação também indicam uma interação entre elas, assim como uma possibilidade de movimento. Dependendo do ponto de vista de quem as analisa, sua ordem pode, portanto, ser um pouco alterada. A ordem em que elas aparecem no nosso *continuum* é, diante disso, fruto das discussões sobre reflexão linguística desenvolvidas no Roteiro I e das reflexões sobre os estudos da LC propostas no Roteiro II. Em outras palavras, a organização deste *continuum* reflete o ponto de vista adotado ao longo deste estudo.

Posicionamos o papel desempenhado pelo uso na prática de reflexão linguística no polo esquerdo do *continuum*, por reconhecermos, nos estudos revisados sobre o assunto, a atribuição de uma posição de destaque a ele. Essa questão foi bastante discutida no Roteiro I e aparece, inclusive, em orientações mais gerais sobre o ensino de língua portuguesa, como na proposição do ciclo uso-reflexão-uso, encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ao mesmo tempo, entendemos que a abordagem baseada no uso defendida pela LC contribui de maneira interessante para a justificativa de tal posicionamento, destacando, por exemplo, o papel do uso na conceptualização das formas linguísticas. A constante presença da discussão sobre a importância do uso nos estudos sobre a prática de reflexão linguística justifica, portanto, o posicionamento de tal afirmação em um dos polos do nosso *continuum*, enquanto as contribuições específicas da LC para essa discussão justificam o fato de a diagonal pontilhada não começar exatamente no canto do retângulo.

No outro extremo, posicionamos a recorrência às experiências corpóreas para explicar o funcionamento de certas formas linguísticas por entendermos que o papel da interação do nosso aparato corpóreo com o mundo exterior não é tradicionalmente acionado no trabalho

com formas linguísticas. Reconhecemos, no entanto, que podem ser estabelecidas relações do uso de determinadas formas linguísticas à experiência social do falante e que, em certa medida, é possível pensar em um prolongamento desta discussão em direção ao *embodiment*. Contudo, argumentamos que tal discussão está, nos estudos revisados sobre o tema, distante da que propusemos a partir de pressupostos da LC. Então, o caráter inovador da proposta justifica o seu posicionamento no polo direito do *continuum*, enquanto a posição do início da diagonal se justifica pelos possíveis prolongamentos da discussão descrita anteriormente.

A disposição das demais afirmações também se guiou pela revisão de estudos sobre a reflexão linguística apresentada no Roteiro I e pela maior ou menor interação deles com as proposições da seção 4.1 do Roteiro II. As setas presentes no *continuum*, por sua vez, não cumprem o papel de indicar o ponto preciso em que cada afirmação estaria localizada. Elas indicam uma relação de subsunção das afirmações ao *continuum*, ou seja, elas cumprem a função de colocar as afirmações em um contexto mais amplo, integrando-as a um panorama maior e mais complexo.

Ainda sobre as afirmações feitas na seção 4.1, argumentamos que elas destacam a importância de o professor de língua materna estar consciente dos pressupostos epistemológicos subjacentes a sua prática em sala de aula. Procuramos deixar clara a relevância que o próprio conceito de “língua”, por exemplo, tem na prática docente. As discussões desenvolvidas nos capítulos 1 e 3 deste Roteiro (cf. BORG, 2006; FARACO; CASTRO, 2000) são mais um argumento nesse sentido.

Sobre as considerações feitas na seção 4.2, argumentamos que elas cumpriram o papel de ilustrar uma situação em que os conhecimentos elaborados pela LC sobre uma forma linguística contribuíram para a prática de reflexão linguística. Os elementos introduzidos à discussão sobre “metáfora” a partir do entendimento que a LC tem sobre esse fenômeno integraram tal reflexão ao projeto elaborado por Eduarda e Zilda, além de proporcionarem uma visão ampla do uso de “metáfora” em gêneros argumentativos. Essa seção, no entanto, é apenas uma mostra do que pode, ainda, ser explorado em relação ao que a LC tem a dizer sobre definições de formas linguísticas recorrentemente alvo de reflexão nas aulas de língua portuguesa.

Diante do que foi discutido nos diferentes capítulos do Roteiro II, sustentamos que a questão norteadora deste Roteiro – a saber: **em que sentido a prática de reflexão linguística pode se beneficiar dos pressupostos da Linguística Cognitiva?** – foi satisfatoriamente respondida. Isso não significa dizer que todas as respostas em potencial para tal questão foram apresentadas, contudo entendemos que caminhos possíveis foram traçados de maneira produtiva

ao longo do capítulo 4.

Os conceitos revisados no capítulo 2 nos conduziram às afirmações feitas no capítulo 4 e sintetizadas no *continuum* das ações propostas para a prática de reflexão linguística apresentado neste capítulo. Já as escolhas apresentadas no capítulo 3 nos levaram à busca, no potencial explicativo da LC, de alternativas às dificuldades identificadas no Roteiro I. O Roteiro II se propôs, portanto, a pensar teoricamente soluções para questões relacionadas à prática docente, buscando contribuir para as concepções epistemológicas subjacentes à prática dos professores de língua materna.

AFINAL, O QUE LEVAREMOS NA BAGAGEM?

Após percorrermos os dois Roteiros propostos no início desta tese, é preciso fazermos uma avaliação do trabalho desenvolvido. O nosso objetivo neste capítulo de fechamento é, portanto, listar as limitações do nosso estudo e apontar novos caminhos possíveis. As considerações mais detalhadas sobre os entendimentos elaborados em cada Roteiro podem ser encontradas nos capítulos finais dos Roteiros I e II, respectivamente.

A fim de discutirmos as limitações do Roteiro I, dividiremos nossas observações em dois momentos: a geração e a análise de dados. Sobre a geração de dados, entendemos que poderíamos (i) ter incluído registros visuais; (ii) ter acompanhado e registrado as aulas em que as participantes realizaram as tarefas de reflexão linguística com seus alunos; e (iii) ter realizado encontros de autoavaliação após a conclusão do estágio das participantes.

Os registros audiovisuais teriam implicações para a análise dos dados, a qual poderia adotar critérios que considerassem dados não verbais. O acompanhamento e o registro das aulas ministradas pelas participantes, por sua vez, possibilitariam a compreensão de como se deu o caminho das tarefas elaboradas até a realização das atividades em sala de aula. Por fim, um encontro de autoavaliação posterior ao término do estágio seria um momento em que as próprias participantes poderiam expressar suas impressões sobre o estágio e sobre a pesquisa da qual participaram. Esse momento se constituiria, ainda, como mais uma situação de aprendizagem, em que as participantes e a pesquisadora precisariam retomar as ações realizadas ao longo do semestre e refletir sobre elas.

Sobre a fase de análise dos dados, argumentamos que a opção por fazer uma análise de conteúdo temático atendeu aos nossos objetivos iniciais, contudo reconhecemos que outras metodologias de análise poderiam ter explorado com mais detalhamento a riqueza dos dados gerados. Como mencionado anteriormente, aspectos não verbais também são significativos, e eles não foram contemplados nas nossas análises. Reconhecemos, também, que – ao desenvolver a interface metateórica proposta para a análise – poderíamos ter incluído as formas de organização do conhecimento enciclopédico, considerando noções como metáfora, *frames*, modelos cognitivos idealizados, entre outros. No entanto, optamos por não incluir tais conceitos em nossa análise por entender que (i) as análises ficariam muito mais longas e complexas, e (ii) tal complexidade de análise não contribuiria de maneira fundamental para que respondêssemos a nossa questão norteadora do Roteiro I.

Acrescentamos, ainda, que momentos de discussão das análises com as participantes

poderiam ter sido realizados. É claro, tais encontros exigiriam mais tempo e envolvimento tanto das participantes quanto da pesquisadora, o que impossibilitou a sua realização, uma vez que a pesquisa precisava cumprir o cronograma estipulado.

Sobre o Roteiro II, temos observações de dois tipos: (i) relativas à proposição das relações entre LC e a prática de reflexão linguística, e (ii) referentes à seção 4.2, cujo foco eram as possíveis contribuições da LC para a definição de formas linguísticas. Inicialmente, entendemos que mais situações práticas poderiam ter sido apresentadas após as propostas da seção 4.1 (quando propusemos relações entre noções da LC e a prática de reflexão linguística), a fim de ilustrar ainda mais as relações estabelecidas. Ao mesmo tempo, nosso receio foi que tais situações fossem lidas como receitas prontas a serem seguidas. Por isso, buscamos ilustrar cada relação com uma situação vivenciada pela pesquisadora ou por um de seus colegas, em suas aulas de língua portuguesa, evitando que elas fossem tomadas como moldes. Argumentamos, também, que a consulta a um banco de dados cuidadosamente organizado de textos de alunos brasileiros de Ensino Médio poderia ter enriquecido as nossas discussões. No entanto, não encontramos um *corpus* com essas características disponível, e não era o objetivo deste estudo elaborá-lo – isso resta como sugestão para pesquisas posteriores.

Em relação à seção 4.2, entendemos que ela poderia ter sido mais desenvolvida. Dessa forma, outros fenômenos além da “metáfora” teriam sido incorporados às nossas discussões. Estamos cientes de que a LC tem muito mais a dizer sobre as definições de diferentes formas linguísticas que o explorado nesta tese.

Por fim, ao avaliarmos a tese como um todo, reconhecemos que – provavelmente – ambos os Roteiros poderiam ser mais específicos e aprofundados, se cada um deles constituísse uma tese independente. No entanto, argumentamos que o diálogo entre eles, assim como as reflexões e os entendimentos oriundos da maneira como eles foram apresentados nesta tese representam mais fielmente a complexidade dos temas abordados. A relação entre teoria e prática não é simples. A associação entre essas esferas da formação docente é desafiadora. Por isso, a realização dos Roteiros I e II em uma mesma investigação se mostrou, para nós, necessária.

Nesse sentido, argumentamos que os próprios inacabamentos desta tese são importantes para ressaltar o quão difícil é a tarefa exigida dos professores de língua portuguesa. Entendemos que essa relação pode ser estabelecida em diferentes momentos. Em primeiro lugar, ao propormos uma pesquisa qualitativa com grupo focal alinhada ao quadro do empoderamento e, em uma mesma tese, uma investigação teórica acerca das possibilidades de

diálogo da LC com a prática de reflexão linguística, tentamos atender às inquietações práticas e teóricas da pesquisadora. Essa atitude é, em si, uma mostra das inquietações dos professores, os quais precisam, a todo momento, (re)pensar a sua prática e (re)aprender os avanços teóricos da sua área de atuação. É claro que essa dupla exigência (e dupla escolha, no nosso caso) acarreta imperfeições nas duas esferas, que são intrinsecamente relacionadas (e nos dois Roteiros).

Em segundo lugar, ao pensarmos especificamente sobre as contribuições dos conceitos da LC para a prática de reflexão linguística, deixamos de fora muitas contribuições já desenvolvidas por outras áreas para a mesma prática. Isso acontece, também, com o professor que, ao preparar suas aulas, recorre a determinada abordagem teórica e (por desconhecimento, por preferência e/ou por insegurança) deixa de considerar as contribuições das demais correntes teóricas.

Em terceiro lugar, a nossa dificuldade em aprofundar teoricamente as análises do Roteiro I decorre da nossa inexperiência nessa área de investigação, o que, mais uma vez, acontece com o professor que se lança o desafio de realizar novas práticas docentes. Argumentamos, com isso, que os inacabamentos desta tese de doutorado nos ajudam a entender a dificuldade encontrada por professores de língua portuguesa na realização da prática de reflexão linguística (que se pretende: informada, reflexiva e voltada para o uso), uma vez que eles deixam claras as limitações resultantes da nossa tentativa de articular teoria e prática.

Por fim, ao examinarmos a pergunta – *afinal, o que levaremos na bagagem?* – que nomeia este texto de fechamento, encontramos como resposta novos entendimentos e novos questionamentos, os quais serão apresentados a seguir.

Argumentamos, inicialmente, que os leitores deste estudo poderão encontrar contribuições diferentes para a sua prática, dependendo do papel que desempenham no momento. Professores em formação inicial, por exemplo, podem se identificar com o processo pelo qual as nossas participantes estavam passando ao longo de seu estágio de docência e, a partir disso, refletirem sobre o seu processo de formação. O quanto antes a existência de pontes entre as disciplinas de Linguística e as de formação didática for percebida, mais relações podem ser construídas pelos professores em formação.

O estudo desenvolvido pode, também, ser interessante para professores já em atuação, uma vez que questiona as escolhas subjacentes à prática do professor e enfatiza a importância delas no trabalho proposto durante as aulas de língua portuguesa. Além disso, as relações propostas no Roteiro II podem ser úteis em situações distintas com as quais os professores se

defrontam ao longo da sua prática profissional.

Os professores que formam professores, por sua vez, podem encontrar no nosso estudo mais razões para conduzirem seus alunos na construção de relações entre a sua disciplina e a futura prática profissional deles. Argumentamos, ainda, que a necessidade da oferta de muitos e diversificados momentos de orientação aos professores em formação sobre a sua futura atuação e sobre a transposição do seu conhecimento sobre a língua para tarefas significativas para seus futuros alunos foi evidenciada no nosso estudo.

Concluimos este estudo, no entanto, com muitos outros questionamentos. Alguns temas abordados nesta tese precisam, em nossa opinião, ser mais investigados. Estudos em Linguística Aplicada poderiam, por exemplo, desenvolver mais investigações em que a integração entre a formação teórica e a prática dos professores fosse estimulada. Além disso, a elaboração de tarefas (e de materiais didáticos em geral) por professores em formação inicial é outro aspecto que se destacou em nosso Roteiro I. As participantes mostraram bastante dificuldade na transposição de suas ideias gerais do projeto em tarefas para os alunos. Elas não tinham clareza sobre quais atividades proporião a fim de chegar aos objetivos estabelecidos por elas em seus projetos. Argumentamos, então, que o caminho entre a elaboração geral do projeto e a elaboração de tarefas precisa ser alvo de mais investigações. A integração de objetivos linguísticos específicos aos objetivos de leitura e escrita de projetos de ensino é, ainda, um ponto que merece atenção de estudiosos de Linguística Aplicada.

Destacamos, também, a necessidade de serem estabelecidas relações mais claras entre outras abordagens linguísticas e o ensino de língua materna. O esforço que fizemos no Roteiro II em pensar como a prática de reflexão linguística poderia se beneficiar de noções da LC pode se mostrar produtivo em diferentes abordagens linguísticas. Entendemos que este é um caminho para que a integração entre as disciplinas de Linguística e de formação didática aconteça de maneira mais eficaz nos cursos de Licenciatura em Letras.

Estudiosos da Linguística Cognitiva, por sua vez, ainda têm bastante a investigar sobre as relações entre as noções da LC e o ensino de língua materna. Há, nos estudos de diferentes tipos (quantitativos, qualitativos, experimentais...) realizados sobre a relação da LC com o ensino de L2, muitos entendimentos que podem informar novas pesquisas sobre o ensino de língua materna. Além disso, a LC pode ser uma abordagem produtiva para a compreensão de dificuldades apresentadas por alunos na produção e na compreensão de textos em língua materna. Mais estudos que aliem a análise de textos de alunos e os entendimentos da LC podem apontar compreensões produtivas para diferentes dificuldades apresentadas pelos alunos. Por fim, uma descrição das estruturas da língua portuguesa a partir dos entendimentos

da LC também é um empreendimento a ser realizado.

Com essas reflexões e inquietações em mente, chegamos ao final desta viagem. Como bons viajantes, aprendemos muito ao longo do caminho, mas sabemos que ainda há muito a ser explorado (na formação de professores, no ensino de línguas, na LC e nas relações entre todas essas áreas!).

REFERÊNCIAS

- ACHARD, M. Teaching construal: cognitive pedagogical Grammar. *In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. (eds.). Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition.* p. 432-455. New York/London: Routledge, 2008.
- ANDRIÁ, M. Exploring the acquisition of L2 conceptualization patterns within the Cognitive Linguistics Framework: The case of Spanish/Catalan learners of Greek as an L2. *Cadernos de Resumos do IX Congresso Internacional de La Asociación Española de Lingüística Cognitiva*, 2014.
- ATHANASOPOULOS, P. Effects of the grammatical representation of number on cognition in bilinguals. *Bilingualism, Language and Cognition*, n. 9, p. 89-96, 2006.
- BAGNO, M. A inevitável travessia: da prescrição gramatical à educação linguística. *In: _____, et al. Língua Materna: letramento, variação e ensino.* São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes: 2006[1929].
- BARBOUR, R. *Grupos Focais.* Trad. Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BECHARA, E. *Moderna Gramática Portuguesa.* São Paulo: Editora Lucena, 2009.
- BERBER SARDINHA, T. *Metáfora.* São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BIGELOW, M.; RANNEY, S. Pre-service ELS Teachers' Knowledge about Language and its Transfer to Lesson Planning. *In: BARTELS, N. (ed.). Researching Applied Linguistics in Language Teacher Education.* p. 179-200, 2005.
- BIRELLO, M. Teacher Cognition and Language Teacher Education: beliefs and practice. A conversation with Simon Borg. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature.* vol 5(2). p. 88-94, mai/jun, 2012.
- BORG, S. *Teacher Cognition and Language Education: Research and Practice.* London: Continuum, 2006.
- BOTELHO, L. Uma abordagem sociocognitiva das construções agentivas x-eiro. *In: MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- BRANGEL, L. *O tratamento lexicográfico de vocábulos de cores na perspectiva da Semântica Cognitiva.* 208f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CES n. 492/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Brasília, 03 de abril de 2001a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n. 009/2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília, 8 de maio de 2001b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP n. 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo na escola*. São Paulo: EDUC, 2007[1997].

_____. *O Agir nos discursos*. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

BULLA, G; GARGIULO, H; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lengua: el caso del Curso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: *II Jornadas Internacionales de Tecnologías aplicadas a la enseñanza de Lenguas*. Córdoba, 2009

BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: o uso do livro didático e projetos didáticos autorais*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP: Campinas, 2009.

BURNS, A.; KNOX, J. Realisation(s): Systemic-Functional Linguistics and the Language Classroom. In: BARTELS, N. (ed.). *Researching Applied Linguistics in Language Teacher Education*. p. 235-260, 2005.

CADIerno, T. Expressing motion events in a second language: A cognitive typological perspective. In: ACHARD, M.; NIEMEIER, S. (eds.). *Cognitive Linguistics, Second Language acquisition, and foreign language teaching*. p. 13-49. Berlin: Mouton de Gruyter, 2004.

CAMERON, D.; FRAZER, E.; HARVEY, P.; RAMPTON, B; RICHARDSON, K. Ethics, Advocacy and Empowerment in Researching Language. In: JAWORSKI, A.; COUPLAND, N. (eds.). *Sociolinguistics: a Reader*. pp. 145-163. New York: St. Martins Press, 2009.

CAMPOS, J. The science of language: communication, cognition and computation. Inter/intradisciplinary Relations. AUDY, J.L.L; MOROSINI, M.C. *Innovation and interdisciplinarity in the university*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CANÇADO, M. Argumentos: complementos e adjuntos. *ALFA*, n. 53, v. 1. p. 35-59, 2009.

CASTAÑEDA, A. Imágenes y significado em la enseñanza de la gramática de ELE. *Cadernos de Resumos do IX Congreso Internacional de La Asociación Española de Lingüística Cognitiva*, 2014.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3 ed.

Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROFT, W. Construction Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____; CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUNHA, C; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2007.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DEWEY, J. *Experience and Nature*. USA: George Allen and Unwin, 1929.

DIRVEN, R.; VERSPOOR, M. *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

DOLZ, J.; NOVERRZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DREY, R. *O processo inicial de competência profissional docente: por uma análise multimodal do trabalho real/concretizado*. 225f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

ELLIS, N. Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language learning. *Studies in Second Language Acquisition*. n. 24, p. 143-188, 2002.

_____. Selective attention and transfer phenomena in L2 acquisition: contingency, cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning. *Applied Linguistics*, n. 27, p. 164-194, 2006.

EVANS, V. *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.

_____. *How words mean: Lexical concepts, cognitive models, and meaning construction*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

_____; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____; CASTRO, G. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). *Educar em Revista*. Curitiba, v. 15, p. 179-194, 2000.

FÁVERO, A.; TONIETO, C. *Educar o educador: reflexões sobre a formação docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 2010.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

_____. *An introduction to qualitative research*. 4th Edition. Londres: Sage, 2009c.

FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?*. São Paulo: Parábola, 2006 [1988].

GALLESSE, V.; SINIGAGLIA, C. What is so special about embodied simulation?. *Trend in Cognitive Science*, vol. 15, n. 11, 2011.

GEERAERTS, D. Prospects and problems of prototype theory. In: GEERAERTS, D. (org.). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

GIBBS, R. Why cognitive linguistics should care more about empirical methods. In: GONZALEZ-MARQUEZ, M. et al. *Methods in cognitive linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

GIL, M. *Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

_____. SIMÕES, L. Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 15, n. 1, p. 261-179, 2015.

GONZÁLEZ, C. A. *A palavra “onde” em textos escolares: um estudo exploratório*, em preparação.

GONZALEZ-MARQUEZ, M. et al. *Methods in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 2007.

GRADY, J. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. Tese (Doutorado em Linguística), Berkeley: University of California, 1997.

HABERMAS, J. *Teoría de La acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 1997.

HOLME, R. *Cognitive Linguistics and Language Teaching*. Basingstoke/New York: Pelgrave Macmillan, 2009.

ILARI, R. *Linguística e ensino da língua portuguesa como língua materna*. Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_3.pdf. Último acesso: 22 de dezembro de 2014.

JOHNSON, M. *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

KERSCH, D. *A palavra onde no português do Brasil*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 1996.

LAKOFF, G. *Irregularity in Syntax*. New York: Rinehart and Winston, 1970.

_____. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago/London: University of Chicago Press, 1987.

_____. The invariance hypothesis: is abstract reason based on image-schemas?, *Cognitive Linguistics*, n. 1, v.1, p. 39-74, 1990.

_____; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

_____; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, R. Cognitive Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

_____. The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy. In: KNOP, S.; RYCKER, T. (eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

LEE, D. *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LITTLEMORE, J. *Applying Cognitive Linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LUFT, C. P. *Moderna Gramática Brasileira*. 7ed. Porto Alegre/Rio de Janeiro: Globo, 1986.

MACARTHUR, F.; LITTLEMORE, J. A discovery approach to figurative language learning with the use of corpora. In: BOERS, F.; LINDSTROMBERG, S. (Eds.). *Cognitive Linguistics Approaches to Teaching Vocabulary and Fraseology*. Amsterdam: Mouton de Gruyter, 2008.

MAHPEYKAR, N. *An analysis of native and non-native speakers' use of the word out in MICASE*. MA dissertation, University of Birmingham, 2008.

MASON, J. *Qualitative Researching: Second Edition*. Londres: Sage, 2002.

MASSETTO, M. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONSELOS, M. L. (org.). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. [orgs]. *Português no Ensino Médio e Formação do Professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. *Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

NEVES, M. H. M. Reflexões sobre o estudo da gramática nas escolas de 1º e 2º graus. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p.91-98, 1993.

NÓVOA, A. *O regresso dos Professores*. Lisboa: Repositório da Universidade de Lisboa, 2007.

OLIVEIRA, A. F. S. de. *Subsídios da Semântica Cognitiva para a disposição das acepções nos learner's dictionaries*. 232f. Dissertação (Mestrado em Letras)- Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2010.

PÉREZ GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PERINI, M. *Gramática Descritiva do Português*. São Paulo: Ática, 2011.

PHIPPS, S.; BORG, S. Exploring tensions between teachers' grammar teaching beliefs and practice. *System* 37, p.380-390, 2009.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. *Estágio e Docência*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 2ª ed. Campinas: Mercado das Letras, 2012 [1996].

_____. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J.W. (org.). *O texto na sala de aula*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2011 [1984].

_____. Gramática e Política. *Novos Estudos Cebrap*. São Paulo, v. 2, 3, p. 64-69, 1983.

REDDY, M. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução*. Porto Alegre: Instituto de Letras UFRGS, nº 9, janeiro-março, p. 9-54, 2000 [1979].

RICHARDSON, D.; MATLOCK, T. The integration of figurative language and static depictions: An eye movement study of fictive motion. *Cognition*, n. 102, p. 129-138, 2007.

RICOEUR, Paul. *Tempo e narrativa*. Trad. Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papyrus, 1997 [1984].

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. *Referências Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROHRER, T. Embodiment and experientialism. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

ROSCH, E. Natural Categories. *Cognitive psychology*, n.4, p. 328-350, 1973.

_____. Principles of categorization. In: ROSCH, E.; LLOYD, B. (eds.) *Cognition and categorization*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1978.

_____. Categorization. In: DOMINIEK, S.; ÖSTMAN, J.; VERSCHUEREN, J. *Cognition*

and Pragmatics. Amsterdam: John Benjamins, 2009.

_____; MERVIS, C. Family Resemblances: Studies in the internal structure of categories. *Cognitive Psychology*, n.7, p. 573-605, 1975.

SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 2006[1916].

SCHNEWLY, B.; DOLZ J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SILVA, K. A.; PILATI, E.; DIAS, J.F. O ensino de gramática na contemporaneidade: delimitando e atravessando as fronteiras na formação inicial de professores de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. v. 10, n.4, p. 975-995, 2010.

SIMÕES, L.; RAMOS, J.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SINHA, C.; LÓPEZ, K. Language, culture and the embodiment of spatial cognition. *Cognitive Linguistics*, n. 11, p. 17-41, 2000.

SIQUEIRA, M. _____. *As Metáforas Primárias na Aquisição da Linguagem: um estudo interlingüístico*. Tese (Doutorado em Linguística), Porto Alegre: Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2004.

STAKE, R. *Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Trad. Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

TALMY, L. Force dynamics in language and cognition. In: _____. *Toward a Cognitive Semantics – Vol. 1*. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.

TAYLOR, J. *Linguistic Categorization*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

_____. Some pedagogical implications of Cognitive Linguistics. In: KNOP, S.; RYCKER, T. (eds.). *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2008.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia. *ReVEL*. v. 2, n.2, 2004.

TYLER, A. Cognitive Linguistics and second language instruction. In: ROBINSON, P.; ELLIS, N. (eds). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. p. 456-488. New York/London: Routledge, 2008.

VANIN, A. A. *À flor da pele: a emergência de significados de conceitos de emoção*. 289f. Tese (Tese de Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

VEREZA, S. C. Articulating the conceptual and the discursive dimensions of figurative language in argumentative texts. *DELTA*, n. Esp., v. 26, p. 701-718, 2010.

VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006 [1929].

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993[1939].

WILSON, D.; SPERBER, D. Relevance Theory. In: HORN, L.R.; WARD, G. (eds.). *The Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell, 2004.

WITTGENSTEIN, L. *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell, 1978 [1953].

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Meu nome é Maitê Gil e estou desenvolvendo, sob orientação da professora Dra. Maity Siqueira, uma pesquisa sobre a preparação para o trabalho de reflexão linguística na formação de professores de Língua Portuguesa. Esta pesquisa é parte da minha tese de doutorado em Letras.

A minha pesquisa propõe, de forma geral, uma investigação acerca do trabalho de reflexão linguística proposto por alunos da disciplina de Estágio de Docência em Português 1. O seu objetivo maior é estabelecer os aspectos a serem considerados na formação de professores com relação ao trabalho de reflexão linguística proposto em aulas de Língua Portuguesa como língua materna. A justificativa para o presente estudo é a contribuição que ele pode dar de forma efetiva para as práticas de ensino de língua materna, beneficiando, no primeiro momento, docentes e discentes de cursos de Licenciatura em Letras preocupados com a formação de professores; e, em um segundo momento, os alunos da Educação Básica que frequentam, ano após ano, as salas de aula de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil.

O presente projeto propõe uma pesquisa qualitativa com grupo focal, isto é, ele contém uma agenda de ação que envolve os participantes e a instituição na qual estão inseridos. As ações propostas envolvem: a observação participativa das aulas da disciplina de Estágio de Docência de Português 1; o estabelecimento de um cronograma de trabalho com os alunos da disciplina de Estágio de Docência de Português 1 que aceitem participar da pesquisa; a análise conjunta dos projetos entregues pelos alunos-participantes; a solicitação de reelaboração das tarefas de reflexão linguística a partir das discussões e reflexões desenvolvidas nos encontros; e a avaliação, juntamente com os alunos-participantes, do processo de reflexão e reelaboração de tarefas desenvolvido ao longo desta etapa da pesquisa. Os encontros serão gravados em áudio e a pesquisadora produzirá notas de campo sobre eles.

Se a sua participação na pesquisa gerar sentimentos de ansiedade ou constrangimentos, na medida em que serão discutidas suas práticas, lembre-se de que as pesquisadoras estarão atentas a reações dessa natureza e providenciarão o atendimento necessário, o que inclui a interrupção da pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que você pode desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação é, portanto, voluntária e será muito apreciada. A sua identidade será preservada ao longo de toda a pesquisa. Além disso, você poderá pedir esclarecimentos sobre a metodologia empregada a qualquer momento da realização da pesquisa.

Àqueles que decidirem participar, solicito que assinem este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se houver qualquer dúvida ou comentários sobre esta pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato através do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, telefone (51) 3308 6699. Além disso, informamos também o telefone do Conselho de Ética em Pesquisa da UFRGS (51) 3308 3738. Desde já agradeço a sua cooperação.

Maitê Gil

Folha de Consentimento

Após ter lido as informações acima sobre a pesquisa conduzida por Maitê Gil sob orientação e responsabilidade da professora Dra. Maity Siqueira, dou meu consentimento para que os dados gerados com a minha participação sejam utilizados neste estudo. Entendo que as informações sobre a minha identidade permanecerão confidenciais e que posso desistir de participar da pesquisa a qualquer momento.

Assinatura

Data

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Professora

Meu nome é Maitê Gil e estou desenvolvendo, sob orientação da professora Dra. Maity Siqueira, uma pesquisa sobre a preparação para o trabalho de reflexão linguística na formação de professores de Língua Portuguesa. Esta pesquisa é parte da minha tese de doutorado em Letras.

A minha pesquisa propõe, de forma geral, uma investigação acerca do trabalho de reflexão linguística proposto por alunos da disciplina de Estágio de Docência em Português 1. O seu objetivo maior é estabelecer os aspectos a serem considerados na formação de professores com relação ao trabalho de reflexão linguística proposto em aulas de Língua Portuguesa como língua materna. A justificativa para o presente estudo é a contribuição que ele pode dar de forma efetiva para as práticas de ensino de língua materna, beneficiando, no primeiro momento, docentes e discentes de cursos de Licenciatura em Letras preocupados com a formação de professores; e, em um segundo momento, os alunos da Educação Básica que frequentam, ano após ano, as salas de aula de Língua Portuguesa e Literatura no Brasil.

O presente projeto propõe uma pesquisa qualitativa com grupo focal, isto é, ele contém uma agenda de ação que envolve os participantes e a instituição na qual estão inseridos. As ações propostas envolvem: a observação participativa das aulas da disciplina de Estágio de Docência de Português 1; o estabelecimento de um cronograma de trabalho com os alunos da disciplina de Estágio de Docência de Português 1 que aceitem participar da pesquisa; a análise conjunta dos projetos entregues pelos alunos-participantes; a solicitação de reelaboração das tarefas de reflexão linguística a partir das discussões e reflexões desenvolvidas nos encontros; e a avaliação, juntamente com os alunos-participantes, do processo de reflexão e reelaboração de tarefas desenvolvido ao longo desta etapa da pesquisa. Os encontros serão gravados em áudio e a pesquisadora produzirá notas de campo sobre eles.

Para isso, solicito a sua autorização para realizar observações na disciplina de Estágio de Docência em Português 1 - ministrada pela senhora - , a fim de, posteriormente, convidar os alunos interessados em participar da pesquisa.

Se a participação dos alunos na pesquisa gerar sentimentos de ansiedade ou constrangimentos, na medida em que serão discutidas suas práticas, as pesquisadoras estarão atentas a reações dessa natureza e providenciarão o atendimento necessário, o que inclui a interrupção da pesquisa. Além disso, é importante ressaltar que os participantes podem desistir de participar da pesquisa a qualquer momento. A sua participação é, portanto, voluntária e será muito apreciada. A sua identidade será preservada ao longo de toda a pesquisa. Além disso, os participantes poderão pedir esclarecimentos sobre a metodologia empregada a qualquer momento da realização da pesquisa.

Se a senhora autorizar as observações na disciplina de Estágio de Docência em Português 1, solicito que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Se houver qualquer dúvida ou comentários sobre esta pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato através do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS, telefone (51) 3308 6699. Além disso, informamos também o telefone do Conselho de Ética em Pesquisa da UFRGS (51) 3308 3738. Desde já agradeço a sua cooperação.

Maitê Gil

Folha de Consentimento

Após ter lido as informações acima sobre a pesquisa conduzida por Maitê Gil, sob orientação e responsabilidade da professora Dra. Maity Siqueira, dou meu consentimento para que as pesquisadoras desenvolvam as observações na disciplina de Estágio de Docência em Português 1 por mim ministrada e faça posterior contato com os alunos que quiserem participar da sua pesquisa. Entendo que as informações sobre a minha identidade assim como sobre a identidade dos alunos-participantes permanecerão confidenciais e que posso desautorizar a observação das aulas a qualquer momento.

Assinatura

Data

ANEXO A – Programa de disciplina “Estágio de Docência em Português 1”

Universidade XXXXXXXXXXXXXXXX

Estágio de Docência em Português I – 2013/2

Turmas C e D

Carga Horária: 120 horas – Créditos: 8

Professor(a) Responsável – XXXXXXXXXXXXXXXX

Sala: 104

Súmula: Integração do referencial teórico com a prática pedagógica em língua portuguesa no ensino fundamental

Objetivos:

- contribuir para o desenvolvimento, pelo aluno de Licenciatura, da competência para articular teoria e prática na realização das atividades docentes de planejar o ensino, participar de aulas na responsabilidade de professor e avaliar a aprendizagem;
- considerando as habilidades pressupostas para o ensino fundamental na área de Língua Portuguesa, iniciar o aluno-professor nas atividades de detalhar um projeto de docência, realizar transposições didáticas a partir desse projeto e refletir sobre sua realização na forma de um relatório escrito;
- discutir a noção de educação linguística, sob a perspectiva do letramento como prática social;
- discutir a articulação entre o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita e os conteúdos de literatura e de gramática no ensino de português;
- refletir sobre o ensino de português dentro de uma perspectiva de educação integral, focalizando as relações entre as disciplinas escolares e a noção de um projeto pedagógico coletivo na escola;
- oferecer ao aluno-professor a oportunidade de realizar atividades docentes de modo colaborativo, pressupondo ser a troca de experiências entre professores uma atividade de formação (continuada) plena.

Conteúdos Programáticos:

1 Constituição do fazer pedagógico: reflexão acerca das teorias que subsidiaram a formação, projetando-as na prática, a fim de construir um projeto de docência que se fundamente.

1.1 numa concepção clara de ensino-aprendizagem: espaço de diálogo e construção conjunta de conhecimentos, interpretando o aluno como o sujeito da aprendizagem.

1.2 no uso da linguagem como foco do ensino e da aprendizagem em Língua Portuguesa: as relações entre leitura-fala-escrita; o exercício da palavra em contexto escolar não escolar.

1.3 no contato efetivo com a comunidade escolar na qual se realizará a prática pedagógica.

1.4 numa concepção de linguagem como discurso e ação social.

2 Práticas de leitura: subsídios teórico-metodológicos para a formação do leitor.

2.1 as práticas de leitura e os significados sociais do letramento.

2.2 formação do leitor dentro e fora da escola.

2.2 gêneros do discurso e planejamento do ensino da leitura.

3 Práticas de produção oral e escrita na aula de Língua Portuguesa

3.1 Escrita e reescrita: práticas complementares no desenvolvimento da competência comunicativa do aluno no ensino fundamental.

3.2 A língua de registro e de preservação da cultura.

3.3 Aprender e ensinar a escrever e a reescrever para a escola e para a vida.

3.4 Interação face-a-face em sala de aula: construção conjunta de conhecimentos.

3.5 O ensino e a aprendizagem de gêneros orais institucionais.

3.3 Gêneros do discurso e planejamento do ensino da escrita da produção oral.

4 **Gramática:** as várias gramáticas e a tradição gramatical – relações entre norma e uso.

4.1 A língua falada e a língua escrita – características comuns; diferenças.

4.2 A língua como identidade cultural – história, memória, registro; variação e mudança linguística.

4.3 Gramática e uso da linguagem – contrastes entre o ensino da nomenclatura gramatical e a prática de reflexão linguística.

5 Literatura na formação inicial

5.1 O princípio da fruição: o texto e a experiência da recepção literária.

5.2 A escolarização da literatura: modos de torná-la produtiva.

5.3 Gêneros literários relevantes para os alunos das séries finais do ensino fundamental.

Atendimento individual ou das duplas: a combinar por email (sala de aula ou individualmente/duplas, em local a ser marcado).

Avaliação:

Requisitos obrigatórios para obtenção de crédito na disciplina (conceitos C ou B)

- apresentação de projeto de Estágio, **impreterivelmente**, até a data de **18 de setembro**, para discussão com a professora orientadora;
- apresentação do projeto definitivo até a data de 02 de outubro; (esta data deverá ser renegociada no caso de escolas que exijam projeto de autoria do(s) estagiário(s) em data anterior);
- apresentação de Relatório do Estágio até a data de 13 de dezembro de 2013;
- qualidade do relatório apresentado, conforme grade de avaliação discutida nos seminários;
- presença integral às atividades de classe no campo de estágio (salvo justificativas estatutárias, consignadas em processo administrativo);
- 75% de presença da carga horária presencial de 20 encontros com o grupo.

Requisitos adicionais (obrigatórios para conceito A)

- participação ativa nas discussões em sala de aula;
- bom manejo de sala aula; conforme aula(s) assistida(s) pela professora orientadora e o relatório de atividades submetido pelo estagiário;
- apresentação da experiência de Estágio em forma de Seminário (ver cronograma).

Programa e cronograma de encontros

Data	Dia	Leitura/Tarefa
07/08	quarta	Apresentação da atividade de ensino; formação de duplas; discussão do plano de ensino e estabelecimento de combinações. Projetos – discussão.
14/08	quarta	Dolz et al. (2004) Discussão de filme em DVD – <i>Escrevendo na sala de aula – poema</i> Tarefa: exame de tarefas dos Cadernos OLP
21/08	quarta	Dolz et al. (2004)
26/08	segunda	Projetos: Referenciais Curriculares do RS (2009); p. 92 a 118; quadros a partir p. 175 e Tarefa para Cadernos de Aluno e Professor (7ª e 8ª)
28/08	quarta	Cap. 1 Simões et al. (2012);

04/09	quarta	Dolz et al. (2004) e Schnewly e Dolz (2004)
11/09	quarta	Discussão de súmulas dos estagiários e de textos selecionados
16/09	segunda	Discussão de súmulas dos estagiários e de textos selecionados
18/09	quarta	Entrega do projeto preliminar Cap. 3 – Simões et al. (2012)
25/09	quarta	Cap. 4 – Simões et al. (2012)
02/10	quarta	Avaliação: Luckesi (2011); Simões e Farias (2013); Antunes (2006) Entrega dos projetos de docência
09/10	quarta	Leitura: Galarza (2008); Simões et al. (2012)
16/10	quarta	Produção de textos: Antunes (2003); Simões et al. (2012)
23/10	quarta	Língua e gramática: Franchi (2006); Mendonça (2006); Simões et al. (2012)
30/10	quarta	
06/11	quarta	Organização de sala de aula e manejo do grupo de alunos: relatos dos estagiários
13/11	quarta	
20/11	quarta	Literatura e formação do leitor: Soares (2003); Filipouski (2005);
27/11	quarta	RCs p. 83-92; Cosson (2009); Simões <i>et al.</i> (2012)
04/12	segunda	Seminário final
06/12	quarta	Seminário final e fechamento

Este cronograma sofrerá adaptações ao longo do semestre.

Obs.: Das 120 horas da atividade de ensino, 48 (mínimo) serão desenvolvidas presencialmente, em grupo, conforme o cronograma acima. As demais 72 horas serão destinadas às atividades de orientação e supervisão individual ou em duplas e às seguintes atividades no campo de estágio: observação de aulas do professor supervisor responsável pela turma de alunos na escola selecionada e de aulas dos alunos em outras disciplinas escolares; reuniões com o professor da turma para planejamento e acompanhamento; planejamento de unidades didáticas a serem desenvolvidas e de tarefas para as aulas a serem ministradas; submissão do planejamento ao orientador e discussão; aulas, sob sua responsabilidade docente, em uma turma de língua portuguesa de anos/séries finais do ensino fundamental ou do 3º ciclo do ensino fundamental; participação em reuniões de professores e em, pelo menos, um conselho de classe (a depender da política de acesso da escola); avaliação do desempenho dos alunos; autoavaliação e composição de relatório detalhado de todas as atividades desenvolvidas.

Leitura pressuposta:

BRASIL: Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental*. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pdf/portugues.pdf acesso em 01/08/2006

BRITTO, L.P.L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. *Calidoscópico*, vol. 5, n. 1, jan-abr/2007. (disponível em pdf)

Leituras para discussão: (ver cronograma)

Pasta 151; a compra de livros disponíveis nas livrarias é **recomendada**.

ANTUNES, I. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003. (excerto)

ANTUNES, I. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 163-180.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2009.

- DOLZ *et al.* Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, B.; DOLZ J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FRANCHI, Carlos: Criatividade e Gramática. In: C. Franchi; E. Negrão; A. L. Müller. *Mas o que é mesmo “Gramática”?* São Paulo: Parábola, 2006.
- FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A. M. *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.
- FILIPOUSKI, A. M. MARCHI, D.; SIMÕES, L.J. Referenciais Curriculares e Cadernos didáticos de Língua Portuguesa e Literatura. In: Secretaria de Educação do Estado do RS (org.) *Lições do Rio Grande*. Porto Alegre: SE/RS, 2009.(disponível em pdf)
- GALARZA, D. K. Leitura de texto/leitura de mundo: professores e alunos, autores do seu fazer. In: PEREIRA, N. M. *et al.* (org.) *Ler e escrever: compromisso no Ensino Médio*. Porto Alegre: NIUE/Editora da UFRGS, 2008. p. 225-237.
- LUCKESI, C.C. *Avaliação na aprendizagem escolar: estudos e proposições*. São Paulo: Cortez, 2011. 22ed.
- MENDONÇA, M. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.
- SCHNEWLY, B.; DOLZ J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem ao objeto de ensino. In: SCHNEWLY e DOLZ. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SE/RS, 2009. (disponível em pdf)
- SIMÕES, L. J. *et al.* *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra; 2012.
- SIMÕES, L. J.; FARIAS, B. S. Conversa vai, escrita vem. *Almanaque na Ponta do Lápis*. São Paulo, CENPEC, nº 21, 2013, pp. 30-39. (disponível em pdf)
- SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. *A escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 17-48.

ANEXO B – Orientações para a elaboração do Projeto de Estágio

UNIVERSIDADE XXXXXXXXXXXXXXXX
Estágio de Docência em Português I – 2013/2
Profa. XXXXXXXXXXXXXXXX

Roteiro para Composição do Projeto de Docência

Preliminares:

A forma final do projeto deve considerar o contexto em que a dupla/o estagiário atuará. Além da seleção de um eixo norteador – em termos de temática e de gênero do discurso –, da seleção de textos e da organização do ensino em módulos, será necessário trabalhar na direção da adequação desse conjunto de propostas aos alunos concretos em sua escola. Desse modo, a finalização do projeto exigirá que a dupla/o estagiário já tenha selecionado seu campo de estágio, já tenha conversado com o professor da turma e já tenha conhecido, ainda que preliminarmente, a turma.

O projeto deve incluir os seguintes itens, desenvolvidos de modo conciso, quase esquemático:⁴⁰

1. Pressupostos: discussão sobre o objeto de ensino de português e a visão de língua que subjaz à proposta; o estabelecimento do recorte em termos de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos deve ser coerente com os pressupostos.
2. Dados de observação e exigências do professor da classe: breve relato das características da escola e dos alunos, a fim de esboçar um quadro do campo de estágio, e inclusão de quaisquer exigências feitas pelo professor no que toca a procedimentos, objetos de ensino ou conteúdos a serem estudados. Esse ponto do projeto também deverá estar articulado à proposta.
3. Proposta nuclear: eixo norteador do projeto, temático e genérico, a dar unidade às várias sequências e módulos.
4. Objetivos da(s) sequência(s) didática(s) proposta(s).
5. Competências a serem desenvolvidas pelos alunos e conteúdos a serem abordados.
6. Breve sumário das aulas, prevendo, ao longo das mesmas, atividades de introdução às tarefas, discussão de conteúdos, consolidação, produção e avaliação da aprendizagem.
7. Detalhamento da primeira semana de aulas; com previsão completa de textos, tarefas e avaliação.
8. Previsão dos modos como serão realizadas a avaliação do ensino e da aprendizagem.
9. Referências bibliográficas.
10. Anexos: materiais já selecionados e tarefas já planejadas (mínimo: todas aquelas previstas para as aulas da primeira semana).

⁴⁰ O desenvolvimento de cada um desses mesmos itens deverá orientar a composição do relatório final. A súmula das aulas planejadas, no relatório, deverá ser acompanhada de breve relato do que foi efetivamente feito naquele encontro. Além disso, o relatório deverá incluir uma sessão final de reflexão sobre a experiência e autoavaliação, além de outros anexos e avaliação pela professora ou supervisora escolar, caso se disponha(m) a tanto.

ANEXO C – Tarefa sobre “Vocativo e Aposto” de Carla e Karina

Oficina Vocativo e Aposto:

Primeiramente fizemos a leitura do micro conto A Virgem do Poço (anexo XI) e explicamos sobre o significado de aposto e vocativo de forma bem sucinta, já que a professora titular já havia dado este conteúdo anteriormente, conforme descrição abaixo:

Vocativo: é a expressão que indica um apelo, um chamado. Usando um vocativo podemos invocar, no discurso direto, um interlocutor.

Exemplos:

Cuidados tubarões! Cuidados, tubarões!

Silêncio visitantes . Silêncio, visitantes!

Silêncio hospital. Silêncio, hospital !

Aposto: expressão que uma explicação sobre um termo já citado ou ainda por citar.

Exemplos:

Thor, filho de Odin, protege a Terra contra Locke.

Júlio César, imperador de Roma, era calvo.

OBS: Os exemplos foram direcionados as literaturas que nossos alunos liam, extraclasse, neste trimestre.

Exercícios:

1- Encontre os apostos e vocativos nas expressões sublinhadas no texto:

2- Se retirarmos a expressão do texto: "o amigo de Tessan", o sentido do parágrafo será alterado? Por quê?

3- Com base no que já estudamos sobre aposto e vocativo escreva dois exemplos de cada.

ANEXO D – Tarefa sobre “Frase, Oração e Período” de Carla e Karina.**Oficina Frase, Oração e Período:**

Relembramos os conceitos de frase para introduzirmos oração e período através de exemplos retirados do micro conto já citado.

Exercícios:

1-Retire do texto A Virgem do Poço dois exemplos de frase, oração e período.

2-Construa dois exemplos de oração e período.

ANEXO E – Orientações para reescrita de Carla e Karina.

1º Trecho:

Dificuldades no uso de travessão.

Dificuldades na formulação de frases.

Trecho da redação:

Pyetra: Quem é?

Douglas: Sou eu amor o Douglas.

Pyetra: Entra amor.

"Ele entra com as coisas."

"Ela surpresa olha pra ele e fala."

Pyetra: Para que tudo isso amor?

Douglas: Hoje vamos fazer algo diferente, assistir filmes de terror, juntos com pipoca e tudo.

"Ela sorri."

Pyetra: Ok! Então vamos.

Correção:

Retirada de aspas no meio do diálogo, reelaboração das frases no mesmo.

Discussões:

Não usamos aspas para diálogos diretos entre personagens.

O uso das aspas faz-se necessário quando introduzimos pensamentos, falas de personagens no meio de um parágrafo de forma indireta. Ex: *O técnico afirmou que "Ronaldo vai jogar"*.

Reescrita:

-Quem é ? – Diz Pyetra.

- Sou eu amor, o Douglas.

- Entra amor.

Ele entra com uma sacola cheia de coisas.

Ela olha para a sacola em suas mãos, e olha para ele novamente dizendo:

- Para que tudo isto amor?

-Hoje vamos fazer algo diferente, vamos assistir à filmes de terror com pipoca e tudo.

Ela sorri e diz:

-Ok, então vamos.

2º Trecho:

Dificuldades na formação de parágrafo.

Falta identificador das personagens usando repetição do pronome *eles*.

Falta de informações para continuidade do texto.

Trecho da redação:

Era uma vez três pessoas que tinham entrado numa casa para dar uma festa, daí eles viram umas coisas de bruxaria e uma mulher num quadrado ensanguentada, daí no outro dia eles foram de novo lá e do nada a porta se abriu sozinha eles ficaram espantados daí eles acharam que tinha alguém morando lá, mas daí eles entraram e a porta se bateu e eles tentaram abrir e não conseguiram, e como era muito tarde se decidiram a dormir por lá mesmo.

Correção:

Em amarelo estão as sentenças acrescentadas pela professora.

Discussões:

1º As frases devem ser agrupadas conforme o sentido completo que se deseja contar. Todas as frases que contam o mesmo momento, com a mesma informação a ser contada, ficam agrupadas no mesmo parágrafo.

2º Faltam informações nas frases desse trecho para que os leitores compreendam:

- Quem são os personagens?
- Porque eles voltam a casa?
- Como os personagens reagiram ao que viram?

Reescrita:

Era uma vez três pessoas que tinham entrado em uma casa para dar uma festa, ao entrarem nesta casa eles viram algumas coisas que pareciam bruxaria.

Olharam para um dos lados e viram uma mulher ensanguentada dentro de um quadrado, e ficaram apavorados. O medo foi tão grande que eles saíram correndo de lá.

No dia seguinte eles resolveram ir novamente até a casa para ver o que tinha acontecido com a mulher.

Quando eles estavam na frente da casa a porta abriu sozinha. Isto os deixou espantados, mas pensaram que alguém estava morando lá e decidiram entrar na casa para descobrir.

Depois que eles entraram a porta se fechou.

Eles tentaram abrir a porta e não conseguiram e ficaram ainda mais assustados, mas, como era muito tarde, decidiram dormir por lá mesmo.

ANEXO F – Tarefa sobre “advérbios” de Carla e Karina

Exemplos:

- 1- Certo dia, em uma cidade não muito conhecida, havia um grupo de adolescentes que estavam de boqueira, sem nada para fazer.
- 2- Em uma noite escura, fria e chuvosa, quatro amigos voltavam de um passeio de madrugada na floresta.

Obs: Se eles voltaram do passeio de madrugada devemos retirar a expressão noite, pois a madrugada é um pedaço da noite.

Reescrita:

Em uma madrugada escura, fria e chuvosa, quatro amigos voltavam de um passeio na floresta.

3 – De madrugada as coisas ficaram piores, aquela coisa parecia entrar dentro de mim, eu não conseguia fazer nada, parece que aquele homem mandava no meu corpo, então eu fui até o quarto dela. Minha aparência estava horrível, meu olho estava branco e meu cabelo bagunçado. Eu abri a porta do quarto dela e, com aquela aparência horrível, falei:

-Agora você acredita mãe?

Obs: Frases desorganizadas.

Reescrita:

De madrugada as coisas ficaram piores, aquela coisa parecia entrar dentro de mim e eu não conseguia fazer nada, parece que aquele homem mandava no meu corpo, então eu fui até o quarto dela (mãe).

Minha aparência estava horrível, meu olho estava branco e meu cabelo bagunçado.

Eu abri a porta do quarto dela e, com aquela aparência horrível, falei:

-Agora você acredita mãe?

4 – ... Vivia muito sozinha, não saía muito de casa porque a única amiga que ela tinha havia morrido ano passado... ah! Ela tremia só de pensar.

As duas estavam brincando no balaço, ela estava embalando a sua amiga Alice.

Obs: Faltam informações: A narrativa está cortada, temos que imaginar que o que será contado é o episódio da morte de Alice. Não está claro. Quem é o ela que está embalando o balanço?

Reescrita:

4 – ... Vivia muito sozinha, não saía muito de casa porque a única amiga que ela tinha havia morrido no ano passado... "Ah! "

Ela tremia só em pensar.

Tudo aconteceu quando as duas estavam brincando no balanço. "*Fulana*" embalava sua amiga Alice.

Advérbio: Expressa as circunstâncias de: tempo, lugar, modo, intensidade, dúvida, afirmação, negação, causa.

Exemplos:

-lugar: longe/ perto, dentro/fora, acima/abaixo, aqui/lá/acolá..

ONDE?

-tempo: hoje/ ontem/ amanhã, sempre/ nunca, agora/ já

QUANDO?

-modo: bem/mal, assim, caro/barato, ...

COMO?

-dúvida: talvez, quiçá, possivelmente

-intensidade: muito/pouco, bastante, demais...

-afirmação: certamente, decerto ...

-negação: não, nunca, jamais...

-adversidade: mas, porém, todavia, contudo,...

-causalidade: porque, por causa,...

POR QUÊ?

-finalidade: para que, porque,...

ANEXO G – Descrição da aula 2 de Eduarda e Zilda

2. Aula 2

O objetivo desta segunda aula é levar a metáfora aos alunos através de propagandas políticas, capas de jornais, tirinhas e textos. Desta forma, pretendemos mostrar-lhes que esta figura de linguagem ultrapassa o espaço do poema, gênero que em geral lhe é atribuído como lugar, pois pensamos e falamos através de metáforas, sendo este um recurso linguístico utilizado por todos, mesmo que inconscientemente. Assim sendo, não queremos ensiná-los a utilizarem a metáfora, mas chamar sua atenção para as diversas formas através das quais ela aparece no mundo.

2.1 Descrição das tarefas

A metáfora no texto

♣ Leitura individual e silenciosa do seguinte texto a ser entregue impresso a cada aluno:

A correria do dia-a-dia e as pequenas coisas que deixamos passar

Hoje vivemos num mundo tão veloz que acabamos por tropeçar em nós mesmos. Só vivemos com pressa, atrasados, com hora marcada para alguma coisa o tempo todo. Nunca paramos. Nunca temos tempo para as pequenas coisas, pequenos detalhes e para pessoas que podem ser ou são especiais. Esquecemos de ser nós mesmos no meio dessa multidão de gente corrida da cidade grande.

E isso não está mais sendo exclusividade das grandes capitais. Vejo cidades do interior correndo atrás de não sei qual prejuízo. Pessoas tentando sobrepor metas e desafios e esquecendo de apreciar o hoje, o agora. Estamos esquecendo de nós mesmos.

(...) Quando é que vamos parar para prestar atenção que existem outras coisas e pessoas à nossa volta que precisam desse tempo, que muitas vezes jogamos fora fazendo outras coisas, nada de prioritárias ou realmente importantes?

(...) Faz quanto tempo que você não senta à mesa com amigos ou familiares para aproveitar de verdade um jantar? Hoje tudo é rápido, é urgente, é instantâneo, enfim, é descartável. Estamos tornando a velocidade de tudo em vidas descartáveis e desagradáveis a cada dia. Estou começando a me desacelerar, eu preciso, ou irei me perder no meio do caminho.

♣ Formação de grupos de 3 a 4 membros, cada um encarregado de debater uma das seguintes questões, todas elas presentes na cópia do texto recém lido:

a) Você concorda com o texto? Como é o ritmo da nossa vida, hoje em dia? Dê um exemplo pessoal (falando de você ou de alguém da sua família) para explicar sua resposta.

b) Qual o sentido da frase "Esquecemos de ser nós mesmos"? Que atitudes podem fazer com que isso aconteça conosco?

c) O que você pensa que o autor quer dizer com "Estou começando a me desacelerar"? É possível um ser humano desacelerar-se? Tente explicar.

d) É possível “tropeçar em nós mesmos”? De acordo com o texto, o que isso quer dizer?

e) Pode uma vida ser "descartável"? Não dizemos isto para produtos de pouca qualidade ou durabilidade? O que você entende pelo termo “vidas descartáveis”?

♣ Verificar as respostas na busca de um conceito para *metáfora* e com base em Lakoff e Johnson (apud GIL, 2012, p. 55), que afirmam que "a essência da metáfora é entender e experienciar um tipo de coisa em termos de outra", isto é, esta figura de linguagem estabelece um "mapeamento entre dois domínios conceituais, sendo o domínio mais abstrato parcialmente estruturado em termos do mais concreto" (GIL, 2012, p. 55). Em "Estou começando a me desacelerar", por exemplo, temos o domínio abstrato *vida humana*, ao qual corresponde o domínio concreto *automóvel*. Daí, podemos extrair metáforas como "Vou trocar o óleo" ou "É hora de recarregar as baterias". Além disto, esta metáfora conceitual pode ser relacionada a outra: "a vida é uma jornada". Assim, o carro seria o veículo a partir do qual se daria esta viagem. No texto, a frase "Irei me perder no meio do caminho" exemplifica este segundo mapeamento.

A metáfora em vídeo

♣ Exibição do vídeo “Propaganda do PT (2013)” (anexo 3 do CD). Discussão em grupos das questões a seguir, à exceção daquelas contidas no número 7 e no número 8, as quais serão expostas ao grande grupo ao fim da discussão sobre as demais:

1. Qual você considera ser o objetivo principal do vídeo a que assistimos?

a) Quem você imagina que o produziu? Por quê?

2. O que estão fazendo as pessoas que aparecem nesta propaganda política?

a) Faria sentido, para vocês, as pessoas estarem andando para trás? O que significaria “andar para trás”?

3. Você prestou atenção nas palavras sobre as quais elas saltam?

- a) Quais são estas palavras?
 - b) O que esta ação representa para você?
4. Qual é o pano de fundo do vídeo?
- a) Há alguma mudança no pano de fundo do início ao fim? Se sim, qual?
 - b) Por que, em sua opinião, este cenário foi escolhido?
5. Qual o sentido da frase "o governo Lula acelerou o Brasil"?
- a) Com o que o país está sendo relacionado?
6. Em sua opinião, qual é a intenção do vídeo ao afirmar que o governo Dilma "seguiu avançando"?
7. Que nome poderíamos dar a estas relações?
- a) Já ouviram falar em metáfora? Em que contextos?
 - b) Acham que há metáforas no que discutimos até agora?
8. Em sua opinião, o que seria o novo salto prometido pela propaganda política?

A metáfora no jornal

- ♣ Formação de novos grupos: os alunos não devem continuar com os mesmos colegas do grupo anterior.
- ♣ Cada grupo receberá uma capa de jornal impressa para discutir a metáfora que aparece em sua manchete; deverão eleger um ou mais representantes do grupo para apresentar à turma a metáfora e seu sentido.
- ♣ Projetar as capas de jornais na parede da sala para que todos possam vê-las; pedir a todos que as observem primeiro e que, em seguida, os representantes do grupo apresentem suas respectivas metáforas e sentidos.

A metáfora em charge e tira

- ♣ Entregar a cada aluno as seguintes imagens:



- ♣ Pedir aos grupos que circulem as metáforas aí contidas e que as discutam entre si buscando o seu sentido.
- ♣ Dar um número a cada integrante do grupo; pedir aos alunos que encontrem os colegas com o mesmo número que lhes foi destinado (1 com 1, 2 com 2...) e que comparem suas respostas. Se encontrarem alguma resposta diferente que julgarem importante, que anotem em seu caderno.
- ♣ Pedir que voltem aos seus grupos, comparem as respostas obtidas com as dos colegas e que apresentem à turma o que o grupo compreendeu sobre a charge e a tirinha.

2.2 Comentário

Uma das aulas que tivemos com as T5 nesta tarde foi observada pela doutoranda Maitê Gil, cuja pesquisa se debruça sobre a metáfora. Sua dissertação de mestrado e os encontros que tivemos com ela muito nos ajudaram a pensar a metáfora e a conjugar esta figura de linguagem com a questão da assembléia como gênero estruturante de nosso trabalho.

Começamos este dia com o vídeo da campanha política, que permitiu percebermos:

- os alunos que gostam e/ou não tem problemas para expressar seus pontos de vista e aqueles que preferem não se expor;

- certa dificuldade dos estudantes em separar, em suas respostas, aquilo que realmente consta nos materiais analisados de suas opiniões pessoais – no caso, em relação ao governo Dilma –, ainda que tenhamos insistido neste ponto.

Com nossas tentativas de filtrar o que diziam, demonstrando interesse em suas opiniões mas salientando que, em determinados contextos, devemos nos ater ao que foi solicitado, conseguimos obter respostas qualificadas e nos aproximar do conceito de metáfora. Em seguida, na análise do texto escrito, em uma das turmas, um aluno não viu problema em se considerar a vida *descartável*: compreendeu que vivemos apenas uma vez, do mesmo modo que um copo de plástico deve ser usado uma vez só.

Consideramos a resposta interessante, mas pedimos que atentasse para o contexto em que a expressão *vida descartável* se encontrava: achava mesmo que, no texto, esta expressão poderia ser apenas uma constatação, sem emprego pejorativo? O aluno não se mostrou muito convencido por nosso comentário e demos continuidade à aula partindo para as capas de jornal. Projetadas na parede, foram destinadas cada uma a um grupo e discutidas brevemente. Não houve tempo para a análise da charge e da tira, o que não comprometeu a compreensão da figura de linguagem em questão.