

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

PAULO HENRIQUE PADILHA PUREZA

**UM ESTUDO INTERPRETATIVO SOBRE LINGUÍSTICA COGNITIVA E
PLANEJAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

PORTO ALEGRE

2016

PAULO HENRIQUE PADILHA PUREZA

**UM ESTUDO INTERPRETATIVO SOBRE LINGUÍSTICA COGNITIVA E
PLANEJAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para obtenção do grau
de Licenciado em Letras, pelo Instituto de
Letras da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul.

Orientadora: Profª. Dra. Luciene Juliano
Simões

PORTO ALEGRE

2016

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e à minha dinda que, ao longo destes anos no curso de Letras, me deram o apoio mais do que necessário para que eu pudesse alcançar os meus objetivos. Foram anos de muita luta, mas também de muitas alegrias. Poder chegar até o final do curso só foi possível porque tenho o privilégio de ter uma família que, mesmo com todas as inseguranças que a carreira que escolhi carrega consigo, me apoia, me sustenta (emocional e financeiramente) e me dá todo o amor que preciso para seguir lutando por aquilo que sonho. Vocês serão para sempre meus maiores exemplos;

À Luciene por ter me acolhido nesta “aventura” e por ter me orientado brilhantemente. É uma grande honra poder encerrar a graduação tendo podido trabalhar com uma das melhores professoras que tive durante o curso, e com quem tive o privilégio de ter a orientação em um dos primeiros e mais marcantes momentos de minha ainda breve carreira como professor, durante o estágio de docência em português I;

À Maity e Maitê, que despertaram em mim a paixão pela Linguística Cognitiva. A Maity, durante as três disciplinas ministradas por ela que tive a oportunidade de cursar. A Maitê, que tive o prazer de entrar em contato através de seus textos que, de tão maravilhosos, me incentivaram a explorar o universo da Linguística Cognitiva e aproximá-lo à Língua Portuguesa;

À Vanessa, minha companheira de todas as aulas, de todos os almoços na faculdade, de todas as aflições durante cada trabalho e prova, de todas as comemorações após o término de cada semestre, de todas as aulas de estágio, de todas as festas, de todas as indiadadas, de todo o amadurecimento ao longo dos anos. Não é à toa que compartilhamos tantos momentos importantes da nossa vida durante estes anos de faculdade. Cada momento vivido neste curso sempre foi mais feliz porque te tive do meu lado. Obrigado por ser meu alicerce e por acreditar em mim até quando eu mesmo não acreditei;

Aos amigos que foram criados durante toda esta trajetória, dos mais antigos aos mais novos. Em especial, à Débora e ao Samuel. Obrigado por fazerem dos meus dias mais felizes e por me mostrarem o verdadeiro valor de uma amizade sincera. Vocês são os maiores presentes que a Letras poderia me trazer;

Ao *Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)* por ter me dado a oportunidade de, pela primeira vez, ser professor de Língua Portuguesa. De fato, sonho que se sonha junto é realidade. Por isso, agradeço em especial à Bruna, minha primeira companheira de sala de aula e professora fantástica, e à Esther, minha segunda companheira e

professora incrível, por terem compartilhado esta experiência comigo e por terem me ensinado tantas coisas ao longo de quatro semestres como pibidiano;

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, que embora permaneçam no anonimato, ficarão para sempre marcados em meu coração e em minha memória. Agradeço por cada aprendizado que construímos juntos.

RESUMO

Este trabalho tem como principal objetivo compreender de que forma a Linguística Cognitiva pode contribuir no aperfeiçoamento das práticas escolares por professores no contexto de ensino de língua portuguesa como língua materna. Como base de nossa investigação, partimos da discussão de conceitos básicos abordados pela Linguística Cognitiva, em especial a Semântica Cognitiva, corporeidade e experiencialismo. Passamos pela discussão sobre conhecimento prévio e a questão da leitura interacionista, de onde emerge o conhecimento prévio. Detemo-nos, também, na formação da disciplina de língua portuguesa na escola e discutimos uma alternativa para que professores possam criar um ambiente permeado pela educação libertadora. Adotamos uma investigação interpretativista como método de pesquisa, ao analisar os dados gerados em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. Dois materiais foram selecionados para esta análise: o planejamento de aulas da primeira semana de prática no estágio de docência, e as produções iniciais escritas pelos alunos ao final da primeira semana de aulas. Após a análise e interpretação dos dados, constatamos que a leitura analítica de um texto com base nos conceitos discutidos pela Linguística Cognitiva pode se tornar mais produtiva, pois identifica, nos textos dos alunos, elementos linguísticos e textuais que podem servir de base para mudanças no andamento de um projeto de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo, ao elaborar uma sequência didática, o professor pode se valer desta relação entre os conceitos da Linguística Cognitiva e conhecimento prévio para afinar a sua proposição de tarefas para que haja melhor compreensão, por parte do aluno, dos objetivos definidos pelo professor.

Palavras-chave: Linguística Cognitiva. Ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Planejamento de Aulas.

ABSTRACT

This paper aims to understand how Cognitive Linguistics can contribute on the improvement of school practice by teachers in the Portuguese as a first language teaching context. Based on our investigations, we stem from the discussion about the basic concepts approached by Cognitive Linguistics, especially Cognitive Semantics, embodiment and experientialism. We reach the discussion about previous knowledge and the interactionist approach to reading, from where previous knowledge emerges. We consider, also, the development of the subject of Portuguese at school and we discuss one alternative in which teachers can create an environment permeated by “liberating education”. We adopted an interpretive investigation as our research method, analyzing the data generated by a group of eighth grade students. Two materials was selected to this analysis: the class planning for the first week of work practice for the internship for teaching, and the initial productions written by the students at the end of the first week of class. After the analysis and data interpretation, we noted that the analytical reading of a text based on the concepts discussed by Cognitive Linguistics can be more productive because it identifies, in the students’ texts, linguistic and textual marks that can serve as a basis for changes in the progress of a teaching and learning project. At the same time, while elaborating a didactic sequence, teachers can benefit from this relation between the concepts of Cognitive Linguistics and previous knowledge in order to refine their propositions of task, providing a better comprehension, from the students, of the objectives defined by teachers.

Key words: Cognitive Linguistics. Teaching and learning of Portuguese. Class planning.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	11
2.1	Linguística Cognitiva	11
<i>2.1.1</i>	<i>Semântica Cognitiva.....</i>	<i>14</i>
<i>2.1.2</i>	<i>Corporeidade e experiencialismo na construção de sentidos.....</i>	<i>17</i>
2.2	Conhecimento Prévio	21
<i>2.2.1</i>	<i>De onde emerge o conhecimento prévio? Um olhar para uma teoria interacionista da leitura</i>	<i>24</i>
2.3	A disciplina de língua portuguesa na escola	29
<i>2.3.1</i>	<i>Dirigindo-se à democratização do ensino na aula de língua portuguesa</i>	<i>31</i>
<i>2.3.1.1</i>	<i>Atividades de linguagem nas sequências didáticas</i>	<i>35</i>
<i>2.3.1.2</i>	<i>Sequência didática: elaboração de uma proposta pedagógica</i>	<i>37</i>
3	METODOLOGIA	42
3.1	Uma investigação interpretativista	42
3.2	O campo de pesquisa e a geração de dados	44
3.3	A seleção de dados e o roteiro de análise	46
<i>3.3.1</i>	<i>A seleção de dados.....</i>	<i>46</i>
<i>3.3.2</i>	<i>O roteiro de análise</i>	<i>47</i>
4	ANÁLISE DE DADOS.....	50
4.1	O planejamento de aulas.....	50
4.2	A tarefa de leitura: a interação leitor-texto e o primeiro contato com o gênero textual.....	54
4.3	A proposta de produção inicial	55
4.4	As produções iniciais	56
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
	REFERÊNCIAS.....	70

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo é resultado de uma soma de reflexões feitas em disciplinas do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Em minhas primeiras leituras sobre Linguística Cognitiva e Psicolinguística, percebi que a Linguística Cognitiva poderia responder algumas de minhas inquietações com relação à linguagem e mente humana. A disciplina em que estudamos os conceitos básicos envolvidos nos estudos sobre Semântica e Pragmática, me deu o aparato que impulsionou minhas reflexões sobre os frutos desta relação entre a forma como falamos e escrevemos e a maneira como a nossa mente age em torno de ambas as atividades. Outra disciplina me permitiu realizar uma breve pesquisa sobre a relevância da seleção lexical de modais em língua inglesa para a compreensão das intenções de um falante. A partir desta experiência, busquei de maneira autônoma textos que associavam estudos linguísticos, principalmente voltados à área de Semântica, e a sala de aula em suas infinitas instâncias.

A sala de aula sempre foi o espaço em que me imaginei desenvolvendo as associações que buscava em textos teóricos. Portanto, meu interesse pela Linguística Cognitiva naturalmente foi sendo relacionado ao contexto escolar. Mais especificamente, o contexto público de ensino em que estava inserido, tanto pela minha atuação docente através dos estágios curriculares de língua portuguesa e língua inglesa, quanto pela minha atuação através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Língua Portuguesa, que proporcionou minha primeira experiência docente como professor de língua portuguesa. Portanto, escolher os campos para o desenvolvimento deste trabalho foi bastante espontâneo: gostaria de promover um “casamento” entre a Linguística Cognitiva e a aula de português.

A sala de aula sempre foi para mim um espaço de provocações. Desde o ensino regular, todo aquele conhecimento, dentro de suas especificidades, me causava uma série de indagações que me permitia refletir sobre o papel de cada conhecimento adquirido, dentro da minha formação como estudante e como cidadão. Como aluno universitário, estas provocações foram potencializadas e, a cada semestre, me faziam compreender a importância de que houvesse, dentro da sala de aula, um ambiente de ensino e aprendizagem que possibilitasse ao aluno a reflexão sobre os conhecimentos trabalhados de maneira crítica e responsiva. Nesta perspectiva, como aluno universitário e também como futuro educador, começo a refletir sobre a situação atual encontrada nas salas de aula que vivenciei como aluno

do ensino regular e também como professor em formação inicial, através de observações e, posteriormente, como professor estagiário e bolsista do PIBID. Em todos estes contextos e sob estas perspectivas, chego a uma conclusão comum: é necessário que se pense em alternativas para que o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas seja mais eficaz.

O percurso deste trabalho, portanto, está bastante atrelado a esta reflexão. Ou seja: precisamos revisitamos a forma como se ensina português nas escolas (em especial, nas escolas públicas), bem como refletir sobre a produtividade do ambiente de aprendizagem que está sendo gerado dentro da sala de aula. Ao mesmo tempo, precisamos pensar sobre a real eficácia dos aprendizados conquistados durante o curso de formação de professores de língua portuguesa na universidade. A teoria vista durante as disciplinas cursadas se aplica na prática? É o tipo de confrontação que este trabalho objetiva fazer. A busca por novas alternativas para se pensar sobre o planejamento de aulas deve considerar os estudos realizados ao longo do curso de licenciatura.

Neste sentido, portanto, nosso estudo parte do seguinte questionamento: como se beneficiar da abordagem trazida pela Linguística Cognitiva para o planejamento de sequências didáticas dentro da disciplina de língua portuguesa na escola? Partindo desta pergunta, meu primeiro passo é apresentar os conceitos básicos da abordagem trazida pela Linguística Cognitiva. Dentro desta abordagem, me atendo aos estudos sobre Semântica Cognitiva e, posteriormente, me detenho nos conceitos de corporeidade e experiencialismo, de onde partirá a relação, estabelecida por mim, entre estes conceitos e o conhecimento prévio, em meu segundo passo. Neste segundo passo, discuto a forma como o conhecimento prévio é apresentado em textos discutidos em disciplinas cursadas por mim no curso de Letras. Estes textos não só conceituam o conhecimento prévio, mas também analisam a forma como o conhecimento prévio deve ser explorado em sala de aula. Ainda sobre o conhecimento prévio, me detenho nas perspectivas interacionistas da leitura, para buscar compreender de onde emerge o conhecimento prévio.

O terceiro passo é discutir o campo de estudos onde as possíveis relações entre as teorias até então discutidas surgirão: a aula de língua portuguesa. Para tanto, discutimos a constituição da disciplina de língua portuguesa e os problemas que surgem dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua materna. Pensando na disciplina de língua portuguesa, passamos a refletir sobre as formas de chegar à democratização do ensino na aula de português. Nos interessa observar o papel do professor e do aluno dentro

deste ambiente e de qual é a importância desta relação para que se busque um ensino que leve em consideração as necessidades e desejos dos alunos. Ainda refletindo sobre este processo de democratização, passamos a pensar em alternativas para que esta democratização possa acontecer de maneira mais efetiva. Portanto, apresentamos a proposta e objetivos da sequência didática, de que forma ela se organiza, e quais benefícios podem ser retirados desta elaboração de modelo didático oferecido por Schneuwly e Dolz.

O quarto passo é apresentar a metodologia utilizada neste estudo. Para isso, discutimos o método adotado, bem como observamos o campo de pesquisa e explicitamos o processo de geração de dados a serem analisados neste trabalho. Após isso, discutimos a seleção de dados e o roteiro elaborado para esta análise. O quinto passo é, portanto, voltado à análise destes dados, se concentrando no planejamento de aulas, passando por uma tarefa de leitura e uma proposta de produção inicial elaboradas por professores em formação inicial, durante o estágio curricular de língua portuguesa. Em seguida, detemo-nos na análise das produções iniciais realizadas pelos alunos. O sexto e último passo busca refletir sobre o estudo desenvolvido, ressaltando as aprendizagens construídas no decorrer deste trabalho.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos que orientam este estudo sobre Linguística Cognitiva e planejamento em língua portuguesa. Para tanto, o capítulo encontra-se dividido em três seções. Em 2.1, discuto os princípios básicos da Linguística Cognitiva e da Semântica Cognitiva, bem como focalizo este estudo nos conceitos de corporeidade e experiencialismo. Em 2.2, discuto as relações entre conhecimento prévio e teorias interacionistas da leitura. Em 2.3, busco olhar para a disciplina de língua portuguesa e como ela está estruturada, além de discutir as novas diretrizes para um ensino e aprendizagem mais democrático e efetivo.

2.1 Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva (doravante LC) é uma abordagem relativamente recente, com estudos datados do início dos anos 70, e que se mostra relevante dentro dos estudos que se inserem na relação entre linguagem humana, mente e experiência sociofísica (EVANS, 2007). Os estudos dentro desta área tiveram um crescimento a partir da década de 90, na qual pesquisadores passaram a se identificar como “linguistas cognitivistas”.

Os princípios da LC discutidos por Evans e Green (2006) estão atrelados à concepção básica de função da linguagem defendida por eles, na qual a linguagem se realiza como um meio de codificar e transmitir ideias pelos falantes, em quase todas as situações cotidianas que permitem a expressão por meio da linguagem. Afinal de contas, para que serve a linguagem? Os autores apontam para o fato de que nos apoiamos na linguagem durante nossa vida para realizarmos uma série de funções. Imagine como seria realizar todas as tarefas do dia a dia sem a linguagem: comprar em uma loja, pedir informações, expressar uma opinião, declarar um amor eterno, demonstrar descontentamento ou satisfação, são algumas das tarefas mencionadas por Evans e Green para demonstrar que, mesmo que possa ser possível realizar algumas dessas tarefas sem a linguagem, na maior parte das vezes a linguagem se torna a ferramenta mais eficiente para realizarmos diversas ações no nosso cotidiano.

Os autores afirmam que os linguistas cognitivistas promovem uma tentativa de descrever e explicar a linguagem por sua sistematicidade, estrutura, funções que lhe competem e como são compreendidas pelo sistema linguístico. Uma das razões pelas quais se estudam as origens da linguagem se deve à hipótese de que a linguagem reflete padrões de

pensamento. Portanto, dentro desta perspectiva, estudar a linguagem é estudar padrões de conceptualização. Essa abordagem oferece uma janela para as funções cognitivas, proporcionando descobertas sobre a natureza, estrutura e organização de pensamentos e ideias, segundo os autores. “A melhor forma de diferenciar os estudos em linguística cognitiva de outras abordagens é que, portanto, estudar a linguagem é estudar propriedades fundamentais e características da concepção da mente humana.” (EVANS; GREEN, 2006, p. 5).

Um dos fatos de maior importância para a Linguística Cognitiva é o de que ela é descrita como uma “abordagem” ou “perspectiva” e não como uma teoria específica. Essa denominação acontece devido ao abarcamento de diversos princípios e diretrizes, conceitos e perspectivas, pela LC, que levam a abordagem a uma vasta diversidade de teorias que se complementam e até mesmo divergem entre si. Littlemore (2009) reafirma que a Linguística Cognitiva abrange diferentes teorias da linguagem, e vai além, ao pontuar algumas noções básicas para que estas áreas participem dos estudos que envolvem a LC. A primeira noção apontada pela autora é a de que “não existe um ‘dispositivo de aquisição da linguagem’ responsável pela aquisição e processamento da linguagem” (LITTLEMORE, 2009, p. 1, tradução nossa). Esta afirmação desafia diretamente as abordagens gerativistas da linguagem e o conceito de Gramática Universal. A autora se refere a Noam Chomsky e demais autores que se baseiam na convicção de que a mente humana possui uma faculdade da linguagem que é separada de outros processos cognitivos. A segunda noção é a de que “a linguagem é ‘baseada no uso’ em que a mesma é produto da interação física com o mundo” (Ibid, p. 1). A autora explica que a linguagem cotidiana serve como um *input* no qual inferimos relações entre forma e significado, modelos e esquemas típicos desta linguagem. Nosso léxico mental se modifica constantemente, como uma reação à linguagem que ouvimos e usamos. Portanto, não há distinção entre competência e desempenho da linguagem. O fato de que usamos a linguagem em contextos interacionais, e tais contextos nos dão pistas do que nosso falante quer nos dizer, é parte importante deste processo, segundo a autora.

A terceira noção apontada por Littlemore é a de que “um único conjunto de processos cognitivos opera em todas as áreas da linguagem, e esses processos estão relacionados com outros tipos de conhecimento e aprendizagens além da linguagem” (Ibid, p. 1). O que a autora quer dizer é que os processos cognitivos que usamos para perceber e compreender o que está a nossa volta são os mesmos empregados no processo de aprendizagem da linguagem. Esta afirmação salienta a teoria da linguagem baseada no uso e reforça o contraste entre esta

abordagem e as teorias gerativistas da linguagem. A quarta noção é a de que “palavras oferecem apenas limitados e imperfeitos meios de expressão” (Ibid, p. 1). Littlemore explica que para entendermos nosso interlocutor, bem como compreendermos as palavras pronunciadas por este, precisamos entrar em contato com nosso conhecimento geral sobre o assunto em questão e nossas expectativas sobre o que nosso interlocutor pode nos dizer sobre isso. Ou seja, as palavras que lemos e ouvimos são o “gatilho” para uma série de processos cognitivos no qual utilizamos nosso conhecimento de mundo para preencher o resto das informações incompletas.

A quinta e última noção apresentada por Littlemore é a de que “a linguagem é inerentemente significativa, embora significados gramaticais sejam mais abstratos que significados lexicais” (Ibid., p. 1). A autora justifica a presença da quinta noção através de dois fatores: o primeiro é que a Linguística Cognitiva considera fundamental a “centralidade do significado” (Ibid., p. 3) para seus estudos, e que o processo de gramaticalização evidencia as transformações que ocorrem no léxico de uma língua, no sentido de que palavras e frases acabam adquirindo um significado mais esquemático do que seu significado lexical original. Tal processo cognitivo nos é útil para explicar o segundo fator relacionado à quinta noção: o processo de gramaticalização deve ser atentamente considerado dentro do ensino e aprendizagem de segunda língua¹, que é um dos tópicos centrais da obra aqui referida.

Littlemore (2009) afirma que uma das contribuições que linguistas cognitivistas trazem para o ensino e aprendizagem de uma segunda língua é sugerir maneiras pelas quais as relações entre expressões gramaticais e seus significados lexicais originais possam ser salientados em sala de aula, valendo-se da aprendizagem e a memorização. Tais contribuições da LC para o ensino e aprendizagem de segunda língua podem ser transpostas para o ensino e aprendizagem de língua materna, foco deste trabalho. Ambos os contextos de ensino e aprendizagem de línguas se beneficiam do processo de gramaticalização, pois, nas palavras de Littlemore, o processo de gramaticalização “incentiva aprendizes a explorar os significados mais profundos dos itens gramaticais, e pensar nos “por quês” de a língua estudada expressar as coisas da forma que expressa.” (Ibid., p. 3). Para ilustrar o processo de gramaticalização no português brasileiro, apresento um caso demonstrado por Lopes (2004), referindo-se à gramaticalização de *gente* (nome) para *a gente* (pronome).

¹ A autora Jeanette Littlemore se dedica a pesquisas em torno da aprendizagem de segunda língua. O livro aqui usado como referência é intitulado “*Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*”, ou seja, “Aplicando a Linguística Cognitiva ao ensino e aprendizagem de segunda língua” (tradução nossa).

Nem todas as propriedades formais do nome *gente* foram perdidas, assim como não foram assumidas todas as propriedades intrínsecas aos pronomes pessoais. A forma gramaticalizada mantém do nome *gente* o traço formal de 3ª pessoa, embora acione uma interpretação semântico-discursiva de 1ª pessoa [+ EU]. Mesmo que o verbo em concordância com *a gente* permaneça na 3ª pessoa do singular, se pressupõe a existência de um “falante + alguém”, numa frase do tipo “a gente precisa comprar a nossa; própria casa”. A forma gramaticalizada herdou ainda a referência indeterminadora, genérica e a noção coletiva do substantivo *gente*. Tal noção também pode ser expressa pelo pronome *nós*. (LOPES, 2004, p. 52)

Littlemore considera, portanto, que a LC estabelece uma relação muito mais próxima entre forma e significado do que abordagens mais tradicionais de estudo de línguas. Ou seja, a partir desta perspectiva, a centralidade do significado se mostra evidente no sentido de que permite a compreensão de sua construção. Nesse sentido, o processo de construção da representação de um determinado significado está ligado ao conceito de Semântica Cognitiva, definida por Evans e Green (2006, p. 50) como o estudo da relação entre experiência, cognição corporificada e linguagem.

2.1.1 Semântica Cognitiva

Para que possamos compreender os desdobramentos da construção de significados sob a perspectiva da Semântica Cognitiva, observemos outras definições importantes abordadas por Evans e Green para termos uma visão sobre a natureza de tal perspectiva e os fenômenos investigados pela mesma. Primeiramente, o significado possui uma base corpórea. Ou seja, assumindo a relevância da estrutura conceptual em virtude da relação direta com a experiência corporal, as investigações têm sido fortemente direcionadas às metáforas conceptuais, apontam os autores. Ou seja, a metáfora conceptual pode ser explicada no sentido de que sua base está amparada por domínios concretos da experiência, bem como os esquemas de imagem, que surgem a partir da experiência corporal, por exemplo. Segundo Johnson (1987), os esquemas de imagem são representações conceptuais 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. Esta aproximação entre interação e experiência com os conceitos estudados pela Semântica Cognitiva demonstra que há, portanto, uma relação direta entre nosso mapeamento de domínios conceptuais e nossa experiência cotidiana. Um exemplo trazido por Lakoff e Johnson (1980) mostra que quando colocamos água em um copo, há um aumento simultâneo

na altura e quantidade do líquido. Ou seja, há uma correlação entre altura e quantidade. Da mesma forma, se empilharmos diversos objetos, uns sobre os outros, teremos um aumento na altura desta pilha de objetos, juntamente com um aumento na quantidade de objetos. Este tipo comum de experiência cotidiana reforça a metáfora conceptual de que “mais é para cima”, também conhecido como “quantidade é elevação vertical”.

A segunda definição importante a ser tratada é a de conhecimento enciclopédico. Uma segunda proposta de organização do significado é baseada na noção de *frames*, que, segundo Evans e Green, são estruturas detalhadas de conhecimento ou esquemas que surgem a partir de nossas experiências diárias. Nosso conhecimento do significado de uma palavra é, em parte, conhecimento de *frames* individuais nas quais as palavras estão associadas. Esta teoria revela a rede de relações de significado em torno de nosso conhecimento de palavras. Como forma de ilustração, o seguinte exemplo é apresentado por Evans e Green (2006, p. 166), utilizando itens lexicais do inglês. Observarmos os verbos *rob* e *steal*: ambos são traduzidos como “roubar” no português brasileiro, e estão relacionadas ao *frame* “*theft*” que pode ser traduzido como “roubo” em português brasileiro. Entretanto, estas palavras em inglês possuem uma diferença importante: enquanto *rob* exige um LADRÃO e um ALVO, *steal* exige um LADRÃO e BENS a serem roubados. Como nos exemplos: “[Jesse] robbed [the rich] (of their money)”, que poderia ser traduzido como “Jesse roubou o rico (seu dinheiro)”, e “[Jesse] stole [money] (from the rich)”, que poderia ser traduzido como “Jesse roubou o dinheiro (do rico)”. Ou seja, as duas palavras possuem uma proximidade com relação ao seu significado dentro deste contexto. No entanto, cada uma destas duas palavras provocam diferentes acionamentos de participantes na ação descrita. A primeira (“*rob*”) enfatiza a presença de um alvo no momento da ação, enquanto a segunda (“*steal*”) enfatiza a presença de objetos a serem roubados.

Os autores relacionam estes estudos sobre conhecimento enciclopédico com a teoria de domínios, desenvolvida por Langacker (1987), na qual, segundo Evans e Green, o autor defende que a representação do conhecimento pode ser descrita em termos de “organização com base em perfil”. O perfil de uma unidade linguística é parte da estrutura semântica na qual esta palavra focaliza: esta parte é explicitamente mencionada. O aspecto da estrutura semântica que não está focalizado, mas é necessário para que se entenda o perfil, é chamado de base. O exemplo trazido por Langacker é o da palavra em inglês “*hunter*” (“caçador” em português brasileiro). O item lexical *hunter* descreve um determinado participante em uma atividade na qual um animal é perseguido com o objetivo de ser morto. O significado de

hunter só é entendido no contexto desta atividade. O processo de caça é, portanto, a base na qual o participante “caçador” é perfilado.

Existem quatro princípios que nos ajudam a compreender os pressupostos centrais da Semântica Cognitiva, segundo Evans e Green (2006, p. 157). Estes princípios estão listados da seguinte maneira:

- a) A estrutura conceptual é corporificada (a “tese da cognição corporificada”);
- b) Estrutura semântica é estrutura conceptual;
- c) A representação do significado é enciclopédica;
- d) A construção do significado é conceptualização.

Estes quatro princípios apresentados pelos autores nos mostram que a Semântica Cognitiva adota uma posição segundo a qual a linguagem está associada a conceitos: os significados convencionais associados a palavras e outras unidades linguísticas são vistas como uma relação para com pensamentos e ideias.

Existe uma clara relação entre os quatro princípios da Semântica Cognitiva apresentados por Evans e Green. Ampliemos nosso olhar para um destes princípios que se mostra fundamental para que possamos compreender os conceitos que estão intimamente ligados aos objetivos deste trabalho. Discutiremos a seguir, o primeiro princípio listado acima. O primeiro princípio apresentado por Evans e Green (2006, p. 157), ou seja, “a estrutura conceptual é corporificada (a ‘tese da cognição corporificada’)”, está relacionado à natureza da relação entre estrutura conceptual e interação humana com o mundo externo e experiências sensoriais.

Para isso, os pesquisadores da área apresentam a tese da cognição corporificada: “a ideia de que a natureza da organização conceptual origina-se da experiência corporal. Em outras palavras, a estrutura conceptual é significativa em parte por causa das experiências corporais com as quais estão associadas” (EVANS, GREEN, 2006, p. 172).

Dentro desta relação, então, o sujeito busca atribuir significado àquilo que experiencia como resultado de sua interação com o mundo. Estas ideias estão associadas a um apontamento feito por Gil (2015), de que o significado surge na interação tanto da nossa cognição com o mundo exterior, como também entre os participantes envolvidos em um determinado ato comunicativo. Ou seja, o significado é constituído através da interação entre o sujeito e os sentidos produzidos a partir desta interação. Podemos dizer, portanto, que o significado é produto da interação entre sujeito e o mundo.

A primeira premissa para os estudos em LC voltados à Semântica Cognitiva contribui para que possamos entender as estruturas conceituais, definidas por Evans e Green como um dos principais fenômenos investigados pela Semântica Cognitiva. Segundo Gil (2015), esta primeira premissa demonstra a preocupação desta teoria em explorar a interação humana com o mundo. Nesse sentido, a Semântica Cognitiva se preocupa em construir uma forma de estabelecer uma relação entre estruturas conceituais e a maneira como experienciamos o mundo. Com base nesta relação, Gil faz uma importante associação:

A premissa de que a estrutura conceitual 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). (GIL, 2015, p. 25)

Tendo em vista estas definições, passamos a investigar o *experiencialismo* e a *corporeidade* dentro dos estudos da Linguística Cognitiva, e de que maneira estas duas definições nos permitem observar as instâncias nas quais nossas construções linguísticas estão permeadas por estes dois conceitos.

2.1.2 Corporeidade e experiencialismo na construção de sentidos

A partir de agora nosso estudo é direcionado às definições de corporeidade e experiencialismo e quais são suas implicações para as construções de sentido através da linguagem.

A *corporeidade* é uma das ideias centrais da Linguística Cognitiva, inspirada em tradições da psicologia e filosofia que defendem a importância da experiência humana, da centralidade do corpo humano e de que maneira a estrutura e organização cognitiva do ser humano afeta a natureza de sua experiência. Evans e Green (2006) explicam que a ideia de que a experiência é corporificada implica que nossa espécie possui uma visão de mundo própria da natureza única de nossos corpos. Os autores ilustram esta noção utilizando a esfera das cores. O sistema visual humano possui três tipos de canal de cores, enquanto outros organismos possuem quantidades diferentes. A extensão do canal de cores afeta nossa experiência devido à quantidade de cores acessíveis ao nosso espectro de cores. Os autores ainda trazem como exemplo alguns animais, como a cobra cascavel, que possui visão

infravermelha, o que a permite caçar durante a noite, além de possuir um sensor de calor que a permite detectar outros organismos. Os seres humanos não alcançam esta extensão em seu sistema visual. Ou seja, a natureza de nosso aparato visual, que é um dos aspectos de nossa corporeidade, determina a natureza e extensão de nossa experiência visual.

Evans e Green também relacionam corporeidade com esquemas de imagem. Os autores acrescentam que, segundo Johnson (1987), os esquemas de imagem que manifestam a experiência corporificada e conceitos atrelados aos esquemas de imagem, como contato, contenção e balanço, são significativos, pois derivam de e estão ligados à experiência pré-conceptual do ser humano. Isso significa que a experiência do mundo é diretamente estruturada e mediada pelo corpo humano. A partir de nossas percepções do mundo, portanto, os domínios conceptuais são estruturados. Um exemplo trazido por Lakoff e Johnson (1987) relaciona os conceitos em torno da corporeidade com domínios conceptuais mais abstratos. Os autores chamam este processo de projeção conceptual. Uma metáfora conceptual, por exemplo, é uma forma de projeção conceptual. O exemplo, utilizando itens lexicais do inglês, pode ser transposto para o português, como demonstramos a seguir: quando representamos “estados” em nossa fala, utilizamos o pronome “em”, como nos exemplos a seguir:

- (1) a. Jorge está em apuros.
- b. O governo está em uma crise profunda.

Os dois casos acima apresentam estruturas conceptuais abstratas: de acordo com esta perspectiva, a razão pela qual estamos *em* estados como “apuros” e “crise” é porque tais conceitos abstratos são estruturados e, portanto, compreendidos por intermédio do conceito de *contenção*. Tyler e Evans (2003) também afirmam que os cenários espaciais relacionados à preposição *em* envolvem a função de contenção, o que abrange outras consequências como localizar e limitar as atividades da entidade contida. Por esta razão, a preposição *em* pode ser usada em cenários não espaciais na natureza (como em “O governo está em uma crise profunda”). Os autores explicam que isso ocorre porque “contentores” indicam atividades que conceptualizam *poder* e englobam estados como “amor” ou a própria “crise”, em termos de “contenção”.

Desta forma, segundo Evans e Green (2006), a experiência corpórea serve para estruturar conceitos e ideias mais complexos. Com relação a esta afirmação, Littlemore (2009) observa que quando vemos uma pessoa realizando uma ação, como correr, pegar uma caneta, rir ou chorar, os circuitos neuromotores ativados pelo nosso cérebro são os mesmos

ativados quando nós mesmos realizamos tais ações. Ou seja, assistir a realização de uma ação desencadeia a criação de imagens mentais correspondentes à ação. Os chamados “neurônios espelhos” (Gallese e Goldman, 1998) são vistos como responsáveis por nossa habilidade de imitarmos, nos comunicarmos e sentirmos empatia por outras pessoas. Littlemore traz a afirmação de Gibbs (2006) para concluir que a cognição corporificada “nos ajuda a sentir empatia por outras pessoas e a compreender, em certa medida, como estas pessoas se sentem e o que elas podem estar experienciando” (GIBBS, 2006).

A autora afirma ainda que a cognição corporificada também está intimamente ligada à compreensão do que lemos e ouvimos. Em um estudo desenvolvido por Richardson e Matlock (2007), os pesquisadores pediram para que um grupo de participantes olhasse para a figura de um percurso que atravessava um terreno. Após isso, um grupo de participantes leu uma descrição fictícia do trajeto na qual o terreno era descrito como dificultoso, e outro grupo de participantes leu uma descrição na qual o terreno era descrito como relativamente fácil. Os participantes que ouviram a descrição “dificultosa” moveram seus olhos mais vagarosamente sobre o campo do que aqueles que ouviram a descrição “fácil”, o que implica que os participantes estavam, de certa forma, experienciando mentalmente o percurso enquanto este era descrito a eles.

Littlemore afirma, portanto, que como mente e corpo não são entidades separadas, entendemos conceitos (incluindo conceitos abstratos) relacionando-os diretamente com nossa experiência corporal. Novamente, as metáforas são exemplificadas pela autora, no sentido de que compreendemos conceitos abstratos como “estar sob pressão por contribuintes financeiros”, “ter uma relação tensa com o governo” ou “provocar um debate acalorado” (2009, p. 127) em termos de experiência corporal como pressão, temperatura, posição estática ou dinâmica, balanço, postura, esforço e fadiga. Ou seja, nossa visão do mundo e da “realidade” a partir de nossa experiência é delimitada pela natureza de nossos corpos e pela forma pela qual percebemos nosso ambiente.

Tendo em vista que a realidade é, em grande parte, construída pela natureza única de nossa corporificação humana, Evans e Green questionam o que consideramos como “realidade”, com base nesta perspectiva. Após salientar a existência da gravidade, do espectro de cores, das demais entidades que produzem calor (como o calor humano) no mundo, a questão levantada se volta para o fato de que parte desta realidade externa a que temos acesso é influenciada pela forma pela qual adaptamos a natureza externa e a natureza de nossos corpos. Como consequência desta adaptação, a linguagem acaba por não refletir diretamente o

mundo. A linguagem reflete a visão de mundo que nos é apresentada através das lentes de nossa corporificação. Esta visão de realidade é chamada por Lakoff e Johnson de realismo experiencialista ou *experientialismo*. Segundo os autores, o experiencialismo presume que a realidade está lá fora. No entanto, devido às adaptações externas e a forma e configuração, nossos corpos e cérebros nos oferecem uma visão particular, entre tantas possíveis, da realidade. Assim sendo, os autores postulam que o experiencialismo assume a existência de uma realidade externa que é refletida por conceitos e pela linguagem. Mas essa realidade é mediada por nossa experiência corporal que delimita a natureza desta realidade para nós.

Araújo e Pinheiro (2010) consideram duas hipóteses básicas para se definir experiencialismo. A primeira diz respeito à ideia de que o ser humano não tem acesso a qualquer estrutura objetiva e independente do real. A segunda refere-se às operações mentais que não correspondem a mecanismos formais abstratos. Ou seja, estas operações mentais têm como base a interação sensório-motora entre corpo e ambiente. O referido estudo faz uma retomada às considerações propostas por Merleau-Ponty com relação à filosofia do Realismo Corporificado – considerações essas discutidas por Lakoff e Johnson (1999, p. 97). Os autores afirmam que Merleau-Ponty, colocando o corpo como eixo de toda percepção, faz uma distinção entre as concepções de percepção em primeira pessoa e em terceira pessoa. Isso significa que as ciências tomam a forma como experienciamos o corpo como algo em terceira pessoa, quando a natureza última de nossa percepção é em primeira pessoa, ou seja, o ponto de vista corporal.

Esta lógica se assemelha ao que Merleau-Ponty chama de “corpo objetivo” e “corpo próprio”. Estes conceitos buscam explicar a controversa questão da consciência e do corpo, ao abordar a distinção entre imagem corporal e esquema corporal. Araújo e Pinheiro trazem a definição de Gallagher (2007, p. 273) para ambos os conceitos:

A reflexão fenomenológica nos diz que há diferença entre ter uma atitude intencional diante do corpo de alguém (tendo uma percepção ou atitude emocional diante deste corpo) e ter a capacidade de se movimentar ou existir através da ação de alguém. Os conceitos de imagem corporal e esquema corporal correspondem à esta diferença fenomenológica.

O objetivo de Merleau-Ponty, dentro de suas reflexões filosóficas, é buscar o que os autores chamam de “ontologia do sensível” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 11), através da afirmação de que “corpo e mundo são faces da mesma moeda, de maneira que é impossível conceber o corpo sem o contraponto do mundo onde o corpo é contido e se contém.” Esta afirmação nos leva a uma reflexão com relação à insuficiência de se pensar na ação humana e,

mais especificamente, na linguagem em uso, sem levar em conta o contexto no qual esta linguagem está em ação. Ampliamos nossa consciência sobre as diversas manifestações da linguagem no momento em que percebemos a realidade social, cultural, histórica, entre outras, na qual tais manifestações da linguagem estão sendo postas em prática. Enfatizando o “link” entre a Linguística Cognitiva e a fenomenologia, os autores concluem que “(...) o mundo percebido é muito mais do que consciência e padrões; é preciso considerar as qualidades fenomenológicas.” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2010, p. 14). Portanto, o experiencialismo nos ajuda a compreender que a conceptualização dos esquemas de imagem é resultado da posição do corpo humano no centro do que o senso comum chama de mundo, de acordo com os estudos discutidos pelos autores.

Este tipo de reflexão nos leva a repensar a forma pela qual a construção de significados se dá dentro da interação entre falantes em diferentes contextos discursivos de uso da língua. Ou seja, trazendo o corpo humano para a centralidade do mundo e partindo das experiências e da sensibilidade deste corpo humano para descrever a realidade a partir do que foi vivido por ele, buscamos pensar nas diferentes maneiras de se comunicar e em como as diferentes concepções da realidade do ser humano podem influenciar na produção de sentidos produzidos através da interação. A construção do significado é associada à conceptualização, em um processo dinâmico em que itens lexicais estimulam operações conceptuais que ativam o conhecimento prévio.

A partir daí, o conhecimento prévio serve como alicerce para a criação de novos significados para as experiências do sujeito, pois o elo entre o conhecimento novo e os conhecimentos anteriores permite que o sujeito se aproprie de conhecimentos com o qual ele interage. Portanto, a seguir, discutiremos de forma mais aprofundada os conceitos de conhecimento prévio e, com base nos conceitos discutidos pela LC, ampliaremos nossas discussões sobre o acionamento de experiências já vividas dentro do processo de interação.

2.2 Conhecimento Prévio

O objetivo neste momento é mostrar de que forma o conhecimento prévio é apresentado, especialmente no que tange às perspectivas interacionistas da linguagem. Durante as leituras no curso de Letras, autores e documentos falam sobre a importância de se explorar o conhecimento prévio dos alunos, em sala de aula. É comum que cada autor relacione o termo com sua respectiva área de estudos – seja ela leitura e produção textual,

gramática, entre outras. Para os propósitos deste trabalho, as perspectivas que envolvem conhecimento prévio e que serão apresentadas estão diretamente ligadas à leitura, bem como o planejamento de aulas em língua portuguesa como língua materna. Isso se deve ao fato de que, dentro destas perspectivas, o conceito de conhecimento prévio se apresenta de maneira a relacionar a forma com que o conceito é construído com o contexto escolar e a realidade do aluno.

Começamos nossa investigação analisando o que os Referenciais Curriculares da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul oferecem a seus leitores com relação à importância do conhecimento prévio dentro de tais documentos e sua articulação com os objetivos traçados pelos autores. Um dos principais tópicos em questão se preocupa em tratar das competências transversais que são tomadas como objetivos de todas as áreas. São elas: ler, escrever e resolver problemas. É dentro destes princípios que o termo *conhecimento prévio* surge nos Referenciais Curriculares do RS, como parte das competências objetivadas dentro de todas as áreas educacionais.

Ler: (re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do **conhecimento prévio** para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor. Para atribuir sentidos possíveis ao texto, o leitor precisa, simultaneamente, decodificá-lo, participar dele, usá-lo e analisá-lo. Essas ações ocorrem sempre de forma integrada, e não ordenada, no ato de leitura. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, pág. 39) (grifo nosso).

Além da presença do conhecimento prévio dentro das discussões acerca dos objetivos básicos de todas as áreas do conhecimento, o conhecimento prévio também se apresenta dentro da discussão sobre ação conjunta de professores e alunos para construir a aprendizagem dentro das propostas de currículo. Certas práticas são destacadas, entre elas a “docência com discência”. Neste caso, o documento afirma que para a construção de conhecimento é de fundamental importância que professor e aluno “tenham atitudes que valorizem a investigação, a busca por soluções, o conhecimento prévio, a reflexão crítica, a abertura para escutar e dialogar com o outro e o comprometimento com o aprender” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, pág. 48). A partir da valorização de tais ações, é possível que se compreenda com mais clareza a ideia de que, ao lidar com um texto, “as pessoas fazem relações com o que já conhecem para assim atribuir sentido ao que estão lendo, ouvindo, vivendo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 141). Por esse motivo, o conhecimento prévio é

visto como parte das habilidades que estão implicadas nas práticas de leitura e escrita e, portanto, torna-se indispensável que se tome o conhecimento prévio como parte do propósito de leitura e escrita em sala de aula, tornando-o essencial para o desenvolvimento de conteúdos dentro da educação básica, de acordo com a proposta dos Referenciais Curriculares. O conhecimento prévio do leitor que, dependendo da tarefa de leitura proposta, será mobilizado com vistas a responder às demandas presentes no texto. Podemos dizer, portanto, que o conhecimento prévio surge à medida que a interação através da atividade de leitura permite que tal habilidade seja estimulada.

Alguns fatores mencionados por Kleiman (1995) mostram como o conhecimento prévio pode interagir com os processos envolvidos na interação entre leitor e texto. Os itens lexicais presentes no texto, por exemplo, podem inconscientemente levar o leitor a fazer inferências, devido a seu conhecimento de mundo. Tais inferências são de extrema importância, segundo a autora, que ainda aponta para a hipótese de que o que posteriormente lembramos de uma leitura são as inferências que fizemos durante esta leitura.

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. (KLEIMAN, 1995, p. 25)

Kleiman (2008, p. 19), partindo de uma perspectiva interacionista, aponta que o leitor deixa de ser apenas um receptor de conhecimento e passa a ser um (re)criador de significados. Esta noção está ligada aos processos presentes na leitura, que acionam, entre outras habilidades, o conhecimento prévio. A questão aqui colocada é que a relação entre autor e leitor, presentes neste processo, não são fixas. Autor e leitor, como sujeitos sociais, fazem parte deste processo de leitura que torna seus papéis dinâmicos e mutáveis, segundo a autora. Ou seja, a interação entre leitor e autor, através do texto, será o fator responsável pelas inferências produzidas, além dos demais sentidos construídos através do texto. Portanto, pensar na leitura como um processo de interação que, através da mobilização do conhecimento prévio, permite que o leitor participe ativamente da construção de sentidos nos leva a refletir sobre a noção de leitura e conhecimento prévio de maneira mais ampla.

Scaramucci (1995), ao fazer algumas considerações sobre o conhecimento prévio, percebe que se trata de um termo que abrange outros aspectos como crenças, valores e ideologias. Isso quer dizer que o leitor, ao entrar em contato com o texto, traz consigo seu conhecimento linguístico, discursivo, de conteúdo ou do assunto, de mundo, entre outros. A representação de mundo que o leitor possui será levada para o ato de ler e influenciará o modo

como o leitor se apropria ou não dos conhecimentos codificados na leitura. Ou seja, pensar em conhecimento prévio é pensar em diversos aspectos sociais, culturais e ideológicos que acompanham este termo.

Nesse sentido, pensar em leitura como base para o acionamento do conhecimento prévio do leitor nos faz refletir sobre como o conhecimento prévio emerge, partindo da noção de que a interação entre as ideias do autor e o contexto no qual o leitor está em contato serão responsáveis para que o conhecimento prévio seja acionado. Sabendo da complexidade por trás deste processo de acionamento do conhecimento prévio, partimos para a discussão sobre como o conhecimento prévio se manifesta a partir da leitura.

2.2.1 De onde emerge o conhecimento prévio? Um olhar para uma teoria interacionista da leitura

A partir do que foi exposto sobre como o conhecimento prévio é definido, passamos agora para uma teoria da leitura que se ocupa em evidenciar a prática de leitura e produção textual a partir de uma perspectiva interacionista.

Para ilustrarmos esta noção de interacionismo presente na leitura, trazemos os conceitos apresentados por Leffa (1999), que nos oferece uma visão panorâmica do fenômeno cognitivo/social da leitura, com ênfase no processo da construção de sentido. As linhas teóricas abordadas são classificadas em três abordagens: abordagem ascendente (ênfase no texto), abordagem descendente (ênfase no leitor) e abordagem conciliadora (descreve a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro). Tal perspectiva, parte do princípio de que o leitor não está sozinho diante do texto, mas faz parte de uma comunidade consumidora de textos. Existe uma espécie de rede que se estabelece entre o leitor e textos possíveis de entrarem em contato com o mesmo, dentro do contexto social em que este leitor se encontra.

Após a compreensão da existência do leitor, neste contexto, passamos a refletir sobre a importância do leitor na construção do significado no ato de ler. “A construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado” (LEFFA, 1999, p. 14). Neste momento, como podemos compreender a partir do que é afirmado pelo autor, o leitor deixa de ser um mero “extrator” de informações que estão presentes em um texto. O movimento que o leitor faz é o de considerar os significados presentes no texto a partir de um encontro entre o texto e os

significados possíveis de serem atribuídos pelo leitor a este mesmo texto. Significados estes que já se encontram assentados na memória do leitor e que agora participam do processo de compreensão dos significados presentes no texto lido. Assim sendo, Leffa nos mostra que a leitura “deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro” (1999, p.14). O leitor, então, passa finalmente da categoria de excluído para a de participante do processo de construção de significados do texto.

Leffa discute alguns aspectos da abordagem interativa, levando em consideração concepções psicológicas e pedagógicas necessárias para a teoria da leitura. Tais concepções se realizam através de diversos processos subjacentes a essas concepções, destacando a tradição interativa para a explicação da aprendizagem e para a compreensão. Os processos que o autor destaca são: processo de acomodação e assimilação, memória e conhecimento prévio. O objetivo de Leffa é o de mostrar que as teorias da leitura que se utilizam da abordagem interativa demonstram “a importância dos mecanismos de interação entre o conhecimento antigo e os dados do texto” (LEFFA, 1999, pág. 15). Uma das formas de se perceber os mecanismos de interação referidos por Leffa é, dentro do processo ascendente da leitura, a habilidade no reconhecimento de palavras.

A obtenção de significados subjacentes ao texto depende, entre outros fatores, da competência lexical do leitor. Leffa aponta para a importância do vocabulário e da habilidade de reconhecimento de palavras, elementos necessários para o aprimoramento da competência lexical do leitor. Para enfatizar a importância da competência lexical, Leffa traz as ideias de Grabe (1991), para explicar que “a competência lexical é o fator crítico da compreensão, suplantando todos os outros componentes, incluindo conhecimento do tópico, domínio da estrutura discursiva, capacidade de síntese e estratégias de monitoração” (pág. 19). A correlação destes fatores resulta na afirmação de Leffa de que a trajetória feita pelo leitor durante o ato de ler leva em conta, entre outros fatores, competências lexicais e de compreensão – habilidades que orientam o reconhecimento de palavras dentro da abordagem ascendente e que definem o processamento de leitura de cada um dos leitores ao reconhecer, portanto, o papel do conhecimento prévio do leitor para o processo de significação do texto lido.

Cada caminho seguido por cada leitor ao longo de diferentes links são diferentes leituras – ficando mais difícil argumentar que o significado está no texto. Ainda que fisicamente seja o mesmo texto, cada trajetória feita por cada leitor sobre o mesmo texto constitui um texto diferente. Não só deixa de existir uma leitura única; o texto único, linear, sequencial, desdobrando-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, página após página, também não existe. (LEFFA, 1999, pág.21)

A partir das reflexões feitas por Leffa, passamos a perceber que uma das nascentes do conhecimento prévio se encontra na capacidade de um texto gerar diferentes significados. De acordo com o autor, se o significado estivesse no texto, o número de significados possíveis seria fixo. Dentro desta lógica, portanto, o ato de leitura acionaria em cada leitor exatamente os mesmos significados dentro da mesma variação de possibilidades. O autor afirma que isso não é verdadeiro e nem possível. “Não só leitores diferentes, mas até o mesmo leitor em leituras e releituras do mesmo texto, pode acionar diferentes significados” (LEFFA, 1999, pág. 23).

A perspectiva da leitura trazida por Leffa apresenta, dentro da abordagem descendente (ênfase no leitor), a noção de que o sentido é construído através do acionamento de *conceitos* baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos que motivam a leitura. Nos interessa aqui ampliar nosso olhar para esta noção que propõe um encontro entre os sentidos construídos pelo texto e as experiências prévias deste. Segundo Leffa, “nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando, e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica” (1999, pág. 24). Ou seja, o trabalho de busca de memórias relevantes participa da construção da compreensão de um texto durante a leitura. O que o autor nos mostra, dentro dessa perspectiva, é que a ação que se realiza através do texto é a de fazer o leitor buscar em sua memória um sentido que já existe, que já foi construído previamente.

O movimento aqui apresentado, portanto, não é o de extração, mas de atribuição de sentido. Este tipo de processamento, que leva em conta diferentes fontes de conhecimento, acontece através da participação ativa do leitor, que elabora e testa hipóteses sobre as amostras obtidas, confirmando-as ou rejeitando-as. Leffa enfatiza também a relevância dos objetivos de se realizar uma leitura, que se mostra como uma necessidade de se criar uma motivação para o ato de ler. Estes objetivos podem variar muito, desde motivos práticos ou ocupacionais (ler para aprender, para tirar uma nota melhor num exame, para montar um aparelho), motivos recreativos (como ler para passar o tempo) e motivos afetivos (ler por prazer). Esta afirmação feita pelo autor é de importância para este trabalho, porque nos mostra que estabelecer objetivos dentro da sala de aula é necessário para que se estabeleçam motivos concretos para a realização de atividades dentro deste contexto.

Ninguém lê sem um objetivo, nem mesmo na escola, ainda que muitas vezes por um objetivo errado (ler um romance o mais rápido possível para preencher uma ficha de

leitura). Esses e outros objetivos pressupõem diferentes estratégias de abordagem do texto (LEFFA, 1999, pág. 25).

Estas colocações apresentadas pelo autor contribuem para nossas reflexões acerca do ensino e aprendizagem de língua portuguesa dentro do contexto escolar e de como a construção de sentidos tencionada durante as atividades que envolvem leitura e produção textual devem levar em conta uma série de delimitações que precisam ser colocadas pelo professor para a definição de objetivos para cada atividade realizada.

Como vimos anteriormente, as experiências prévias do leitor participam da construção de sentidos de um texto, durante o processamento da leitura. Este processamento apontado por Leffa nos leva ao seguinte pressuposto básico desta perspectiva: “O conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas” (1999, pág. 26). O autor argumenta que a nossa memória organiza as experiências que vivemos e que estão arquivadas não de maneira estática, mas através de uma estrutura dinâmica e hierárquica que permite múltiplos recortes. Os esquemas mencionados pelo autor são estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações que se dão em diferentes contextos de aprendizagem. Um dos exemplos citados por Leffa é a aula de português, que guarda traços típicos que as caracterizam e as distinguem das demais. “Os esquemas possibilitam que de forma econômica o cérebro, dentro de suas limitações, inventarie a grande variedade das experiências vividas” (LEFFA, 1999, pág. 26).

Portanto, outro pressuposto básico da perspectiva da leitura como atribuição de sentido é o de que *ler é prever*. “A atividade da leitura só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando antecipadamente as opções inválidas” (LEFFA, 1999, pág. 26). A nossa capacidade de prever o que um texto pode conter está diretamente ligada a nossa quantidade de experiência geral de leitura. Então, nos níveis de processos automáticos, como evidencia Leffa, um leitor proficiente pode prever as construções que ele encontrará durante a leitura de um determinado gênero textual. O leitor pode prever o conteúdo do texto através de ilustrações, tabelas, títulos e subtítulos presentes no texto em questão. A distribuição do texto na página, a origem do texto, o contexto em que foi produzido e a data de publicação, o propósito, são vestígios que o leitor proficiente procura no momento em que se depara com um texto e que auxiliam a fazer previsões acertadas daquilo que irá encontrar na leitura. Leffa conclui que a capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura. A previsão do que será apresentado pelo texto evita que o leitor faça um trajeto incorreto que dará lugar à compreensão equivocada sobre o que está sendo lido.

Seguindo a lógica apresentada nesta abordagem, a leitura causa uma transformação no sujeito que lê o texto. Nesse sentido, a atividade da leitura pode ser percebida como uma atividade social com ênfase na presença do outro, como aponta Leffa. Isso se dá devido, entre outros fatores, ao fato de que a troca de ideias presentes na atividade da leitura está intimamente ligada ao contexto social e ideológico presente no momento em que o texto é lido. Ou seja, a leitura, mesmo silenciosa, apresenta diferentes vozes no texto e diferentes intenções de leitura presentes no leitor, que vão além da tomada de decisão imparcial do leitor de tomar um texto em mãos e lê-lo de forma autônoma.

Leffa aponta que este tipo de movimento torna a leitura um comportamento social, e não apenas uma atividade individual. Transpondo esta reflexão para o contexto de leitura realizada no ambiente escolar, Leffa chama a atenção para questões de poder dentro desta atividade – poder este que se mostra presente na escola no momento em que a leitura é orientada de acordo com interesses outros que não o do leitor, a priori. “A leitura é usada para moldar o pensamento e o comportamento das pessoas dentro de uma forma conservadora, numa visão imutável da sociedade” (LEFFA, 1999, pág. 31). Tais reflexões são de nosso interesse porque, como evidencia o autor, a construção de sentidos também pode ser percebida como um processo de interação, baseada numa experiência social global. Ou seja, o conhecimento prévio também emerge de referências exteriores ao sujeito, mas que fazem parte de uma construção social feita em conjunto pela sociedade e que influencia na formação de conceitos organizados na mente do sujeito.

A perspectiva interacionista da leitura se ocupa em refletir sobre o processamento da leitura a partir de um olhar para as estratégias utilizadas pelo leitor para a decodificação e armazenamento de informações presentes em um texto. Estas estratégias estão intimamente ligadas à capacidade humana de acionar o conhecimento prévio que propicia ao leitor, entre outros fatores, condições para que os diversos sentidos trazidos pelas informações sejam, de fato, apropriados pelo leitor que reconhece, em suas experiências prévias, elementos que facilitam este processamento e norteiam o conhecimento novo com base em conhecimentos anteriores a este.

Entendemos que o conhecimento prévio, dentro do que foi postulado pelos autores, é um aspecto que, ao ser aproveitado pelos professores, pode proporcionar uma melhora no andamento das aulas, devido ao fato de que o aluno deve ancorar os conhecimentos novos em conhecimentos anteriormente mobilizados por ele. E a partir da interação entre estes conhecimentos, o aluno tem uma melhor compreensão de textos orais e escritos presentes em

situações de ensino e aprendizagem na escola. Ou seja, o conhecimento prévio acaba se tornando uma estratégia de se basear as informações fornecidas ao aluno para que este, de fato, se aproprie do conhecimento em questão e que compreenda os motivos pelos quais tal conhecimento está presente de seu processo de aprendizagem.

2.3 A disciplina de língua portuguesa na escola

Neste momento do trabalho, nos ocuparemos em apresentar um retrato de nosso campo de estudos, ou seja, a disciplina de língua portuguesa, dentro do contexto de ensino regular nas escolas. Partimos do pressuposto de que quando tratamos de eventos que ocorrem dentro de uma aula de língua portuguesa, precisamos delinear que tipo de aula de língua portuguesa é essa, como ela é apresentada para os estudantes e também para os professores.

Ao falarmos em aula de português, é comum acessarmos nossa representação do que é e de como se constitui esta disciplina, seja por nossas experiências como estudantes de língua portuguesa como língua materna, seja como pertencentes a um contexto sócio-histórico que estabelece como fundamental o ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas. No entanto, o que comumente não é discutido é de que maneira esta disciplina foi construída, quais foram suas vertentes e quais são os elementos mais comuns presentes em nossa representação da disciplina de língua portuguesa. Tal reflexão se mostra de grande importância para este trabalho, no sentido de não apenas apresentar o campo no qual está sendo realizado nosso estudo, mas de contextualizá-lo, no sentido de evidenciar de que perspectiva nossa construção da representação da disciplina de língua portuguesa está sendo observada.

Para refletirmos sobre nosso campo de estudos – ou seja – a aula de língua portuguesa como língua materna na escola, nossa investigação parte da reflexão acerca da fabricação da disciplina escolar (BUNZEN, 2009), em especial a disciplina de português. Seus objetivos, objetos e demais práticas escolares são ressignificadas e sua identidade é moldada a partir de elementos que ultrapassam os muros da escola, como afirma autor. Afinal, o que é aula de português e o que não é aula de português? “Quantas vezes já ouvimos dos nossos alunos ou dos seus pais: ‘isso é aula de português?’ ou ‘ler é aula de português?’” (BUNZEN, 2009, p. 31). O autor traz uma reflexão feita por Batista (1997, p.3) em uma tentativa de delinear o que é ensinar, dentro de uma disciplina: “aquilo que se ensina não são as próprias coisas (a língua

ou a história mesma), mas antes, um conjunto de conhecimentos sobre as coisas ou um modo, dentre outros possíveis, de se relacionar com elas”.

A partir destas reflexões, percebemos que não existe um acertamento quanto à definição do que é e de como funciona uma disciplina escolar devido a diferentes concepções de ensino e aprendizagem que entram em jogo no momento em que é necessário selecionar quais conjuntos de conhecimentos devem fazer parte da disciplina em questão. Nesse sentido, uma alternativa para que possamos definir a disciplina de língua portuguesa, que é nosso foco neste trabalho, é compreender a origem da disciplina e a trajetória do ensino de língua portuguesa até chegar a uma representação de aula de português que possa ser construída atualmente. Além disso, é importante salientarmos a existência de determinadas classificações quanto às práticas escolares definidas, entre outras, como “tradicionais” e “inovadoras”. Aqui, as origens da disciplina de língua portuguesa também se mostram como uma alternativa cabível, pois facilita a compreensão de como se apresentam tais classificações e quais são as divergências presentes dentro deste tipo de nomenclatura. Esta alternativa é favorecida por Bunzen (2009):

Assim, as aulas, os livros escolares, as anotações dos cadernos escolares, os planos de ensino, os documentos oficiais, as leis e diretrizes, os dicionários, etc., que compõem, em certo sentido, a disciplina escolar, mostram dinâmicas e funcionamentos discursivos singulares. Classificar determinadas práticas como “tradicionais” e outras como “modernas” ou “inovadoras” sem levar em consideração a própria gênese do ensino de língua materna no cenário nacional pode levar o pesquisador a generalizações ou estereótipos sobre o ensino, distanciando de uma melhor compreensão do currículo no/do cotidiano. (BUNZEN, 2009, p. 32)

A afirmação de Bunzen se mostra muito pertinente aos propósitos deste trabalho no sentido de compreender a organização do conteúdo de língua portuguesa dentro do cotidiano de sala de aula a partir de uma perspectiva interpretativista. O acionamento de conhecimentos prévios, por exemplo, é enfatizado dentro das práticas escolares classificadas como “inovadoras”. Isso não significa, no entanto, que o acionamento de conhecimentos prévios seja realizado somente em práticas escolares que estejam de acordo com princípios de ensino e aprendizagem estabelecidos por diretrizes teóricas que acreditam que o acionamento de conhecimentos prévios é, de fato, um facilitador para a progressão da aprendizagem do aluno. Como vimos anteriormente, o acionamento de conhecimentos prévios pode acontecer de diversas maneiras dentro da sala de aula. Não é necessário que a aula esteja de acordo com práticas ditas “inovadoras” de ensino para que tais conhecimentos prévios sejam ativados pelo professor. Portanto, este tipo de classificação pode levar a equívocos dentro de nossas reflexões, neste trabalho.

Estabelecidos os principais fatores que fazem parte dos problemas dentro do processo de ensino e aprendizagem de língua materna, Bunzen diz que se buscava uma mudança nos objetivos, nos pressupostos teóricos e nas crenças e valores dos professores sobre a língua(gem). “A correção linguística, a prática de leitura escolar, práticas de produção de texto e a gramática escolar acabam sendo os grandes alvos de interesses do chamado ‘discurso da mudança’” (BUNZEN, 2009, p. 71). Neste sentido, a disciplina de português passa a apostar em uma identidade escolar mais preocupada com procedimentos (leitura, produção, análise linguística) do que com conteúdos específicos.

O que Bunzen nos mostra é que as propostas de mudança estão sempre em contraposição ao chamado “ensino tradicional”, e o autor traz afirmações de Ângelo (2005) para sustentar o argumento do que é considerado o principal problema de como o ensino e aprendizagem de português se dava nas décadas passadas:

Falta cientificidade na base do ensino de língua, que tem como alicerce a gramática normativa tradicional, um saber não científico – o ensino de atividades metalinguísticas que se torna um fim em si mesmo, deixando de lado o ensino propriamente da língua, a presença de um modelo de língua distanciado da realidade do aluno calcado na modalidade escrita literária de tempos atrás. (ANGELO, 2005, p. 113 *apud* BUNZEN, 2009, p. 71).

É a partir do olhar para todas estas alterações na disciplina de língua portuguesa e para colocações envolvendo as novas concepções de ensino e aprendizagem de língua materna em contrapartida ao que se construiu dentro da disciplina de língua portuguesa como alicerce dos estudos sobre a língua nacional que passamos a questionar a maneira como o ensino tradicional é apresentado e quais são os motivos pelo qual este termo permeia as produções teóricas que apresentam diferentes concepções de ensino e aprendizagem de língua portuguesa nas escolas.

2.3.1 Dirigindo-se à democratização do ensino na aula de língua portuguesa

A discussão sobre a formação da disciplina de língua portuguesa nas escolas e dos acontecimentos que suscitaram mudanças dentro das orientações teóricas a serviço dos professores nas escolas, nos servem como base para que possamos esclarecer os motivos pelos quais novas diretrizes na área de ensino e aprendizagem de língua materna são propostas por autores que objetivam guiar o professor nas práticas escolares dentro da disciplina de português. Ou seja, antes de nos ocuparmos em examinar a base teórica por trás da sequência didática que será posteriormente abordada, é importante advertir que se trata de

uma diretriz para a incessante busca pela *democratização do ensino na escola*, e não um modelo a ser estritamente seguido, por se tratar de um padrão de excelência em ensino de línguas. Este tipo de equívoco se contraria à noção que temos aqui de democracia no processo de ensino e aprendizagem.

A democracia na qual nos referimos está intimamente relacionada à noção de educação libertadora discutida por Freire (1987) através da problematização que gira em torno das práticas presentes na sala de aula e na relação entre sujeitos neste ambiente. Tal problematização acaba por evidenciar a necessidade de se repensar as práticas escolares, e de se transformar positivamente por meio das novas propostas de modificação nos modelos educacionais que guiam os professores.

Interessa-nos, neste momento, portanto, refletir sobre práticas escolares que dificultam ou favorecem este processo de democratização do ensino. Para tanto, partimos das considerações de Freire na *Pedagogia do Oprimido* (1987), que constrói sua reflexão observando que as relações entre educador e educando estão fundamentadas pelo ato de narrar e de dissertar. Através da narração e da dissertação, o educador aparece como o agente “cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, 1987, p. 33). Uma característica da ação de narrar apontada por Freire é a ênfase na “sonoridade” das palavras, ao invés de realçar sua função transformadora, o que auxilia na memorização sonora do conteúdo narrado. Aqui percebemos um dos processos mais comuns de mecanização no processamento de conteúdos narrados pelo professor. Além disso, Freire afirma que este processo de narração transforma o educando em “vasilhas, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será.” (Ibid, p. 33). O autor denuncia que, dentro desta concepção bancária da educação, o papel do educando se reduz a receber e arquivar os depósitos feitos pelo professor. Segundo o autor, dentro deste processo não há transformação, nem saber. O saber só é presente na invenção, na busca pela permanente inquietação que os homens fazem no mundo.

Na relação educador-educando, Freire percebe tais papéis da seguinte maneira:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;

- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos. (FREIRE, 1987, p. 34)

Freire observa, portanto, esta relação de passividade por parte do educando, ao passo que o educador se coloca como responsável por praticamente toda a ação a ser desenvolvida dentro do processo educacional. Este tipo de relação não leva em consideração a necessidade de se desenvolver a consciência crítica pelo educando que resultaria na inserção do mesmo no mundo, desta vez como educando-sujeito.

Estabelecidas as colocações de Freire com relação ao que o autor chama de “educação bancária”, a discussão passa a buscar alternativas para se chegar à educação libertadora, tendo como ponto de partida a noção de que a concepção bancária de ensino não leva o educando e o educador à essência da educação capaz de transformar os sujeitos em participantes ativos do processo de aprendizagem. O autor propõe, então, que a essência da educação como prática da liberdade está na *dialogicidade*. Em uma tentativa de definir diálogo, dentro desta lógica, Freire afirma que este é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” (FREIRE, 1987, p. 45). Este encontro que leva os sujeitos ao diálogo traz consigo uma série de necessidades que precisam ser estabelecidas para que este diálogo possa atingir, de forma plena, o seu objetivo de libertar o sujeito. O amor ao mundo, a doação, a humildade e a fé nos homens, são elementos que o autor acredita serem necessários para que a dialogicidade atinja seu objetivo de participar do ato de libertar. Este tipo de ação não pode acontecer dentro da concepção bancária da educação, pois esta se baseia no princípio da antialogicidade, fator este que impediria que a educação libertária se estabelecesse.

O que o autor tenciona defender é que este encontro entre sujeitos não deve acontecer através da pura dissertação e depósito de conteúdos, partindo do educador, que nada tem a ver com os anseios, dúvidas e temores que partem do educando. Este tipo de prática leva o educador a impor unicamente a sua visão de mundo, o que afeta a dialogicidade presente no encontro dos homens mediatizados pelo mundo, como Freire definiu. E é partindo desta realidade mediatizadora, que se funda na relação entre educadores e povo, que o conteúdo programático da educação deve ser construído.

Estabelecidos estes preceitos, o autor passa a discutir a investigação do “universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 50). Esta prática está diretamente ligada ao conceito de educação libertadora, no sentido de que sua ação está voltada a investigar o pensamento-linguagem dos sujeitos, suas percepções desta realidade, suas visões de mundo, para a fundamentação dos temas geradores. Ou seja, o sujeito pertencente à realidade na qual os educadores passam a agir torna-se o ponto de partida para a tomada de decisões diante do que se pretende transformar dentro do processo educacional que envolve os participantes da educação baseada na libertação e na democracia. Esta educação precisa conceber o tipo de realidade na qual o sujeito-educador está agindo, para que o mesmo possa agir sobre esta realidade sem desconsiderar este universo no qual o sujeito-educando vive.

Estes princípios discutidos por Freire nos mostram que mesmo na busca por uma educação libertadora e democrática, permanece no professor a responsabilidade por definir os caminhos que serão seguidos durante a prática escolar. Esta lógica está intimamente ligada à afirmação feita por Freire (1987, p. 26) de que não é possível pensar a educação sem que se atente a questão do poder. “O mito da neutralidade da educação, que leva a negação da natureza política do processo educativo (...) é o ponto de partida para compreendermos as diferenças fundamentais em uma prática ingênua, uma prática astuta e outra crítica.”

Ou seja, há uma preocupação de Freire em deixar claro que é possível que, ao proclamarmos uma opção democrática no ensino, tal opção não esteja em coerência com o nosso discurso na prática. Se na teoria estamos defendendo uma prática libertadora e na prática a voz do sujeito-educando não estiver presente nos discursos que permeiam a sala de aula, por exemplo, a educação libertadora deixa de existir.

Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos à deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é uma boa maneira que temos de afirmar nosso elitismo, sempre autoritário. Este não pode ser o modo de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. (FREIRE, 1987, p. 30)

Portanto, fica evidente no discurso de Paulo Freire que, ao optarmos pela educação democrática dentro da disciplina de língua portuguesa na escola, estamos diante de um extenso número de reflexões sobre práticas pedagógicas que precisam ser levadas em consideração durante todo o processo de ensino e aprendizagem. Estas práticas evidenciam a presença de questões sociais, históricas, culturais e ideológicas que atravessam a construção de saberes dentro da sala de aula. O que precisamos ter em mente é que a educação

libertadora defendida por Freire torna indispensável a reflexão sobre a realidade na qual tais práticas serão realizadas e que tipo de sujeitos estão sendo interpelados pelas práticas desenvolvidas pelo sujeito-educador.

Diante de toda esta discussão, o que se pretende, a partir de agora, é apresentar uma alternativa possível para conduzir o processo de elaboração de um projeto de ensino e aprendizagem que objetiva, a partir do quadro apresentado sobre a disciplina de língua portuguesa como língua materna na escola, construir uma prática pedagógica baseada na democratização do ensino e na aprendizagem. Ou seja, a realidade dos sujeitos, suas experiências e o contexto sócio-histórico presente no momento em que o projeto de ensino e aprendizagem foi desenvolvido, são princípios que só se organizaram a partir da elaboração de um projeto baseado em uma teoria pedagógica que trabalha em torno de concepções teórico-metodológicas que estejam de acordo com nosso objetivo de promover uma educação libertadora e democrática.

2.3.2 Sequências didáticas: uma alternativa possível

2.3.1.1 Atividades de linguagem nas sequências didáticas

A pergunta inicial deste trabalho e que suscitou a investigação que busca respondê-la através deste estudo é **como se beneficiar da abordagem trazida pela Linguística Cognitiva para o planejamento de sequências didáticas dentro da disciplina de língua portuguesa na escola?** Nesta pergunta inicial, nos deparamos de imediato com o termo “sequências didáticas” (SCHWNEUWLY; DOLZ, 2004). O referido termo, presente nesta pergunta inicial, nos indica de antemão que uma das teorias mobilizadas durante a construção do projeto de ensino e aprendizagem a ser discutido neste trabalho desenvolve, a partir deste termo, sua proposta metodológica de organização de atividades escolares.

Nosso objetivo a partir deste momento é discutir as concepções teóricas que estão atreladas à proposta de Schneuwly e Dolz de elaboração de modelo didático e sequência didática.

Inicialmente, é importante que se destaque as considerações dos autores sobre *Práticas, gêneros e atividades de linguagem* (2004, p. 72). Os autores tomam como fundamentais que se compreendam as noções de “práticas” e “atividades de linguagem”: a

primeira por viabilizar a compreensão a partir de um ponto de vista contextual e social das experiências humanas; a segunda por dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências.

Para falar sobre as práticas de linguagem, os autores trazem pontuações feitas por Bautier (1995, *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 72) de que “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular”. Ainda de acordo com Bautier, a identidade social dos atores e suas respectivas representações possíveis da linguagem e suas funções são essenciais para as interpretações realizadas pelos agentes da situação. Portanto, os atores que participam das práticas de linguagem orientam a trajetória heterogênea, dinâmica e variável dos papéis, ritos, normas e códigos próprios à circulação discursiva, segundo os autores.

Uma das discussões centrais neste texto envolve os *gêneros de linguagem* (p. 74). Antes disso, os autores indicam que toda a ação de linguagem implica diversas capacidades por parte do sujeito: capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas são as ações mencionadas pelos autores. Isso serve para que se compreenda que, para discutir gêneros de linguagem, os autores partem da hipótese de que estas práticas de linguagem se materializam através dos gêneros nas atividades dos aprendizes. A noção de gênero é abordada com base na definição de Bakhtin (1984 *apud* SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 74) que considera que o gênero “trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.”. Para definir *gênero*, Schneuwly e Dolz (2004, p. 75) trazem três dimensões essenciais:

- 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
- 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso.

Dentro da progressão escolar, os autores vão sinalizar para um desdobramento que ocorre neste contexto em que o gênero passa a ser objeto de ensino e aprendizagem e não apenas instrumento de comunicação. Nesse sentido, a escola deixa de ser tida como um lugar particular de comunicação e passa a criar situações autênticas de comunicação. O objetivo é

que se domine o gênero em questão “para que, assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais ele é confrontado.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 79). Ou seja, existe uma preocupação grande dos autores em pontuar algumas diferenciações dentro do conceito de gênero que se modificará no momento em que este ocorre dentro do ambiente escolar e acrescenta em sua definição um fim específico que é o de ser objeto de estudo a ser realizado pelos estudantes. A decisão de incluir um determinado gênero dentro do processo de ensino e aprendizagem leva em consideração a necessidade de se compreender e melhor apreciar um gênero, além de produzi-lo dentro ou fora da escola; e desenvolver capacidades que são transferíveis a outros gêneros, próximos ou distantes, de acordo com o que afirmam os autores.

Para que o trabalho com o gênero atinja seu objetivo, muitas vezes é necessário que este gênero passe por uma transformação para que se enquadre no contexto escolar. Dentro deste processo de transformação, os autores observam que o gênero não tem mais o seu sentido original: ele se torna “gênero a aprender” (2004, p.81). Nesse sentido, para que não se perca a essência do gênero dentro do desenvolvimento do trabalho com o mesmo, uma alternativa apontada por Schneuwly e Dolz é a de que se criem situações de comunicação em que os alunos se aproximem o máximo possível de uma situação real de contato com o gênero, com o objetivo de fazer com que os alunos o dominem, mesmo que para objetivos outros que não os que se veem em uma situação real de contato com o gênero em questão.

2.3.1.2 Sequência didática: elaboração de uma proposta pedagógica

A proposta da sequência didática, de acordo com Schneuwly e Dolz, parte da necessidade percebida pelos autores de se criar contextos de produção precisos, capazes de levar o aluno a desenvolver suas capacidades de expressão oral e escrita. Partindo deste princípio, o procedimento “sequência didática” é definido como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 96).

Como dito anteriormente, o gênero é um dos elementos centrais dentro desta proposta. Isto se deve ao fato de que a sequência didática tem como alvo o melhor domínio a um gênero de texto, pelo aluno. De acordo com os autores, portanto, o trabalho com gêneros na escola se realiza através da abordagem de gêneros que o aluno não domina plenamente ou domina de forma insuficiente. Nesse sentido, o trabalho com sequências didáticas se mostra produtivo ao dar acesso ao aluno a diferentes práticas de linguagem.

Os autores indicam um modelo de estruturação de uma sequência didática, mas ressaltam que este modelo pode sofrer modificações de acordo com as condições de realização do trabalho com a proposta pedagógica. Cabe aqui que apresentemos de forma sucinta alguns dos elementos essenciais para a organização da proposta, seguindo a ordem na qual estes elementos são apresentados pelos autores. Inicialmente, a proposta de sequência didática faz uma *apresentação da situação*, descrevendo o tipo de tarefa que será realizada, o que leva a um primeiro texto que deve ser produzido com base no gênero acordado entre os participantes do processo. Este texto é chamado de *primeira produção* e “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98). Após a primeira produção, os *módulos* são elaborados a partir da constituição de atividades e tarefas que possibilitarão que o aluno domine os conhecimentos necessários para que saiba como proceder em uma situação comunicativa de uso do gênero trabalhado. Todos estes processos desencadeiam em uma *produção final*, em que o aluno põe em prática os conhecimentos adquiridos. É neste momento que entra em questão a parte avaliativa do processo, que deve incluir os aspectos trabalhados durante a sequência.

Em cada momento da sequência didática, inúmeras considerações precisam ser feitas durante o desenvolvimento das atividades, para que se chegue ao objetivo de fazer com que o aluno domine de forma satisfatória um gênero textual, oral ou escrito, subjacente a uma situação comunicativa. O que cabe a nós observarmos, dentro das considerações feitas de maneira detalhada pelos autores, é de que maneira a realidade do aluno, suas experiências, seu contexto sociocultural, a progressão de sua aprendizagem, entre outros importantes aspectos, estão sendo focalizados durante a proposta de elaboração de uma sequência didática.

Dentro da apresentação da situação, é interessante de se observar este processo de construção de uma representação, pelos alunos, da atividade de linguagem que será abordada. Schneuwly e Dolz orientam que tal representação do gênero abordado, por exemplo, pode ser estimulada através da apresentação de um texto, oral ou escrito, do gênero visado. Neste momento, as formas e os participantes da produção já começam a ser percebidos pelo professor para que ele possa, dentro do planejamento dos módulos, desenvolver as atividades posteriores. “A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 100).

Neste momento inicial do desenvolvimento de uma sequência didática, portanto, um dos objetivos principais é buscar perceber qual é a representação que os alunos possuem sobre aquilo que se está sendo proposto. A *primeira produção* é um elemento essencial para que essa representação seja percebida pelo professor. Dentro da primeira produção, é possível que se perceba as capacidades que os alunos já dominam, bem como suas potencialidades. É através desta percepção do professor que se pode estabelecer o melhor caminho a ser seguido pelo aluno. Os autores pontuam que a proposta de produção inicial pode ser simplificada (com um destinatário fictício, por exemplo). A grande questão está na função reguladora da sequência didática que incide sobre a produção inicial.

Com relação aos módulos, o que está em evidência são os problemas que surgem na primeira produção. A partir daí, o trabalho que parte destes problemas moldará o tipo de atividade que precisa ser desenvolvida com o objetivo de trabalhar em busca das possíveis soluções para estes problemas. Este trabalho de construção das atividades precisa estar voltado para os seguintes conhecimentos necessários para os alunos, de acordo com o que sugerem os autores: primeiramente, a *representação da situação de comunicação*, em que os alunos devem estabelecer uma imagem do interlocutor do texto e o que se pretende despertar a partir da leitura feita por este interlocutor; a *elaboração dos conteúdos* parte de técnicas de sistematização de informações que serão importantes para que os alunos instrumentalizem o conhecimento movimentado (saber onde buscar informações, tomar notas, entre outros); o *planejamento do texto* no qual o aluno deve estruturar seu texto com base em um plano, seguindo uma estrutura convencional, dependendo do seu destinatário; a *realização do texto* em que o aluno pode, de fato, explorar na prática seus conhecimentos através das escolhas que precisam ser feitas, como o tipo de linguagem mais adequada à situação, por exemplo, permitindo que o aluno perceba quais são os instrumentos possíveis de serem utilizados dentro de uma determinada proposta de produção de texto; e as *atividades de observação* e de análise de textos que se mostram como indispensáveis para uma eficaz apropriação da aprendizagem que venha a ser mobilizadas pelos textos envolvidos na sequência didática.

A parte final da sequência dá conta da *produção final*, que é o momento no qual há uma maior mobilização de conhecimentos que precisam ser utilizados pelos alunos na produção do texto. Sendo o momento em que o aluno coloca em prática aquilo que vem aprendendo durante o desenvolvimento da sequência didática, o texto do aluno indica todos os progressos realizados por este, o que acaba por fornecer ao professor o material necessário para que se avalie a aprendizagem do aluno.

Alguns esclarecimentos são feitos pelos autores e que são importantes para que o nosso objetivo, ou seja, mostrar dentro do procedimento de sequências didáticas como as necessidades de adaptação ao contexto do aluno estão sendo focalizadas, seja atingido de maneira satisfatória. O primeiro que destacamos é o que busca mostrar que este procedimento amplia a consciência sobre o comportamento de linguagem dos alunos, e, portanto, a atenção com relação à escolha de palavras, adaptação ao público, organização do conteúdo, entre outros detalhes, precisam ser observados pelo professor. As escolhas linguísticas feitas pelo professor ao produzir uma tarefa, portanto, são elementos que necessitam atenção, no sentido de que a atividade de linguagem deve ser percebida e adaptada de acordo com o contexto na qual a sequência didática está sendo desenvolvida. É necessário, portanto, que se discuta que “toda língua se adapta às situações de comunicação e funciona, portanto, de maneira bastante diversificada. Ela não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 109).

O que é importante de se destacar é a ideia que os autores trazem de que cada percurso escolhido pelo professor será variado, pois o que precisa ser levado em consideração no momento de planejar uma sequência didática são as especificidades de cada turma, de cada contexto, de cada realidade. Este pensamento está associado ao que os autores chamam de “diferenciação pedagógica”. Ou seja, a heterogeneidade dos educandos acaba por ser um desafio social decisivo, como afirmam os autores.

As diferenças entre os alunos, longe de serem uma fatalidade, podem constituir um enriquecimento para a aula desde que se faça um esforço de adaptação. Deste ponto de vista, as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos momentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem da expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 110)

Portanto, a proposta pedagógica presente no procedimento aqui apresentado está intimamente ligada ao propósito de oferecer aos estudantes, dentro da disciplina de língua portuguesa na escola, um espaço onde não só a realidade em que este estudante vive, como também as experiências socioculturais que ele carrega, estejam presentes no planejamento de aulas da disciplina, com o intuito de se apropriar das suas vivências para que a proposta de projeto de ensino e aprendizagem faça sentido para os estudantes por conter diversos elementos que fazem parte do cotidiano deste.

Desta maneira, o que propomos agora, é adentrarmos ao campo de estudos com base no que foi estudado até o momento, para que possamos compreender de forma analítica como e se estes procedimentos foram colocados em prática na sequência didática apresentada neste trabalho, e a partir desta leitura, analisarmos como se sucedeu tal sequência didática e de onde parte nosso olhar para o estudo envolvendo o material didático aqui apresentado.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento as perguntas que orientaram este estudo, bem como os procedimentos metodológicos e a abordagem adotada para a leitura e investigação do material selecionado para análise.

3.1 Uma investigação interpretativista

Como afirmado anteriormente, esta investigação tem como objetivo compreender de que forma a Linguística Cognitiva pode contribuir no aperfeiçoamento das práticas escolares por professores no contexto de ensino de língua portuguesa como língua materna. Para chegarmos a este objetivo, partimos das seguintes perguntas de pesquisa:

- a) Como se beneficiar da abordagem trazida pela Linguística Cognitiva para o planejamento de sequências didáticas dentro da disciplina de língua portuguesa na escola?
- b) Sob a ótica da Linguística Cognitiva, qual é a relação estabelecida entre os conceitos de experiencialismo e corporeidade (e seus possíveis desdobramentos), e o acionamento de conhecimentos prévios durante o desenvolvimento de uma sequência didática em sala de aula?
- c) De que forma os conceitos discutidos pela Linguística Cognitiva podem aperfeiçoar a leitura analítica, feita pelos professores, dos textos produzidos pelos alunos?

A investigação que parte destas perguntas determina que se adote uma *visão interpretativista*, já que complexidade de um contexto como o estágio de docência relativiza diversas informações presentes nos dados que servirão de base para nosso estudo. Segundo Santana e Sobrinho (2007), sob uma visão interpretativista, o fenômeno estudado é resultado da atribuição de significados que o pesquisador impõe ao fenômeno. Este movimento de atribuição de significados está essencialmente moldado pela maneira como ambas as partes interagem. “(...) deve-se considerar que a

interpretação ainda deve variar de acordo com o lugar onde o pesquisador e o fenômeno estão inseridos e em qual período de tempo ele está sendo analisado.” (SANTANA; SOBRINHO, 2007, p. 2).

Uma investigação dentro de um espaço como a sala de aula deve partir do pressuposto de que se trata de um espaço que está em constante transformação. As diferenças entre os atores presentes neste ambiente, a interação entre professor e alunos e o acúmulo de conhecimentos que constroem a identidade sociocultural de cada participante deste contexto, entre demais fatores, influenciam diretamente na mutabilidade de um campo de pesquisa como este. Os fatores mencionados acima nos ajudam a compreender a afirmação de Erickson (1990) de que nossa atitude em relação aos objetos que nos rodeiam é baseada por nossas interpretações e pela pertinência destes objetos. O objeto de uma investigação interpretativa é **ação**. Isso acontece devido à hipótese de que pessoas agem com base em suas interpretações das ações de outros.

Segundo o autor, o ponto de vista interpretativo nos leva a perguntas de pesquisa fundamentadas da seguinte forma: “quais são as condições de significados que alunos e professores criam juntos, enquanto alguns estudantes parecem aprender, enquanto outros não?” (ERICKSON, 1990, pg. 128). A interpretação, a observação em um campo de pesquisa, em conjunto com uma questão central relacionada ao funcionamento da mente, implicam na relação entre a perspectiva dos atores e as circunstâncias ecológicas de ação em que eles se encontram. Daí vem a noção do social como centro da pesquisa de campo.

Erickson afirma que o foco na ecologia social, seu processo e estrutura, é intrínseco à pesquisa interpretativa. Os pesquisadores objetivam entender as formas pelas quais os professores e alunos, em suas ações conjuntas, constituem ambientações uns para os outros. O pesquisador atenta a estas ambientações quando observa uma sala de aula, e sua percepção sobre a organização do “significado em ação” se dá através do ambiente de aprendizagem e do conteúdo a ser aprendido.

Neste sentido, a investigação interpretativa realizada neste trabalho toma a sala de aula como o espaço onde os múltiplos e instáveis fenômenos se tornam reais e produzem importantes significados a partir das ações executadas neste espaço. Sendo assim, na próxima seção apresento nosso cenário de pesquisa e o processo de geração de dados, além dos procedimentos de entrada no campo de pesquisa.

3.2 O campo de pesquisa e a geração de dados

O cenário desta pesquisa é uma escola estadual localizada na região central da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS). Os dados apresentados nesta pesquisa foram gerados em uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental. A turma é composta por 28 alunos. Meu contato com a turma se inicia em 14 de setembro e se estende até o dia 26 de novembro, compreendendo duas semanas de observação da turma e oito semanas de prática docente, em decorrência do estágio de docência em português. A professora apresentou a turma expondo suas impressões, uma vez que ela já havia trabalhado com a turma em anos anteriores. Além disso, o restante da equipe escolar demonstrou ser compreensiva quanto às propostas sugeridas durante o projeto.

Durante o período de observação foi possível perceber o engajamento da turma, principalmente no desenvolvimento das tarefas. No primeiro dia de observação foi aplicado um questionário para a turma, que teve como objetivo investigar, através de diferentes questões, a relação entre os alunos da turma e a leitura de textos, buscando perceber de que maneira a escola oferecia aos alunos o contato com a leitura. Após a leitura do questionário aplicado, foi verificado um grau de heterogeneidade muito grande na turma em relação aos seus interesses pessoais. Por este motivo, foi decidido trabalhar com o tema “Diversidade Cultural”, abordando em especial a imigração de estrangeiros para o Brasil. A decisão por abordar o tema “Imigração”, em conjunto com o tema “Diversidade Cultural”, veio a partir da intenção de se olhar para a diversidade cultural a partir da perspectiva de quem chega neste local onde a turma se encontra e vive sua cultura. A partir daí, os alunos perceberam a heterogeneidade de sua cultura em relação à perspectiva de uma pessoa que se insere neste espectro cultural e precisa se adaptar a esta nova realidade sociocultural.

A proposta do projeto trouxe discussões atuais para a sala de aula, promovendo, através de reflexões acerca do tema, atividades que envolvem leitura de diferentes textos que problematizam a temática, atividades de compreensão e análise destes textos, para que os alunos pudessem refletir criticamente sobre o tema com base em textos de circulação social, e, por fim, atividades de produção textual, colocando em prática todo o conhecimento adquirido ao longo do projeto de ensino. Para que fosse possível desenvolver o projeto tratando deste tema, foi proposto que os alunos trabalhassem com o gênero estruturante “carta”. Este gênero tem como função fazer a mediação entre o aluno e o sujeito exterior à escola (neste caso, o aluno e o imigrante). Através da carta, o

aluno, além de fazer a comunicação com este sujeito, refletirá sobre a apresentação pessoal e a capacidade de suscitar uma resposta aos questionamentos feitos ao interlocutor.

A produção de textos dentro dos gêneros abordados pelo projeto tinha como pressuposto a contemplação de todos os conteúdos trabalhados na sequência didática apresentada. Ou seja, durante a produção da carta os alunos teriam a oportunidade de unir, dentro do texto, todos os trabalhos envolvendo reflexão sobre o tema, leitura e reflexão linguística. A proposta da produção da carta visava à troca de vivências entre os estudantes e os imigrantes e, para que isso pudesse acontecer, os alunos deveriam suscitar nos interlocutores o desejo de compartilhar suas experiências. Os alunos utilizaram suas capacidades de provocar o leitor da carta a dividir com eles sua história. A produção da carta passou por um processo de reescrita para que a versão final do texto dos alunos pudesse explorar tudo aquilo que o aluno objetivava expressar durante a produção do texto.

Dentro deste sistema que ocorre durante o estágio de docência em língua portuguesa, dois processos são essenciais para que possamos compreender os rumos do presente trabalho: o primeiro deles é o momento da **produção inicial** que foi realizada no segundo dia de aula, com a turma. As produções iniciais, um dos principais focos deste trabalho, foram úteis para o desenvolvimento dos passos seguintes na sequência didática elaborada pelos professores; o segundo processo é o de planejamento da sequência didática, realizado durante todo o período de realização do estágio de docência. Após o período de estágio de docência, os professores produzem um relatório de estágio, contendo todas estas informações e detalhes relacionados ao planejamento e prática docente. Parte dos dados gerados, portanto, consta neste relatório de estágio. Estes dados são referentes à proposta do projeto de ensino e aprendizagem realizado, pressupostos teóricos que sustentaram as ideias do projeto, determinados exemplares de textos dos alunos para ilustrar as propostas organizadas pelos professores, entre outros dados.

Os participantes deste cenário de pesquisa e que participam da geração de dados que serão analisados neste trabalho, são dois professores em formação inicial, realizando o estágio de docência em português, atividade obrigatória do curso de licenciatura de uma universidade localizada na cidade de Porto Alegre (RS), e os alunos da turma de oitavo ano da escola onde foi realizado o estágio de docência.

3.3 A seleção de dados e o roteiro de análise

3.3.1 A seleção de dados

Os dados gerados foram organizados pelos professores estagiários após o período de realização do estágio de docência. O material produzido foi apresentado na forma de relatório de estágio, que é avaliado pela professora orientadora do estágio.

Ao traçar o percurso e o propósito do presente trabalho, estes dados se mostraram relevantes para que atingíssemos nossos objetivos. Portanto, dois materiais foram selecionados para a análise: o primeiro deles é o planejamento de aulas da primeira semana de prática no estágio de docência, que consta no relatório de estágio de professores estagiários que realizaram o estágio de docência em dupla. O segundo material selecionado para a análise foram as produções iniciais escritas pelos alunos ao final da primeira semana de aulas com os estagiários. De 28 produções iniciais escritas pelos alunos, 19 textos foram selecionados para a análise. Este recorte acontece por dois motivos: o primeiro motivo está relacionado ao tempo hábil de realização do trabalho. Em se tratando de um trabalho de conclusão de curso, foi necessário que se fizesse uma seleção de textos com base em um critério: o grau de produtividade do texto em relação aos objetivos do trabalho. O segundo motivo diz respeito ao pressuposto de que os dados analisados não buscam a exaustão. Assim, os 19 textos selecionados se mostraram suficientemente produtivos para que a leitura e análise fossem desenvolvidas.

É importante ressaltar que, uma vez que o texto produzido pelo aluno passa a ser um dos objetos de análise deste trabalho, passemos a chamá-lo de **aluno-autor**. Segundo Bona e Bufrem (2013), este foi uma expressão criada pela pesquisadora francesa Catherine Tauveron. Tauveron (1991 *apud* BONA; BUFREM, 2013, p. 182) afirma que a escola não tem por vocação formar escritores, mas não pode impedir que as vocações se revelem. A escola não pode impedir as crianças de explorar ao seu nível os poderes da escrita e de testar as potencialidades estéticas de sua língua. Nesse sentido, o texto produzido pelos alunos-autores durante a realização da produção inicial leva-os a explorar suas habilidades escritas imediatamente após o início do desenvolvimento do projeto de ensino e aprendizagem. O ato de explorar a autoria dos alunos em um primeiro momento demonstra o desejo dos professores pela investigação

autônoma, realizada pelos alunos-autores, no âmbito de seus conhecimentos prévios em busca de informações que possam ser úteis durante a escrita do texto.

É importante discutirmos algumas questões éticas sobre a geração e tratamento dos dados selecionados para a análise deste trabalho. Como dito anteriormente (na seção 3.1), os dados foram gerados em uma escola de ensino fundamental da cidade de Porto Alegre. Os informantes desta pesquisa, ou seja, os alunos da turma que recebeu os professores estagiários para a realização do estágio de docência, terão suas informações pessoais preservadas. Além disso, informações pessoais sobre os professores estagiários e demais dados sobre a universidade onde realizaram o estágio de docência, também serão preservados.

3.3.2 O roteiro de análise

Os dados selecionados para a análise foram lidos e interpretados a partir de perguntas organizadas com o objetivo de orientar nosso estudo. Estas perguntas podem ser divididas em dois blocos:

Bloco 1 – análise do planejamento da semana 1 de aulas do relatório de estágio

- a) Quais são as marcas linguísticas presentes nas atividades planejadas pelos professores estagiários que revelam o interesse em ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas abordados pelo projeto de ensino e aprendizagem?
- b) Quais são as marcas linguísticas que indicam a intenção dos professores estagiários em ativar o conhecimento prévio dos estudantes em relação ao gênero textual “carta”?

Bloco 2 – análise das produções iniciais

- c) Como a experiência corporificada do aluno-autor se manifesta no texto escrito pelo mesmo?
- d) Quais foram as implicações das discussões sobre a temática do projeto ("Diversidade cultural e Imigração") para a escrita dos textos e o que estas implicações podem representar?

- e) A forma como a proposta de produção inicial foi elaborada contribuiu para que o aluno-autor atingisse o objetivo proposto pelos professores de fazê-lo produzir uma carta?

Investigar as contribuições da Linguística Cognitiva para o planejamento de aulas de língua portuguesa, como objetiva meu trabalho, exige que minha análise olhe para um planejamento de aulas tendo as marcas linguísticas, presentes neste material produzido, como ponto de partida de nosso estudo. A estrutura organizacional do planejamento analisado deve evidenciar as estratégias utilizadas pelos professores de fazer com que os alunos atinjam um determinado objetivo. Através da elaboração de um planejamento de aulas, os professores apresentam um percurso ao aluno, que esperam que seja percorrido para que o aluno produza um tipo de conhecimento a partir de condições de aprendizagem criadas pelos professores.

As duas primeiras perguntas de pesquisa presentes no que chamei de “Bloco 1” de perguntas possibilitam que minha leitura e interpretação dos dados gerados, sob o enfoque da LC, apontem indícios de que o planejamento elaborado objetivava explorar o conhecimento prévio dos alunos através das atividades propostas.

A partir do momento em que os professores estagiários buscam explorar o conhecimento dos alunos adquirido em suas experiências prévias, todas as informações produzidas pelos alunos apresentarão peculiaridades. Isso quer dizer que, a partir de cada experiência que cada aluno teve anteriormente, existirão múltiplas respostas às perguntas feitas aos alunos nas atividades criadas com o intuito de diagnosticar o grau de domínio de cada aluno sobre um determinado tópico de discussão abordado pelo projeto.

Nesse sentido, a Linguística Cognitiva pode contribuir para que o olhar dos professores sobre o material produzido por cada aluno seja “aguçado”, no sentido de buscar, nos elementos linguísticos apresentados, detalhes mais evidentes de que o aluno domina ou não um determinado conhecimento que será explorado ao longo de uma sequência didática. Desta forma, as três perguntas de pesquisa presentes no chamado “Bloco 2” de perguntas orientam a leitura dos textos analisados no intuito de buscar, nas marcas linguísticas presentes nos textos selecionados, todo o conhecimento prévio ativado pelos alunos (agora alunos-autores) a partir das atividades de introdução aos temas abordados e a preparação para a produção inicial proposta pelo projeto de ensino e aprendizagem desenvolvido.

Dessa forma, busquei descrever neste Capítulo a metodologia adotada para a geração, o tratamento e a seleção de dados. Além disso, realizei uma breve contextualização sobre o cenário desta pesquisa e o procedimento de geração de dados. A seguir, apresento o Capítulo de análise de dados, no qual abordo a relação entre o planejamento de aulas e o material produzido pelos alunos a partir das atividades presentes no planejamento e a Linguística Cognitiva.

4 ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como objetivo principal analisar os dados gerados durante a realização da tarefa de produção inicial no projeto de ensino e aprendizagem discutido neste estudo. Considerando as perguntas de pesquisa e os pressupostos teórico-metodológicos apresentados anteriormente, discuto os dados selecionados em duas seções distintas. Primeiramente (4.1), interpreto os dados presentes no planejamento da primeira semana de aulas como consta no material apresentado no relatório de estágio de docência de dois professores estagiários, relacionando o conteúdo do material com os conceitos discutidos pela Linguística Cognitiva. Em seguida (4.2), procuro identificar nas marcas linguísticas presentes nas produções iniciais escritas pelos alunos-autores efeitos de ativação de conhecimento prévio ocasionados pelas atividades elaboradas pelos professores ao longo da primeira semana de aulas, em especial a proposta de produção inicial e a eficácia das informações contidas nesta proposta para o acionamento de conhecimentos prévios dos alunos-autores.

4.1 O planejamento de aulas

Como consta no relatório de estágio analisado, o planejamento de aulas é dividido pela quantidade de semanas trabalhadas durante o período de realização do estágio docente. O objetivo das aulas da primeira semana era introduzir o projeto de ensino-aprendizagem a ser desenvolvido através dos seguintes tópicos:

- a. Discussões acerca da temática;
- b. Discussão acerca do gênero textual;
- c. Leitura;
- d. Produção Inicial.

Nota-se que os dois primeiros tópicos abordados pelos professores buscam o diálogo com os estudantes para que haja um entendimento claro do que está sendo proposto dentro do projeto de estágio. Os dois primeiros objetivos envolvem “discussão”. Portanto, perguntas foram elaboradas para sustentar a discussão acerca da temática a ser desenvolvida durante as aulas.

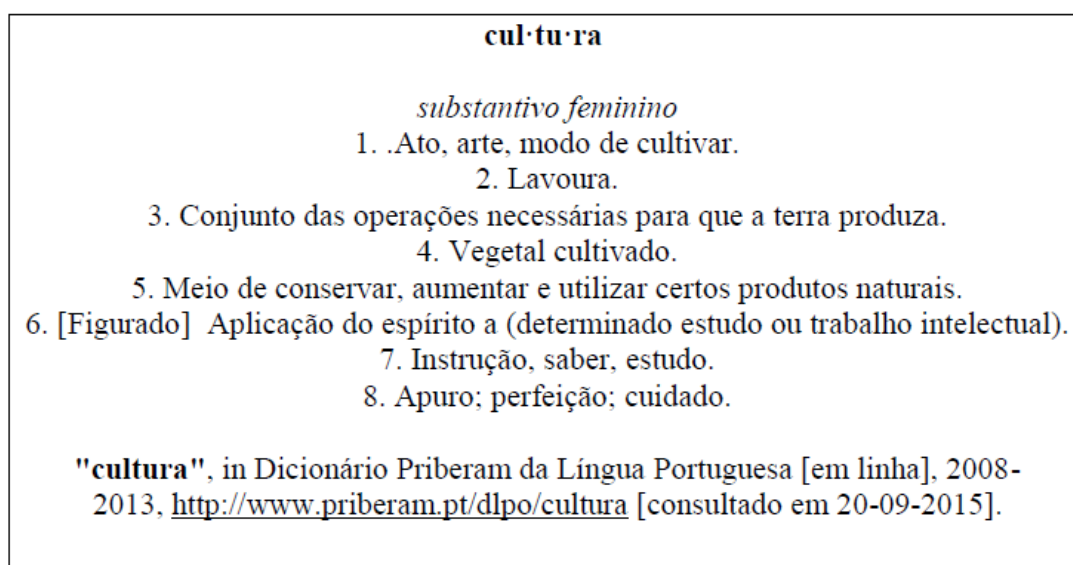
A questão inicial apresentada pelo relatório é a seguinte:

(1) Cultura te lembra do quê?

A partir do uso do pronome com referência a segunda pessoa do singular “te” percebemos uma tentativa dos professores de aproximar a questão da realidade experienciada pelo aluno. O uso desta estrutura de frase como visto em (1) demonstra a estratégia de tornar a interação entre professor e aluno mais pessoal e direta. Ao ouvir esta pergunta, o aluno não seria condicionado a buscar uma definição dicionarizada de “cultura” em sua experiência, e sim buscar informações com base em suas vivências. Já que estamos tratando de um diálogo entre professor e aluno, o segundo fará um recorte dentro da busca de informações para que o conhecimento acessado possa ser compartilhado com o seu interlocutor. Em outras palavras, a questão (1) traz a palavra “cultura”, que aciona em seus interlocutores os *frames* relacionados a esta palavra. Dentro destes *frames*, os alunos compartilham oralmente suas respostas tendo como foco as experiências que possivelmente coincidirão e estarão de acordo com as experiências dos professores e demais colegas.

A partir desta investigação dos *frames* acessados pela questão (1), os professores colocaram no quadro as principais palavras mencionadas pelos alunos enquanto responderam oralmente a questão. Após o término do quadro com as respostas dos alunos, os professores colocaram no quadro a definição de cultura segundo o dicionário Aurélio. Esta definição pode ser vista a seguir:

Figura 1 – Definição da palavra “cultura”



Definição presente no planejamento da semana 1 de aulas, no relatório de estágio.

Houve uma estratégia dos professores estagiários de tentar unificar os múltiplos sentidos que foram trazidos pelos alunos ao responderem a questão (1). É um caso em que, em primeiro lugar, o conhecimento enciclopédico dos alunos sobre a palavra “cultura” está sendo focalizado e, após a exploração do conhecimento enciclopédico dos alunos, o conhecimento dicionarístico da palavra se torna o elemento que unifica os significados diversos trazidos pelos alunos a partir de suas respostas. Como vimos anteriormente, nosso conhecimento do significado de uma palavra é, em parte, conhecimento de *frames* individuais nas quais as palavras estão associadas (EVANS; GREEN, 2009). Estes *frames* individuais compartilham informações semelhantes que participam da criação de uma noção típica do que significa “cultura”. Ou seja, o significado apresentado pelo dicionário Aurélio e levado aos alunos apresenta um protótipo da palavra “cultura”, apresentando um conjunto de informações organizadas de maneira a contemplar as principais associações feitas a partir desta palavra. Tais associações que, de certa forma, coincidem com as mesmas associações feitas pelos alunos ao responderem a pergunta. O caminho feito, portanto, é o de exploração do conhecimento enciclopédico e os significados conotativos suscitados pelos alunos e, posteriormente, a reflexão acerca do conhecimento dicionarístico da palavra em questão, e seu significado denotativo.

Após a reflexão feita, o planejamento apresenta mais uma questão a ser respondida pelos alunos e sistematizada pelos professores. Desta vez, os alunos partem das definições da palavra “cultura” discutidas anteriormente para responderem a seguinte questão:

(2) O que vocês acreditam que represente a cultura brasileira?

Novamente percebe-se na questão uma construção bastante pessoal. Fica evidente que os professores estão em busca de respostas que demonstrem a visão de mundo dos alunos. Não é uma pergunta “categórica” com o objetivo de traçar um número determinado de elementos representativos da cultura brasileira. É, na verdade, uma questão que demonstra, pelo uso do verbo acreditar e pelo endereçamento direto dos alunos como interlocutores autorizados, estar em busca do acionamento nos alunos do conhecimento prévio destes com relação à cultura do país onde eles vivem.

No trecho do relatório de estágio a seguir, percebe-se que os professores, ao elaborarem esta questão, esperavam respostas que demonstravam uma visão estereotipada sobre a cultura brasileira.

“A partir das palavras mencionadas pelos alunos e colocadas no quadro, os professores abordam a questão do ESTEREÓTIPO e seu impacto na discussão sobre diversidade cultural.”

A discussão intencionada pelos professores demonstra um interesse em discutir com os alunos a visão do Brasil sob o olhar de pessoas que não são de nacionalidade brasileira. Esta mudança de perspectiva era vista como útil na discussão sobre “imigração”, que vem a seguir.

Os professores pedem para que os alunos respondam, em grupos de quatro pessoas, às seguintes questões:

- (3) O que você sabe sobre imigração?
- (4) O que leva pessoas a imigrar para outros estados/países?
- (5) Como você acha que estas pessoas se comunicam com seus familiares que ficaram em suas cidades de origem?

As questões elaboradas sobre imigração nos ajudam a compreender um dos princípios básicos da corporeidade sob a ótica da Linguística Cognitiva. Este princípio aponta que a corporeidade está relacionada à centralidade do corpo humano e a forma na qual a estrutura e organização cognitiva do ser humano afeta a natureza de sua experiência. As perguntas acima provocam o acionamento dos *frames* sobre “imigração”, levando os alunos a estabelecerem uma noção de “imigrante” com base em suas experiências. Os *frames* de “imigração” acionados revelam a ideia de deslocamento de seres humanos de um local para outro, e estas evidências estão presentes nas respostas dos alunos.

Como já notado anteriormente, as questões (3), (4) e (5) também evidenciam a estratégia dos professores, durante a elaboração de tais questões, de acionar o conhecimento prévio dos alunos, valorizando o conhecimento enciclopédico ativado pelos *frames* que se criam ao ouvirem/lerem estas perguntas. Por exemplo, as questões (3) e (5) iniciam, respectivamente, com “O que você sabe” e “Como você acha”. Ou seja, este tipo de construção nos é útil para acionar os conhecimentos estruturados na

mente dos alunos, e que refletem os aspectos sociais, culturais e ideológicos por trás das respostas apresentadas ao provocá-los a responder estas perguntas com base em suas vivências.

4.2 A tarefa de leitura: a interação leitor-texto e o primeiro contato com o gênero textual

A partir das respostas da questão (5) “Como você acha que estas pessoas se comunicam com seus familiares que ficaram em suas cidades de origem?”, o planejamento da semana prevê que alguns dos grupos formados pelos alunos, durante a atividade anterior, mencionem “carta” como um dos meios de comunicação entre imigrantes e suas famílias de origem. Após isto, os professores apresentariam a tarefa seguinte: a leitura silenciosa de uma carta de um imigrante à sua família.

O texto lido é uma carta escrita por um imigrante para a sua mãe. É um texto que conta a história de um imigrante alemão, recém-chegado ao Brasil, contando à sua mãe os acontecimentos de sua vinda para o novo país e quais são as principais mudanças de um lugar para o outro. O encontro entre os alunos e o texto serviu não apenas para sustentar as discussões entre os professores e os alunos. A leitura desta carta é ponto de partida para a construção de repertório de textos e suas informações sobre o gênero “carta”. Sob o ponto de vista da leitura interacionista (LEFFA, 1999), o movimento feito aqui não é o de extração de informações, mas de atribuição de sentido ao texto lido. Isso significa que, no momento da leitura, todo o conhecimento prévio construído durante a discussão anterior sobre cultura e imigração servirá de base e contexto para a compreensão da carta lida.

Ainda sobre a construção de repertório, uma importante função desta tarefa de leitura é a de fazer o aluno entrar em contato com o gênero textual “carta”. Mais especificamente, com sua estrutura organizacional. Como já discutido, o trabalho com sequências didáticas se mostra produtivo ao dar acesso ao aluno a diferentes práticas de linguagem. Como um dos elementos principais da proposta de sequências didáticas é o trabalho em torno de um gênero, o contato inicial com uma carta pode ampliar a noção do gênero enquanto responsável por delimitar as formas de linguagem responsáveis por particularizar o gênero textual em questão. Tais formas serão significativas no momento em que os alunos escreverem um texto dentro do gênero textual “carta”: eles partirão de seus respectivos repertórios textuais para produzir seus textos. Uma carta que faz parte

do repertório de texto lido pelos alunos fomentará as produções realizadas pelos mesmos.

4.3 A proposta de produção inicial

A parte final do planejamento da semana 1 do relatório de estágio analisado corresponde à proposta de produção inicial de uma carta a ser produzida pelos alunos. A primeira ordem a ser seguida, segundo o planejamento da semana, é a de olhar para a carta: “**Olhando** para esta carta, reflita:”. A escolha do verbo “olhar” no gerúndio indica a tentativa dos professores em orientar o estudante para retomar o texto recém-lido, desta vez observando atentamente certos detalhes que podem ter passado despercebidos e que poderão ser úteis para a futura produção escrita. Esta escolha lexical também pode indicar a tentativa de guiar o olhar do aluno, de forma direta, para os aspectos mencionados nas perguntas que foram feitas em seguida.

A proposta de produção está localizada logo após duas questões de reflexão acerca do texto lido anteriormente. As questões são as seguintes:

- (6) Qual é a intenção do autor ao escrever esta carta?
- (7) Quais são as características principais da carta?

Ambas as perguntas foram construídas em busca de respostas menos abrangentes. A questão (6) foi elaborada com base no pressuposto de que a intenção do autor ao escrever a carta em questão era única. Ou seja, não houve uma preocupação dos professores em levar em conta a possível variabilidade nas respostas. De 28 possíveis respostas (sendo 28 o número de alunos da turma) não se poderia pensar que as respostas seguiriam um único viés. Já a questão (7) tinha como pressuposto fazer com que, aqueles que já possuíam conhecimento prévio sobre o gênero textual “carta” pudessem explorar sua estrutura organizacional, listando as possíveis características de uma carta. Outro pressuposto que se pode perceber nesta questão, é o de que a maioria dos alunos iria se basear na carta lida em aula para refletir sobre a questão (7). Percebemos que ambos os pressupostos não são plenamente válidos, pois desconsideram, assim como no caso da questão (6), a multiplicidade de respostas e inferências que podem ser feitas pelos alunos no momento de responder a tais perguntas. A intenção de se esperar por uma ideia fixa de resposta é contrária à intenção

de se valorizar o conhecimento prévio dos alunos em sala de aula, pois, ao investigar as experiências prévias destes alunos e ao esperar que eles possam considerar estas experiências em suas respectivas respostas, os professores estarão abrindo espaço para inúmeras possibilidades de resposta com base na variabilidade dentro do gênero “carta”.

A proposta de produção da carta está localizada anteriormente a um número específico de linhas na folha entregue aos alunos. A proposta inicia com a seguinte questão:

(8) Se você **fosse** escrever uma carta para um estrangeiro, descrevendo a cidade em que vive, como seria?

(9) A proposta se encerra com o seguinte requerimento: “A sua carta deve ter entre 10 e 15 linhas.”.

A questão (8), assim como a maioria das questões apresentadas durante o planejamento da semana, é construída com a intenção de provocar uma reflexão que abarca não apenas o que foi discutido durante as duas aulas referidas no planejamento da semana em questão. Isso se deve ao fato de que, para escrever uma carta, assim como outros textos, o aluno necessitará acionar o conhecimento prévio relacionado à escrita de maneira geral. Esta relação inclui as formas linguísticas, a organização textual, o emprego do gênero textual solicitado, as informações suficientes para que se perceba que tal texto pertence ao gênero “carta”, entre outras. O verbo no pretérito imperfeito do subjuntivo “fosse” também revela que a preocupação dos professores está em perceber quais são as dificuldades e facilidades que os alunos terão ao produzir a carta, e não apenas solicitar a produção de um texto que esteja de acordo com características pré-determinadas de estruturação de uma carta. Esta escolha lexical, ao invés do tradicional uso do imperativo “escreva”, no enunciado, aponta para estratégia dos professores de fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre como se daria a composição de uma carta produzida por eles.

4.4 As produções iniciais

Nossa investigação, neste momento, busca encontrar nas produções textuais analisadas evidências de que, como apontam Lakoff e Johnson (1987), a linguagem reflete a visão de mundo que nos é apresentada através das lentes de nossa

corporificação. O experiencialismo nos ajuda a compreender que a conceptualização é resultado da posição do corpo humano no centro do que chamamos de mundo. Nesse sentido, partimos de trechos das produções iniciais para que possamos identificar nas marcas linguísticas evidências suficientes para que se possa compreender a relação entre conhecimento prévio e experiencialismo.

Para guiar nossa leitura das cartas analisadas, partimos do primeiro questionamento que contribui para nossa análise: **como a experiência corporificada do aluno-autor está transposta no texto escrito pelo mesmo?** Para respondermos esta pergunta, partiremos do princípio da centralidade do corpo humano (EVANS; GREEN, 2009) e de como a estrutura e organização cognitiva do ser humano afeta a natureza de sua experiência. Se transpusermos esta noção para a leitura das cartas, perceberemos com mais clareza o lugar de onde cada aluno-autor fala. Ou seja, cada aluno-autor possui suas vivências particulares e as realidades dentro de uma mesma cidade podem muitas vezes ser diversas. Esta relação entre aluno-autor e cidade fica bastante evidente dentro da proposta de produção inicial desta sequência didática, que solicita que os alunos-autores façam uma descrição da cidade onde vivem para um estrangeiro.

Dos textos selecionados para a análise, a maioria faz uma descrição com base em estereótipos e clichês sobre a cidade descrita. Não apenas por viverem nesta cidade e por terem experiências prévias suficientes para descrever determinados lugares sugeridos para o suposto estrangeiro, como também por haver descrições prototípicas dos principais pontos turísticos da cidade. Algumas das descrições, no entanto, apesar de ainda conterem um certo grau de prototipicidade, refletem algumas experiências pessoais “individualizadas”. Vejamos alguns casos:

(1) “Temos **restaurantes** para todos os gostos. Eu amo os **cafés**. Só o cheirinho de leite quente com café já me dá um certo tipo de nostalgia”

(2) “(...) tem a feira do livro que é em Outubro, que particularmente de novo, eu e minha mãe adoramos ir e sempre quando dá, eu e minha mãe a gente compra 2 a 4 livros de **lendas daqui do Rio Grande do Sul** ou de histórias antigas.”

Nos dois casos acima, as autoras partem de programas de lazer comuns para falar de suas experiências pessoais. Em (1) a autora abre um novo tópico em sua descrição, mencionando **restaurantes** como um programa variado na cidade. Logo em seguida, a aluna-autora especifica o tipo de estabelecimento a que se refere: **cafés**. Ela

justifica tal particularização na sentença seguinte. Ou seja: “só o cheirinho de leite quente com café já me dá um certo tipo de nostalgia”. Os *frames* acionados neste trecho estão todos altamente embasados na experiência própria da aluna-autora com cafés. Os *frames* acionados estão organizados na seguinte sequência: daquilo que é mais polissêmico para aquilo que é menos polissêmico. Ou seja: o primeiro *frame* acionado é o de “restaurantes”, destinados ao comércio de refeições. O próximo, mais especificadamente, é o *frame* de “café”, que também é um comércio de refeições, porém mais voltados ao comércio de cafés. Esta organização do mais polissêmico para o menos polissêmico é o tipo de recurso lexical que orienta o leitor da carta a compreender o tópico que está vigorando naquele momento do texto. Em seguida, há uma justificativa sobre o motivo pelo qual a autora decide especificar os cafés como um de seus principais gostos, sustentando suas escolhas lexicais.

Em (2), destacamos o trecho **“lendas daqui do Rio Grande do Sul”**. Há uma grande frequência de advérbios de lugar nas cartas escritas. No caso acima, por exemplo, a escolha lexical da aluna-autora reflete sua preocupação em localizar o suposto interlocutor no espaço. Ou seja, os livros que a aluna-autora compra contam histórias sobre o Rio Grande do Sul, lugar de onde a aluna-autora também escreve. Como não se define, na proposta, o local exato de onde o interlocutor da carta se encontra, a escolha de “daqui” para retomar o local de onde se fala se faz bastante útil, não só para auxiliar a organização espacial entre aluna-autora e interlocutor, mas também para reafirmar que as lendas lidas pela aluna-autora e por sua mãe fazem parte de um conjunto de lendas pertencentes ao estado onde a aluna-autora mora, e que este tipo de leitura está relacionado à *cultura* da cidade, tema do projeto de ensino e aprendizagem em que a sequência didática aqui referida está incluída e bastante enfatizado durante o planejamento de aulas. Nos importa ressaltar que “lendas” e “Rio Grande do Sul” são entidades que não podem ser compreendidas de modo corpóreo. Sua relação de pertencimento a um espaço é abstrata, e o uso de “daqui” pode ser um indício de que a espacialidade concreta está mediando a compreensão de um domínio abstrato.

Os próximos casos a serem analisados trazem outro tipo de experiência frequentemente encontrado nas produções analisadas: a violência na cidade. Vejamos dois casos:

(3) “Aqui temos muitas culturas, mas uma coisa que é ruim é a violência. **Vejo** muita gente morrendo, **se jogando no mundo do crime.**”

(4) “(...) também tem a beira da ‘praia’ de Ipanema, é bem perto da minha casa porque eu moro em Ipanema/Cavallhada é mais ou menos calmo **só que** tem a Cohab (...) lá acontece bastante problemas como tiroteio ou assalto (...)”

Os dois casos apresentados chamam a atenção por trazer uma visão bastante aproximada da violência da cidade de Porto Alegre. Esta proximidade está bastante refletida nas escolhas lexicais da autora. Em (3), a escolha pelo verbo “vejo” expressa com clareza a experiência da autora com a realidade que ela descreve no texto. Há muitas pessoas morrendo no contexto descrito, inclusive a metáfora presente em “se jogando no mundo do crime” expressa a proximidade da autora com tal realidade. A presença da metáfora conceptual “se jogando” envolve espaço e movimento. Ou seja, a ação de participar de qualquer envolvimento dentro de ações criminosas é expressa através do movimento de se jogar que, nesse caso, pode se interpretado como “entrar de forma intensa”. No caso apresentado em (4), a autora parte de um local de lazer típico da cidade (beira da praia de Ipanema) e em seguida faz uma associação da calma de seu bairro com a violência que ocorre no bairro vizinho. Novamente percebe-se o mecanismo de ancoragem espacial. Ou seja, dizer que a praia de Ipanema é “bem perto da minha casa” nos revela um indício de que esse pertencimento abstrato está sendo interpretado num eixo espacial.

Por fim, a noção de que centralidade do corpo humano reflete a visão de mundo e experiências corpóreas dos falantes através de manifestações linguísticas, nos ajuda a compreender o caso a seguir:

(5) “(...) as grandes cidades como Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro são muito “movimentadas”, e com isso também ocorre assaltos, mortes, acidentes, etc. (...) Se eu fosse escolher um lugar para morar, eu moraria em cidades como Gramado, Canela ou Pelotas, **porque já morei 5 anos em Pelotas e já viajei para Gramado e Canela.**”

Neste caso, o aluno-autor, no início do texto, chama a atenção para a violência nas grandes cidades, e traz um elemento que não foi encontrado em outros textos: uma sugestão para que o estrangeiro não fique na cidade a ser descrita pelos alunos-autores. A sugestão do aluno-autor é que o estrangeiro visite e/ou more em cidades do interior

do estado. Posteriormente, já no final do texto, tal sugestão acaba por ser justificada através da oração grifada: **porque já morei 5 anos em Pelotas e já viajei para Gramado e Canela**. As cidades sugeridas pelo aluno-autor são lugares já frequentados pelo mesmo. Inclusive ele relata que já viveu por cinco anos em uma destas cidades. Tais escolhas lexicais justificam os argumentos do aluno-autor de que cidades do interior são mais pacatas, enquanto cidades movimentadas (como sua atual cidade, Porto Alegre) são, conseqüentemente, mais violentas.

O aluno-autor do trecho em (5) não é o único que sugere que o suposto estrangeiro visite cidades do interior, mas é o único que não só argumenta sobre a situação da violência em ambos os lugares, ou seja, interior e capital (através de suas vivências em ambos os contextos), mas também sustenta sua argumentação com a justificativa de que já morou nos dois contextos. São marcas linguísticas como esta, portanto, que revelam o conhecimento destes alunos-autores sobre o local que estão descrevendo, com base no que veem e vivem cotidianamente.

Esta percepção da realidade incide no conceito de “cultura” de cada um dos alunos-autores. Este conceito, no entanto, é expresso de diversas maneiras dentro da proposta de produção inicial: seja por compreender que o conceito de cultura está implicado na descrição da cidade e suas peculiaridades, seja para cumprir com o objetivo de falar sobre “cultura”, sendo esta a temática deste projeto de ensino e aprendizagem. O segundo questionamento que orienta nossa investigação é **quais foram as implicações das discussões sobre a temática do projeto ("Diversidade cultural e Imigração") para a escrita dos textos e o que estas implicações podem representar?** A leitura dos textos feita com base nesta pergunta nos auxilia a compreender o grau de efetividade das discussões anteriores sobre “cultura” e “diversidade cultural” e de que forma os professores podem retomar a discussão acerca da temática do projeto, partindo do que os alunos-autores chamaram de “cultura” dentro de seus textos.

Dos textos selecionados, quatro produções consideraram “cultura” como parte daquilo que participaria da tarefa de descrever sua cidade para um interlocutor que não a conhece. Vejamos este caso:

(6) “(...) vou falar um pouco sobre a cidade onde moro e **nossas culturas**.”

A introdução da carta em questão já antecipa que o tópico a ser discutido na descrição que virá em seguida é o que a aluna-autora considera como a cultura na qual ela vive. Sua carta, assim como as demais cartas selecionadas, lista os pontos turísticos e lugares da cidade que podem ser visitados pelo estrangeiro. Ao final da carta, a aluna-autora se despede da seguinte forma:

(7) “E essa é a minha cultura e agora queria saber e aprender um pouco da sua cultura.”

A aluna-autora, assim como a maioria dos demais alunos-autores, cria um quadro no qual o estrangeiro é alguém que irá conhecer a cultura da cidade através do contato com eventos, locais públicos e monumentos históricos. Esta é a representação inicial do conceito de cultura desta aluna-autora. A partir da leitura desta carta, e ao notar que o conceito de “cultura” definido se assemelha às demais representações em outras cartas, os professores podem estabelecer este conceito como ponto de partida para, posteriormente, ampliar a noção de “cultura” em conjunto com os alunos-autores.

Outros dois casos em que a palavra “cultura” está presente no texto:

(8) “Aqui temos **muitas culturas** (...)”.

(9) “A nossa cultura é bem louca, vamos se dizer. Aqui nós não andamos de prenda ou roupa de gaúcho o ano todo. Não escutamos música gaudéria todos os dias, mas sobre o famoso churrasco geralmente aqui é certo que todos os domingos tem aquele bom e velho churrasco.”.

O caso de (8) é semelhante ao caso apresentado em (6): as alunas-autoras percebem que não existe apenas uma cultura na cidade. Existe uma grande variedade de manifestações culturais, bastante heterogêneas, na cidade, que fazem as alunas-autoras constatarem que, ao descrever Porto Alegre, é necessário entender que é uma cidade bastante plural em termos de representação cultural. Esta visão plural da cultura da cidade também pode servir de alicerce para discussões futuras dentro do projeto.

Vejamos este caso:

(10) “Mas também como muitas cidades têm os seus pontos turísticos, muitos parques, tem também muitas diversidades culturais, muitos cinemas, o shopping, etc.”

Neste caso, a aluna-autora busca listar as vantagens e desvantagens de se viver em Porto alegre. A diversidade cultural da cidade é um dos pontos positivos que a aluna-autora menciona. Entretanto, o que se percebe neste caso é que o uso de “diversidades culturais” no texto é também uma duplicação de um termo que vinha sendo bastante repetido durante a discussão acerca da temática (diversidade cultural e imigração). Este tipo de duplicação reflete a forma com que as discussões anteriores, tarefas em sala de aula e a própria seleção lexical dos professores dentro do projeto de ensino e aprendizagem, influenciam na escolha de palavras e expressões a serem usadas pelos alunos-autores nos textos. A partir desta ideia, entendemos que para que o aluno-autor alcance o objetivo proposto pelos professores na tarefa de produção inicial, é essencial que os professores construam as propostas de tarefas e enunciados de maneira a auxiliar o aluno-autor dentro daquilo que está sendo proposto. Este entendimento se torna mais evidente através da leitura que parte do último questionamento: **a forma como a proposta de produção inicial foi elaborada contribuiu para que o aluno-autor atingisse o objetivo proposto pelos professores?**

A proposta de produção inicial, como consta no relatório de estágio, é a seguinte: “Se você fosse escrever uma carta para um estrangeiro, descrevendo a cidade em que vive, como seria? A sua carta deve ter entre 10 e 15 linhas.”

Primeiramente, um dos elementos pouco frequentes encontrados nas produções iniciais, foram explicações mais diretas para melhor entendimento do que está sendo dito nas cartas, como o visto a seguir:

- (11) “(...) a Redenção é um lugar super calmo (de dia). Se a pessoa quer descansar, deitar na grama e tomar um **mate (mate é uma bebida típica daqui)** descansado, a Redenção é o lugar certo.”

Neste caso, a aluna-autora se preocupou em explicar entre parênteses aquilo que ela acredita que seria de difícil compreensão, tratando-se de um leitor estrangeiro. Em nenhum momento, no entanto, a aluna-autora justifica sua escolha lexical. Ela apenas localiza o emprego do termo no espaço e isso é considerado suficiente. A aluna-autora explica que a palavra “mate” refere-se a uma bebida típica da cidade descrita em sua carta.

Dos textos selecionados para a análise, três textos chamam atenção por não seguirem, de certa forma, a proposta dos professores. São textos que se diferenciam dos

demais textos tanto pela forma na qual o aluno-autor decidiu conduzir sua descrição, quanto pela decisão sobre o que descrever. Vejamos alguns trechos:

- (12) “Olá, meu nome é G. Vou **descrever todos os pontos turísticos do bairro onde moro.**”
- (13) “Bom, se um imigrante acabasse de chegar aqui em Porto Alegre e me chamar pra perguntar algo ou porque está perdido, vou ajudar ele (a). (...) **eu não ia fazer muita coisa porque eu não sei falar nenhuma língua.**”
- (14) “Eu acho que a mídia muitas vezes acaba fazendo errado em por uma notícia sobre “um gaúcho” que matou alguém ou enfim, e isso já é motivo para discriminar o restante dos gaúchos. Só porque um faz besteira o restante também tem que fazer?”

Os três casos acima não cumprem o objetivo da proposta de produção inicial. No primeiro caso (12), o aluno-autor tem como objetivo descrever todos os pontos turísticos do bairro onde ele mora, diferentemente do que a proposta de produção inicial solicita, ou seja, descrever a cidade em que vive. Apesar de o bairro fazer parte da cidade onde o aluno-autor vive, não seria suficiente para fazer o estrangeiro criar uma ampla percepção do país em que acaba de chegar. Este tipo de equívoco também evidencia que a proposta de produção pode ter ficado aberta demais, possibilitando a existência de diferentes possibilidades de produção escrita por parte dos alunos. Em (13), o aluno-autor é o único que não se dirige diretamente ao seu suposto interlocutor, durante a escrita da carta. O texto responde a pergunta feita na proposta de produção inicial, mas não em um formato de carta, e sim apenas listando que tipo de atitude o aluno-autor teria ao ser abordado por um imigrante. A oração grifada em (13) traz um elemento interessante: o aluno-autor acredita não ser possível haver uma comunicação efetiva com o imigrante, por se tratar de alguém que, por vir de outro país, não fala a mesma língua que ele. Dois pontos importantes nos auxiliam a compreender a estratégia utilizada pelo aluno-autor: o primeiro diz respeito ao que é comumente solicitado a ele em produções escritas realizadas na escola. Ou seja, o conhecimento prévio mobilizado aqui vai além de apenas conhecimento de mundo com relação à cidade e ao que há de necessário em uma interação com um imigrante. Há também conhecimento prévio sobre como o aluno-autor acredita que deve ser respondida uma tarefa proposta em sala de aula. Este tipo de resposta evidencia a insuficiência de direcionamentos na proposta de produção organizada pelos professores.

O caso de (14), também bastante diferente das demais produções textuais, traz um conteúdo que não foi solicitado pela proposta de produção inicial. Ao invés de descrever a cidade para um estrangeiro, a aluna-autora traz argumentos que giram em torno de estereótipos envolvendo pessoas nascidas no Rio Grande do Sul. Este tipo de texto, apesar de ser, de certa forma, uma resposta direta à nossa solicitação, evidencia que a proposta de produção inicial pode não ter tido informações suficientes para que este tipo de texto não fosse produzido pelos alunos-autores. O texto produzido é um texto argumentativo, o que novamente evidencia que os alunos-autores buscam em seu conhecimento prévio os gêneros textuais frequentemente solicitados em sala de aula para cumprir a tarefa solicitada pelos professores, mesmo havendo uma especificação quanto ao gênero textual que deve ser utilizado (em “**A sua carta** deve conter entre 10 e 15 linhas”). Novamente, este tipo de resposta à proposta demonstra a ausência de orientações mais consistentes com relação ao direcionamento que os alunos-autores deveriam seguir para cumprir o objetivo de escrever uma carta.

Por fim, um elemento importante referente à proposta de produção inicial, diz respeito às duplicações presentes nas produções iniciais e que se assemelham ao enunciado elaborado pelos professores, como podemos observar a seguir:

- (15) “**Sobre a cidade que vivo**, bom ela é bastante movimentada, tem bastantes coisas legais (...)”
- (16) “Bom, **sobre a minha cidade?** Ela não tem muita coisa, mas é uma cidade bem legal, (...)”
- (17) “**Se você fosse** escolher alguma cidade para morar, terá que escolher provavelmente uma cidade do interior (...)”

Nos casos de (15) e (16), as alunas-autoras fazem uso de um mesmo mecanismo. Ou seja, ao iniciar um novo tópico dentro de suas descrições, as alunas-autoras utilizam uma construção linguística semelhante à construção apresentada no enunciado da proposta de produção inicial. Mais especificamente, a seguinte oração: “descrevendo a cidade em que vive”. O que identificamos nestes casos é que as alunas-autoras retornaram ao enunciado da proposta para organizar seus respectivos textos e utilizaram essa construção para poder iniciar o tópico de descrição da cidade. Já o caso de (17), o aluno-autor inicia sua carta com a mesma expressão utilizada no início da proposta de produção inicial: “Se você fosse...”. Estes casos evidenciam uma estratégia bastante

frequente em produções textuais desenvolvidas por alunos: utilizar parte da construção do enunciado da atividade como uma espécie de “gatilho” para iniciar a produção ou introduzir um novo tópico no texto.

Sendo assim, os textos analisados demonstram que as escolhas lexicais e a organização textual das cartas acabam por revelar marcas, por entre as diversas manifestações linguísticas presentes, que podem ser investigadas a partir de diferentes perspectivas. A perspectiva da Linguística Cognitiva, sobre estas produções textuais, suscitou uma série de provocações e hipóteses que nos levam a avaliar as múltiplas formas de interação em sala de aula que, em alguns casos, auxiliam na inteligibilidade entre professor e aluno, e em outros casos, originam interpretações variadas sobre um mesmo objeto. A maneira como agir diante destas situações pode definir os rumos de um projeto de ensino e aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou analisar um planejamento de aulas elaborado por professores em formação inicial, bem como analisar trechos de textos produzidos por alunos em resposta às atividades solicitadas por estes mesmos professores. Com esta análise e interpretação dos dados selecionados, buscamos respostas para a pergunta inicial deste trabalho: como se beneficiar da abordagem trazida pela Linguística Cognitiva para o planejamento de sequências didáticas dentro da disciplina de língua portuguesa na escola? Partindo deste questionamento, foram feitas diversas reflexões através do contato com o referencial teórico apresentado neste trabalho e, posteriormente, com o desenvolvimento da análise aqui exposta.

Uma destas reflexões feitas diz respeito à utilidade da abordagem da Linguística Cognitiva para o ensino e aprendizagem de modo geral. O que percebo é que, a partir do momento em que enxergamos a sala de aula como o espaço onde dezenas de corpos e mentes, oriundas de diversos contextos socioculturais, se encontram, passamos a compreender que cada manifestação linguística realizada por estes corpos possui significados que, em muitos momentos, vão além do que nossa primeira leitura pode interpretar. A partir do momento em que se percebe a necessidade de se levar em conta tais manifestações linguísticas, creio que se dá mais um passo em direção à democratização do ensino e da aprendizagem. O que quero dizer é que uma das maneiras de se criar um ambiente de ensino em que o professor torna-se catalisador do conhecimento a ser obtido pelo aluno é levar em consideração as informações produtivas apresentadas por estes e que podem servir de alicerce para a elaboração de um planejamento de aulas mais conectado com a realidade destes alunos.

Estas informações podem ser manifestadas de diversas maneiras: em uma conversa informal, em um debate, durante a realização de tarefas escritas e, no caso apresentado neste estudo, em produções textuais. Cada texto lido veio rico de informações que se mostraram úteis ao desenvolvimento dos passos seguintes, dentro da sequência didática desenvolvida na turma de oitavo ano de Ensino Fundamental que gerou os dados aqui interpretados. Isso significa que a leitura que nós professores fazemos dos textos dos alunos, precisa levar em consideração o contexto no qual aquele texto está sendo gerado. A partir daí, nossa leitura analítica do texto pode se tornar mais produtiva, porque identificará elementos linguísticos produzidos e organizados pelos alunos, ricos de informação, que podem servir de base para mudanças no andamento de

um projeto de ensino e aprendizagem que agora deseja contemplar tais informações para que novos aprendizados sejam gerados em sala de aula.

A leitura que foi feita neste estudo teve como base a abordagem da Linguística Cognitiva. Mais especificamente, os conceitos movimentados durante a leitura estão relacionados à Semântica Cognitiva, corporeidade e experiencialismo. Partindo destes conceitos, estabelecemos uma relação com o conhecimento prévio e como esta relação, dentro de um projeto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, se materializa e traz benefícios para os professores que buscam novas alternativas para que o ensino de língua portuguesa nas escolas se torne mais efetivo.

Para atingir estes resultados, busquei, neste estudo, responder as seguintes perguntas de pesquisa:

Quadro 1 – Retomada das perguntas de pesquisa

1. Como se beneficiar da abordagem trazida pela Linguística Cognitiva para o planejamento de sequências didáticas dentro da disciplina de língua portuguesa na escola?
2. Sob a ótica da Linguística Cognitiva, qual é a relação estabelecida entre os conceitos de experiencialismo e corporeidade (e seus possíveis desdobramentos), e o acionamento de conhecimentos prévios durante o desenvolvimento de uma sequência didática em sala de aula?
3. De que forma os conceitos discutidos pela Linguística Cognitiva podem aperfeiçoar a leitura analítica, feita pelos professores, dos textos produzidos pelos alunos?

Fonte: Pureza (2016)

No que diz respeito à pergunta 1, a abordagem trazida pela Linguística Cognitiva eleva nosso olhar para a maneira como o texto produzido pelo aluno possui elementos que estão intimamente ligados a forma como ele percebe seu lugar no mundo, através de sua experiência corporal. Esta percepção de si mesmo é transposta para os textos produzidos pelo mesmo, e que traz informações importantes para que nós, professores, possamos perceber o tipo de interação que está ocorrendo entre os conhecimentos novos, em contato com o aluno durante o desenvolvimento da sequência didática, e o conhecimento prévio deste mesmo aluno. Esta interação traz indícios de que existem conhecimentos que este aluno domina e que podem ser explorados durante a sequência didática elaborada pelo professor. Desta forma, o planejamento de sequências didáticas dentro da disciplina de língua portuguesa na escola deve considerar as formas linguísticas empregadas pelos alunos em suas produções textuais e que demonstram,

através do uso de figuras de linguagem, uso de gírias e relatos de experiências pessoais, por exemplo, a existência de conhecimentos prévios que podem ser explorados pelo professor em aula e que podem auxiliar na aprendizagem de conhecimentos novos, em se tratando da interação entre um conhecimento que o aluno já domina e os conhecimentos novos a serem aprendidos no decorrer da sequência didática.

A pergunta de pesquisa 2 complementa as considerações feitas em relação à pergunta 1. No entanto, deter nosso olhar para a forma como os conceitos de experiencialismo e corporeidade se relacionam ao acionamento de conhecimentos prévios, nos permite refletir sobre os resultados de nossa investigação sobre as produções iniciais analisadas. A principal descoberta é a de que, de fato, existe uma relação entre ambos os campos de estudo. Foi possível perceber, através da análise de trechos dos textos, que dentro do conhecimento prévio expresso pelos alunos através da escrita de uma carta, há manifestações linguísticas claramente ligadas às experiências prévias e interações entre os mesmos e o mundo. Ao descrever, na carta, o lugar onde vivem, os alunos puderam representar a maneira como se relacionam com a cidade, podendo deixar, nas marcas linguísticas expressas através do acionamento de conhecimentos prévios, traços de como a natureza de suas experiências estão implicadas no ato de produzir um texto.

Ao mesmo tempo, ao elaborar um material didático a ser desenvolvido em uma sequência didática, o professor pode se valer desta relação entre os conceitos da Linguística Cognitiva aqui discutidos e o acionamento de conhecimentos prévios para aperfeiçoar a escrita de tarefas, dentro de seu projeto de ensino e aprendizagem. Desta forma, o professor pode afinar a sua proposição de tarefas para que haja melhor compreensão, por parte do aluno, dos objetivos definidos pelo professor, no momento em que faz uso de marcas linguísticas inteligíveis e que aproximam o aluno ao conhecimento a ser explorado por este. Sob a ótica da Linguística Cognitiva, as marcas linguísticas presentes no material aqui analisado revelam a existência de uma estratégia de organização de atividades preparatórias e enunciados de tarefas para que os alunos ativem seus conhecimentos prévios em relação aos temas e ao gênero textual abordados pelo projeto de ensino e aprendizagem.

Portanto, durante o desenvolvimento de uma sequência didática, as formas linguísticas ligadas à experiência humana e a interação com o mundo podem beneficiar tanto o aluno, no momento em que entra em contato com um material didático contextualizado e de clara compreensão, quanto o professor, no momento em que faz a

leitura de um texto produzido pelo aluno, observando o conhecimento prévio expresso no texto, e levando estas informações em consideração no andamento da sequência didática em questão.

Por fim, a pergunta 3 está bastante ligada à leitura, tarefa que, ao ser designada ao professor, em um contexto de ensino e aprendizagem de língua portuguesa como língua materna, passa por um processo de ressignificação. Durante a leitura dos textos que serviram de base para nosso estudo, percebo que a leitura analítica feita pelo professor, ao entrar em contato com o texto do aluno, também se beneficia do que chamamos aqui de leitura interacionista. Ler, neste contexto, não significa apenas extrair conhecimento e recebê-los de forma passiva. Ao ler um texto produzido por um aluno, o professor precisa fazer com que o processo de leitura acima descrito ocorra em conjunto com o processo de interação entre ideias do autor e conhecimentos do leitor, através do texto. A partir desta interação, o professor poderá se deparar com inúmeras informações expressas pelos alunos no texto que evidenciam se, de fato, houve algum avanço em relação ao domínio de um conhecimento, pelo aluno.

Os conceitos discutidos pela Linguística Cognitiva surgem, neste caso, como base para aperfeiçoar esta leitura feita pelo professor. Na análise desenvolvida neste estudo, percebemos que a leitura feita sob a ótica da LC nos permitiu observar em quais momentos as atividades presentes na sequência didática obtiveram sucesso, ao fazer com que os alunos atingissem o mesmo objetivo proposto pelo professor, e também em quais momentos estas atividades não cumpriram com seu objetivo, mas que, através da identificação de problemas na organização textual das atividades, os professores puderam refletir sobre estes problemas para que não se repetissem ao longo do desenvolvimento da sequência didática em questão. A Linguística Cognitiva permite, portanto, que o professor amplie seu olhar sobre as marcas linguísticas que representam a experiência corporificada dos alunos, no texto. E é no momento em que o professor se permite repensar sobre o seu planejamento de aulas a partir do conteúdo encontrado nos textos de seus alunos, que a democratização do ensino, entre outros momentos, se faz presente.

REFERÊNCIAS

- ANGELO, Graziela Lucci de. *Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa*. Tese de doutorado. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- ARAÚJO, Paulo J. P.; PINHEIRO, Diogo. A hipótese da corporeidade em Linguística Cognitiva: o link fenomenológico. *ReVEL*, vol. 8, n. 14, 2010.
- BATISTA, A.A.G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BONA, E; BUFREM, L. Aluno-autor: a aprendizagem da escrita literária nas séries iniciais do Ensino Fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, 2003.
- BUNZEN, C. *Dinâmicas discursivas na aula de português: os usos do livro didático e projeto didáticos autorais*. 2009. 227 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- ERICKSON, Frederick. *Qualitative methods. Research in teaching and learning*. New York: Macmillan Publishing Company, 1990. v. 2.
- EVANS, V. *A Glossary of Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2007.
- _____; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALLAGHER, S. *Phenomenological and experimental contributions to understanding embodied experience*. In: Ziemke, T; Zlatev, J. (editores). *Body, language and mind. Vol. 1: Embodiment*. Berlin: Mouton de Gruyer. (2008).
- GALLESE, V; GOLDMAN, A. Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading. *Trends in Cognitive Sciences*, v. 2, n. 12. 1998.
- GIL, Maitê. *Uma viagem, diferentes bagagens: prática de reflexão linguística, formação de professores e linguística cognitiva*. Tese de doutorado. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.
- JOHNSON, M. *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: Chicago University Press, 1987.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1995.

_____. *Leitura, ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 2008.

LAKOFF, G; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

_____.; JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1987.

LEFFA, Vilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) *O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

LITTLEMORE, J. *Applying Cognitive Linguistics to second language learning and teaching*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan, 2009.

LOPES, C. *A inserção de 'a gente' no quadro pronominal do português*. Frankfurt/Madri: Vervuert/Iberoamericana, vol. 18, 2003.

RICHARDSON, D; MATLOCK, T. *The integration of figurative language and static depictions: An eye movement study of fictive motion*. Cognition 102, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

SANTANA, É; SOBRINHO, Z. *O Interpretativismo, seus pressupostos e sua aplicação recente na Pesquisa do Comportamento do Consumidor*. In: I ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, Recife, 2007.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. 1995. *O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo*. Tese (Doutorado em Lingüística) -Instituto de Estudos da Linguagem - UNICAMP. São Paulo, 1995.

SCHNEWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TYLER, A; EVANS, V, *The semantics of English prepositions: spatial scenes, embodied meaning and cognition*. New York: Cambridge University Press, 2003.