

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS

JONAS RODRIGUES SARAIVA

**CONSCIÊNCIA E RELEVÂNCIA NO DIÁLOGO PEDAGÓGICO:
UMA INTERFACE PSICOLINGUÍSTICA**

Porto Alegre
2018

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

**CONSCIÊNCIA E RELEVÂNCIA NO DIÁLOGO PEDAGÓGICO: UMA INTERFACE
PSICOLINGUÍSTICA**

JONAS RODRIGUES SARAIVA

PORTO ALEGRE

2018

Ficha Catalográfica

S243c Saraiva, Jonas Rodrigues

Consciência e Relevância no Diálogo Pedagógico : uma interface psicolinguística / Jonas Rodrigues Saraiva . – 2018. 239 f.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, PUCRS.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira.

1. Diálogo. 2. Consciência. 3. Relevância. 4. Interface. 5. Aprendizagem. I. Pereira, Vera Wannmacher. II. Título.

Jonas Rodrigues Saraiva

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira

PORTO ALEGRE

2018

Jonas Rodrigues Saraiva

**CONSCIÊNCIA E RELEVÂNCIA NO DIÁLOGO PEDAGÓGICO: UMA INTERFACE
PSICOLINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Letras.

Aprovada em: ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Vera Wannmacher Pereira – PUCRS

Profa. Dra. Maria da Graça Lisboa Castro Pinto – UP

Prof. Dr. Sebastião Lourenço dos Santos – UEPG

Profa. Dra. Lucia Maria Martins Giraffa – PUCRS

Prof. Dr. Juan José Mouriño Mosquera – PUCRS

PORTO ALEGRE

2018

À minha querida avó (*in memoriam*).

À esposa, à família, aos amigos, aos (futuros) alunos, à educação.

AGRADECIMENTOS

Essa tese finaliza onze anos praticamente ininterruptos de estudos dedicados à linguagem. As palavras de agradecimento que seguem não expressam por completo a gratidão aos mencionados, por sua presença e apoio no decorrer de todo esse percurso ou de parte dele.

De início, minha menção ao Deus que não está apenas no livro que leio ou na prece que faço, mas está no meu coração, na minha mente e, por conseguinte, neste trabalho. Obrigado pela força, pela inspiração, pela oportunidade de estudar, pela vida e pelo tópico desta tese, que, em minha visão, é obra de tuas mãos.

Agradeço à minha amada esposa pela parceria de sete anos de caminhada. Sem ti, meu amor, não seria possível dar asas a tantas ideias e sonhos que me acompanharam até aqui e que me acompanharão na estrada profissional e pessoal posterior a este trabalho. Obrigado pela compreensão e pelo apoio praticamente incondicionais aos meus estudos. Te amo.

Agradeço aos meus familiares, sobretudo, mãe, pai, mano, cunhada – e à pequena Isa –, sogro, sogra, cunhados(as), pela paciência e amor com que acompanharam minha jornada. Pai, obrigado por ser o mentor da minha vontade de estudar. Em especial, agradeço à minha avó (*in memoriam*) pela força sobrenatural que lançou sobre mim durante todos estes anos. Queria muito que a senhora tivesse visto a conquista pela qual lutamos tanto juntos. Essa tese é dedicada à senhora, minha segunda mãe.

À Profa. Vera Pereira, por ter sido a orientadora (e avó, e mãe, e chefe, e conselheira...) mais atenta e perspicaz que pude conhecer. Seus conselhos mudaram minha trajetória e minha visão de mundo. Obrigado por aceitar me acompanhar mais de perto no final deste trajeto e por ser a causa de eu ter chegado tão longe. Sem a senhora, eu não seria quem sou.

Ao Prof. Jorge Campos, meu pensador favorito, por ter me acompanhado e orientado desde o início da formação. Teus pensamentos ajudaram a gerar a efusão de ideias que originaram essa tese. Tens minha admiração eterna.

Aos amigos do “Celin”, pelo companheirismo da caminhada acadêmica.

Aos amigos Yuri, Tamiris, Kari e Paty, pelas discussões teóricas e pelos momentos de descontração regados a anedotas e analogias acadêmicas.

Ao irmão (bem) mais velho, Leandro, pelas longas discussões e reflexões da vida e da profissão.

Ao amigo (e chefe), Mário, pela compreensão, admiração e apoio incondicionais. Devo agradecer ao próprio doutorado por ter nos aproximado. Feliz por te ter na minha vida.

Aos amigos Guilherme, Patrícia e Arthur e, por meio deles, a toda a maravilhosa equipe La Salle, pelo encorajamento e companheirismo diários.

Aos integrantes da banca, que participaram, de diferentes formas, deste caminho e deste texto, contribuindo com meu trabalho e com minha trajetória acadêmico-profissional.

A todos vocês, meu agradecimento mais sincero.

“Para nos tornarmos inovadores, precisamos estabelecer
novas matrizes de pensamento”.

Juan José Mouriño Mosquera (1976)

RESUMO

Esta tese relaciona os conceitos de consciência e de relevância, aplicando-os ao estudo do diálogo empreendido em sala de aula entre professor e aluno. O objetivo geral é abordar a interação dialógica em situações de ensino-aprendizagem, considerando as funções do professor e do estudante, visando a uma proposta de contribuição teórico-prática para os conceitos linguístico-pedagógicos que subjazem a tais situações, a partir de uma interface psicolinguística. O trabalho se fundamenta principalmente nos conceitos de consciência e consciência linguística (BAARS, 1997; DEHAENE, 2009; GOMBERT, 1992), relevância (SPERBER; WILSON, 1986; 1995; 2005; derivada de GRICE, 1975), diálogo educacional (WALTON, 2012) e mediação (VYGOSTSKY, 1991; 1993), em uma interface psicolinguística desses conceitos, considerando as demais áreas e subáreas envolvidas, e baseando-se na visão de interdisciplinaridade por meio da intradisciplinaridade (COSTA, 2007). São estudadas características cognitivas e comunicacionais do diálogo, sob o prisma do processamento da linguagem, propondo, a partir da imbricação teórica entre Linguística e Psicologia, com base, respectivamente, na noção pragmática de relevância e na noção psicológico-cognitiva de consciência, a constituição interdisciplinar de um tipo de diálogo específico das situações de aprendizagem. Nesse diálogo, o professor assume a posição de gestor da interação ao utilizar-se da capacidade de metacognição para focalizar sua atenção a características dos próprios processos de compreensão e produção de linguagem, visando a sua máxima relevância e, por conseguinte, otimizando a mediação da produção de conhecimento. A partir de uma disposição metacognitiva de análise (DMA) da própria linguagem, ele é capaz de comunicar-se de forma consciente, constituindo o que denominamos “Diálogo Pedagógico Consciente” (DPC). O estudo desse tipo de diálogo está norteado por duas questões, que delinham o problema de pesquisa abordado: a) Quais aspectos linguísticos e metalinguísticos do diálogo pedagógico podem ser levantados como preponderantes para a produção de conhecimento em situação formal de ensino?; e b) Como a consciência do professor sobre os aspectos linguísticos do diálogo pode ser preponderante para a mediação na produção de conhecimento?. Tendo em vista esse problema de pesquisa, as contribuições do trabalho se dão, no âmbito teórico, considerando inovações conceituais interdisciplinares, como a DMA e o próprio DPC, e, no âmbito prático, considerando o potencial de aplicação da proposta por meio da exemplificação do processamento do DPC e por meio da constituição de um Questionário Autoaplicável de Consciência, visando à formação docente. A principal conclusão do estudo diz respeito ao potencial de contribuição da proposta para uma definição do papel sociopedagógico do professor como mediador consciente da situação de aprendizagem, com vistas à potencialização da aprendizagem por meio do diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Diálogo; consciência; relevância; interface; aprendizagem

ABSTRACT

This thesis connects the concepts of consciousness and relevance, applying them to the study of the dialogue between teacher and student undertaken on the classroom. The main goal consists in to approach the dialogical interaction on teaching-learning situations, considering the roles of teacher and student, aiming to propose a theoretical-practical contribution to the linguistic-pedagogical concepts which underlie such situations, by means of a psycholinguistic interface. This work is mainly based on the concepts of consciousness and linguistic consciousness (BAARS, 1997; DEHAENE, 2009; GOMBERT, 1992), relevance (SPERBER; WILSON, 1986; 1995; 2005; derived from GRICE, 1975), educational dialogue (WALTON, 2012) and mediation (VYGOTSKY, 1991; 1993), by means of a psycholinguistic interface of such concepts, considering the other areas and subareas involved, based, also, on interdisciplinary perspectivism from interdisciplinarity (COSTA, 2007). Cognitive and communicative characteristics from the dialogue are investigated, under language processing's prism, proposing, towards the theoretical imbrication between Linguistics and Psychology, based, respectively, on the pragmatic notion of relevance and the psychologic-cognitive notion of consciousness, the interdisciplinary constitution of a specific kind of dialogue geared onto learning situations. In such dialogue, the teacher assumes a manager position concerning the interaction by using its metacognitive capacity to focalize its attention on characteristics regarding the processes of language comprehension and production, looking to its maximum relevance and, therefore, optimizing the knowledge's production mediation. From a metacognitive analysis disposition (MAD) concerning the language, the agent turns out to be able to communicate in a conscient manner, which constitutes what we name as "Conscient Pedagogical Dialogue" (CPD). The investigation concerning this kind of dialogue is geared towards two questions, which outline the approached research problem: a) Which linguistic and metalinguistic aspects from pedagogical dialogue may be raised as preponderant to the production of knowledge in formal teaching situations?; and b) How the professor's consciousness concerning linguistic aspects of the dialogue may be preponderant to the knowledge's production mediation?. Considering this research problem, this work contributions are placed, on a theoretical field, whereas interdisciplinary conceptual innovations, as MAD and CPD, and, on a practical field, whereas the proposal's application potential by means of CPD's exemplification processing and Consciousness Self-Application Quiz's constitution, looking into teacher training. This study's main conclusion regards the proposition's potential contribution into the professor's role as a conscient manager of teaching with a view to the learning's potentialization by means of the dialogue.

Keywords: Dialogue; consciousness; relevance; interface; learning

ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1: Estrutura da proposta de interface considerando a área-meio.....	38
Figura 2: Estrutura da proposta de interface considerando a área-fim.....	38
Figura 3: Estrutura do trabalho.....	39
Figura 4: Esquema dos processos de compreensão e produção.....	42
Figura 5: Ideograma da estrutura da língua na visão deste trabalho	49
Figura 6: Ilustração da participação da memória no processamento do diálogo.....	74
Figura 7: Ilustração da estrutura de objetivos conforme a Taxonomia de Bloom	93
Figura 8: Postagem de estudante no formulário de Reflexão pós-aula – anterior à explicação.	192
Figura 9: Postagem de estudante no formulário de Reflexão pós-aula – posterior à explicação	193

Quadros

Quadro 1: Tipos de diálogo	114
Quadro 2: Características do Diálogo Pedagógico: nível linguístico	115
Quadro 3: Características do Diálogo Pedagógico Consciente: nível metalinguístico	127
Quadro 4: Estrutura do Diálogo Pedagógico Consciente	128
Quadro 5: Estrutura do Diálogo Pedagógico Consciente: alvos da consciência.	135
Quadro 6: Transcrição da Cena 1	141
Quadro 7: Transcrição da Cena 2	145
Quadro 8: Síntese da estrutura de análise	156
Quadro 9: Cena 1 – Trecho 1.....	158
Quadro 10: Percorso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 1	158
Quadro 11: Cena 1 – Trecho 2.....	161
Quadro 12: Percorso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 2.....	161
Quadro 13: Cena 1 – Trecho 3.....	163
Quadro 14: Percorso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 3.....	164
Quadro 15: Cena 1 – Trecho 4.....	165

Quadro 16: Percorso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 4.....	166
Quadro 17: Cena 1 – Trecho 5.....	168
Quadro 18: Percorso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 5.....	169
Quadro 19: Cena 1 – Trecho 6.....	171
Quadro 20: Percorso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 6.....	172
Quadro 21: Cena 2 – Trecho 1.....	174
Quadro 22: Percorso de raciocínio referente à Cena 2 – Trecho 1.....	176
Quadro 23: Cena 2 – Trecho 2.....	178
Quadro 24: Percorso de raciocínio referente à Cena 2 – Trecho 2.....	179
Quadro 25: Processamento do Diálogo Pedagógico Consciente.....	183

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PISA – *Programme for International Student Assessment*

SNN – Significado Não-Natural

L – Locutor

I – Interlocutor

PC – Princípio de Cooperação

TR – Teoria da Relevância

MT – Memória de Trabalho

DMAA – Disposição Metacognitiva de Análise do Ambiente

DMAL – Disposição Metacognitiva de Análise da Linguagem

FA – Foco de Atenção

AP – Atuação Própria

AE – Atuação Externa

CO – Compreensão

PR – Produção

DPC – Diálogo Pedagógico Consciente

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
2 CONTEXTO.....	25
2.1 Contexto geral: a (in)definição do papel do professor.....	25
2.2 Contexto específico: a linguagem na sala de aula.....	28
3 PONTOS DE VISTA TEÓRICOS.....	35
3.1 Nível metateórico da abordagem: complexidade e interface	36
3.1.1 Demonstração da estrutura da interface e do trabalho.....	37
3.1.2 Processamento do diálogo	40
3.2 Nível teórico da abordagem: estrutura e processos da linguagem	48
3.2.1 Compreensão e produção: o significado como objeto	50
3.2.1.1 A Teoria de Grice	54
3.2.1.2 A Teoria da Relevância.....	58
3.2.2 Compreensão e produção: os processos cognitivos como base..	69
3.2.2.1 Memória	70
3.2.2.2 Metacognição e consciência	75
3.3 Foco da Abordagem: aprendizagem, diálogo e mediação	91
3.3.1 Vertentes clássicas do processo de aprendizagem: do ponto de vista monológico ao dialógico	92
3.3.2 Vertentes metodológicas atuais: compreensão e produção visando à mediação.....	99
4 CONSTRUÇÃO DO OBJETO.....	107
4.1 Diálogo Pedagógico: nível linguístico.....	107
4.2 Diálogo Pedagógico: nível metalinguístico.....	122
5 POTENCIAL DE APLICAÇÃO.....	137
5.1 Aplicação pedagógica: a prática do professor	137
5.1.1 Corpus e estrutura de análise.....	139

5.1.2 Proposta de análise do processamento do diálogo	156
5.2 Aplicação profissional: a formação do professor.....	185
5.2.1 Formação do professor: autorreflexão, profissionalização e mediação na prática docente	186
5.2.2 Formação do professor: proposta de Questionário Autoaplicável de Consciência.....	197
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	218
REFERÊNCIAS	235

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde os tempos clássicos da Academia, em seu formato ocidentalmente mais conhecido, na antiga Grécia, passando pela instituição formal das Universidades, na Idade Média, e, por fim, percorrendo-se a Idade Moderna, quando se delineou o formato de escola atual, tem-se perpetuado a figura de *alguém* que direciona o entendimento de *outro(s)* para um determinado conhecimento. Durante esse tempo, temos reconhecido essas figuras como, de um lado: o mestre, o sábio, o profeta, o guia, o guru, o pedagogo, o instrutor, o orientador, o tutor etc., e, mais comumente, o professor; e, de outro lado: os discípulos, os alunos, os estudantes, os educandos, os orientandos etc.

Entretanto, mais do que receber designações diferentes, conforme a cultura e a época, ambas se constituíram também com valores, reconhecimento e papéis sociais distintos.

Em outras palavras, como é sabido, ainda no mundo atual, discutimos o lugar e a função dos estudantes e dos professores, e como a relação entre eles pode tornar-se mais produtiva para que seu objetivo principal seja alcançado: a aprendizagem (até certo ponto) mútua e, sobretudo, o crescimento/desenvolvimento daqueles (estudantes) sob orientação e influência destes (professores).

Buscando inserir-se no cenário exposto, este trabalho configura-se como uma tentativa de contribuição à efetividade da relação professor-aluno por meio da principal ferramenta para a mediação/construção/orientação da produção de conhecimento: a linguagem¹.

Nosso objeto de estudos, portanto, é a interação linguística em sala de aula, focalizando, especificamente, a relação entre professor e aluno. Observando esse objeto, admitimos, desde o princípio, que não há como desconsiderar suas múltiplas faces e as inúmeras variáveis e áreas de estudo que podem estar envolvidas. Desse modo, consideramo-lo como um objeto complexo (COSTA, 2007), para o qual é

¹ Ressaltamos que, durante todo o trabalho, não nos preocuparemos com a diferenciação dos termos “língua” e “linguagem”, tendo em vista que, em praticamente todas as ocorrências, nossa referência será ao uso contextualizado da língua, conforme o processamento da capacidade linguística humana, visando à comunicação.

fundamental uma abordagem interdisciplinar. Situamos nosso ponto de vista teórico na Psicolinguística, área de estudos naturalmente interdisciplinar que busca conhecer o processamento da linguagem em seus mais variados âmbitos.

Na base dessa interface, desde os anos 50, quando foi fundada, bem como em seu próprio nome, vemos, na Psicolinguística, a intersecção de conhecimentos da Psicologia e da Linguística. Em nosso trabalho, como não poderia deixar de ser, vamos nos aproximar de ambas essas áreas por meio de conceitos advindos da Pragmática, pelo viés linguístico, e da Psicologia Cognitiva, pelo viés psicológico.

Tal construção interdisciplinar resulta, portanto, em um trabalho em que a Psicolinguística assume a posição de área de conhecimento cujos conceitos são utilizados como *meio* para a construção do percurso interdisciplinar que visa à situação educativa. Deste modo, tomamos, ainda, outra área de conhecimento, a Pedagogia, cujos conceitos são vistos como *fim*, ou seja, como alvo das reflexões e como principal campo de utilização do objeto da interface que visamos propor.

Pretendemos, com o presente trabalho, contribuir de forma teórico-prática com todas as áreas envolvidas, tecendo conexões entre elas para a definição desse objeto interdisciplinar que se constitui em meio à relação de professor e estudante em uma situação de aprendizagem. Como dissemos, esse objeto poderia ser identificado como sendo a própria interação, ou, dito de melhor forma, *o diálogo* entre professor e aluno; de modo ainda mais específico, *o diálogo da produção de conhecimento*, o qual passaremos a denominar, após a exposição da proposta de interface: *Diálogo Pedagógico Consciente*.

Como dissemos, o paradigma que estamos propondo exige essa constituição interdisciplinar, tendo em vista a complexidade do objeto. Sabemos que o estado atual do pensamento científico ainda é permeado pela visão positivista, que opera “em função da fragmentação do conhecimento e da especialização (...) restringindo (...) relação entre diferentes disciplinas (...) por meio da fundamentação e classificação das Ciências...” (ISKANDAR; LEAL, 2002, p. 3, 4). Porém, estamos afinados com o pensamento de Costa (2007, p.363) quando afirma que “só se aborda a generalidade do fenômeno, interdisciplinarmente...”.

Desse modo, não vemos outra forma de abordar a multiplicidade de características e fatores imbricados no diálogo entre professor e aluno, a não ser

recorrendo a conceitos de múltiplas áreas. Entretanto, não queremos assumir levemente a imbricação de saberes que propomos. Pombo (2005, p.5) levanta uma discussão que converge com nossas ideias quando define a inter, ou pluri, ou multi ou transdisciplinaridade como tentativa de “romper o caráter estanque das disciplinas”, afirmando a existência de diferentes níveis ou graus de interface:

Diz a autora:

O primeiro é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam, mas que não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte; num terceiro nível, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas.

Em nosso caso, dada a visão de interface de Costa (2007), pretendemos transpor as divisões entre as disciplinas mencionadas para a proposição de um objeto único, passível de ser estudado por todas elas em conjunto: o já mencionado *Diálogo Pedagógico Consciente*.

Se tomamos esse tipo de diálogo como objeto de estudo, entretanto, cabe-nos ressaltar que estamos voltando nosso olhar apenas para o diálogo, escrito ou oral, desenvolvido em sala de aula, presencial ou virtual, o que denominamos como *situação formal de ensino*, tendo em vista toda a organização dos aspectos espaciais, temporais, sociais e psicológicos que configuram o entorno dessa interação. Do contrário, talvez, estivéssemos sendo triviais ao desconsiderar a hipótese de que qualquer diálogo, mesmo cotidiano e não intencional, pudesse produzir conhecimento.

Sobre a razão de abordarmos o diálogo como tópico central, consideramos, como mencionado, que a linguagem é a principal ferramenta do professor em seu fazer, tendo em vista que é por meio dela que se dá a interação com os estudantes e a administração de todo o contexto de seus materiais didáticos e de sua sala de aula. Esse tópico pode não estar diretamente relacionado à resolução de todos os problemas enfrentados pela educação, em âmbito social, político, psicológico, legal etc., mas está relacionado ao fazer docente, que é a razão primeira da existência de uma situação formal e organizada de aprendizagem, dentro da instituição chamada

“escola”².

Basta observarmos a prática de sala de aula para que enxerguemos que, apesar de toda a tecnologia que pode ser hoje incluída na situação de ensino, a aprendizagem formal precisa de um aspecto relativamente básico para ocorrer: a mediação.

Para Martins e Moser (2012), “A mente forma os conceitos pela mediação de signos, e a linguagem passa a ser o meio ou o modo mais importante que os seres humanos possuem para formar conceitos e para aprender, mas sempre no contexto da interação social”.

Esse pensamento é corroborado na visão vygotskyana de mediação, que se dá no processo de orientação de indivíduos mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97) e de existência de um elemento intermediário entre o aprendiz e o objeto (p. 33).

Do modo como vemos, portanto, o diálogo é a materialização do processo de mediação. É por meio dele que a mediação pode ocorrer, de maneira satisfatória ou não. E para que se alcance sucesso no processo mediador, cremos que o professor precisa estar de posse de conceitos linguísticos fundamentais. Nesse ponto é que emerge a participação de cada área envolvida na interface proposta.

Explicitando inicialmente as relações conceituais que propomos, a *consciência*, cujos estudos têm espaço na Psicologia Cognitiva e no âmbito da própria Psicolinguística (BAARS, 1997; DEHAENE, 2009; GOMBERT, 1992), é, para nós, a capacidade de focalização da atenção a um objeto, aspecto ou fato específico, a partir da decisão consciente de proceder desse modo e de um conhecimento prévio sobre esse objeto, aspecto ou fato – que é, aqui, a linguagem. Ou seja, nessa visão, somos capazes de analisar elementos linguísticos conscientemente e manipulá-los para otimizar nossa comunicação, por exemplo. Vinculamos a essa visão, a noção de *relevância* (SPERBER; WILSON, 1986; 1995; 2005; derivada de GRICE, 1975), aspecto da linguagem estudado pela Pragmática, que considera que nossa cognição se utiliza de conhecimentos prévios para analisar o quanto determinada informação pode ser benéfica para nós, considerando, necessariamente, o custo que vamos ter para processá-la. Em outras palavras, a

² Incluem-se nessa denominação todas as instituições de ensino que contem com uma situação de interação entre professor e aluno: cursos, locais de oficinas, universidades, faculdades, etc.

relação *custo-benefício* é mensurada constantemente por nossa cognição, em todos os processos que utilizamos para entender o mundo que nos rodeia e, de modo especial, a linguagem, e é a partir dessa relação entre o *custo* e o *benefício* de processamento que podemos definir o que é relevante e o que não é.

Desse modo, se o objeto que estudamos é o diálogo educativo, considerando ser uma forma de comunicação que leva à aprendizagem, o professor precisa estar *consciente* sobre a forma como se comunica para fazer dela o mais *relevante* possível, otimizando o uso de sua linguagem e, por consequência, a situação de aprendizagem como um todo. Sob a noção de *consciência* e *relevância*, focalizamos inicialmente o *diálogo educacional* (WALTON, 2012) desenvolvido em sala de aula, visando a uma proposta psicolinguística que se volta para a situação de aprendizagem, considerando a importância da *mediação* (VYGOSTSKY, 1991; 1993) nas novas metodologias que emergem no cenário educativo atual, cujo estudo tem lugar no âmbito da Pedagogia.

Compreendemos a interação entre professor e aluno, em sala de aula, como um diálogo, e, portanto, partiremos, como dito, das considerações sobre esse diálogo como sendo um *diálogo educacional* (WALTON, 2012). Porém, conforme poderemos ver alguns tópicos à frente, nossa proposta é transformar o *diálogo educacional*, a partir de sua estrutura original, adicionando as noções de *consciência* e *relevância* e chegando ao conceito de *Diálogo Pedagógico Consciente*. Essa proposta, em nosso modo de ver, é uma forma de auxílio ao professor, para que este compreenda que o uso que faz da linguagem em sala de aula não é, e não pode ser, um uso comum, já que ela se constitui, como dito, como sua principal ferramenta de trabalho e como elemento primordial capaz de promover (ou não) a aprendizagem.

Com base principalmente nesses conceitos, constituímos a proposta interdisciplinar do diálogo apresentada neste trabalho. Para efetivarmos essa proposta, traçamos como objetivo geral o de: abordar a interação dialógica em situações de ensino-aprendizagem, considerando as funções do professor e do estudante, visando a uma proposta de contribuição teórico-prática para os conceitos linguístico-pedagógicos que subjazem a tais situações, a partir de uma interface psicolinguística.

Vinculados a esse objetivo geral, os objetivos específicos que serão

buscados neste trabalho são:

- a) Propor uma abordagem dos processos de compreensão e produção, visando à prática educacional, com base em uma visão interdisciplinar desses processos, construída sob o viés da relevância e da consciência.
- b) Estudar os processos de compreensão e produção e a imbricação entre eles no diálogo professor-aluno, focalizando os benefícios desse estudo na ampliação da capacidade linguística e metalinguística do professor.
- c) Propor, sob o viés cognitivo, a constituição interdisciplinar de um *Diálogo Pedagógico Consciente* entre professor e aluno relacionando-o às habilidades de mediação da situação de aprendizagem.
- d) Demonstrar o potencial de aplicação da proposta interdisciplinar do *Diálogo Pedagógico Consciente*, bem como o potencial de replicação dessa proposta para a formação docente.

Nesse sentido, nosso problema de pesquisa se situa no cerne da intersecção do objeto investigado, o *Diálogo Pedagógico Consciente*, com seu contexto. Esse problema pode ser expresso por meio de duas questões principais de pesquisa. São elas:

QP1) Quais aspectos linguísticos e metalinguísticos do diálogo pedagógico podem ser levantados como preponderantes para a produção de conhecimento em situação formal de ensino?

QP2) Como a consciência do professor sobre os aspectos linguísticos do diálogo pode ser preponderante para a mediação na produção de conhecimento?

Para guiar a construção dos argumentos do trabalho, mencionamos quatro hipóteses de pesquisa que fundamentam a escrita dos capítulos seguintes e propõem meios para alcançarmos os objetivos e respondermos às questões de pesquisa:

H1) Uma abordagem dos processos de compreensão e produção, visando à prática educacional, pode constituir-se a partir de um ponto de vista

interdisciplinar guiado por relevância e consciência;

H2) Os processos de compreensão e produção na prática educacional, associados à consciência e à metacognição, contribuem para a construção de um diálogo pedagógico profícuo entre professor e estudante;

H3) A constituição interdisciplinar do conceito de diálogo pedagógico contribui para a definição do professor como mediador da aprendizagem.

H4) Identificam-se no diálogo pedagógico aspectos linguísticos e metalinguísticos replicáveis.

De forma a relacionar o objeto de pesquisa com as questões e as hipóteses que levantamos, podemos pensar do seguinte modo: o que estamos chamando de *diálogo pedagógico* se constitui a partir de uma interface de áreas afins, já mencionadas, que podem nos fazer chegar a uma imbricação entre processos linguísticos e metalinguísticos, ou seja, processos de uso da estrutura linguística e de reflexão consciente sobre ela. De posse desses conhecimentos, o professor pode utilizar de forma mais proveitosa a sua linguagem em sala de aula, interagindo melhor com seus alunos e contribuindo assim com a aprendizagem destes. Porém, para tanto, precisamos refletir sobre que aspectos linguísticos podem/devem entrar no foco de *consciência* para que propiciem maior *relevância* na interação professor-aluno.

Desse modo, podemos relacionar a primeira questão (QP1) de pesquisa às hipóteses H1 e H2, bem como podemos relacionar a segunda questão de pesquisa (QP2) às hipóteses H3 e H4. A QP1 está relacionada a H1 e H2 no sentido de que, para conhecermos os aspectos linguísticos e metalinguísticos que podem beneficiar uma situação de produção de conhecimento (alvo da QP1), sugerimos hipoteticamente que precisamos estudar o diálogo como dois processos interativos separados, que dependem da relação custo-benefício de processamento para serem mais bem utilizados: a compreensão e a produção de linguagem (H1). Hipotetizamos também que, se o professor utilizar a própria capacidade de metacognição sobre os processos de compreensão e produção de linguagem durante a interação com seus alunos, terá lugar a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* que pode ser mais benéfico para essa interação (H2).

A QP2 está relacionada a H3 e H4 na medida em que, para conhecermos a interveniência da *consciência* da capacidade de *mediação* do professor (alvo da QP2), hipotetizamos que o conceito de *Diálogo Pedagógico Consciente*, ou seja, de um diálogo entre professor e aluno em que o primeiro está plenamente consciente das características linguísticas dessa situação de comunicação, é construído interdisciplinarmente e pode promover a definição do papel de mediador que o professor pode/deve assumir em sala de aula (H3). De forma hipotética também, visamos à proposta de uma aplicabilidade para os conceitos discutidos na interface e no objeto propostos, o que nos leva a pensar em formas de fazer com que os aspectos linguísticos e metalinguísticos desse diálogo sejam replicáveis por professores que desejem fazê-lo em suas situações de comunicação com seus alunos (H4).

Estabelecido o recorte supracitado, para alcançar os objetivos com relação às questões e hipóteses de pesquisa, o presente trabalho constitui-se em uma pesquisa de natureza metodológica básica, com fins exploratórios e abordagem qualitativa. Para Gerhardt e Silveira (2009, p.34) uma pesquisa de natureza básica é a que “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista”. Para Gil (2007, p.41), uma pesquisa com fins exploratórios visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”. Segundo o autor, essas pesquisas podem envolver “levantamento bibliográfico (...) e análise de exemplos que estimulem a compreensão”.

Desse modo, os procedimentos se dão predominantemente em forma de pesquisa bibliográfica, com aplicação das reflexões realizadas sobre exemplos práticos (exploratórios) buscando a demonstração da veracidade das hipóteses de pesquisa, com base na dedução; ou seja, por meio da estrutura lógica “se as hipóteses podem ser teoricamente verificadas, então as conclusões são válidas”.

Podemos dizer, portanto, que nossas contribuições se darão em nível teórico, tendo em vista um potencial de aplicação prática. Esse potencial será demonstrado a partir de dois aspectos principais: a análise de um caso de diálogo educativo fictício, porém de fácil materialização em situações reais de sala de aula, e a proposta de um Questionário Autoaplicável de Consciência, de modo a contribuir com subsídios linguísticos para a formação docente. Dessa forma, esperam-se

resultados teóricos e práticos de natureza especulativa, a partir da análise qualitativa do *corpus*, com relação ao processamento do *Diálogo Pedagógico Consciente*, por parte do professor, por meio do processamento de seu percurso de raciocínio, construído com base nas noções de *consciência* e de *relevância*.

Com vistas a atender à proposta apresentada, o presente trabalho está estruturado conforme passamos a descrever:

a) no capítulo seguinte, o segundo do trabalho, são apresentadas informações sobre o contexto pedagógico atual, tanto em nível social quanto em nível linguístico, que servem de pano de fundo para as contribuições mencionadas nos capítulos subsequentes; esse capítulo discute a indefinição do papel do professor na atualidade, bem como a falta de embasamento adequado com relação a um conhecimento técnico para o uso da linguagem em sala de aula;

b) no terceiro capítulo, esclarece-se a visão e a fundamentação do trabalho com relação aos aspectos metateóricos – a necessidade de uma abordagem interdisciplinar para tratar a linguagem – e aos aspectos teóricos – a estrutura composicional da língua e a possibilidade de abordagem psicolinguística (pragmática e psicológico-cognitiva) dessa estrutura –, a partir de reflexões com base em conceitos linguísticos e psicológicos sobre compreensão e produção de linguagem, visando à constituição de um arcabouço teórico que permita a construção da interface proposta;

c) no quarto capítulo, propõe-se a constituição do objeto interdisciplinar do estudo, com base nos conceitos de compreensão e produção de linguagem, abordados no capítulo anterior, e, então, unidos na estrutura do *diálogo educacional* que, por meio da imbricação das noções de *consciência* e *relevância*, virá a constituir-se como *Diálogo Pedagógico Consciente*;

d) o quinto capítulo apresenta o potencial de aplicação pedagógica do objeto interdisciplinar proposto, demonstrando o processamento do *Diálogo Pedagógico Consciente* com base na análise de uma interação fictícia entre professor e alunos, bem como apresenta seu potencial de aplicação

profissional, focalizando a formação docente, por meio da proposta de um Questionário Autoaplicável de Consciência;

e) o sexto capítulo apresenta as considerações finais do trabalho, ressaltando nossas tentativas de contribuição ao problema de pesquisa central.

2 CONTEXTO

Seria natural, na estrutura de um texto acadêmico, que dispuséssemos os comentários sobre o contexto do problema de pesquisa, junto a este, no capítulo inicial do trabalho. Entretanto, dado o objeto de estudo aqui abordado, pensamos que dedicar um capítulo específico à contextualização talvez possa contribuir para uma expressão mais clara dos motivos que nos direcionam a estudar tal assunto. Além disso, parece-nos que, agindo desse modo, atribuímos a devida importância ao tema escolhido.

Pretendemos, em um primeiro tópico, abordar aspectos gerais, de cunho social, no que tange à instituição escolar, a seus envolvidos e a seu objetivo maior. Em um segundo tópico, pretendemos abordar um contexto específico no que se refere ao lugar da linguagem nas relações de ensino-aprendizagem institucionalizadas na escola.

2.1 Contexto geral: a (in)definição do papel do professor

No âmbito educacional atual, em várias partes do mundo, estabeleceu-se um impasse no processo institucional de aprendizagem. Podemos mencionar as diferenças aparentemente irreparáveis nas relações entre as grandes instituições que constituem a sociedade – família e escola, escola e estado – e entre os seus “protagonistas” – administradores e professores, administradores e pais, pais e alunos, pais e professores, alunos e professores.

Tal contexto se complexificou de tal forma que o título profissional de *professor* já é “repudiado” pela maioria dos jovens. Conforme exame do PISA³, de 2015, nenhum jovem brasileiro com 15 anos respondeu à pergunta “O que você quer ser quando tiver 30 anos?” mencionando a pretensão de tornar-se professor(a).

Porém, não são necessários dados de pesquisa para que possamos ter uma noção de que a profissão se aproxima de um “descrédito”. Basta que adentremos

³The Programme for International Student Assessment.

qualquer sala de aula do país e vejamos a porcentagem de estudantes interessados em seguir os passos dos seus professores, ou mesmo que adentremos as salas de aula de cursos de licenciatura e perguntemos aos acadêmicos os reais motivos que os levaram a ali estarem. Seguramente será muito pequena a média de alunos⁴ que responderá algo próximo de “gosto pessoal” ou da dita “vocação”.

Ademais, cabe mencionar que grande parte daqueles que escolheram essa profissão há mais tempo e que já estão “na estrada” há mais anos tampouco têm a motivação de que necessitariam para promover ensino-aprendizagem de qualidade. Isso, seja por motivos financeiros, comportamentais, emocionais ou de qualquer natureza.

Em nosso modo de ver, grande parte da dificuldade instaurada no âmbito educacional, sobretudo dentro da instituição escolar, advém da dificuldade de se reconhecer o papel do professor. Afinal, atualmente, qual é a real importância deste para a aprendizagem? Em tempos de difusão máxima das informações e do conhecimento, sobretudo por vias tecnológicas, como se pode identificar novamente o local e a função do professor, que, antes, estava no centro de transmissão do saber?

Desse modo, a busca pela profissionalização da docência parece ter encontrado um entrave em seu percurso histórico, que pode ser identificado por um problema central na própria natureza da profissão: qual seu papel na atualidade?

Se procurarmos em nossas representações mentais, a maioria de nós ainda conceberá a imagem da sala de aula como um espaço de transmissão de conhecimento em que se acredita ser proveitosa uma “palestra” ministrada pelo professor e ouvida pelos estudantes, com duração extensa, que, vez ou outra, é permeada por atividades de cunho ligeiramente prático ou com características executivas visando ao treinamento de determinada habilidade. É muito difícil nos afastarmos dessa representação, porque ela é parte dos conhecimentos prévios de que dispomos e da cultura em que estamos (ainda) inseridos. Entretanto, quando adentramos o contexto de sala de aula, nossas representações parecem não ser as mesmas dos estudantes que lá encontramos.

⁴ Cremos ser importante destacar que a alternância entre os termos “estudante(s)” e “aluno(s)” neste trabalho se dá considerando suas relações sinonímicas e desconsiderando qualquer outra convergência ou divergência de significado que as duas palavras possam apresentar, seja no nível linguístico ou no nível sociolinguístico.

Dá-se, portanto, um impasse que, em grande parte das realidades, interfere na identidade do professor e, por conseguinte, na aprendizagem – para não mencionar que, muitas vezes, chega a impedir que essa aconteça.

Se estudarmos tal aspecto a fundo, veremos na literatura, há algumas décadas, a recorrência de estudos em torno do conceito de “mal-estar docente”. Segundo Esteve (1987), o termo visa à sintetização das reações dos professores enquanto grupo profissional desajustado, dada a mudança acelerada que a sociedade apresenta, e para a qual não estão plenamente preparados. A expressão é utilizada para descrever os efeitos que afetam a personalidade do professor, dado o contexto em que exerce sua prática docente.

Como destacam Mosquera e Stobäus (1996, p. 141), “o mal-estar docente é doença social que provoca a pessoal e é causado pela falta de apoio da sociedade aos professores, tanto no terreno dos objetivos de ensino, como nas compensações materiais e no reconhecimento do status que se lhes atribui”.

Ao que parece, estamos com dificuldade em reconhecer esse status para a figura “daquele que ensina”, pois, além de nossas representações mentais passadas, os tempos são outros. As gerações de professores, formados pela escola em seu modelo tradicional, permanecem com ideias e ações semelhantes às do período de sua formação, mas as gerações de estudantes, que se originaram em uma sociedade multimidiática e cibernética, não mais aderem a um padrão clássico de instituição escolar.

Bergmann e Sams (2016, p.17) afirmam:

Os alunos de hoje crescem com acesso à Internet, YouTube, Facebook, MySpace e a muitos outros recursos digitais. Em geral, podem ser vistos fazendo os exercícios de matemática enquanto enviam mensagens de texto, postam e curtem no Facebook e ouvem música, tudo ao mesmo tempo. Muitos desses estudantes relatam que quando chegam à escola precisam se desconectar e emburrecer, (...) e ainda não lhes permitimos explorar esses recursos, que são naturalmente parte de seu dia a dia.

Nesse contexto, chegou-se a denominar as gerações de professores e alunos como divergentes no que tange ao aspecto tecnológico, chamando os

primeiros de “imigrantes digitais” e os segundos de “nativos digitais” (PALFREY; GASSER, 2011) no que se tem convencionado denominar *ciberespaço* (LEVY, 1999). Para Levy, esse espaço cibernético gera uma nova cultura de interação, a cibercultura, e indica os meios materiais de comunicação digital e sobretudo o (novo) universo de informações e interações humanas.

Para Prensky (2001), os professores que atuam na escola há mais tempo são imigrantes no ciberespaço, porque nasceram em outro contexto e aprenderam a construir conhecimento de forma diferente, comparando-se com a geração atual de “nativos”.

Tendo em vista que o papel de transmitir informação pode hoje pertencer a uma máquina, por meio de uma rede mundial de relacionamentos e dados, percebemos que não é mais função do professor fazê-lo (se é que algum dia foi). Portanto, a dificuldade em reconhecer-se como professor e desfrutar de um bem-estar com relação às atividades docentes, em nosso ponto de vista, passa pela redefinição desse papel social e pedagógico dos mestres. E, talvez, caiba a eles (nós) mesmos essa árdua tarefa.

Como dizem Mosquera et al. (2016, p.1453), *“the current challenge of many teachers is to create an environment that provides and promotes well-being in the face of unfavorable situations in which education is located”*.

Resta-nos, portanto, descobrir qual é o “novo papel” do professor, procurando encontrar maneiras exequíveis e replicáveis de atribuir novas funções a sua prática e readequar as antigas funções. Nossa contribuição para esse contexto, aqui, encontra-se no campo da linguagem, que, reiteramos, é a principal ferramenta do professor em seu fazer diário e pode ser um meio de “defender” ou reafirmar seu papel de destaque na situação de ensino-aprendizagem, mesmo em meio a tantas mudanças, a uma (in)definição e a um mal-estar, não só dos docentes, mas de toda a instituição escolar.

2.2 Contexto específico: a linguagem na sala de aula

Em sala de aula, cremos ser de senso comum o quanto é imperativo o uso

da linguagem para todas as relações que se dão. Desde o momento de planejamento, em que o professor se baseia em um projeto pedagógico, institucional ou pessoal, que o guia e o faz organizar a situação de ensino-aprendizagem de uma forma e não de outra, vemos a presença da linguagem já na interação entre as concepções do professor e as do projeto pedagógico, que, divergentes ou convergentes, geram uma síntese (para usar termos dialéticos), que configura o “*design* pedagógico” que ele utilizará.

Esse *design* pode se dar de formas distintas no que tange à ordem das etapas: do conceito para a exercitação; da problematização para o conceito e então para a exercitação; da experimentação para a problematização e então para o conceito etc. Veja-se, porém, o ponto central de todas essas etapas: a palavra, a linguagem.

Dizem Bagne e Nacarato (2012, p. 194) que:

A dinâmica dialógica proporciona a troca de informações e novas problematizações, uma vez que os alunos estão engajados em refletir sobre o assunto proposto e a todo o momento examinam e avaliam suas próprias falas e as dos colegas, a fim de comprovar sua veracidade ou apontar possíveis lacunas. É esse movimento que proporciona a elaboração conceitual. A postura do professor é decisiva nesse processo. Ele precisa estar disposto a escutar o que os alunos têm a dizer, observando atentamente o caminho que percorrem para chegar às suas descobertas. Além disso, é necessário que ele se coloque na figura de investigador também, não necessariamente para responder às dúvidas dos alunos, mas a fim de contribuir para o levantamento de novas hipóteses, ajudando-os a refletir sobre os caminhos propostos e auxiliando na construção de novas perspectivas.

O cenário de sala de aula conta com atuações que pouco se alteram ou se alternam de uma situação para outra. Como exemplo, mencionamos um trecho de uma cena do episódio “A Coroa do Imperador”, da série brasileira “Cidade dos Homens”, em que é apresentada uma sala de aula de uma comunidade no Rio de Janeiro. A professora de história entra em sala para iniciar a aula.

P - Bom dia, bom dia!

Alunos - Bom dia!

P - Dá *pra* gente ter uma aula hoje?

Alunos - Dá.

P - Quem lembra, gente, da aula passada? O que que eu falei na aula passada?

Todos respondem juntos sobre o passeio.

P - Isso, fora o passeio, eu dei uma aula. *Que quecês* lembram da aula?

A3 - Dos romanos, professora, que eles *queria* brigar com os gregos, só que os gregos era mais...

P - Não, não, não, outro...

Alunos falam juntos. (...) Alvorço aumenta.

(...)

Como se percebe, ao ler essa breve proposta de diálogo, apesar de fictícia e apenas ilustrativa, somos capazes de construir mentalmente todo o cenário, ainda que não conheçamos o seriado, bem como somos capazes de reconstituir memórias próprias sobre cenas semelhantes, já que todos vivenciamos a escola e a sua organização.

Pensando no interior de uma sala de aula de qualquer nível de ensino, a estrutura dialógica poderia se constituir de:

- a) Uma saudação inicial, o “bom dia”, “boa tarde” ou “boa tarde” que dá início à interação;
- b) Algum comentário específico sobre o início da aula, como “Na aula de hoje...”, ou, como no exemplo, “Dá pra gente ter uma aula hoje?”;
- c) Alguma indicação das atividades anteriores, a título de revisão, como em “Quem lembra, gente, da aula passada?”;
- d) Alguma breve interação com os alunos, disparada pelas memórias deles (“Dos romanos, professora, que eles *queria* brigar com os gregos...”), ou por casos isolados que desejem relatar, relacionados ou não à aula;
- e) A leitura de um texto, a visualização de um vídeo, a discussão sobre o conteúdo da aula, a sugestão de leituras, a solicitação de uma pesquisa, ou o relato de um trabalho já efetuado...;
- f) Questionamentos dos alunos e respostas do professor e vice-versa;
- g) Solicitações de tarefas e atividades...;
- h) Avisos, recados e orientações;

- i) Chamadas de atenção;
- j) Expressões como: “formem grupos ou duplas”; “leiam a página ‘x’”; “pensem sobre...”; “façam os exercícios ‘x’, ‘y’, ‘z’...”; “é pra entregar quando?”; “a lápis ou a caneta?”; “pode ficar de tema?”; “vale nota?”; “posso ir ao banheiro?”; “eu não posso vir na próxima aula...”; “eu esqueci o caderno, a caneta...”; etc.
- k) Um fechamento, como “até a próxima aula, pessoal”, que geralmente vem acompanhado de orientações prévias, e que faz o elo com o próximo encontro e com as próximas atividades.

Entretanto, não é exatamente a estrutura dialógica, considerando o começo, o meio e o fim da interação, que nos interessa primordialmente aqui, mas, sim, voltando à citação de Bagne e Nacarato (2012), o processo de construção de conhecimento via linguagem, que ocorre entre o “bom dia” e o “até a próxima aula”. No diálogo de sala de aula, toda a informação sobre a interação intervém na aprendizagem: uma aula pouco ou muito interativa, um professor que apenas expõe ou que também pergunta, um aluno que se cala ou que fala, um grupo que discute ou que devaneia, etc.

Para Fontana e Cruz (1997, p. 99),

Funções intelectuais básicas – atenção, formação de imagens, associação, comparação, inferências – participam da elaboração do significado da palavra, associadas a ela. A palavra funciona como meio para centrar ativamente a atenção, para abstrair e selecionar os traços relevantes na situação considerada (análise), para estabelecer relações entre esses traços e sintetizá-los (generalização).

A grande questão não é, portanto, discutir sobre a importância da palavra, da linguagem no contexto de ensino-aprendizagem da sala de aula, mas, sim, discutir sobre a *consciência* de como é usada, de como é organizada, de quem a utiliza e quando a utiliza, já que professores e alunos “ocupam lugares sociais diferenciados e hierarquicamente organizados” (FONTANA, 2000, p. 21).

Vinculando a visão de Fontana com as reflexões do tópico do contexto anterior a este, em nossa maneira de ver, todas as indefinições relativas ao lugar ou

papel sociopedagógico do professor levam-no, na maioria das situações, a sequer compreender como pode estabelecer uma prática proveitosa visando à construção do conhecimento. Parece-nos que a formação básica dos professores, independente da área de atuação, não lhes tem proporcionado sequer noções dos diversos aspectos envolvidos na chamada “regência de classe”.

Há alguns anos, era possível encontrar, em cursos de licenciatura pelo país, disciplinas que tratavam do “microensino”, ou das habilidades e competências básicas para que um profissional do ensino pudesse atuar frente a uma turma de estudantes. Nessas situações, eram abordadas habilidades técnicas de ensino (SANT’ANNA, 1979), tais como: organizar o contexto, formular perguntas, variar a situação-estímulo, conduzir ao fechamento, ilustrar com exemplos, propiciar *feedback*, empregar reforços, favorecer experiências de aprendizagem integradas, facilitar a comunicação etc.

Não queremos ser levianos no que se refere a um julgamento da constituição da formação dos licenciandos atuais; tampouco é nossa intenção retomar o padrão de disciplinas de microensino. Porém, está posto que a maior parte dos alunos recebe seu diploma e inicia sua atuação como profissional da educação sem conhecimentos basilares, como esses mencionados em disciplinas que, antes, abordavam o microensino.

Mesmo com as recentes descobertas das neurociências e outras contribuições, desde os anos 50, dos estudos psicolinguísticos, a interação linguística entre o professor e a sua turma, por exemplo, geralmente, não passa de mero conhecimento de mundo. Ou seja, um diálogo educativo é empreendido sem que se conheçam elementos básicos sobre a linguagem que poderiam contribuir para que a situação comunicacional tivesse características de um diálogo efetivo, voltado para a produção de conhecimento.

Se a *mediação*, conduzida pelo professor, puder ser considerada, de fato, o principal meio de promover a interação do estudante com o conhecimento, esse contexto nos leva a pensar em quantas inadequações linguísticas podemos cometer em sala de aula, mesmo sendo a linguagem – reiteramos ainda mais uma vez – a ferramenta mais poderosa de que dispõe o professor para mediar a prática de uma situação formal de ensino.

Pensemos, por exemplo, no uso profissional da linguagem que faz um psicólogo, um advogado, um publicitário, um jornalista ou um escritor. O psicólogo observa atento para encontrar conceitos e fatos “escondidos” na fala de seu paciente, focalizando cada palavra que suscite algo importante e inconscientemente oculto. O advogado mede as palavras em uma situação de júri, por exemplo, para não incorrer em atos ilegais, conhecendo as regras linguísticas para dirigir-se adequadamente a todos os participantes. Um publicitário verifica os sentidos, as posições, as relações de todos os termos usados em uma campanha e estuda o público para saber a reação deste à linguagem empregada. Um jornalista e um escritor, da mesma forma, sabem reconhecer o poder dos sentidos produzidos no público a partir das expressões que utilizam em manchetes ou em frases de um romance que vende milhares de exemplares.

Dada a comparação com outras profissões cuja ferramenta principal de atuação também é a linguagem, cremos que cabe a pergunta: em sala de aula, o professor utiliza sua linguagem, escrita ou oral, com que nível “técnico”?

No modelo escolar mais comum, predominantemente expositivo, talvez, esse raciocínio não fosse necessário, tendo em vista que ao professor cabia o maior turno de fala, dentro do qual ele exporia, da forma possível para ele, as “paráfrases” do conhecimento que adquirira, do qual os alunos não possuíam parte alguma⁵ e ao qual sequer tinham acesso⁶. Dessa forma, em épocas passadas, seria cabível uma interação bastante reduzida, com uso de termos técnicos e de conceitos sem qualquer contextualização ou preocupação com conhecimentos prévios, pois o público de estudantes responderia com anotações atentas, busca pessoal por conhecimentos prévios e compreensão de conceitos a partir de horas dedicadas ao estudo e à leitura.

Entretanto, hoje, a linguagem em sala de aula, muitas vezes, é a única ferramenta de *mediação* da interação do aluno com a informação e com a possibilidade de construção do conhecimento. Caberia, portanto, ao professor, a reflexão sobre todo o processo de diálogo que ocorre após sua saudação inicial à turma. Nesse escopo, talvez fosse importante a inclusão de uma reflexão sobre o

⁵ Não estamos afirmando; estamos replicando um pensamento difundido à época.

⁶ O acesso era realmente restrito pela dificuldade física de chegar às obras clássicas, aspecto que hoje, com o advento da internet, não está mais em voga.

percurso cognitivo de que os alunos são capazes, a forma de abordar conceitos, a preocupação com a presença e a qualidade de conhecimentos prévios, o limite da capacidade de compreensão e as possíveis incompreensões e ambiguidades, a eficácia da formulação de questionamentos adequados, os benefícios das repetições, a capacidade de atenção e de memorização, a importância da proposição de inter-relações conceituais etc.

Parece-nos relevante compreender que, mais do que não identificar seu lugar no espaço social, o professor pode ter dificuldades para identificar seu lugar profissional e técnico, dentro da sala de aula, sua posição em relação ao aluno e ao conhecimento, e, mais do que isso, a forma de interagir com seus alunos.

Desse modo, tendo em vista esses dois âmbitos de contexto, o social e o linguístico-pedagógico, nosso trabalho propõe-se a uma observação do diálogo entre professor e aluno em situações de aprendizagem – como a sala de aula, por exemplo –, tendo em vista as contribuições que os estudos psicolinguísticos, no interior da área e nas suas possibilidades de interfaces, podem fornecer para aprimorar os conhecimentos sobre esse diálogo e potencializar a aprendizagem, auxiliando também, possivelmente, em uma releitura do processo em sala de aula e em uma realocação do professor como *mediador* da construção de conhecimento.

Para tanto, o próximo capítulo está composto de tópicos que apresentam os conhecimentos teóricos que subjazem a nossa explanação e que corroboram nossas hipóteses de pesquisa, de modo a demonstrar os saberes que constituem a proposta do *Diálogo Pedagógico Consciente*.

3 PONTOS DE VISTA TEÓRICOS

O capítulo anterior visava a contextualizar nosso trabalho, em um âmbito geral, dados os aspectos sociais da temática, e, em um âmbito específico, dados os seus aspectos linguísticos. No presente tópico, nossa intenção é a de elencar os conceitos que determinam nosso(s) ponto(s) de vista teórico(s), que corrobora(m) o paradigma psicolinguístico em que nos embasaremos. É importante ressaltar que, embora tenhamos discutido os contextos social e linguístico que circundam o tema central aqui exposto, não nos dedicaremos a pesquisar os aspectos sociais diretamente, já que focalizaremos a linguagem.

Desde o início dessa explanação do aporte de conceitos que aqui pretendemos utilizar, é importante ressaltar novamente nossa consciência sobre a alta complexidade da linguagem – cuja noção é desenvolvida no tópico a seguir – ou de qualquer aspecto relacionado a ela, como objeto de estudo. Para tentarmos trabalhar com essa complexidade, pretendemos adotar um olhar teórico-prático que expressa nossa maneira de ver o objeto linguístico.

Na visão que adotamos aqui, podemos abordar o objeto linguístico de estudo a partir de dois níveis distintos: um nível metateórico⁷ e um teórico. O nível metateórico está relacionado à natureza linguística, que permite – e, em nosso modo de ver, exige – uma abordagem interdisciplinar. O nível teórico está relacionado à estrutura linguística, que dividimos em unidades menores que o enunciado, para fins de estudo. A partir da compreensão dessa estrutura linguística, advém a base de conceitos que subjazem à nossa investigação.

Pretendemos focalizar primeiramente o nível metateórico, tendo em vista ser este de maior amplitude e introduzir a abordagem interdisciplinar da linguagem, que permite, então, a compreensão dos conceitos do nível teórico, bem como a intersecção destes na interface que propomos.

No tópico a seguir, dedicamo-nos, portanto, ao nível metateórico, ou seja, à concepção de linguagem como objeto complexo e intrinsecamente interdisciplinar.

⁷ Esse termo tem embasamento em Costa (2007), que propõe a “metateoria” como sendo uma abordagem teórica em nível mais amplo que o nível dos conceitos internos de uma teoria, já que aborda, de modo teórico, o nível de relações entre as teorias.

No tópico subsequente, dedicamo-nos à apresentação do nível teórico de abordagem, que explora a estrutura e os processos da linguagem como os vemos.

3.1 Nível metateórico da abordagem: complexidade e interface

Como dissemos, não desconsideramos o fato de que a linguagem se constitui como objeto complexo para o qual é necessária uma abordagem interdisciplinar. A visão de objetos complexos com a qual estamos afinados se origina em Costa (2007; 2010; 2012), dentro da Metateoria das Interfaces, tendo em vista a natureza da própria linguagem, que a torna um objeto complexo e, portanto, – necessariamente – passível de ser estudado por áreas de naturezas distintas.

Complexidade, nesse sentido, é a característica própria de determinado objeto que envolve propriedades de diferentes naturezas e que, por isso, exige uma abordagem tão heterogênea quanto sua própria concepção. Costa (2007, p.363), no que se refere à abordagem da linguagem como objeto complexo, menciona: “Só se aborda a generalidade do fenômeno, interdisciplinarmente, e só se descreve sua constituição interna, intradisciplinarmente”.

O autor menciona ainda que (p. 362) “... a linguagem, em sua amplitude, envolve aspectos cognitivos, formais, sociais e culturais, etc.; em sua natureza interna, constitui-se de propriedades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas”.

Ou seja, compreendemos que, para a análise do diálogo que ocorre em sala de aula, dada a heterogeneidade da linguagem em uma situação de interação entre professor e diferentes alunos, faz-se necessário o emprego de uma visão teórica ampla, que dê conta de uma compreensão mais clara acerca da natureza dos aspectos linguísticos envolvidos. Isso é, uma visão interdisciplinar.

Para Costa, a interdisciplinaridade se dá entre áreas distintas; porém, não de forma “subserviente”, como ele mesmo comenta (p. 364). Ele, então, denomina *interdisciplinaridade fraca* quando uma disciplina utiliza outra apenas para os seus próprios interesses. Para que se configure uma *interdisciplinaridade forte*, ele considera a necessidade de outro contexto:

“... uma disciplina mantém suas tarefas específicas e, quando entra em relações interdisciplinares, já se trata de uma sociedade **interativa** sobre um **terceiro objeto**, que nasce do casal interdisciplinar. A essa proposta, chamamos de interdisciplinaridade forte; à proposta de troca de interesses sem um novo objeto, chamamos de interdisciplinaridade fraca”. (p. 364; grifos nossos)

Tendo em vista que adotamos esse paradigma de interdisciplinaridade, temos a intenção de constituir uma proposta em que a intersecção entre as áreas constitua uma “sociedade interativa”, de maneira que possamos assumir a constituição de um “terceiro objeto”. Desse modo, nossa abordagem pode ser assim definida: o trabalho localiza-se no âmbito da Psicolinguística, que, sendo área intrinsecamente interdisciplinar, aborda a linguagem sob o prisma do seu processamento. Quanto à nossa proposta de interface, dentro do paradigma psicolinguístico, a intenção é organizar as relações interdisciplinares de forma a aproximar os conceitos da própria Psicolinguística, enquanto área independente, dos conceitos das áreas “parceiras”, a Linguística e a Psicologia, por meio dos objetos de estudo das suas subáreas: a Pragmática como subárea da Linguística para os estudos da linguagem em situação de uso, e a Psicologia Cognitiva como subárea da Psicologia para os estudos dos processos cognitivos.

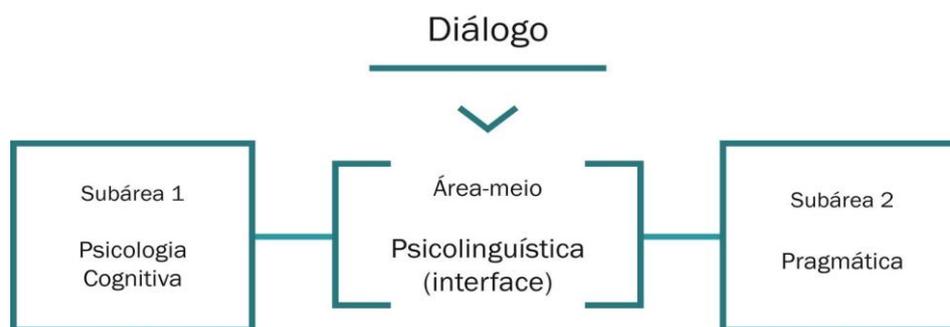
Desse modo, buscamos constituir o que Costa denomina como *intradisciplinaridade*, originando uma estrutura que organiza a disposição dos tópicos e conceitos que aqui serão abordados, bem como dá conta de demonstrar a proposta de interface que subjaz ao nosso estudo.

Tendo em vista uma melhor visualização dessa concepção, buscamos demonstrar, no próximo tópico, essa estrutura graficamente.

3.1.1 Demonstração da estrutura da interface e do trabalho

Dada essa construção teórica, consideraremos a Psicolinguística como área-meio, para a compreensão do fenômeno dialógico de sala de aula, conforme demonstramos na figura 1.

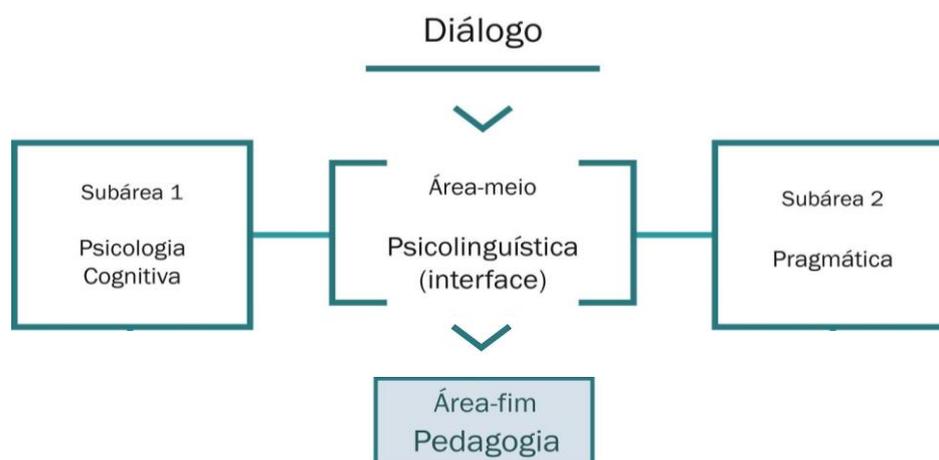
Figura 1: Estrutura da proposta de interface considerando a área-meio



Fonte: O autor (2018).

Porém, como não poderia deixar de ser, pretendemos propor reflexões e contribuições que se voltam para uma área-fim: a Pedagogia. Ou seja, as proposições teóricas e práticas que se fizerem pertencem ao campo da Linguística, em interface com a Psicologia, e visam a um campo de maior abrangência, a Educação, aqui representado pela área mencionada: a Pedagogia. A figura 2 ilustra essa estrutura.

Figura 2: Estrutura da proposta de interface considerando a área-fim



Fonte: O autor (2018).

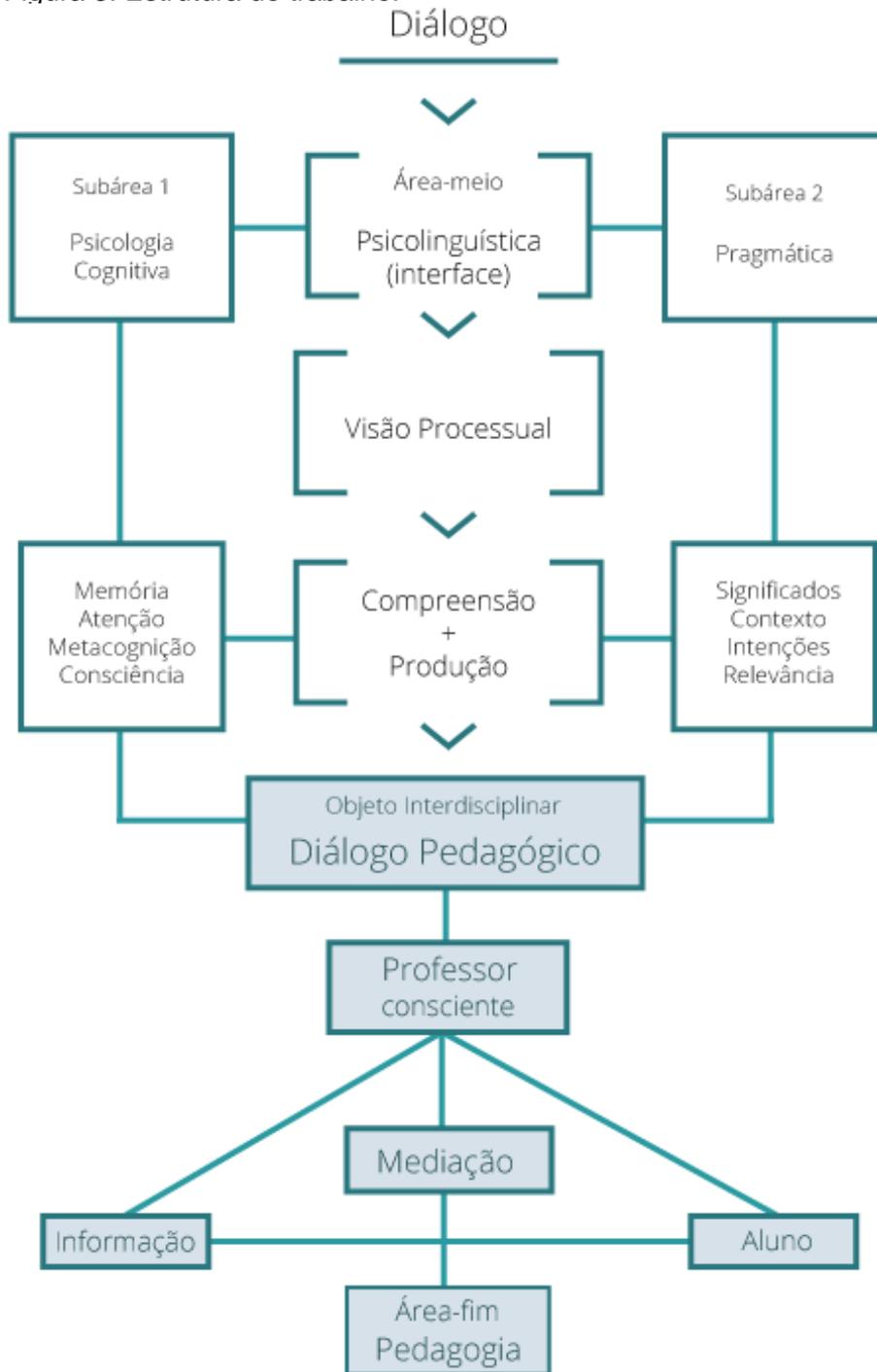
Tendo em vista essa estrutura de interface, tomamos a visão processual da Psicolinguística para abordar o diálogo, subdividindo-o em dois processos, a compreensão⁸ e a produção. Desse modo, os objetos de estudo linguísticos e psicológicos, por meio de conceitos como significados, contexto, intenções,

⁸ Ressaltamos que não fazemos, neste trabalho, a diferenciação entre os conceitos de compreensão e interpretação; abarcaremos ambos sob a primeira denominação.

relevância, memória, atenção, metacognição e consciência serão postos em intersecção focalizando esses dois processos e direcionando à constituição do objeto da interface que propomos.

A figura 3, a seguir, demonstra a estrutura completa do trabalho

Figura 3: Estrutura do trabalho.



Fonte: O autor (2018).

Tendo em vista a já abordada complexidade do diálogo, tratamo-lo inicialmente em um nível metateórico, porque consideramos que o nível teórico está fundamentado conceitualmente nas teorias sobre o uso da linguagem, e o nível metateórico está fundamentado conceitualmente na visão interdisciplinar sobre essas, ou seja, na construção teórica sobre o processamento do uso.

Essa concepção metateórica de interface do trabalho considera os conceitos psicológicos e linguísticos que subjazem ao estudo sob o viés psicolinguístico do processamento cognitivo. Nessa visão, para fins de abordagem do objeto, o diálogo, não como produto, mas como processo, propomos o seu desmembramento em dois subprocessos: a compreensão e a produção de linguagem.

No tópico a seguir, dedicamo-nos a explorar essa abordagem metateórica interdisciplinar que direciona ao estudo do processamento da linguagem no diálogo.

3.1.2 Processamento do diálogo

O estudo do processamento da linguagem, dentro do qual se encontram a produção e a compreensão, abre um vasto campo de investigação, que abrange toda e qualquer ação dialógica, ou mesmo monológica, do indivíduo, tendo em vista que esses processos ocorrem primeiro na mente desse indivíduo. A mente, ou, em outras palavras, o funcionamento do cérebro, aqui, é representada pelo conceito de “cognição”.

Pinto (2005, p. 573) exemplifica a amplitude desse campo de estudos, focalizando a Psicolinguística (na citação, o termo está abreviado: PL):

De entre as áreas de pesquisa sobre as quais recaem as aplicações da PL, poderão destacar-se, a título exemplificativo, a compreensão e produção do discurso, a aquisição da língua materna, a aprendizagem de línguas estrangeiras, a linguagem e a educação, os aspectos não-verbais da comunicação, a tradução, a semiótica numa perspectiva psicolinguística, o bilinguismo/plurilinguismo, a linguagem e o poder, os distúrbios e a terapêutica da linguagem, a análise do texto literário, as tecnologias da fala e os modelos da comunicação humana, os meios de comunicação de massas, as novas tecnologias e a comunicação verbal, etc.

Como área, interessa à Psicolinguística o processamento da linguagem no âmbito do cérebro/mente. Segundo Osgood e Sebeok (1954, p.4), a área (Psicolinguística) é fruto da intersecção de três ciências: a Linguística, a Psicologia e a Teoria da Informação. Com base nessa origem, os autores propõem uma definição:

a psicolinguística diz respeito às relações entre mensagens e as características dos indivíduos humanos que as selecionam e as interpretam. Num sentido mais estrito, a psicolinguística estuda os processos através dos quais as intenções dos falantes são transformadas em sinais no código culturalmente aceito e através do qual estes sinais são transformados em interpretação pelos ouvintes.

Osgood e Sebeok (p.4) complementam: “Em outras palavras, a psicolinguística trata diretamente dos processos de codificação e decodificação, enquanto relacionam os estados das mensagens aos estados dos comunicadores”. Nessa concepção, o processamento, em linhas gerais, envolveria atividades mentais de “entrada” e de “saída”, ou seja, respectivamente, compreensão – de *inputs* orais e escritos – e produção – de *outputs* orais e escritos.

Desse modo, a Psicolinguística surgiu como uma alternativa ao estudo da “língua como algo estático e estrutural”, como aponta Kapitaniuk (2010), já que era necessário, segundo Slama-Cazacu (1979, p. 37):

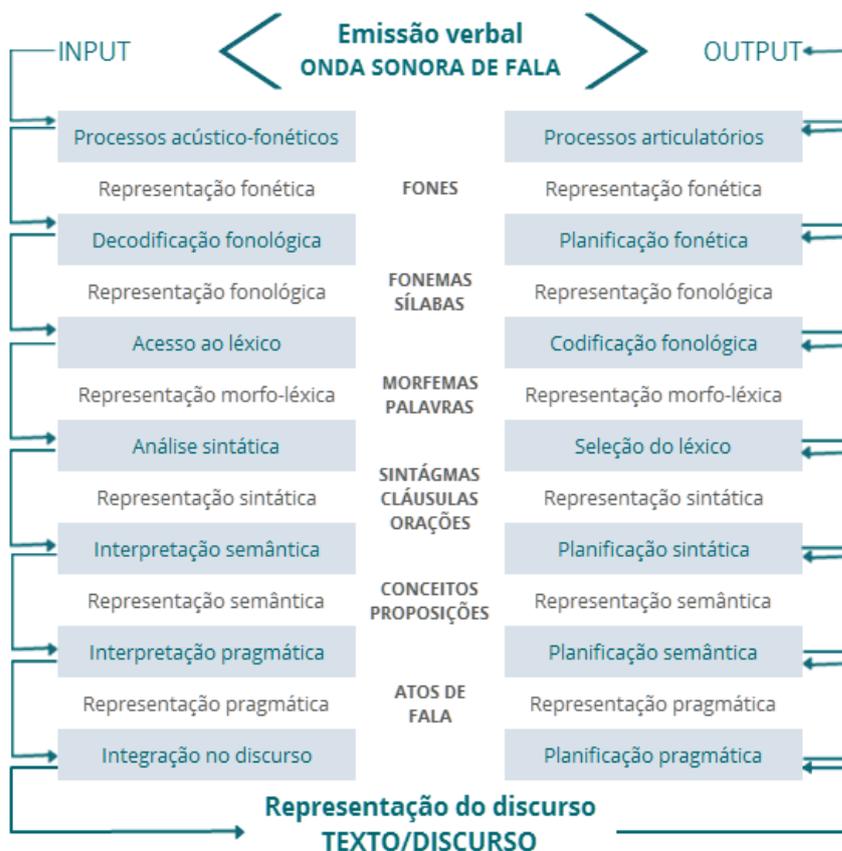
(...) que, ao abordar a linguagem dentro de uma perspectiva diretamente ligada à realidade, aparecesse claramente sua finalidade social (a comunicação) e seus determinantes sociais bem como a importância do papel desempenhado pelo sistema de signos utilizado (o “código”) em especial, o sistema verbal, lingüístico, ou a “língua”. Em conseqüência, o estudo psicológico deveria recorrer também a uma análise dos fatos da língua criados pela atividade da linguagem e utilizados durante esta atividade.

Como vemos, o ponto de vista psicolinguístico dá suporte a uma proposta de abordagem comunicativa, tendo em vista a complexidade dos processos de decodificação, compreensão e produção em situações reais de uso. Como diz Kapitaniuk (2010), “são inúmeros os tipos de conhecimento que interagem na

comunicação real – o conhecimento da fonologia, da sintaxe, da semântica, da pragmática, das convenções sociais, do mundo físico, da personalidade, etc”. Desse modo, “(...) a psicolinguística necessitou também uma metodologia interdisciplinar, justificada pela necessidade histórica e pela redescoberta do objeto língua, revista agora sob um ângulo da dinamicidade e complexidade”.

Como afirma Scliar-Cabral (1991, p.9), a Psicolinguística se interessa por “como a estrutura lingüística está ligada ao uso da linguagem [verbal]. Ela quer entender e explicar a estrutura mental e os processos envolvidos no uso de uma língua”. Belinchón *et al* (1992) propõem um esquema para ilustrar, de modo sequencial, esses processos, conforme a figura 4.

Figura 4: Esquema dos processos de compreensão e produção
PERCEPÇÃO-COMPREENSÃO **PRODUÇÃO**



Fonte: Adaptado de Belinchón *et al* (1992).

Considerando os processos de compreensão e produção, o esquema dos autores apresenta a estrutura do uso da linguagem, demonstrando como esse uso

perpassa os níveis linguísticos fonético, fonológico, morfológico, lexical, sintático, semântico e pragmático. É possível descrever o processo em sequência, conforme a figura 4:

- a) O *input*, inicialmente codificado, é mentalmente decodificado em sons (nível fonético) e em representação mental dos sons (nível fonológico) >>
- b) >> em seguida, é decodificado em estrutura e significado das palavras (nível morfológico e lexical⁹)>>
- c) >> e então em estrutura da sentença (nível sintático) >>
- d) >> e, após, em significados da proposição (nível semântico) >>
- e) >> e, por fim, em significados do enunciado (nível pragmático).

Analisando essa sequência dos processos de linguagem, percebe-se a participação do nível pragmático como o mais abrangente, já que a “curva” de passagem da compreensão para a produção, demonstrada na parte inferior da ilustração, dá-se via pragmática. Nosso ponto de vista é o de que as unidades da linguagem, iniciando pelos fonemas e indo até os enunciados, organizam-se em uma estrutura “crescente” e composicional, de forma a que um nível complemente o anterior. Desse modo, os dois últimos níveis, o semântico e o pragmático, dedicam-se à atribuição de significado às unidades já linguisticamente estruturadas, ou seja, aos enunciados (pragmática) e proposições (semântica¹⁰) já formados de sentenças (sintaxe), palavras e morfemas (morfologia) e fonemas (fonologia).

No tocante a esses níveis de atribuição de significado – semântico e pragmático – e à relação do nível pragmático com os demais níveis, convém atentarmos para a visão de Paradis (2004), conforme ressalta Pinto (2011, p. 115), comentando o pensamento desse autor:

⁹ Preferimos, neste esquema, por questões de organização do raciocínio, manter o léxico adjacente ao nível morfológico.

¹⁰ Queremos que fique claro que não consideramos o processamento das palavras e das orações como sendo cognitivamente o mesmo (conforme bem enfatiza Rebollo (1998, pp. 48,49)). São processos diferentes. Apenas consideramos como uma atividade única para fins de simplificação da análise do presente construto teórico.

Este autor, ao advertir que o significado de um enunciado depende de pistas gramaticais e pragmáticas, alerta-nos para o facto de também ser verdade que a competência pragmática funciona independentemente da competência linguística implícita, se bem que tratem em paralelo ou em sucessão rápida do não dito e do dito respectivamente. Afinal, como continua este estudioso, colaboram ambas no sentido de chegarem ao *“intended meaning”* (Paradis 2004: 20). Desta forma, para este autor, a semântica e a pragmática são tão independentes como a fonologia é da sintaxe. Todavia, como prossegue, *“both are necessarily used in concert, for every utterance”* (Paradis 2004: 20).

Neste ponto, cabe esclarecermos que, em nosso trabalho, ao abordarmos a linguagem, assumimos a visão de que o nível pragmático abarca os demais níveis do processamento linguístico já que ele parte desses níveis, utilizando-se de suas unidades, para então complementar pragmaticamente os significados semânticos da proposição (que se estrutura fonética, fonológica, morfológica e sintaticamente), contextualizando-a e tornando-a um enunciado. Daí advém a visão de composicionalidade e complementaridade.

Psicolinguisticamente, é possível enxergar essa “complementaridade” quando falamos no funcionamento do cérebro/mente, considerando a divisão entre hemisfério esquerdo e direito e as especificidades de cada um desses hemisférios. Para tanto, voltamos ao pensamento de Paradis (2004) com relação ao que os estudos da mente e do cérebro têm demonstrado sobre a composição da linguagem.

Segundo Paradis (p.15), há mais de 150 anos, vem sendo estudada a representação cerebral do sistema de linguagem, que inclui fonologia, morfologia, sintaxe e semântica, e indica o hemisfério cerebral esquerdo como responsável pelo processamento de sentenças. Entretanto, conforme registra o autor, os estudos das últimas décadas revelaram a evidência de que indivíduos com lesões no hemisfério direito apresentaram déficits de comunicação verbal de natureza pragmática, ou seja, dificuldades de compreensão e produção de prosódia afetiva, para interpretar ou transmitir emoções no discurso, e dificuldades na interpretação dos significados conotativos e das intenções dos enunciados – se ditos com raiva, ironia ou de forma metafórica em geral.

Pacientes com dano nesse hemisfério também apresentaram problemas quanto à percepção da moral em fábulas e problemas com a coesão, a coerência e

a organização lógica do discurso, bem como com a capacidade de usar informações contextuais para interpretar o discurso e as implicaturas ocorridas pela violação das máximas de Grice (as quais estudaremos no tópico 3.2.1.1). Paradis (p.16) ressalta também estudos que apresentaram dificuldades de indivíduos com a compreensão de pedidos, comandos e atos de fala indiretos, assim como com a produção de inferências das ideias principais do texto/discurso, interpretação de piadas e humor em geral, expressões idiomáticas e qualquer significado que fuja ao literal.

Desse modo, os estudos psicolinguísticos e neurocientíficos mostram como os processamentos da estrutura linguística e da situação de uso se complementam na mente para a produção e a compreensão de significados.

Conforme Miller (1976, p.14),

(...) a maioria de nossas incompreensões a respeito de outras pessoas não é devida a qualquer incapacidade em ouvi-las ou em analisar suas frases, ou em entender suas palavras. Tais problemas ocorrem, é claro. Mas a nossa principal fonte de dificuldade em comunicação é que, com frequência, não logramos entender as intenções do falante

Por isso, abordamos o nível pragmático da linguagem, destacando sua participação e importância na situação comunicativa. Como diz Paradis (2004, p.16):

The importance of pragmatics in deriving the meaning of an utterance should not be underestimated. In much of everyday speech, we do not say what we mean, not because we are devious, but because that is the way verbal communication normally works. We often say (1) less than what we mean. or what we other than what we even (2) something opposite to mean, mean, yet expect our interlocutors to understand exactly what we which they most often do We seldom say everything we mean. This would be an extremely boring...

Paradis ressalta que apenas com bebês costumamos ser literais e descrever ações, fatos, objetos, opiniões por completo. Na interação com adultos, evitamos afirmar o óbvio explicitamente.

Very often, we say something other than what we mean and use figurative speech so that our utterances are not to be interpreted

literally but, taking various contexts into consideration, as an idiomatic expression (e.g., "she has a green thumb"), as a metaphor (e.g., "the President's nose lengthens with each new explanation"), or as an indirect speech act (e.g., "do you know what time it is?). An ironic or sarcastic remark will be interpreted as meaning the opposite of what is said when the circumstances call for it (e.g., "that was smart" when somebody just did something plainly stupid; or "you are very generous" when a little boy puts a candy in his mouth and gives you the wrapper). (PARADIS, 2004, p.17).

Nessas situações de interação, Stame (2012, p.133) destaca a necessidade do monitoramento dos participantes e do contexto:

Especially in spontaneous conversation, participants need to constantly monitor the other participant(s) as well as the other elements of the context and adapt their context models accordingly in order to be able to participate appropriately and competently

Na esteira desse raciocínio, Paradis (2004, p.18) ressalta que a mesma frase pode ter significados diferentes, dependendo das circunstâncias de seu enunciado. Por exemplo, a frase “o cão está dormindo no tapete” (*The dog is sleeping on the mat*) pode ser entendida como:

- a) uma reprovação: “Eu disse-lhe 100 vezes para não deixar o cachorro encher o tapete de pelos” (*I told you 100 times not to let the dog shed its hair on the mat*).
- b) um elogio: “Você finalmente conseguiu treinar o cão para dormir no tapete e não no sofá” (*You finally managed to train the dog to sleep on the mat rather than on the couch*).
- c) um aviso: “Observe o cachorro enquanto abre a porta” (*Watch for the dog as you open the door*).
- d) uma desculpa: “Não consigo aspirar meu quarto porque o cão está dormindo no tapete na frente da porta” (*I can't vacuum my room because the dog is sleeping on the mat in front of the door*).
- e) uma informação: “Onde está o cão?” (*Where is the dog?*).

Corroborando o pensamento de Stame e de Paradis com relação à importância do contexto, Slama-Cazacu (1970) chama a atenção para o fato de que,

durante a interação, o indivíduo precisa compreender não só a mensagem emitida, mas efetuar relações com o contexto, além de perceber que este contexto pode ser ampliado pelos falantes na medida em que eles interpretam o ambiente em que a mensagem é colocada. Novamente, vemos a participação do nível pragmático da linguagem para que as situações comunicativas e dialógicas em geral possam resultar em processos de compreensão e produção adequados.

Portanto, a compreensão e a produção de linguagem são fruto da decodificação das partes e da capacidade de atribuição de significado a elas e da recodificação para nova atribuição de significado, conforme pontua Benfatti (2014, p. 143): “Desde o recorte proposto por Saussure, as tradições aconselham a tomar a linguagem como a lua e as suas duas faces: a estrutural e a significativa”

O que nos cabe ressaltar aqui é justamente o ato de “atribuir significado” a uma estrutura linguística, pois, dado o processamento do diálogo que vimos, por meio dos processos de compreensão e produção, esse parece ser o foco da cognição. Em uma situação dialógica, a atribuição de significado é um procedimento ativo por parte tanto do indivíduo locutor quanto do interlocutor, embora a compreensão como um todo seja considerada um procedimento de maior “passividade”. Quando o “ouvinte” atribui significado ao enunciado do “falante”, reconhecendo-o e sendo capaz de então responder a ele, produzindo novo enunciado e novos significados, ele o faz por meio de processos de codificação e decodificação e por meio de processos cognitivos múltiplos, constituindo uma rede mental de processamento do *input* e do *output* linguístico na situação de uso.

Essa visão processual, como dissemos, constitui o paradigma psicolinguístico que discutimos neste tópico e que permeará todo o trabalho. A abordagem metateórica da interdisciplinaridade pressupõe que o diálogo seja focalizado não sob o ponto de vista de produto da cognição, mas sob o ponto de vista do seu processamento cognitivo. Por isso, propusemos a divisão dos processos entre compreensão e produção, objetivando o estudo focalizado de ambos, inicialmente, sob o olhar teórico da perspectiva interdisciplinar (nível metatórico de abordagem), e, em seguida, sob o olhar teórico das disciplinas que corroboram a interface (nível teórico de abordagem), que será assumido nos tópicos a seguir.

Desse modo, o próximo tópico dedica-se a apresentar o nível de abordagem

teórico, para o qual o cerne da discussão será, em primeiro lugar, a estrutura da linguagem e a constituição linguística do diálogo, focalizando novamente os níveis da linguagem, com destaque para o nível pragmático, sob um ponto de vista amparado na Linguística. Em segundo lugar, no tópico subsequente, a discussão se dará sobre conceitos vinculados aos processos cognitivos que são a base mental para o desenvolvimento do diálogo, sob um ponto de vista amparado na Psicologia.

3.2 Nível teórico da abordagem: estrutura e processos da linguagem

Retomando as discussões do tópico anterior sobre o processamento do diálogo, por meio dos processos de compreensão e de produção de linguagem, mencionamos novamente o que Costa (2007, p. 362) propõe sobre a natureza interna da linguagem: "... a linguagem, (...) em sua natureza interna, constitui-se de propriedades fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas".

Para nós, de acordo com o autor, em todas as formas de materialização da linguagem (escrita, lida, ouvida, falada, pensada), somos capazes, seja de modo consciente ou não, de identificar uma estrutura subjacente à estrutura superficial¹¹ que compreendemos. Essa estrutura pode ser vista como um todo que subsiste de partes.

É à estrutura da linguagem, e, por conseguinte, aos processos de diálogo que se dedica o presente tópico, considerando ser esse o nível teórico de abordagem do objeto que estamos focalizando.

Nessa visão composicional da linguagem, podemos dizer que nossa compreensão e nossa produção são fruto de nossa capacidade de unir diferentes elementos linguísticos, conforme comentamos anteriormente:

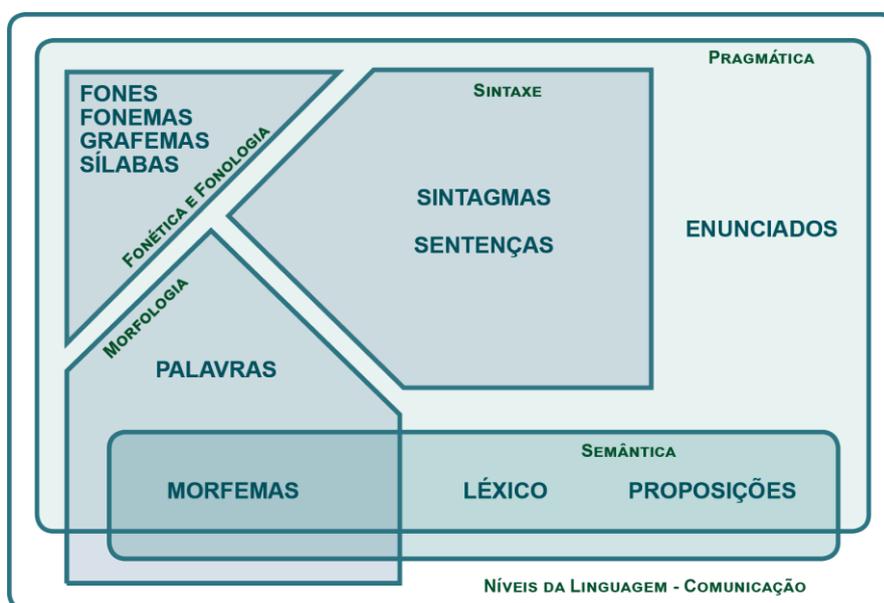
- fones, fonemas/grafemas, sílabas, em um nível fonético-fonológico;
- morfemas e palavras, em um nível morfológico;
- sintagmas e sentenças, em um nível sintático;

¹¹de superfície, em nível mais amplo.

- lexemas e proposições, em um nível léxico-semântico¹²;
- e, por fim, enunciados, em um nível pragmático.

A figura a seguir expressa nossa maneira de visualizar a integração dessa estrutura:

Figura 5: Ideograma da estrutura da língua na visão deste trabalho



Fonte: O autor (2018).

Em nossa análise, como dito, tomaremos o último nível, o pragmático, como o mais abrangente na estrutura de análise linguística e, portanto, inerentemente constituído de todos os demais. Mesmo no que diz respeito aos dois níveis de estudo do significado, o semântico e o pragmático, defendemos uma integração entre ambos, conforme a visão de Paradis (2004), já mencionada.

Benfatti (2014, p.152) vai ao encontro dessa visão quando diz que

(...) os significados semânticos que são observáveis na linguagem não são a demonstração direta destes conceitos inatos visto que

¹² Temos consciência de que a posição do nível lexical, em uma visão hierárquica dos níveis linguísticos, não é junto à semântica; porém, aqui, fazemos desse modo por considerar que a presença de significado envolve, de algum modo, a semântica, como se vê na figura 5.

módulos pragmáticos garantem, desde sempre, a reformulação constante destes conceitos via inferência.

Dessa forma, não nos preocupamos em designar diferenças entre as áreas de base da linguagem (da fonologia à semântica), já que consideramos que todas estão abarcadas nas relações pragmáticas e podem, por meio de inferências, ser identificadas nesse nível de análise. Essa compreensão nos apresenta, portanto, a necessidade de um estudo mais detalhado do nível pragmático da linguagem, que é o que propomos nos parágrafos à frente e no tópico seguinte.

Como sabemos, para fins científicos, cada nível linguístico é estudado por uma disciplina distinta, e essas disciplinas, enquanto integrantes do campo de estudos da Linguística, configuram-se como suas subáreas.

Desse modo, para estudarmos o ponto de vista linguístico da interface que estamos propondo, vamos atentar para as contribuições da Pragmática, enquanto subárea da Linguística dedicada ao estudo do enunciado, da comunicação e da produção de significados em um contexto de uso. Consideramos que a Pragmática abarca linguisticamente nosso objeto de estudo, o diálogo, pelo fato de que ele está inserido em uma situação de uso da linguagem, que leva em conta os falantes e seus conhecimentos, a forma de comunicação, a mensagem, o nível de linguagem, o contexto situacional e todos os demais fatores inerentes a uma interação em linguagem natural.

Nosso foco inicial nessa abordagem das contribuições teóricas da Pragmática para nosso objeto de estudo será justamente o cerne dessa área: a produção de significados, considerando o nível dos enunciados. Dedicamos, portanto, o próximo tópico a essa discussão.

3.2.1 Compreensão e produção: o significado como objeto

Este tópico, como mencionado, continua a abordagem psicolinguística das relações entre compreensão e produção de linguagem, enquanto subprocessos constituintes do diálogo, mas focaliza, mais especificamente, o objeto desses processos: o *significado*.

A atribuição de significado na linguagem é o foco do que pretendemos estudar, pois o diálogo não se configura apenas como forma, mas, sobretudo, como conteúdo; de modo mais específico, nos diálogos que visam à aprendizagem como resultado, a produção e a compreensão de linguagem focalizam o significado, a informação, o conceito, o conhecimento.

Para entendermos a compreensão e a produção de significado, do ponto de vista estritamente linguístico, podemos partir de acepções teóricas de base, como a dicotomia “significante” e “significado” (para usar os termos saussurianos¹³) ou mesmo a tricotomia *representâmen*, objeto, interpretante (para usar termos peirceanos¹⁴). Porém, seja qual for o modelo semiótico que escolhamos, não nos afastaremos do problema mencionado por Costa (2014):

“A noção de significado nas abordagens linguísticas contemporâneas tem-se constituído como um problema de alta dificuldade teórica, à medida que tal noção é o centro de um espaço de significação complexa onde interagem propriedades de diversas naturezas”.

Ou seja, de antemão mencionamos o fato de que não conseguimos controlar as “propriedades de diversas naturezas” inerentes à significação. Mesmo para o falante, que elabora seu raciocínio e escolhe as palavras mais adequadas à situação comunicativa em que se encontra, a exata compreensão de cada um dos significados dos termos que emite, por parte dos seus interlocutores, não pode ser garantida. Há diversos aspectos de polissemia, de ambiguidade e de contextualização que impedem o domínio pleno da atribuição de significado, desde o momento em que a palavra foi produzida até o momento em que é compreendida.

Podemos localizar as propriedades de diversas naturezas às quais nos referimos no escopo da relação entre o objeto e a palavra que o refere e analisar as condições de verdade dessa relação¹⁵. Nesse caso, estaremos estabelecendo uma visão lógica de estudo do significado, em que a compreensão se daria pela “decodificação do código” linguístico, sendo que esse código se constituiria na relação, no elo entre um elemento abstrato, a palavra, e um elemento concreto, o

¹³ Saussure (2004).

¹⁴ Peirce (2000).

¹⁵ Sobre as condições de verdade, sugerimos a definição de Costa e Saraiva (2015), p.453.

objeto referido. Porém, Grice (1957) já apontava para o fato de que aspectos como as intenções, que devem ser identificadas e levadas em conta na compreensão, contrariam a noção puramente lógica da significação.

Para tanto, Grice argumentou que o estudo da compreensão da linguagem precisaria ter em vista a situação de uso, que inclui o falante, e, por conseguinte, o *significado não natural* (SNN) que este é capaz de produzir (GRICE, 1957). Falaremos mais sobre esse conceito à frente.

Antes, porém, voltando à citação de Costa, cremos que o autor tenha se referido a propriedades diversas em número muito maior do que apenas as intenções, como vemos destacado no trabalho de Grice. Quando nos comunicamos, perpassam a cognição, tanto de falantes quanto de ouvintes, elementos diversos que interferem na relação da palavra com seu significado. Estamos aqui nos referindo a emoções, a crenças, a ideologias, a mentiras, a ironias, a desejos, a culturas, a costumes, a memórias e a contextos de modo geral que podem interferir na exatidão de nossa comunicação.

Isso ocorre porque, em primeiro lugar, as experiências que vivemos são completamente individuais e subjetivas, ainda que as tenhamos vivido em conjunto com alguém. Em segundo lugar, ocorre porque a forma como transformamos a experiência em representação mental é, do mesmo modo, individual e subjetiva.

Observando o problema sob o ponto de vista psicolinguístico do processamento, podemos mencionar o pensamento de Damásio (2000, p.25). Segundo o autor, um dos problemas da neurobiologia é a tentativa de

... descobrir como o cérebro produz padrões neurais em seus circuitos de células nervosas e como ele consegue converter esses padrões neurais nos padrões mentais explícitos que constituem o nível mais elevado do fenômeno biológico, o qual designo por imagens.

O processo de geração dessas “imagens”, portanto, constituiria a nossa visão de mundo própria, a nossa maneira individual de sentir, de saber, de entender e de nos comunicarmos.

Piaget, ao abordar o processo de construção dos significados pelas crianças

também sinalizou para a complexidade da relação entre o objeto e a construção mental deste, após a aprendizagem do conceito. Ginsburg e Oppen (1979, p. 76), em uma leitura da obra do psicólogo mencionam:

The “signified” (what the symbol or word stands for, or its meaning) is not the real object, but rather the child’s understanding or intellectual construction of the real object. To put it differently, symbols or words do not refer to things, but instead stand for one’s knowledge of things...

Todas essas propriedades infligem alterações à noção de significado e ao próprio processo de compreender. Em nosso caso, partirmos do princípio de que a compreensão tem base pragmática é pressupormos que somente a relação meramente convencional entre o significante e o significado não é suficiente para explicitar como podemos compreender uma estrutura linguística, já que dependemos, pragmaticamente, da situação em que se deu a relação entre os dois – significante e significado. Ou seja, a situação de uso, o contexto de uso.

Porém, ainda que indispensável, parece-nos complexa a tarefa de considerar o contexto linguístico, pois, mais do que analisar o contexto primeiro de geração de um significado, é importante considerar o contexto de evocação deste. Para nós, dado o aspecto idiossincrático (pessoal), a compreensão de um significado contextualizado remete a uma análise, também pessoal, da estrutura do enunciado (contexto sintático), da situação enunciativa (contexto pragmático) e das características da memória individual (contexto psicológico).

Indo ao encontro do que queremos afirmar, diz Santos (2014, p.165):

“A habilidade de produzir, compreender e interpretar o que os falantes comunicam diz respeito à relação de competência cognitivo-psico-pragmática que temos na língua que falamos. Nessa relação entram em cena elementos linguísticos, tais como código linguístico, prosódia, léxico, estrutura das orações, variações regionais, etc. conhecimentos extralinguísticos, tais como polidez (distância, status e poder), conhecimentos culturais, explícitos, implícitos, tais como crenças, convenções, saberes, valores e psicológicos, como intenções, emoções, sentimentos etc. que temos de nós mesmos e de nossos interlocutores.”

Chamamos, portanto, “contexto” a tudo que circunda o enunciado e que interfere em sua compreensão e, por conseguinte, na capacidade de aprendizagem¹⁶.

Grice estudou a contextualização e propôs uma abordagem da construção do significado dentro da situação de uso. Como, na presente discussão, parece ser basilar entender o que Grice (1957) incluía em sua definição de *significado não natural* (SNN), ademais de entendermos como esse estudo derivou a contribuição de Grice sobre a compreensão de *não-ditos* por meio das *implicaturas*, pretendemos revisar mais detidamente os pressupostos teóricos griceanos no próximo tópico.

3.2.1.1 A Teoria de Grice

Como estamos abordando situações dialógicas como centro do estudo da compreensão e da produção de significados, incluímos, a partir de agora, as figuras de um Locutor (L) e de um Interlocutor (I). Grice (1957) caracteriza o SNN na relação entre (L) e (I), quando:

- 1) L produz um significado X (NN) ao enunciar Y,
- 2) L tem a intenção (a) de que Y cause algum efeito em I,
- 3) L tem a intenção de obter esse efeito apenas pelo fato de I reconhecer essa intenção (a).

Para Grice, a intenção de L parece ser o principal fator interveniente para a compreensão. Nessa concepção, levamos em conta, como fator contextual, os atores da situação de uso, já que se depende da compreensão que I tem das intenções de L, expressas por meio de linguagem.

Com base nesse primeiro trabalho, Grice (1975) postula a Teoria das Implicaturas, segundo a qual, por meio das definições de *implicatura conversacional generalizada* e *implicatura conversacional particularizada* acrescenta dois níveis de análise ao contexto de uso: a situação e a própria mensagem. A situação é

¹⁶ Mais adiante ofereceremos outra definição de contexto, baseada na Teoria da Relevância, que poderá ser ainda mais clara.

importante, pois enunciados em um contexto particular de uso permitem determinadas *implicaturas*, enquanto outros enunciados independem de contexto, ou seja, geram *implicaturas* de maneira convencional. A mensagem é importante, pois o significado se altera considerando a quantidade de informação fornecida, a sua qualidade em condições de verdade, a relação entre as falas dos interlocutores e o tema central do diálogo, e o modo como os interlocutores se expressam.

Contextualmente, portanto, podemos considerar, para fins de compreensão da linguagem, a interveniência da situação de uso, da mensagem e dos próprios interlocutores. Porém, com relação a este último aspecto, a contribuição de Grice parece ter-se concentrado na intencionalidade, o que, considerando as demais faculdades da cognição humana, é apenas um entre muitos aspectos intervenientes.

Para Grice, o *conhecimento mútuo*, ou seja, partilhado entre os interlocutores, é primordial para que a intencionalidade possa ser compreendida. Podemos, a título de exemplo, mencionar o próprio caso apresentado por Grice no início de seu artigo. O autor exemplifica¹⁷ a conversa entre dois amigos, A e B, sobre um amigo mútuo, C, que conseguiu um novo emprego em um banco. A questiona B sobre como C está indo no trabalho; B responde:

B: Muito bem, eu acho; ele gosta dos colegas e não foi preso ainda.

Neste momento, A pode perguntar o que B estava querendo dizer, em que estava pensando ao dizer que C ainda não havia sido preso. A resposta pode remeter a várias percepções, como: C pode se entregar à tentação inerente a sua nova área de atuação, seus colegas são realmente muito desagradáveis e desleais, etc.

Como o próprio Grice menciona, pode ser que A não faça nenhuma pergunta a B, contanto que as intenções de B estejam claras em um contexto comum a ambos e previamente estabelecido. Porém, o autor ressalta a distância entre o dito e o implicado, quando ratifica que qualquer coisa que for insinuada, sugerida, significada, etc., nesse exemplo, é diferente do que B disse, que foi apenas: “C ainda não foi preso”.

¹⁷ Neste tópico, em alguns momentos, são feitas paráfrases do texto original de Grice, cujo idioma é o inglês. Não estamos utilizando aqui o texto de Grice publicado em Dascal (1982). Para as citações literais, a tradução é nossa.

Dado o *conhecimento mútuo* e a cooperação que se supõe haver entre dois interlocutores para que um diálogo se constitua, que Grice sugere chamar-se *Princípio de Cooperação* (PC), mesmo que uma sucessão de informações não seja literalmente coesa, esta pode expressar coerência; do contrário, as trocas conversacionais não seriam racionais, como o próprio autor afirma. Está claro que uma situação dialógica inclui desconexões, como no exemplo:

A: Estou sem gasolina.

B: Há um posto na esquina.

É necessário que B saiba que A sabe que é possível abastecer o carro em um posto, que a esquina é um local próximo e que, obviamente, o posto está aberto. Do contrário, será como se B estivesse sendo pouco pertinente para a manutenção do diálogo.

Como esta é uma análise que contribui com o tema deste trabalho, vamos nos deter em abordar apenas as *implicaturas* que Grice denominou como *implicaturas conversacionais particularizadas* – categorizadas por *quantidade, qualidade, relação e modo*. O próprio Grice procurou explicar e exemplificar essas categorias as máximas a elas vinculadas (mencionamos essas máximas quando estudamos o processamento cerebral dos aspectos pragmáticos no tópico 3.1.2).

Para Grice, a categoria de Quantidade pode ser expressa no raciocínio de que, se você está me ajudando a consertar um carro, eu espero que sua contribuição não seja maior nem menor do que a necessária. Se em determinado momento eu precisar de quatro pregos, eu espero que me dê quatro, e não dois ou seis. Tendo em vista esse raciocínio, Grice postula duas máximas principais para essa categoria de implicaturas. São elas: a) faça sua contribuição tão informativa quanto for necessário (para os objetivos da conversa); b) não faça sua contribuição mais informativa do que o necessário.

Com relação à categoria de Qualidade, o autor sugere que seja expressa pelo raciocínio de que o ouvinte espera que as contribuições do falante sejam sinceras e não fingidas. Ele exemplifica: se eu precisar de açúcar para fazer um bolo que você está me ajudando a fazer, eu não espero que você me passe sal; se eu preciso de uma colher, eu não espero que você me passe uma colher de mentira

feita de borracha. Grice determina, para essa categoria, duas máximas principais. São elas: a) não diga o que você acredita ser falso; b) não diga aquilo para o qual faltam indícios claros.

Grice postula também uma categoria de Relação, para a qual sugere que o raciocínio seja: eu espero que a contribuição de um parceiro seja apropriada para as necessidades imediatas em cada momento da transação. Se eu estou misturando ingredientes para o bolo, eu não espero que me seja passado um bom livro, ou mesmo um pano de forno (embora isso possa ser uma contribuição apropriada em um momento posterior). Para essa categoria, ele apresenta apenas uma máxima principal, que é: seja pertinente ou relevante.

Por último, dentro da classe de *implicaturas conversacionais particularizadas*, Grice sugere uma categoria de Modo. Sobre ela, o autor exemplifica: eu espero que um parceiro torne clara qual a contribuição que ele está fazendo e execute sua realização com razoável eficiência. Dentro da teoria, à categoria de Modo, relacionam-se as seguintes máximas: a) evite a obscuridade de expressão; b) evite a ambiguidade; c) seja breve (evite prolixidade desnecessária); d) seja organizado.

No que tange à geração de *implicaturas*, Grice menciona algumas razões que, em nosso contexto, são pertinentes, dado o fato de que estamos abordando a relação professor e aluno.

Segundo o autor, um falante, em um diálogo, pode falhar em satisfazer uma máxima de várias maneiras, dentre elas:

- a) Ele pode violar a máxima de modo discreto, visando enganar.
- b) Ele pode optar deliberadamente por não cooperar.
- c) Ele pode estar enfrentando um conflito de máximas, sendo, por exemplo, pouco informativo para não faltar com a verdade.
- d) Ele pode, ostensiva e intencionalmente, utilizar a quebra da máxima como parte do que quer dizer.

Os estudos de Grice representam, até hoje, sem dúvida, uma contribuição pioneira para a compreensão dos implícitos na linguagem. Se observarmos a sala de aula, do ponto de vista psicolinguístico de processamento, como um ambiente de

muitos usos da língua, poderemos ver que a atravessam, continuamente, múltiplos significados, *ditos* e *não-ditos*, e, sobretudo, diversas *intenções*, aspectos os quais a Teoria das Implicaturas parece abarcar por completo. Porém, temos dúvida sobre a possibilidade de que haja, de modo permanente, um *conhecimento mútuo* que permeie a conversação entre professor e aluno, como é defendido na Teoria. Também manifestamos nossa incerteza quanto à manutenção ininterrupta da cooperação (PC) no decorrer do período de uma aula.

Desse modo, cremos que as contribuições de outras teorias pragmáticas, que têm recebido o rótulo de “neogriceanas” ou “pós-griceanas”, podem nos auxiliar a analisar o processo de compreensão da linguagem, sobretudo considerando as informações não ditas. Sperber e Wilson (1986), a partir dos fundamentos da Teoria das Implicaturas, deram destaque à categoria de Relação, aprimorando a máxima griceana de relevância. Através da Teoria da Relevância, os autores abriram espaço para o que, em nossa visão, ampliou a participação dos interlocutores, permitindo um novo nível de contexto à compreensão: o contexto cognitivo.

Dado o vínculo dessa proposta com os pressupostos aqui assumidos, dedicamos o próximo tópico à abordagem da Teoria da Relevância, que figura como um dos principais fundamentos deste trabalho.

3.2.1.2 A Teoria da Relevância

Se consideramos os processos de produção e compreensão sob o ponto de vista do significado, são múltiplos os entendimentos e as formas de abordagem que podemos adotar. A Pragmática, como dissemos, permite uma análise para além do aspecto puramente lógico da relação entre objeto e conceito, palavra e referência, já que, quando em uso, a linguagem permite a interpretação de significados não convencionais a partir do código linguístico, ou seja, de significados para além daqueles puramente semânticos.

Diz Benfatti (2014, p.148):

“O reconhecimento das intenções comunicativas é (...) possível não pela capacidade de parear informações comunicativas a códigos

linguísticos, tampouco pelo conhecimento tácito de princípios conversacionais, como proposto por Grice (1975), mas sim pela ativa exploração de uma característica generalizada da cognição: a maximização das expectativas de relevância. Partindo de tais ideias, a TR formula seu modelo da mente a partir de um pressuposto evolutivo amplamente aceito nas ciências cognitivas contemporâneas: o de que a evolução biológica moldou a cognição humana de modo a possibilitar o máximo de eficiência com a maior economia possível de processamentos cognitivos.

Pela fala de Benfatti, conseguimos perceber uma breve menção ao percurso dos estudos pragmáticos na investigação do significado, desde as teorias de códigos, que possuíam uma análise do significado de base formal e lógica, centradas em processos de codificação e decodificação, passando por Grice, com a possibilidade de inclusão do contexto, das intenções, visando aos implícitos, e chegando, via raciocínio lógico¹⁸, a uma vertente mais inferencial e cognitiva: a Teoria da Relevância (TR).

Percebemos que a intenção, como proposto anteriormente por Grice, continua presente no aporte da *relevância*, e o seu reconhecimento por parte de L e de I continua sendo preponderante para a compreensão. Porém, a TR, como dito, amplia as possibilidades de fatores intervenientes. Para Sperber e Wilson, “o significado lingüístico decodificado é somente um dos inputs para um processo de inferência não demonstrativo que produz uma interpretação do significado do falante” (2005, p. 222).

Vemos na TR uma tentativa de expressar por qual motivo a quantidade de informações para mais ou para menos (categoria griceana de quantidade), ou o fato de uma informação parecer ou ser falsa (categoria de qualidade), ou mesmo uma mudança brusca no tópico do discurso (categoria de relação), pode nos fazer compreender o que não foi dito literalmente.

Segundo os próprios autores (p. 221), a TR seria “... uma tentativa de resolver em detalhe uma das afirmações centrais de Grice: a de que uma característica essencial da maior parte da comunicação humana, verbal e não-verbal, é a expressão e o reconhecimento de intenções...”. Para eles, há muitos elementos envolvidos em nossa capacidade de interpretação, para além “apenas” do

¹⁸ Lógico-cognitivo, não lógico-formal.

reconhecimento de intenções, opinião da qual compartilhamos, conforme já mencionado. Eles sugerem que, por meio da noção de *relevância*, seja possível explicar nossa condição de compreensão em geral e, sobretudo, a compreensão de *não-ditos*.

Seguindo o raciocínio exposto por Benfatti (2014, p.148), "... a TR recorre a uma versão radical do argumento que Grice [...] chamou de 'navalha de Occam modificada' segundo o qual, 'significados não devem ser multiplicados além da necessidade'".

Para expressar tal conceito, mencionamos um exemplo referido por Blakemort (1992), segundo o qual um palestrante, durante um seminário, informa à audiência que "o edifício está pegando fogo". Está clara a necessidade de um referente para "edifício", e esse referente é dado pela própria audiência: o edifício onde estão, certamente, é o referido pelo comunicador que lhes fala, pois este é o referente mais próximo e, portanto, o mais relevante, visando à não multiplicação de significados para além do necessário.

Dessa forma, a *relevância* seria uma propriedade inerente à cognição humana, sendo buscada continuamente em qualquer situação de interação com o mundo. Afirmam Sperber e Wilson (2005, p.227):

Como resultado de constantes pressões de seleção na direção do aumento de eficiência, o sistema cognitivo humano desenvolveu-se de tal forma que nossos mecanismos perceptuais tendem automaticamente a escolher estímulos potencialmente relevantes; nossos mecanismos de recuperação de memória tendem automaticamente a ativar suposições potencialmente relevantes; e nossos mecanismos inferenciais tendem espontaneamente a processá-los em um modo mais produtivo.

O fato de ser a *relevância*, nessa visão, parte da cognição humana constitui um dos princípios da Teoria, denominado *Princípio Cognitivo de Relevância*, ou seja: "a cognição humana tende a ser dirigida para a maximização da relevância" (p. 227).

Nossa comunicação é vaga e imprecisa, e, por isso, o problema central a que se atém a Pragmática é o fato de que qualquer enunciado apresenta várias possibilidades de interpretação, a partir de um mesmo trecho do código. A TR pressupõe que nossa compreensão utiliza regras dedutivas em raciocínios *não-*

demonstrativos. Os indivíduos, portanto, procuram, de forma consciente ou inconsciente, processar a informação disponível do modo mais eficiente que lhes seja possível.

A *relevância*, nessa visão, difere da máxima descrita por Grice. O conceito parece, como dito, ter sofrido uma ampliação, face à categoria griceana de Relação. Dessa forma, a *relevância* é entendida como uma propriedade psicológica dos processos mentais que é resultado da inequação entre o *custo*, o esforço de processamento de um *input*, e o *benefício* desse processamento em determinado contexto (p.225). Ou seja, atentamos mais para fenômenos ou informações que nos tragam maiores *efeitos contextuais ou cognitivos*, com menor esforço mental.

Boa parte das informações que processamos é denominada na Teoria como *suposições*, ou seja, pensamentos que representam para nós o mundo real. As *suposições* podem ser adquiridas a partir de fontes como a própria percepção do que acontece ao nosso redor, da decodificação linguística, de outras *suposições* ou esquemas de *suposições* e de deduções. Mais à frente falaremos de modo mais específico sobre o mecanismo dedutivo utilizado pela nossa cognição para gerar *suposições*.

É a partir das *suposições* que compreendemos o mundo e a comunicação da qual estamos participando. As *suposições*, durante uma situação de comunicação, podem ser ditas ou não ditas. As não ditas são acessadas por meio de um processo inferencial¹⁹. *Inferência*, no âmbito da Teoria, é resultado de um processo cognitivo conceitual em que se aceita uma *suposição* como sendo verdadeira ou provavelmente verdadeira, com base na força da verdade de outras *suposições* anteriores, que temos na mente ou que chegaram até nós como um *input* linguístico.

Desse modo, o código, a língua, é um *input* para um processo inferencial que se desencadeia, visando à compreensão da informação, do evento, do fato, do texto, etc. Considerando esse ponto de vista, nossa compreensão se dá por meio do conhecimento do código (semântica) e, de forma complementar, da realização do processamento desse código com uma base inferencial (pragmática). Nesse sentido,

¹⁹ Cabe ressaltar que, para a TR, o processo inferencial ocorre também com o processamento das informações *ditas*. Porém, aqui, quisemos destacar que as *não-ditas* chegam à entrada sensorio-perceptual apenas por meio do *input* inferido.

fortalecemos o vínculo com a visão psicolinguística processual que temos assumido.

Um *input* (algo que vemos, que ouvimos, que lemos, que lembramos, que percebemos...), como dissemos, é considerado relevante quando produz um *efeito contextual*. Isso é, quando se conecta a alguma informação de nosso *ambiente cognitivo* de *suposições* já armazenadas, modificando-o de maneira de algum modo vantajosa (p. 223).

Essa modificação, ou seja, esse *efeito contextual* pode gerar fortalecimento/enfraquecimento das *suposições*, eliminação de *suposições* contraditórias, ou, ainda, uma *implicação contextual*, isso é, uma conclusão a que chegamos dedutivamente, a partir de uma informação nova somada a um contexto.

É importante mencionar o destaque que o contexto recebe dentro da Teoria. Sperber e Wilson consideram a *implicação contextual* como o tipo de *efeito contextual* mais importante no processamento de um *input*. Como dissemos, uma *implicação contextual* diz respeito a uma conclusão alcançada a partir do conjunto “*input* + contexto”, e não de ambos isoladamente. O contexto, na Teoria, é um conjunto de *suposições* trazidas à mente durante o processamento da informação. Ou ainda, “um constructo psicológico, um subconjunto de *suposições* do ouvinte sobre o mundo” (SPERBER E WILSON, 1995, p.15).

Cabe destacar que a noção de contexto para a *relevância* difere da noção griceana de *conhecimento mútuo* entre os falantes. Para Sperber e Wilson, o fenômeno do *conhecimento mútuo* é resultado da compreensão, mais do que uma condição prévia para que esta aconteça. O que há para a Teoria da Relevância é a noção de *ambiente cognitivo mútuo*, ou seja, um conjunto de fatos que estão presentes na mente do indivíduo, que foram percebidos ou inferidos de acordo com suas próprias habilidades cognitivas e que, portanto, o tornam capaz de fazer as mesmas *suposições* que um indivíduo com um *ambiente cognitivo* semelhante, mas não de possuir necessariamente as mesmas *suposições* de outros indivíduos. Esses dois indivíduos, portanto, em uma situação de interação, partilharam um *ambiente cognitivo mútuo*, pois seus respectivos *ambientes cognitivos*, independentes entre si, são capazes de gerar *suposições* semelhantes, ou, como denominado na TR, *suposições mutuamente manifestas*.

Outro aspecto a destacar na noção de contexto, no escopo da Teoria, é que

não se considera apenas o contexto da situação comunicativa em si, seja em nível de discurso ou de espaço ao redor. Devem ser considerados muitos fatores para além dos fatos observáveis, *ditos* e *não-ditos*. Fatores esses, como: expectativas de futuro, hipóteses científicas, crenças religiosas, culturais, sociais, *suposições ad hoc* (que são geradas no processamento da informação e que permanecem na memória enciclopédica).

Está claro, porém, que, para Sperber e Wilson, a *relevância* opera na escolha de *suposições* adequadas à interpretação. Ou seja, nem todos esses fatores são relevantes todo o tempo para a compreensão de determinada informação. Isso ocorre porque há *suposições fortes* ou *fracas* sobre fatos, que se manifestam dependendo da necessidade do processo de compreensão durante uma situação comunicativa. As *fortes* são as que levam a *efeitos contextuais* adequados, sendo selecionadas para comporem o raciocínio da compreensão. As *fracas* são as que advêm de fatos que, embora possam manifestar-se na mente, não recebem atenção suficiente para serem dignos de processamento.

Desse modo, um *efeito contextual* pode ocorrer:

- a) combinando informações novas com o contexto prévio para gerar implicações contextuais;
- b) fortalecendo ou enfraquecendo *suposições* existentes;
- c) eliminando *suposições* contraditórias.

O fortalecimento ou o enfraquecimento de *suposições* do *ambiente cognitivo*, que representa o efeito ou *benefício* que a informação nova nos trouxe, deve, como já dito, ser considerado sempre em relação a quanto esforço nos custou esse processamento. Sobre isso, os autores esclarecem (Sperber e Wilson, 2005, p.226):

parece preferível tratar esforço e efeito como dimensões não representacionais dos processos mentais: eles existem e desempenham um papel na cognição sejam ou não mentalmente representados; e quando são mentalmente representados, isso ocorre na forma de julgamentos comparativos intuitivos em vez de julgamentos numéricos absolutos.

Um exemplo do *custo* do processamento inferencial de uma informação é o

uso do raciocínio dedutivo, que utilizamos como fonte importante de *suposições* para complementar inferencialmente a comunicação.

A dedução tem base lógica e trata da capacidade de se chegar a uma conclusão, partindo de premissas que se relacionam (*a priori* ou *ad hoc*). Porém, diferindo da dedução no modelo lógico clássico, em que as premissas precisam necessariamente ser conhecidas antes do processo dedutivo, na comunicação, as premissas podem também ser construídas durante o raciocínio. Isso é, a conclusão não depende apenas das premissas válidas e previamente dadas, mas pode advir de premissas que vão surgindo ao longo da comunicação, sendo processadas e avaliadas inferencialmente, em um processo dedutivo inconsciente e automático.

No processamento da linguagem natural, as premissas também são *suposições*, que podem ser, como dito, adquiridas previamente ou durante a comunicação, e a conclusão surge do conteúdo e do contexto dessas *suposições*. O *mecanismo dedutivo* pode sintetizar duas informações que são logicamente vinculadas, produzindo uma síntese de ambas, ou seja, uma única *suposição* (que é a conclusão ou a *implicação contextual* a que nos referimos anteriormente). Nesse caso, a dedução é a contextualização de uma informação nova por meio da utilização de informações do conhecimento prévio.

É importante ressaltar que essa “vinculação lógica” das informações se dá por meio de uma lógica da linguagem natural, ou seja, um modelo lógico-cognitivo e não um modelo lógico-formal, já que, neste último, não há preocupação com conteúdo e sim com a forma do raciocínio, e, na linguagem natural, incluindo-se aqui o diálogo de sala de aula, o conteúdo é o cerne de todo o processo. Uma conclusão advinda de um raciocínio cognitivo do tipo “se... então”, por exemplo, difere completamente da aplicação desse mesmo raciocínio na lógica clássica, já que, como dito, na lógica que se usa na comunicação, o conteúdo interfere na construção do raciocínio e, portanto, nas conclusões.

O custo desse processamento passa pelo registro de novas *suposições*, pela comparação com *suposições* “antigas” e pela geração inferencial de novas *suposições*, bem como do seu registro na memória. Nesse sentido, cabe destacar que um dos passos que pode ser mais “desgastante” consiste justamente no acesso a *suposições* do conhecimento prévio.

Como dito no início, sempre buscamos as informações as quais consigamos acessar com maior facilidade, e isso depende do seu grau de força. Quanto mais processada é uma *suposição*, mais ela se torna acessível e a sua força é comparável a sua acessibilidade. A força da *suposição* também depende do modo como ela foi obtida, se pela transformação de uma *suposição* ou esquema de *suposições* anterior ou se por um *input* totalmente novo. As primeiras normalmente tendem a ser mais fortes. Ou seja, quando relacionamos *suposições* novas com anteriores, geralmente, temos *efeitos cognitivos* mais fortes do que quando apenas armazenamos *suposições* novas.

Retomando, então, a relação *custo-benefício*, todas essas modificações cognitivas são avaliadas considerando o *benefício* que acarretam (a qualidade do *efeito contextual* que causam) *versus* o *esforço* de processamento dispendido devido ao raciocínio, incluindo-se o uso da atenção e da memória, por exemplo.

A memória tem papel preponderante no entendimento do processamento da compreensão, tendo em vista ser a dimensão em que se armazenam todas as *suposições* que um dia fizemos e que poderão servir para a geração de novas *suposições*. Pensando, por exemplo, na constituição da noção de contexto, como mencionamos, ele pode incluir informação do ambiente físico, das *suposições* armazenadas na memória de curto prazo e das armazenadas na enciclopédia mental.

Há um contexto menor, que se localiza na memória de curto prazo e um contexto mais amplo, que representa o conjunto de contextos utilizados ou disponibilizados para a compreensão da comunicação. Esse contexto maior é determinado pela capacidade de memorizar e organizar estruturas de conceitos.

Psicolinguisticamente, o estudo das capacidades de memorização é fundamental para entendermos o processamento da linguagem. Por isso, no próximo tópico, daremos mais atenção à memória, tendo em vista sua intensa participação nos processos aqui discutidos.

Com relação às estruturas de conceitos, cremos que cabe um destaque específico a como são abordadas na Teoria, tendo em vista que a formação de um conceito é um processo-chave para a aprendizagem, que é nosso objetivo neste trabalho.

Para Sperber e Wilson, os conceitos são gerados a partir de entradas de *inputs*: a *entrada lógica*, a *entrada enciclopédica* e a *entrada lexical*. Explicamos mais detalhadamente. A *entrada lógica* é o conjunto de regras dedutivas que se aplicam a *suposições* que tenham um conceito associado. Ou seja, por meio do *mecanismo dedutivo*, ao que já nos referimos, somos capazes de gerar inferências dedutivas para depreender/deduzir conceitos de *suposições*. A *entrada enciclopédica* abarca o conjunto de *suposições* que são submetidas às regras dedutivas do *mecanismo*. Por fim, a *entrada lexical* é o conjunto de palavras que são entendidas individualmente para então serem aplicadas a outras entradas. Desse modo, um *input* codificado (e decodificado por meio da *entrada lexical*) dá acesso a conceitos que podem ser agrupados em uma forma lógica (pela *entrada enciclopédica* e pela *entrada lógica*) e, em seguida, completados por informações contextuais.

É importante destacar a participação da *entrada sensório-perceptual*, que recebe informações de naturezas distintas (paralinguísticas) advindas dos sentidos. Essas informações são também utilizadas pelas demais *entradas* como fonte de *suposições*. Entendemos que, no caso da fala, por exemplo, informações como gestos e alterações prosódicas são captadas pela *entrada sensório-perceptual*. Essas informações podem ser adicionadas ao *mecanismo dedutivo* para a geração de *suposições* sobre o estado emocional do interlocutor, por exemplo. Na escrita, podem ser reconhecidas por essa *entrada* informações gráficas e tipográficas ou ainda informações estruturais (macroestrutura²⁰) do gênero textual. Para a TR, essas informações são consideradas como paralinguísticas²¹, mas constituem importante fonte de *inputs* para os raciocínios inferenciais linguísticos.

Isso explica por que a TR se fundamenta em lógica e cognição. Apenas por meio do código e da compreensão lógico-semântica deste, não se garante que o ouvinte seja capaz de depreender, de forma exata (tanto quanto possível), os pensamentos transmitidos pelo falante (ou melhor, as representações linguísticas que refletem esses pensamentos). Como a comunicação é um processo assimétrico e aberto, envolve indeterminâncias. Desse modo, por meio dos processos inferenciais realizados pela cognição, os pensamentos recuperados pelo ouvinte se

²⁰ Gombert (1992) aborda a consciência sobre essas características no que denomina consciência metatextual. Abordamos brevemente esse assunto no tópico 3.2.2.2.

²¹ Outros autores talvez denominassem como “extralinguísticas”.

assemelham aos emitidos pelo falante.

Segundo a TR, além de sermos capazes de julgar comparativamente nossas próprias representações mentais, durante a análise da *relevância*, também o somos com relação aos nossos interlocutores, o que, inclusive, Sperber e Wilson mencionam como a capacidade de “predizer e manipular estados mentais dos outros” (2005, p. 227). Esse aspecto está vinculado à classificação de comunicação como *ostensivo-inferencial*, a qual se constitui de dois níveis de intenções:

- a) *intenção informativa*: intenção de informar algo a alguém;
- b) *intenção comunicativa*: intenção de informar uma intenção informativa a alguém.

Na visão da TR, a compreensão ocorre quando a *intenção comunicativa* é alcançada.

O estímulo ostensivo torna a *intenção comunicativa* patente aos interlocutores. Para que o falante tenha/mereça a atenção do ouvinte, ele sugere que o estímulo é relevante o suficiente para ser processado. A atenção do ouvinte é condição para que se desencadeiem as inferências pretendidas. Nesse sentido, Sperber e Wilson (1995, p.164) trazem à tona a importância de que, dada a noção de *relevância*, o estímulo seja rico em *efeitos contextuais* e econômico no processamento, para que seja o mais relevante possível ao comunicador.

O fenômeno da *intenção*, para Sperber e Wilson, consiste em um estado psicológico com um conteúdo (pensamento, desejo, atitude, crença) mentalmente representado. De forma geral, na comunicação, as representações semânticas, que estão linguisticamente codificadas devem ser enriquecidas/preenchidas com as *intenções* do comunicador para que a compreensão seja completa. Essas *intenções* incluem os *não-ditos* e suas inferências, que já, desde a teoria griceana, mereciam atenção dos modelos pragmáticos. Porém, o que Grice não conseguiu ou não se preocupou em explicar é por que selecionamos uma inferência determinada e não outras, dentre muitas possíveis, para complementar nosso processo comunicativo.

Sperber e Wilson respondem a esse fato colocando nas mãos do comunicador a responsabilidade. Dizem eles (1995, p.169): “um enunciado, numa dada interpretação, é consistente com o princípio de relevância se e somente se o

falante poderia racionalmente ter esperado ser otimamente relevante ao ouvinte sobre aquela interpretação”. Isso significa que, para haver uma única interpretação entre tantas possíveis, o comunicador precisa garantir que o contexto seja consistente com o *princípio de relevância* em todos os processos inferenciais, já que, geralmente, quando não há uma única interpretação, a comunicação não é bem-sucedida.

Os autores afirmam também que “todo o ato de comunicação ostensiva comunica a presunção de sua própria relevância ótima.” (1995, p.158).

A presunção de *relevância ótima* é dada pelo seguinte raciocínio (1995, p.164):

- a) o conjunto de *suposições* que o comunicador pretende manifestar é relevante o suficiente para processar o estímulo ostensivo (ou seja, o esforço de processamento não é maior que o requerido);
- b) o estímulo ostensivo é o mais relevante que o comunicador poderia ter dado (ou seja, os efeitos obtidos não menores que o necessário para tornar o estímulo válido).

Em nosso trabalho, vemos, na situação de comunicação de sala de aula, a responsabilidade que paira sobre o professor, como comunicador “mais ativo” – pelo menos, no sentido de desencadear a comunicação –, de ser o responsável pela condução e manutenção da *relevância* no diálogo que empreende com seus alunos. Para nós, esse é o começo do raciocínio que pretendemos construir em direção ao papel do professor e das consequências de assumir ou não efetivamente esse papel.

Como forma de resumir toda a discussão deste tópico, a fala de Silveira (2002) quiçá expresse o alcance e a importância do viés da Pragmática e da própria TR no estudo do significado e, por extensão, da produção e da compreensão de linguagem. Diz a autora (p.350):

Um fato consensual na literatura especializada é o diagnóstico do problema central da pragmática: todo o enunciado tem várias interpretações possíveis, todas compatíveis com a informação linguisticamente codificada. Ao explicar como o ouvinte reconhece a

informação pretendida pelo falante, S-W (1995) defendem uma pragmática cognitiva de fenômenos comunicacionais voltados para a compreensão inferencial dos enunciados, realizada essencialmente através de um sistema dedutivo, não-trivial e não-demonstrativo. A base lógica do raciocínio dedutivo envolve discussões relativas às limitações e vantagens lógico-formais para tratar da linguagem natural, enquanto a fundamentação cognitiva apóia-se em estudos recentes da psicologia sobre processamento humano da informação”.

Psicolinguisticamente, tal explanação também permite corroborar as relações da TR com a Psicologia no que se refere aos processos cognitivos, que subjazem à compreensão e à produção de significado. Dessa forma, damos mais um passo na constituição da interface psicolinguística, abrindo caminho para uma análise desses processos sob o ponto de vista cognitivo da linguagem.

Nos próximos tópicos, dedicamo-nos ao estudo de processos cognitivos que subjazem ao processamento da compreensão e da produção. Em primeiro lugar, abordaremos a capacidade de memória, já que a ativação das informações cognitivas próprias (*background* de informações ou *ambiente cognitivo*, para a TR) é o cerne dos processos comunicativos, tanto para o locutor, que localiza suas informações para emitir, quanto para o interlocutor, que identifica os significados e os contextos das informações recebidas.

3.2.2 Compreensão e produção: os processos cognitivos como base

Tomando a Psicolinguística como área intrinsecamente interdisciplinar, nosso raciocínio tem-se direcionado para uma imbricação de conhecimentos das duas principais áreas que lhe servem de base: a Linguística e a Psicologia. Até este ponto da discussão dos conceitos teóricos, temos abordado o paradigma linguístico, sob o ponto de vista da subárea Pragmática. Por meio do presente tópico, abordamos conceitos da subárea Psicologia Cognitiva, sobre os processos cognitivos que subjazem a todo o processamento da linguagem.

Como dissemos durante a exposição dos conceitos vinculados à noção de *relevância*, a importância da constituição da memória é primordial para o

armazenamento das *suposições* e para a constituição do *ambiente cognitivo*. Desse modo, não poderíamos deixar de abordar o assunto.

3.2.2.1 Memória

Focalizando o processamento da linguagem em uma visão psicolinguística, uma das maiores capacidades humanas dentro do funcionamento do cérebro/mente como um todo é a memória. Para a linguagem, em específico, o funcionamento dos sistemas mentais de armazenamento de informações se faz imprescindível. Sem a memória, não poderíamos falar em um *background*, ou seja, um banco de informações em que armazenamos nosso conhecimento adquirido durante a vida, o qual abarca e constitui nossas *suposições*, nossos contextos e nosso *ambiente cognitivo* como um todo, conforme discutimos no tópico anterior.

Como nossa discussão direciona seu olhar para a aprendizagem, mencionamos Eysenck e Keane (2007, p.189), que explicam que

“A aprendizagem e a memória envolvem uma série de estágios. Os processos que ocorrem durante a apresentação do material de aprendizagem são conhecidos como “codificação”. Este é o primeiro estágio. Como resultado da codificação, algumas informações são armazenadas dentro do sistema da memória. Portanto, o armazenamento é o segundo estágio. O terceiro e último estágio é a recuperação ou resgate, que envolve recuperar ou extrair as informações armazenadas do sistema da memória.”

Desse modo, durante toda a vida, estamos expostos a informações que constituem a “arquitetura da memória” (p.189). Alguns aspectos são armazenados, outros apenas são alvos dos sentidos, passando pela memória, mas sendo descartados.

Nossa capacidade de armazenamento é, de acordo com o modelo tradicional de representação da memória (ATKINSON; SHIFFRIN, 1968), medida e classificada de acordo com o tempo de disponibilidade e de duração da informação. Basicamente, três são as nomenclaturas para essa representação: memória

sensorial²², memória de curto prazo e memória de longo prazo (STERNBERG, 2000; IZQUIERDO, 2006), sendo as duas últimas as principais. Nossa capacidade de armazenamento está diretamente relacionada ao funcionamento das memórias de curto e longo prazo²³.

A memória de curto prazo gerencia as informações presentes, conscientes, e a memória de longo prazo, as passadas, não conscientes. Conforme Eysenck e Keane (2007, p.195), o modelo de Baddeley e Hitch (1974) e de Baddeley (1986) expõe de maneira mais detalhada o funcionamento da memória de curto prazo, alterando seu nome para memória de trabalho (MT).

Trevisol e Tomitch (2017, p. 40) definem assim a MT (na citação, abreviado em inglês: WM).

In general terms, WM can be seen as part of the human cognitive system which is responsible for the temporary and simultaneous storage and manipulation of information understood as necessary for a wide range of complex cognitive activities, such as comprehension, reasoning, and problem solving...

Para as autoras, assim como para Eysenck e Keane, o modelo de Baddeley é o mais aceito. Esse modelo subdivide a MT em quatro componentes: executivo central; alça fonológica; esboço visuoespacial e *buffer* episódico. Trevisol e Tomitch esclarecem suas funções (p.41):

The central executive is the attentional mechanism in charge of managing the two slave subsystems and integrating them with other components of the cognitive system. The phonological loop is engaged in storing and manipulating verbal material, while the visuospatial sketchpad maintains and processes visual and spatial information. (...) The episodic buffer (...) is dedicated to storing the sub-products of the two verbal and visuospatial subsystems and connecting them to long-term memory.

²² Na literatura, são mencionados: armazenamento icônico (visual; de ícones, com durabilidade aproximada de 0,5 segundos) e ecoico (auditivo; de informações ouvidas, não processadas, mas passíveis de recuperação);

²³ Ressalte-se que não existem distinções fisiológicas para cada uma; trata-se apenas de uma representação (STERNBERG, 2000, p. 209).

Ou seja, é papel da MT e de seus subcomponentes a administração das informações que adentram à cognição de forma que sejam verificadas e avaliadas. A partir de então, a MT seleciona quais delas irão ou não ser registradas na memória de longo prazo. Isso constitui o mecanismo de gerenciamento da armazenagem.

É nessas estruturas de memória que se encontram as informações que utilizamos para fazer as complementações de significado a que nos referimos no início deste tópico. Mais especificamente na memória semântica. Tulving (1972, p. 386) a definiu como

“... um dicionário mental, um conhecimento organizado que uma pessoa possui sobre as palavras e outros símbolos verbais, seus significados e referentes, sobre as relações entre eles, e sobre regras, fórmulas e algoritmos para a manipulação destes símbolos, conceitos e relações.”

A memória semântica faz parte da memória de longo prazo, que, nos construtos tradicionais de descrição da estrutura da memória, é apresentada de maneira subdividida (EYSENCK; KEANE, 2007) em: memória declarativa (subdividida em memória episódica e memória semântica) e memória procedural. A memória episódica registra os fatos que vivenciamos. A memória procedural diz respeito à aprendizagem de procedimentos. Entretanto, no que se refere à memória episódica, cabe ressaltar sua relação com a memória semântica (EYSENCK; KEANE, p. 236). Para nós, embora haja controvérsias teóricas nesse sentido, ambas as memórias apresentam similaridades. Como exemplificam Eysenck e Keane (p. 236),

“Apesar da evidência de que a memória episódica e a semântica são separadas, estes dois sistemas de memória com frequência estão *associados* em seu funcionamento. Por exemplo, suponha que você construa uma lembrança episódica de um piquenique agradável em uma praia quando está de férias. Para construir essa lembrança, você precisa recuperar informações semânticas sobre os conceitos (por exemplo, praia, piquenique) contidos na sua memória episódica.”

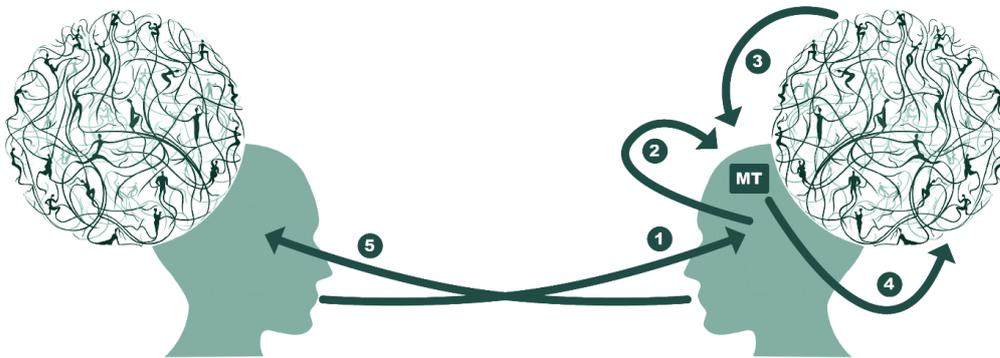
Eysenck e Keane não aprofundam essa questão a ponto de estipularem claramente as relações entre essas memórias. Porém, se consideramos a instância de contextos cognitivos, é possível que os significados estejam, de alguma forma, relacionados às experiências pessoais que os geraram ou que os modificaram. Para tal suposição, um estudo mais aprofundado das relações entre emoção e memória faz-se necessário. Não é nossa intenção fazê-lo neste momento, mas cabe mencionar um dos casos de memórias que pode explicitar essa relação, não somente com a emoção, mas com outros fatores.

Segundo os autores (p. 271), estudiosos têm-se dedicado às chamadas memórias instantâneas, memórias cuja precisão de detalhes e durabilidade impressionam, sobretudo após eventos de grande repercussão (por exemplo, social, como o caso World Trade Center). Segundo Conway *et al* (1994), o processo de geração dessas memórias envolveria aspectos especiais que influenciariam em sua diferença com relação a memórias comuns. Aspectos como conhecimento prévio sobre o assunto, importância pessoal, surpresa e carga emocional que acompanham o evento e recitação explícita posterior podem estar vinculados à geração dessas memórias. A essa lista de aspectos, em nosso caso, é impossível não acrescentarmos a noção de *relevância*, tendo em vista a participação da relação *custo-benefício* e do conceito de *força das suposições* armazenadas nesse contexto de geração e armazenamento de memórias de grande intensidade.

Observando nossa capacidade de memorização de informações, podemos entender o diálogo como um ato comunicativo interativo em que tanto falante quanto ouvinte utilizam-se do acesso e do armazenamento de informações de forma alternada e contínua durante a execução dos processos de compreensão e produção. As informações de entrada e de saída, gerenciadas pela MT, circulam em grande velocidade, gerando um percurso inconsciente de processos, tanto para locutor quanto para interlocutor.

Na figura 6, propomos uma ilustração de como vemos a participação da memória nos processos dialógicos.

Figura 6: Ilustração da participação da memória no processamento do diálogo.



Fonte: O autor (2018).

Com base na figura, sugerimos esta sequência como uma proposta desse processamento da informação durante o diálogo:

- a) O indicador 1 representa o *input* de informações por via sensorial (visual, auditiva, tátil...); no caso do diálogo, predominantemente visual e auditiva.
- b) O indicador 2 representa a compreensão e o processamento da estrutura linguística e o gerenciamento das informações por parte da memória de trabalho. Esse gerenciamento, como dito, direciona as áreas que devem/podem estar envolvidas no processamento, bem como no armazenamento, caso a informação seja enviada para a memória de longo prazo.
- c) O indicador 3 representa a soma de informações novas com *suposições* e contextos anteriores/prévios e a criação de novas *suposições* e contextos.
- d) O indicador 4 representa o armazenamento de informações e *suposições* “úteis” na memória de longo prazo.
- e) O indicador 5 representa o *output* na produção de novas informações para o interlocutor. Pressupõe-se que todo esse processo se inicie novamente na mente do interlocutor, para configurar a interação.

Nessa visão de processamento da informação objetivando a interação dialógica, percebemos que tanto o trânsito de informações memorizadas e memorizáveis quanto os processos de compreensão e produção não se realizam, na

maioria das vezes, de forma percebida pela cognição. São processos que ocorrem inconscientemente, sobretudo quando se trata do armazenamento e evocação na memória de longo prazo. Nossa proposta, neste trabalho, entretanto, pressupõe que o processamento da linguagem pode ser colocado sob o foco de atenção do professor, a fim de que este seja capaz de gerenciar a ação dialógica que empreende com seus alunos.

Nesse sentido, continuaremos estudando os processos cognitivos que subjazem à produção e à compreensão de linguagem, porém buscando observá-los de forma consciente. Esse estudo fundamenta-se em conceitos psicológicos e psicolinguísticos, mantendo nossa visão processual. O próximo tópico visa a abordar a capacidade de auto-observação da cognição humana.

3.2.2.2 Metacognição e consciência

Como vimos, em um processo dialógico, a compreensão e a produção exigem que consigamos atribuir e apreender significado de algo – via análise semântico-pragmática das informações e conceitos disponíveis em nossa memória. Esse significado precisa ser o mais semelhante possível ao que foi emitido pela fonte primeira (imaginando, por exemplo, uma situação de aprendizagem em sala de aula), considerando o fato de que o processamento deste para nós é guiado por *relevância* – cuja noção é individual²⁴.

Nesse entremeio, estamos lidando com um processo cognitivo que é o de utilizar a memória (de trabalho, semântica, episódica...) para produzir e compreender o diálogo. Porém, visando a uma economia de energia, grande parte da nossa atividade linguística é realizada de forma inconsciente, como dissemos, por meio de processos automatizados. Em outras palavras, não temos consciência, por exemplo, sobre de onde e como resgatamos as memórias para produzir o discurso, nem sobre quando, como e onde adquirimos/aprendemos tais informações. Tampouco controlamos conscientemente os movimentos que nos permitem falar e escutar ou mesmo a relação dos gestos que fazemos com as palavras que mencionamos.

²⁴ Faz-se a ressalva de que essa é uma visão ideal para o processo de compreensão, tendo em vista que também se considera compreensão o processamento de uma informação que não reflete de forma precisa a relação entre o enunciado emitido e o recebido.

Alguns autores dividem os processos cognitivos em *metaprocessos* e *epiprocessos*. Estes também podem ser chamados respectivamente de *processos controlados* e *processos automatizados* (SCHNEIDER; SHIFFRIN, 1977). Por conta da grande carga de energia que é exigida pela nossa atenção, o cérebro procura automatizar a maior parte das atividades, retirando-as do foco de consciência.

Ou seja, não conseguimos focalizar a atenção a tudo o que fazemos e ao mesmo tempo. Portanto, utilizamos *processos controlados*, ou *metaprocessos*, quando precisamos focalizar a atenção; isso pode gerar consciência da atividade. E, por outro lado, utilizamos *processos automatizados*, ou *epiprocessos*, quando não focalizamos a atenção ou quando não necessitamos ter total consciência da atividade.

Matlin (2004, p.45) exemplifica e explica essa questão:

(...) não estamos cientes nem conscientes das tarefas que estamos executando com processamento automático. Quando você está dirigindo, por exemplo, pode usar o processamento automático para pisar no freio em resposta a uma luz vermelha. Contudo, você pode não estar totalmente consciente de que executou essa ação motora. De maneira geral, a consciência está associada ao tipo de atenção focalizada e controlada, ou seja, não automática (...).

Em uma situação de uso da língua, nossa faculdade mental da linguagem está sendo utilizada, porém, normalmente, nossa atenção não está efetivamente voltada para esse uso linguístico (articulação fonética, ortografia, sotaques, escolhas lexicais, estrutura, coesão, coerência, adaptações de significado – como polissemias, ambiguidades etc.), e, sim, para outros aspectos, como para o contexto que nos cerca, para o assunto de que falamos etc. Nesse caso, poderíamos mencionar, a título de exemplo, que a gesticulação que adotamos ao falar seria considerada um *epiprocesso*, e o assunto de que estamos falando poderia ser um *metaprocesso*.

Entretanto, somos cognitivamente capazes de colocar os próprios processos de produção e compreensão sob o foco de percepção. Nesse caso, a capacidade de atenção tem papel preponderante, pois há muitas informações disponíveis ao nosso redor o tempo todo, sem que demos atenção a elas, e, portanto, sem que tenhamos

consciência delas (EYSENCK E KEANE, p.190).

Nesse sentido, ressaltamos, como já mencionado, a importância da atenção para o processamento da comunicação, na visão da TR, já que ela considera a comunicação como um fenômeno *ostensivo-inferencial*. Se os participantes da situação não perceberem a ostensão do ato de produção de linguagem, dificilmente poderão efetivar o processamento inferencial da compreensão desse ato. Com relação à observação sobre as características da *relevância*, percebemos, desse modo, que não poderíamos falar de consciência sem compreendermos pelo menos duas categorizações que os psicólogos cognitivos têm utilizado para a atenção.

Matlin (2004, p. 35-38) menciona os conceitos de *atenção dividida* (ou distribuída) e *atenção seletiva* (ou focalizada). A primeira pode ser entendida como a capacidade de focalizar dois ou mais estímulos externos ao mesmo tempo. Já a segunda pode ser entendida como a seleção e focalização de um estímulo específico dentre dois ou vários. Vamos nos deter no conceito de *atenção seletiva* para que possamos embasar a capacidade de *metacognição* e de *consciência*.

Introduzindo o conceito de *metacognição*, vamos dizer que se trata da habilidade de refletir conscientemente sobre os processos cognitivos e metacognitivos (BROWN, 1997; LEFFA, 1996). Também é tida como a capacidade do ser humano de monitorar e regular os próprios processos cognitivos (STERNBERG, 2000). Sobre ela, Poersch *et al.* (1999, p. 514) apresentam uma definição mais direta: “saber o que se sabe e como se sabe”. Nesse sentido, em outras palavras, é a possibilidade de trazer à *consciência*, ou ao foco de atenção, parte do funcionamento da mente.

Para entendermos a importância da *consciência* para este trabalho, precisamos compreender sua relação com o foco de atenção, ou seja, com a *atenção seletiva*, conforme já comentamos. Alinhamos nosso pensamento ao de Baars quando menciona a necessidade de “olharmos para ver” e “escutarmos para ouvir”. Ou seja, “a distinção é entre selecionar uma experiência e estar consciente do evento selecionado. Na linguagem, a primeira palavra de cada par (olhamos, escutamos) envolve a atenção; a segunda (ver, ouvir) envolve a consciência” (BAARS, 1997, p. 364).

O autor estabelece uma metáfora para explicar o funcionamento da

consciência. Para ele, há um *espaço de trabalho global (Global Workspace)*, cuja capacidade de processamento é limitada e temporária, que é auxiliado por *processadores especializados* que competem e cooperam apresentando conteúdos para serem focalizados em tal espaço. Expressamos nossa compreensão desse fato com a metáfora de um cenário de teatro vazio (*espaço de trabalho global*) que é preenchido com atores (o que conseguimos perceber, imaginar, falar internamente ou objetivar de forma relatável, segundo Baars e Franklin (2003, p.167)) pelos diretores da peça (*processadores especializados*) conforme as necessidades do público (mente). Entendemos que os *processadores* mencionados por Baars estão vinculados à capacidade de atenção, efetuando a “organização” ou o “gerenciamento” das informações que vêm à *consciência*.

Conforme Souza (2015, p.113),

O modelo de Baars é (...) teórico e funda-se em ciência cognitiva clássica. Baars não recorre à neurobiologia. (...) A fim de complementar o modelo, através da integração de dados empíricos da neurobiologia, Dehaene et al. aplicaram diversos resultados recentes da neurociência da atenção e memória, experimentos com visão cega, conhecimentos atuais de neurodinâmica e neuroanatomia, de sorte a mostrar como determinadas áreas no cérebro se ativam durante a execução de tarefas conscientes, formando um espaço neuronal. Os autores assumem que a *Global Neuronal Workspace* consiste de um conjunto de mecanismos neurobiológicos interconectados via neurônios com longos axônios (piramidal). Essa interconectividade de longa distância (neurônios localizados no sistema córtico-cortical e tálamo-cortical) faz com que todo cérebro esteja “interligado”. A interconectividade é a chave no modelo, pois permite a interação entre diversos sistemas neurais espalhados pelo cérebro.

Dehaene (2009) menciona o início de seus estudos sobre consciência na visão de Baars:

I was trained in a tradition, widely shared in the neuroscience and cognitive psychology communities, according to (...) Consciousness (...) is not a problem that can be addressed. But, I now think this is wrong. After reading A Cognitive Theory of Consciousness, a book by Bernard Baars, I came to realize that the problem can be reduced to questions that are simple enough that you can test them into the lab.

Dehaene ressalta os múltiplos significados da palavra *consciência*, mas focaliza o que chama de problema de “acesso à consciência”. Para ele, a parte mais complicada é como fazer com que a *consciência* se manifeste durante o estudo em um laboratório.

Ele ressalta que, com o constante “bombardeio” de estimulação que vivemos, apenas uma pequena parte das informações realmente se tornam conscientes. E exemplifica:

In this room, for instance, it's absolutely obvious. We are conscious of one item here and another item there, (...) some of the bottles on this table. You may not have noticed that there is a red label on the bottles. Although this information has been present on your retina since the beginning of my talk, it's pretty obvious that you are only now actually paying attention to it.

Para fins de testagem, portanto, propõe a captura da distinção entre os estímulos conscientes e inconscientes. Os estudos de Crick e Koch (2004) se dedicam à interação entre as informações visuais novas e às já captadas pelo sistema visual anteriormente. Essa interação é que seria preponderante para a interpretação das imagens e informações que chegam aos olhos e, portanto, para a consciência ou inconsciência sobre elas, já que apenas obter o estímulo visual não é suficiente para compreender. Dehaene se baseia nesse princípio para o desenvolvimento de seus estudos: *“we can design minimal experimental contrasts to address this question. And by minimal contrasts, I mean that we can design experimental situations in which, by changing a very small element in the experiment, we turn something that is not conscious into something that is conscious”*.

O pesquisador exemplifica chamando atenção para um aspecto muito relevante na percepção do estímulo: o tempo de exposição. Segundo ele, testagens podem ser feitas expondo palavras intermitentemente em uma tela a participantes em períodos de 30 e 50 milissegundos. Dependendo do atraso que há entre as aparições, as palavras serão percebidas ou não. Para ele, esse é o primeiro passo para a manipulação experimental da *consciência* em laboratório.

Porém, Dehaene afirma que um ponto que dificulta o processo de investigação da *consciência* é justamente o fato de ela ser subjetiva. Somente o

próprio indivíduo pode dizer (pelo menos até o presente momento dos avanços científicos) se está consciente ou não:

In past research, many people have been very reluctant to use this sort of subjective report. Some have argued that it is very difficult or even impossible to do science based on subjective reports. But my point of view, and I share this with many others, is that subjective reports define the science of consciousness. That's the very object we have to study — when are subjects able to report something about their conscious experience, and when they are not. (...) So the problem with this approach is that we need to decide which tasks are just manifestations of subliminal or unconscious processing, and which are manifestations of access to consciousness.

Segundo o autor, há um processamento subliminar em muitas tarefas. Há, porém, uma linha tênue entre o limiar de consciência e inconsciência. A busca de Dehaene é, portanto, caracterizar a transição principal, de baixo do limiar de *consciência* para cima dele.

Os mecanismos de pesquisa atuais captaram esse limiar pelo estudo das ondas cerebrais a partir do momento em que o indivíduo passa da inconsciência para consciência. Segundo Dehaene, essa diferença entre os estados cerebrais ocorre entre cerca de 270 e 300 milissegundos de exposição ao estímulo. Após esse tempo, pode-se dizer que a informação atingiu um nível de processamento no cérebro em que pode ser compartilhada. Daí surge o conceito de *Global Neuronal Workspace*.

Dehaene exemplifica essa capacidade de compartilhamento intracerebral que surge no estado de *consciência*: um estímulo pode ter acesso ao cérebro por meio de uma das áreas cerebrais envolvidas na percepção (visão, audição etc.); sendo esse estímulo uma imagem, imediatamente, a área de Broca, parte envolvida na seleção das palavras a serem emitidas, é informada sobre a identidade do que está sendo visto e, então é possível nomear o objeto. Ao mesmo tempo, o hipocampo está talvez sendo informado sobre o que foi visto e essa informação está sendo armazenada na memória. As áreas parietais podem também ser acionadas para que possam orientar a decisão sobre agir de algum modo ou não.

Dehaene explica que as áreas cerebrais estão entrelaçadas em conexões de longa distância, em todo o cérebro, já que os dois hemisférios estão ligados pelo

corpo caloso. Essa rede de conexões propaga a mensagem de uma área para outra e pode impor uma convergência a um único objeto mental, a partir do que inicialmente eram representações dispersas em várias áreas. Esse processo de “sincronização” demonstra uma concordância entre as áreas, para a geração de um foco comum a um único objeto mental, embora cada área possua seu próprio código. Dehaene explica:

Broca's area has an articulatory record and slightly more anterior to it there is a word code. In the posterior temporal regions, we have an acoustic code, a phonological code, or an orthographic code. The idea is that when you become aware of a word, these codes begin to be synchronized together, and converge to a single integrated mental content.

Desse modo, a *consciência* não se realiza em uma área apenas do cérebro, mas é um estado que envolve a sincronia de muitas regiões, desde as áreas sensoriais, que receberam a mensagem em primeiro lugar, até as demais, responsáveis por seu processamento e armazenamento.

Souza (2015, p.114) reforça a participação da atenção nessa interligação entre as áreas, já que é ela quem modula e aumenta a ativação neural, fazendo com que a rede focalize a informação que irá entrar na *Global Neuronal Workspace*. Diz o autor:

Esta última é um espaço transiente sustentado pela ativação sincronizada de diversas redes neuronais. Como preveem Baars e Dehaene, a informação sensorial é enviada para esse espaço e se torna acessível para o sujeito. Ambos os modelos estabelecem que o acesso à informação no espaço consciente é a consciência do sujeito.

A partir do pensamento de Baars e Dehaene, podemos defender o argumento de que possuímos, usando a habilidade de metacognição, a capacidade de direcionar nosso foco de *atenção seletiva* para um processo ou informação específica da mente e, desse modo, fazemo-nos conscientes dele.

Do ponto de vista da linguagem, pode-se considerar como uma parte da capacidade de *metacognição* a chamada *metalinguagem*. Ou seja, a possibilidade

de refletir sobre a linguagem, seus elementos, suas características, seus usos, voltando-se para “o conhecimento da própria linguagem em todos os modos de constituição e organização, (...) associada ao manejo desses elementos linguísticos” (PEREIRA; SANTOS, 2017).

Tudo o que propusemos até este ponto, na verdade, diz respeito a uma análise metalinguística da situação de uso da linguagem em sala de aula.

De forma a esclarecer a relação entre a *metacognição*, a *metalinguagem* e os processos de compreensão e produção da linguagem, utilizaremos a abordagem de Gombert (1992²⁵).

Iniciaremos com uma sugestão do autor (com base em Bialystok e Ryan (1985)) de que há uma distinção entre a abordagem da estrutura e a abordagem do uso da língua, o que ele denomina respectivamente como metalinguagem e metacomunicação. Desse modo, o controle metacomunicativo se dá quando a atenção está voltada para a intenção comunicativa, o que incluiria os processos comunicativos; isso é diferente do que os autores chamam de controle metalinguístico, que ocorre quando o foco de atenção está voltado para os níveis constitutivos da língua de maneira formal.

Ou seja, nessa visão, o fato de termos *consciência* da estrutura da língua (por exemplo, fonemas, sílabas, morfemas, palavras, sintagmas, léxico...) seria um fenômeno metalinguístico, ao passo que termos *consciência*, por exemplo, do modo como usamos essa estrutura, dos significados que esse uso verbal ou não verbal produz e não produz para cada um dos usuários, do contexto de uso e dos conhecimentos subjacentes a cada ato comunicativo seria um fenômeno metacomunicativo.

Entretanto, o próprio Gombert contrapõe autores a fim de demonstrar a distinção entre a metacomunicação e outro conceito ao qual dedica um capítulo de seu livro: a *metapragmática*. Segundo o que se depreende da discussão apresentada por ele (p.12), a metacomunicação e a metapragmática poderiam ser consideradas como extralinguísticas, ou melhor, fora do escopo da metalinguagem, pois ambas estariam voltadas a aspectos externos à língua.

²⁵ Na maior parte das menções à obra do autor, optamos pelo recurso de paráfrase, tendo em vista o texto original estar em inglês. Nos casos de citação direta, mantivemos a língua de origem.

Como já procuramos demonstrar em tópicos anteriores, temos uma visão um pouco mais unificada dos níveis linguísticos. Dito de outro modo, para nós, os aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua, que são predominantemente estruturais, funcionam como “degraus” em uma estrutura que se direciona ao significado (alvo da compreensão e da produção, como já mencionamos). Para a construção do diálogo, toda a parte estrutural da língua dá a base para que os aspectos semânticos a preencham de significado livre de contexto e para que os aspectos pragmáticos adicionem a ela os significados vinculados ao contexto.

O nível pragmático, seria o último nível dos degraus, que faria abarcar todos os demais para focalizar o uso da linguagem. Afinal, ao usarmos a língua, usamo-la por inteiro, começando pelas representações sonoras (fonemas, grafemas), passando pela estrutura de palavras e frases (morfemas e sintagmas) e por um primeiro nível de significado (léxico e proposições), chegando finalmente ao significado em um nível mais amplo e contextualizado.

É importante esclarecer a presença de um nível “metatextual” no arcabouço teórico da metalinguagem, proposto por Gombert (1992, p.121). Segundo se entende da visão do autor, esse seria um nível, em alguns aspectos, mais abrangente que o pragmático, porém, com enfoque diferente. O próprio Gombert menciona que:

(...) we indicated that, for a number of authors, the field of metapragmatics includes the awareness or knowledge both of the relationships between linguistic signs and the extralinguistic context and of the intralinguistic between signs and their linguistic context. With reference to the pragmatics of language, this grouping is justified in that it concerns all the rules the entire set relationships between signs and their users, which includes the relationship of utterances to the discourse in which they occur. While we are not contesting either the importance of the suprasentential level or the necessity of distinguishing it from the classical syntactic and semantic levels of linguistic analysis, nor challenging its dependence on the extralinguistic parameters of the situation of utterance, we do believe that should be thoughtspecific aspect language which is liable the object of metalinguistic activities. In other words, we are postulating the existence of metatextual operations involved in the deliberate control, in both comprehension and prodution, of the ordering of utterances in larger linguistic units. To our knowledge, no theoretical approach has yet dealt specifically with this particular instance of metalinguistic functioning.

A proposta do que seria a consciência do nível textual abarca mais detidamente as características estruturais do texto e não as características diretamente relacionadas à comunicação e à situação de uso, como é nosso objetivo. Gombert inclui no estudo metatextual a *consciência* sobre aspectos tais como coerência interna (e relação das informações do texto com o conhecimento de mundo); coesão (aspectos como anáfora e conectores textuais); superestrutura, tipo e organização geral do texto. Desse modo, para nossos fins, ou seja, a investigação das características linguísticas e comunicativas para a compreensão e a produção no diálogo, considerando seu contexto e situação de uso, mantemos o nível pragmático como sendo o mais abrangente dentre os demais, conforme mencionado.

Na esteira desses raciocínios, portanto, optaremos pelo uso da nomenclatura “processos metapragmáticos” para a *consciência* sobre as características de situações comunicativas, em lugar de processos metacomunicativos.

Ademais, seguiremos o raciocínio de Hickmann (1983. p.21) sobre o fato de que a *metapragmática* integra a metalinguagem. O autor, portanto, define metapragmática como “uma habilidade metalinguística particular (...) para representar, organizar e regular o uso da fala por si próprio”.

Gombert também assume, concordando com Hickmann, a dificuldade que seria considerar a *metapragmática* como exterior à metalinguagem, assim como seria difícil considerar a pragmática como externa aos níveis linguísticos (corroborando Paradis (2004)). O autor chega a aconselhar que os psicolinguistas adotem essa posição (p.12).

Posto dessa forma, é possível que cheguemos a conclusões sobre a nomenclatura utilizada pela psicologia cognitiva, aqui, em interface com a Linguística, para expressar especificamente cada um desses processos. Compreendemos deste modo:

- a) Eu possuo a capacidade para focalizar minha atenção em processos da minha própria mente: metacognição;
- b) Eu decido em que processo desejo focalizar e consigo colocá-lo no centro

da minha atenção: consciência;

c) Esse processo em que focalizei minha atenção é a “manipulação” de um – ou mais de um – aspecto da estrutura da língua: metalinguagem;

d) Esse processo em que focalizei minha atenção é a “manipulação” de um – ou mais de um – aspecto do meu uso da língua: metapragmática.

Focalizando especificamente a habilidade de *consciência metapragmática*, Gombert propõe que esta tem como objeto a relação entre os signos e seus contextos linguísticos e extralinguísticos de enunciação (p.94), excluindo qualquer comportamento que não implique reflexão ou controle deliberado sobre os aspectos pragmáticos da linguagem (p.93). Em nosso texto, esses aspectos se voltam especificamente para as questões de uso da língua, sobre o qual Gombert propõe uma distinção. Para ele (p.94), as habilidades pragmáticas permitem o uso efetivo da linguagem em seu contexto social, e as habilidades *metapragmáticas* permitem a compreensão e o controle desses usos.

Em outras palavras, para o autor, a *consciência metapragmática* explicita a *consciência* sobre a relação entre o sistema linguístico e o seu contexto de uso. Segundo ele (p.119), para termos uma descrição de *consciência metapragmática*, podemos somar o conhecimento das regras linguísticas e das regras sociais e culturais com a habilidade de compreender os diferentes aspectos da relação entre a linguagem e o contexto em que é usada.

Nesse sentido, Gombert propõe que essa relação seja estudada a partir de quatro aspectos: a) a *adequação referencial da mensagem verbal*; b) a *adaptação da fala ao interlocutor*²⁶; c) a *consciência das regras sociais da língua*; e d) o *humor linguístico*. Tendo em vista esses aspectos, pretendemos, a seguir, explorar cada um de forma mais detalhada, à exceção do último, que, segundo Gombert, seria a capacidade de controle intencional da produção de humor na língua.

Pretendemos, deliberadamente, não explorar tal aspecto, pois não se vincula de forma direta ao escopo específico deste trabalho. Entendemos que o humor pode estar e está constantemente presente nas conversações humanas, mesmo naquelas que se destinam à produção de conhecimento, em sala de aula, mas que não se

²⁶ Optamos por essa tradução em lugar de “destinatário” para o inglês *addressee*.

encontra diretamente no foco principal deste tipo de interação comunicativa e, portanto, sua ausência não interfere em nosso estudo sobre as características *metapragmáticas* da realização dialógica que visa à produção de conhecimento.

Quanto ao primeiro aspecto mencionado, a *adequação referencial*, Gombert divide seu estudo em dois focos de análise: a avaliação da explicitude²⁷ da mensagem verbal do interlocutor (p.95) e o monitoramento da explicitude da mensagem produzida por si próprio (p.102). Para ambos os focos, o real objeto de análise é a ambiguidade ou a vagueza da informação recebida, no primeiro caso, ou produzida, no segundo caso.

Gombert inicia este item abordando as diferenças entre os casos de ambiguidade lexical – que, na análise do autor, correspondem à polissemia – e outros casos de ambiguidade, de características mais pragmáticas. Ele exemplifica (p.95):

- *The ambiguities of surface structure which are determined by the form of sentence (this is what happens in relations of co-reference: 'Mary argued with Jane. She wasn't happy'. Who? Mary? Jane?)*
- *The ambiguities of deep structure which do not depend on the surface realization (...) as an example 'The shooting of the hunters was terrible'.*
- *A final type of ambiguity (...) are referential ambiguities which indicate a lack of precision in the message with reference to what is demanded by the context in which it is emitted.*

Para Gombert, uma condição importante para a efetividade da mensagem verbal é a ausência de qualquer ambiguidade. Nesse sentido, o autor menciona estudos com crianças e adolescentes, que verificaram a compreensão de informações pouco ou nem um pouco claras utilizadas sobretudo em orientações de tarefas a serem realizadas. Os participantes das pesquisas foram avaliados principalmente quanto a sua capacidade de identificação do problema linguístico decorrente da construção ambígua.

Mencionamos um exemplo dos estudos citados pelo autor (pp.100 e 101):

²⁷ Mantivemos “explicitude” para o inglês *explicitness*; admitimos também o termo “clareza”.

Thus Surian and Job (1987) have shown that when selecting pictures in accordance with ambiguous instructions, 7-year-old children apply either Grice's (...) 'Maxim of Quantity' - the speaker must be as explicit as the situation demands, but not more so - or Clark and Haviland's (...) 'Maxim of Antecedent' - the speaker must construct his production in such a way that the listener can find in what has already been said a direct antecedent for the current utterance. The maxim selected depends on the actual situation. In the first case, when the children are shown a set of pictures depicting a clown who is happy or sad and is or is not holding a flower, and asked to point to 'the happy clown', they indicate the one who is not holding a flower (as, moreover, the majority of adults do in the same situation). In contrast, if the children have already been asked to describe the picture depicting the happy clown who is holding the flower, it is this picture which they indicate (Maxim of Antecedent).

Um segundo foco de análise de *consciência* referente à relação entre o contexto e a mensagem verbal, mencionado por Gombert, trata do monitoramento da explicitude da mensagem produzida pelo próprio falante. Ou seja, a capacidade de observar a própria produção verbal no sentido de identificar enunciados ambíguos. Segundo o próprio autor, poucos estudos abordam diretamente essa questão. Porém, ainda assim, ele sugere que a percepção sobre “erros” na própria produção verbal, sobretudo uma percepção intencional, parece aparecer mais tardiamente (embora essa noção adverbial não seja definida claramente no texto).

Ademais, o autor relaciona a capacidade de análise da própria produção com a capacidade de estar atento ao interlocutor. Diz Gombert que a evolução do monitoramento na produção da própria mensagem pode ser vista com mais clareza nas pesquisas dedicadas ao fato de que a fala é adaptada ao interlocutor. E continua (p.104²⁸): “... a capacidade de produzir mensagens inequívocas é simplesmente um aspecto particular da adaptação da fala ao destinatário, uma adaptação que leva em consideração a perspectiva e o estado de conhecimento do parceiro”.

Nesse sentido, Gombert direciona o estudo para pesquisas envolvendo o segundo aspecto que ele menciona como interveniente na *consciência* do uso da linguagem: a *adaptação da fala ao interlocutor*. As pesquisas mencionadas, também realizadas com crianças e adolescentes, em sua maioria, organizam situações em

²⁸ Tradução nossa.

que os participantes devem se reportar a públicos distintos. A partir dessa interação, analisam-se as alterações ocorridas na mensagem verbal, considerando a alteração de público.

Para praticamente todas as investigações mencionadas, as alterações na mensagem ocorreram nos níveis fonológico/prosódico e/ou lexical e/ou sintático. Um dos estudos citados ressalta principalmente alterações no nível sintático (p.105):

In a controlled experiment, Shatz and Gelman (...) asked 4-year-old children to explain the workings of a toy first to an adult and then to another 4-year-old child. When speaking to the latter, the subjects produced fewer sentences (...), shorter sentences and less complicated sentences, voluntarily substituting simple parataxis for subordinate and coordinate constructions. The authors found these same adaptations amongst the spontaneous productions of slightly more than a third of the subjects.

Um dado que nos pareceu bastante relevante dentre os estudos mencionados (p.108) é o de que os participantes que falaram por longos períodos de tempo sem serem interrompidos produziram sentenças sintaticamente mais complexas do que participantes cuja fala foi interrompida mais recorrentemente. Tal conclusão nos sugere o raciocínio de que, talvez, em qualquer situação de uso, a adaptação da fala ao interlocutor também seja definida pela interação com ele.

Com relação a uma análise geral da capacidade de adaptação da fala, apesar das repetidas menções às alterações sintáticas, Gombert ressalta que as alterações léxico-semânticas se manifestam de forma recorrente. O autor concorda com pesquisas de autores os quais enfatizam que “a seleção de diferentes estilos de fala, considerando as características do interlocutor é mais provável de ser determinada semanticamente do que sintaticamente” (p.109).

Considerando o terceiro aspecto metapragmático mencionado, a *consciência sobre regras sociais da língua*, Gombert (p.110) refere-se a pesquisas que levaram em conta alterações no ambiente – por exemplo, a linguagem utilizada em sala de aula e em um supermercado – e alterações nos papéis sociais – por exemplo, a linguagem utilizada pelo pai, pela mãe, por um bebê, etc. Gombert afirma que mesmo as crianças são capazes de perceber as diferenças entre conversar sobre algo de seu mundo com um amigo ou com a mãe, por exemplo.

Da mesma forma que as crianças alteram seu nível de linguagem, considerando o seu interlocutor, elas também são capazes de reconhecer as regras demandadas por esse interlocutor, adaptando sua interação verbal, como menciona Gombert, com base em seus interlocutores, considerando, por exemplo, idade ou grau de intimidade com o outro. Gombert focaliza o que chama de “regras sociais” em questões que envolvem a polidez e a capacidade de perceber os limites sociais da interação. Com relação à polidez, o autor menciona (p.111) duas condições para a habilidade de usar uma forma linguística polida: a) conhecer a forma linguística polida; e b) conhecer as regras pragmáticas para atuar em um dado contexto social ou situacional.

Segundo Gombert, para apresentar a polidez adequada à situação, as crianças devem estar conscientes tanto do conteúdo quanto da forma de seus pedidos, entender os sinais dados pelo seu interlocutor, reconhecer o *status* dos participantes da situação, dentre outros. Essa afirmação nos permite entender que, desde cedo, somos capazes de perceber as necessidades de adaptação da linguagem à situação de uso, conforme reconhecemos conscientemente a posição de com quem estamos falando.

Os estudos apresentados por Gombert, entretanto, sugerem que a habilidade total de *consciência* sobre tais aspectos pragmáticos da linguagem aparece apenas em participantes com mais de 8 ou 9 anos de idade. Portanto, em turmas de alunos menores, há que se estar atento ao fato de que a interação pode não ser adequada em todas as ocasiões.

Os conhecimentos apresentados por Gombert, ao organizar uma exposição de estudos de outros pesquisadores dedicados à capacidade de monitoramento consciente da linguagem, principalmente por parte de crianças, permitem-nos propor uma associação dos aspectos metapragmáticos apresentados com as possibilidades de uso consciente da língua em sala de aula.

De modo geral, se pensarmos nos três aspectos destacados pelo autor, poderemos considerar que os conceitos explanados em aula precisam estar direta e claramente ligados a seus referentes, de forma que os alunos possam compreendê-los com a menor ocorrência de ambiguidade possível. Ademais, o nível de linguagem utilizado e a forma como o professor se dirige a seus alunos devem estar adequados à capacidade de compreensão (no que se refere à maturidade

linguística) e de aceitação (no que se refere à maturidade emocional) destes últimos.

Na esteira desse raciocínio, Tasca (2002, p.163) menciona que

É sempre oportuno lembrar que o professor que conhece as características do grupo com o qual trabalha, tem condições de saber em que momento será adequado apresentar aos alunos determinadas informações. Antes de passar-lhes informações que venham confundi-los, é melhor silenciar. Outro cuidado que o professor precisa ter é com a metalinguagem (...). As vezes imaginamos que nossos alunos dominam determinados termos ou conceitos, todavia a experiência mostra que isso nem sempre ocorre. É preciso estarmos atentos a esse aspecto, pois uma terminologia desconhecida ou não esclarecida só traz prejuízos para aquele que aprende.

Esse pensamento corrobora a necessidade de auto-observação por parte do professor, no que tange ao uso de sua linguagem, por meio da *consciência*. Essa visão é a que subjaz à constituição do diálogo que aqui propomos. Desse modo, sintetizando a explanação sobre o conceito de *consciência*, Pereira (2013, p.33) menciona que ela

pode ser então explicitada como apresentando as seguintes propriedades: ativa em sincronia diversas áreas do cérebro; tem um foco linguístico específico; utiliza informações periféricas a esse foco – o contexto; é intencional na busca da análise de algum ponto específico.

Em resumo, temos discutido, durante este tópico de exposição da abordagem teórica do trabalho, como ocorre o estudo do processamento do diálogo, em nossa visão, dados os paradigmas vinculados à Linguística e à Psicologia. Para a exposição desses paradigmas, partimos de um entendimento sobre a estrutura da linguagem, que se baseou na hierarquização dos níveis linguísticos, tendo como topo o nível pragmático e, portanto, levando em consideração os conceitos da Teoria da Relevância para o estudo da situação dialógica. A partir desse entendimento, demonstramos como essa hierarquização, encabeçada teoricamente pela Pragmática, vincula-se a uma visão cognitiva de processamento da linguagem, que repousa sobre uma base psicológica de conceitos, como os que abarcam os processos de memória, atenção, metacognição e consciência.

Todos esses conceitos são fundamentais para a construção do raciocínio que propusemos desenvolver para demonstrar o papel do professor na interação com seus alunos, utilizando-se do que chamaremos *diálogo pedagógico consciente* que pode ter participação no processo de *mediação* da aprendizagem.

Como pretendemos demonstrar, os conceitos abarcados na constituição desse diálogo advêm de distintas áreas que se inter-relacionam no âmago da interface psicolinguística. Em nossa visão, cada constructo dá suporte ao diálogo conforme a natureza de sua área de origem. Desse modo, denominaremos *diálogo*, por ser uma unidade de interação comunicativa contextualizada, na qual compreensão e produção ocorrem com base na *relevância*. Denominaremos *consciente*, por ser possível que o processamento dessa compreensão e dessa produção se dê em nível metacognitivo, ou seja, sob o foco deliberado de atenção dos usuários (sobretudo do professor).

Essa contribuição psicolinguística tem como alvo a contribuição educacional, tendo em vista que identificamos o professor como usuário consciente e localizamos essa interação na sala de aula. Dessa forma, denominaremos, *pedagógico*, por ser útil para a *mediação* de informações que visa à produção de conhecimento e por ser essa a finalidade dessa imbricação teórico-prática que propomos.

Nesse sentido, o próximo tópico se destina a abordar a finalidade deste trabalho no que diz respeito ao estudo do uso da linguagem em uma situação formal de ensino, ou seja, a aprendizagem, relacionando-a ao conceito de *mediação*, que é importante para a constituição do *Diálogo Pedagógico Consciente*, bem como para a discussão quanto ao papel do professor em sala de aula, conforme propusemos inicialmente. Constituímos, desse modo, o foco de nossa abordagem, a aprendizagem por meio de um diálogo mediacional.

3.3 Foco da Abordagem: aprendizagem, diálogo e mediação

Os tópicos anteriores apresentaram conceitos que constituem os níveis metateórico e teórico de nossa abordagem do objeto dialógico. No presente tópico, pretendemos, como dito, discutir conceitos relativos ao foco dessa abordagem. No

tópico em que falamos sobre a memória, mencionamos algumas vezes a capacidade de aprendizagem, tendo em vista que, claramente, há uma relação entre ambas (EYSENCK E KEANE, 2007, p. 189). Pode-se considerar que aprender é produzir memórias. Porém, ao fazermos tal afirmação, estamos cientes da sua vaguidade no que se refere ao processo de construção da aprendizagem. Quando se pode considerar que algo foi devidamente aprendido?

Para delimitar o escopo deste tópico, vamos nos deter no que temos chamado de aprendizagem formal, ou seja, a aprendizagem que foi organizada e efetivada a partir de uma situação de ensino. Como forma de estudar o processo de aprendizagem, vamos buscar analisar o processo de ensino, começando por sua organização, seu planejamento. Para tanto, em um primeiro tópico, discutiremos as visões teóricas da aprendizagem segundo as principais vertentes da área, sob um ponto de vista tradicional e predominantemente monológico. Em um segundo tópico, vamos focalizar os conceitos metodológicos mais recentes e a importância do conceito de *mediação* para o ensino das novas gerações, considerando a participação da produção e da compreensão para a instituição de uma prática dialógica em sala de aula.

3.3.1 Vertentes clássicas do processo de aprendizagem: do ponto de vista monológico ao dialógico

Segundo relatam Ferraz e Belhot (2010, p. 422), no início dos anos 50, a Associação Norte Americana de Psicologia²⁹ organizou um grupo interdisciplinar de especialistas, sob a liderança de Benjamim Bloom, com a designação de discutir, definir e criar uma taxonomia dos objetivos de processos educacionais.

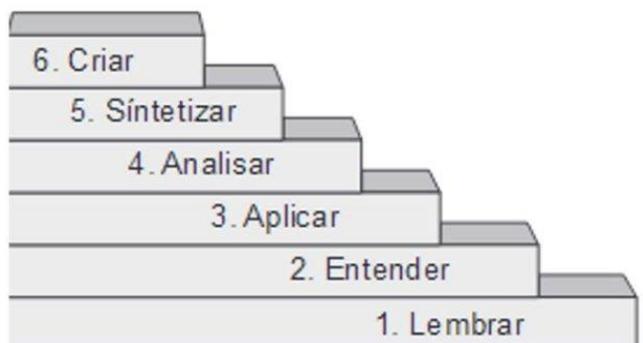
Embora Bloom e sua equipe tenham proposto objetivos conforme três domínios diferentes – o desenvolvimento cognitivo, o afetivo e o psicomotor –, o mais conhecido é o cognitivo, sobre o qual vamos nos deter.

A taxonomia de Bloom, como ficou conhecida, foi revisada (FERRAZ E

²⁹ American Psychological Association.

BELHOT, p. 424) e republicada em 2001³⁰, sob a liderança de David Krathwohl, que havia participado da produção da versão original em 1956. O domínio cognitivo, segundo a versão revisada, conta então com um processo organizado em 6 níveis de complexidade crescente, ou seja, do mais simples ao mais complexo:

Figura 7: Ilustração da estrutura de objetivos conforme a Taxonomia de Bloom



Fonte: Adaptado de Ferraz e Belhot (2010, p. 427).

Como dizem Ferraz e Belhot (p. 424), a taxonomia de Bloom é uma “possibilidade de organização hierárquica dos processos cognitivos de acordo com níveis de complexidade e objetivos do desenvolvimento cognitivo desejado e planejado”, e a definição dos níveis de complexidade nos permite entender que cada etapa do processo tem como base a anterior. Ou seja, só após conhecer e ser capaz de lembrar um determinado assunto é que alguém será capaz de entendê-lo e aplicá-lo.

Compreendemos então que tal estrutura auxiliou a organizar a situação de ensino e fez de Bloom um dos nomes mais influentes na educação do século XX. Porém, mesmo que seja definido o percurso dos processos cognitivos, uma situação formal de ensino se define em grande parte pela metodologia empreendida pelo professor.

Nesse ponto, entendemos que tais metodologias deveriam acompanhar os avanços sociais e as mudanças que ocorrem no contexto extraescolar. Porém, até hoje, vemos a instituição escolar ainda muito vinculada ao método “tradicional” de

³⁰ ANDERSON, L. W. et. al. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 2001.

ensino.

Conforme procuramos esclarecer desde o princípio, nossa visão de ensino-aprendizagem não está vinculada a situações, formas e métodos ditos “tradicionais”. Explicamos da seguinte forma: consideramos como método tradicional uma sala de aula que está organizada em torno do professor e em que a linguagem é utilizada por este de modo predominantemente ativo e expositivo, sem uma reflexão de sua parte sobre as características dos alunos a quem se dirige. Ou seja, sem considerar a audiência.

Em outras palavras, a situação de ensino está baseada em uma exposição geralmente oral do professor nos dois primeiros níveis da taxonomia (lembrar e entender) e em tarefas, exercícios e atividades nos níveis seguintes.

Vemos, nesse modelo, uma orientação behaviorista, que gera uma visão de transmissão de conhecimento. Com base em La Rosa (2007), podemos observar as origens dessa visão a partir do final do século XIX.

É possível traçar um histórico breve dos estudos sobre aprendizagem começando por Pavlov (1849–1936), que abordou a aprendizagem sob o ponto de vista do condicionamento, seguido, mais tarde, por Watson (1878–1958). Próximo à metade do século, Skinner diferenciou os comportamentos respondentes, já abordados por Pavlov e Watson, e aqueles sobre os quais ele próprio viria a desenvolver seus estudos, a que chamou comportamento operante.

No primeiro caso, aparecem como integrantes do processo de aprendizagem os conceitos de estímulo e resposta. Conforme Keller e Schoenfeld (1968, p. 17), “estímulo é definido como uma parte, ou a modificação em uma parte, do meio”, e resposta, “uma parte, ou a modificação de uma parte do comportamento”. Skinner acrescenta, no segundo caso, o conceito de reforço, que consistiria em uma reação à resposta que que reforçasse ou desestimulasse sua recorrência.

Parece ilustrar bem o pensamento da fase clássica do behaviorismo a expressão “tábula rasa”, como se o aluno não dispusesse de nenhum conhecimento prévio que fosse útil para novas aprendizagens, mas que pudesse receber conhecimento. Ou seja, a aprendizagem se daria por meio da transmissão de conhecimento do professor ao aluno a partir da tríade estímulo – resposta – reforço.

Não estamos afirmando a falência de métodos comportamentalistas³¹. O que afirmamos é que, por mais que outras correntes, com base na interação e na construção, por exemplo, tenham emergido, e ainda que os estudos sobre a didática e a pedagogia na sala de aula demonstrem que o público de estudantes atual não se adapta ao método tradicional, conforme definimos antes, a prática do professor, de modo geral, parece prosseguir embasada na transmissão.

Do ponto de vista do uso da linguagem no método tradicional, enxergamos um reflexo da manutenção do modelo comunicativo proposto por Jakobson, que fora baseado no modelo de Teoria da Informação. O processo comunicativo, nessa visão, conta com as figuras do “emissor” e do “receptor”.

Entretanto, o que atualmente temos visto nos estudos linguísticos, sobretudo do ponto de vista da Pragmática e da Psicolinguística, é que ambas as figuras, “emissor” e “receptor” utilizam processos ativos no que se refere ao processamento da linguagem, o que nos faz não mais acreditar na possibilidade de uma educação puramente vinculada a uma conjuntura linguística de emissão e recepção de conhecimentos.

Em contraposição ao estilo monológico pressuposto pelo modelo tradicional, começamos a depreender que a comunicação da sala de aula atual necessita desenvolver-se de forma muito mais dialógica, já que, em nossa visão, há uma grande diferença entre considerar a interação professor-aluno como emissão e recepção do que considerá-la como produção e compreensão de linguagem.

Nesse quesito, os gregos parecem ter precedido nossa era com êxito. Os diálogos empreendidos por Sócrates pressupunham um grau de interação elevado, tendo em vista a ferramenta principal do método maiêutico: o questionamento. A título de exemplificação, colocamos a seguir o trecho de um diálogo no estilo socrático, retirado de Marcondes (1999). O texto se contextualiza em uma conversa entre Sócrates e o estudante Mênon, na qual Sócrates expõe a defesa do argumento de que o conhecimento sempre advém de reminiscências.

(...)

³¹ Estudos como os de Tourinho (2011) demonstram os vínculos atuais com esta corrente de pensamento.

SÓCRATES: Disse há pouco, Mênon, que você é um brincalhão. E aí está você me perguntando se posso instruí-lo, quando digo que não há aprendizado, mas apenas lembrança. Quer me pegar em contradição.

MÊNON: Garanto, Sócrates, que não foi essa minha intenção, só falei por hábito. Contudo, se puder me provar de alguma forma que é como diz, por favor faça-o.

SÓCRATES: Não é fácil, mas ainda pretendo fazer o máximo por você. Apenas chame um dos seus serviçais, o que você quiser, para ajudar na minha demonstração.

MÊNON: Certamente. Você aí, venha cá.

SÓCRATES: Ele é grego, suponho, e fala grego?

MÊNON: Oh sim, com certeza; nasceu na casa.

SÓCRATES: Agora observe atentamente se ele parece lembrar ou se aprende comigo.

MÊNON: Certo.

SÓCRATES: Diga-me, rapaz, sabe que esta figura é um quadrado?

RAPAZ: Sei.

SÓCRATES: Quer dizer que um quadrado tem quatro lados, todos iguais?

RAPAZ: Claro.

SÓCRATES: E estas linhas traçadas no meio são também iguais, não?

RAPAZ: Sim.

SÓCRATES: E uma figura desse tipo pode ser maior ou menor, certo?

RAPAZ: Certo.

SÓCRATES: Agora, se este lado tivesse dois pés e aquele também, quantos pés teria o quadrado? Coloquemos de outra forma: se um lado tivesse dois pés e o outro apenas um, claro que a área seria de duas vezes um pé, não é?

RAPAZ: Sim.

SÓCRATES: Mas como o outro lado tem também dois pés, a área então não é de duas vezes dois pés?

RAPAZ: Sim.

SÓCRATES: Então a área é de duas vezes dois pés?

RAPAZ: Sim.

SÓCRATES: E quanto são duas vezes dois? Conte e me diga.

RAPAZ: Quatro, Sócrates.

SÓCRATES: E pode haver outra figura duas vezes maior que esta, mas do mesmo tipo, também com todos os lados iguais?

RAPAZ: Pode.

SÓCRATES: Então, quantos pés terá?

RAPAZ: Oito.

SÓCRATES: Agora tente me dizer quanto medirá cada lado dessa figura. Este aqui tem dois pés; quanto terá o lado do outro quadrado que tem o dobro do tamanho?

RAPAZ: Sem dúvida o dobro, Sócrates.

SÓCRATES: Está observando, Mênon, que não ensino coisa alguma ao rapaz, mas apenas lhe faço perguntas? E, agora ele supõe que sabe o tamanho da linha para traçar um quadrado de oito pés, ou não acha que supõe?

(...)

Não é nossa intenção adentrarmos aos conceitos filosóficos que subjazem às afirmações de Sócrates. Porém, não é difícil enxergarmos um caminho didático-pedagógico construído pelo sábio. E é possível ver que esse caminho se baseia mais em interação do que em explanação, mais em demonstração prática do que em explicação expositiva abstrata, mais em questionamentos do que em afirmações, mais em valorização do conhecimento do aluno do que em transmissão “cega” de informações pelo professor.

Fazemos, entretanto, uma ressalva para que se esclareça que a proposição deste trabalho não é a cópia do estilo socrático, mas a valorização da interação. Se observarmos o conteúdo das indagações do filósofo, veremos que o discípulo parece apenas reafirmar uma afirmação prévia do mestre que, indireta e sugestivamente, tem estrutura de pergunta.

Veja-se o trecho:

SÓCRATES: Quer dizer que um quadrado tem quatro lados, todos iguais?

RAPAZ: Claro.

Talvez, se fôssemos avaliar o benefício pedagógico e o nível de desafio da questão, o ideal seria perguntar “quantos lados tem um quadrado” e não se “o quadrado tem quatro lados”.

Ainda assim, não temos a intenção de criticar o estilo socrático, visando a propor alterações ao método. Até porque é inegável sua importância como base da metodologia de ensino-aprendizagem até hoje.

Como diz Gottschalk (2010),

A maiêutica socrática ocupa até hoje um lugar incontestável na reflexão filosófica sobre métodos de ensino, uma vez que responde, de uma perspectiva platônica e mesmo neoplatônica, ao paradoxo do conhecimento colocado pelos sofistas: como é possível conhecermos algo do qual não sabemos nada?

Tampouco desejamos defender o diálogo como um método de ensino isolado. Porém, acreditamos que a linguagem permeia qualquer método pedagógico e pode atuar como principal ferramenta para qualquer um deles, contanto que se configure como método interativo e não transmissivo.

Em uma análise mais ampla, os atuais métodos de ensino-aprendizagem parecem se relacionar, em parte, com as ideias socráticas. Na primeira resposta de Sócrates a Mênon, o filósofo afirma: “E aí está você me perguntando se posso instruí-lo, quando digo que não há aprendizado mas apenas lembrança”. Mais uma vez, ratificamos nossa opção em não nos aprofundarmos nas subjacências filosóficas e conceitos complexos advindos das teorias socráticas, como “mundo das ideias”, “noção de alma”, e outras mais. Porém, não podemos deixar de fazer uma correlação entre o que Sócrates considera como o “não ao ensino e sim à lembrança” e o que atualmente tem se dito com relação à *sala de aula invertida*.

Também nos é possível relacionar o fato de que Sócrates utiliza a exemplificação prática na conversa com o rapaz como forma de estabelecer, para Mênon, uma vivência com o conhecimento que queria desenvolver, com o conceito que atualmente tem se denominado *metodologias ativas*³².

Nesse sentido, podemos enxergar nos estudos contemporâneos sobre *metodologias ativas* e *sala de aula invertida* uma ponte para o avanço dos métodos interativos de ensino-aprendizagem. Para que possamos demonstrar de forma mais

³² Desde o movimento escolanovista, o conceito de aluno ativo em detrimento de aluno passivo e receptivo tem crescido. Com o advento das tecnologias, cada vez mais cresce, no âmbito pedagógico, o uso de metodologias de ensino-aprendizagem que visam a tornar o aluno o protagonista de sua própria aprendizagem. Como diz Araújo (2015, p.6): “... a metodologia ativa está centrada no aluno, posto que sua aprendizagem torna-se protagonista, secundarizando-se o ensino, que fazia protagonizar o professor”.

explícita a relação desses métodos com a interação dialógica, dedicamo-nos a abordá-los mais detalhadamente no tópico seguinte.

3.3.2 *Vertentes metodológicas atuais: compreensão e produção visando à mediação.*

Segundo Bergmann e Sams (2016, p.1) a ideia da *sala de aula invertida* (do original, *Flipped Classroom*), uma das principais iniciativas da atualidade no âmbito das *metodologias ativas*, nasceu em 2007 a partir de “uma observação simples”:

O momento em que os alunos realmente precisam da minha presença física é quando empacam e carecem de ajuda individual. Não necessitam de mim pessoalmente ao lado deles, tagarelando um monte de coisas e informações; eles podem receber o conteúdo sozinhos.

Desde então, como dito, o método tem sido uma *metodologia ativa* de grande utilização. Para explicarmos melhor a concepção do método, e de como se encaixa com a nossa visão, mencionamos um dos exemplos de casos usados pelos autores como inspiração para o uso da *sala de aula invertida*. Exemplificam eles (p.1):

Enrique tem dificuldades na escola, especificamente em matemática. Todos os dias a professora se posta diante da turma e leciona conforme o currículo escolar estadual. Para tanto, recorre à tecnologia mais recente. Até usa um quadro branco interativo, que deveria atrair a atenção de todas as crianças e cativá-las para a aprendizagem. O problema de Enrique é que, para ele, a professora fala muito rápido e ele não consegue tomar notas com a mesma velocidade. Mas, mesmo quando faz algumas anotações e as transcreve no caderno, não compreende o que significam. Em casa, ao fazer os trabalhos escolares, continua com problemas, porque o que anotou durante a aula não o ajuda muito nas tarefas. Assim, Enrique, um aluno diligente, tem poucas opções: chegar à escola mais cedo e pedir ajuda à professora, telefonar para um amigo na esperança de que ele tenha compreendido o que a professora disse, copiar o dever de casa de um colega, ou simplesmente desistir.

De modo mais explícito, o modelo de *sala de aula invertida* exige do professor e do aluno uma alteração da relação espaço-tempo. Na sala de aula tradicional, em geral, a ordem das atividades se dá primeiramente na exposição teórica presencial do professor sobre determinado assunto, seguida de momentos de prática por meio de atividades em casa (conhecidos como tarefa ou tema de casa), sucedidos por correções e por novas explicações teórico-práticas por parte do professor.

Na *sala de aula invertida*, os conhecimentos teóricos são vistos pelo aluno em casa, antes dos momentos presenciais, nos quais o professor acompanhará as tarefas práticas durante a aula.

Bergmann e Sams resumem o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem nesse modelo de abordagem (p.11):

... começamos cada aula com alguns minutos de discussão sobre o vídeo que foi visto em casa. (...) gastamos, no começo do ano, um bom tempo treinando os alunos a assistirem ao vídeo de maneira eficaz. Nós os incentivamos a desligar iPods, telefones e outras distrações enquanto assistem ao vídeo. Sugerimos que “paudem” e “retrocedam” o professor, encorajando-os a usarem sem parcimônia o botão de “pausa” para que possam anotar pontos importantes da lição. (...) Depois de respondermos às perguntas, passamos aos alunos as tarefas do dia a serem executadas na sala de aula. Pode ser experiência em laboratório, atividade de pesquisa, solução de problemas ou teste.

Como o próprio nome sugere, nesta abordagem, os procedimentos típicos de sala de aula se invertem. Na escada da taxonomia de Bloom, podemos dizer que os dois primeiros “degraus” (lembrar e entender), que antes eram feitos em aula e cujo centro era o professor, agora são realizados em casa, sendo o centro o aluno e a sua interação com os materiais disponibilizados pelo professor, para serem acessados no momento em que o aluno estiver atento para isso (metodologia *just in time*). Os demais “degraus” (aplicar, analisar, sintetizar e criar), que configuram maior nível de complexidade, agora são realizados em aula com a presença e o acompanhamento do professor.

Sobre esse ponto, os autores apresentam uma das conclusões que mais nos chamam a atenção (p.11): “... o papel do professor em sala de aula mudou

radicalmente. Deixamos de ser meros transmissores de informações; em vez disso, assumimos funções mais orientadoras e tutoriais (...)

Essa alteração no ponto de vista da atuação do professor tem gerado discussões no âmbito dos estudos de didática, já que se trata de uma mudança radical no paradigma original da situação formal de ensino.

Como temos mencionado, há uma indefinição do papel do professor nas salas de aula atuais, tendo em vista que o modelo mental dos alunos não mais acompanha a estrutura tradicional da sala de aula, que tem sua origem séculos atrás, e que não mais reflete as características das gerações atuais.

Morán (2015, p.15) comenta:

A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. (...). Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes. Isso é complexo, necessário e um pouco assustador, porque não temos modelos prévios bem sucedidos (*sic*) para aprender de forma flexível numa sociedade altamente conectada.

Nas propostas de *metodologias ativas*, como a da *sala de aula invertida*, o professor deixa de ser o centro isolado da atenção dos alunos. Até porque, no mundo atual, a capacidade de atenção focal e sustentada, em meio à quantidade de estímulos, informações e atrativos tecnológicos não parece dar conta de uma aula puramente transmissiva. Para dar conta de alunos “menos atentos”, é necessário que o professor passe de palestrante para orientador e tutor do conhecimento.

Como propõem Bergmann e Sams (p.11): “... circulamos pela sala de aula o tempo todo, ajudando os estudantes na compreensão de conceitos em relação aos quais se sentem bloqueados”.

Nesse formato, os alunos não podem ser considerados “tábulas rasas”, pois detêm informações suficientes para manter um diálogo com o professor. Os tópicos

desse diálogo são as dúvidas, as incongruências, as incompreensões, as análises, as conclusões, as criações feitas pelos alunos com base nos conhecimentos que adquiriram. Conhecimentos esses que, para serem adequadamente construídos, precisaram passar pela orientação atenta e consciente do professor. O professor deixa seu papel de transmissor e assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem que deixa de ser passivo por parte do aluno e passa a ser interacionista.

Conforme pontua Pinto (2011, p.119),

O professor (...) de qualquer nível de ensino é sem dúvida um dos agentes que devem saber estabelecer a ponte entre a teoria e a prática. Este, antes de mais nada, deve estar consciente da realidade que o cerca, ou seja, tem de ser sensível à diversidade de capacidades de compreensão dos seus alunos, porquanto portadores dos mais variados perfis, e procurar encontrar a melhor via que o conduza a uma adequação da matéria à realidade da sala de aula a partir de uma leitura crítica e fundamentada dessa mesma matéria, estando o mais possível sensibilizado para as suas efectivas finalidades nas circunstâncias concretas em que actua.

Nesse ponto, cabe colocarmos em discussão a atividade que o professor passa a assumir, como organizador da situação de produção de conhecimento e como mediador nesta.

Para Vygotsky (1991, p. 61), “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”.

A importância de mediar uma situação previamente organizada reside no fato de que, como entende Vygotsky, o acesso do homem ao objeto se dá de por meio de algum processo de *mediação*, de forma que os conceitos são construídos por sua capacidade simbólica. O conhecimento, portanto, é construído na interação mediadora, não só do professor, mas, da forma como vemos, principalmente, deste (do professor).

Compreendemos o pensamento vigotskiano, no conceito de signo, apresentado pelo autor (VYGOTSKY, 1993), de maneira que a imbricação entre o professor e a linguagem na interação com o aluno são os instrumentos-chave para a

aprendizagem.

Diz Vygotsky (1993, p. 50):

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou a palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução de um problema.

Na teoria interacionista, o signo funciona como o mediador interno do indivíduo para a organização de seu pensamento. Mosquera (1984, p.82) destaca que Vygotsky

(...) foi um dos primeiros a expressar claramente a opinião de que a linguagem representa papel decisivo na formação dos processos mentais e que o método básico de analisar as funções psicológicas elevadas é a pesquisa da reorganização dos processos mentais sob influência da linguagem.

Podemos entender que o diálogo com o professor potencializa a função subjetiva da linguagem. O autor ressalta a participação do professor, por meio da interação linguística com o aluno: "(...) o professor, trabalhando com o aluno, explicou, deu informações, questionou, corrigiu o aluno e o fez explicar" (1984, p. 92).

Nesse sentido, podemos entender o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, e a sua importância no que tange à interação. Segundo Oliveira (1992), a *zona de desenvolvimento proximal* remete à diferença entre as possibilidades de resoluções de problemas com a colaboração de outro indivíduo, em comparação com a capacidade individual, ou seja, a região potencial para o desenvolvimento de conhecimentos fora do alcance atual, mas passíveis de serem atingidos na *mediação*.

Diz Moita-Lopes (1996, p. 89),

No que se refere à aprendizagem, esses estudos [mencionados anteriormente] encontram (...) a expansão do conceito da zona de desenvolvimento proximal, situada como o resultado de processos interacionais entre o aprendiz e interlocutores mais competentes, e motivam grande parte do interesse da pesquisa voltada para a interação entre alunos e professores na sala de aula. (...) parecem estar apontando um deslocamento (...) do ensino do foco tradicional no professor, que passou para o aprendiz nos últimos anos, e que é colocado atualmente na interação entre alunos e professores na sala de aula.

Para Beltrán (1994, p. 34),

“La definición más correcta del profesor es la de mediador. Mediador entre los contenidos y el alumno, para hacer que aquellos se le presenten de forma estructurada y por tanto estructurante de su mente y su conocimiento. (...) Como mediador, el profesor selecciona contenidos, elabora diseños, enriquece el bagaje de estrategias, invita al alumno a entrar en la cultura como dueño de sus propias capacidades y a conocer el significado de la cultura en la configuración de los pueblos”.

O autor segue dizendo (p. 35):

El educador debe tener en cuenta que todo lo que se enseña y realiza queda integrado en un ámbito de interacción. Por consiguiente, es la persona adulta que somete todo a los criterios de relación, de acción dialógica, mediante los que se crea el ambiente acogedor y afectivamente propicio para que la persona madure gracias al contacto con el educador adulto, maduro por definición.

Chamamos atenção para o fato de que os autores mencionados reforçam a necessidade de um distanciamento, uma diferenciação entre o professor e o aluno, seja pela maturidade, seja pelo conhecimento avançado. Vygotsky menciona que a *mediação* se dá no processo de orientação por parte de indivíduos “mais capazes” (VYGOTSKY, 1991, p. 97).

Tal aspecto, talvez posto em cheque por algumas correntes de pensamento, é, para nós, adequado, tendo em vista o papel do professor como mediador. Entendemos que aquele que medeia a ação pedagógica precisa ter qualificação para tal, diferentemente dos alunos.

Em outras palavras, sabemos que as informações estão ao alcance dos alunos, mas a organização da recepção e do entendimento dessas informações, a formação de conceitos e a resolução de mal-entendidos e dúvidas, por exemplo, deve ficar sob responsabilidade de alguém que não só detém a informação, mas a compreende e a vivencia e a tem organizada de forma cognitivamente madura.

É do professor, enquanto elemento intermediário entre o aprendiz e o objeto (VYGOTSKY, 1991, p. 33), a responsabilidade de auxiliar na vinculação de conceitos novos a conceitos previamente adquiridos, ocupando formalmente a função de mediador das potencialidades expressas pela *zona de desenvolvimento proximal*.

Psicolinguisticamente falando, a *mediação* na relação professor-aluno ocorre por meio do processo dialógico, considerando um tipo de diálogo específico da situação formal de ensino, cujo sucesso, no que tange à produção de conhecimento, está vinculado à capacidade consciente do professor em observar as características inerentes a esse processo linguístico-comunicativo da sala de aula.

Essa ideia se relaciona com o controle metacognitivo da *relevância* da interação linguística mediada pelo professor. Como já mencionamos, na visão da TR, um *input* é relevante para um indivíduo quando (esse *input*) se conecta com informação do *ambiente cognitivo* desse indivíduo, de modo a produzir conclusões, *efeitos contextuais*, que importam a esse indivíduo.

Subjaz a essa concepção a noção de que o *input* pode constituir uma informação a ser armazenada e que mantém relações com outras informações previamente armazenadas ou memorizadas. Poderíamos dizer que, nesse contexto, “armazenadas” seria um sinônimo para “aprendidas”. Por meio dos mecanismos cognitivos que coordenam nossa compreensão dos *inputs* linguísticos, somos capazes de apreender significados (semântico-pragmáticos, como já discutimos) considerando as variações contextuais.

O usuário define os significados que compreende por meio de sua própria cognição. Para Benfatti: “... a TR busca estabelecer não apenas uma interface semântico-pragmática para os fenômenos interativos, mas também para os mecanismos constitutivos da cognição humana.” (2014, p. 152).

Intuitivamente, *relevância* é uma propriedade potencial não somente de

enunciados e outros fenômenos observáveis, mas de pensamentos, memórias e conclusões de inferências. O mesmo se pode dizer da *consciência*, que pode ocorrer com relação a todos esses processos da cognição. Nos termos da TR, qualquer estímulo externo ou representação interna que fornece um *input* para processos cognitivos pode ser relevante para um indivíduo em algum momento (SPERBER; WILSON, 2005, p.223).

Esse é o ponto de contato que nos possibilita tecer caminhos teóricos que relacionem nossa capacidade de produção e compreensão a nossa capacidade de aprendizagem. Como dissemos, a compreensão, como capacidade complexa, não se limita ao fato de estar relacionada à linguagem e de necessitar de base semântico-pragmática. Psicolinguisticamente, no processamento da linguagem, a compreensão é a chave para a entrada de informações no cérebro/mente, para nossa cognição, interferindo em tudo o que somos e sabemos. Defendemos, portanto, que, nesse processo de entrada para a cognição, a *mediação* dialógica consciente das condições de *relevância* das informações por parte do professor é fator de grande influência.

Dessa forma, cabe-nos, nos próximos tópicos, propor a união interdisciplinar dos conceitos até aqui discutidos, tendo como meio os conhecimentos advindos da interface psicolinguística que propusemos, e como fim os conhecimentos pedagógicos discutidos sobretudo neste último tópico. A imbricação psicolinguística de conceitos da Pragmática e da Psicologia Cognitiva visando à contribuição pedagógica nos leva, na sequência deste trabalho, à constituição do que Costa (2007) denomina “o novo objeto”, que vem a ser o produto da interface proposta.

4 CONSTRUÇÃO DO OBJETO

Até este ponto, temos abordado a interação entre professor e aluno como dois processos comunicativos: enquanto um produz linguagem, o outro compreende, e vice-versa, conforme se alternam os turnos de fala ou as situações de escrita e leitura. Tomamos, desde o início, a figura do professor e do aluno como aqueles que produzem, ou seja, falam, escrevem, e como aqueles que compreendem, isto é, escutam, leem.

Creemos ter esclarecido que a divisão dos processos em compreensão e produção se trata somente de uma forma de demonstrar e estudar o processamento da linguagem em situação dialógica e de apresentar os conceitos teóricos que embasam esse estudo, já que falamos de ambos em termos psicolinguísticos. Entretanto, nosso maior objetivo é abordar a compreensão e a produção de forma intercalada e intermitente em uma situação formal de ensino. Ou seja: na constituição de um diálogo entre os dois indivíduos, professor e aluno, que protagonizam essa interação.

Portanto, a partir deste tópico, unimos os dois processos e passamos a abordar o objeto diálogo propriamente dito. Em um primeiro tópico, propomos uma reflexão de como esse objeto se constitui pelo viés linguístico da interface. Em um segundo tópico, propomos uma reflexão de como esse objeto se constitui plenamente, por meio do seu nível linguístico e metalinguístico, como tipo de diálogo fruto de uma visão psicolinguística.

4.1 Diálogo Pedagógico: nível linguístico

Nossa colaboração para a temática proposta, em nosso modo de ver, está inicialmente na construção do arcabouço teórico-conceitual interdisciplinar, baseado nos conhecimentos psicolinguísticos, apoiados na Pragmática – sobretudo, no conceito de *relevância* – e na Psicologia Cognitiva – sobretudo, nos conceitos sobre *memória*, *atenção*, *metacognição* e *consciência*. Nossa intenção é que tal constructo seja uma possibilidade de abordar características potenciais da linguagem para a

relação professor-aluno.

Os processos de compreensão e produção, portanto, considerados interdisciplinarmente, constituem o objeto da interface: o diálogo. Ele carrega as características dessa interface, ou seja, reside no centro do interesse de estudo do uso da linguagem vinculado ao seu processamento, precisando, do mesmo modo, ser visto como unidade comunicativa de linguagem, cognitivamente processável. Deve também ser contextualizado na sala de aula, com fins educacionais. Este tópico, portanto, dedica-se à identificação das características do diálogo como esse objeto de estudo interdisciplinar.

Para iniciarmos, talvez, possamos pensar que, desde a primeira vez que mencionamos o termo “diálogo” neste trabalho, nossas mentes produziram uma imagem ou um conceito. Pertence ao senso comum a definição de diálogo como interação entre duas ou mais pessoas. Uma interação obviamente pautada na linguagem.

Quanto à origem da palavra, Neves (2001) afirma que

Costuma dizer-se que “diálogo” é uma “conversa a dois”, baseando-se essa afirmação no “dia” que se supõe ser sinónimo de “dois”. o que não é verdade: “dia” (...) é “passagem, movimento”, o que leva à conclusão que “diálogo” é uma conversa onde se muda frequentemente de intervenientes, dois ou mais.

Já Mariotti (2001, p.30) amplia a visão etimológica e expressa a relação do diálogo com a linguagem:

A palavra “diálogo” resulta da fusão das palavras gregas *dia* e *logos*. *Dia* significa “por meio de”. *Logos* foi traduzida para o latim *ratio* (razão) mas tem vários outros significados, como “palavra”, “expressão”, “fala”, “verbo”. Dessa maneira, o diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados.

Pela etimologia, esclarecem-se ainda mais nossas concepções com relação ao diálogo. “Fazer circular sentidos e significados” é exatamente o que estamos considerando como a peça-chave da relação professor e aluno, tendo em vista que a aprendizagem só ocorre com a circulação de informações que podem se tornar

conceitos e conhecimento.

No que tange à Psicolinguística, cremos que a noção de diálogo assume conotações mais amplas se comparadas à definição que ressalta o aspecto interativo. Uma foto de duas pessoas dialogando poderia nos dar a imagem de interatividade, mas não nos seria útil para compreender o processo. Para a Psicolinguística, portanto, é interessante a descrição do processamento dialógico.

Como, no campo da Linguística, a subárea que estamos utilizando é a Pragmática, as noções de situação de uso e contexto de uso emergem como parte da análise do processo de interação. A interação dialógica então precisa considerar seu contexto: não são apenas dois indivíduos que utilizam a linguagem para comunicar algo, mas são indivíduos que utilizam a linguagem em um tempo, em um espaço, por meio de algo, para determinados fins, com determinadas intenções³³ etc.

Grice (1975) contribuiu sobremaneira para os estudos sobre diálogos. Quando postulou as bases da Teoria das Implicaturas, ele focalizou as interações dialógicas humanas. Do contrário, não haveria denominado uma das três classes de implicaturas como *implicatura conversacional*. Vê-se a presença do aspecto dialógico na terminologia griceana por meio do que adjetivou ser um fenômeno “conversacional”. São implicaturas que ocorrem na/a partir da conversação, da interação, do diálogo.

Ademais, a iniciativa de Grice visava à inserção do conceito de *não-ditos* ao tradicional modelo de códigos, que, de certa forma, também se tratava de um modelo dialógico, tendo em vista a presença de um emissor, um receptor, uma mensagem e um código.

Sperber e Wilson (1986; 1995; 2005) mantiveram a linha sucessória dos estudos também abordando de modo dialógico os processos de produção e compreensão da linguagem. Entendemos que seja clara a presença de um falante e de um ouvinte nos estudos sobre *relevância* pelo fato de que os autores caracterizam a teoria como essencialmente *ostensivo-inferencial*, atribuindo a característica ostensiva ao falante, e a característica inferencial ao ouvinte, e vice-

³³ Para um embasamento maior nesse sentido, uma proposta que se coaduna com a TR é a Teoria da Conciliação de Metas de Rauen (2016).

versa.

Este fio condutor nos levou então a encontrar na Pragmática um caminho para a abordagem processual do diálogo em situações reais de comunicação, em contextos específicos, como é o caso do diálogo que se realiza em sala de aula. Essa visão nos permite construir um paradigma psicolinguístico de abordagem do diálogo, tendo em vista que este está presente em nossa comunicação, de diferentes formas, continuamente, recebendo processamento cognitivo para ser produzido e compreendido.

Segundo Costa e Saraiva (2015),

O diálogo pode ser assumido como a mais básica das formas de interatividade social. Ainda que sob as mais diversas maneiras de se apresentar, é razoável supor-se, abduktivamente, que o diálogo tenha suas raízes de base inata, dada sua presença em qualquer sociedade humana, independente da forma de cultura, desde as mais antigas, gregas, hindus, chinesas, etc., até as sofisticadas conexões tecnológicas das redes sociais.

É interessante pensarmos no diálogo como tendo base inata, conforme ressaltam os autores. Como se depreende desse raciocínio, desde a mais tenra idade³⁴, quando ainda nossa comunicação se resume a balbucios, sabemos, de modo realmente não aprendido (ou, pelo menos, não ensinado), que podemos assumir o papel de locutores e que possuímos interlocutores dispostos a interagirem conosco. Isso nos remete ao fato de que há possibilidade de estabelecer-se um diálogo, mas ainda não temos as condições para tanto, embora tenhamos a capacidade.

Relacionamos essa capacidade com os conceitos que se referem às *intenções* na TR. Desde recém-nascidos, somos capazes de apresentar dois níveis de intenções dialógicas: uma *intenção informativa* — intenção de informar algo a alguém — e uma *intenção comunicativa* — intenção de informar uma intenção informativa a alguém.

Quando os autores (COSTA; SARAIVA, 2015) definem o diálogo como a

³⁴ Ver o trabalho de Amorin et al (2012).

mais básica das formas de interatividade social, não estão desconsiderando o fato de que suas características são essencialmente complexas, haja vista o que diz Costa (2004):

Não obstante essa simplicidade aparente, as formas de variação do diálogo e a riqueza de recursos da comunicação humana que se expressam através dele, tornam-no um objeto de extrema complexidade, pelo que é explicitamente dito e pela rede inferencial que ele envolve.

As palavras do autor ressaltam a existência de duas instâncias no nível da conversação: uma aparente (“explicitamente dito”) e outra oculta (“rede inferencial”). Ou seja, uma explícita e outra implícita.

Do modelo de códigos até Grice, podemos notar uma evolução dos estudos em direção a uma visualização das informações não explícitas, inicialmente desconsideradas na comunicação, e, em seguida, a partir de Grice, focalizadas pelas *implicaturas* no nível da conversação. A partir de Sperber e Wilson, como vimos, há uma vinculação da situação comunicativa com o aspecto cognitivo, o que nos permite perceber a inclusão de conhecimentos interdisciplinares para a compreensão das características do diálogo como estrutura/processo complexo.

Em Grice, é considerada a possibilidade de compreensão de aspectos implícitos da linguagem por meio do diálogo, via *implicaturas conversacionais*. Na TR, é considerada a possibilidade de verificação de estados mentais via análise de implícitos na linguagem, dada a interação inferencial entre locutor e interlocutor. Para o caso do professor, com relação a seus estudantes, a verificação dos estados mentais destes por meio do *como* e do *que* expressam é de extrema importância.

Para Sperber e Wilson (2005, p.227):

A tendência universal para maximizar a relevância torna possível (em alguma medida) prever e manipular estados mentais dos outros. Conhecendo sua tendência para escolher os inputs mais relevantes e processá-los de modo a maximizar sua relevância, eu posso ser capaz de produzir um estímulo que provavelmente atraia sua atenção, ative um apropriado conjunto de suposições contextuais e aponte na direção de uma conclusão pretendida.

Os autores afirmam ainda, como já mencionado, que, por meio da *relevância*, somos capazes de “predizer e manipular estados mentais dos outros” (p. 227).

Para Walton (2012, p.4,5),

Um diálogo é uma sequência de trocas de mensagens ou atos de fala entre dois (ou mais) participantes. Tipicamente, porém, um diálogo é uma troca de perguntas e respostas entre duas partes. Cada diálogo tem um objetivo cuja realização depende da cooperação entre os participantes. Isso significa que cada participante tem a obrigação de trabalhar pela realização do próprio objetivo e de cooperar com o outro participante na realização do objetivo dele.

Por conta dos objetivos próprios de cada interlocutor que Walton menciona, os diálogos constituem-se, para ele, como formas de comunicação que carregam teor predominantemente argumentativo. Nessa visão, todo o diálogo seria uma tentativa de modificação do outro – nas palavras de Sperber e Wilson: manipulação de seus estados mentais³⁵.

Vejamos como podemos entender a ideia de argumentação na visão de Walton por meio do exemplo por ele proposto (p.2):

“Um marinheiro, destacado para o nosso navio pouco antes de deixarmos Halifax, nunca tinha visto o capitão, que no mar costumava andar sem quepe e com uma jaqueta surrada.

O novato tinha acabado de assumir o posto de guarda junto aos canhões quando o capitão apareceu e se pôs a andar pelo convés. De repente se abaixou e pegou uma ponta de cigarro. Atirando-a na direção do marinheiro, perguntou: “Quero saber quem é o desgraçado que é dono desta porcaria.”

O novo marinheiro pensou um pouco e depois disse ao oficial sem quepe e sem insígnias: “Acho que é você, colega. Foi você quem achou”.

Na avaliação de Walton, fica clara a especificação dos aspectos semânticos

³⁵Não adentraremos ao conceito de Teoria da Mente (PREMACK; WOODRUFF, 1978), muito estudado pela Psicologia e pelas neurociências, atualmente, mas cremos ser este um campo passível de exploração no que tange ao diálogo educacional.

e pragmáticos do diálogo. Diz ele (p.3), “aqui, o problema era saber sobre o que era a argumentação. Para o capitão, era somente a limpeza do navio. Para o marinheiro, era sobre a posse de um objeto achado no chão. O equívoco gerou um problema prático”.

Ou seja, os diálogos podem ser vistos como uma situação de “disputa de intenções” cooperativa. O locutor está disposto a demonstrar suas intenções e a compreender as do interlocutor, e vice-versa. Porém, mais do que demonstrar as intenções e objetivos, os interlocutores têm como alvo o convencimento e a persuasão, em maior ou menor nível.

Talvez compreendamos melhor por que, a partir de Walton, enxergamos o diálogo como “disputa de intenções cooperativa” se voltarmos ao modelo conversacional proposto por Grice. Como dito, as *implicaturas conversacionais* ocorrem de diálogo, pois são geradas a partir do reconhecimento das *intenções* dos interlocutores.

Grice sugere também a alta influência do contexto para a compreensão das *implicaturas*, ao dedicar a maior parte de seu trabalho ao caso das *conversacionais particularizadas* (ou seja, adaptadas a um contexto particular, específico). Ademais, por meio da existência do *princípio de cooperação*, vemos que ambos os interlocutores necessitam concentrar-se no objetivo comum do diálogo para que então os significados da linguagem possam ser produzidos e compreendidos.

Ainda assim, Walton (p.4) afirma que “... vários fatores importantes do contexto do diálogo podem ser obscuros, imprecisos, ambíguos e difíceis de localizar”. Tal aspecto, em nosso modo de ver, exige a ampliação da abordagem griceana, que se limita ao reconhecimento do *conhecimento mútuo*. A noção de *relevância*, a partir da possibilidade de compreensão de *não-ditos* com base no *ambiente cognitivo* dos interlocutores, pode contribuir para que o diálogo chegue ao nível *ostensivo-inferencial*, em que a maior parte das informações possam ser objeto da compreensão dos participantes.

A partir de um estudo dos principais tipos de diálogo, sobretudo com características argumentativas, Walton propõe o seguinte quadro:

Quadro 1: Tipos de diálogo

DIÁLOGO	SITUAÇÃO INICIAL	MÉTODO	OBJETIVO
Altercação	inquietação emocional	ataque pessoal	“atingir” o outro
Debate	disputa forense	vitória verbal	impressionar a plateia
Persuasão	diferença de opinião	prova interna e externa	persuadir o outro
Investigação	falta de prova	argumentação baseada em conhecimento	estabelecer provas
Negociação	diferença de interesses	Barganha	obter ganho pessoal
Procura de informação	falta de informação	Questionamento	descobrir informações
Educacional	Ignorância	Ensino	transmitir conhecimento

Fonte: Walton (2012, p.13).

Os tipos de diálogos analisados, sob os aspectos situação inicial, método e objetivo, parecem ter sido selecionados por conta de sua natureza. Está claro que Walton fundamentou suas categorias em diálogos de base argumentativa, haja vista a presença predominante de situações de “disputa” e necessidade de convencimento de uma das partes e a exclusão de outros tantos tipos de diálogo possíveis. Por isso a inclusão de diálogos tais como debate, persuasão, negociação e a atribuição respectiva de objetivos como impressionar a plateia, persuadir o outro, obter ganho pessoal.

Não temos a intenção de realizar uma análise detalhada dos tipos de diálogos selecionados ou mesmo de criticar, de alguma forma, o apanhado feito pelo autor, mas sim de manifestar nossa “surpresa” quanto à inclusão do denominado *diálogo educacional*.

Dentre todos os tipos levantados pelo autor, o *diálogo educacional* é o que, claramente, remete à interação do professor com o aluno. A definição do autor (p.12) para este tipo de diálogo é aquele “em que uma parte (o professor) tem o objetivo de

transmitir conhecimento para outra parte (o aluno)”.

Fazemos, de antemão, um contraponto à visão de Walton, pois ela é aderente à noção de diálogo como uma forma de transmissão de conhecimento, como ele mesmo define, com a qual não estamos de acordo, conforme já debatemos em tópico anterior. Podemos concordar, após uma reflexão sobre características do *diálogo educacional*, com o fato de que esteja arrolado pelo autor entre os tipos de diálogos argumentativos por conta da existência de uma “disputa de intenções cooperativa”, como mencionamos. Porém, essa “disputa” não pressupõe, em nosso modo de ver, a transmissão de conhecimento. O professor ocupa uma posição de gerenciamento, por conta da necessidade de organização e *mediação* da ação pedagógica, mas não o faz com vistas à ocupação de uma função transmissiva e monológica.

Por essa razão, pretendemos propor, a partir da tipologia de *diálogo educacional* uma categoria que se aproxime do diálogo linguisticamente (via conceitos pragmáticos) contextualizado e relevante, na visão interdisciplinar que estamos propondo. Dessa forma, chamamos, inicialmente, o objeto da análise psicolinguística que construímos de *Diálogo Pedagógico*.

A definição primeira desse tipo de diálogo passa pelo seu nível linguístico, tendo em vista as características de estrutura (fonológicas e morfossintáticas) e de significado (semântico-pragmáticas). Propomos que o diálogo pedagógico seja, portanto, aquele que ocorre dentro das seguintes características – considerando uma ampliação linguístico-pragmática do quadro original de Walton:

Quadro 2: Características do Diálogo Pedagógico: nível linguístico

DIÁLOGO	Pedagógico
SITUAÇÃO INICIAL	conhecimentos prévios passíveis de modificação e desenvolvimento
MÉTODO	interação linguística
OBJETIVO	(re)organização de informações e (re)construção de conhecimento
SITUAÇÃO DE USO	momentos/meios formais e previamente organizados com fins de construção de conhecimento

PARTICIPANTES	falante em função de gerenciamento da ação linguístico-pedagógica de construção de conhecimento – professor– e falante em função de interagente da ação linguístico-pedagógica de construção de conhecimento – aluno.
CONTEXTOS	ambientes cognitivos, socioculturais e espaciais de todos os participantes.
ATRIBUTOS	cooperação, coparticipação, interação, adequação linguística e contextual, clareza, objetividade e relevância.

Fonte: O autor (2018), adaptado de Walton (2012).

As características apresentadas em nossa proposta do que seria a constituição do *Diálogo Pedagógico* dizem respeito ao nível linguístico deste tipo de diálogo, cabendo ainda a inclusão de um nível metalinguístico, dada a necessidade de observação metacognitiva consciente dessas características por parte do professor. Esse aspecto é discutido no tópico seguinte.

De forma a explicitar as características apresentadas, a seguir, tecemos reflexões específicas.

Denominamos esse primeiro nível de linguístico, por não abarcar as habilidades metalinguísticas, resumindo-se à definição de situações de uso, participantes, contextos e atributos gerais. Veja-se que tais itens correspondem às “exigências” pragmáticas de uma análise linguística do *Diálogo Pedagógico*. Quando mencionamos “situação de uso”, “participantes” e “contextos” é porque, até este ponto, temos discutido a visão pragmática de linguagem utilizada em uma determinada situação (que pode levar em conta interação oral ou escrita), com determinados participantes em interação, que carregam consigo determinados contextos (considerando *ambientes cognitivos* com *background* de informações individual; *ambientes cognitivos* e socioculturais distintos; e espacialidade comum: sala de aula de nível fundamental, médio, superior, por exemplo). Todas essas características influenciam na definição da qualidade de todas as informações produzidas e compreendidas no *Diálogo Pedagógico*.

Quanto aos atributos, também utilizamos como fundamento os conceitos discutidos anteriormente, tendo em vista: a cooperação, mencionada por Grice; a coparticipação e a interação, dada uma abordagem não transmissiva de

conhecimento; a adequação linguística e contextual, baseada em uma necessidade de compreensão dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da linguagem dos participantes, tendo em vista os diferentes contextos envolvidos; clareza, objetividade e relevância, com base nas máximas estipuladas por Grice e na noção da TR quanto à capacidade de compreensão de implícitos e produção de inferências dada a relação *custo-benefício* de processamento.

Além da categorização dos diálogos, Walton (pp.12-15) apresenta uma proposta de estrutura dos diálogos. Para o autor, os diálogos constituem-se de quatro estágios, sendo eles: *estágio inicial*, *estágio de confrontação*, *estágio de argumentação*, *estágio final*.

No *estágio inicial*, segundo ele, deve ser especificado o tipo de diálogo e as “regras” para que a interação ocorra de maneira satisfatória. O autor ressalta que “todo bom diálogo tem regras de procedimento que devem ficar muito claras para os participantes, como parte do estágio inicial do diálogo”. Nesse ponto, Walton faz referência às regras da implicatura griceana, sem, no entanto, ser específico sobre como elas seriam utilizadas ou mesmo quais seriam elas. Tomamos a liberdade, portanto, de entender que as regras às quais faz referência são as *máximas* e o *princípio de cooperação*. Ele destaca que essas regras “estabelecem expectativas normais de conduta no diálogo”.

Observando a naturalidade com que as regras ocorrem – “expectativas normais” – destacamos o fato de que elas parecem estar inconscientemente incluídas na ação dialógica, sem que os participantes as percebam claramente. Em nosso estudo, entretanto, propomos que as regras pragmáticas venham à tona e sejam objeto da atenção e da consciência do professor (conforme abordaremos no nível metalinguístico do *Diálogo Pedagógico*, no próximo tópico).

Walton faz menção de quatro tipos de regras do diálogo (p.14), que, pela construção do seu argumento, parecem englobar as regras griceanas mencionadas anteriormente. São elas:

- a) as *regras de locução*, que estipulam os tipos permitidos de atos de fala – perguntas e afirmações, por exemplo;
- b) as *regras de diálogo*, que estabelecem as normas de respeito e os turnos de fala de cada participante;

- c) as *regras de comprometimento*, que indicam com quais opiniões ou posições os participantes estão comprometidos;
- d) e, por fim, as *regras estratégicas*, que determinam em que sequência as interações serão realizadas a fim de que o diálogo atinja seu objetivo central.

Entendemos que as máximas griceanas perpassam todas as quatro regras mencionadas por Walton e, tendo em vista que o autor não estipula como as regras se dão no diálogo educacional, proporemos, então, uma possibilidade de entendimento destas, visando ao nível linguístico do *Diálogo Pedagógico*.

Quanto às *regras de locução*, cremos que a sala de aula permite um sem número de possibilidades de interações, que estão, segundo nosso ponto de vista, sob dois tipos principais, que são os mesmos exemplificados por Walton: as perguntas e as afirmações. Consideramos que perguntas e afirmações são dois atos de fala fundamentais para o desenvolvimento do *Diálogo Pedagógico*. Acreditamos que o diálogo pedagógico pode/deve ser constituído de questionamentos e asserções tanto por parte do professor quanto por parte dos estudantes, já que defendemos que, com ou sem o uso do modelo *sala de aula invertida*, em que o aluno teria acesso à teoria antes da discussão prática, todos apresentam condições³⁶ para contribuir com o tema.

No modelo de *mediação* que propomos, os questionamentos têm um papel preponderante, principalmente por parte do professor, assim como o tinham no método socrático. Imaginamos que um “professor perguntador” pode atuar de forma linguisticamente mais instigante, desafiadora, proveitosa em um diálogo pedagógico do que um “professor respondedor”.

Para Walton (p.39), “numa pergunta, o pressuposto é uma proposição supostamente aceitável (...) Por isso, perguntar pode ser um modo de introduzir proposições num diálogo”. Em nossa visão, se o professor souber utilizar as perguntas de forma adequada, elas podem servir-lhe como meio para a “introduzir novas proposições”, ou, nos termos da TR, “introduzir novas *suposições*”. *Suposições* inseridas em forma de questionamento não precisam necessariamente conter, elas próprias, estruturalmente, uma informação, um conceito (embora esse

³⁶ Resguardadas certas proporções, como maturidade, conhecimento de mundo etc.

também seja um tipo de pergunta possível). As perguntas podem agir como “gatilhos” para que o aluno seja capaz de, por si próprio, utilizando as informações e *suposições* de que já dispõe, gerar novas *suposições* instigado pela pergunta ou acessar *suposições* e conhecimentos prévios que até então não havia sido capaz de acessar para relacionar às novas informações.

Em outras palavras, os questionamentos podem agir como disparadores de raciocínios inferenciais. Como menciona Walton (p.39), “perguntar é também (...) influenciar o curso subsequente da argumentação (...) Assim, as perguntas podem afetar fortemente a posição de quem responde, seu conjunto de comprometimentos no diálogo”.

Com relação às *regras de diálogo*, deixaremos de lado aspectos relacionados ao manejo de turma, ou seja, à capacidade do professor em organizar sua interação no que tange à colaboração, educação e respeito dos alunos, tendo em vista que não são questões ligadas diretamente à linguagem³⁷. Obviamente, os turnos de fala são objeto da estrutura do diálogo, mas não nos parece relevante explorá-los de forma teórica neste momento. O que podemos incluir na composição do *Diálogo Pedagógico* talvez seja a obrigatoriedade de mais trocas de turno, tendo em vista a incompatibilidade da proposta com uma didática monológica, ou meramente expositiva.

No que tange às *regras de comprometimento*, percebemos que essa categorização tende, mais diretamente, ao aspecto argumentativo do diálogo, que é destacado por Walton. No *Diálogo Pedagógico*, podemos entender que todas as asserções ou questionamentos dos alunos e do professor demonstram seu comprometimento com o tópico em questão: o conteúdo da aula. Obviamente não entendemos “comprometimento” como posição ideológica, como ocorreria em outros tipos de diálogo, como o debate ou a negociação. O comprometimento no *Diálogo Pedagógico* pode ser entendido como o vínculo do aluno ou do professor com o conteúdo em questão. É possível perceber, pela maneira como se afirma ou como se pergunta algo, o quanto dominamos tal aspecto do conteúdo, quanto conhecimento prévio, quanta experiência ou vivência temos sobre o tópico em

³⁷ Nós mesmos consideramos essa afirmação como discutível, tendo em vista que o comportamento da turma pode interferir no nível de atenção dos alunos e, por conseguinte, na interação linguística, dada a noção de comunicação ostensivo-inferencial da TR. Ainda assim, mantemos a afirmação, conforme a força do advérbio “diretamente”.

discussão. O professor deve estar atento a esses detalhes para precisar a qualidade do comprometimento/vínculo de seus alunos com o conteúdo.

As *regras estratégicas*, último grupo apresentado por Walton, dizem respeito, no *Diálogo Pedagógico*, mais à posição do professor, a como ele organiza a situação dialógica para que, estrategicamente, possa gerenciar a interação. Se optar por utilizar o modelo de *sala de aula invertida*, por exemplo, as regras estratégicas estão vinculadas às metodologias utilizadas para interação em aula, após o primeiro contato com a teoria. A parte prática do método, que deve ser mediada dialogicamente pelo professor, pode ser organizada em grupos, os quais recebem, por exemplo, uma situação-problema para discussão.

No segundo estágio de diálogo, denominado *estágio de confrontação*, Walton sugere a definição do tema. Segundo ele, “todo diálogo surge de um problema, de uma diferença de opinião ou de um assunto a ser resolvido que tenha dois lados. Esses lados constituem o tema do diálogo”. No caso do diálogo pedagógico, não é necessário que especulemos muito para identificarmos o tema: o conteúdo a ser aprendido. Na interação professor-aluno vemos os dois lados do tema, dado que cada um possui parte das informações sobre o assunto, e a necessidade de estabelecimento de um ponto em comum: a aprendizagem satisfatória. O *estágio de diálogo*, portanto, é o momento que antecede a interação propriamente dita, a qual ocorre no *estágio de argumentação*.

Nesse estágio, o de argumentação, segundo Walton, “...cada parte tem de atingir o objetivo do diálogo, ou contribuir para tal (...) Cada participante tem a obrigação de fazer um esforço sério para atingir seu próprio objetivo no diálogo. Tem também a obrigação de permitir que a outra parte cumpra sua obrigação”. Na interação dialógica, professor e aluno agem, consciente ou inconscientemente, segundo a noção de *relevância*. Ou seja, conforme a análise continuada da relação *custo-benefício*. É papel do professor, portanto, estabelecer o nível de “esforço sério” (custo), bem como deixar claros os “objetivos” (benefícios) do diálogo, estando atento a esses aspectos durante o *estágio de argumentação*.

Com relação ao *estágio final*, Walton afirma que é o “... ponto em que o objetivo do diálogo já foi atingido ou em que os participantes concordam com o fim do diálogo”. Está claro para nós que o objetivo de um *Diálogo Pedagógico*, a aprendizagem, não é alcançado dentro do próprio diálogo, já que este é apenas um

dos passos na construção de conhecimento, por meio de sinapses e memórias (de longo prazo), e é apenas uma dentre muitas “unidades de diálogo” (talvez em nível infinito, dadas as possibilidades de inserção de novas *suposições* e memórias e transformação (fortalecimento, enfraquecimento, soma) das anteriores) que compõem a construção de um conhecimento. Porém, os objetivos são alcançados quando os alunos completam o círculo de raciocínio organizado previamente pelo professor no *estágio inicial*, mais especificamente ao definir as *regras estratégicas*.

Podemos incluir nesse estágio de diálogo uma sondagem dos efeitos cognitivos e dos conhecimentos produzidos, com base nos objetivos traçados no *estágio inicial*. A sondagem configura-se por uma verificação, por meio de questionamentos, por parte do professor, que focalizem os conceitos efetivamente apreendidos e que sejam capazes de aferir os que ainda estão em desenvolvimento e os que foram efetivamente concretizados na memória. Aqui podemos mencionar sondagem oral ou escrita, que mantenha as características do diálogo pedagógico, ocorrendo no mesmo momento da interação ou posteriormente a ela, em um novo momento.

Walton conclui a apresentação dos quatro estágios (p. 15) apresentando outras regras que estão neles inseridas. São estas: as regras de pertinência, que dizem respeito diretamente à manutenção do tema/objetivo do diálogo (o que nos parece próximo à máxima de *relevância*); as regras de cooperação, que não carecem de maior explicação no caso do diálogo pedagógico, já que retomam adequadamente o conceito griceano do PC, bem como a necessidade de manutenção do processo *ostensivo-inferencial* da TR; e as regras de nível de informação, que parecem estar bastante relacionadas aos preceitos da TR e, portanto, receberão maior atenção no parágrafo seguinte.

Walton afirma que as regras de nível de informação “exigem que cada participante adapte seus argumentos ao que a outra parte sabe ou não sabe. Cada participante tem que fornecer informações suficientes para convencer a outra parte, mas apenas as informações necessárias ou úteis àquele propósito”. Nesse ponto, vemos que o processamento da informação no diálogo pedagógico precisa estar adequado ao nível de conhecimento prévio dos alunos, além da maturidade linguística destes, de maneira que a forma linguística seja passível de compreensão. Do contrário, o *custo* será muito elevado, tornando o diálogo irrelevante.

O estudo de Walton e as referências a aspectos conceituais griceanos ou relevantistas configuram o constructo no qual reside a definição e a estruturação do *Diálogo Pedagógico*, expressando parte da interface apresentada – de natureza psicolinguística –, contribuindo para a construção deste objeto interdisciplinar. O próximo tópico acrescenta ao diálogo pedagógico sua característica mais peculiar, a *consciência*, tendo em vista os argumentos que sustentam o presente trabalho e a base metacognitiva da proposta.

4.2 Diálogo Pedagógico: nível metalinguístico

Temos sugerido que o diálogo se apresenta como uma possibilidade de promover a interação entre o professor e os estudantes. Como dissemos, estamos tratando de um local em que a presença de diversos indivíduos gera a interferência inerente de múltiplos contextos, ou seja, ambientes/*backgrounds* cognitivos distintos. Conforme expusemos anteriormente, a situação de aula em si é um objeto complexo, bem como para os atores que dela participam.

Consideremos que estão envolvidos fatores diversos, que, seguramente, intervêm na aprendizagem. Mencionamos dois conjuntos gerais desses fatores, apenas a título de exemplo: fisiopsicológicos (sono, atenção, memória, afasias, patologias, nutrição...); e socioculturais (motivação, interesse, valores, influências...). Obviamente, não discutiremos todos esses fatores isoladamente, pois cada um constitui-se como um tema complexo para ser abordado em outro(s) trabalho(s) de tese, por exemplo. Direcionaremos nossa atenção, portanto, ao fator que pode auxiliar na administração dessas variáveis e ao objeto de estudo já delineado: a linguagem, que permite o *Diálogo Pedagógico*.

Nesse contexto tão amplo e, como dito, complexo, pretendemos dar seguimento à discussão em torno de um comentário de Benfatti (2014, p.150): "... imagine como seria tentar dar uma aula sem se utilizar das facilidades que a diretividade linguística proporciona. É impossível!".

O autor menciona o termo "diretividade" para referir-se a raciocínios que não dependem demasiadamente de informações implícitas para serem compreendidos,

em detrimento de um discurso predominantemente inferencial, já que este último seria de maior *custo*, nos termos da TR.

Refletindo sobre a possibilidade de diretividade, entretanto, ficamos em dúvida sobre em qual posição seria possível: na fala do professor ou na dos estudantes. De qualquer modo, consideramos que, por mais “diretos” que desejemos ser, sempre estaremos lidando com *ambientes cognitivos* distintos, criados por experiências e memórias distintas.

Sabemos que o professor, licenciado em qualquer que seja a área do conhecimento, tem ciência de que a linguagem será sua ferramenta de trabalho e de que o diálogo constituirá, continuamente, a principal forma de promover a construção do conhecimento em sua área de atuação. A questão que levantamos é a de que o professor não precisa estar preparado para dialogar tendo em vista o que lhe é dito. Precisa estar preparado para compreender os *não-ditos* da situação de ensino-aprendizagem.

Obviamente, se considerarmos o diálogo como uma das únicas formas de saber como pensam professor e aluno, pode haver problemas inerentes à complexidade de uma situação de relação humana. Por exemplo, podemos enfrentar o caso de alunos que não dialogam, ou o caso de um professor que tem dificuldade em coordenar um diálogo, ou mesmo de um professor que não empreende diálogos.

Ademais, não desconsideramos o conhecimento e a energia (física e mental, por parte do professor) necessários para proceder a uma aula inteiramente dialogada. Porém, para efeitos de pesquisa, precisamos considerar um universo investigativo em que apenas alguns desses problemas são levados em conta, sobretudo os que dizem respeito à ação do professor. Não discutiremos, neste tópico, questões diretamente vinculadas à participação (ou à não participação) do aluno em aula, pois seria impossível abordar mais variáveis do que as que já temos assumido. Trabalharemos, portanto, com as possibilidades de compreensão mútua do diálogo e com a sua eficácia, tendo em vista o processamento da linguagem, para a educação³⁸.

Apesar da menção à “diretividade linguística”, dadas as particularidades e

³⁸ Ressaltamos esse aspecto para que não fuçamos do objetivo de teorização sobre o fenômeno dialógico de uma perspectiva ideal e não do ponto de vista do fato que se dá *ad hoc*.

subjetividades dos processos de compreensão e produção que constituem o *Diálogo Pedagógico*, imaginamos que, em sala de aula, seja do professor a responsabilidade de entender tais processos e de (tentar) administrá-los, de forma que os estudantes possam também administrar seu entendimento do processamento da própria compreensão e da própria aprendizagem. Enxergamos, portanto, apenas uma forma para que a subjetividade inerente a toda a ação pedagógica seja administrada, tanto pelo professor quanto pelos estudantes: a capacidade de refletir sobre o próprio diálogo.

Neste tópico, focalizamos o professor como participante distinto no *Diálogo Pedagógico*, dado o potencial de aplicação que queremos sugerir com base no construto teórico que propusemos.

Quando planejamos o intento de demonstrar esse potencial de aplicação, tendo como alvo o professor, referimo-nos a sua função como gestor da interação empreendida em sala de aula. Para tanto, os conhecimentos anteriormente mencionados podem ser, da maneira como vemos, aplicáveis, não com recursos ou meios físicos, mas pela própria expertise do professor ao realizar sua prática. Se considerarmos como basilar à tarefa docente a responsabilidade da (auto)análise linguística – assim como consideramos que deva ser inerente ao atendimento de um profissional que efetua atendimentos psicológicos ou a um advogado em um tribunal, por exemplo, como mencionado em nosso capítulo de contexto – potencializamos sua capacidade de gerir a aquisição de conhecimento.

Nos moldes dos conceitos teóricos discutidos até aqui, e visando a essa proposta de aplicação prática, temos em mente a formação do professor, a sua instrumentalização no que se refere a um conhecimento mais aprofundado da ferramenta maior de que dispõe para o desenvolvimento de sua tarefa: a linguagem.

O professor precisa saber que não apenas orienta o estudante por meio da linguagem: ele suscita a criatividade e os raciocínios complexos, novos e já adquiridos; indica rumos; estimula a reflexão, a análise e, de maneira especial, a autoanálise. Para tanto, em nossa proposta, é de suma relevância que o professor passe a desempenhar a função de mediador da ação pedagógica, assumindo primeiramente a posição de analisador, de gerenciador metacognitivo e metalinguístico, mantendo-se plena e continuamente consciente dos usos linguísticos que ocorrem em sua sala de aula.

Pensemos sobre a possibilidade de um professor ter presente em sua *consciência* as condições pragmáticas do contexto de uso da linguagem em que está inserido. Pensemos sobre como é imperativo conhecer o ato de fala, seu processamento e seu envolvimento com a aquisição de conhecimento.

Como bem descreve Santos, na citação que já mencionamos:

“A habilidade de produzir, compreender e interpretar o que os falantes comunicam diz respeito à relação de competência cognitivo-psico-pragmática que temos na língua que falamos. Nessa relação entram em cena elementos linguísticos, tais como código linguístico, prosódia, léxico, estrutura das orações, variações regionais, etc. conhecimentos extralinguísticos, tais como polidez (distância, status e poder), conhecimentos culturais, explícitos, implícitos, tais como crenças, convenções, valores e psicológicos, como intenções, emoções, sentimentos etc. Que temos de nós mesmos e de nossos interlocutores. (2014, p.165).

Tais aspectos nos levam a enxergar um potencial de aplicação para os estudos do processamento da linguagem, aqui representados pela Psicolinguística, considerando o “despertar” da *consciência* sobre a linguagem por parte do docente.

É interessante pensar que o professor, tendo subjacentes conhecimentos sobre a *consciência linguística* (que lhe permite observar a sua linguagem a partir de sua própria mente), em uma situação dialógica, tem condições para, por meio da linguagem, compreender os processos de aprendizagem no contexto de sua sala de aula.

Nesse sentido, ele é capaz de assumir seu novo papel no âmbito da educação, dadas as características das novas gerações de estudantes. Como dissemos anteriormente, é dado que o professor não mais representa uma figura central capaz de “fornecer” conhecimento, mas segue sendo a figura principal capaz de tutorá-lo e organizá-lo.

Na esteira desse pensamento, em nossa visão, o professor precisa estar atento às características metalinguísticas do *Diálogo Pedagógico*. Consideramos tal aspecto como parte dos conhecimentos “metapedagógicos” fundamentais advindos das ciências da linguagem como contribuição para a prática em sala de aula e a administração, por parte do professor, da situação complexa que ela representa.

Nessa proposta, a habilidade de *consciência linguística*, com base na atenção a conhecimentos voltados para o uso da linguagem, constituiria, respectivamente, como dito, a capacidade para monitorar os próprios processos de uso da linguagem e os processos dos alunos, visando a um gerenciamento cognitivo com maior eficácia no que se refere à produção de conhecimento.

Como pressupomos, o processo de aprendizagem pode ser acompanhado via diálogo, sabendo-se que as capacidades pragmáticas da linguagem possibilitam conhecer mais do que o que é expresso literalmente, rompendo o que consideramos como limite de acesso físico à mente alheia (do professor ao aluno e vice-versa, nesse caso).

Dessa maneira, tendo conscientes as características de uso e processo de uso da linguagem, o professor pode produzir diálogos com maior *relevância*: menor *custo* de processamento e maiores *benefícios* (aprendizagem) aos alunos, potencializando, sobretudo, o acesso destes a outros aspectos, como suas *intenções comunicativas* e *informativas*, por exemplo.

Enxergamos nessa capacidade consciente de dialogar aquilo que temos mencionado como *mediação*. Ou seja: a *mediação* que ocorre via o que se poderia chamar de um *Diálogo Pedagógico Consciente (DPC)*.

Se pudermos voltar um instante ao diálogo socrático, veremos que, talvez, em determinado momento, Sócrates tenha sentido a necessidade de retomar um conceito, antes que seu aluno pudesse dizer: “não o compreendi”. Esse pode ser um exemplo do *Diálogo Pedagógico Consciente* que estamos tentando constituir.

Hipoteticamente, Sócrates observava em sua mente as potencialidades do servo e, de acordo com a *consciência* que mantinha sobre essas potencialidades, ele tecia seu discurso. Observemos, por exemplo:

SÓCRATES: Agora, se este lado tivesse dois pés e aquele também, quantos pés teria o quadrado? Coloquemos de outra forma: se um lado tivesse dois pés e o outro apenas um, claro que a área seria de duas vezes um pé, não é?

RAPAZ: Sim.

SÓCRATES: Mas como o outro lado tem também dois pés, a área então não é de duas vezes dois pés?

RAPAZ: Sim.

Antes que o rapaz pudesse se manifestar, Sócrates percebeu que poderia expressar-se de forma mais compreensível do que o modo como havia inicialmente construído sua fala. Podemos afirmar que o filósofo estava usando a *metacognição* naquele momento? Talvez sim. Podemos afirmar que tinha *consciência* disso? Talvez não. Porém, a título de demonstração, podemos afirmar que este é o objeto da interface que estamos tentando construir.

Se é possível que um professor traga sua fala ou sua escrita ao foco de atenção para que possa observá-la a ponto de “prepará-la” para seu estudante, enxergando-se como aquele que produz, falando com aquele que compreende linguagem, e vice-versa, então cremos que podemos ajudar a influenciar professores para serem mais conscientes sobre a importância de como usam sua linguagem em sala de aula para mediar informações e mentes e chegar a construir conhecimento.

O que propomos neste tópico faz avançar, portanto, para um nível metalinguístico, o que propusemos no tópico anterior em um nível linguístico. Desse modo, cremos ser importante voltarmos ao conteúdo do quadro 2, complementando-o no quadro 3 para entendermos a inserção dessas características:

Quadro 3: Características do Diálogo Pedagógico Consciente: nível metalinguístico

DIÁLOGO	Pedagógico Consciente
SITUAÇÃO INICIAL	conhecimentos prévios passíveis de modificação e desenvolvimento
MÉTODO	interação linguística consciente
OBJETIVO	(re)organização de informações e (re)construção de conhecimento
SITUAÇÃO DE USO	momentos/meios formais e previamente organizados com fins de construção de conhecimento
PARTICIPANTES	falante em função de gerenciamento consciente da ação linguístico-pedagógica de construção de conhecimento – professor– e falante em função de interagente da ação linguístico-pedagógica de construção de conhecimento – aluno.
CONTEXTOS	ambientes cognitivos, socioculturais e espaciais de todos

	os participantes.
ATRIBUTOS	cooperação, coparticipação, interação, adequação linguística e contextual, clareza, objetividade, relevância, metacognição, atenção e consciência.

Fonte: O autor (2018), adaptado de Walton (2012).

Ao quadro inicial, em que vimos as características linguísticas do *Diálogo Pedagógico*, acrescentamos, neste último quadro, as características metalinguísticas, por meio de atributos como a *metacognição*, a *atenção* e a *consciência*, pressupondo a presença desses aspectos na utilização desse tipo de diálogo que, como indica a denominação que lhe atribuímos, pressupõe a focalização da atenção do professor às características de sua linguagem.

Nesse sentido, o objeto de nossa interface, o *Diálogo Pedagógico*, que avança para um nível metalinguístico de *Diálogo Pedagógico Consciente*, depende da figura do professor, que age metacognitivamente e metalinguisticamente, dialogando metapragmaticamente.

Nesse ponto, cremos que já é possível visualizarmos toda a estrutura do diálogo que propomos, com base em nossa análise do seu nível linguístico somada às características do seu nível metalinguístico. Desse modo, produzimos o quadro a seguir, visando a elaborar uma síntese adaptada das contribuições de Walton e das nossas próprias contribuições, apresentadas no tópico anterior, para a constituição da estrutura desse diálogo.

Quadro 4: Estrutura do Diálogo Pedagógico Consciente

ESTÁGIO	ATIVIDADE	ALVO DA CONSCIENCIA
INICIAL	Definição das regras de: a) locução;	Uso de afirmações e questões durante o diálogo.
	b) diálogo;	Manejo da turma e alternância constante dos turnos de fala.
	c) comprometimento;	Avaliação do conhecimento prévio sobre o conteúdo.
	d) estratégia;	Posição do professor como gerenciador consciente do diálogo e organização da situação dialógica.
	e) pertinência ;	Manutenção do tema durante o diálogo.
	f) cooperação;	Manutenção da cooperação (PC) e da relação entre ostensão e inferência.

ESTÁGIO	ATIVIDADE	ALVO DA CONSCIENCIA
	g) informação.	Adaptação do diálogo aos conhecimentos da outra parte.
DE CONFRONTAÇÃO	Definição do tema do diálogo.	Avaliação do conhecimento prévio do conteúdo pelas partes.
DE ARGUMENTAÇÃO	Diálogo propriamente dito, considerando o comprometimento conforme os objetivos das partes.	Manutenção da Relevância, tendo em vista a relação custo-benefício de processamento durante a interação entre as partes.
FINAL	Aprendizagem.	Sondagem dos efeitos cognitivos alcançados.

Fonte: O autor (2018), com base em Walton (2012).

O quadro apresenta os estágios do diálogo de acordo com a proposta de Walton (2012), demonstrando as atividades que, segundo o autor, são realizadas em cada um desses estágios, com adaptações nossas para a realidade do *Diálogo Pedagógico*. Quanto à participação da *consciência*, definimos alguns “alvos” para o foco de atenção, de modo que seja possível ao professor identificar os tópicos a observar em cada estágio da estrutura do diálogo.

É importante ressaltar que as regras de pertinência, cooperação e informação, elencadas por Walton (p. 15), não estão, na proposta original desse autor, vinculadas a nenhum estágio de diálogo. Entretanto, pareceu-nos mais adequado, tendo em vista a presença das “regras” no *estágio inicial*, dispô-las junto às demais nesse mesmo estágio.

Com base em toda a nossa discussão até este ponto e nas *regras estratégicas*, que tratam da tomada de posição do professor com relação a sua função como organizador da situação dialógica, pensamos que deva partir dele, do professor, a disposição para utilizar sua *metacognição*, tornando-se consciente do seu uso da linguagem e sendo capaz de analisar o diálogo que empreende com seus alunos.

Para fins de conceituação e organização da análise que pretendemos propor, denominamos essa disposição como *Disposição Metacognitiva de Análise (DMA)*. O conceito de *disposição metacognitiva* é sugerido a partir das contribuições teóricas da Psicologia Cognitiva, com base na possibilidade consciente de focalização da atenção a um objeto específico. O conceito de *Análise* é sugerido a partir das contribuições teóricas da Pragmática, considerando a capacidade de

formulação de raciocínios dedutivos com base na *relevância*. Desse modo, configura-se a interface dos conceitos psicolinguísticos que permitem a verificação do processamento do percurso cognitivo consciente voltado para o gerenciamento do DPC.

Admitimos, entretanto, que, se no foco de atenção da *Disposição Metacognitiva de Análise* estiverem tantos aspectos quantos propusemos, a tarefa de manter-se consciente da interação dialógica terá *custo* de processamento muito alto ao professor. Portanto, utilizando a *navalha de Occam*, visando à não multiplicação de conceitos para além da necessidade, faremos uma reanálise dos alvos de consciência, focalizando apenas os aspectos efetivamente linguísticos do diálogo, para os quais buscaremos embasamento na TR. Entretanto, percebemos que já está descrita, na visão de *consciência metapragmática* que discutimos (GOMBERT, 1992), uma proposta de quais aspectos são focalizados nesse nível de consciência.

Desse modo, podemos propor, de maneira interdisciplinar, a relação dos conceitos linguísticos com os metalinguísticos, com base, respectivamente, na TR, e no estudo de Gombert.

Nossa proposta é relacionar os principais conceitos explorados na TR com os dois primeiros itens³⁹ mencionados por Gombert como sendo inerentes à capacidade de consciência metapragmática, a *adequação referencial* e a *adaptação da fala ao interlocutor*, e, em seguida, relacioná-los à estrutura do DPC, chegando a uma síntese comum dos “alvos de consciência”.

Em nossa visão, uma análise da linguagem dialógica em sala de aula, via *relevância*, precisa considerar a qualidade de alguns aspectos discutidos por Sperber e Wilson no decorrer da TR. São eles:

- a) Qualidade dos *inputs* das entradas lógica, enciclopédica, lexical e sensório-perceptual;
- b) Qualidade da atenção na intenção comunicativa;
- c) Qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo;
- d) Qualidade dos efeitos cognitivos.

³⁹Quanto ao terceiro item, *consciência das regras sociais*, vamos, de antemão, associá-lo às *regras estratégicas* de Walton e abordar ambos no tópico 5.2.

Para uma melhor compreensão de cada um desses critérios e de sua relação com os itens mencionados por Gombert e com os itens da estrutura do *Diálogo Pedagógico Consciente*, vamos abordá-los individualmente.

Com relação à *qualidade dos inputs das entradas lógica, enciclopédica, lexical e sensório-perceptual*, cremos que, para a aprendizagem, mais importante do que a memorização de informações é a geração de conceitos, ou seja, de *suposições fortes* que serão utilizadas como base para novas *suposições*. As entradas são o meio de acesso pelos quais novos conceitos são gerados a partir dos *inputs* advindos de processamentos lógicos, ou de *suposições* e informações contidas no conhecimento enciclopédico prévio ou do conteúdo estrutural e semântico das palavras (léxico) ou ainda das percepções diversas advindas dos sentidos.

É papel do professor observar a qualidade dos *inputs* que têm acesso à cognição por meio dessas *entradas*. Do ponto de vista lógico, o professor precisa estar consciente das inferências que estão sendo realizadas pelos alunos, já que esses raciocínios podem gerar, via *mecanismo dedutivo*, conceitos e *suposições* verdadeiras ou falsas, dependendo de em que *suposições* anteriores estão baseadas as *suposições* deduzidas. Do ponto de vista enciclopédico, a *consciência* do professor deve se voltar ao nível e à amplitude de conhecimento prévio dos alunos, pois esse conhecimento será a base para a geração de *suposições* e conceitos novos. Do ponto de vista lexical, o professor deve estar consciente dos problemas semânticos que estão envolvidos em uma situação comunicativa, dada a possibilidade de uso de itens lexicais polissêmicos, ambíguos e/ou desconhecido, o que poderia interferir na qualidade do conceito gerado a partir dos *inputs* dessa entrada. Do ponto de vista sensório-perceptual, o professor precisa estar atento aos sentidos e às interferências de todo o ambiente que cerca a ele e a seus alunos, tendo em vista a percepção de informações que sejam relevantes para o diálogo empreendido em sala de aula.

Todo esse item está diretamente vinculado ao que Gombert denominou como *adequação referencial*, já que os conceitos que acessam a cognição pelas referidas *entradas* dependem da relação clara que possuem com seus referentes primeiros. E essa relação é pessoal e guiada por experiências únicas com o mundo

e com a linguagem. Cada aluno possui a sua experiência própria, e isso constitui o grande desafio ao professor.

Todo esse item também está, em nossa visão, vinculado ao próprio desenvolvimento do *Diálogo Pedagógico Consciente*, que, conforme definido pela *regra de locução*, utiliza afirmações e questionamentos. É por meio dessas afirmações e questionamentos que o professor pode propiciar grande parte dos *inputs* para as *entradas* cognitivas e é por isso que precisa estar atento a elas e, portanto, consciente de seu processamento.

Quanto à *qualidade da atenção na intenção comunicativa*, um aspecto de grande importância na *relevância* é que a audiência reconheça a *intenção* (do professor) de comunicar algo. Essa intenção só pode ser atendida plenamente se contar com o foco de atenção dos interlocutores. A falta de atenção de um aluno, durante uma situação dialógica, antes de significar qualquer demonstração social ou pessoal de desvínculo com a situação de aprendizagem, significa a baixa *relevância* dessa situação, já que a *intenção comunicativa* pressupõe a *relevância* da informação. Nesse aspecto, uma aula muito extensa e/ou totalmente expositiva tem grandes chances de assumir baixos níveis de *relevância*, pela relação *custo-benefício*. Pode representar baixo *benefício*, pois com a alta quantidade de informações, é difícil localizar os reais *efeitos contextuais* (benefícios) que estão sendo obtidos, e pode representar alto *custo*, pois, quanto maior a quantidade de informações, maior é o *custo* para processá-las, e quanto maior o tempo de fala, mais complexas tendem a ser as estruturas – por conseguinte, novamente temos aumento no *custo* de processamento.

Chamamos a atenção a este último aspecto quando apresentamos as pesquisas mencionadas por Gombert quanto à relação entre a extensão do enunciado e o grau de complexidade de sua estrutura. Desse modo, relacionamos esse item tanto ao que Gombert denominou *adaptação da fala ao interlocutor* quanto ao que denominou *adequação referencial*. Para ele, a adequação referencial está diretamente vinculada à explicitude do enunciado, o que pode, em nossa visão, aumentar ou diminuir a dificuldade de processamento do enunciado. Quanto mais claro (sem ambiguidade ou vaguidade ou termos polissêmicos), menor o *custo* de processamento.

Este item está também relacionado às *regras de diálogo, de pertinência e*

de cooperação, mencionadas na estrutura do diálogo, pois o manejo de turma e a necessidade de alternância constante dos turnos de fala se dão em razão da maior interatividade e, portanto, da maior atenção à intenção comunicativa, tanto quanto se relacionam a esses aspectos a manutenção do tema do diálogo e a cooperação dos participantes. Sem que os participantes, professores e alunos, reconheçam a intenção comunicativa, por meio da atenção ao ato ostensivo de comunicação, não se configuram nenhuma das três regras mencionadas.

Com relação à *qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo*, pode-se mencionar o quanto é importante que os *ambientes cognitivos* do professor e dos alunos estejam em sintonia, o que significa, como dissemos no tópico sobre a *relevância*, o quanto os alunos conseguem dispor da mesma capacidade do professor para processar informações em um *ambiente cognitivo* semelhante. É o professor quem gera os contextos prévios que dão suporte à existência de um conhecimento mútuo. Por isso, ele precisa estar consciente dessa atribuição e dessa necessidade. O mesmo vale para a força das suposições prévias de que os alunos dispõem para serem a base de novas suposições. Como dissemos, a força das suposições, e, por conseguinte, a facilidade ou não de seu acesso, está vinculada ao quanto essas suposições são utilizadas ou reforçadas. Daí a importância de exercícios, de atividades práticas, das mudanças de abordagem, das repetições e revisões de conceitos etc.

Em nossa visão, todas essas características se vinculam ao que Gombert chamou de *adaptação da fala ao interlocutor*, já que o professor consegue ter a expertise suficiente para identificar que conteúdos e que nível de linguagem para a discussão desses conteúdos serão possíveis de serem processados pelos alunos, tendo em vista as condições prévias (suposições, contextos, conceitos, conhecimentos, memórias etc.) que estes apresentam.

Relacionamos este item à *regra de comprometimento*, à *regra de informação* e ao *estágio de confrontação*, da estrutura do diálogo, pois se ocupam da avaliação dos conhecimentos prévios dos participantes do diálogo. Em nosso caso: a avaliação do professor com relação aos conhecimentos dos seus alunos.

Por fim, com relação à *qualidade dos efeitos cognitivos*, é do professor, como comunicador principal, já que é ele quem organiza a situação de comunicação, a responsabilidade em garantir que se presuma a *relevância ótima* durante todo o

diálogo. Ou seja, é o professor quem garante e demonstra aos alunos que os *benefícios* da aprendizagem serão maiores do que os *custos* de seu processamento. Em outras palavras ainda, é o professor quem diminui o *custo* de processamento, ao conhecer o nível de linguagem de seus alunos e os contextos e conhecimentos prévios que possuem ou não, bem como quem aumenta a probabilidade de os alunos perceberem os *efeitos contextuais*, os *benefícios* que essa aprendizagem poderá render.

Em nossa visão, esse item está vinculado ao que Grice denominou *adaptação da fala ao interlocutor*, tendo em vista que o professor adapta sua linguagem para beneficiar os alunos, reduzindo o *custo* de processamento e aumentando os *efeitos cognitivos* alcançados.

Esse item também se vincula a todo o *estágio de argumentação* do diálogo, tendo em vista que é nele que se observa a manutenção da *relevância*, e ao *estágio final*, já que é nele que se avaliam os *efeitos cognitivos* efetivamente alcançados.

Essa imbricação dos conceitos da estrutura do diálogo (com base em Walton), da TR (com base em Sperber e Wilson) e da consciência *metapragmática* (com base em Gombert) nos dá elementos para abordarmos o *Diálogo Pedagógico Consciente*, tendo definidos os alvos de análise por parte do professor.

É importante ressaltar a imbricação psicolinguística dessa estrutura. Veja-se que, por meio da *Disposição Metacognitiva de Análise*, o professor direciona sua atenção para os fatores linguísticos do diálogo, e passa a ter como alvo de *consciência* o seu processamento cognitivo desses fatores, que se realizam na compreensão e na produção durante a interação. A partir dessa *consciência* do processamento do diálogo, os alvos de análise passam a ser os que apontamos anteriormente e que apresentamos no quadro a seguir.

O quadro 5 visa a resumir a relação entre os alvos de *consciência* que identificamos no estudo das propostas de Walton (terceira coluna), Sperber e Wilson (quarta coluna) e Gombert (quinta coluna).

Quadro 5: Estrutura do Diálogo Pedagógico Consciente: alvos da consciência.

ESTÁGIO	ATIVIDADE	ALVO DA CONSCIENCIA		
INICIAL	a) regras de locução;	Uso de afirmações e questões durante o diálogo.	Qualidade dos <i>inputs</i> das <i>entradas</i> cognitivas	Adequação referencial
	b) regras de diálogo;	Manejo da turma e alternância constante dos turnos de fala.	Qualidade da atenção na intenção comunicativa	Adequação referencial e Adaptação da fala ao interlocutor
	c) regras de comprometimento;	Avaliação do conhecimento prévio sobre o conteúdo.	Qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo	Adaptação da fala ao interlocutor
	d) regras estratégicas;	Posição do professor como gerenciador consciente do diálogo e organização da situação dialógica.	--- ⁴⁰	---
	e) regras de pertinência;	Manutenção do tema durante o diálogo.	Qualidade da atenção na intenção comunicativa	Adequação referencial e Adaptação da fala ao interlocutor
	f) regras de cooperação;	Manutenção da cooperação (PC) e da relação entre ostensão e inferência.	Qualidade da atenção na intenção comunicativa	Adequação referencial e Adaptação da fala ao interlocutor
	g) regras de informação.	Adaptação do diálogo aos conhecimentos da outra parte.	Qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo	Adaptação da fala ao interlocutor
DE CONFRONTAÇÃO	Definição do tema do diálogo.	Avaliação do conhecimento prévio do conteúdo pelas partes.	Qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo	Adaptação da fala ao interlocutor
DE ARGUMENTAÇÃO	Diálogo propriamente dito, considerando o comprometimento conforme os objetivos das partes.	Manutenção da Relevância, tendo em vista a relação custo-benefício de processamento durante a interação entre as partes.	Qualidade dos efeitos cognitivos	Adaptação da fala ao interlocutor
FINAL	Aprendizagem.	Sondagem dos efeitos cognitivos alcançados.	Qualidade dos efeitos cognitivos	Adaptação da fala ao interlocutor

Fonte: O autor (2018).

⁴⁰ Vide nota de rodapé 38.

Resumindo o presente capítulo, nosso intento foi o de unir o nível linguístico e o nível metalinguístico do *Diálogo Pedagógico* para então construirmos uma proposta de *Diálogo Pedagógico Consciente*, que leva em conta os conceitos advindos da TR e os conceitos advindos da *consciência metapragmática* e considera a estrutura do diálogo para buscar definir os alvos de *consciência* que devem estar presentes nas análises do professor. No próximo capítulo, apresentamos a maneira como enxergamos que esse conhecimento interdisciplinar pode ser posto em prática, demonstrando seu potencial de aplicação.

5 POTENCIAL DE APLICAÇÃO

Como estamos tratando da construção de um objeto no centro de uma proposta interdisciplinar, esse objeto não é parte somente de uma área nem somente de outra. Em nosso caso, na imbricação de disciplinas que propusemos, esse objeto nasce no âmago da intersecção dos estudos psicolinguísticos. Desse modo, é, até onde podemos ver, um objeto novo, ou, como propõe Costa (2007, p. 364), um “terceiro objeto”.

Creemos, portanto, ser relevante apresentar o que denominamos *potencial de aplicação*, ou seja, demonstrar em que medida o objeto se materializa em uma possível tentativa de uso prático da proposta. Neste capítulo, procuramos apresentar com maior detalhamento como acreditamos que a interface psicolinguística levada a cabo pode interferir na sala de aula do professor que decide se utilizar de um *Diálogo Pedagógico Consciente*.

Em um primeiro tópico, demonstramos ilustrativamente como se daria o processamento do diálogo por parte do professor, para exemplificar o potencial aplicado do objeto e, em um segundo tópico, buscamos refletir sobre a sua potencial replicação, ou seja, a participação da presente proposta interdisciplinar na formação do professor por meio de um Questionário Autoaplicável de Consciência.

5.1 Aplicação pedagógica: a prática do professor

No que tange à prática do professor em sala de aula, é importante percebermos que os exemplos sobre *metodologias ativas*, apresentados no tópico 3.3, pressupõem que o professor esteja apto a mediar o conhecimento (VYGOTSKY, 1991; 1993). Ou seja, se antes aprendíamos com a figura de um mestre que detinha as informações e nos apresentava todas essas de forma predominantemente expositiva, considerando a “replicação” de seus raciocínios, atualmente, com o advento dos conceitos sobre *metodologias ativas*, não mais temos uma figura central de quem emanam as informações. As informações estão disponíveis *online* para todos os estudantes que as desejarem. Entretanto, ainda são necessárias a

organização de um raciocínio e a sequência de um percurso didático, como comentamos.

Se tomarmos o modelo de *sala de aula invertida* (BERGMANN; SAMS, 2016), por exemplo, as informações teóricas são ministradas antes do encontro presencial, e as atividades de prática são vistas em aula. Durante esse encontro, podem ser utilizadas metodologias problematizadoras, como a aprendizagem baseada em problemas ou a aprendizagem baseada em projetos. Para todas elas, vislumbra-se uma sala de aula que disponha os alunos em círculos, em grupos, para que o professor tenha a liberdade de acompanhar todos os grupos, passando entre os estudantes para dirimir dúvidas e auxiliar na resolução dos problemas apresentados, havendo os alunos já tido contato previamente (em casa) com a teoria que permitirá a sua resolução.

Nesse exemplo, estaria clara a figura do professor como mediador e não como emissor de informações. Sobre esse exemplo, entretanto, as perguntas que fazemos são: como se medeia a construção do conhecimento? Quando inicia a *mediação* do conhecimento, tendo em vista uma metodologia problematizadora? Será quando o professor emite a primeira saudação aos alunos, já dentro de sala de aula? Cremos que esse processo inicia muito tempo antes desse momento presencial.

Para qualquer situação formal de ensino, o professor depende de níveis de *consciência* para que possa desenvolver suas aulas. Com “desenvolver suas aulas”, leia-se: planejar cada momento e mediar cada momento. O professor não é responsável pela aprendizagem do aluno apenas quando passa entre os grupos sanando dúvidas. Por meio de sua reflexão sobre os processos de linguagem que podem ou não levar a determinada compreensão, ele é responsável pela aprendizagem desde o momento em que escolheu o texto ou elemento teórico que embasará a aula ou desde o momento em que o elaborou.

Quando falamos do *Diálogo Pedagógico Consciente*, não tivemos a intenção de nos referirmos apenas ao diálogo oral. O professor que elabora seus materiais escritos, que serão a base para a busca teórica de seus alunos, precisa ter *consciência* sobre a dialogicidade do texto desde então. Por isso mencionamos, durante toda a construção teórica que antecedeu este capítulo, dois processos básicos que se intercambiam nas figuras do professor e do aluno: a produção e a

compreensão. Aquele que produz linguagem precisa estar *consciente* sobre essa produção para que possa prever, o máximo possível, como essa linguagem chegará àquele que deve compreendê-la.

Como dizem Martins e Giraffa (2018, p.6), “Compreende-se o docente como sujeito mediador, orientador e problematizador de situações de aprendizagens, planejando ações com intencionalidade e refletindo sobre elas”.

Em outras palavras, estamos afirmando que o planejamento da aula deve prever a dialogicidade e a *mediação*. O que se tem chamado de *design* pedagógico, que inclui a estrutura da aula, a sequencialidade dos conteúdos e atividades, considerando serem palatáveis à compreensão dos alunos, começa bastante tempo antes de ser aplicado em sala de aula. Esse *design* tem início na mente consciente do professor que imagina – tanto quanto possível – como cada palavra de cada trecho teórico ou de cada atividade ou exercício é compreendida pelos alunos.

5.1.1 *Corpus e estrutura de análise*

Como forma de exemplificar o que estamos propondo, queremos tomar como *corpus* deste tópico, a fim de demonstrarmos o potencial de aplicação do *Diálogo Pedagógico Consciente*, uma situação fictícia de um possível diálogo escolar em um formato bastante tradicional. Essa situação faz parte de duas cenas de aulas de história da série “Cidade dos Homens”, retiradas do episódio “A Coroa do Imperador”.

Cabe ressaltar, antes de seguirmos com a apresentação do texto, a decisão de efetivarmos nossa análise sobre um *corpus* fictício e não sobre um material levantado empiricamente. Em primeiro lugar, decidimos tomar como *corpus* um material retirado de uma obra cinematográfica por conta de sua aproximação prévia com o público. Ou seja, não se trata de algo desconhecido, mas de um material sobre o qual o público tem algum nível de conhecimento, tendo em vista tratar-se de uma obra conhecida do cinema nacional. Ademais, trata-se de uma peça comunicativa cujos diálogos refletem de modo muito próximo a maneira como realmente ocorre a comunicação em sala de aula (reservados os contextos sociais, regionais e o nível de ensino em análise). Dados a forma e o objetivo de sua

construção, essa peça de entretenimento possui uma lógica interna capaz de ir além de diferenças individuais no que tange à compreensão holística da linguagem e da trama, assumindo determinado grau de objetividade, já que sua finalidade é atingir uma grande e heterogênea massa de telespectadores, advindos de regiões e contextos diversos.

Em segundo lugar, e vinculado ao nosso primeiro argumento, podemos mencionar o foco de nossas intenções com este trabalho: a formação de professores e a possibilidade de contribuição da Linguística para outras áreas e licenciaturas de modo geral. Nesse sentido, imaginando trabalhos posteriores a este, voltados para cursos, oficinas, palestras ou mesmo textos de formação docente, o trabalho com uma obra em vídeo – já reconhecido pelo público, como dito – é facilitado.

Em terceiro lugar, mencionamos que o que apresentamos neste trabalho configura-se como a primeira versão da interface que propomos. Nesse sentido, não é nosso objetivo ir além da proposição da interface e da demonstração de seu potencial de aplicação. Ou seja, pretendemos fazer avançar a proposta, por meio de trabalhos subsequentes junto a professores, a fim de que, então, com maiores possibilidades de pesquisa, desenvolvamos um estudo empírico com a finalidade de apresentar resultados que propiciem generalizações teóricas.

Por fim, a dimensão que toma a presente análise está restrita ao nível de exemplificação, como forma de promover a discussão da interface teórica proposta, não tendo por intenção exaurir, no contexto dessa interface, a definição dos processos de produção e compreensão com base na análise e no *corpus* que apresentamos, já que ambos assumem capacidade mais voltada à ilustração do caso (ocorrência) do que à generalização (tipo). Ressaltamos que pode haver interpretações distintas sobre o mesmo *corpus*, já que estão inerentes as diferenças individuais de percepção e interpretação e de visão(ões) teórica(s).

Dados tais argumentos, passamos à transcrição das cenas mencionadas, cujas interações entre os alunos e a professora serão utilizadas como base de nossas análises posteriores⁴¹.

⁴¹ As cenas podem ser encontradas em <https://www.youtube.com/watch?v=Pu2DfqjyzRs&t=342s>
Acesso em janeiro de 2018.

Quadro 6: Transcrição da Cena 1

CENA 1		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
01	P - A independência brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa do século XIX. Napoleão queria conquistar a Inglaterra...	Aparecem imagens de Napoleão geradas por um projetor de slides. A sala de aula está escura; a única luz da cena é a do projetor. Todas as imagens seguintes ocorrem em penumbra.
02	A1 - Professora, o que que é “Xi”?	Um dos slides apresenta, ao fundo, a imagem de um mapa com a informação “Século XIX” sobreposta.
03	P - Não é “Xix”, gente. Vocês estudaram isso na aula passada. É 19 em <i>algarismo</i> romanos.	
04	P - Napoleão atacou a Inglaterra pelo mar, mas perdeu, na batalha de Trafalgar, de 1805.	O slide mostra caravelas navegando. A2 aparece em seguida, atento ao que escreve/desenha no próprio caderno.
05	A2 - Morreram <i>uns quanto</i> professora?	A2 levanta a cabeça direcionando o olhar para a professora. Durante a pergunta, expressa grande interesse.
06	P - Quantos morreram não interessa. <i>Vã’o</i> continuar a aula?!	O mesmo slide das caravelas volta a ser mostrado. As silhuetas da professora e de alguns alunos são mostradas.
07	A3 - <i>Pera</i> aí, professora.	
08	P - Ele percebeu... Oi!?	
09	A3 - <i>Que que</i> tem a ver os <i>Romano</i> com isso aí?	
10	P - Não, não tem Romano nenhum. Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra, que é uma ilha.	A2 aparece novamente desenhando. É focalizado o caderno, com uma caravela desenhada a lápis. A2 segue desenhando.
11	A3 - Napoleão era romano, não era?	A2 direciona o olhar ao slide e segue desenhando, como se estivesse copiando.
12	P - Não. Napoleão era francês. Ele conquistou quase toda a Europa, menos a Inglaterra e a Rússia. Troca.	
13	A2 - Que armas eles <i>tinha</i> ,	A2 é focalizado. Ao fazer a pergunta,

CENA 1		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
	professora?	não levanta o olhar do caderno e não para de desenhar.
14	P - Deixa eu terminar a aula, querido. Ele percebeu que era muito difi...	
15	A2 - Era rugre, oitão, pistola, fuzil de 762, AR15, [incompreensível]...	A2 direciona o olhar à professora, com expressão de grande atenção. Os slides são trocados, mais caravelas aparecem.
16	P - Não tinha nada disso.	O projetor é focalizado. A2 é focalizado em seguida.
17	A2 - Nem Ponto 30?	
18	P - Não. Não tinha nada disso. (...) Então o que que ele fez, ele proibiu todos os outros países de fazerem comércio com os ingleses, inclusive os portugueses...	O slide mostra Napoleão sobre o cavalo com roupas típicas da época. O slide seguinte mostra um mapa da região europeia com setas da França em direção aos demais países.
19	A3 - Inclusive os Romanos também, neh?	A3 é focalizado.
20	P - Esquece os romanos, não tem romano nenhum nessa história. Napoleão era francês, ele queria conquistar a Inglaterra, mas não conseguiu. Dona Maria, rainha de Portugal, ela era doente, chamada de "Maria Louca".	Professora é focalizada. Se coloca em frente aos slides e gesticula com grande intensidade. A4 aparece olhando para uma colega com expressão de interesse (conotação sexual). Professora é novamente focalizada em frente aos slides. Slides continuam sendo trocados, e as imagens aparecem apenas em parte, por detrás da professora.
21	Alvoroço na turma. Alunos tentam entender a denominação da rainha.	Aparece a turma.
22	P - Não, não, não. Era porque ela ficava gritando pelo palácio, feito uma maluca.	
23	Sons de fundo (continuação da aula e professora explicando)	A2 é focalizado. Imagina a guerra no mar a partir dos desenhos no caderno.

CENA 1		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
24	A2 - (sussurrando reproduz os sons de luta, disparos e espadas, e os xingamentos). <i>Tum, tum, tuf, parrrr. Vai morrer, ...</i>	Os desenhos são animados, ganhando movimento próprio. Aparecem caravelas com bandeiras e canhões guerreando. Aparecem personagens vestidos com roupas típicas da época e roupas de batalha em terra. Lutam com canhões, e corpo a corpo com espadas. A2 usa lápis e caderno como personagens e cenário da guerra.
25	P - Esse é Dom João, filho dela. Pra salvar a coroa... [continuação inaudível da explicação].	O projetor é novamente focalizado. A4 aparece olhando novamente para a colega, com a mesma expressão de interesse. Ela retorna o olhar, com expressão de permissão (conotação sexual).
26	P - No dia 29 de novembro de 1807, ele vem para o Brasil e numa esquadra de 36 <i>navio</i> com 15 mil pessoas, entre nobres, funcionários de alto escalão...	O <i>slide</i> apresenta caravelas em alto mar e professora aparece à direita da tela gesticulando. A2 é focalizado, com a cabeça baixa, desenhando. Os desenhos do caderno são novamente animados. Os desenhos refletem a fala da professora: 36 navios, 15 mil pessoas...
27	A5 - Oh tia, pra que 15 mil pessoas?	
28	P - Pra salvar a coroa, pra ir de Lisboa pra o Brasil.	
29	A5 - Isso tudo só por uma coroa?	Um dos desenhos, animado, mostra um exército carregando uma (1) coroa.
30	P - Gente, posso dar aula? Eu posso dar aula, dá licença?	A2 é novamente focalizado, com expressão atenta ao slide e ao caderno, demonstrando estar copiando.
31	Sinal indicativo de final da aula. Alunos gritam alvoroçados.	Alguns alunos se levantam, já com materiais guardados. As luzes se acendem. Professora gesticula para que voltem aos lugares. Alguns retornam. Professora aponta para o último slide. Aparece a imagem de uma coroa real. Alunos voltam a se levantar e se direcionam à saída. Professora aparece entregando uma folha a alguns
32	P - Calma! Calma aí, pera aí. Tem o passeio. Tem o passeio. Tá, tem mais... Tem mais slides. Passa aí. Essa aqui, oh, é a coroa portuguesa, é uma delas, que <i>tem</i> lá em Petrópolis, <i>tá</i> legal? A gente vai ver isso aí de pertinho... Gente	

CENA 1		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
	é R\$ 6,50 de cada um, tem que trazer a autorização do pai e da mãe.	alunos que passam por ela. A4 se direciona para falar com a colega a quem olhava durante a aula. Ambos aparecem conversando. A2 guarda os materiais e observa A2 e a menina. A2 sai da sala.
33	Professora segue dando instruções sobre o passeio. Alvorço de falas intercaladas, perguntas e ruídos de saída dos alunos de sala de aula. Professora se despede.	
34	A4 - Aí, Acerola, aquela coroa é maneira, né, cara? Será que vale mais que um carro?	Os últimos alunos são apresentados saindo da sala. A4 se apressa para alcançar A2. Coloca a mão em seu ombro e seguem caminhando, descendo uma rampa no interior da escola.
35	A2 - Pô, com certeza, né.	
36	A4 - Será que vale mais que 10?	
37	A2 - Claro. 15 mil nego só pra trazer aquela coroa e mais 36 navio...	
38	A4 - Ah, é ruim, hein, cara. Tu vai no passeio?	
39	A2 - Vô não.	
40	A4 - Eu vôno passeio, cara (...).	

Fonte: O autor (2018).

Na primeira cena, é possível verificar a inexistência de vínculo, entre a professora e os alunos, no que tange à compreensão do conteúdo, bem como a desatenção do grupo e a falta de percepção da professora sobre tal comportamento. As informações continuam a ser mencionadas independentemente da postura responsiva dos estudantes. Ou seja, a professora não se utiliza das respostas, positivas ou negativas dos alunos, para modificar sua prática, sua linguagem, sua postura ou seu método.

Na segunda cena, transcrita a seguir, a interação da professora com o grupo tampouco se modifica, a não ser pelo fato de que, em determinado momento, perceptivelmente alterada e em alto nível de estresse, ela assume outra postura em

relação ao grupo, como forma de repressão ao mau comportamento deste, o que então gera a primeira mudança de percurso na interação entre as personagens.

Quadro 7: Transcrição da Cena 2

CENA 2		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
41	Ruídos de classes. Turma de alunos alvoroçada antes de a professora chegar. Risos altos. Um dos alunos grita avisando sobre a chegada da professora.	Prédio da escola é mostrado externamente e, em seguida, a sala de aula, internamente. Alunos aparecem atirando bolinhas de papel, rindo e batendo nas classes. Um dos alunos está sobre a classe observando o corredor.
42	P - Bom dia, bom dia!	Professora abre a porta e entra. Alunos se sentam. Turma é mostrada em geral. A4 é focalizado. Baixa a cabeça sobre a classe apoiando-se em um dos braços e fecha os olhos. A2 aparece desenhando.
43	Alunos - Bom dia!	
44	P - Dá pra gente ter uma aula hoje?	
45	Alunos - Dá.	
46	P - Quem lembra, gente, da aula passada? O que que eu falei na aula passada?	
47	Todos respondem juntos sobre o passeio.	
48	P - Isso, fora o passeio, eu dei uma aula. <i>Que quecês</i> lembram da aula?	
49	A3 - Dos romanos, professora, que eles queria brigar com os gregos, só que os gregos era mais...	A3 é mostrado gesticulando. Outros alunos são mostrados falando e gesticulando. A2 observa os demais calado, com olhar preocupado. A4 segue com a cabeça sobre a classe.
50	P - Não, não, não, outro...	
51	Alunos falam juntos. Um menciona Maria Louca. Muitos falam alto. Alvorço aumenta.	
52	P - Chega, chega! Gente, não vai ter mais passeio nenhum. Vocês não sabem nada! Pra que que vão	Professora é focalizada com expressão de raiva e gesticula com os alunos. Volta-se para o quadro-negro, dando a

CENA 2		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
	<i>no passeio!?</i>	entender que irá escrever. A2 observa a situação com expressão triste.
53	Alvoroço e reclamações dos alunos. Alguns mencionam os R\$ 6,50 que gastaram.	
54	P - Eu devolvo o dinheiro.	
55	Silêncio de todos.	A2 é focalizado, ainda com expressão triste, cabisbaixo e reflexivo.
56	A2 - Professora.	A2 levanta a cabeça e, após, se põe de pé enquanto fala. Professora volta-se para A2 e aponta para ele.
57	P - Oi.	
58	A2 - Se eu conseguir falar o que a senhora falou sobre a aula passada, a gente pode ir <i>no passeio</i> ver a coroa?	
59	P - Pode, mas eu quero ver isso.	
60	A2 - Ah, então <i>tah</i> .	A2 se dirige ao quadro-negro, onde há um mapa afixado.
61	P - Pode falar.	Professora é brevemente focalizada.
62	A2 e todos os demais fazem silêncio.	A2 observa o mapa detidamente.
63	A2 - É o seguinte. Esse aqui é o morro francês, onde um maluco chamado Napoleão mandava. Era o dono. E ele mudou o jeito dele de mandar. E esse aqui eram os <i>morro vizinhos</i> . E ele queria que os <i>morro vizinho</i> fosse da mesma maneira que o morro dele. Antes disso, a parada era dos ingleses, que vendia bagulho para todas as regiões. Mas Napoleão venceu de pouquinho a pouquinho e impediu os morros de comprar bagulho da Inglaterra. Os ingleses ficaram <i>boladão</i> e deram um coro nesses " <i>fdp</i> " na batalha de <i>Trafagar</i> . Primeiro, ele invadiu o morro dos	A2 olha para a turma e volta a olhar para o mapa. Repete esse gesto várias vezes enquanto explica. Utiliza um lápis e uma das mãos para apontar o mapa e demonstrar a explicação. Alunos aparecem atentos. Professora aparece com expressão admirada e também atenta.

CENA 2		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
	Espanhóis e fechou a boca dos ingleses que eles <i>tinha</i> lá e depois caiu matando no morro do alemão. Assim que ele dominava o morro, ele dava <i>pros</i> chegada dele tomar conta, porque era muita boca pra ele tomar conta. Aí o Zé <i>b...</i> foi querer invadir essa parte que era gelada, os soldados dele acabaram dançando. Aí ele <i>tava</i> quase invadindo o morro de Portugal. E Portugal o jeito dele era fugir.	
64	P - Pra onde?	
65	A2 - Pra aqui, professora, pro morro da América, que também era dele.	
66	P - Mas pra quê?	
67	A2 - Porque a Inglaterra queria salvar aqui, porque aqui é um comércio grande. Olha aqui o continente, é maior. Aí o jeito era os <i>portuga</i> pedir ajuda para os ingleses.	
68	A5 - Pra quê?	
69	A3 - Ué, pra salvar a coroa deles.	
70	A4 - Salvar a coroa?	A4 é focalizado. Direciona o olhar para o quadro.
71	Som brusco.	Aparece a imagem da parte interna de uma casa simples e uma senhora olhando por uma janela.
72	A4 - Como que eles fizeram para salvar a coroa?	A4 é focalizado. Levanta a cabeça da mesa e gesticula, demonstrando interesse.
73	A2 - Ah, parceiro, aí eu já não lembro mais não.	A professora e A2 são focalizados juntos. A professora põe a mão sobre o ombro de A2 e o direciona à classe. A2
74	P - Deixa, deixa que daqui eu	

CENA 2		
	DESCRIÇÃO DO ÁUDIO	DESCRIÇÃO DO VÍDEO
	continuo.	caminha em direção à classe, com expressão de satisfação e gratidão.
75	A2 - Valeu, professora.	
76	Professora segue explicando sobre a história de Napoleão até sua morte.	Imagens mostram os morros e caminhos no interior da comunidade e os personagens da série, com armas e drogas nas mãos, são associados com a narrativa.

Fonte: O autor (2018).

A título de análise geral das interações da professora com seus alunos, pode-se dizer que, com exceção do trecho final, em que ocorre o impasse com a turma por conta do cancelamento do passeio e a interrupção positiva de A2, que consegue estabelecer comunicação com o grupo, em nenhum outro momento percebe-se uma preocupação efetiva da professora com a qualidade do processo de produção de conhecimento por meio do método que utiliza.

Como a primeira cena inicia em meio a uma fala em andamento, é possível afirmar que a professora já estava ministrando a aula de modo expositivo há algum tempo e, inclusive, que este é o seu método predominante. Em ambas as cenas, alguns alunos tentam interagir dialogicamente, mas suas contribuições não são tomadas como relevantes pela professora, por estarem perceptivelmente equivocadas ou por não terem relação direta com o assunto em questão. Ou seja, verifica-se que a professora se utiliza do método expositivo de ensino, em que sua relação com os alunos é a de transmissão de conhecimento, ainda que proponha, em determinado momento, uma vivência do conteúdo por meio do passeio onde promete a visualização de objetos históricos.

Seguindo esse primeiro reconhecimento da interação apresentada nas cenas, nossa análise pretende demonstrar, psicolinguisticamente, o processamento dialógico, por parte da professora em interação com seus alunos, a partir de um percurso de raciocínio hipoteticamente deduzido, tendo em vista a aplicação prática de um *Diálogo Pedagógico Consciente* (DPC). Para tanto, inicialmente pretendemos traçar uma estrutura de análise com base na observação da situação de uso da

linguagem e seu contexto.

As imagens internas e externas da escola nos permitem reconhecer a realidade social dos estudantes. Isso é importante para termos um primeiro indicativo referente ao nível de linguagem em uso; ou seja, a linguagem de professores e alunos de uma região de baixo poder aquisitivo. Em seguida, já no que tange ao contexto interno da situação, temos intercalações de falas entre a professora e alguns alunos da turma. O tópico do diálogo se refere aos fatos históricos relacionados a Napoleão Bonaparte e sua participação na vinda da família real portuguesa para o Brasil.

Sobre a atuação da professora e dos alunos, como dito, poucos deles parecem participar efetiva e ativamente da aula. A professora tampouco parece perceber a falta de interesse de alguns ou a baixa “adesão” ao modo como se desenvolve a exposição do conteúdo. Prova disso é que não há qualquer menção por parte dela ao fato de que A4 prefere voltar perceptivelmente sua atenção para a colega de aula em detrimento da explicação sobre Napoleão e o trono português-brasileiro (conforme Cena 1 (20) e 1 (25)).

Nesse sentido, parece-nos importante pensar que, em nossa estrutura de análise de uma situação dialógica entre professor e aluno, cabe a inclusão de todo o contexto decorrente da movimentação de sala de aula. Está claro que é papel do professor atentar – tanto quanto possível – a todo o contexto que o cerca. Podemos, então, mencionar uma disposição por parte do docente para manter sua atenção voltada para tudo o que ocorre em aula, o que inclui os atos de fala e as movimentações que extrapolam o nível puramente linguístico (verbal). Cabe ressaltar, nesse sentido, o processo de aquisição das *suposições*, conforme a TR, que pode ocorrer, como dissemos em 3.2.1.2, a partir da própria percepção do que acontece ao nosso redor. Ou seja, para que tenha *consciência* do ambiente comunicativo de sala de aula como um todo, o professor não pode desprezar as *suposições* advindas dos sentidos, como visão (central ou periférica), audição e tato, por meio da *entrada sensório-perceptual*.

Para estudarmos o processamento do diálogo, por meio da elucidação psicolinguística da estrutura dos percursos de raciocínio do professor durante a interação com seus alunos, buscamos exemplos de como pode ser demonstrado esse tipo de raciocínio, visando à observação consciente da *relevância* dessa

interação.

Os exemplos fornecidos por Sperber e Wilson (1986) propõem que a exposição de raciocínios não-demonstrativos leve em conta uma forma lógica em que premissas gerem conclusões a partir de um processo inferencial. Tendo em vista o fato de que o professor usaria sua *disposição metacognitiva* para observar a linguagem e o ambiente e, a partir dessa observação, coletar informações para então gerar suas *suposições*, a forma de raciocínio que mais nos parece relevante é a que é constituída por premissas condicionais, ou seja, com estrutura “se... então”.

Sperber e Wilson exemplificam (p.83):

Thus, the formation of assumption (36) would standardly lead to a consideration of assumptions (37) or (38):

(36) If Fido is pleased, then he wags his tail.

(37) If Fido is not pleased, then he does not wag his tail.

(38) If Fido wags his tail, then he does so because he is pleased.

Os autores explicam a utilização dessa estrutura como uma forma de que esquemas de *suposições* gerem novas *suposições*. Dizem eles (p.82):

It also appears that when available assumptions correspond to a certain schema, related schemas are used to derive further assumptions. For instance, when assumptions of the form (33) are made, it seems that assumptions of the form (34) or (35) are standardly considered:

(33) If P then Q.

(34) If (not P) then (not Q).

(35) If Q, then (Q because P).

Outros trabalhos anteriores, como Klöckner (2005) e Silveira (1997; 2002), também explicitam uma proposta do pensamento dedutivo-inferencial de usuários da língua por meio de uma estrutura condicional.

A proposta de Klöckner é a análise de um diálogo, uma entrevista radiofônica, ocorrida em 1995, entre um jornalista, um político e um advogado. O tópico central da entrevista eram os gastos efetuados pelo político, durante seu

mandato como vereador, utilizando dinheiro público para uma grande quantidade de viagens.

A estrutura de análise do trabalho apresenta o contexto da entrevista, mencionando os fatos que a geraram, utilizando para isso um tópico do texto. Em seguida, em outro tópico, apresenta trechos da entrevista e uma análise qualitativa de cada um, tendo em vista a interação entre entrevistador e entrevistado. A seguir, mencionamos um trecho dessa estrutura (KLÖCKNER, 2005, p. 70,71).

(5) Entrevistador⁴² – Agora, dezembro de 94 e janeiro deste ano o senhor tirou muitas diárias, foram mais de 20. Por que tanto tempo?

(6) Vereador – (...) Primeiro foi levantado que eu fazia diária em tempo de recesso, né? Eu só posso sair e só saio quando há congresso e seminário. Não é eu que organizo seminário, nem congresso. Por isso, das viagens em recesso.

Na continuação da entrevista, em (5-6), o apresentador mais uma vez pergunta algo (chega a se enganar na pergunta, formulando por que tanto tempo ao invés de por que tantas viagens) e recebe outra resposta sem nexos, aparentemente sem relevância, com um adendo: o vereador se defende por retirar diárias no período de recesso e se desculpa, dizendo que não é ele quem organiza as viagens. Repete-se praticamente a interpretação relativa ao diálogo anterior: existe a ostensão do comunicador, que desencadeia o processo inferencial no receptor, mas que, outra vez, evidencia o ato de esquivar-se do entrevistado, caracterizando a intenção de não responder o que lhe foi perguntado, o desejo de não estabelecer a comunicação, ou seja, de não tornar mutuamente manifesta uma informação.

Vemos que as análises se dão em nível linguístico, ou seja, analisando a estrutura e os significados das falas de ambos os interlocutores. Para a construção dos significados, é utilizada como base a noção de *relevância*. Em determinados trechos da análise, o autor sugere raciocínios para os participantes. Para tanto, usa a estrutura lógica “se... então”. Como exemplo (p. 72), em determinado ponto da conversa, o entrevistador, referindo-se ao advogado do vereador, comenta:

(13) Entrevistador – Em primeiro lugar, o senhor não foi convidado para vir aqui, o senhor não foi convidado para vir aqui.

⁴² No texto original, o autor apresenta o nome do entrevistador. Preferimos adaptar essa informação.

(14) Vereador – Mas ele é meu convidado...

Mais uma vez percebe-se em (13) uma resposta aparentemente não-relevante, pelo menos de forma explícita, pois o comunicador ignora a crítica recebida e desvia o rumo da conversação. Entretanto, pode-se inferir do enunciado proferido por ele: se o senhor nem deveria estar aqui, já que não foi convidado, então muito menos deveria se manifestar. (grifo nosso).

Em outro ponto do diálogo (p.73), o entrevistador sugere que o vereador deveria ser cassado, e este, imediatamente se defende, dizendo que não havia sido sequer processado pelo vereador que o havia denunciado. O autor então sugere que o raciocínio para tais afirmações deveria ser: “se o vereador não foi processado, então não havia provas para dar credibilidade à denúncia”.

Da mesma forma que Klöckner, Silveira (1997; 2002) também propõe os raciocínios que levaram à compreensão dos enunciados em interações dialógicas. A autora analisa, em seu trabalho, diálogos da telenovela brasileira “O Rei do Gado”. Em sua estrutura de análise, em primeiro lugar são expostos os contextos de cada diálogo, em seguida as falas dos diálogos com as indicações dos personagens abreviadas pela primeira letra do nome e, em seguida, a demonstração das *suposições* construídas pelos personagens como base dos raciocínios dedutivos que permeiam o diálogo.

Como exemplo, temos o diálogo inicial da análise (p.385). Em primeiro lugar, o contexto, seguido do diálogo:

Geremias Berdinazi conversa com uma moça que chegou em sua casa, dizendo ser Marieta, filha de Giácomo, seu irmão já falecido. Ele sabia, através de investigadores, da existência de uma menina, única sobrevivente do acidente que matara seu irmão e o resto da família. Após ouvir explicações de como ela o encontrara, pergunta:

DIÁLOGO (1):

G: *Você tem algum documento que prove que é a minha sobrinha?*

(Em silêncio, a moça sai da sala onde estão, mas volta em seguida).

M: *Tio, a minha identidade e a minha certidão.*

G: *Me deixa ver.* (Geremias lê os documentos: o declarante da certidão é o pai, seu irmão Giácomo)

G: *Meu Deus!*

Em seguida, a autora apresenta (p.386) as possíveis *suposições* feitas por Jeremias e por Marieta:

G1 - Alguém que pode provar sua identidade precisa de documentos.

G2 - Marieta possivelmente deve ter ido buscar algum documento que comprove que é minha sobrinha.

M1 - Se Jeremias usou essa exclamação [“*Meu Deus!*”], demonstrando emoção na voz e na expressão facial, então ficou abalado com o que leu.

M2 - Se ficou abalado com o que leu, então acreditou nos documentos.

M3 - Se acreditou nos documentos, então está acreditando que sou a sobrinha dele.

M4 - Se está acreditando que sou sua sobrinha, então posso pedir para lhe dar um abraço.

A autora explica as relações semântico-pragmáticas que se dão no diálogo, visando à imbricação de código e *suposições*, assumidas por raciocínio dedutivo, já que somente por meio do código seria impossível às personagens e mesmo ao telespectador do programa compreender plenamente os acontecimentos e as falas subsequentes. A autora, então, apresenta a segunda parte desse primeiro diálogo:

M: Agora posso dar um abraço no senhor?

G: Sabia que eu era tão rico?

M: Eu não vim atrás de sua fortuna. Eu troco tudo o que o senhor tem por um abraço. Eu não tenho mais ninguém.

Silveira (p. 387) faz um esclarecimento sobre as lacunas desse trecho do diálogo, tendo em vista a necessidade de *suposições* prévias para preencher os espaços de significado.

Obviamente, a resposta de Jeremias não faria sentido se analisada só em termos de código. Supondo, entretanto, que o seguinte conjunto de informações seja mutuamente manifesto:

S1 - Jeremias, um viúvo sem filhos, é dono de uma fortuna imensa, sendo conhecido como o rei do café e do leite.

S2 - Jeremias já havia desistido das buscas para encontrar mais um

Berdinazi vivo.

S3 - Alguém que possa ser reconhecida como sua sobrinha vai herdar toda a fortuna de Geremias.

A autora prossegue na explanação, esclarecendo ainda mais o processo de compreensão desse trecho:

Marieta, indo além do código e preenchendo inferencialmente o hiato entre a representação semântica da sentença e o enunciado no contexto das suposições S1 - S3, percebe a intenção da pergunta de Geremias e constrói o seguinte raciocínio:

M5 - Se Geremias fez essa pergunta, antes de me deixar abraçá-lo, então ainda tem dúvidas sobre a autenticidade dos documentos.

M6 - Se ele ainda tem dúvidas sobre a autenticidade dos documentos, então talvez ache que eu seja uma impostora atrás do seu dinheiro.

Com tais suposições em mente, enuncia as últimas frases num choro ostensivo. Emocionado, ele a abraça. A partir desse comportamento, combinado aos enunciados decodificados, às informações disponíveis e às suposições inferencialmente construídas durante o diálogo, ambos chegam à suposição factual:

S4 - Geremias acredita que a moça é Marieta Berdinazi, sua sobrinha.

Não é necessário que mencionemos outros exemplos do trabalho de Silveira, já que, cremos, esse trecho nos dá uma noção completa de uma opção de análise de percursos cognitivos de acordo com a noção de *relevância*. Observando a construção das *suposições*, conforme as propostas de Sperber e Wilson, Klöckner e Silveira, todas seguem, como mencionado, a estrutura lógica (cognitiva) do tipo “se... então”, o que nos permite identificá-las como fruto de um raciocínio inferencial que utiliza o mecanismo hipotético-dedutivo, proporcionando a aquisição de *suposições* via *entrada lógica*. Silveira demonstra como é possível que se chegue à compreensão, por meio dos raciocínios que levam em conta o contexto e as informações prévias, bem como as *suposições* construídas ao longo do próprio diálogo.

O processamento do diálogo com base no percurso cognitivo que pretendemos propor que seja realizado pelo professor tem uma estrutura semelhante à dos trabalhos mencionados, porém, tendo em vista o aspecto

psicolinguístico, especificamente no que se refere à *metapragmática*, esse percurso será voltado para a primeira pessoa, buscando expressar um raciocínio autoavaliativo, fruto da *consciência* aplicada aos próprios processos de compreensão e produção de linguagem.

Como forma de organização da análise, adotaremos duas denominações advindas do conceito de *Disposição Metacognitiva de Análise*, discutido no capítulo anterior. Uma se refere à *Disposição Metacognitiva de Análise do Ambiente* (DMAA), e outra, à *Disposição Metacognitiva de Análise da Linguagem* (DMAL). Desse modo, poderemos demonstrar a participação do professor na administração e distribuição do seu *foco de atenção* (FA) durante a situação comunicativa.

A construção desses conceitos tem como base toda a discussão teórica que precede esse ponto do trabalho, já que, como vimos no tópico sobre *metacognição* e *consciência*, é possível direcionar o *foco de atenção* a um ponto específico ou mais, tornando-o um *processo controlado*, ou *metaprocesso* (SCHNEIDER; SHIFFRIN, 1977), e passando-se a estar consciente dele (MATLIN, 2004; POERSCH *et al.*, 1999). Por isso, utilizamos o termo *disposição*, para demonstrar a decisão deliberada e subjetiva do professor de comandar e direcionar seu campo de *atenção seletiva* (daí o termo *metacognitiva*) para a análise (daí o termo utilizado) dos dois aspectos mencionados: o ambiente de sala de aula em geral e as características (nesse caso, predominantemente, pragmáticas) da linguagem utilizada em toda a comunicação entre ele e seus alunos.

Partindo desse pressuposto, a professora teria de manter-se atenta, como dissemos, ao ambiente de sala de aula como um todo e, decorrente disso, às ações ali efetivadas, bem como às características linguísticas da interação com os estudantes. A DMAA colocaria no *foco de atenção* tanto a atuação própria da professora quanto a atuação dos demais (alunos e outros eventuais participantes externos). Já a DMAL colocaria no *foco de atenção* os processos de compreensão e produção, ou seja, os processos de análise da linguagem dos alunos (recebida) e da própria linguagem (emitida), bem como de toda a interação entre ambas.

Seria possível, então, sintetizarmos a estrutura de análise conforme o quadro 8:

Quadro 8: Síntese da estrutura de análise

TIPO DE DISPOSIÇÃO (DISP.)	FOCO DE ATENÇÃO (FA)
DISPOSIÇÃO METACOGNITIVA DE ANÁLISE DO AMBIENTE (DMAA)	ATUAÇÃO PRÓPRIA (AP)
	ATUAÇÃO EXTERNA (AE)
DISPOSIÇÃO METACOGNITIVA DE ANÁLISE DA LINGUAGEM (DMAL)	COMPREENSÃO (CO)
	PRODUÇÃO (PR)

Fonte: O autor (2018).

Focalizaremos, aqui, de forma mais direta, a *Disposição de Análise da Linguagem*, por ser o diálogo o nosso objeto principal. Mas, eventualmente, teremos participações da *Disposição de Análise do Ambiente* de forma interveniente aos aspectos linguísticos.

No que se refere à DMAL, os itens que a compõem como alvos da consciência foram explicitados no capítulo anterior, e um resumo foi apresentado no quadro 5. Conforme explicamos, seria impossível ao professor ter muitos alvos ao mesmo tempo. Decidimos, então, propor, via *navalha de Occam*, a unificação das propostas de Sperber e Wilson, Gombert e Walton, em quatro tópicos principais:

- a) Qualidade dos *inputs* das entradas lógica, enciclopédica, lexical e sensório-perceptual;
- b) Qualidade da atenção na intenção comunicativa;
- c) Qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo;
- d) Qualidade dos efeitos cognitivos.

5.1.2 Proposta de análise do processamento do diálogo

Tendo em vista a estrutura de análise que propusemos, as reflexões que seguem dizem respeito às análises do *corpus* apresentado. Como dissemos, tais

análises estão embasadas na visão psicolinguística de processamento da linguagem e consideram o uso dos dois tipos de *Disposição Metacognitiva de Análise* por parte da professora.

Cabe ressaltar que a projeção de raciocínios apresentada nas análises é uma proposta possível, assumindo-se que a professora representaria, hipoteticamente, um indivíduo cujo processamento do diálogo exemplifica como poderia se dar o *Diálogo Pedagógico Consciente* (DPC), se fosse sua opção utilizá-lo enquanto professor que dialoga com seus alunos. Esse processamento do diálogo é também sugerido por nós em forma de *suposições* (S) hipotéticas possíveis de serem realizadas na perspectiva de um indivíduo, professor ou professora, real. Portanto, não se trata de reflexões conscientes efetivadas pela professora, mas de uma projeção do que poderiam vir a ser seus pensamentos no uso da *consciência* sobre a linguagem em suas interações.

Desse modo, em nossa análise, para melhor compreensão, proporemos uma diferença entre a professora – personagem propriamente dita da série – e o indivíduo hipotético cujo raciocínio pretendemos demonstrar. Isso, porque, *a priori*, defendemos a ideia de que a professora não atua em conformidade com os raciocínios gerados por uma DMA. Precisamos então imaginar um indivíduo paralelo que, como dissemos, processará a linguagem de acordo com nossa proposta hipotética de DPC. Vamos denominar a primeira como professora (ou P) e a segunda como professora-h (professora hipotética).

Creemos que a própria denominação apresenta as razões para essa sugestão em nosso experimento. Como se trata de uma exemplificação da proposta do DPC, com vistas à demonstração dos raciocínios que gerariam um processamento consciente, as projeções feitas por nós sobre os pensamentos metacognitivos não podem incidir sobre a professora, personagem da série, pois ela teria de ter efetivado ações que demonstrassem tais pensamentos. Nossas projeções incidem sobre esse indivíduo hipotético que criamos paralelamente.

A professora-h, portanto, em alguns momentos, corresponderá ao exato comportamento da professora e, em outros, apresentará raciocínios divergentes, que gerariam ações diferentes. A professora servirá como base para empreendermos o processo de análise, mas o produto do uso do DPC se dará pela atuação da professora-h.

Com relação à organização da análise, apresentamos, em um primeiro quadro, trechos do diálogo completo, para facilitar a explicitação das análises e, após, em um segundo quadro, as propostas de *suposições* (S) que poderiam advir das DMA por parte da professora-h. Nos entremeios das análises, tecemos comentários contextualizadores para facilitar a compreensão de nossa visão da construção do processamento psicolinguístico da linguagem.

Iniciamos a análise pelas falas iniciais da primeira cena, conforme segue.

Quadro 9: Cena 1 – Trecho 1

01	P - A independência brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa do século XIX. Napoleão queria conquistar a Inglaterra...	Aparecem imagens de Napoleão geradas por um projetor de slides. A sala de aula está escura; a única luz da cena é a do projetor. Todas as imagens seguintes ocorrem em penumbra.
02	A1 - Professora, o que que é “Xi”?	Um dos slides apresenta, ao fundo, a imagem de um mapa com a informação “Século XIX” sobreposta.
03	P - Não é “Xix”, gente. Vocês estudaram isso na aula passada. É 19 em <i>algarismo</i> romanos.	

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 10: Percurso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 1

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAL	PR(01)	S1 – Se eu menciono “independência brasileira”, “acontecimentos da Europa do século XIX”, “Napoleão”, “conquistar a Inglaterra”, então os alunos precisam ter algum conhecimento prévio sobre esses conceitos.

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
	CO(02)	S2 – Se A1 pergunta “o que é ‘Xi’”, então não lembra que falamos sobre o assunto na aula passada. S3 – Se não se lembra do assunto, então, para ele (e talvez para outros estudantes), esse conceito está baseado em suposições fracas. S4 – Se esse conhecimento basilar está enfraquecido, então outros conceitos não serão aprendidos.
	PR(03)	S5 – Se A1 necessita desse conceito para embasar outros conhecimentos, então preciso fortalecê-lo antes de continuar.

Fonte: O autor (2018).

Psicolinguisticamente, a professora-h focaliza sua atenção aos processos linguísticos que realiza, produção e compreensão, e torna-se consciente do seu processamento, tendo como alvo a *relevância* da comunicação e produzindo um percurso de raciocínio em forma de *suposições* sobre seu diálogo. Como referem Sperber e Wilson, para a TR, na comunicação, utilizamos regras dedutivas em raciocínios não-demonstrativos. Ou seja, não elucubramos tais percursos de raciocínio da maneira como estamos expondo (pelo menos, não conscientemente) e não podemos provar as inferências que realizamos, apenas confirmá-las ou refutá-las, justamente porque advêm de raciocínios não-demonstrativos. Porém, para fins de ilustração da proposta de interface e dos raciocínios conscientes que são a base do seu objeto, ou seja, do DPC, precisamos lançar mão de uma estrutura linguística que se assemelhe aos pensamentos inconscientes que utilizamos para deduzir informações do mundo, tais como as *suposições* S expostas no quadro 10.

Como dissemos anteriormente, utilizamos a estrutura lógica “se... então”, adaptada a um pensamento individual, que ocorreria em primeira pessoa, de um indivíduo hipotético, ao qual denominamos professora-h. Desse modo, todas as *suposições* S assumem essa forma de raciocínios lógicos condicionais e contam com a menção a pensamentos subjetivos, como em “Se A1 necessita desse conceito para embasar outros conhecimentos, então preciso fortalecê-lo antes de continuar”.

Cabe reforçar, uma vez mais, antes de darmos seguimento, que os quadros

que apresentam as análises constituem-se de três colunas em que: na primeira, é informado o tipo de disposição (DMAL ou DMAA) sobre o qual serão feitas as hipóteses de *suposições*; na segunda, é indicado o processo (compreensão (CO) ou produção (PR)) sobre o qual está sendo focalizada a atenção (F.A.), junto à indicação do número da fala a que tal processo corresponde no diálogo original, conforme os quadros 6 e 7, ou conforme os quadros apresentados imediatamente antes do quadro de análise; na terceira coluna, é apresentada a proposta de processamento do diálogo (em termos psicolinguísticos) por meio de *suposições* (S) que hipoteticamente poderiam ter sido realizadas pela professora-h no uso do DPC. Essas *suposições* tentam ilustrar de forma declarativa os pensamentos que embasariam uma condução consciente da interação da professora-h com seus alunos, conforme nossa proposta.

Nesse primeiro trecho, é possível identificar que a fala que dá início à explanação está carregada de informações que exigiriam do estudante muita atenção aos conceitos que estão se tornando *inputs* para a *entrada lexical*. Como se trata de uma aula expositiva, o *foco de atenção* da professora-h deveria se voltar para a grande necessidade de conhecimentos prévios, bem como da rápida associação cognitiva, por parte dos alunos, das informações ditas por ela a esses conhecimentos durante o percurso da primeira fala. Por isso, propusemos S1. O processamento da professora-h estaria voltado, durante o processo de produção da primeira fala (PR(01)), para a própria fala e seu conteúdo, em um nível linguístico, e, em um nível metalinguístico, para *suposições* como S1. S1 poderia fazê-la ficar atenta às reações dos estudantes quanto a sua primeira fala. Tanto reações linguísticas, como 02, quanto reações gestuais ou faciais (expressão de dúvida ou de entendimento, por exemplo).

No DPC, a DMAL da professora-h, durante o processamento de CO(02), deveria ter entendido a fala de A1 (02) como um sinal negativo, perceptível a ela tendo em vista o aumento de sua atenção às reações dos alunos depois de supor S1. Esse sinal deveria ter produzido, por parte da professora-h, S2, S3 e S4 e, por fim, a ação PR(03) após supor S5.

Em PR(03), vemos uma ação responsiva por parte da professora com relação à fala de A1. Porém, não compreendemos que a fala 03 seja fruto de um processamento consciente da interação, já que não reflete por completo uma ação

efetivamente metacognitiva resultante de S2, S3 e S4.

Dando continuidade à análise, o quadro 11 apresenta as falas seguintes do diálogo:

Quadro 11: Cena 1 – Trecho 2

04	P - Napoleão atacou a Inglaterra pelo mar, mas perdeu, na batalha de Trafalgar, de 1805.	O slide mostra caravelas navegando. A2 aparece em seguida, atento ao que escreve/desenha no próprio caderno.
05	A2 - Morreram <i>uns quanto</i> professora?	A2 levanta a cabeça direcionando o olhar para a professora. Durante a pergunta, expressa grande interesse.
06	P - Quantos morreram não interessa. <i>Vã'o</i> continuar a aula?!	O mesmo slide das caravelas volta a ser mostrado. As silhuetas da professora e de alguns alunos são mostradas.

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 12: Percurso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 2

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAL	PR(04)	S6 – Se eu menciono “pelo mar”, então os alunos precisam ter o conhecimento prévio de que Inglaterra é uma ilha. S7 – Se é importante que eles saibam o nome da batalha e o ano de sua realização, então preciso reforçar essas informações em algum outro momento.
	CO(05)	S8 – Se A2 pergunta “quantos morreram”, então pode não estar prestando atenção à aula. S9 – Se não está prestando atenção à aula, então talvez A2 não considere a aula relevante.
	PR(06)	S10 – Se não considera a aula relevante, então preciso chamar sua atenção.

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
	PR(??)	S11 – Se não considera a aula relevante, então eu preciso reduzir o custo de processamento ou aumentar o benefício desse conhecimento.
DMAA	AE(05)	S12 – Se não considera a aula relevante e não está prestando atenção, então emitirá algum sinal ostensivo disso em seu comportamento. S13 – Se emitir algum sinal em seu comportamento, então eu poderei concluir as hipóteses anteriores e agir sobre isso. S14 – Se A2 faz essa pergunta, então talvez realmente esteja interessado pelo assunto. S15 – Se realmente está interessado pelo assunto, então talvez a utilização de informações de seu contexto social faça com que se interesse por isso.

Fonte: O autor (2018).

Nesse trecho, é interessante perceber que a professora segue não dando importância à interação dos alunos. Observe-se que, na análise desse trecho, percebemos a necessidade de inclusão de duas novas possibilidades: a intercalação dos *focos de atenção* em produção e compreensão e a inclusão de um sinal gráfico (“??”), que indica que a *suposição* que propusemos (ou algo semelhante a ela) não se realizou no diálogo original.

Quanto ao primeiro ponto, vimos que a geração de *suposições* durante o diálogo pode implicar a necessidade de alternância nos processos de compreensão e produção. Veja-se que S8 e S9, que são suposições feitas com o foco na compreensão, geram S10, que é feita com foco na produção, já que as conclusões que ambas expressam geram a necessidade de uma ação (produção) por parte da professora-h.

Quanto ao segundo ponto, era esperado que as *suposições* que levam a um DPC não estariam todas presentes no diálogo empreendido pela professora, já que, como identificamos inicialmente, trata-se de uma didática expositiva do conteúdo. Portanto, não há ação no diálogo original, por parte da professora, pois ela não foi capaz de gerar S11 nem de efetivar qualquer ação em direção a tal *suposição*, já que uma mudança na relação *custo-benefício* exigiria uma alteração do percurso de aula, talvez explicitando melhor algum ponto obscuro, retomando algum conceito, ou

até respondendo à pergunta de A2 com um pouco mais de interesse tendo em vista o entusiasmo do estudante pelo assunto.

Esse entusiasmo inclusive pode ser percebido, via DMAA, pela postura do estudante em S12 e S13. Na linha 05, lê-se a descrição da reação do estudante: “A2 levanta a cabeça direcionando o olhar para a professora. Durante a pergunta, expressa grande interesse”. Talvez após essa percepção se possa gerar uma *suposição* S16 ou SX que enfraqueça e substitua S8, S9 e S10, confirmando S14 e S15. A propósito, incluímos ambas na DMAA, pois nos parecem ser *suposições* trazidas à tona por conta de uma análise do contexto geral da realidade do estudante, não necessariamente sob o ponto de vista linguístico. Procederemos desse modo sempre que emergir na análise um contexto externo à linguagem (social, cultural, político...).

Quanto a S6 e S7, veremos que a professora não efetiva tais intentos por não ter gerado tais *suposições* durante a análise de sua produção, mas elas deveriam estar presentes no momento da fala, da explicação do conteúdo, tendo em vista a importância da qualidade desse *input* para as *entradas lexical e enciclopédica*. Quanto a S7, remete especificamente à análise da qualidade das *suposições*, já que, como corrobora a TR, há benefício na repetição (fortalecimento) de *suposições*. Porém, fazemos a ressalva de que caberia uma análise por parte da professora-h quanto à qualidade dos *efeitos cognitivos* da aprendizagem de datas de eventos históricos, por exemplo. Cremos que talvez esse *input*, mesmo se repetido, não seja considerado relevante pelos alunos, o que pode se unir a S8, S9, S10 e S11.

Dando continuidade à análise, o quadro 13 apresenta as falas seguintes do diálogo:

Quadro 13: Cena 1 – Trecho 3

07	A3 - <i>Pera</i> aí, professora.	O mesmo slide das caravelas volta a ser mostrado. As silhuetas da professora e de alguns alunos são mostradas.
08	P - Ele percebeu... Oi!?	
09	A3 - <i>Que que</i> tem a ver os <i>Romano</i> com isso aí?	

10	P - Não, não tem Romano nenhum. Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra, que é uma ilha.	A2 aparece novamente desenhando. É focalizado o caderno, com uma caravela desenhada a lápis. A2 segue desenhando.
11	A3 - Napoleão era romano, não era?	A2 direciona o olhar ao slide e segue desenhando, como se estivesse copiando.
12	P - Não. Napoleão era francês. Ele conquistou quase toda a Europa, menos a Inglaterra e a Rússia. Troca.	

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 14: Percurso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 3

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAL	CO(09)	S16 – Se A3 está perguntando sobre os romanos, então pode ser que a menção anterior a essa palavra (em 03) tenha gerado uma mistura de conceitos.
	PR(10)	S17 – Se houve mescla de conceitos, então preciso desfazer o mal-entendido.
	CO(11)	S18 – Se A3 persiste com outra pergunta relacionada ao assunto, então ele (e talvez outros alunos) tem poucos conhecimentos prévios sobre Napoleão.
	PR(12)	S19 – Se tem poucos conhecimentos prévios sobre o assunto, então preciso retomar e reforçar alguns conceitos.

Fonte: O autor (2018).

S16 pode ser resultado de uma percepção da professora-h quanto à qualidade da atenção na intenção comunicativa. Não queremos dizer que A3 não

estivesse prestando atenção, mas que o seu *foco de atenção* tenha se voltado à informação que mais tenha lhe parecido relevante. Como reitera a relação que pensa haver entre Napoleão e Roma, isso pode referir-se a uma *suposição* erroneamente reforçada e que talvez tenha se envolvido em seu foco de atenção, já que, desde a primeira menção à palavra “romanos”, a *suposição* de que há uma relação entre o assunto da aula e o povo de Roma permaneceu em seu *ambiente cognitivo*.

Ao perceber a qualidade desse *ambiente cognitivo* do aluno, por meio da análise consciente das falas deste, a professora-h suporia S17 e agiria sobre isso, produzindo PR(10) – ainda que PR(10) não reflita o que consideramos que seria suficiente para desfazer a informação mal-entendida. Por meio do processamento desse diálogo, poderia ser possível à professora-h inferir a qualidade dos *efeitos contextuais* dessa informação no *ambiente cognitivo* de A3 e no de todos os demais alunos. Não podemos esquecer que, em uma situação de ensino-aprendizagem em sala de aula, uma informação mencionada, mesmo que de forma breve e rápida, pelo professor ou pelos demais alunos, pode vir a se tornar uma *suposição* a ser tomada como relevante no contexto de processamento dos conceitos da aula. Esse parece ser o fundamento de uma aprendizagem colaborativa, por exemplo: enquanto escuta a contribuição de um colega, outro apreende a informação e analisa sua relevância quanto às suposições de que já dispunha previamente. É papel do professor mediar, via DMAL e DMAA, o quanto as contribuições dos alunos são relevantes ou não e o quanto geram entendimentos produtivos ou mal-entendidos para os demais que estão interagindo.

Dando continuidade à análise, o quadro 15 apresenta as falas seguintes do diálogo:

Quadro 15: Cena 1 – Trecho 4

13	A2 - Que armas eles <i>tinha</i> , professora?	A2 é focalizado. Ao fazer a pergunta, não levanta o olhar do caderno e não para de desenhar.
14	P - Deixa eu terminar a aula, querido. Ele percebeu que era muito difi...	
15	A2 - Era rugre, oitão, pistola, fuzil	A2 direciona o olhar à professora, com

	de 762, AR15, [incompreensível]...	expressão de grande atenção. Os slides são trocados, mais caravelas aparecem.
16	P - Não tinha nada disso.	O projetor é focalizado. A2 é focalizado em seguida.
17	A2 - Nem Ponto 30?	
18	P - Não. Não tinha nada disso. (...) Então o que que ele fez, ele proibiu todos os outros países de fazerem comércio com os ingleses, inclusive os portugueses...	O slide mostra Napoleão sobre o cavalo com roupas típicas da época. O slide seguinte mostra um mapa da região europeia com setas da França em direção aos demais países.

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 16: Percurso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 4

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAL	CO(13)	S20 – Se A2 retoma a temática da morte e das armas, então talvez realmente se interesse pelo tema e tenha suposições fortes sobre o assunto em seu ambiente cognitivo.
	PR(??)	S21 – Se se interessa pelo tema, então posso usá-lo como base para outros conhecimentos vinculados à temática da aula.
	CO(15)	S22 – Se A2 faz uma pergunta como essa, então não tem noção de tempo e não se localizou historicamente na época de que estamos falando. S23 – Se A2 não se localizou historicamente na época em questão, então tem informações apenas sobre armas atuais.
	PR(??)	S24 – Se possui conhecimento sobre armas atuais, então posso devolver a pergunta e fazê-lo refletir e gerar interesse sobre as armas da época de que estamos falando.

Fonte: O autor (2018).

Após avaliar a qualidade da atenção sobre sua intenção comunicativa, por parte de A2, o que poderia tornar-se um conjunto de *suposições* em sua mente, a professora-h poderia supor S20. Em um ambiente de diálogo pedagógico, crê-se que a função do professor não seja a de desconsiderar as interações dos alunos, a não ser que a cooperação não seja mantida por estes. Do contrário, qualquer intervenção pode ser revertida em aprendizagem. É o caso das intervenções de A2 nesse trecho. Uma análise consciente demonstraria que a força das *suposições* que a A2 dispõe sobre armas pode ser uma base mental inicial para a construção de novas *suposições* relacionadas ao mesmo tema, mas localizadas na época em questão.

Nesse caso, o conhecimento prévio estaria sendo utilizado como *background* para novos aprendizados. Bastariam, para tanto, as *suposições* S21 e S24 por parte da professora-h. Quanto a S22, destacamos o fato de que uma disciplina, seja história, química, literatura, geografia, pressupõe que os alunos sejam capazes de acompanhar os raciocínios construídos do ponto de vista da própria disciplina. Dito de outro modo, se a aula é sobre história, a visão da disciplina remete a tempos, costumes, culturas, conceitos, objetos que não têm necessariamente uma relação com os tempos atuais. Ou seja, precisa haver um desprendimento da atualidade para que então se possam “vivenciar” os conceitos da época e, assim, aproximar-se o máximo possível de compreender o cenário histórico do período estudado.

Por meio de uma análise consciente da fala de A2, a professora-h poderia utilizar a DMAL para verificar a qualidade do *ambiente cognitivo mútuo*, ou seja, do quanto o aluno estava ou não processando *suposições* semelhantes às suas. Poderia perceber que ele ainda não tinha sido capaz de se desprender totalmente de seu contexto atual para enxergar o contexto histórico de Napoleão. Essa percepção geraria S23 e possibilitaria *mediação* por parte da professora-h quanto à relação de A2 com o conhecimento histórico. Essa ação poderia, como dito, relacionar o conhecimento e o interesse do aluno por armas contemporâneas e fazê-lo conhecer e se interessar por armas da época de Napoleão, conforme sugere S24.

Seguindo com a análise, o quadro 17 apresenta as falas seguintes do diálogo:

Quadro 17: Cena 1 – Trecho 5

19	A3 - Inclusive os Romanos também, neh?	A3 é focalizado.
20	P - Esquece os romanos, não tem romano nenhum nessa história. Napoleão era francês, ele queria conquistar a Inglaterra, mas não conseguiu. Dona Maria, rainha de Portugal, ela era doente, chamada de “Maria Louca”.	Professora é focalizada. Se coloca em frente aos slides e gesticula com grande intensidade. A4 aparece olhando para uma colega com expressão de interesse (conotação sexual). Professora é novamente focalizada em frente aos slides. Slides continuam sendo trocados, e as imagens aparecem apenas em parte, por detrás da professora.
21	Alvoroço na turma. Alunos tentam entender a denominação da rainha.	Aparece a turma.
22	P - Não, não, não. Era porque ela ficava gritando pelo palácio, feito uma maluca.	
23	Sons de fundo (continuação da aula e professora explicando)	A2 é focalizado. Imagina a guerra no mar a partir dos desenhos no caderno. Os desenhos são animados, ganhando movimento próprio. Aparecem caravelas com bandeiras e canhões guerreando. Aparecem personagens vestidos com roupas típicas da época e roupas de batalha em terra. Lutam com canhões, e corpo a corpo com espadas. A2 usa lápis e caderno como personagens e cenário da guerra.

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 18: Percurso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 5

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAA	AP(20) AP(22)	S25 – Se eu agir de modo enfático, então talvez A3 e os demais percebam de melhor forma o que estou tentando comunicar.
DMAA	AE(20)	S26 – Se A4 está olhando para a outra colega com conotação sexual, então está interessado nela. S27 – Se está interessado nela, então, nesse momento, não está prestando atenção à aula.
DMAL	PR(??)	S28 – Se não está prestando atenção à aula, então preciso chamar sua atenção.
	PR(20)	S29 – Se eu falar de modo enfático, então talvez A3 e os demais percebam de melhor forma o que estou tentando comunicar.
	CO(21)	S30 – Se houve alvoroço, então foi pela forma como eu mencionei a expressão “Maria Louca”. S31 – Se houve alvoroço, não compreenderam o conceito que eu quis explicar.
	PR(22)	S32 – Se não entenderam, então preciso explicar de melhor forma.
DMAA	AE(??)	S33 – Se eu explicar de outra forma, então preciso estar atenta a sinais ostensivos de demonstração de entendimento ou de não entendimento a parti da nova explicação.
	AE(23)	S34 – Se A2 está atento ao seu caderno desenhando, então não está prestando atenção à aula.
DMAL	PR(??)	S35 – Se A2 não está prestando atenção à aula, então preciso chamar sua atenção.

Fonte: O autor (2018).

Com relação à DMAA que focaliza a *atuação própria* da professora-h nesse

ponto, S25 e S29 representam o momento em que ela age e fala de forma ríspida. Cremos que a reação enérgica e/ou sentimental de qualquer professor, se objeto de consciência, seria traduzida como uma chamada de atenção no sentido de fortalecer a qualidade da percepção da intenção comunicativa. Pensando na realidade de uma sala de aula, é bastante possível que haja momentos de dispersão e momentos em que o professor se mostra desconfortável com tal situação, sobretudo se acredita na eficácia da aula puramente expositiva, como ela parece acreditar. A reação emotiva seria, então, para nós, uma forma de fazer manter a cooperação e a percepção da intenção comunicativa por parte dos alunos.

Seguindo, em uma atuação baseada na DMAL, a percepção focalizaria a atuação externa de A4 e geraria S26, S27, realizando-se linguisticamente na produção de S28, de forma a questionar dialogicamente as razões para a baixa relevância do assunto para A4, por exemplo. O mesmo aconteceria com relação à atuação de A2 e à geração de S34 e S35.

A expressão “Maria louca”, entre um público adolescente, pode ter gerado um certo alvoroço no grupo. A percepção da causa da reação agitada é possível em S30, com base em uma análise inferencial das possíveis percepções dos alunos com relação à expressão – até certo ponto jocosa. Verificando a qualidade das entradas enciclopédicas e lexicais, bem como das *suposições* e contextos e dos possíveis *efeitos contextuais*, a professora-h geraria S31 e produziria uma reação PR(22) baseada em S32, alterando sua forma de explicação. Esse é um ponto de grande importância para o professor: a capacidade de perceber que, se uma explicação não foi bem-sucedida, de nada adiantará repeti-la da mesma forma. Não se trata de uma situação de reforço de *suposições*, mas de alteração e exclusão de *suposições* contraditórias, a fim de que não haja um entendimento inadequado da informação. Ou seja, é necessário proceder a uma outra forma para explicar o mesmo ponto do conteúdo e, novamente, verificar o entendimento, conscientemente, supondo S33.

É importante destacar que a fala 19, e todos os demais fatos decorrentes dela – considerando inclusive as alterações de humor ocorridas nesse trecho – talvez não existissem se S17 e S19 tivessem sido efetivadas. Ou seja, se uma análise consciente das interações com A3 tivesse sido capaz de identificar o problema logo de início e de agir de forma responsiva sobre ele, conforme proposto

em PR(10) e PR(12).

Seguindo com a análise, o quadro 19 apresenta as falas seguintes do diálogo:

Quadro 19: Cena 1 – Trecho 6

24	A2 - (sussurrando reproduz os sons de luta, disparos e espadas, e os xingamentos). <i>Tum, tum, tuf, parrrr. Vai morrer, ...</i>	
25	P - Esse é Dom João, filho dela. Pra salvar a coroa...[continuação inaudível da explicação].	O projetor é novamente focalizado. A4 aparece olhando novamente para a colega, com a mesma expressão de interesse. Ela retorna o olhar, com expressão de permissão (conotação sexual).
26	P - No dia 29 de novembro de 1807, ele vem para o Brasil e numa esquadra de 36 <i>navio</i> com 15 mil pessoas, entre nobres, funcionários de alto escalão...	O slide apresenta caravelas em alto mar e professora aparece à direita da tela gesticulando. A2 é focalizado, com a cabeça baixa, desenhando. Os desenhos do caderno são novamente animados. Os desenhos refletem a fala da professora: 36 navios, 15 mil pessoas...
27	A5 - Oh tia, pra que 15 mil pessoas?	
28	P - Pra salvar a coroa, pra ir de Lisboa pra o Brasil.	
29	A5 - Isso tudo só por uma coroa?	Um dos desenhos, animado, mostra um exército carregando uma (1) coroa.
30	P - Gente, posso dar aula? Eu posso dar aula, dá licença?	A2 é novamente focalizado, com expressão atenta ao slide e ao caderno, demonstrando estar copiando.

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 20: Percurso de raciocínio referente à Cena 1 – Trecho 6

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAA	AE(25)	S36 – Se A4 está olhando para a outra colega com conotação sexual, então está interessado nela. S37 – Se está interessado nela, então, nesse momento, não está prestando atenção à aula.
DMAL	PR(??)	S38 – Se não está prestando atenção, então preciso chamar sua atenção.
	PR(26)	S39 – Se eu menciono “esquadra”, “nobres”, “funcionários do alto escalão”, então os alunos precisam ter o conhecimento prévio sobre a estrutura de uma monarquia.
	CO(27)	S40 – Se perguntam dessa forma, não entenderam a estrutura da monarquia e as relações da realeza.
	PR(28)	S41 – Se não entenderam essas relações, preciso explicitá-las antes de continuar.
	CO(29)	S42 – Se perguntam dessa forma, então talvez não estejam prestando atenção ou estejam zombando do fato. S43 – Se demonstram ostensivamente estar interessados pelo assunto, então estão prestando atenção. S44 – Se estão prestando atenção, então não perceberam o real significado do termo “coroa” nesse contexto.
	PR(??)	S45 – Se não entenderam o significado do termo, então posso perguntar o que compreenderam sobre isso para aferir como posso modificar esse entendimento.

Fonte: O autor (2018).

Creemos que a interação entre a professora e A4 já deveria haver ocorrido no sentido de atender a *suposições* que ela poderia ter gerado com base em sua percepção do real foco de atenção do aluno. Se tal fato tivesse recebido atenção e ação por parte dela com base em S26 e S27, talvez não existissem S36, S37 e S38.

Quanto a S39, em nosso modo de ver, todas as falas expositivas do professor devem levar em conta as bases conceituais dos alunos, dada a qualidade

das *suposições, contextos e ambiente cognitivo mútuo* construídos ou não anteriormente à aula. Nesse sentido, é interessante pensar sobre a etapa de planejamento desempenhada pelo professor, pois é quando este designa que conhecimentos prévios subjazem às informações que serão trabalhadas em aula. Desse modo, supõe-se S39 durante as exposições a título de despertar do *foco de atenção* para demonstrações ostensivas de entendimento ou de não entendimento por parte dos alunos, como a demonstração em CO(27), que produz S40. Infelizmente, a fala em PR(38) não é fruto de S41 e, portanto, não produz uma interação que resolve efetivamente a dúvida dos alunos, gerando CO(29).

A fala 29 daria chance à professora-h de perceber a qualidade das entradas cognitivas e verificar que a expressão “salvar a coroa”, em PR(28), é um *input* que poderia ter comprometida a sua compreensão na *entrada lexical*, dada sua complexidade; envolve relações semânticas e pragmáticas para a compreensão clara do significado da expressão.

A reação enérgica da professora-h na fala 30 pode ter sido fruto de uma *implicação contextual* (conclusão) errada sobre a pergunta dos alunos. Poderia ser desfeita com base em *suposições* como S42, S43 e S44, que levariam à produção de um questionamento aos alunos e à mediação de uma discussão que serviria para esclarecer a compreensão da expressão em pauta, baseada em S45. A diferença do uso do DPC está justamente no processamento da compreensão dos *não-ditos*. Os alunos não precisam dizer explicitamente: “qual o significado de ‘coroa’ nesse enunciado?” ou ainda “professora, nós não compreendemos o significado de coroa”. A professora-h, utilizando-se da DMAL, por meio apenas da pergunta de A5, na fala 29, pode supor que A5 – e talvez outros alunos:

- a) não entenderam um conceito de sua fala;
- b) que esse conceito advém do uso do termo “coroa”;
- c) que para a compreensão desse conceito é necessário entender o uso do termo com relação não a um objeto, mas a toda a constituição da monarquia;
- d) que a falta desse entendimento pode interferir na compreensão do foco da aula – que é justamente a vinda da família real para o Brasil.

Repare-se que essa construção de *suposições* por parte da professora-h se

dá de forma hipotética, e tais hipóteses devem ser testadas por ela por meio do diálogo, da interação com os alunos. Por essa razão, sugerimos que a produção baseada em S45 seja em forma de questionamento, visando a conferir se as *suposições* anteriores, feitas a partir da visão da professora-h, no seu processamento da linguagem, considerando *ditos* e, sobretudo, *não-ditos*, realmente se confirmam.

Entretanto, a produção e a atuação da professora na fala 30 não se atém à interação com os alunos e aos indicativos que dela poderiam ser tirados sobre a qualidade do aprendizado dos estudantes. Agindo de forma inconsciente, ou seja, sem o uso das capacidades metacognitivas e das disposições de análise do ambiente e da linguagem, ela desconsidera as inferências das falas dos alunos e se atém ao que chama de “dar aula”, ou seja, de seguir com sua exposição oral, técnica e pouco dialógica, constituída de conceitos complexos e distantes da realidade dos alunos, bem como de seus conhecimentos prévios e, portanto, aquém da capacidade de compreensão da maioria deles.

É possível perceber, em toda a interação da primeira cena, dado o tipo de questionamento dos alunos, que o nível de linguagem não está apropriado a eles, e a forma de exposição do conteúdo não é eficaz. A partir de uma análise consciente da interação, teria sido possível e importante aferir a qualidade dos *inputs* das *entradas lexical, enciclopédica, lógica e sensório-perceptual*, a qualidade da atenção na *intenção comunicativa*, a qualidade das *suposições, contextos e ambiente cognitivo mútuo*, e a qualidade dos *efeitos cognitivos*, visando à manutenção da *relevância* durante toda a situação comunicativa da aula.

Na segunda cena, entretanto, vê-se que um dos alunos consegue ilustrar, por meio de analogia, os fatos históricos descritos e narrados pela professora na aula anterior, com base no conhecimento prévio que possuía, dado seu contexto social e regional.

A seguir, passamos à análise dos trechos da segunda cena.

Quadro 21: Cena 2 – Trecho 1

41	Ruídos de classes. Turma de alunos alvoroçada antes de a	Prédio da escola é mostrado externamente e, em seguida, a sala de
----	--	---

	professora chegar. Risos altos. Um dos alunos grita avisando sobre a chegada da professora.	aula, internamente. Alunos aparecem atirando bolinhas de papel, rindo e batendo nas classes. Um dos alunos está sobre a classe observando o corredor.
42	P - Bom dia, bom dia!	Professora abre a porta e entra. Alunos se sentam. Turma é mostrada em geral. A4 é focalizado. Baixa a cabeça sobre a classe apoiando-se em um dos braços e fecha os olhos. A2 aparece desenhando.
43	Alunos - Bom dia!	
44	P - Dá pra gente ter uma aula hoje?	
45	Alunos - Dá.	
46	P - Quem lembra, gente, da aula passada? O que que eu falei na aula passada?	
47	Todos respondem juntos sobre o passeio.	
48	P - Isso, fora o passeio, eu dei uma aula. <i>Que quecês</i> lembram da aula?	
49	A3 - Dos romanos, professora, que eles queria brigar com os gregos, só que os gregos era mais...	A3 é mostrado gesticulando. Outros alunos são mostrados falando e gesticulando. A2 observa os demais calado, com olhar preocupado. A4 segue com a cabeça sobre a classe.
50	P - Não, não, não, outro...	
51	Alunos falam juntos. Um menciona Maria Louca. Muitos falam alto. Alvorço aumenta.	
52	P - Chega, chega! Gente, não vai ter mais passeio nenhum. Vocês não sabem nada! Pra que que vão <i>no</i> passeio!?	Professora é focalizada com expressão de raiva e gesticula com os alunos. Volta-se para o quadro-negro, dando a entender que irá escrever. A2 observa a situação com expressão triste.

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 22: Percurso de raciocínio referente à Cena 2 – Trecho 1

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAL	PR(46)	S46 – Se houve efeitos cognitivos referentes à aula passada, então os alunos devem lembrar-se de algo. S47 – Se lembram, então preciso saber de quais partes. S48 – Se souber quais partes, então serei capaz de fortalecer ou recuperar suposições importantes a partir dos conhecimentos armazenados.
	CO(47)	S49 – Se a lembrança mais presente é o passeio, então ele é muito relevante para eles.
	PR(48)	S50 – Se é muito relevante para eles, então preciso demonstrar as relações com os conhecimentos da aula passada, aumentando a percepção da Relevância destes.
	CO(49)	S51 – Se novamente A3 retoma o tema, então considera-o mais relevante do que todo o conhecimento da aula passada. S52 – Se o considera mais relevante, então eu não consigo abordá-lo satisfatoriamente. S53 – Se eu consegui abordá-lo satisfatoriamente para outros alunos também, então ou A3 não prestou atenção ou sofre interferência de algum aspecto cognitivo de outra ordem.
	PR(50)	S54 – Se A3 não prestou atenção ou sofre interferência de algum aspecto cognitivo, então preciso sondar os efeitos cognitivos em outros alunos antes de ter certeza.
DMAA	AE(51)	S55 – Se a situação se tornou um alvoroço, então esse talvez não tenha sido o melhor método de sondar os efeitos cognitivos. S56 – Se não foi o melhor método, então preciso retomar a atenção e empreender um novo método.
	AP(52)	S57 – Se eu agir de modo enérgico, então conseguirei retomar a atenção do grupo. S58 – Se eu agir de modo enérgico, então eles perceberão a Relevância da aula anterior e sua relação com a proposta do passeio.

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAL	PR(52)	S59 – Se eu falar de modo enérgico, então conseguirei retomar a atenção do grupo. S60 – Se eu falar de modo enérgico, então eles perceberão a Relevância da aula anterior e sua relação com a proposta do passeio.

Fonte: O autor (2018).

Observando as primeiras falas, percebe-se que, desde o início, esse trecho demonstra maior interação da professora com os alunos, em comparação com toda a aula anterior. Em PR(46), percebe-se uma sondagem, por parte da professora, sobre os *efeitos cognitivos* resultantes da exposição feita por ela. Ela busca uma retomada dos conceitos vistos, baseada na memória que eles mantêm do encontro antecedente. Utilizando um percurso de raciocínio consciente, a professora-h suporia S49 e S50 e isso definiria a forma de proceder na continuação da aula. S51 e S52 também são importantes a título de autoavaliação. Consideramos ser esse um critério que deve estar inserido na análise e na sondagem do professor, já que da sua prática, seja planejando ou ministrando aula, decorre ou não a aprendizagem em nível satisfatório.

Quanto a S53, também consideramos ser um dos papéis fundamentais do professor a análise das limitações de seus estudantes. Ressaltamos que não se trata de uma rotulação ou de um “diagnóstico” de qualquer natureza. Trata-se apenas da sugestão de um olhar atento do professor para que não incorra em uma prática que seja inútil ou nociva a um estudante que pode apresentar quadros de neuropatologias e, portanto, ter desempenho diferente dos demais.

Em S55 e S56, vemos a importância do planejamento para o desenvolvimento do diálogo pedagógico. Porém, o processo de retomada e de redirecionamento ocorre da mesma forma como ocorre em qualquer outro tipo de diálogo. O planejamento do percurso de interação em aula não deixa de ser uma hipótese que o professor supõe. Ele precisa, portanto, estar atento às reações dos alunos para saber se deve prosseguir ou mudar a rota.

Quanto a S57, S58, S59 e S60, não estamos, de forma alguma, dizendo que apoiamos a reação enérgica da professora-h, mas precisamos manter a análise

entre a sua atuação (que reflete a atuação real de uma professora) e as sugestões de ações e *suposições* que ela poderia ter realizado no uso de um DPC.

Seguindo com a análise, o quadro 23 apresenta as falas seguintes do diálogo:

Quadro 23: Cena 2 – Trecho 2

58	A2 - Se eu conseguir falar o que a senhora falou sobre a aula passada, a gente pode ir <i>no</i> passeio ver a coroa?	A2 levanta a cabeça e, após, se põe de pé enquanto fala. Professora volta-se para A2 e aponta para ele.
59	P - Pode, mas eu quero ver isso.	
60	A2 - Ah, então <i>tah</i> .	A2 se dirige ao quadro-negro, onde há um mapa afixado.
61	P - Pode falar.	Professora é brevemente focalizada.
62	A2 e todos os demais fazem silêncio.	A2 observa o mapa detidamente.
63	A2 - É o seguinte. Esse aqui é o morro francês, onde um maluco chamado Napoleão mandava. Era o dono. E ele mudou o jeito dele de mandar. E esse aqui eram os <i>morro</i> vizinhos. E ele queria que os <i>morro</i> vizinho fosse da mesma maneira que o morro dele. Antes disso, a parada era dos ingleses, que vendia bagulho para todas as regiões. Mas Napoleão venceu de pouquinho a pouquinho e impediu os morros de comprar bagulho da Inglaterra. Os ingleses ficaram <i>boladão</i> e deram um coro nesses " <i>fdp</i> " na batalha de <i>Trafagar</i> . Primeiro, ele invadiu o morro dos Espanhóis e fechou a boca dos ingleses que eles <i>tinha</i> lá e depois caiu matando no morro do alemão. Assim que ele dominava o morro, ele dava <i>pros</i> chegado dele tomar conta, porque era muita boca pra ele tomar conta. Aí o Zé <i>b...</i> foi querer invadir essa parte que era	A2 olha para a turma e volta a olhar para o mapa. Repete esse gesto várias vezes enquanto explica. Utiliza um lápis e uma das mãos para apontar o mapa e demonstrar a explicação. Alunos aparecem atentos. Professora aparece com expressão admirada e também atenta.

	gelada, os soldados dele acabaram dançando. Aí ele <i>tava</i> quase invadindo o morro de Portugal. E Portugal o jeito dele era fugir.	
64	P - Pra onde?	
65	A2 - Pra aqui, professora, pro morro da América, que também era dele.	
66	P - Mas pra quê?	
67	A2 - Porque a Inglaterra queria salvar aqui, porque aqui é um comércio grande. Olha aqui o continente, é maior. Aí o jeito era os <i>portuga</i> pedir ajuda para os ingleses.	
68	A5 - Pra quê?	
69	A3 - Ué, pra salvar a coroa deles.	

Fonte: O autor (2018).

Para esse trecho, podemos propor que a análise psicolinguística do processamento da linguagem por meio do raciocínio inferencial da professora-h para a construção de um *Diálogo Pedagógico Consciente* poderia ser:

Quadro 24: Percurso de raciocínio referente à Cena 2 – Trecho 2

DISP.	F.A.	PROCESSAMENTO DO DIÁLOGO PELA PROFESSORA-H
DMAL	CO(58)	<p>S61 – Se A2 pergunta dessa forma, é porque compreendeu a relação entre a aula passada e o passeio que iríamos realizar.</p> <p>S62 – Se A2 percebeu a importância da aula anterior para a compreensão do passeio, então talvez eu devesse ter deixado isso mais claro anteriormente.</p> <p>S63 – Se eu tivesse deixado isso mais claro anteriormente, então talvez tivesse aumentado a Relevância para a compreensão da aula anterior.</p>

CO(63)	S64 – Se A2 conseguiu reproduzir oralmente a seu modo suas memórias da aula anterior, então aquela aula lhe surtiu efeitos cognitivos.
PR(64)	S65 – Se A2 conseguiu constituir tais efeitos cognitivos, então preciso questionar algo que seja relevante para lhe permitir seguir com o raciocínio.
CO(65)	S66 – Se A2 conseguiu manter o raciocínio após minha pergunta, então conseguiu compreender o deslocamento da família real portuguesa.
PR(66)	S67 – Se conseguiu compreender o deslocamento da família real portuguesa, então preciso questionar algo que seja relevante para lhe permitir seguir com o raciocínio.
CO(67)	S68 – Se A2 conseguiu manter o raciocínio após minha pergunta, então conseguiu compreender as relações entre Portugal e Inglaterra.
CO(68)	S69 – Se conseguiu compreender as relações entre Portugal e Inglaterra, então esse questionamento é relevante para lhe permitir seguir com o raciocínio.
CO(69)	S70 – Se A2 conseguiu manter o raciocínio após a pergunta, então conseguiu compreender a finalidade da ajuda inglesa durante a fuga.

Fonte: O autor (2018).

Como já demonstrado em *suposições* como S55 e S56, todas as hipóteses a que a professora-h poderia ter chegado a partir de CO(58) demonstram *suposições* novas que alteram *suposições* anteriores, corrigindo a atuação da professora-h, como uma reflexão sobre a própria prática. Todas essas *suposições* advêm da sondagem dos *efeitos contextuais* que levam à percepção dos pontos positivos e negativos do diálogo anterior. No caso dessas *suposições*, o aumento da *relevância* poderia se dar pelo aumento do *benefício*: compreender a aula é importante para o passeio.

Como se pode ver, A2 apresentou em CO(63) a forma como se deu sua compreensão sobre os conteúdos da aula. Ele parece ter sido capaz de ir adaptando a fala da professora ao seu contexto e aos seus conhecimentos prévios, mesmo sem a ajuda consciente dela.

Sobre isso, a fala 59 pode expressar, por parte da professora-h, o resultado de uma *suposição* como: “Se A2 desenhou durante a aula passada inteira e esteve atento às armas e ao número de mortes, então não prestou a atenção na aula e é incapaz de relatá-la por completo”. Decidimos, então, não a colocar em análise, pois é uma conclusão que não vem a somar para o fazer pedagógico, já que parece desmerecer o aluno.

As falas que geram o percurso de S64 a S70 configuram um dos momentos mais interativos de toda a cena, em que, por alguns instantes, a professora pareceu assumir a posição de mediadora, compreendendo as falas de A2, percebendo suas lacunas e produzindo questionamentos, frutos de *suposições* próximas ao nível consciente. Tal interação levou inclusive à compreensão do conteúdo por parte de outros alunos, pois se deu em um nível em que eles se sentiram aptos para interagir. Esse aspecto é visto na participação de A5 com uma pergunta pertinente durante o diálogo entre a professora e A2 e no entremeio da explicação deste.

Tendo em vista a atuação da professora nesse trecho, parece-nos importante tecer comentários sobre esse ponto específico da análise, dada a sua estrutura dialógica. Esses comentários visam ratificar, de forma sintética, a estrutura e o funcionamento do DPC que aqui procuramos demonstrar por meio da análise das cenas do referido seriado, bem como conduzem para o encerramento do presente tópico.

Durante toda a análise que fizemos, procuramos demonstrar como o *foco de atenção* sobre os processos de compreensão e produção, por meio das *Disposições Metacognitivas de Análise*, foi o elemento disparador da *consciência* sobre o processamento das falas que iam sendo produzidas. Nesse sentido, o nível linguístico do diálogo se deu pelo processamento da estrutura e do significado da linguagem, e o nível metalinguístico se deu pela consciência sobre as características pragmáticas da comunicação, que focalizaram aspectos como: qualidade dos *inputs* das *entradas lógica, enciclopédica, lexical e sensório-perceptual*; qualidade da atenção na *intenção comunicativa*; qualidade das *suposições*, dos *contextos* e do *ambiente cognitivo mútuo*; qualidade dos *efeitos cognitivos*.

Em nossa análise, buscamos apresentar, psicolinguisticamente, como o nível metacognitivo levaria a professora-h a perceber os aspectos subjacentes ao conteúdo explícito, ou seja, o que está além do *dito*. A *consciência* sobre esses

aspectos, considerando o processamento de *dito* e *não-dito* durante o diálogo, gerou *suposições* que constituíram hipoteticamente um caminho de raciocínio. A última interação da professora-h com A2 demonstra o momento em que melhor se visualiza uma probabilidade de materialização do *Diálogo Pedagógico Consciente* como elemento de *mediação* do conhecimento. A seguir, explicamos por quê.

A2 demonstra conhecimento prévio adaptado ao seu *ambiente cognitivo*, de forma que a professora-h pode interagir com ele supondo que ambos possuem um *ambiente cognitivo mútuo*. Desse modo, A2 é desafiado a expor sua compreensão sobre os conhecimentos da aula anterior, resumindo-os. À medida que A2 fala, a professora-h interage, direcionando o entendimento do aluno às conclusões e aos *efeitos cognitivos* que ela previamente havia traçado. Se o objetivo da aula era fazer com que os alunos entendessem que “a independência brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa do século XIX”, como mencionado por ela no primeiro trecho da Cena 1, então ela precisaria que A2 compreendesse, além dos fatos históricos em si, as relações de interesse entre Portugal e Inglaterra, que foram o contexto para a vinda da família real.

É interessante perceber que as perguntas (da professora-h, e, em dado momento, de A5) fazem esse direcionamento:

A2 - (...) Aí ele *tava* quase invadindo o morro de Portugal. E Portugal o jeito dele era fugir.

P - Pra onde?

A2 - Pra aqui, professora, pro morro da América, que também era dele.

P - Mas pra quê?

A2 - Porque a Inglaterra queria salvar aqui, porque aqui é um comércio grande. Olha aqui o continente, é maior. Aí o jeito era os *portuga* pedir ajuda para os ingleses.

A5 - Pra quê?

A3 - Ué, pra salvar a coroa deles.

Conforme vimos, Walton (2012, p.39) corrobora a visão de que uma pergunta é uma forma de inserir novas informações a um diálogo. Ou seja, a utilização de atos de fala em forma de questionamento é relevante na medida em que possuem características interativas – exigem a alternância de turnos de fala – e características mediadoras – permitem o direcionamento do raciocínio por meio da inserção de informações e *suposições* que complementam, que corrigem, que fortalecem, que produzem reflexão etc.

Em um *diálogo consciente*, o ato de mediar está baseado em um raciocínio metacognitivo prévio, em forma de *suposição* hipotética, que subjaz à produção e que adveio da compreensão, conforme procuramos demonstrar nos quadros 23 e 24 e conforme explicitamos no quadro 25, a seguir.

Quadro 25: Processamento do Diálogo Pedagógico Consciente

COM A FALA:	A PROFESSORA-H:
A2 – (...) Aí ele <i>tava</i> quase invadindo o morro de Portugal. E Portugal o jeito dele era fugir.	Compreende linguisticamente a estrutura e os significados da proposição e do enunciado e, baseada nessa compreensão, compreende metalinguisticamente que S64.
P - Pra onde?	Produz metalinguisticamente S65 e, baseada nessa suposição, produz linguisticamente um ato de fala em forma de pergunta.
A2 - Pra aqui, professora, pro morro da América, que também era dele.	Compreende linguisticamente a estrutura e os significados da proposição e do enunciado e, baseada nessa compreensão, compreende metalinguisticamente que S66.
P - Mas pra quê?	Produz metalinguisticamente S67 e, baseada nessa suposição, produz linguisticamente um ato de fala em forma de pergunta.
A2 - Porque a Inglaterra queria salvar aqui, porque aqui é um comércio grande. Olha aqui o continente, é maior. Aí o jeito era os <i>portuga</i> pedir ajuda para os ingleses.	Compreende linguisticamente a estrutura e os significados da proposição e do enunciado e, baseada nessa compreensão, compreende metalinguisticamente que S68.
A5 - Pra quê?	Compreende linguisticamente a estrutura e os significados da proposição e do enunciado e, baseada nessa compreensão, compreende metalinguisticamente que S69.

COM A FALA:	A PROFESSORA-H:
A3 - Ué, pra salvar a coroa deles.	Produz metalinguisticamente S70 e, baseada nessa suposição, produz linguisticamente um ato de fala em forma de pergunta.

Fonte: O autor (2018).

Conforme o quadro 25, cremos conseguir demonstrar a imbricação entre os processos de compreensão e produção e as *suposições* advindas da *Disposição Metacognitiva de Análise da Linguagem*. Ressalte-se que cada processo possui dois níveis: a compreensão do nível linguístico e do metalinguístico e a produção do nível metalinguístico e do linguístico respectivamente. Desse modo, durante a interação, considerando-se um *Diálogo Pedagógico Consciente*:

- a) o estudante produz;
- b) o professor efetua processamento psicolinguístico (nível linguístico mais nível metalinguístico = *consciência da relevância*);
- c) o professor compreende;
- d) o professor efetua novo processamento psicolinguístico (nível linguístico mais nível metalinguístico = *consciência da relevância*);
- e) o professor produz.

Defendemos, portanto, que a *mediação* ocorre de melhor forma quando se dá o processamento consciente da *relevância*, ou seja, quando o professor consegue, a partir de uma análise linguística e metalinguística da fala do aluno, compreender os aspectos *ditos* e *não-ditos* e encontrar uma forma relevante e consciente de produzir um ato de fala (afirmação ou questionamento) que possa ser benéfico para esclarecer, corrigir, organizar, fortalecer, etc. a relação do aluno com a informação em questão, visando à produção de conhecimento.

A principal questão que nos colocamos nesse ponto é se essa proposta possui características replicáveis a ponto de poder ser utilizada por professores em suas interações com seus alunos. Mais ainda: se os conceitos que subjazem à interface que origina o objeto *Diálogo Pedagógico Consciente* podem integrar a formação do professor para que este seja capaz de utilizar a linguagem de forma consciente e relevante, visando a contribuir para o fortalecimento de seu papel como

mediador da ação educativa.

O tópico a seguir apresenta, portanto, a segunda parte do potencial de aplicação que apresentamos para o *Diálogo Pedagógico Consciente*, destacando as características da formação docente que sugerem a possibilidade de replicação da proposta.

5.2 Aplicação profissional: a formação do professor

No capítulo dedicado ao contexto que cerca a produção deste trabalho, trouxemos um exemplo praticado em disciplinas de cursos de licenciatura anos atrás: o chamado “microensino”. Na atualidade, desconhecemos currículos de formação superior no Brasil que, de modo específico, ofereçam disciplinas que abordem saberes referentes à atuação do professor em sala de aula, a exemplo de assuntos como os tratados no microensino: organizar o contexto, formular perguntas, variar a situação-estímulo, conduzir ao fechamento, ilustrar com exemplos, propiciar *feedback*, empregar reforços, favorecer experiências de aprendizagem integradas, facilitar a comunicação etc. (SANT’ANNA, 1979). Em nosso caso, essa observação se refere ao uso da linguagem e ao gerenciamento do *diálogo pedagógico*, bem como à tomada de posição do professor quanto ao seu papel como gestor da situação de aprendizagem.

Pensando em sua carreira, função e atuação, os conhecimentos que subjazem à prática do professor em sala de aula advêm de diversas fontes. Segundo Tardif (2004, p. 38), podem-se mencionar:

- a) saberes da formação profissional, inicial ou continuada: aqueles adquiridos durante o processo de formação, incluindo-se os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente.
- b) saberes disciplinares: aqueles pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.), produzidos e acumulados pela sociedade e administrados pela comunidade científica.

c) saberes curriculares: aqueles relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares), sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

d) saberes experienciais: aqueles que resultam do exercício da atividade profissional dos professores, por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão.

Vemos que os conhecimentos relacionados ao domínio da linguagem estão, ou, pelo menos, deveriam estar localizados no âmbito dos saberes de formação profissional. Essa formação, como o próprio Tardif menciona, pode considerar a formação inicial, a graduação, a licenciatura, ou a formação continuada, que Ramirez *et al* (2016, p. 62) consideram como sendo “pós-graduação lato e stricto sensu, pós-doutoramentos, cursos de extensão, grupos de estudo e pesquisa, aprendizagem entre os pares, entre outros”.

Nosso objetivo, nesse tópico, é demonstrar o potencial de aplicação da proposta de *Diálogo Pedagógico Consciente* tendo em vista a colaboração desta para o conjunto de saberes relacionados à formação profissional dos professores. Nesse sentido, em um primeiro momento, discutimos a profissionalização do professor e o reconhecimento de seu papel como mediador da situação de aprendizagem. Em um segundo momento, buscamos propor a estruturação de um Questionário Autoaplicável de Consciência que se constitui como um instrumento de reflexão do professor quanto à própria prática dialógica em sala de aula, como produto deste trabalho para uso em situação de formação docente.

5.2.1 Formação do professor: autorreflexão, profissionalização e mediação na prática docente

Em nossa organização dos *focos de atenção* que podem constituir os alvos de *consciência* (tópico 4.2; quadro 5) para um professor que adere à utilização do

Diálogo Pedagógico Consciente, deixamos de lado, inicialmente, o terceiro item que Gombert (1992) sugere como integrante da *consciência metapragmática*: a *consciência das regras sociais*. Isso porque resolvemos associá-lo às *regras estratégicas* de Walton e abordá-lo no âmbito da formação do professor no presente tópico.

Para Gombert, a *consciência sobre regras sociais* estabelece-se na percepção das alterações de contexto de uso, ou seja, de local e de situação, e na percepção das alterações de interlocutores. Dessa forma, o autor apresenta uma série de estudos que demonstram a capacidade de adaptação da linguagem de acordo com o espaço em que estamos e com o ouvinte com quem falamos.

Para Walton (2012), compõem a estrutura do diálogo as chamadas *regras estratégicas*, ou seja, as que determinam como serão realizadas as interações. Em nossa leitura, tanto das ideias de Gombert, quanto das ideias de Walton, a *consciência sobre regras sociais* e as *regras estratégicas* focalizam o professor e sua posição de mediador e de organizador do diálogo pedagógico. Para nós, é do professor, enquanto usuário consciente e gestor da situação de aprendizagem, a responsabilidade de perceber e adaptar a linguagem às regras sociais que permeiam o ambiente formal de produção de conhecimento, bem como estabelecer a organização das interações que não de ocorrer por ocasião de uma ou de várias aulas – por ele planejadas e por ele geridas didática e linguisticamente.

Por essa razão, decidimos abordar esse aspecto no âmbito da formação docente, já que nos parece que o fato de o professor reconhecer seu papel e assumi-lo faz parte do que se tem chamado de “profissionalização” do fazer docente.

Entendemos que tanto o microensino, cujos saberes têm foco na prática do professor em sala de aula, bem como a nossa proposta do *Diálogo Pedagógico Consciente*, cujos saberes têm foco no uso da linguagem em sala de aula, fazem parte do que Tardif (2013) comenta como sendo uma alteração da situação social do professor: de ofício a profissão. Isso porque, segundo o autor, o percurso histórico da prática docente, desde o período moderno até nossos dias, configura-se como uma busca crescente pela instituição da profissão de professor. Ou seja, da profissionalização de uma prática que iniciou de forma rudimentar e até certo ponto amadora, com fins mais evangelísticos que acadêmicos, e que, posteriormente, assumiu lugar central nas escolas, universidades e instituições de ensino regular em

geral.

Para Tardif (p.561), "...a profissionalização leva a considerar os professores como especialistas da pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas profissionais em conhecimentos científicos", induzindo "... a uma visão reflexiva do ato de ensinar: o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar". O que nos motiva, portanto, a propor a presente tese é a necessidade de que "uma atividade, para que seja declarada de natureza profissional, deve ser baseada em conhecimentos científicos procedentes da pesquisa", os quais "devem ter, para os profissionais, uma eficácia prática" (TARDIF, 2013, p. 561).

A utilização de uma prática dialógica consciente em sala de aula, que focaliza a *relevância* das interações professor-aluno, em nossa visão, pode contribuir para a autorreflexão por parte do professor sobre como ele utiliza sua linguagem em todos os momentos do diálogo, não apenas durante o *estágio de argumentação* propriamente dito, como denomina Walton – esse estágio, para nós, constitui o momento de aula –, mas em todos os estágios: *inicial, de confrontação, de argumentação e final*.

Durante o *estágio inicial*, por exemplo, que ocorre ainda na etapa de planejamento da ação pedagógica, o professor focaliza seus alunos, identificando seu nível de linguagem e, a partir dessa identificação, planeja momentos de diálogo que serão precedidos pelo acesso a conteúdos escritos ou em vídeo (considerando a utilização da *sala de aula invertida* (BERGMANN; SAMS, 2016), por exemplo). Para esses momentos, pré-aula, o professor escreve ou seleciona textos com estrutura dialógica, que sejam basilares, com relação aos conteúdos, nem complexos nem rasos demais; ou seja, materiais que encontrem eco nos conhecimentos prévios e nas vivências dos estudantes, que os desafiem e os façam refletir etc., considerando o conhecimento que o professor tem do público de alunos.

Para os momentos de aula, o professor está atento às perguntas dos alunos, observando sempre quais as razões para a pergunta, quais os conhecimentos que subjazem ao questionamento, quais as intenções não ditas da intervenção; está, da mesma forma atento às afirmações que ele próprio efetua, observando as palavras que menciona, a ordem dos conceitos que aborda, sua complexidade e sua hierarquia, o ritmo como fala, as entonações que utiliza, as palavras que enfatiza ou

que escreve na lousa, os exemplos que seleciona etc.

Para os momentos pós-aula, já no *estágio final* do diálogo, o professor observa sua performance e a dos alunos, refaz suas hipóteses e corrige *suposições* e caminhos equivocados no planejamento, sonda os *efeitos contextuais* que efetivamente se deram, para ele e para os alunos, prepara avaliações que verifiquem o potencial de reflexão sobre o conhecimento, verifica conhecimentos que precisem ser fortalecidos e informações que precisem ser corrigidas.

Todas essas práticas, empreendidas de forma consciente, com foco e com base na linguagem, compreendida ou produzida, considerando informações ditas e não ditas, podem se materializar na prática do professor a partir de uma explicitação dos conhecimentos psicolinguísticos que aqui debatemos. Dizem Eysenck e Keane (2007, p.683):

Existe uma importante distinção entre conteúdo consciente e nível de consciência (...). O conteúdo consciente se refere à informação sobre a qual estamos conscientes em qualquer momento. A consciência, nesse sentido, é “caracterizada pela experiência de percepções, pensamentos (...) autoconsciência” (Colmen, 2001, p.160) (...) Entretanto, o nível de consciência se refere ao estado de consciência. Ele varia de total inconsciência, encontrada no coma, até o estado de vigília alerta. Esses dois aspectos da consciência são relacionados – um nível de consciência diferente de zero é necessário para que um indivíduo experimente conteúdo consciente ou percepção.

Por meio da abordagem de conhecimentos psicolinguísticos na formação dos professores, podem ser trabalhados os dois aspectos destacados pelos autores: o conteúdo e o nível de *consciência*. Não pretendemos que professores sejam “induzidos” a gastar boa parte de sua atenção, durante suas aulas, analisando “cada sílaba” que for pronunciada ou ouvida. Entretanto, em nossa visão, se conseguirem focalizar uma palavra-chave em um questionamento, que revele toda a causa da dúvida, que vá além do significado que o próprio aluno acredita que essa palavra tem, que demonstre o que nem o próprio aluno sabe que está pensando ou que está entendendo, isso pode potencializar a prática dos professores, otimizando o seu diálogo pedagógico.

Desse modo, o início de uma autorreflexão em direção a uma percepção

aguçada (consciente) da linguagem seria possível por meio dessa abordagem específica, em situação de formação, trazendo a noção dos níveis de consciência e do seu conteúdo: nesse caso, linguístico, ou seja, as características pragmáticas do próprio diálogo, com demonstração de conhecimentos vinculados ao processamento dialógico, conforme realizamos em nossa análise no capítulo anterior.

Para Ramirez *et al.* (2016, p.66),

os programas de formação continuada podem focalizar-se, ou seja, dedicar-se não somente à atualização de conhecimentos específicos em cada área de conhecimento, mas também a busca de técnicas de ensino e aprendizagem que tenham como referencial a aquisição de conhecimentos por parte do aluno, assim como a reflexão e a busca de construção de uma identidade docente

Propondo um complemento ao pensamento dos autores, talvez se trate da “reconstrução de uma identidade docente”, de uma busca pela reconstituição de seu papel, conforme temos discutido, dado o fato de que, mesmo nos momentos em que foi considerado um ofício ou ainda uma vocação, conforme aponta Tardif (2013), o fazer docente tinha um lugar central no processo de ensino-aprendizagem, que, na era atual, começa a ser questionado.

Para Giraffa (2013, p.104),

O grande desafio do docente é organizar os processos de forma que seus alunos adquiram as competências necessárias para viver e trabalhar na sociedade baseada numa nova cultura de aprendizagem. Para isto é necessário que tenhamos estratégias de formação que impliquem revisão das percepções e sentimentos do professor.

Em nosso modo de pensar, seja na formação basilar ou na formação continuada, cabem ser abordados conhecimentos subjacentes às reflexões que mencionamos acerca do uso da linguagem. São reflexões que podem ser empreendidas em qualquer dos níveis de formação e são conhecimentos que podem alimentar a prática de professores de quaisquer níveis de ensino também, buscando – novamente – propor uma autorreflexão acerca da atuação em sala de

aula, considerando a identificação da identidade e do papel de mediador do professor.

Em nossa prática pessoal, temos empreendido esforços para que os professores reflitam sobre os benefícios do uso da prática consciente da linguagem. Nossa intenção com tais esforços é a de atingir tanto docentes em formação, por meio de nossas disciplinas na graduação, quanto docentes já graduados, atuantes em diferentes níveis de ensino, por meio de palestras e cursos de extensão onde temos tido a oportunidade de ministrar.

Nesse sentido, podemos mencionar “produtos” de diversas naturezas com os quais já temos podido contribuir a partir do raciocínio proposto nessa tese. Tanto com o público de graduandos quanto com o público de graduados, esses produtos constituem-se como exemplos do potencial de aplicação da proposta para a formação profissional do professor. São produtos que antecipam os resultados desta tese e que potencializam suas possibilidades de replicação na prática docente.

Nos próximos parágrafos nos dedicamos a comentar alguns desses produtos⁴³, de forma a introduzir o produto propriamente dito do presente trabalho, constituído nos processos teóricos interdisciplinares expostos anteriormente e materializado na proposta de questionário que apresentamos no tópico seguinte.

Um primeiro produto que podemos mencionar é a utilização que fazemos, de forma particular, do *Diálogo Pedagógico Consciente*. A partir dos conhecimentos sobre *metacognição, metalinguagem, consciência, relevância, ambiente cognitivo*, temos tentado potencializar nossa prática mediadora nas aulas do curso de Graduação em Letras em que atuamos, focalizando nossa atenção sobre a linguagem antes, durante e após as aulas. Nessa prática, instituímos em todas as disciplinas o que denominamos “Reflexão pós-aula”. Após cada encontro, os estudantes acessam um ambiente virtual disponibilizado pela instituição – Moodle – e depositam, em um formulário específico com o referido nome, suas impressões sobre a aula, suas dúvidas e suas aprendizagens.

Esse material é uma forma de sondagem dos *efeitos cognitivos*, considerando o estágio final do diálogo, e uma forma de diálogo a distância que

⁴³ Utilizaremos retoricamente a primeira pessoa do plural para manter o estilo do restante do trabalho. Porém, os produtos foram produzidos pelo autor da tese, tendo em vista que retratam sua prática acadêmica e docente.

potencializa ainda mais a interação com os alunos. Porém, o foco aqui não está na ferramenta, mas na forma consciente como empreendemos a leitura das percepções dos estudantes. Como exemplo, mencionamos uma das vivências com o uso do DPC sobre a ferramenta.

Em um dos encontros de aula, a temática eram as pesquisas aplicadas em Letras e sua estrutura. Durante a explicação, utilizamos a expressão “problema de pesquisa”. Após a aula, uma das estudantes postou o seguinte comentário⁴⁴ no instrumento de coleta da “Reflexão pós-aula” – conforme destaque em vermelho:

Figura 8: Postagem de estudante no formulário de Reflexão pós-aula – anterior à explicação.

Questionário REFLEXÃO PÓS-AULA
Pergunta Questão 1
Concluída em [REDACTED]

Questão 1
Completo
Atingiu 2,00 de 2,00

Com base em suas impressões sobre a aula, responda a todas estas questões em forma de **UM ÚNICO PARÁGRAFO SUCINTO**.

O QUE EU ESTUDEI NESSA AULA?
POR QUE EU ESTUDEI ESSE ASSUNTO?
O QUE EU ACHEI DA AULA?

Gravei bem que a LA pesquisa em cima dos "problemas" de interação, ou seja, o foco é nos problemas que os participantes do discurso enfrentam em relação a linguagem.

Fonte: Postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem da turma. Captura de tela do autor (2018).

Observando a resposta da estudante de forma a focalizar a interação conscientemente, tecemos as seguintes *suposições* durante a leitura:

S1 – Se a estudante escreveu a palavra “problema” entre aspas, então provavelmente percebeu que seu significado no contexto da pesquisa é diferente do comumente utilizado para essa palavra.

S2 – Entretanto, se percebeu que o significado é diferente do comum, então não deveria ter escrito “nos problemas que os participantes enfrentam”.

S3 – Se S2 é verdadeira, então coloco S1 em dúvida e preciso verificar.

⁴⁴ Para fins de resguardo da identidade da estudante, ocultamos as partes que não dizem respeito especificamente ao exemplo que estamos mencionando.

S4 – Se escreveu a palavra “enfrentam”, então pode estar pensando que o significado de “problemas de pesquisa” é necessariamente ruim.

S5 – Se está pensando dessa forma, então pode vir a gerar uma suposição errada sobre o assunto.

S6 – Se a estudante ressaltou a expressão “gravei bem”, então esse conhecimento pode estar se depositando na memória de longo prazo.

S7 – Se está se depositando na memória de longo prazo, pode gerar uma suposição equivocada fundamentada em uma memória forte.

S8 – Se estiver fundamentada em uma memória forte, será difícil de corrigir futuramente.

S9 - Se será difícil de corrigir futuramente, tenho de fazê-lo já na próxima aula, reforçando a informação correta para que ela gere uma nova suposição.

Na aula seguinte, no momento de retomada das reflexões lidas, procuramos explicar que poderia haver um mal-entendido quanto ao significado da palavra “problema” na expressão “problema de pesquisa”. Procedemos então com a explicação do significado correto para o contexto. A mesma estudante, em sua reflexão pós-aula seguinte, registrou:

Figura 9: Postagem de estudante no formulário de Reflexão pós-aula – posterior à explicação

Questionário REFLEXÃO PÓS-AULA

Pergunta Questão 1

Concluída em [REDACTED]

Questão 1
Completo
Atingiu 2.00 de 2.00

Com base em suas impressões sobre a aula, responda a todas estas questões em forma de **UM ÚNICO PARÁGRAFO SUCINTO**.

O QUE EU ESTUDEI NESSA AULA?
POR QUE EU ESTUDEI ESSE ASSUNTO?
O QUE EU ACHEI DA AULA?

No primeiro texto, "Afinal, o que é LA?" o professor retomou o conceito de "problema", como problema de pesquisa, e não necessariamente algo ruim.

Fonte: Postagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem da turma. Captura de tela do autor (2018).

Como é possível verificar pela maneira como se expressou nessa segunda reflexão, talvez as hipóteses que supusemos, de ter havido um mal-entendido, realmente procedessem.

Um segundo produto que podemos mencionar é a ministração de palestras e cursos abordando o tema da *consciência* do professor em sala de aula. Ministramos, no segundo semestre de 2017, uma palestra intitulada “Como trabalhar palavras, frases, sentidos e intenções da linguagem na alfabetização?”, em um evento do Grupo ALETRA, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para professores de anos iniciais, em que abordamos a *consciência* fonológica vinculada aos demais níveis de *consciência linguística*. O foco do curso era o desenvolvimento da consciência nos alunos; porém, durante a abordagem da *consciência pragmática*, procuramos demonstrar o uso da atenção focalizada às características da comunicação em sala de aula.

Além deste evento, palestramos para alunos de um curso de pós-graduação *lato-sensu* sobre ensino de língua portuguesa, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, com uma fala intitulada “Psicolinguística”, que abordou o estudo do processamento da linguagem sob a noção de *consciência* e *metacognição* por parte do professor em sala de aula.

Em outra oportunidade, já no ano de 2018, falamos a professores tutores de cursos a distância das áreas de educação e negócios sobre a relação entre a *mediação* e a capacidade de observação da linguagem por parte do tutor presencial⁴⁵, que atue em um encontro em que estejam presentes estudantes de diferentes áreas para discutirem sobre um tema em comum. Essa fala se deu durante o evento de Formação para Professores Tutores da Universidade La Salle. Ainda com relação à Educação a Distância, modalidade de ensino tão em voga nos dias atuais, participamos do desenvolvimento de um Manual para Professores Autores de Materiais para EaD⁴⁶. Nesse manual, focalizamos a descrição de um processo de autoria de textos didáticos com estilo e estrutura dialógicos, voltados para o público heterogêneo que compõe o corpo discente de cursos de graduação

⁴⁵ Em cursos a distância, é bastante comum a existência de um tutor online (que atende aos alunos a distância, virtualmente) e de um tutor presencial (que atende aos alunos em encontros em polos de apoio presencial).

⁴⁶ MANTOVANI, A.M.; SARAIVA, J.R.; POOL, M.A.P. Manual para Professores Autores. Editora LaSalle: Canoas – no prelo.

na modalidade a distância.

Além desses produtos, realizamos uma comunicação em um evento sobre interfaces, apresentando a fala intitulada “Diálogo, metalinguagem e consciência na produção de conhecimento: uma análise interdisciplinar da interação professor e aluno”, com relação à proposição de uma vinculação interdisciplinar da Pragmática aos estudos psicolinguísticos, focalizando o *Diálogo Pedagógico*.

No que se refere a objetos advindos da interface que aqui propomos, apresentamos duas comunicações sobre um instrumento não validado de avaliação da *consciência metapragmática*, com os títulos “A consciência pragmática das crianças dos anos iniciais: estudos e encaminhamentos para o ensino” e “Pela constituição do professor pesquisador: uma proposta de estruturação de protocolo para o estudo da consciência pragmática em sala de aula”. A primeira se deu no evento internacional *Dialogue under Occupation*, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, e a segunda ocorreu em evento sobre alfabetização na Universidade do Minho, em Portugal.

Por último, podemos mencionar uma obra literária que temos a intenção de publicar posteriormente a este trabalho, denominada “Crônicas para (Re)pensar a escola”⁴⁷, cujos textos propõem uma reflexão sobre a realidade escolar. Entre esses textos, está a crônica intitulada “Lendo mentes”, que aborda o potencial de compreensão de uma professora sobre o pensamento de um aluno por meio da linguagem em uma situação real de sala de aula. Apresentamos esse texto a seguir.

Lendo mentes

por Jonas Saraiva

(...)

Trabalho em grupo sempre dá problema. Os pais reclamam que dá bagunça. Tem que levar um na casa do outro. Melhor não fazer.

A colega de português tem uma ideia. Diz para a turma de ensino fundamental:

– Pessoal, vamos fazer uma fotonovela. Vai ser em casa, para trazer daqui duas semanas. Só que não pode aparecer colegas da escola. Usem quem vocês quiserem. O pai, a mãe, o cachorro, o vizinho. Qualquer um. Só não pode ser pessoas da escola. Entenderam?

⁴⁷ SARAIVA, J.R. Crônicas para (re)pensar a escola – obra em produção.

Boa saída a dela. Não fosse pelo menino que se levanta enquanto ela ainda fala. Amassa a folha da fotonovela e joga no lixo. Nessa hora, o silêncio já reina na sala. Todos olham para ele. Ao se voltar de costas para a lixeira, caminhando de volta para a mesa, diz ele em voz audível:

– Já vi que vou perder o ponto desse trabalho.

A colega perplexa chega a apertar os olhos... mas mantém a compostura.

– O que foi isso, fulano? O que que tu queres mostrar com isso?!

– Eu não quero mostrar nada. Se ainda fosse em grupo esse trabalho. Mas assim não dá!

– E qual o problema de não ser em grupo, fulano?

Ele responde, em pé, gesticulando, com voz chorosa e frases incompletas:

– Como é que eu vou fazer esse trabalho se eu não tenho ning... Não dá, sora. Quem é que vai me aju... Não tem como fazer. Não tem como fazer.

A colega leu o pensamento. E a realidade toda. Uma novela. Mudou o tom de voz.

– Mas tu não acha que dá pra fazer uma história contigo sendo o personagem principal? Pensa bem que legal!

– Dá pra fazer assim? Ah, e eu podia fazer no meu quarto. Sabe que tem um jogo que eu gosto que tem um personagem só também. Posso fazer sobre a história do meu jogo?

– Claro que pode, fulano. Vai ficar bem legal. Agora pode ir lá no lixo pegar a tua folha de novo?

Enquanto o menino voltava sorridente do lixo, com a folha no peito, passando as mãos de uma extremidade a outra para desamassar, a colega tentava lembrar em que disciplina do curso será que tinha aprendido a ler mentes e a compreender um histórico familiar com apenas uma frase. Não lembrava.

Continuou a aula.

Todas as histórias do livro são fruto de relatos próprios do autor e de colegas de profissão – professores – sobre vivências em sala de aula. Essa, em específico, relata o possível uso da *consciência metapragmática* com relação à forma de falar do aluno, considerando seu tom emotivo e as repetidas interrupções que geraram *suposições* hipotéticas que propiciaram a compreensão, por parte da professora, dos *não-ditos* presentes na fala e solucionaram a situação.

Creemos que esses produtos e outros que surgirem têm potencial para a divulgação dos saberes aqui abordados, dada a interface psicolinguística que propusemos. Essa divulgação pode contribuir com a formação docente, atingindo públicos de níveis distintos, conforme os exemplos que demos, como graduandos, professores de anos iniciais, professores de anos finais do ensino fundamental e do

ensino médio, alunos de pós-graduação *lato e stricto-sensu*, entre outros.

Nosso interesse, nesse caso, é o de que produtos, como textos literários com exemplos de interação dialógica entre professor e aluno, trechos de vídeos como os do episódio da série “Cidade dos Homens”, que utilizamos como *corpus* aqui, possam contribuir não só com a divulgação de conhecimentos teóricos, mas também com a possibilidade de replicação prática da proposta de uso do *Diálogo Pedagógico Consciente*, tendo em vista o estudo e a reflexão sobre o conteúdo – linguístico – e os níveis da *consciência*, conforme mencionamos, visando à prática mediadora do professor.

Nesse sentido, dedicamos o próximo tópico à exploração de outro produto dessa interface, gerado a partir das reflexões desta tese, que pode contribuir com a replicação dos conhecimentos aqui discutidos e com a formação de profissionais da educação, visando à potencialização de práticas mediadoras por meio dos estudos da linguagem. Trata-se da proposta de um Questionário Autoaplicável de Consciência para ser utilizado como instrumento, fonte de autorreflexão em situações de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

5.2.2 Formação do professor: proposta de Questionário Autoaplicável de Consciência

Como forma de compreender a gênese de toda a discussão levantada neste trabalho, o início da exposição deste tópico se dedica a apresentar um relato pessoal do autor sobre uma tese própria relativa à capilaridade dos conhecimentos linguísticos para todas as áreas do conhecimento. Tomamos a liberdade, portanto, de escrever os próximos parágrafos em primeira pessoa.

Logo no início de minha atuação na universidade, como professor formador de graduandos em Letras, recebi uma solicitação de uma colega, coordenadora pedagógica de uma escola de educação básica, para indicar alguém de minha instituição que pudesse ministrar uma palestra durante um evento de formação de professores em sua escola. No pedido, ficou-me patente sua determinação em encontrar algum mestre ou doutor da área de pedagogia/educação especificamente.

Eu sugeri alguns nomes de colegas, e, após contatá-los, infelizmente não

houve acerto com nenhum deles. Questionei então se não poderia ser alguém de outra área. Sua resposta foi a de que haveria encontros de áreas específicas durante o evento, ou seja, palestras para os professores de física, para os de matemática, para os de português etc., mas que ela estava buscando alguém “mais geral” que pudesse falar a todas as áreas. Após esse argumento, eu não mais questionei e tampouco pude auxiliá-la com outras indicações.

Porém, daquele diálogo, nasceu a dúvida sobre o quanto a Linguística poderia ser útil às demais áreas. Pensei na Linguística por ser minha área de formação, mas, obviamente, o pensamento se estenderia a qualquer área. Quais conceitos da matemática, por exemplo, poderiam permear quaisquer outras áreas? Quais os conceitos de física, de química, de artes que poderiam ser úteis em uma palestra de formação de professores de todas as áreas? Desde aquele momento, não mais parei de pensar sobre como as teorias com as quais eu tivera/tenho contato dentro da Linguística – e de suas interfaces – poderiam servir como base para a construção de conhecimentos e de boas práticas em outras áreas, sobretudo pela possibilidade de interdisciplinaridade.

Desse modo, passei a refletir sobre as potencialidades das teorias psicolinguísticas, para contribuições a outras áreas envolvidas com formação de professores. Portanto, um dos potenciais práticos deste trabalho diz respeito à abertura de caminhos reflexivos para profissionais de todas as áreas, no que tange à necessidade de conhecimentos técnicos, à realocação do professor como mediador, ao esclarecimento do papel da linguagem no diálogo pedagógico que ocorre em sala de aula e na observância consciente deste.

Nesse sentido, é nossa intenção propor a estruturação de um Questionário Autoaplicável de Consciência que se constitua como um instrumento de autorreflexão sobre a prática linguística em sala de aula. Tal instrumento não se direciona a nenhuma área de atuação docente específica, já que visa a ser uma contribuição dos estudos aqui elencados – baseados na Psicolinguística, utilizando fundamentos da própria disciplina, bem como da Pragmática e da Psicologia, e visando à Pedagogia como área-alvo das contribuições –, focalizando o professor e sua prática dialógica.

Esse questionário foi estruturado de forma que seja capaz de levantar dados para fins de autoavaliação e autorreflexão dos professores, bem como para fins

investigativos, de pesquisas fundamentadas na Psicolinguística. Cabe ressaltar que não tivemos a intenção de constituir, nesse momento, um processo de validação do instrumento que apresentaremos, já que se trata de uma proposta ainda inicial que visa fazer uma ponte entre os conhecimentos teóricos discutidos e a prática docente, como forma de – tentar – fazer presentes ao professor os dois aspectos levantados por Eysenck e Keane (2007, p.683): o conteúdo e o nível de *consciência*.

Neste momento, como dissemos, temos a intenção de que esse questionário se constitua como o principal produto da interface que aqui propusemos, visando a demonstrar seu potencial de aplicação e sua possibilidade de replicação prática. O questionário, portanto, é visto como instrumento de abordagem de conhecimentos psicolinguísticos e de “despertamento” da *consciência* para os aspectos comunicativos do diálogo pedagógico na formação docente.

Refletindo sobre a constituição do questionário, percebemos que as pesquisas sobre avaliação da *consciência* enfrentam a dificuldade inerente a qualquer estudo que vise conhecer o interior do pensamento humano: o próprio fator físico. É – ainda – impossível acessarmos internamente o pensamento a partir do seu exterior (conforme apontado em 3.2.2.2 na fala de Dehaene (2009)). Porém, como menciona Matlin (2004, p.46), “(...) os psicólogos supõem que nossos relatos verbais apresentam um certo nível de exatidão (...)”. Além disso, “(...) podem ser razoavelmente precisos para alguma tarefa cognitiva que estamos executando no momento (...)”, já que temos “(...) acesso relativamente completo a alguns processos de pensamento”.

Por essa razão, pensamos em um questionário autoaplicável em que, em um primeiro momento, o próprio respondente possa verificar suas respostas, dado que o objetivo é justamente a autoanálise e, em um segundo momento, os dados levantados pelo instrumento venham a ser úteis para a pesquisa ou para a aplicação de iniciativas de formação docente.

Um questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”

Nos próximos parágrafos, passamos a apresentar nossa proposta de Questionário Autoaplicável de Consciência. Tendo em vista ser um produto da presente tese, advindo de sua constituição teórica psicolinguística e visando à aplicabilidade prática do DPC, criado no âmago da interface proposta, procederemos à descrição da estrutura do instrumento, explicando o porquê de nossas escolhas no estilo, conteúdo e forma das questões que o compõem. Como se trata de um questionário virtual, pode ser acessado, em sua forma final, por meio do *link*: <https://goo.gl/forms/D3UE4UTI61oDj2Fp2>

Para a estruturação do questionário, levamos em conta questões fechadas e abertas, que permitissem a coleta de informações sobre fatos, atitudes, comportamentos, sentimentos, padrões de ação etc. (GIL, 1999, p.132). Optamos por organizar as questões em 10 partes, que apresentam funções distintas na constituição do instrumento. A primeira parte tem a função de identificar o respondente, solicitando seu nome e sua atividade (sua função: professor, tutor, monitor, etc., bem como sua atuação: anos iniciais, ensino médio etc.).

PARTE 1
Questionário Autoaplicável de Consciência do Diálogo Pedagógico Nome: Atividade:

A segunda parte tem a função de apresentar o questionário ao respondente, contextualizando seus objetivos e demonstrando, por meio de um vídeo, os conceitos teóricos que subjazem à construção das questões e raciocínios exigidos para respondê-las. O conteúdo do vídeo fornece uma fundamentação teórica ao respondente para que esse seja capaz de refletir sobre as questões propostas, estando de posse de conhecimentos prévios basilares sobre as relações entre os conceitos de consciência, relevância, focalização da linguagem por meio da metacognição, etc.

Acreditamos que, por meio desse vídeo, iniciamos o processo de reflexão sobre a prática do *Diálogo Pedagógico*, voltando a atenção do respondente para os aspectos que envolvem a linguagem em sua sala de aula e fornecendo subsídios

teóricos para responder às questões posteriores. Esse é o início da apresentação do DPC ao respondente.

O conteúdo do vídeo, aqui, será exposto em forma de texto.

PARTE 2

Estamos iniciando uma sequência de questões que visam levar você a uma reflexão sobre a sua prática pedagógica. O nosso foco a partir de agora são os diálogos que você mantém com seus alunos, a maneira como vocês interagem em sala de aula e o quanto consegue se comunicar bem com eles a fim de que aprendam o que você propõe.

Alguma vez, você já tinha parado para pensar sobre isso?

Saiba que refletir sobre como se dá a comunicação em sua sala de aula pode potencializar o aprendizado de seus alunos. Pensamos que é possível que você passe a desenvolver o seu diálogo com seus alunos de forma consciente, ou seja, mais atento ou atenta às questões que envolvem a linguagem desse diálogo.

Vamos pensar juntos sobre o assunto?

Para começarmos, assista ao vídeo abaixo e procure refletir sobre todas as informações a que você vai ter acesso. Elas serão muito úteis para que possamos prosseguir.

VÍDEO: Ensinar e aprender não são tarefas fáceis, não é mesmo? Mesmo hoje, com diversas tecnologias, podemos nos perder com tantas informações disponíveis e não aprender nada direito. Nesse cenário, o professor tem o papel de orientar o aluno, mediando a sua relação com as informações e com o conhecimento. Essa mediação ocorre por meio da linguagem, em um diálogo que precisa ser muito interativo. Para ajudar nessa interação, podemos pensar em conceitos bem interessantes da Psicolinguística, uma área da ciência que estuda o processamento da linguagem. Vamos pensar sobre isso?

Você entra em sala de aula e diz “bom dia” a seus alunos. Eles respondem. Você inicia a sua aula e fala durante muitos minutos mencionando tudo o que você sabe sobre o assunto. Isso é fácil, pois já faz bastante tempo que você ministra essa mesma aula. Em determinado momento, você para e olha para seus alunos. Eles estão escutando, mas parecem não estar entendendo. Então você decide perguntar a eles. E a resposta é: não entendemos nada!

Você começa a se perguntar o que poderia fazer para interagir melhor com eles. A resposta está na sua maneira de se comunicar. Provavelmente, ela seja inconsciente para você. Você lembra quando estava falando sem parar por um longo tempo? Em algum momento, enquanto falava, você pensou: “esse conceito é complicado, vou explicar de outra forma” ou “essa informação provavelmente é

nova para os alunos, vou precisar repetir de formas diferentes para que eles aprendam”?

Enquanto você fala, você é capaz de pensar sobre o que está falando e sobre como está falando. E ainda é capaz de analisar a expressão dos seus alunos, as perguntas que eles fazem e a maneira como se expressam para saber se estão realmente entendendo e aprendendo. Afinal, ao dialogar com eles, você pode analisar o que você fala e o que eles falam para saber se estão realmente se comunicando. Além disso você é capaz de entender o que eles querem dizer, o que está implícito na fala deles.

Mas para ser capaz de fazer tudo isso, você vai precisar usar sua atenção. Faça um teste: fale uma frase curta em voz alta e, enquanto fala, procure pensar sobre como está falando; depois substitua a última palavra que usou por um sinônimo, uma palavra com significado próximo. Se for capaz de fazer isso, então você acabou de focalizar sua atenção na própria linguagem.

Já que você conseguiu fazer, então tente observar o modo como estava falando antes. Era automático, inconsciente, não é mesmo? Sim, o nosso cérebro procura automatizar os processos para gastar menos energia. Enquanto você dá aula, você normalmente não está consciente de como está falando, de que conceitos são mais difíceis do que outros, de que conhecimentos prévios são necessários para entender aquela informação sem muita dificuldade. Mas você pode optar por fazer isso, escolhendo utilizar um processo consciente em vez de um automático. Basta focalizar sua atenção nesse processo; pensar muito sobre ele; e analisar suas características.

Agindo desse modo, você vai conseguir pensar em como pode facilitar a vida dos seus alunos. Em como você pode tornar suas aulas mais relevantes. Você sabe o que relevância significa nesse contexto? Se você prestar mais atenção à maneira como se comunica com seus alunos, seja na fala, seja na escrita, você pode tentar diminuir a quantidade de energia que eles vão utilizar para aprender ou pode aumentar o interesse deles, aproximando o conteúdo ao que eles já sabem.

Se a aula for muito difícil ou pouco interessante, sua interação vai ser inútil. Isso é o que chamamos de relevância. Só é relevante algo que tem baixo custo ou alto benefício, ou os dois.

Pense sobre isso, e procure focalizar sua atenção à maneira como está falando ou escrevendo para seus alunos. Também pense sobre como eles estão falando, sobre o que estão querendo comunicar a você, muitas vezes de forma implícita. Às vezes, uma palavra apenas, uma expressão revela toda a intenção que um aluno tem, mas que não disse claramente, ou revela até mesmo algo que ele não sabe, mas que ainda não se deu conta, ou ainda, um conceito que está faltando para que ele entenda o conteúdo por completo.

Assim você se tornará consciente sobre a linguagem que usa em suas aulas e poderá avaliar se está se comunicando com baixa ou com alta relevância.

Desautomatize a maneira como você analisa a sua linguagem e a linguagem dos seus alunos e interaja melhor com eles. Suas aulas podem ser muito mais produtivas e muito mais relevantes.

É importante ressaltar que toda a linguagem do questionário procura apresentar características dialógicas, utilizando vocativos diretos, verbos no imperativo, verbos e pronomes em segunda pessoa, e questionamentos com tom de interação informal: “Alguma vez, você já pensou sobre isso?”; “Saiba que refletir sobre como se dá a comunicação em sua sala de aula pode potencializar o aprendizado de seus alunos”.

Quanto à terceira parte, sua função é retomar os conceitos abordados no vídeo por meio de questões breves, predominantemente objetivas – à exceção da questão 4 – e com respostas fechadas. Essas questões não se referem ainda à prática pedagógica de forma direta; procuram fazer com que o respondente reflita sobre os conhecimentos teóricos expostos no vídeo. Por exemplo, a primeira questão solicita que o respondente focalize a atenção em sua mão e perceba que, antes dessa solicitação, não estava pensando nela. Dessa forma, pretende-se que fique claro o conceito de *consciência* e a habilidade metalinguística de focalização deliberada da atenção a aspectos específicos. As questões posteriores abarcam os conhecimentos sobre *procedimentos automáticos e conscientes* e sobre a noção de *relevância*, sobretudo no que se refere à relação *custo-benefício*.

PARTE 3

Vamos pensar um pouco sobre os conceitos que você viu.

1) Pense em sua mão direita. Pensou?

- () Sim.
- () Ainda não.
- () Agora sim.

2) Responda mentalmente: onde ela estava? Estava parada ou em movimento? Agora, diga: você estava pensando nela antes de pedirmos isso a você?

- () Sim.
- () Claro que não.

3) Por quê?

- Não me importo tanto assim com minha mão.
- Meu cérebro não estava com a atenção focalizada nela.

4) Certo. Agora escreva seu primeiro nome abaixo:

5) Você conseguiu prestar atenção ao movimento de todos os seus dedos enquanto escrevia?

- Sim, a todos eles. Sabia onde estava cada dedo e tive a intenção de mover cada um para escrever.
- Claro que não. Esse movimento é inconsciente, ou seja, um processo automático.

6) Muito bem. Você está achando essas perguntas relevantes?

- Não muito. São muito bobas e parecem não trazer benefício algum.
- Sim, estou percebendo que estão me fazendo pensar sobre minha capacidade de consciência e isso traz benefícios para mim.
- Nem relevante, nem irrelevante, pois não me dá trabalho nenhum pensar nelas.

7) Se o vídeo e as perguntas anteriores fossem sobre como montar um avião, você:

- Acharia relevante, pois me interessa por aviões e tenho conhecimentos prévios sobre isso.
- Acharia irrelevante, pois seria muito difícil ler e responder sobre isso.
- Acharia irrelevante, pois não veria nenhum benefício nisso.
- Não entendi o que significa relevância nesse sentido e não posso responder.

A parte 4 visa exemplificar os raciocínios que serão utilizados na parte seguinte, que constitui o questionário propriamente dito. Para tanto, é exposto um trecho em vídeo da primeira cena do episódio da série “Cidade dos Homens”, o mesmo que utilizamos nas análises do tópico anterior, e são apresentadas *suposições* – da mesma forma como nas análises que propusemos – sobre o diálogo entre a professora de história e seus alunos. Após as *suposições*, apresentamos a primeira questão dissertativa do instrumento, convidando o respondente a refletir sobre a estrutura dos raciocínios demonstrada anteriormente.

PARTE 4

Agora pense em como você poderia focalizar sua atenção a sua linguagem em sala de aula com seus alunos. Vamos testar essa capacidade assistindo a uma cena da série “Cidade dos Homens”, em que aparecem diálogos em uma aula de história em uma escola no Rio de Janeiro.

VÍDEO:

P - A independência brasileira está diretamente ligada aos acontecimentos da Europa do século XIX. Napoleão queria conquistar a Inglaterra...

A1 - Professora, o que que é “Xi”?

P - Não é “Xix”, gente. Vocês estudaram isso na aula passada. É 19 em *algarismo* romanos. Napoleão atacou a Inglaterra pelo mar, mas perdeu, na batalha de Trafalgar, de 1805.

A2 - Morreram *uns quanto* professora?

P - Quantos morreram não interessa. *Vã’o* continuar a aula?!

A3 - *Pera* aí, professora.

P - Ele percebeu... Oi!?

A3 - *Que que* tem a ver os *Romano* com isso aí?

P - Não, não tem Romano nenhum. Ele percebeu que era muito difícil conquistar a Inglaterra, que é uma ilha.

A3 - Napoleão era romano, não era?

P - Não. Napoleão era francês. Ele conquistou quase toda a Europa, menos a Inglaterra e a Rússia. Troca.

Se você fosse essa professora de história, o que pensaria sobre esse diálogo com seus alunos. Observe os raciocínios a seguir e pense sobre eles. Para facilitar, denominamos os alunos que interagem como A + n^o.

- a) Se A1 pergunta “o que é ‘Xi’”, então não lembra que falamos sobre o assunto na aula passada.
- b) Se não se lembra do assunto, então, para ele (e talvez para outros estudantes), esse conceito está baseado em memórias fracas.
- c) Se esse conhecimento basilar está enfraquecido, então outros conceitos não serão aprendidos.
- d) Se A1 necessita desse conceito para embasar outros conhecimentos, então preciso fortalecê-lo antes de continuar.
- e) Se A2 faz essa pergunta, então talvez realmente esteja interessado pelo assunto.
- f) Se realmente está interessado pelo assunto, então talvez a utilização de informações de seu contexto social faça com que se interesse por isso.
- g) Se A3 está perguntando sobre os romanos, então pode ser que a menção anterior a essa palavra (em 03) tenha gerado uma mistura de conceitos.
- h) Se houve mescla de conceitos, então preciso desfazer o mal-entendido.
- i) Se A3 persiste com outra pergunta relacionada ao assunto, então ele (e talvez outros alunos) tem poucos conhecimentos prévios sobre Napoleão.

- j) Se tem poucos conhecimentos prévios sobre o assunto, então preciso retomar e fortalecer alguns conceitos.

Observando esses pensamentos, o que você percebe? Que opinião tem sobre essa forma de raciocinar? Escreva sobre isso.

Nas próximas telas, procure pensar sobre sua atuação como professor e ver como você pode ser mais consciente sobre o diálogo com seus alunos a fim de torná-lo mais relevante.

A parte 5, como dito, constitui o questionário propriamente dito, sendo a parte mais extensa. Composta por 13 questões, apresenta situações-problema que visam a fazer com que o respondente reflita sobre a prática pedagógica assumindo a posição de uma personagem. Dado o contexto iniciado pela parte anterior do questionário, optamos por manter uma personagem que é professor(a) de história. As questões são compostas de um contexto, que explicita o problema da situação e três alternativas de resposta objetivas. Em seguida, são apresentadas duas questões dissertativas nas quais o respondente pode expressar suas reflexões sobre a questão e sobre os raciocínios efetuados a partir dela.

PARTE 5

8) Você é professor de história e está começando o ano letivo com uma turma que você não conhecia em uma escola nova que fica em uma região de classe média da cidade. Você dará aula para um sétimo ano do ensino fundamental, em uma turma 25 alunos, metade meninos, metade meninas. Você recebeu da escola o programa de conteúdos e já entendeu que é bastante livre para planejar suas aulas. Antes de iniciar as aulas, você supõe:

- a) () Se eu já possuo o programa, então posso planejar todas as aulas e deixar o ano letivo todo preparado.
- b) () Se eu conhecê-los primeiro, então posso ter mais êxito do que se preparar todas as aulas previamente.
- c) () Se preparar apenas as duas primeiras aulas, então terei conhecimento dos alunos suficiente para preparar as demais e não terei problemas na primeira aula.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque

9) Todos os seus alunos têm idades entre 11 e 13 anos. É a segunda vez que você ministra para uma turma dessa faixa etária. Antes de iniciarem as aulas, você supõe:

- a) () Se os alunos têm essa faixa etária, então provavelmente terei sucesso se fizer aulas expositivas e propor exercícios ao final do período.
- b) () Se os alunos têm essa faixa etária, então provavelmente eu precise mesclar momentos de aula expositiva com momentos de perguntas e respostas.
- c) () Se os alunos têm essa faixa etária, então provavelmente terei mais sucesso se optar por mais interações intercaladas em perguntas e respostas e poucos momentos expositivos.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque

10) No seu primeiro dia de aula, você chegou e percebeu que seus alunos são agitados e ficam vinculados ao celular todo o tempo. Com essa percepção, você supõe:

- a) () Se os alunos são agitados, então vou mantê-los com muitas atividades de leitura para que se acalmem.
- b) () Se os alunos são agitados, então vou propor exercícios aplicados sobre o conteúdo para que se acalmem.
- c) () Se os alunos são agitados, então vou propor que os conteúdos sejam estudados em casa por meio de vídeos e as discussões e atividades aplicadas realizadas em aula.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque

11) Para a primeira aula, você planejou abordar o descobrimento do Brasil e, durante a aula, você escreveu na lousa o nome de Pedro Álvares Cabral e perguntou a eles de quem se tratava. Um dos alunos respondeu que era um imperador de Portugal, outro respondeu que era um príncipe da Espanha e outro respondeu que não fazia ideia. Diante das respostas, você supõe:

a) () Se eles responderam nesse nível, preciso dizer a eles quem é Pedro Álvares Cabral.

b) () Se eles responderam nesse nível, posso pedir a leitura no livro de um texto sobre quem é Pedro Álvares Cabral.

c) () Se eles responderam nesse nível, então têm algum conhecimento sobre a Europa, embora não tenham sobre o descobrimento do Brasil.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque _____

12) Pensando no restante da aula, tendo em vista as respostas da pergunta anterior, você supõe:

a) () Se eu disser a eles quem foi Pedro Álvares Cabral, posso seguir com a explicação mais facilmente.

b) () Se eu pedir a leitura do livro, posso passar mais algumas perguntas e abordar o tema do descobrimento.

c) () Se eles responderam desse modo, preciso rever e fortalecer algumas informações antes, deixando o descobrimento para a próxima aula.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque _____

13) Você decidiu começar a trabalhar pela temática das grandes navegações, antes da chegada de Cabral ao Brasil. Para iniciar, você supõe:

a) () Se eles não têm conhecimento sobre essa época, posso informar a eles que as viagens eram feitas em naus de madeira.

b) () Se eles não têm conhecimento sobre essa época, posso perguntar como

acham que eram feitas as grandes navegações.

c) () Se eles não têm conhecimento sobre essa época, posso gerar interesse pelo assunto perguntando quem já esteve em Portugal ou outro país antes e como chegou lá, comparando a época atual com a época moderna.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque _____

14) Tendo em vista que os alunos seguem utilizando o celular durante muitos momentos da aula, você supõe:

a) () Se eu pedir enfaticamente que guardem o celular, posso seguir com a aula abordando as grandes navegações.

b) () Se eu deixar que utilizem o celular de vez em quando, terei a cooperação deles enquanto falo sobre as grandes navegações.

c) () Se eu solicitar uma pesquisa rápida sobre as grandes navegações, eles talvez cooperem utilizando o celular para fins úteis.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque _____

15) Na segunda aula, você já se certificou de ter revisado com o grupo o período das grandes navegações. Você solicitou aos alunos que assistissem a um vídeo do Youtube sobre as viagens de Pedro Álvares Cabral. Ao chegar em sala, você divide os alunos em grupos e pede que produzam um resumo de como se deu o descobrimento do Brasil e que, posteriormente, os grupos troquem seus textos e avaliem o que os colegas escreveram. Ao realizar a troca, um dos alunos começa a zombar do outro grupo, dizendo que não tinham assistido ao vídeo. Ao ser questionado por você, o aluno alega que o outro grupo escreveu que “Cabral não descobriu o Brasil”. Os alunos se alvoroçam e, dado o fato, você supõe:

a) () Se os alunos escreveram isso, então provavelmente não tenham visto o vídeo.

b) () Se os alunos escreveram isso, então provavelmente tenham querido dizer que foram os índios que descobriram o Brasil, já que o vídeo mencionava que os

índios já habitavam as terras antes da chegada dos Portugueses.

c) () Se os alunos escreveram isso, então é possível que saibam das viagens anteriores à de Cabral e preciso sondar a profundidade desse conhecimento.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque _____

16) Você decide mediar o conflito, pedindo a atenção da turma para o que o grupo escreveu. Decide perguntar ao grupo claramente o porquê de terem escrito aquela frase. Um dos integrantes do grupo responde que viu um vídeo que dizia que Colombo havia chegado à América próximo ao ano de 1490. Diante disso você supõe:

a) () Se está afirmando isso, então preciso explicar que está errado e que não foi Colombo que descobriu o Brasil.

b) () Se está afirmando isso, então deve pensar que Colombo passou pelo Brasil.

c) () Se está afirmando isso, então deve estar considerando que o Brasil também faz parte da América e preciso perguntar para verificar.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque _____

17) Você pergunta ao grupo por que considera que a América é o Brasil. Um dos integrantes responde que é porque o Brasil fica no continente americano. A partir dessa constatação, você supõe:

a) () Se estão com essa ideia, então preciso corrigir o mal-entendido imediatamente afirmando que estão errados.

b) () Se estão com essa ideia, então preciso explicar o descobrimento do Brasil, afirmando que estão certos, mas que não misturem os fatos.

c) () Se estão com essa ideia, então preciso organizar as informações para que não fiquem perdidos e confusos com o que acabaram de descobrir.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque

18) Você sugere a construção de um mapa mental que contenha os nomes de Colombo e de Cabral e solicita uma pesquisa rápida na internet para verificar onde e quando cada um deles chegou. Enquanto fazem a tarefa, uma das alunas pergunta se Cristóvão Colombo descobriu os Estados Unidos, porque nos filmes americanos as personagens sempre se referem ao país como “a América”. Dado o comentário, você supõe:

- a) () Se está questionando isso, então devo explicar que os americanos são extremamente patriotas.
- b) () Se está perguntando isso, então devo explicar que os americanos têm essa prática já há muitos anos.
- c) () Se está perguntando isso, então devo responder apenas dizendo que os EUA também ficam no continente americano, visando a não complexificar ainda mais os questionamentos.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque

19) Ao final da tarefa, você pede que os grupos troquem novamente suas produções entre si para verificação das atividades. Um dos grupos não realizou a atividade por completo e você percebe que eles simplesmente escreveram, em forma de lista, as expressões: Colombo, América, Brasil, Estados Unidos, Cabral, 1500. Porém, não traçaram as linhas relacionando as informações. Ao se aproximar, o grupo se inibe e não sabe explicar por que não conseguiu terminar a atividade. Com esse ocorrido, você supõe:

- a) () Se esse grupo não terminou, então possivelmente não estavam prestando atenção à aula.
- b) () Se esse grupo não terminou, então não entenderam as relações entre os conceitos.
- c) () Se esse grupo não terminou, então a quantidade de relações se tornou muito complexa para o seu entendimento e não conseguiram organizar o raciocínio.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque

20) Você decide auxiliar o grupo a terminar a tarefa. Você supõe:

a) () Se eu apontar todas as relações, então, talvez, da próxima vez, eles saibam efetuar a tarefa.

b) () Se eu der dicas sobre as relações, por meio de frases inacabadas, então talvez eles consigam terminar a tarefa.

c) () Se eu perguntar o que eles sabem sobre cada palavra, em uma ordem lógica, então talvez consigam identificar o ponto onde perderam o raciocínio.

Escolhi essa opção porque _____

Ao escolher essa opção, considero que estou mediando a aprendizagem porque

A parte 6 apresenta uma codificação das alternativas apresentadas nas questões anteriores, de forma que o respondente verifique suas condições quanto ao uso consciente do *Diálogo Pedagógico* de acordo com as opções objetivas que escolheu.

PARTE 6

Você já concluiu grande parte do questionário. Sobre suas respostas anteriores, observe a seguinte avaliação:

I – se você teve mais respostas “a”, você ainda precisa refletir um pouco mais sobre a forma de utilizar sua linguagem em sala de aula. Continue pensando sobre isso!

II – se você teve mais respostas “b”, você está no caminho para uma consciência da sua forma de interagir com seus alunos.

III – se você teve mais respostas “c”, você está muito perto de interagir de forma linguisticamente consciente com seus alunos.

A parte 7 apresenta uma questão de múltipla escolha cujas afirmações propõem uma reflexão sobre o desempenho e as opções do respondente nas questões da quinta parte do instrumento. Desse modo, ele próprio pode analisar metacognitivamente seu processo de raciocínio.

PARTE 7

21) Pensando sobre todas as suas respostas anteriores, marque as opções que forem verdadeiras para você:

- a) () Durante o questionário, eu consegui me colocar no lugar da personagem e imaginar as relações com os alunos.
- b) () A cada resposta, consegui focalizar o processamento da minha linguagem, analisando as frases que produzia para falar com os alunos.
- c) () A cada resposta, consegui focalizar o processamento da minha linguagem, analisando a minha compreensão do que os alunos falavam.
- d) () A cada resposta, consegui avaliar a interação com os alunos e consegui perceber, imaginando as palavras, expressões, gestos e entonação deles, o que queriam dizer.
- e) () A cada resposta, consegui perceber que as suposições eram uma forma verbal de expressar os meus pensamentos e raciocínios ao processar a minha produção e a minha compreensão da linguagem durante as interações.
- f) () A cada resposta, consegui focalizar minha atenção no meu raciocínio, na minha forma de pensar e nas suposições que fazia a partir da interação com os alunos.
- g) () Na maioria das respostas, as suposições apresentadas nas opções eram as mesmas que eu faria ao processar a interação com um aluno real.
- h) () Eu produzi suposições diferentes das apresentadas nas opções.
- i) () Durante o questionário, consegui lembrar e/ou imaginar situações da minha prática real em sala de aula e fui capaz de refletir sobre elas.
- j) () Ao responder às questões dissertativas, percebi que estava fazendo uma autoanálise da minha própria maneira de pensar, o que me ajudou a desenvolver consciência das minhas respostas em cada questão.
- k) () A responder às questões dissertativas, percebi que estavam me ajudando na constituição de um conceito linguístico de mediação do meu diálogo com os alunos.
- l) () Acredito que o questionário tenha me feito pensar sobre o meu uso da linguagem em sala de aula, sobre a forma como me comunico com meus alunos e sobre minha função como mediador das aprendizagens dos alunos.

Dada a autoanálise empreendida na parte anterior, na parte 8, o respondente é convidado a retornar ao questionário da quinta parte para rever se houve algum tipo de incompreensão ou se houve modificação do raciocínio após refletir nas questões da parte 7.

PARTE 8

Estamos quase concluindo. Porém, antes de ir para a última parte, você precisa fazer uma reflexão. Verifique se você percebeu algo diferente sobre a maneira como respondeu ao questionário após ter lido e assinalado as questões anteriores. Verifique se você compreendeu algo que antes não havia compreendido ou se chegou a alguma conclusão a que antes não havia chegado. Se isso aconteceu, é porque avançou mais um pouco em direção a compreender os conhecimentos que subjazem esse instrumento. Se isso aconteceu, volte e responda novamente as questões referentes à sala de aula antes de prosseguir para a última parte do questionário.

A parte 9 propõe uma questão de múltipla escolha cujas afirmações visam a uma autorreflexão com base na própria prática do respondente, considerando os conhecimentos subjacentes que puderam ser apreendidos até este ponto do questionário.

PARTE 9

22) A partir das suas autorreflexões durante o questionário, pense sobre seus hábitos reais em sala de aula. Das opções a seguir, assinale aquelas que você percebe que seria capaz/precisaria implementar em sua prática pedagógica e deixe em branco aquelas que você crê que já utiliza.

- a) () Ao planejar minhas aulas, estou ciente da minha função de gestor dos diálogos e mediador das informações a que meus alunos terão acesso e assumo essa função dispondo-me a estar consciente o máximo possível para analisar as interações escritas ou orais que serão empreendidas antes, durante e após as aulas.
- b) () Ao planejar minhas aulas, procuro ter prévio conhecimento sobre as características (idade, ano escolar, sexo, condição social, condição familiar, comportamento) dos alunos, sabendo que quem prepara a comunicação (diálogo

em aula) precisa pensar no interlocutor e adequar a linguagem a ele.

c) () Ao planejar minhas aulas, eu penso sobre os materiais didáticos que estou selecionando/produzindo e analiso se são acessíveis à compreensão dos alunos, tendo em vista suas características (idade, ano escolar, sexo, condição social, condição familiar, comportamento).

d) () Ao planejar minhas aulas, procuro organizar momentos de alta interatividade, com trocas constantes de turnos de fala, tendo em vista manter a atenção dos alunos em situações e atividades participativas e interessantes.

e) () Ao iniciar as aulas, procuro sondar o conhecimento prévio, o conhecimento de mundo, as informações disponíveis, as memórias e as vivências dos alunos para saber quais delas podem embasar os novos conhecimentos que pretendo que eles construam.

f) () Durante as aulas, tenho consciência da importância dos conhecimentos prévios para a construção de novos conhecimentos e procuro sempre abordar primeiro o conhecimento que os alunos já possuem para depois relacioná-lo a uma nova informação.

g) () Durante as aulas, estou consciente da necessidade de revisão, de fortalecimento de conhecimentos e informações prévias antes de iniciar um novo conteúdo e, por isso, sempre defino a temática das aulas a partir das condições que os alunos apresentam e não de acordo com um programa fixo de conteúdos.

h) () Durante as aulas, me disponho a analisar a ocorrência de conceitos que são importantes para a compreensão determinado conteúdo, para que sejam claros, não sejam ambíguos e para que o significado das palavras ou expressões seja exatamente o que é necessário dentro da temática do conteúdo.

i) () Durante as aulas, me disponho a analisar o ambiente de sala de aula e verificar o nível de atenção dos alunos, pois sei o quanto isso é importante para a aprendizagem e o quanto isso revela se nosso diálogo está relevante ou não.

j) () Durante as aulas, sempre observo o meu diálogo com os alunos, procurando mostrar claramente a eles os benefícios e as relações das informações com suas vivências, pois sei que isso contribui para aumentar a relevância do assunto.

k) () Durante as aulas, sempre observo o meu diálogo com os alunos, procurando apresentar os conteúdos, inicialmente, de forma simples e assimilável, aumentando o nível de complexidade à medida que percebo que eles compreendem, pois sei que isso contribui para aumentar a relevância do assunto.

l) () Durante as aulas, reconheço que meu diálogo é mais relevante na mediação da interação dos alunos com as informações do conteúdo, por meio da linguagem, do que na exposição oral do conteúdo.

m) () Durante as aulas, em momentos expositivos orais, me disponho a analisar minha linguagem para avaliar a forma como estou falando, verificando, continuamente, por meio de indagações, se os alunos estão compreendendo.

n) () Durante e após as aulas, me disponho a analisar a linguagem dos alunos para localizar palavras, expressões, gestos e sinais que me levem a perceber se estão e como estão compreendendo o conteúdo e que me levem a entender informações implícitas das quais eles não estão conscientes.

o) () Após as aulas, procuro continuar as interações dialógicas com os alunos, por meios virtuais ou físicos, avaliando os efeitos das discussões de aula e sondando as aprendizagens efetivas que ocorreram a partir da mediação da situação de diálogo em aula.

Por fim, a parte 10 tem como função apresentar um comentário de fechamento para o questionário.

PARTE 10

Concluimos com êxito o preenchimento do questionário. Esperamos que suas reflexões a partir das questões que propusemos possam gerar a capacidade de autoanálise e de consciência sobre a linguagem em sala de aula. Lembre-se: você é o mediador do conhecimento de seus alunos e faz isso por meio da sua produção de linguagem e da sua compreensão da linguagem dos seus alunos. Se fizer isso de forma cada vez mais consciente, vai ver que terá condições de perceber muito mais informações do que antes durante as interações com seus alunos.

Obrigado por responder a este questionário!

Continue refletindo sobre a consciência linguística do diálogo pedagógico!

O questionário que apresentamos, como dissemos, configura-se como o produto da presente tese visando à demonstração do potencial de replicação da proposta de interface psicolinguística que gerou o *Diálogo Pedagógico Consciente*. Estamos certos de que esse tipo de diálogo pode ser empreendido pelos docentes que se dispuserem a fazê-lo contanto que sejam “despertados” para tanto e que tenham contato com conceitos que subjazem à proposta, sobretudo os conceitos de *consciência e relevância*.

Nesse sentido, o questionário constitui-se como um dos resultados práticos de nosso trabalho e como uma tentativa de ponte na relação entre os fundamentos teóricos interdisciplinares e sua aplicabilidade. Como mencionamos, embora não seja, neste momento, um instrumento formal e validado de pesquisa, ele pode vir a desempenhar essa função por conta da tecnologia de coleta e armazenamento de dados das respostas, disponível em formulários eletrônicos dessa natureza. Como

se trata de um formulário Google, todos os dados advindos das respostas assinaladas pelos respondentes são enviados para uma planilha única em que são identificados por questão e por nome de usuário, facilitando a identificação, a tabulação e a organização dos dados para fins de verificação da *consciência* sobre a atividade docente.

Nosso maior objetivo, inicialmente, é o de que o questionário seja utilizado para fins de promoção da autorreflexão, por parte dos professores, em situações de formação, inicial ou continuada. Cremos que o questionário culmina nosso intuito de demonstrar as características replicáveis da proposta de interface que tem como objeto o *Diálogo Pedagógico Consciente*, já que é um produto dessa interface e pode ser facilmente distribuído e coletado via *internet*.

Desse modo, tendo passado, na sucessão de capítulos anteriores, pela exposição da interface psicolinguística em que nos baseamos, pela proposição do objeto desta pesquisa e pela demonstração de sua aplicabilidade, o presente trabalho se dirige ao seu encerramento, crendo ter alcançado os objetivos inicialmente traçados, conforme comentaremos no capítulo subsequente, onde registramos nossas considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso trabalho buscou observar a atividade profissional docente, focalizando o uso da comunicação no âmbito da situação formal de ensino, ou seja, o diálogo empreendido por professor e aluno em sala de aula, visando à produção de determinado conhecimento. Trouxemos à discussão a atual situação dessa relação entre professor e aluno, bem como a dúvida que paira, social e pedagogicamente, sobre o papel do professor diante da nova realidade tecnológica e das mudanças que esta acarreta para as novas gerações de alunos.

Em nossa visão, como procuramos demonstrar no decorrer do texto, a postura que o professor assume em sala de aula define o modo como utiliza a linguagem e está relacionada com o seu papel social e pedagógico. Conforme discutimos, o papel de “transmissão de conhecimentos”, por meio da exposição somente, já não é mais aceito pelas atuais gerações. Os estudos sobre metodologias educacionais têm proposto que o professor assuma a posição de mediador do conhecimento. E essa *mediação*, como vimos, passa pelo uso dialógico da linguagem. Nesse ponto, enxergamos a possibilidade de contribuição da Linguística, área na qual nos localizamos, e, a partir disso, elaboramos a proposta de nosso trabalho.

Ao iniciarmos a reflexão em torno do assunto, definimos que o nosso foco estaria sobre como a relação dialógica entre professor e aluno pode tornar-se mais produtiva para que seu objetivo principal seja alcançado. Definimos, já nas considerações iniciais, qual é, para nós, esse objetivo: a aprendizagem (até certo ponto) mútua e, sobretudo, o crescimento/desenvolvimento dos estudantes sob orientação e influência de seus professores.

Para estudar o diálogo em sala de aula, assumimos que a proposta de abordagem não poderia se dar sob um ponto de vista elementar e disciplinar. Pelo contrário, defendemos ser necessária a proposição de um paradigma teórico-prático complexo e interdisciplinar. Nessa visão, sugerimos uma imbricação entre conhecimentos de áreas distintas dos estudos da linguagem que pudessem embasar o processamento linguístico em situação de uso escolar. Optamos por uma abordagem psicolinguística, tendo em vista a natureza interdisciplinar dessa área e o

seu enfoque científico: o processamento.

Sob esse prisma, ademais dos conhecimentos da Psicolinguística, enquanto área propriamente dita, procuramos apoio no paradigma teórico de duas outras áreas. Em nossa visão, aproximando-as da interface, fortalecemos seus fundamentos, já que somamos contribuições da Linguística e da Psicologia a partir de seus respectivos objetos e conceitos. Essas duas áreas, por meio de suas subáreas de conhecimento, forneceram-nos suporte teórico: de um lado, o suporte psicológico, no âmbito dos estudos cognitivos, e, de outro lado, o suporte linguístico, no âmbito dos estudos pragmáticos.

Tendo como norte essa concepção interdisciplinar, elaboramos um constructo teórico-prático expresso em cinco capítulos, incluindo-se este que ora desenvolvemos e excluindo-se o capítulo de considerações iniciais, o primeiro.

O segundo capítulo apresentou nossa visão sobre a relação entre os problemas enfrentados pelo professor, incluindo o mal-estar que cerca o fazer pedagógico na atualidade, e a sua atuação em sala de aula. Dividimos esse capítulo em dois tópicos: o primeiro abordou os aspectos de cunho social, como o próprio mal-estar docente e a falta de reconhecimento do professor na sociedade, e o segundo abordou os aspectos de cunho linguístico, voltados para a atuação linguística do professor na interação com seus alunos em sala de aula, e o uso, em nossa visão, pouco técnico da linguagem nas situações de aprendizagem.

Esse item forneceu o panorama social e pedagógico que serviu como pano de fundo de nosso trabalho. Em nosso modo de ver, a formação do professor – principalmente a formação inicial, de base – dá-lhe poucos subsídios para que utilize a linguagem de maneira técnica em sala de aula. O professor normalmente tem conhecimentos sobre a disciplina que ministra, mas está preparado apenas para “transmitir” esses conhecimentos a um público de alunos, em nossos dias, raro: alunos atentos, estudiosos, interessados e com suficientes bases prévias. Para muitos professores, a maior parte do conhecimento sobre como se comunicar – leia-se: fazer-se entender e promover aprendizagem – com seus alunos advém da própria prática, de suas características e buscas pessoais e da formação continuada.

Por essa razão, as reflexões do segundo capítulo se vincularam às do quinto

capítulo, já que nossa proposta visou ao fornecimento de subsídios linguísticos (psicolinguísticos) para a atuação do professor em sala de aula, por meio da inclusão de aspectos teóricos e práticos sobre a linguagem em sua formação, inicial ou continuada, considerando o atual momento da educação, do público, do contexto extraescolar. Dessa forma, nossa intenção foi a de iniciarmos e concluirmos o presente trabalho abordando, respectivamente, a necessidade de formação do professor, para a definição de seu papel sociopedagógico, e a apresentação de uma proposta de contribuição para essa formação e para essa definição, no que concerne às nossas possibilidades para fazê-lo, de acordo com a área central deste trabalho: a Linguística.

Nesse sentido, percebemos o desenvolvimento do trabalho sendo guiado, desde seu início até seu fechamento, pelo objetivo geral que traçamos, de abordagem da interação dialógica na sala de aula, com vistas à a uma proposta de contribuição teórico-prática para os conceitos linguístico-pedagógicos que subjazem a tais situações, a partir de uma interface psicolinguística.

Para embasar essa possibilidade de contribuição, procuramos concentrar, no terceiro capítulo, os conceitos-chave da proposta teórica interdisciplinar que constituímos. Por conta dessa opção de concentração de referenciais teóricos em um único capítulo, a extensão deste, como não poderia deixar de ser, resultou maior que a dos demais. O capítulo foi subdividido em três tópicos. O primeiro tópico apresentou o que chamamos “nível metateórico de abordagem”, ou seja, o nível em que explicitamos nossa visão sobre as relações entre as teorias na interface e na estrutura do trabalho. Nesse tópico, definimos nossa escolha pelos fundamentos psicolinguísticos, que possuem natureza interdisciplinar e processual.

Como procuramos explicar, baseamo-nos na visão de que, ao abordarmos o diálogo em sala de aula, encontramos uma imbricação de fatores de naturezas diversas, para além da natureza puramente linguística, dada a constituição complexa da linguagem. Por isso, seguimos o pensamento de Costa (2007; 2010; 2012) sobre a composição da interdisciplinaridade por meio de uma intradisciplinaridade, ou seja, por meio do contato entre subáreas (das áreas em interação), e sobre a proposição de uma “interdisciplinaridade forte”, que resulta na constituição de um “novo objeto” de pesquisa, fruto da própria relação interdisciplinar. Esse objeto, gerado a partir da proposta interdisciplinar que aqui

constituímos, foi o *Diálogo Pedagógico Consciente*, o qual pudemos definir e caracterizar na sequência do texto.

A partir da definição do nível metateórico de abordagem, a visão de processamento cognitivo da linguagem, advinda da Psicolinguística, passou a ser um norte para nossa pesquisa. Discutimos os fundamentos da Psicolinguística como área de estudos interdisciplinar, considerando seu enfoque na estrutura e nos processos que compõem a linguagem e, a partir do pensamento de Paradis (2004), identificamos a importância do estudo do processamento pragmático, ou seja, da atribuição e reconhecimento do significado em seu contexto, dado o aporte dos estudos neurocientíficos sobre o papel do processamento desse aspecto da linguagem, sobretudo com relação à necessidade de integração dos hemisférios cerebrais para a compreensão plena dos significados linguísticos.

A partir dessa reflexão sobre o processamento pragmático com vistas à compreensão plena dos significados, o segundo tópico do capítulo apresentou o nível teórico da abordagem, ou seja, o nível dos conceitos dentro das subáreas que aproximamos à interface psicolinguística. Em primeiro lugar, discutimos os conceitos referentes à Pragmática, enquanto subárea da Linguística e, em seguida, abordamos os conceitos referentes à Psicologia Cognitiva, enquanto subárea da Psicologia. Nossa abordagem teórica se deu com base no processamento da compreensão e da produção na linguagem, que, em nosso modo psicolinguístico de ver, são os dois processos-chave para a estruturação de um diálogo: um indivíduo produz, outro compreende e, no próximo turno, invertem-se os papéis e seguem os processos de compreensão e produção.

Procuramos demonstrar que a produção e a compreensão, pelo âmbito linguístico, perpassam a estrutura composicional da linguagem – constituída de níveis como o fonológico, o morfológico, o sintático, o semântico e o pragmático. Este último nível foi focalizado em nossa abordagem, por ser o mais amplo e, inerentemente, abarcar os demais níveis. Desse modo, optamos por constituir a fundamentação linguística sob o enfoque da Pragmática e seu estudo da atribuição e reconhecimento do significado na linguagem.

Embasamo-nos nas ideias de Grice (1957; 1975), com relação à possibilidade de compreensão de *ditos* e *não-ditos*, por meio de um *significado não-natural*, ou seja, produzido na situação pelo próprio falante. Também discutimos a

suposição do *princípio de cooperação*, que direcionou ao estudo das *implicaturas conversacionais*. Esse estudo auxiliou na compreensão das particularidades da significação, dada a produção de significados para além das propriedades lógico-semânticas da linguagem, por meio do seu vínculo com a situação de uso.

Posteriormente, somamos à base teórica griceana os conhecimentos advindos da Teoria da Relevância, de Sperber e Wilson (1986; 1995; 2005). Dessa teoria, utilizamos a noção de *relevância*, a qual se relaciona com conceitos como *intenções, suposições, implicações (conclusões) contextuais, ambientes cognitivos e ambientes cognitivos mútuos, conceitos, inferências, contextos, efeitos contextuais*, dentre outros, para demonstrar a compreensão e a produção de linguagem como processos inferenciais operados a partir de uma avaliação cognitiva de *custo-benefício*.

Desse modo, fundamentamos a ideia de que o diálogo é uma realização linguística com fins comunicativos que se dá em uma situação de uso com contexto específico, gerando significados implícitos e explícitos baseados nesse contexto. Esse contexto envolve as características da própria situação, como temporalidade e espacialidade, por exemplo, bem como as características da constituição social e psicológica de seus participantes, como crenças, conceitos, conhecimentos prévios, visão de mundo, etc. O processamento do código linguístico, portanto, ocorre com base na compreensão inferencial de *ditos e não-ditos* e por meio da produção ostensiva de mais informações com essas mesmas características – conforme o pensamento *ostensivo-inferencial* da TR.

Esse processamento leva em conta os processos cognitivos que subjazem ao funcionamento do cérebro/mente. Portanto, a produção e a compreensão, em âmbito psicológico, perpassam a constituição de memórias e as capacidades de atenção e metacognição. Por essa razão, dedicamos parte do terceiro capítulo à abordagem dessas características.

Os fundamentos conceituais sobre memória (EYSENCK; KEANE, 2007; TREVISOL; TOMITCH, 2017; STERNBERG, 2000) representaram para nós a sustentação do paradigma de processamento inferencial do diálogo, tendo em vista a possibilidade de armazenamento, na *memória de longo prazo*, de informações e conhecimentos prévios, formando um *background* disponível para acesso, durante a comunicação, bem como para novos armazenamentos, administrados pela *memória*

de trabalho.

Os fundamentos sobre atenção e metacognição, perpassando os conceitos de epiprocessos e metaprocessos, foram para nós essenciais na constituição do *Diálogo Pedagógico Consciente*, já que propusemos que o objeto da consciência passa a existir quando focalizado pela atenção seletiva, e que essa focalização pode se dar de forma deliberada, ou seja, por disposição própria (SCHNEIDER; SHIFFRIN, 1977; MATLIN, 2004; POERSH, 1999). Em outras palavras, fundamentamos a ideia de que, via capacidade de metacognição, a focalização da atenção a um aspecto específico, como, em nosso caso, o uso da linguagem em uma situação comunicativa, gera a consciência sobre esse aspecto.

No tópico em que discutimos esse assunto, produzimos um resumo desse pensamento que cremos ser de grande relevância para o entendimento dessa ideia. Por essa razão, mencionamos novamente aqui.

Nosso entendimento sobre a atividade metacognitiva é o de que: a) Eu possuo a capacidade para focalizar minha atenção em processos da minha própria mente: metacognição; b) Eu decido em que processo desejo focalizar e consigo colocá-lo no centro da minha atenção: consciência; c) Esse processo em que focalizei minha atenção é a “manipulação” de um – ou mais de um – aspecto da estrutura da língua: metalinguagem; d) Esse processo em que focalizei minha atenção é a “manipulação” de um – ou mais de um – aspecto do meu uso da língua: metapragmática.

Dessa compreensão, desencadeamos um estudo do pensamento de Gombert (1992) sobre a consciência metapragmática e suas características. Por meio desse estudo, conseguimos chegar a um primeiro passo para a exploração da consciência das situações de uso da linguagem, já que, como diz o autor (GOMBERT, 1992, p.119), podemos ter uma descrição de consciência metapragmática somando o conhecimento das regras linguísticas e das regras sociais e culturais com a habilidade de compreender os diferentes aspectos da relação entre a linguagem e o contexto em que é usada.

Nosso entendimento do trabalho de Gombert nos permitiu identificar que os aspectos metapragmáticos indicados pelo autor, ou seja, a *adequação referencial*, a *adaptação da fala ao interlocutor*, a *consciência das regras sociais*, podem ser alvos

de consciência em um diálogo entre professor e aluno. Essa proposta foi retomada, posteriormente, nos capítulos quatro e cinco, conforme comentaremos a seguir.

Com base nas definições dos níveis metateórico e teórico de nossa abordagem, vistos no primeiro e segundo tópicos do terceiro capítulo, dedicamo-nos, no terceiro tópico do capítulo, ao estudo do foco dessa abordagem. Desde o início do trabalho, mencionamos que tínhamos como alvo os estudos pedagógicos direcionados à aprendizagem e à sala de aula. Para tanto, organizamos um tópico específico, dentro dos pontos de vista teóricos, que localizasse nossa contribuição no âmbito das práticas pedagógicas. Neste tópico, discutimos os objetivos do fazer docente sob um ponto de vista histórico, ressaltando os aspectos monológicos da educação expositiva, passando por uma reflexão sobre as características dialógicas da maiêutica socrática e chegando às propostas atuais de metodologias ativas, dentre elas, a *sala de aula invertida* (BERGMANN; SAMS, 2016).

Defendemos, nessa exposição de conceitos, que a *mediação* (VYGOSTSKY, 1991; 1993) se constitui como cerne das propostas metodológicas atuais e, por conseguinte, que uma abordagem dialógica constitui o cerne do processo mediatório. Desse modo, entendemos que a *zona de desenvolvimento proximal* se dá em uma interação entre professor e aluno, sendo que o primeiro, assumindo seu papel como indivíduo mais preparado, deve mediar o diálogo de forma linguisticamente consciente.

Como dissemos, o terceiro capítulo constituiu o âmago teórico da proposta interdisciplinar da tese, apresentando seus fundamentos conceituais na linguagem, na metalinguagem e na aprendizagem. Na forma como construímos essa imbricação de conceitos, pudemos corroborar a primeira hipótese de pesquisa, que pressupunha que uma abordagem dos processos de compreensão e produção, visando à prática educacional, pode constituir-se a partir de um ponto de vista interdisciplinar guiado por *relevância* e *consciência*. Da mesma forma, as discussões desse capítulo nos levaram a alcançar o que foi traçado no primeiro objetivo específico, que visava propor uma abordagem dos processos de compreensão e produção, visando à prática educacional, com base em uma visão interdisciplinar desses processos, construída sob o viés da *relevância* e da *consciência*.

Por meio da visão de processamento, assumimos a abordagem da compreensão e da produção de linguagem como processos cognitivos que se

constituem de aspectos linguísticos, como a *relevância*, e psicológicos, como a *consciência*, tendo em vista uma situação de sala de aula, ou seja, de prática educacional. Assim, entendemos que conseguimos demonstrar a imbricação dos conceitos de *relevância* e *consciência* para a prática dialógica educacional. Porém, essa demonstração, até este ponto do trabalho, foi efetivada de forma isolada. Por isso, dedicamos o capítulo seguinte à caracterização desse diálogo, considerando os aspectos corroborados pelos estudos pragmáticos e psicológicos.

Tendo em vista a visão interdisciplinar que assumimos, ao aproximarmos conceitos advindos das áreas mencionadas, sob uma visão psicolinguística, tínhamos a intenção de constituir o que Costa (2007) denomina como “terceiro objeto”. Ou seja, o produto da interface constituída não representa um estudo somente do objeto da primeira área da interface, nem somente do objeto da segunda área, mas de uma imbricação desses dois objetos, o que configura um “objeto novo”.

No quarto capítulo, procuramos explicar que a visão processual assumida até então, que, para fins de estudo, optou por separar os processos de compreensão e produção, passou a considerá-los como um todo único: o diálogo. Dividimos o capítulo em dois tópicos. O primeiro apresentou o nível linguístico do diálogo, e o segundo, o nível metalinguístico. Essa divisão contribuiu para uma maior clareza na exposição da natureza do diálogo que propusemos como objeto da interface psicolinguística.

Desse modo, em nossa visão, o diálogo em nível linguístico foi corroborado pelos aspectos conversacionais, destacados por Grice (1975), e pelo aspecto *ostensivo-inferencial* da situação comunicativa, destacado por Sperber e Wilson (1986; 1995; 2005). Nesse nível de abordagem, também fundamentamos a tipificação do diálogo em Walton (2012), que propõe um *diálogo educacional*. Baseados nesse autor, mostramos nosso ponto de vista divergente em alguns aspectos e propusemos uma abordagem (linguística), de um novo tipo de diálogo, o *diálogo pedagógico*. Para o constituirmos, baseamo-nos em Walton e propusemos as características e a estrutura desse tipo de diálogo.

Porém, não poderíamos concluir nossa proposição sem a segunda “face” do *diálogo pedagógico*, ou seja, o aspecto metalinguístico. O segundo tópico do capítulo apresentou a inclusão da característica metalinguística ao *diálogo*

pedagógico, constituindo o *Diálogo Pedagógico Consciente (DPC)*. A partir da explicitação dos dois níveis, linguístico e metalinguístico, pudemos concluir a apresentação do objeto da interface que propusemos.

Nesse segundo tópico, atualizamos as características e a estrutura do DPC. Quanto a suas características, consideramos que sua situação inicial seriam os conhecimentos prévios, passíveis de modificação e desenvolvimento; seu método seria a interação linguística consciente; seu objetivo seria a (re)organização de informações e (re)construção de conhecimento; sua situação de uso seriam os momentos/meios formais e previamente organizados com fins de construção de conhecimento; seus participantes seriam um falante em função de gerenciamento consciente da ação linguístico-pedagógica de construção de conhecimento – professor – e um falante em função de interagente da ação linguístico-pedagógica de construção de conhecimento – aluno; seus contextos seriam os ambientes cognitivos, socioculturais e espaciais de todos os participantes; e seus atributos seriam cooperação, coparticipação, interação, adequação linguística e contextual, clareza, objetividade, relevância, metacognição e consciência.

Quanto a sua estrutura, apresentamos uma versão própria da proposta de estrutura de diálogos estabelecida por Walton. Desse modo, o DPC se constituiu de quatro estágios – inicial, de confrontação, de argumentação e final – através dos quais definimos as atividades de cada momento, desde o planejamento e a definição das regras, passando pela definição do tema, pela interação propriamente dita, gerenciada pelo professor, e pela finalização, em que ocorre a sondagem dos resultados do diálogo.

Dada a visão metalinguística, em todo o estudo do DPC, trouxemos o enfoque da consciência, considerando os alvos da atenção seletiva. Para a identificação desses alvos, iniciamos com os conceitos vinculados à *relevância*, passamos pelos aspectos da metapragmática, propostos por Gombert, e chegamos à estrutura dialógica, proposta por Walton. O quadro 5 apresentou a síntese desses três aportes teóricos, no que tange à nossa visão dos “alvos de consciência”; ou seja, os aspectos linguísticos nos quais o professor deve focalizar sua atenção, antes, durante e após a interação com seus alunos, se desejar empreender um DPC.

Conforme explicamos, esses aspectos são numerosos, o que tornaria nossa

tarefa de análise desnecessariamente extensa. Desse modo, optamos por selecionar quatro aspectos que demonstrassem os alvos de consciência de forma resumida (conforme o quadro 5). Defendemos que esses aspectos englobam todos os demais e explicamos essas relações no capítulo quatro. Desse modo, antes, durante e após o momento de interação, a aula propriamente dita, o professor que emprega o DPC deve estar consciente sobre: *a qualidade dos inputs das entradas cognitivas; a qualidade da atenção na intenção comunicativa; a qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo; e à qualidade dos efeitos cognitivos.*

Por conta da característica deliberada de focalização de sua atenção, conforme discutimos nos capítulos três, propusemos que o DPC só seria possível se o professor assumisse uma *Disposição Metacognitiva de Análise (DMA)*, tanto do ambiente que o cerca em sala de aula (DMAA) quanto da linguagem que é utilizada durante a comunicação dialógica (DMAL). Desse modo, o professor estaria apto a empreender um DPC e a mediar a situação de aprendizagem a partir deste.

A constituição desse objeto, o tipo de diálogo DPC, considerando a apresentação de características e estrutura próprias, baseado na DMA, como fruto da interface psicolinguística que propusemos, corroborou a segunda hipótese de pesquisa, que pressupunha que os processos de compreensão e produção na prática educacional, associados à consciência e à metacognição, contribuem para a construção de um *diálogo pedagógico* profícuo entre professor e estudante. Da mesma forma, este capítulo atendeu ao que traçamos no segundo objetivo específico de pesquisa, que visava estudar os processos de compreensão e produção e a imbricação entre eles no diálogo professor-aluno, focalizando os benefícios desse estudo na ampliação da capacidade linguística e metalinguística do professor.

Entendemos que as reflexões empreendidas nesse capítulo, ao propormos o estudo unificado dos processos de compreensão e produção, visando à constituição de um diálogo, permitiram que contribuíssemos para a interação entre professor e aluno, dada a ampliação das capacidades linguísticas e metalinguísticas do professor ao conhecer o DPC e utilizar-se dele. Essa contribuição, em nossa visão, tem reflexos na aprendizagem, já que a natureza e a estrutura do DPC se voltam à ampliação da capacidade de *mediação* do professor.

Quanto às relações entre o DPC e a *mediação*, e entre a teoria e a prática que subjazem a sua constituição, procuramos demonstrá-las, no capítulo cinco, por meio do que denominamos “potencial de aplicação”, ou seja, nossa visão de como pode ser utilizado o DPC, dadas as características práticas e replicáveis da proposta.

O capítulo cinco se subdividiu em dois tópicos, nos quais abordamos respectivamente a aplicação pedagógica e a aplicação profissional do DPC. No tópico sobre a aplicação pedagógica, apresentamos a análise de uma situação de sala de aula em que nos propusemos a demonstrar a utilização do DPC por meio da exemplificação hipotética do processamento da linguagem, tendo em vista a compreensão e a produção do diálogo da aula. Para tanto, realizamos análises a partir das interações entre a professora e os alunos durante uma aula de história, propondo a construção do percurso de raciocínio que seria construído por uma professora hipotética (professora-h) na utilização do DPC. Esse percurso de raciocínio teve base inferencial e procurou expressar a reflexão consciente sobre os significados produzidos no diálogo.

A *Disposição Metacognitiva de Análise*, utilizada pela professora-h, ao focalizar a atenção aos aspectos linguísticos que indicamos como alvos de consciência, propiciou a geração de *suposições* sobre a sua compreensão e de *suposições* que orientaram sua produção. Nesse sentido, construímos um resumo sobre o processamento, que replicamos aqui: durante a interação, considerando-se um *Diálogo Pedagógico Consciente*, o estudante produz; o professor efetua processamento psicolinguístico (nível linguístico mais nível metalinguístico = *consciência da relevância*); o professor compreende; o professor efetua novo processamento psicolinguístico (nível linguístico mais nível metalinguístico = *consciência da relevância*); o professor produz.

Essa sequência interativa, em nosso modo de ver, permitiu-nos demonstrar a focalização dos aspectos linguísticos, por parte da professora-h, de forma suficiente para que pudéssemos exemplificar o envolvimento do DPC na *mediação* da construção de conhecimento. cremos que o quadro 25 expressou resumidamente essa relação.

Nessa visão de *mediação* potencializada a partir do DPC, corroboramos a terceira hipótese de pesquisa, que pressupunha que a constituição interdisciplinar do

conceito de diálogo pedagógico contribui para a definição do professor como mediador da aprendizagem. Da mesma forma, vemos alcançado o terceiro objetivo específico que estipulamos, que visava propor, sob o viés cognitivo, a constituição interdisciplinar de um *Diálogo Pedagógico Consciente* entre professor e aluno relacionando-o às habilidades de mediação da situação de aprendizagem.

Em nossa concepção, o primeiro tópico do capítulo consegue exemplificar a aplicabilidade pedagógica do DPC, já que a análise permite delinear um paralelo entre a atuação da professora – personagem de “Cidade dos Homens” – e da professora-h – indivíduo hipotético criado para fins de análise. A conclusão a que chegamos é a de que, por não processar a linguagem de forma consciente, a *mediação* da professora não é eficaz para a maior parte dos alunos, pois, diferentemente da professora-h, ela não consegue estabelecer uma comunicação *ostensivo-inferencial* satisfatória, não atribuindo *relevância ótima* a sua interação com os estudantes.

Esse paralelo permite verificar que o DPC tem participação na capacidade de *mediação* do professor. Tendo, nas *suposições* do seu percurso de processamento, as bases da compreensão e da produção, o professor pode dialogar de forma consciente, orientando, guiando, acrescentando, corrigindo, lembrando informações, conforme sua percepção das necessidades do estudante. Para o professor consciente, em nossa visão, a percepção da fala do estudante é potencializada e, via processamento inferencial, ele é capaz de reconhecer os *não-ditos* e preparar-se linguisticamente para se comunicar da forma mais adequada possível, dependendo do que as informações implícitas estão lhe sinalizando. Sua produção também é efetivada conforme suas percepções da capacidade de compreensão dos alunos e dos benefícios gerados a partir de sua fala.

É importante destacar que essa é a razão pela qual focalizamos o professor como gestor da situação comunicativa, justamente porque consideramos que o protagonismo da ação educativa é do aluno. Como dissemos anteriormente, o estudante é o centro, o objetivo maior da situação de aprendizagem; porém, essa situação conta com a gerência do professor mediador. Como diz Zabalza (2007, p.3), nós, professores, deixando “*de estar centrados en la transmisión de los contenidos de la materia, pasamos a ser gestores del proceso de aprendizaje de los alumnos*”.

Essa fala corrobora nossa visão sobre o papel do professor, sobre como o uso técnico da linguagem pode contribuir para a redefinição de sua função e de sua importância em sala de aula. A essa discussão, dedicamos o segundo tópico do quinto capítulo do trabalho, buscando focalizar o potencial de aplicação profissional do DPC.

Nesse tópico, abordamos a temática da profissionalização docente sob o ponto de vista histórico, com base principalmente nos estudos de Tardif (2004; 2013). Esses estudos corroboram a necessidade de identificação da figura do professor como um profissional em cuja formação são abordados aspectos referentes ao seu fazer. Em nosso modo de ver, a exemplo do que era feito no “microensino”, com relação a conhecimentos basilares, a como organizar o contexto, formular perguntas, variar a situação-estímulo, conduzir ao fechamento, ilustrar com exemplos, propiciar *feedback*, empregar reforços, favorecer experiências de aprendizagem integradas, facilitar a comunicação (SANT’ANNA, 1979), o DPC é uma forma de potencializar o uso técnico da linguagem, de forma a influenciar de maneira benéfica a aprendizagem do aluno, a partir do momento em que o professor tem consciência sobre suas responsabilidades, seu papel, nessa interação.

Para tanto, discutimos neste tópico sobre a possibilidade de exploração dos conhecimentos que subjazem ao DPC em momentos de formação, inicial ou continuada, dos docentes, visando à conscientização e à reflexão acerca das habilidades linguísticas em sala de aula, já que, como dissemos diversas vezes ao longo do trabalho, a linguagem é a principal ferramenta do professor para a mediação/construção/orientação do conhecimento em seu fazer educacional.

Esse tópico foi importante para corroborar nossa principal justificativa de realização da presente pesquisa, a demonstração de que conhecimentos linguísticos podem contribuir para todas as áreas do ensino, e não somente com a chamada área de “linguagens e suas tecnologias”. Portanto, buscamos demonstrar o potencial de replicação dessa proposta de diálogo a qualquer professor que se dispuser a utilizá-la. Consideramos que, mesmo antes da publicação oficial da proposta, nossas iniciativas pessoais⁴⁸ com o DPC, em sala de aula e em palestras e cursos, visando à formação profissional docente, são produtos da presente tese que têm

⁴⁸ Primeira pessoa do plural utilizada de forma retórica; leia-se: minhas iniciativas pessoais, enquanto autor da proposta.

demonstrado essa capacidade de replicação.

Porém, ademais desses produtos, procuramos exemplificar, nesse capítulo, a possibilidade de replicação do DPC por meio do Questionário Autoaplicável de Consciência, para ser utilizado por professores na busca de (auto)reflexão sobre sua prática linguística em sala de aula. Esse questionário se configurou, portanto, como principal produto desta tese e derivou de nossa intenção de demonstrar a possibilidade de relação entre os aspectos teóricos e os práticos da interface psicolinguística que propusemos.

Desse modo, corroboramos a última hipótese de pesquisa, que pressupunha que se identificam no diálogo pedagógico aspectos linguísticos e metacognitivos replicáveis. Da mesma forma, observando as discussões levadas a cabo neste último tópico, bem como em todo o capítulo, consideramos ter alcançado o quarto objetivo específico a que nos propusemos, que visava demonstrar o potencial de aplicação da proposta interdisciplinar do *Diálogo Pedagógico Consciente*, bem como o potencial de replicação dessa proposta para a formação docente.

Nesse sentido, cremos também ter respondido às duas questões que constituíam o cerne do problema de pesquisa. A primeira questão que propusemos, “Quais aspectos linguísticos e metalinguísticos do diálogo pedagógico podem ser levantados como preponderantes para a produção de conhecimento em situação formal de ensino?”, estava vinculada às duas primeiras hipóteses, corroboradas nas discussões dos capítulos três e quatro. Sobre essa questão, cabe ressaltar que, para que conhecêssemos os aspectos linguísticos e metalinguísticos que podem beneficiar uma situação de produção de conhecimento, estudamos o uso da linguagem em sala de aula a partir de uma visão interdisciplinar. Mais especificamente, como já mencionamos, uma visão psicolinguística.

Sob o enfoque do processamento da linguagem, procuramos estudar o diálogo como dois processos interativos, em que ambos, compreensão e produção de linguagem, dependem da relação *custo-benefício* para que tenham seu uso potencializado. Desse modo, sugerimos que o professor se utilize da própria capacidade de metacognição, focalizando características linguísticas, como a *qualidade dos inputs das entradas lógica, enciclopédica, lexical e sensorio-perceptual*; a *qualidade da atenção na intenção comunicativa*; a *qualidade das suposições, dos contextos e do ambiente cognitivo mútuo*; e a *qualidade dos efeitos*

cognitivos, para gerar *suposições* conscientes durante a interação com seus alunos.

Essas *suposições*, associadas aos processos de compreensão e produção de linguagem, levariam o professor a mediar de melhor forma o conhecimento e, assim, potencializar sua prática pedagógica, com vistas à geração de conhecimento.

Na esteira desse raciocínio, podemos mencionar a segunda questão que propusemos, “Como a consciência do professor sobre os aspectos linguísticos do diálogo pode ser preponderante para a mediação na produção de conhecimento?”. Esta questão estava vinculada às duas últimas hipóteses, corroboradas nas discussões do capítulo cinco. Sobre essa segunda questão, cabe ressaltar que, para que conhecêssemos a interveniência da *consciência* na capacidade de *mediação* do professor, procuramos demonstrar que, dado o conceito de DPC, o professor assume o papel de mediador plenamente consciente das características linguísticas dessa situação de comunicação, sendo capaz, por exemplo, de compreender informações implícitas e produzir enunciados com alta *relevância*, ou seja, com menor *custo* e maior *benefício* de processamento para seus alunos.

Em nossa visão, como mencionamos, a focalização da linguagem auxilia o professor a assumir seu papel como mediador. Se essa definição de sua posição, social e pedagógica, somar-se à utilização de métodos ativos em sala de aula, por exemplo, talvez alguns aspectos na relação professor-aluno, que contribuem para instaurar um mal-estar docente, possam ser amenizados. Tanto professor quanto aluno serão capazes de identificar e significar sua prática na situação formal de ensino.

Cabe-nos ressaltar que temos consciência de que a presente proposta possui potencialidades e limitações, sobretudo com relação à resolução dos problemas educacionais mencionados. Como esse é um aspecto de fundo para um momento de considerações finais, dedicamo-nos, a partir de agora, a refletir sobre esses aspectos de nosso trabalho.

Com relação às potencialidades da proposta, nossa intenção foi a de constituir um trabalho predominantemente autoral, que apresentasse contribuições teóricas e práticas às áreas envolvidas. Desse modo, vemos como contribuições inéditas desta tese aspectos como: a) a proposta de interface relacionando Psicolinguística, Pragmática, Psicologia Cognitiva e Pedagogia; b) a utilização,

nessa interface, dos conceitos da Metateoria das Interfaces, de Costa (2007), sobre a interdisciplinaridade forte, o terceiro objeto e intradisciplinaridade efetivada por meio das relações entre subáreas; c) a demonstração da relação entre conceitos da Pragmática e da Pedagogia, como a utilização do termo *efeitos cognitivos* como sinônimo de aprendizagem; d) a demonstração da relação entre conceitos da Pragmática e da Psicolinguística, como a proposição do processamento do diálogo por meio de raciocínios inferenciais em forma de *suposições*, baseadas em *relevância*; e) a demonstração da relação entre conceitos da Pragmática e da Psicologia Cognitiva, como a proposição da participação da *relevância* na geração de memórias semânticas; f) a proposição linguística de uma estrutura de abordagem para o estudo dos diálogos; g) a proposição do conceito de *Diálogo Pedagógico Consciente*; h) a proposição do conceito de *Disposição Metacognitiva de Análise da Linguagem e do Ambiente*; i) a elaboração de um Questionário Autoaplicável de Consciência; j) a proposta de contribuição da Linguística para aspectos da Educação.

Com relação às limitações da proposta, temos consciência de fatores como: a) a multiplicidade de conceitos advindos das áreas envolvidas, o que dificulta o aprofundamento adequado de todos estes; b) as inúmeras variáveis envolvidas em uma investigação de aspectos educacionais, o que pode gerar vieses de difícil controle; c) a ausência de paralelismo quanto à extensão dos capítulos e tópicos, o que promove a aparente flutuação do aprofundamento dos assuntos abordados; d) a ausência de dados empíricos de pesquisa, o que dificulta a generalização dos resultados e conceitos.

Desse modo, estamos cômicos de nossa responsabilidade para com a continuidade da presente proposta, bem como do tratamento adequado aos aspectos que identificamos como limitações. Para empreendimentos futuros, nossos ou de outros pesquisadores de áreas afins, com relação às possibilidades de ampliação da proposta, sugerimos: a) o aprofundamento de estudos no âmbito das relações interdisciplinares propostas; b) o aprofundamento das relações entre conceitos de áreas distintas, sugeridas no decorrer das discussões teóricas; c) a ampliação dos conceitos psicolinguísticos, considerando maior aporte advindo das neurociências; d) a ampliação dos conceitos psicológicos, considerando a inclusão de aspectos da Teoria da Mente (PREMACK; WOODRUFF, 1978) e novos estudos

sobre a capacidade de gerenciamento da Memória de Trabalho; e) a ampliação dos conceitos pragmáticos, considerando novas propostas envolvendo a noção *relevância*, como a Teoria da Conciliação de Metas (RAUEN, 2016) e a abordagem afetiva (SANTOS, 2017); f) a ampliação dos conceitos pedagógicos, considerando as novas tecnologias de aprendizagem e o fortalecimento da modalidade a distância no país; g) a realização de estudos empíricos utilizando os conceitos de DMA e DPC; h) a validação do Questionário Autoaplicável de Consciência visando à constituição de um instrumento de pesquisa sobre consciência metapragmática.

Dadas tais considerações, acreditamos ter conseguido construir uma proposta de tese com fundamentação teórica e com aplicabilidade prática, que possui relevância tanto para aspectos acadêmicos, quanto escolares e que pode vir a ser tópico de pesquisas futuras, contribuindo para o avanço das ciências da linguagem e suas interfaces, sobretudo as que propõem iniciativas voltadas à Educação.

REFERÊNCIAS

AMORIN, K. S. et al. O bebê e a construção de significações, em relações afetivas e contextos culturais diversos. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 309-326, 2012.

ARAÚJO, J. C. S. Fundamentos da metodologia de ensino ativa (1890-1931). In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. 37., 2015, out. 04 a 08, Florianópolis, SC. Anais... Florianópolis: UFSC, 2015. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4216.pdf>. Acesso em: 24 set. 2017.

ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. Human memory: a proposed system and its control processes. In: SPENCE, K. W.; SPENCE, J. T. (Org.) *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. Nova York, USA: Academic Press, 1968.

BAARS, B. J.; FRANKLIN, S. How conscious experience and working memory interact. *Trends in Cognitive Science*, Rockville, Maryland, EUA, v. 7, n. 4, p. 166-172, 2003.

BAARS, B. J. *In the theater of consciousness*. New York, USA: Oxford University, 1997.

BADDELEY, A. D.; HITCH, G. Working Memory. In: BOWER, G. H. *Psychology of learning and motivation*. Cambridge, USA: Elsevier, 1974. p. 47-89.

BADDELEY, A. D. *Working memory*. Oxford, UK: Clarendon, 1986.

BAGNE, J.; NACARATO, A. M. A prática do diálogo em sala de aula: uma condição para a elaboração conceitual matemática dos alunos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz, RS, v. 20, n. 2, p.186-214, 2012.

BELINCHÓN, M.; RIVIÉRE, A.; IGOA, J. M. *Psicología del Lenguaje: investigación y teoría*. Madrid, ES: Trotta, 1992.

BELTRÁN, J. M. M. *La mediación en el proceso de aprendizaje*. Madrid, ES: Bruño, 1994.

BENFATTI, M. F. N. A semântica da teoria da relevância: uma abordagem cognitivo-evolutiva para a interface semântico/pragmática. In: GODOY, E. (Org.). *Coletânea do I Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba, PR: UFPR, 2014. p. 143-153.

BERGMANN, J.; SAMS, A. *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2016.

BIALYSTOK, E.; RYAN, E. B. A Metacognitive Framework for the Development of First and Second Language Skills. In: FORREST-PRESSLEY, D. L;

MACKINNON, G. E.; WALLER, T. G. (Orgs.). *Metacognition, cognition, and human development: theoretical perspectives*. New York, USA: Academic, 1985, p. 207-252.

BLAKEMORT, D. *Understanding Utterances: an introduction to pragmatics*. Oxford: Blackwell, 1992.

BROWN, A. Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, Washington, USA, v. 52, n. 4, p. 399-413, 1997.

CONWAY, M. A.; ANDERSON, S. J.; LARSEN, S. F.; DONNELLY, C. M.; MCDANIEL, M. A.; MCCLELLAND, A. G. R. The formation of flashbulb memories. *Memory and Cognition*, v. 22, p. 326-343, 1994.

COSTA, J. C.; SARAIVA, J. R. O diálogo: argumentação prática e condições de afetividade. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 15, n. 3, p. 449-460, 2015.

COSTA, J.C. Pragmática, Retórica e Interfaces. In: GODOY, H. *Coletânea do I Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba: UFPR, 2014.

COSTA, J. C.; FELTES, H. P. M. Filosofia da Linguística, filosofia da ciência e os pressupostos para a construção de uma Metateoria das Interfaces. In: ARAÚJO, J. C.; BIASI-RODRIGUES, B.; DIEB, M. *Seminários linguísticos: discurso, análise linguística, ensino e pesquisa*. Mossoró, RN: UERN, 2010. p. 341-355.

COSTA, J.C. *Inferências Linguísticas nas interfaces: apresentação*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2009.

COSTA, J.C. Ciências da Linguagem: Comunicação, Cognição & Computação - Relações Inter/Intradisciplinares. In: AUDY, J. L. N.; MOROSINI, M. C. *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007.

COSTA, J. C. *A estrutura inferencial da comunicação dialógica*. Porto Alegre, RS: Jorge Campos, 2004. Disponível em: <http://www.jcamposc.com.br/projetosepesquisas/a_estrutura_inferencial_da_comunicacao_dialogica.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2017.

CRICK, F.; KOCH, C. O problema da consciência. *Scientific American*, São Paulo, SP, Ed. Esp., n. 4, 2004.

DAMÁSIO, A. *O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2000.

DEHAENE, S. *Signatures of consciousness: a talk by Stanislas Dehaene*. Edge in Paris, 2009. Entrevista concedida a Edge Foundation, Inc. Disponível em: <http://www.edge.org/3rd_culture/dehaene09/dehaene09_index.html>. Acesso em: 19 jan. 2018.

ESTEVE, J. M. *El malestar docente*. Barcelona, ES: Laia, 1987.

EYSENCK, M. W.; KEANE, M.T. *Manual de psicologia cognitiva*. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gest. Prod.*, São Carlos, SP, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica em sala de aula*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

FONTANA, R. A. C.; CRUZ, M. N. da. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo, SP: Atual, 1997.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA D. T. (Orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2007.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas, 1999.

GINSBURG, H.; OPPER, S. *Piaget's theory of intellectual development*. 2. ed. Nova Jersey, USA: Prentice-Hall, 1979.

GIRAFFA, L. M. M. Jornada nas Escol@s: A nova geração de professores e alunos. *Tecnologias, sociedade e conhecimento*, Campinas, SP, v. 1, n. 1, 2013.

GOMBERT, J.E. *Metalinguistic Development*. Chicago, USA: University of Chicago Press, 1992.

GOTTSCHALK, C. M. C. O papel do método no ensino: da maiêutica socrática à terapia wittgensteiniana. *Educ. Tem. Dig.*, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 64-81, 2010.

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. *Syntax and semantics*. New York, USA: Academic Press, 1975. v. 3, p. 41-58.

GRICE, H. P. Meaning. *The Philosophical Review*. Durham, USA v. 66, n. 3, p. 377-388, 1957. Disponível em: <<http://www.princeton.edu/~harman/Courses/PHI534-2012-13/Nov19/Grice-meaning.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

HICKMANN, M. Le discours rapporté: aspects métapragmatiques du langage et de son développement. *Bulletin de Psychologie, Paris*, n. 399, p. 121-137, 1993.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PR, v. 3, n. 7, p. 89-94, 2002.

IZQUIERDO, I. *Memória*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

KAPITANIUK, R. B. S. *Psicolinguística*. Florianópolis, SC: UFSC, 2010.

KELLER, F. S.; SCHOENFELD, W. N. *Princípios de psicologia: um texto sistemático na ciência do comportamento*. São Paulo, SP: Herder, 1968.

KLÖCKNER, L. A entrevista radiofônica: uma análise através da teoria da relevância. *Linguagem em (Dis)curso*: LemD, Tubarão, SC, v. 5, p. 59-82, 2005.

LA ROSA, J. (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 9. ed. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2007.

LEFFA, V. *Aspectos de leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre, RS: Sagra, 1996.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MARCONDES, D. *Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 1999.

MARIOTTI, H. Diálogo: Um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. *Rev Thot*, São Paulo, SP, n. 76, p. 6-22, 2001.

MARTINS, C.; GIRAFFA, L. M. M. Possibilidades de ressignificações nas práticas pedagógicas emergentes da gamificação. *ETD: Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 20, n. 1, p. 5-26, 2018.

MARTINS, O. B.; MOSER, A. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, Curitiba, PR, v. 7, n.13, p. 8-28, 2012.

MATLIN, M. W. *Psicologia cognitiva*. 5. ed. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2004.

MILLER, G. A. Psicologia e comunicação. In: MILLER, G. A. (Org.). *Linguagem, Psicologia e Comunicação*. São Paulo, SP: Cultrix, 1976. p. 7-17.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas* Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa, PR: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. v. 2.

MOSQUERA, J. J. M. et al. Elements for the Personal and Professional Development of Teachers. *Creative Education*, Hubei Province, China, n. 7, p. 1444-1455, 2016.

MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. O mal-estar na docência: causas e consequências. *Educação*, Porto Alegre, RS, v. 19, n. 31, p. 139-146, 1996.

MOSQUERA, J. J. M. *Psicodinâmica do aprender*. Porto Alegre, RS: Sulina, 1984.

NEVES, O. *Dicionário da origem das palavras*. Alfragide, PT: Notícias, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Vigotski e o processo de formação de conceitos. In: PIAGET, Vigotski, Wallon. *Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo, SP: Summus, 1992.

OSGOOD, C.; SEBEEK, T. A. (Eds.). *Psycholinguistics: a survey of theory and research problems*. Bloomington, USA: Indiana University; Baltimore: Waverly, 1954.

PALFREY, J.; GASSER, U. *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.

PARADIS, M. *A neurolinguistics: theory of bilingualism*. Amsterdam, EUR, Philadelphia, USA: John Benjamins, 2004. v. 18.

PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 3. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 2000.

PEREIRA, V. W.; SANTOS, T. V. Consciência linguística no uso de estratégias de leitura na escola em tecnologia virtual e tecnologia não virtual. *Texto Livre*, Belo Horizonte, MG, v. 10, n. 1, p. 66-82, 2017.

PEREIRA, V. W. Compreensão da leitura e consciência textual nos anos iniciais. *Signo*, Santa Cruz do Sul, RS, v. 38, Esp., p. 29-43, 2013.

PINTO, M. G. L. C. Dos construtos teóricos para as aplicações: o professor como um dos mediadores. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, PT, n. 1, v. 6, p. 93-123, 2011.

PINTO, M. G. L. C. Da psicolinguística: um verbete que se tornou ensaio. In RIO-TORTO, G. M.; FIGUEIREDO, O. M.; SILVA, F. (Coords.). *Estudos em Homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela*. Porto, PT: Faculdade de Letras da UP, 2005, p.571-584.

POERSCH, J. M. et al. Implicações da consciência lingüística no processo ensino/aprendizagem. In: PINTO, M. G. L. C.; VELOSO, J.; MAIA, B. (Org.). *Psycholinguistics on the threshold of the year 2000*. Porto, PT: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1999. p. 213-531.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, Brasília, DF, Rio de Janeiro, RJ, v.1, n.1, 3-15, 2005.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, United Kingdom, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <<https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

PREMACK, D.; WOODRUFF, G. Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, New York, USA, v. 4, n. 4, p. 515-629, 1978.

RAMIREZ, V. L., LINDEMANN, J. C., SANTOS, G. M. T. Ensino superior: docência e

formação continuada. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, RJ, v. 8, n. 16, p. 59–67, 2016.

RAUEN, F. J. Hipóteses antedutivas e conciliação de metas. In: GODOY, E. et al. (Org.). *Coletânea do II Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba, PR: UFPR, 2016. p. 53-79.

REBOLLO, A. A. *El abecé de la psicolingüística*. Madrid, ES: Arcolibros, 1998.

SANT'ANNA, F. M. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo, SP: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SANTOS, S. L. *A relevância afetiva e a (complexidade da) interpretação humana*. Anais do CIEL, 2017.

SANTOS, S. L. Linguagem e cognição: uma abordagem interdisciplinar dos processos de interpretação humana. In: GODOY, Helena. *Coletânea do I Workshop Internacional de Pragmática*. Curitiba: UFPR, 2014.

SANTOS, S. L. Linguagem e cognição: uma abordagem interdisciplinar dos processos de interpretação humana. In: WORKSHOP INTERNACIONAL DE PRAGMÁTICA: TEORIAS, PERSPECTIVAS, DIÁLOGOS E APLICAÇÕES, 1., 2012, ago. 27, 28 e 29 Curitiba, PR. Anais Eletrônicos do I Workshop Internacional de Pragmática. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <<http://files.workshopinternacional.webnode.com/200000149-036ea0469d/Anais%20eletrônicos%20do%20I%20WIP.pdf>>. Acesso em: nov. 2017.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SCHNEIDER, W.; SCHIFFRIN, R.M. Controlled and automatic human information processing: II. Perceptual learning, automatic attending, and a general theory. *Psychological Review*, Washington, USA, n. 84, p. 127-190, 1977. Disponível em: <<http://psycnet.apa.org/record/1977-24785-001>>. Acesso em: nov. 2017.

SILVEIRA, J. R. C. Teoria da Relevância: uma resposta à comunicação inferencial humana. In: IBAÑOS, A. M. T.; SILVEIRA, J. R. C. (Org.). *Na interface semântica/pragmática: programa de pesquisa em lógica e linguagem natural*. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2002. p. 347-425.

SILVEIRA, J. R. C. *Teoria da relevância: uma proposta pragmático-cognitiva à comunicação inferencial humana*. 406 f. 1997. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, PUCRS, 1997.

SLAMA-CAZACU, T. *Psicolingüística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo, SP: Pioneira, 1979.

SLAMA-CAZACU, T. *Lenguaje y contexto*. Barcelona, ES: Grijalbo, 1970.

SOUZA, C. E. B. Modelos Neurais de consciência: uma análise neurofilosófica.

Trans/Form/Ação, Marília, SP, v. 38, n. 2, p. 95-128, 2015.

SPERBER, D; WILSON, D. Teoria da Relevância. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 5, p. 221-268, 2005.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevance: communication and cognition*. Oxford: Blackwell, 1986 (reeditado em 1995).

STAME, S. On Slama-Cazacu's and other recontextualized contexts. In: MININNI, G.; MANUTI, A. (Edit.). *Applied Psycholinguistics positive effects and ethical perspectives*. Milão, IT,: Franco Angeli, 2012. p. 129-134.

STERNBERG, R. J. *Psicologia cognitiva*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 2000.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educ. Soc.*, Campinas, SP, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000200013&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: set. 2017.

TOURINHO, E. Z. Notas sobre o Behaviorismo de ontem e de hoje. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, RS, v. 24, n.1, p. 186-94, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722011000100022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: ago. 2017.

TREVISOL, J. R.; TOMITCH, L. M. B. The relationship between bilingualism and working memory: a review. *Revista do GELNE*, Natal, RN, v.19, n.1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/issue/archive>>. Acesso em: ago. 2017.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991.

WALTON, D.N. *Lógica informal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2012.

ZABALZA, M. *Guía para la Planificación Didáctica de la Docencia Universitaria en el Marco del EEES*. Santiago de Compostela, ES: Universidad de Santiago de Compostela, 2007. Disponível em: <<http://www.udc.es/grupos/apumefyr/docs/guiadeguias.pdf>>. Acesso set. 2017.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Pró-Reitoria de Graduação
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar
Porto Alegre - RS - Brasil
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564
E-mail: prograd@pucrs.br
Site: www.pucrs.br