A INSERÇÃO DOS ESTUDOS EM COGNIÇÃO NA LINGUÍSTICA APLICADA DE HOJE: QUESTÕES PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA BRASILEIRA DO/NO SÉCULO XXI

THE INSERTION OF COGNITION STUDIES IN TODAY'S APPLIED LINGUISTICS: ISSUES FOR BRAZILIAN L INGUISTIC EDUCATION OF / IN THE 21ST CENTURY

Diego da Silva Vargases[1]
[https://orcid.org/0000-0001-6292-256X]
DOI: https://doi.org/10.30612/raido.v14i36.11712

RESUMO: Neste artigo, busco trazer uma reflexão panorâmica sobre como os Estudos em Cognição podem contribuir para a construção de uma educação linguística vinculada aos pressupostos da Linguística Aplicada contemporânea. Para fundamentar essas reflexões, parto de princípios da Linguística Aplicada que venho denominando de teórico-éticos, em especial, de estudos voltados para a compreensão da escola brasileira, das práticas escolares de letramento e da educação linguística nela desenvolvida e proponho caminhos para a inserção dos Estudos em Cognição nesse campo, principalmente quando buscamos discutir a construção de significados e o processo de aprendizagem que se constrói em sala de aula. Para isso, trago alguns princípios gerais dos Estudos em Cognição contemporâneos para posteriormente construir reflexões derivadas da inserção desses princípios no campo da Linguística Aplicada voltado para a compreensão das práticas de educação linguística que se desenvolvem no espaço escolar.

Palavras-chave: Estudos em Cognição; linguística aplicada, educação linguística; ensino.

ABSTRACT: In this article, I seek to bring a panoramic reflection on how Cognition Studies can contribute to the construction of a linguistic education linked to the assumptions of contemporary Applied Linguistics. To support these reflections, I start from the principles of Applied Linguistics that I have been calling theoretical-ethical, in particular, studies aimed at understanding the Brazilian school, school literacy practices and linguistic education developed in it and I propose ways for the insertion of cognition students in this field, especially when we seek to discuss the construction of meanings and the learning process that is built in the classroom. For that, I bring some general principles of contemporary cognition studies to later build reflections derived from the insertion of these principles in the field of Applied Linguistics aimed at understanding the linguistic education practices that are developed in the school space.

[1] Professor do Departamento de Didática da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Doutor em Letras Neolatinas (UFRJ), Mestre em Letras Vernáculas (UFRJ) e Bacharel e Licenciado em Letras: Português/Espanhol (UFRJ). E-Mail: dsvargas04@yahoo.com.br.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

Keywords: cognition studies; applied linguistics; linguistic education; teaching.

> *Precious: My name is Claireece "Precious" Jones, I go by Precious. I live in Harlem. I like yellow. And I had problems at my old school… so I come here.*
>
> *Ms. Rain: Something you do well?*
>
> *Precious: Nothing.*
>
> *Ms. Rain: Everybody's good at something.*
>
> *Precious: Mm'mm.*
>
> *Ms. Rain: C'mon.*
>
> *Precious: Well I could cook, and I never really talked in class before.*
>
> *Ms. Rain: How does that make you feel?*
>
> *Precious: Here. It makes me feel here.*
>
> (Cena do filme "Preciosa: Uma História de Esperança" [Precious, 2009], de Lee Daniels)

INTRODUÇÃO

Na cena apresentada na epígrafe acima, Preciosa - uma jovem que sofre abusos de toda sorte e que, mesmo frequentando uma escola pública, não sabe ler nem escrever -, participa, pela primeira vez, de uma aula em uma escola alternativa, pensada para jovens em situações similares a sua. Nessa aula, a professora (Blu Rain) solicita que os alunos se apresentem. Tímida, por conta da sucessão de opressões por que passa, Preciosa não sabe bem o que dizer, enquanto a professora a instiga com algumas perguntas. Ao ser perguntada sobre algo que saiba fazer bem, a jovem diz que sabe cozinhar e lembra que nunca havia falado em nenhuma aula antes. Ao ser perguntada como se sente, Preciosa diz que se sente ali (*here* - aqui), conceptualizando espacialmente a sensação de pertencimento nunca antes sentida.

Começo este texto com essa epígrafe, porque tal cena exemplifica em imagens e palavras o objetivo central da proposta apresentada a seguir, que vem sendo construída por pesquisadores dedicados a pensarem as contribuições dos chamados Estudos em Cognição no campo da Linguística Aplicada e em como essa articulação pode contribuir para o desenvolvimento de uma Educação Linguística escolar que se volte para a construção do pertencimento dos estudantes - pertencimento ao espaço escolar, aos espaços sociais pelos quais circula e às múltiplas língua(gen)s que podem utilizar em tais espaços.

Nesse sentido, as questões postas ao longo deste artigo buscam trazer uma reflexão panorâmica sobre como os Estudos em Cognição podem contribuir para a construção de uma educação linguística vinculada aos pressupostos da Linguística Aplicada

contemporânea. Para fundamentar essas reflexões, parto de princípios da Linguística Aplicada que venho denominando de teórico-éticos, em especial, de estudos voltados para a compreensão da escola brasileira, das práticas escolares de letramento e da educação linguística nela desenvolvida e busco pensar caminhos para a inserção dos Estudos em Cognição nesse campo, principalmente quando nos propomos a discutir a construção de significados e o processo de aprendizagem que se constrói em sala de aula.

Aqui, cabe assinalar que tenho a consciência de que os Estudos em Cognição ocupam hoje na pesquisa e no discurso sobre a educação linguística um lugar de desvalorização, derivado de uma concepção redutora de cognição, muito associada a perspectivas que a colocam nos limites do cérebro. A título de exemplificação, em uma breve busca no Google, é possível localizar trabalhos sobre o ensino de línguas que afirmam que a abordagem escolhida por seus autores não é "meramente cognitiva", "apenas cognitiva" ou "estritamente cognitiva" (e suas derivações). Em documento complementar ao edital do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2018,[2] a Comissão Técnica – Componente Língua Estrangeira Moderna chega a afirmar que "cognitivistas acreditam que o indivíduo é uma "caixa-preta" e que o processo de aprendizagem é tarefa única e exclusiva do sujeito, o ambiente não participa do processo". Tal afirmação não corresponde nem às perspectivas iniciais adotadas pelos Estudos em Cognição nem a perspectivas mais recentes às quais estou aderindo.

Dessa forma, construo também este texto como um exercício de devolução aos Estudos em Cognição do lugar que eles ocuparam tempos atrás, reconhecendo sua importância histórica na construção de um campo de pesquisa sobre o ensino de línguas, em especial, nos anos 80. Além disso, é importante também que se abram oportunidades para que sejam divulgados os resultados de pesquisas contemporâneas, que partem de uma visão de cognição mais complexa, entendendo que uma concepção de aprendizagem (e, portanto, de cognição) sempre emerge dos discursos sobre o ensino e de suas práticas. Tais estudos precisam ser resgatados (sem que se abra mão da proposta indisciplinar da Linguística Aplicada contemporânea), uma vez que não é possível falar sobre aprendizagem (e, claro, ensino) sem que se entenda como a cognição humana funciona.

Esse campo de investigação tem, nos últimos anos, nos ajudado a compreender, inclusive, que, ainda que historicamente se note uma melhora no trabalho com a educação linguística escolar no Brasil, não se nota, de forma geral, um trabalho didático que seja capaz de alterar o predomínio de práticas voltadas para a formação de aprendizes reprodutores, uma vez que desprezam ou invalidam os conhecimentos construídos pelos estudantes antes, durante e depois das práticas desenvolvidas em aula. Retomando a epígrafe deste texto, é possível observar, a partir dos estudos contemporâneos em cognição e educação linguística que o ensino de línguas no Brasil está pautado em práticas que não fazem com que os estudantes se sintam "ali" ao estarem diante delas.

Considerando o lugar de poder que a escola ocupa na formação de aprendizes – e, consequentemente, de cidadãos –, torna-se fundamental que se altere essa situação. Aqui, portanto, são apresentados caminhos possíveis e questões importantes para isso, partindo da perspectiva anteriormente posta, que pretende inserir dentro do campo

2 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/39551-pnld-2018-consideracoes-comissao-tecnica-lem-pdf/file

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

da Linguística Aplicada os chamados Estudos em Cognição. Tal inserção só é possível porque, como apontado por Gerhardt (2017, p. 01), tanto a Linguística Aplicada como os estudos contemporâneos da cognição se constroem

> com base numa mesma ruptura de fronteiras de observação dos problemas relacionados à linguagem por eles recortados: a ruptura das fronteiras disciplinares, com o acesso e a incorporação de diferentes teorias de mesmo campo epistemológico para o tratamento dos problemas criados; a essa ação, segue-se a ruptura dos escopos territoriais de estudo, com a assunção da pessoa no centro do processo de pesquisa e a inclusão na virada somática de estudo do ser humano, em contraposição às epistemologias cartesianas e positivistas, hegemônicas nas Ciências Sociais.

A possibilidade de construir aqui este diálogo parte também do princípio de que a Linguística Aplicada e os Estudos em Cognição são, como aponta Silva (2015, p. 365), não disciplinas, mas áreas de investigação "para onde convergem pesquisadores de diferentes orientações teóricas e 'disciplinares'".[3] Além disso, abre as possibilidades para a inserção dos Estudos em Cognição na Linguística Aplicada de hoje o fato de que a Linguística Aplicada se interessa pela compreensão das experiências das pessoas com a (ou por meio da) linguagem em diferentes espaços sociais. Assim, não podemos esquecer que "as dimensões de experiências pessoais de forma alguma estão alijadas dos processos cognitivos" (GERHARDT, 2013, p. 95).

Inicio, então, este artigo trazendo alguns pressupostos da Linguística Aplicada tomados como teórico-éticos para posteriormente inserir a discussão sobre a educação linguística escolar nesses pressupostos. Em seguida, trago alguns princípios gerais dos Estudos em Cognição contemporâneos para posteriormente construir reflexões derivadas da inserção desses princípios na Linguística Aplicada, buscando contribuir para o desenvolvimento de uma educação linguística brasileira para este século.

1. A LINGUÍSTICA APLICADA COMO NORTE TEÓRICO–ÉTICO

Ao longo deste texto, parto da perspectiva de que falar de escolhas teóricas é falar de questões éticas. Como aponta Rajagopalan (2003, p.13), é preciso reconhecer que "qualquer possibilidade de que as teorias que elaboramos sobre a linguagem venham a ter implicações de ordem ideológica e política, e portanto, a fortiori, éticas" (RAJAGOPALAN, 2003, p.17). Nesse sentido, em acordo com o autor, fujo da ideia de que as discussões sobre ética nos estudos da linguagem devam estar relegadas apenas à esfera da prática, aos caminhos metodológicos de coleta ou de geração de dados ou à forma como se usarão os dados cedidos por informantes, por exemplo. Ao contrário, parto da noção de que representam também escolhas éticas as escolhas teóricas, das visões de língua, de ser humano, de interação, de escola, dos papéis do pesquisador, entre tantas outras adotadas em uma determinada pesquisa.

3 Silva (2015) traz essa reflexão referindo-se apenas à Linguística Aplicada. Acredito que as mesmas palavras cabem para os Estudos em Cognição, posto que esta já é uma área reconhecidamente colocada como interdisciplinar, como se pode ver nas referências trazidas ao longo deste texto.

Desse modo, acredito que, conforme defende Moita Lopes (2006, p.90), uma proposta ética de investigação envolve "um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la". Entendendo, então, que a escola também faz parte da vida social das pessoas, nota-se que ela se organiza de uma maneira que permite existir determinadas práticas de linguagem e, consequentemente, determinadas formas de pensar, e que exclui outras. Assim, situando, como prossegue Moita Lopes (2006, p.90), este "trabalho no mundo, em vez de ser tragado por ele ao produzir conhecimento", é importante compreender essa escola, mas também reescrevê-la, questionando as premissas que a sustentam para que novas realidades se construam.

É fundamental que as pesquisas que assumam esse caminho "teórico-ético" tenham em seu foco um compromisso social capaz de, como aponta Rajagopalan (2003, p.123), prestar um serviço à comunidade e "contribuir para a melhoria das condições de vida dos setores menos privilegiados da sociedade", ou, nas palavras de Moita Lopes (2006, p.87), construir formas de produzir conhecimento que reconheçam sua relação direta "com o modo como as pessoas vivem suas vidas cotidianas, seus sofrimentos, seus projetos políticos e desejos". Entendo que a vida escolar também forma parte da vida cotidiana das pessoas (mesmo da vida dos que dela são excluídos) e que, tanto quanto outras experiências de vida, ela também é parte de seus sofrimentos, de seus projetos políticos e de seus desejos, atuando seja de forma limitadora seja de forma potencializadora.

Se, por um lado, esse compromisso ético parte da necessidade de um compromisso do pesquisador com a vida social, por outro, e como consequência, parte também da necessidade de que as pesquisas reflitam "os anseios do momento histórico em que propomos e defendemos nossas ideias" (RAJAGOPALAN, 2003, p.18). Moita Lopes (2006, p.22) levanta a necessidade de se pensar percursos que interroguem a modernidade, "acarretando profundos questionamentos sobre os tipos de conhecimento produzidos e tentando explicar as mudanças contemporâneas que vivemos". Por isso, este artigo procura também contribuir para a construção de um pensar sobre a linguagem que se coaduna com uma perspectiva voltada para o século XXI, posto que "os nossos conceitos básicos relativos à linguagem foram em grande parte herdados do século XIX, quando imperava o lema "Uma nação, uma língua, uma cultura"." (RAJAGOPALAN, 2003, p.25).

Trazer os Estudos em Cognição para a Linguística Aplicada significa, portanto, trazer os ganhos de um campo profundamente integrado à contemporaneidade, significa colocar em foco processos de significação, que são construídos também pela linguagem, e significa pensarmos sobre as pessoas que constroem tais significados, contribuindo, assim, para a retirada do foco de uma língua abstrata, isolada das práticas linguísticas e identificada com a ideia de nação do século XIX, de um tempo que já não existe mais fora dos muros da academia. Moita Lopes (2006, p.15) nos lembra que tal busca exige que se coloque em evidência a noção de "um sujeito social heterogêneo e de uma LA continuamente auto-reflexiva" e a compreensão de que "a LA está se tornando um "espaço aberto" ou "com múltiplos centros", o que envolveria a "desistência da construção de um projeto de uma LA unificada e coesa" (MOITA LOPES, 2006, p.15) e "o envolvimento em uma reflexão contínua sobre si mesma" (MOITA LOPES, 2006, p. 17).

A consideração da Linguística Aplicada como um campo no qual podem ser inseridos os chamados Estudos em Cognição parte, então, desses movimentos de abertura e de autorreflexão a que todo linguista aplicado deve estar submetido. Trata-se de uma

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

busca por incluir as contribuições do campo em um conjunto de "teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem" (MOITA LOPES, 2006, p.23). Esse diálogo com a contemporaneidade pressupõe o "reconhecimento de que é a teoria que precisa ser moldada segundo as especificidades da prática" (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165), e não o contrário.

A escolha por um recorte de tempo que nos inscreve nos primeiros anos do século XXI nos leva, como linguistas aplicados preocupados com os contextos escolares, a buscar entender que movimentos revelam uma cultura escolar brasileira contemporânea, que pode estar de acordo com este tempo ou não. Os discursos cotidianos sobre a escola brasileira nos levam a crer que é do desejo e do interesse dos que nela agem – alunos e professores –, usando os termos de Moita Lopes (2006), transformá-la radicalmente. Movimentos como o das ocupações das escolas há alguns anos, por exemplo, manifestam isso, revelando que sofrimentos são experenciados na escola tal e como ela está construída.

É importante destacar aqui que, porque se assume hoje como multidisciplinar ou transdisciplinar, é que a Linguística Aplicada se coloca então como uma grande área de estudos na qual podem ser inseridos também os Estudos em Cognição, em especial os relacionados à interface cognição/linguagem. Nesse sentido, Moita Lopes (2013) dá papel de destaque à trajetória do campo no Brasil, onde teria adquirido um perfil específico, sendo aqui o lugar em que ela teria conseguido expandir sua natureza inter/transdisciplinar com mais força, colocando-se "na ponta das discussões mais inovadoras de formas contemporâneas de produção do conhecimento, o que (...) é interessante por responder às demandas epistemológicas atuais" (MOITA LOPES, 2013, p.18), ainda que se coloque também em uma posição contínua de revisão de si mesma, "pisando em solos pouco sedimentados" (MOITA LOPES, 2013, p.18).

Com base nisso, e entendendo o papel político que toda pesquisa e todo pesquisador assume diante do que coloca como seus objetivos e objetos de investigação, tenho procurado levantar, juntamente a outros pesquisadores que compartilham desta perspectiva, (a) reflexões que busquem entender a situação concreta em que se encontra hoje a educação linguística desenvolvida especialmente nas escolas e universidades públicas de nosso país; mas também (b) reflexões que busquem pensar outra realidade possível, que parta da compreensão do papel fundamental que ocupa a educação linguística no século XXI.

2. A BREVE TRAJETÓRIA DA LINGUÍSTICA APLICADA E SUA RELAÇÃO COM OS ESTUDOS EM COGNIÇÃO E COM A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO BRASIL

A Linguística Aplicada constitui uma área de estudos relativamente recente na academia brasileira, adquirindo maior vigor somente a partir dos anos 90, quando se amplia a massa crítica desse campo no Brasil (MOITA LOPES, 2013). Inicialmente fundada para estudar a aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, a Linguística Aplicada foi se construindo ao longo do tempo, no mundo e no Brasil, como um campo inter/multi/trans/indisciplinar independente da Linguística e ampliou seus estudos em direção à compreensão das relações que se estabelecem, em todo e qualquer espaço, por meio da linguagem, ou, nas palavras de Moita Lopes (2006, p.14), "a criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central".

CC BY NC SA

Como afirmam Menezes, Silva e Gomes (2009, p.25), hoje, "parece haver um consenso de que o objeto de investigação da LA é a linguagem como prática social, seja no contexto de aprendizagem de língua materna ou outra língua, seja em qualquer outro contexto onde surjam questões relevantes sobre o uso da linguagem". Esse consenso – talvez o único elemento que unifique todos os trabalhos que se colocam dentro desse campo - é fruto de sua trajetória histórica que, no Brasil, em especial, construiu-se de modo particular, "permeada por uma heterogeneidade de ações e de dizeres na procura, quase sempre de um novo sentido e de uma autonomia como ordem epistemológica" (SCHERER, 2003, p. 62).

No início de sua trajetória, nos anos 40/50, a LA nasceu como uma disciplina voltada quase que exclusivamente para pesquisas sobre o ensino de línguas não maternas, estando fortemente influenciada pelo contexto de expansão militar estadunidense e das consequências colonialistas da expansão imperialista britânica que apontavam para a necessidade de ensino de línguas diversas para os militares e de língua inglesa para os habitantes dos países com os quais EUA e Grã Bretanha tinham relações de domínio ou de parceria (LUNA, 2012; MENEZES, SILVA e GOMES, 2009; SCHERER, 2003; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013).

Nesse sentido, é importante destacar como o campo surge profundamente atrelado a um contexto político específico e esta parece ser uma marca importante de sua construção. É nesse momento também que, segundo Luna (2012), os linguistas são, por primeira vez, chamados a pensarem contextos aplicados de pesquisa. Cria-se, assim, um circuito de produção de conhecimento sobre o ensino de línguas e, neste contexto, nasce então a Linguística Aplicada. Inicialmente, ainda atrelada a uma ideia de aplicação da linguística, que predominou por um bom tempo, se iniciam diversos movimentos de expansão ainda na metade do século passado que percorrem todo o século (MENEZES, SILVA e GOMES, 2009; SCHERER, 2003; SZUNDY e NICOLAIDES, 2013).

Já nos anos 60, segundo Luna (2012, p.44), inicia-se uma busca "de esclarecer os limites da Linguística Aplicada para resolver os problemas existentes na sala de aula de línguas", sendo esta a motivação da maior parte dos estudos e publicações de linguistas deste período. Nos anos 70, em prosseguimento ao movimento vivido nos anos 60, a Linguística Aplicada passou a associar-se ao ensino da linguagem em geral, cobrindo um conjunto de tópicos muito mais extenso (SCHERER, 2003). É também neste período que se inicia um movimento fundador da área no Brasil, em um momento em que os pesquisadores dedicados a questões linguístico-pedagógicas constituíam-se em grupos cada vez mais à parte.

Mesmo que a questão do ensino de línguas estivesse no centro dos debates àquele tempo, quando os problemas da educação básica começaram a invadir as universidades, a produção linguística ia se afastando de sua motivação pedagógica inicial, fazendo com que os pesquisadores interessados pelas questões de ensino buscassem construir novas formas de se organizarem (SCHERER, 2003). Esse movimento fez com que, nos anos 80, houvesse um momento de pouco consenso, tanto no Brasil como no exterior, atravessado pela discussão sobre a relação de dependência da área em relação à linguística dita geral e a necessidade de independência da Linguística Aplicada como disciplina específica (SCHERER, 2003; SILVA, 2015).

É também nesse momento que se inicia um movimento de abertura disciplinar, a partir da influência de outras teorias, tais como a linguística sistêmico funcional, a

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

antropologia e a abordagem comunicativa de ensino. Assim, a LA passa a investigar os usos situados da linguagem no processo de ensino-aprendizagem de línguas, preocupando-se, por exemplo, com o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem e o ensino instrumental de línguas para fins específicos (SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Aqui, é interessante observar que é também nos anos 80 que os Estudos em Cognição começam a se inserir no debate sobre o ensino de línguas no Brasil. São desse período trabalhos seminais, focados na leitura e na escrita, que contribuíram para a disseminação de novas perspectivas para o trabalho escolar em nosso país. Tais produções mais associadas à psicolinguística e aos estudos da memória permitiram a entrada na escola brasileira de uma compreensão da leitura e da escrita como processos que envolvem estratégias cognitivas e metacognitivas e que, portanto, exigem um trabalho específico que deveria ser pensado com foco em quem aprende e não mais nos saberes que se deseja ensinar.

Esses trabalhos marcam a virada dos anos 80 para os anos 90, mas, apesar de ainda hoje ocuparem lugar de destaque como referências teóricas para professores, não se consolidaram como bases fortes na constituição do campo no Brasil. Nos anos 90, quando sua trajetória chega ao ápice no Brasil, com a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil e os primeiros Congressos Brasileiros de Linguística Aplicada, a principal influência emerge da teoria sócio-histórico-cultural de Vygostky e de Bakhtin, retirando o objeto de estudo do aprendiz e o colocando na interação que se constrói em aula (SZUNDY e NICOLAIDES, 2013). Ainda que Vygotsky (e, em menor nível, Bakhtin) tenha como central em seus estudos a compreensão das relações que se estabelecem entre pensamento e linguagem, ou seja, a cognição humana, seus estudos adentram o campo da Linguística Aplicada para se pensar a interação humana, ignorando-se, em grande parte dos trabalhos, os aspectos mentais desta interação.

Assim, os Estudos em Cognição começaram a perder prestígio nas pesquisas sobre o ensino de línguas e foram deixando de ser referenciais para seu desenvolvimento. Esse abandono fez com que a pesquisa em Educação Linguística e a Linguística Aplicada perdessem de vista também as viradas pelas quais tais estudos passaram. Assim, o Brasil passou a ignorar os caminhos cada vez mais multi/inter/transdisciplinares que os Estudos em Cognição em interface com a linguagem e com o ensino de línguas tomaram, bem como a ampliação do escopo de seus estudos. Desse modo, o compromisso deste artigo é contribuir para a retomada de um lugar para os Estudos em Cognição, sem buscar qualquer centralidade para eles dentro do campo - cada vez mais indisciplinar.

É nos anos 2000 que se dá efetivamente a consolidação de uma linguística aplicada tal como posta na seção anterior. Em relação a isso, Moita Lopes (2013) nos lembra que todo esse percurso se deu em meio à influência das chamadas viradas pós-estruturalista, discursiva, icônica, cibernética, somática, pós-colonial, feminista, queer, antirracista, etc., o que fez com que o sujeito social se tornasse o foco central das pesquisas em LA. É também nesse tempo que começa a adentrar mais fortemente nos estudos linguísticos no Brasil uma perspectiva de cognição e de linguagem que parte da ideia central de que a cognição é social e de que a linguagem que se manifesta nas práticas linguísticas está cognitivamente construída com base nas relações intersubjetivais que os seres humanos estabelecem entre si. Inicialmente desenvolvida com base na ideia de corporificação da cognição, o campo se abre posteriormente, como veremos mais adiante, para a compreensão das relações que se estabelecem entre cognição,

cultura e linguagem, considerando, portanto, seu caráter situado e normatizado - fundamental para podermos inserir tais estudos na compreensão dos problemas relativos à educação linguística no Brasil.

3. LETRAMENTOS, EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUAS NA ESCOLA PÚBLICA

Apesar da relevância histórica ocupada pelos estudos em ensino de línguas o campo da Linguística Aplicada e da tradição já consolidada dessa área como campo de pesquisas em nosso país, ainda se pode afirmar, como o faz Gerhardt (2013, p.79) que "o Brasil enfrenta uma dificuldade histórica de fazer com que os estudos na universidade influenciem as práticas escolares". Ao tratar do ensino de língua portuguesa, a autora aponta que tal dificuldade acarreta uma "ausência de uma verdadeira e pertinente didática do ensino de leitura e de produção textual escrita". No ensino de outras línguas, a realidade não é diferente e talvez seja historicamente pior.

Dessa forma, torna-se essencial para o desenvolvimento deste texto a compreensão do termo letramento(s) e suas contribuições para as pesquisas em educação linguística. Como bem define Kleiman (1995, p.11), entende-se letramento como "um conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder". Soares (1998) explica que se trata de um neologismo derivado de uma nova maneira de compreender a presença da escrita no mundo social, a partir do momento em que se compreende que "a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la" (SOARES, 1998, p.17).

Nesse sentido, cabe lembrar que dois são os modelos de letramento existentes hoje. O primeiro é definido como "concepção liberal de letramento" (SOARES, 1998) ou "letramento autônomo" (STREET, 1984, apud KLEIMAN, 1995) e se refere a uma visão de letramento como instrumento de desenvolvimento cognitivo e econômico, de mobilidade social, de progresso profissional e de cidadania. A segunda concepção, à qual me alinho, é denominada de "concepção radical ou revolucionária" (SOARES, 1998) ou de "modelo ideológico" (STREET, 1984, apud KLEIMAN, 1995). Sob essa ótica, entende-se que o letramento não é um instrumento neutro, mas sim um conjunto de práticas socioculturalmente construídas e determinadas, "responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais" (SOARES, 1998, p.74). As práticas de letramento são vistas, assim, como "um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para fins específicos" (KLEIMAN, 1995, p. 19).

Passa-se a questionar, então, as relações de causa e efeito entre poder, acesso (e sucesso) social e saber escolarizado e busca-se refletir sobre a capacidade de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e transformá-la. Assim, a partir da inserção nesta perspectiva de letramento, "o grande desafio é ajudar os aprendizes a dominarem a língua sem serem dominados por ela" (RAJAGOPALAN, 2013, p.159), posto que tradicionalmente o aprendizado de uma outra língua (ou de outra norma de uma língua materna) está associado meramente a fins tecnocráticos, dentre os quais se destaca a inserção acrítica no mercado de trabalho.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

Como salienta Gerhardt (2013), tais fins acarretam a invisibilidade do aluno e a ausência de seus processos de subjetivação bem como das semioses que ele produz dentro e fora da escola, ao colocarem esse aprendizado na condição para a sua libertação, uma vez que institucionalmente, na escola, ele é considerado pobre e inculto, de um lugar de indigência e impossibilidade de sucesso na vida. As chamadas línguas estrangeiras e a norma padrão da língua portuguesa seriam, nesse modelo, mais um objeto de salvação e, por isso, seu ensino deveria ignorar tudo que ele traz para a sala de aula, suas experiências e seus saberes, o que se alinha a uma concepção autônoma ou liberal de letramento.

Como aponta Moita Lopes (2006, p.24) [com base em Gee (2000) e Bauman (1999, 2005)], vivemos contemporaneamente em "uma nova ordem mundial" ou em "um novo capitalismo", "que atravessa o mundo, em todas as esferas, por meio da globalização", e que "promove as elites que passam a viver transglobalmente e deixam aqueles que vivem vidas locais restritos a um mundo sem alternativas ou ao lixo dos que vivem transglobalmente". Dessa maneira, a educação linguística escolar, por ocupar lugar de destaque na representação desses movimentos de globalização na escola pode ser um importante instrumento, não de salvação, mas de conscientização dos alunos que vivem na marginalização local, com o que lhes sobra do que é global.

É dentro desse panorama que Rajagopalan (2003) exalta a importância da inclusão da pedagogia crítica na construção dos discursos sobre e das práticas de ensino de línguas que pretendam formar focos de resistência em relação aos movimentos de globalização. A discussão trazida neste trabalho se encaixa nesse paradigma, ao observarmos que processos de construção de significados são desenvolvidos em qualquer sala de aula deste país, independentemente das condições tecnológicas, físicas e econômicas que elas venham a ter. Por isso, torna-se urgente (re)pensarmos sobre como tais processos estão sendo construídos e em como os alunos são incluídos nos processos legitimados pelo espaço escolar. Essa inclusão torna-se fundamental para que se rompa, em algum nível, com a recepção acrítica por parte dos estudantes da realidade denunciada pelos autores anteriormente citados (RAJAGOPALAN, 2003; 2006; 2013; MOITA LOPES, 2006; 2013; GERHARDT, 2013). Justamente por estarmos tratando de processos de construção de significados é que podemos inserir dentro do movimento de busca por sua compreensão os chamados Estudos em Cognição, uma vez que eles nos permitem compreender processualmente, sob a perspectiva de quem aprende, em interação com o ambiente e com as pessoas que dele fazem parte, seus processos de aprendizagem.

Tal perspectiva estabelece uma relação direta com a noção de educação linguística, que pode ser definida como o desenvolvimento de práticas experienciadas pelos indivíduos que lhe possibilitem desenvolver habilidades linguísticas em uma ou mais línguas e conhecimentos sobre as diferentes linguagens, sobre as múltiplas práticas linguísticas e suas relações com práticas sociais diversas. Nesse sentido, o conceito de educação linguística transforma a concepção tradicional de ensino de língua, deslocando o foco dessa prática do objeto de estudo - uma língua abstrata e isolada do falante - para o sujeito que aprende e sua relação com suas práticas sociolinguísticas.

O ensino de línguas desenvolvido nas escolas é apenas parte da educação linguística recebida pelo aluno ao longo de sua vida. Entretanto, é parte relevante na medida em que desenvolve concepções/crenças/representações do que é ser falante, leitor, ouvinte ou escritor, em sua própria língua ou em uma língua estrangeira, do que é ser

aprendiz de uma língua, do que é ser aprendiz, do que lhe cabe dizer na escola e fora dela, do que é seu papel na sociedade, etc. – o que se vincula claramente à noção de letramento defendida anteriormente. Pode-se dizer, então, que a educação linguística se encontra baseada em um tripé essencial para a construção do aprendiz como aprendiz em nossa sociedade. Nesse tripé, língua/linguagem, escola e sociedade se encontram intrinsecamente vinculados. Com base nisso, concordo com Gerhardt (2013, p.109-110), quando ela afirma que:

> Qualquer iniciativa de mudança estrutural dos projetos pedagógicos e das propostas didáticas deve conter em sua base o objetivo de *incluir* os alunos verdadeiramente e possibilitar a sua autonomia (...) através do exercício do agenciamento sobre os seus processos de aprendizado, para que eles se singularizem não apenas na escola, mas em todos os espaços que eles desejarem ocupar e conquistar.

Com todos esses desafios postos, ressalto, a partir de Gerhardt (2013), que é preciso buscar construir "um ensino de língua que priorize a pessoa do aluno e as variáveis que interferem na sua relação com os significados na escola", devolvendo assim ao aprendiz um lugar de centralidade que sempre deveria ter sido seu (GERHARDT, 2013, p.94). Segundo a autora, isso só é possível "através da inserção dos *selves* situados dos alunos como elementos estruturadores dos projetos curriculares e dos planejamentos didáticos e pedagógicos em geral" (GERHARDT, 2013, p.94).

É nesse sentido que os Estudos em Cognição podem trazer contribuições fundamentais para a ruptura do sistema de fracasso que tem sido o ensino de línguas no Brasil, denunciado por diversos autores trazidos ao longo deste texto. A partir deles, foi possível recorrer a diversos estudos dedicados à compreensão do aprendizado (escolar ou não) e à construção do significado de maneira situada pelas pessoas. Como se trata de um campo de estudos regularmente visto de maneira redutora, trago na próxima seção uma breve apresentação da visão de cognição com a qual trabalho e suas relações com a construção de práticas de educação linguística escolar vinculadas ao campo da Linguística Aplicada Indisciplinar como perspectiva filosófica, teórico-ética

4. UMA VISÃO DE COGNIÇÃO E SUA INSERÇÃO NA LINGUÍSTICA APLICADA INDISCIPLINAR

Como apontam Duque e Costa (2012, p.13), "a abordagem cognitivista contemporânea contempla distintas áreas do conhecimento e se propõe a descrever e explicar as mútuas relações entre a linguagem e outras faculdades cognitivas". Assim, os Estudos em Cognição podem ser trazidos para pesquisas preocupadas com a educação linguística desenvolvida em contexto escolar porque, como afirma Gerhardt (2013, p.77),

> as línguas (materna e estrangeiras) com as quais o aluno tem contato na escola precisam ser consideradas não apenas como "produtos sociais da linguagem" (SAUSSURE, [1916] 2001), mas também como construtos semióticos atravessados por valores engendrados nas intersubjetividades simétricas e assimétricas em que as pessoas se envolvem em quase todos os momentos de suas vidas.

Segundo a autora, não podemos ignorar que a enunciação é por si só uma ação cognitiva, "que produz conceitos que precisam ser levados em conta na investigação sobre ensino, porque revelam como funciona a mente do aluno quando ele está em sala de aula

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

exercendo o seu self de aluno" (GERHARDT, 2013, p.92-93), permitindo-nos identificar quais são os reais aprendizados desenvolvidos nesse espaço. Dentro de uma abordagem cognitivista contemporânea, em todas as suas perspectivas - cognição distribuída, situada, normatizada, ecológica etc. -, entende-se que "a significação é uma construção mental produzida pelo sujeito" (SALOMÃO, 1998, p.261), considerando que a mente se insere em um corpo, que, por sua vez, se insere em uma determinada cultura, que também a constituem. Dessa forma, rompe-se com uma tradição dentro dos estudos linguísticos entre os aspectos psicológicos e os aspectos sociais da linguagem, derivada da separação fundacional do campo entre "langue" e "parole" (cf. GEERAERTS, 2006).

É na busca pela ruptura com essa divisão que a inclusão dos Estudos em Cognição dentro da Linguística Aplicada definida nas seções anteriores pode ser uma importante contribuição, posto que, como afirma Rajagopalan (2006, pp. 18-19),

> talvez tenha chegado a hora de não só traçar novos rumos para a LA, mas de livrar o ensino de línguas, de uma vez por todas, das garras das teorias linguísticas hegemônicas que insistem na tese de autonomismo, segundo o qual o fenômeno linguístico deve ser abordado sem se preocupar com seus eventuais desdobramentos políticos e ideológicos, nem tampouco levar em consideração as implicações práticas deles decorrentes.

Dentro desta perspectiva, não há separação entre linguagem, cultura e cognição. É por conta disso que se pode dizer que "o conhecimento de si próprio, o saber sobre o mundo e a noção daquilo que está na mente do outro, num tripé irredutível, tornam-se tão essenciais para a formulação de significados" (VANIN, 2009, p.57), uma vez que, dentro dessa concepção, a linguagem, bem como a mente, também não se separa do mundo. Se pensamos no trabalho a ser feito com os alunos na escola, podemos encontrar aqui um importante foco para o trabalho com a educação linguística, uma vez que a escola deveria contribuir para a construção desse conhecimento.

Por isso, nos lembra Miranda (2001) que o objetivo de um trabalho que parta dessa concepção deve se alinhar a uma agenda mais ampla: a de busca da compreensão do processo de significação, desvelando-lhe a face cognitiva, social e linguística sem que se trabalhem com sujeitos ou cenas idealizadas, uma vez que "o coração da atividade interpretativa está no caráter social da cognição e, portanto, no sujeito interativo – um sujeito que constrói a identidade, o conhecimento, na dialogia, no partilhamento com o outro" (MIRANDA, 2001, p.59).

A linguagem, por sua vez, é entendida como uma capacidade humana (biológica e cultural) desenvolvida para guiar esses processos de significação em contextos de uso determinados (cf. SALOMÃO, 1999; DIRVEN, 2005). Assim, o sentido não está nem na linguagem nem no mundo, não é dado, mas sim construído na interação, em conjunto pelos participantes que nela atuam. Em pesquisas sobre práticas de educação linguística, torna-se fundamental essa compreensão de como ocorre o processo de interação e de construção de significados via linguagem uma vez que é ele que compõe a construção dos sentidos pelos estudantes em sala de aula (e por qualquer pessoa em qualquer espaço).

Sob esse ponto de vista, dizemos que os sentidos são construídos e reconstruídos continuamente, sempre de forma interativa e, por isso, negociada, entre os sujeitos que interagem sob qualquer condição e a qualquer tempo. Assim, o significado produzido na interação é não apenas um significado possível, mas é também – e principalmente – o

significado aceitável naquele contexto de interação, uma vez que a situação de comunicação impõe condições que operam na construção dos sentidos pelos interactantes que nela atuam. É por isso que a natureza social da cognição nos impõe a ruptura de uma visão cumulativa de cognição em função da compreensão de que a cognição é essencialmente processual. E ela é processual, entre outras razões, porque, como nos lembra Vanin (2009), a representação conceitual (do que quer seja) não está fixa na mente do indivíduo, construindo-se no convívio com os outros. Tal perspectiva é essencial para a mudança da visão escolar de aprendizagem, uma vez que ela substitui a noção tradicionalmente valorizada pela escola de inteligência como acúmulo de informações e coloca o foco na processualidade, ou seja, no que se pode fazer com o que se aprende.

O fato de a significação ser tratada como uma construção mental produzida pelos interactantes no curso de uma determinada interação comunicativa (SALOMÃO, 1997) aponta para o fato de que a cognição é social, mas também originariamente intersubjetival (TOMASELLO, 1999). E, consequentemente, de que nós somos intersujeitos (GERHARDT, 2013). Assim, o ser humano não é visto como um ser social porque possui uma capacidade inata para a linguagem, mas sim porque possui uma capacidade inata para o entendimento, sendo direcionado pela necessidade de interação. Nossa cognição parte de um princípio de partilhamento, do qual se deriva a linguagem (TOMASELLO, 1999; SINHA, 2005). Como afima Tomasello (1999), o ser humano, em seu processo de desenvolvimento, se projeta no outro, construindo assim, em função do outro, sua própria identidade. Aprendemos através do outro porque nos identificamos e nos projetamos nele.

Nesse sentido, defende-se que "a principal função da linguagem não é a descrição objetiva do mundo, mas sim a comunicação e o compartilhamento de experiências" (ROHRER, 2007, p.26). Tudo que um indivíduo cria em sua mente parte da existência do outro em seu processo de interação com o mundo. A mente humana é, então, vista "como fundada num mundo intersubjetivamente compartilhado e ecologicamente real: um mundo povoado e animado por artefatos, símbolos, convenções e significados intersubjetivamente compartilhados" (SINHA, 2005, p. 333).

Salomão (1997) aponta que, sob essa concepção, radicaliza-se o dialogismo bakhtiniano, uma vez que a presença do outro é vista como incorporada na produção linguística de forma muito mais compacta do que habitualmente se reconhece, rompendo-se com a separação, normalmente estabelecida por estudos linguísticos, entre: a) sentença, enquanto objeto sintático; b) proposição, enquanto objeto lógico e c) ato de fala, enquanto objeto pragmático. Dessa maneira, a cognição humana se utiliza da linguagem para produzir infinitas representações "através das quais os sujeitos se conhecem e se dão a conhecer, ajustam a situação em que se encontram a conhecimentos previamente acumulados e, criam novos conhecimentos" (SALOMÃO, 1999, p.74).

Para Johnson (1987), o pensamento abstrato emerge da experiência corporal, através de mapeamentos metafóricas e metonímicos de categorias concretas, em especial, as de domínio espacial. Essa seria o princípio básico do que se denomina de cognição corporificada. Rohrer (2007) descreve que a hipótese da corporificação é a prova de que a cognição e o físico humanos e a corporificação social sustentam nossos sistemas linguístico e conceptual. Sinha e Jensen de López (2000) acrescentam que a corporificação deve ser entendida em relação a sistemas culturais, integrando, de forma triádica, linguagem, cultura e cognição, como apresentado anteriormente.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

Nesse sentido, pode-se afirmar que, "ao postularmos a continuidade essencial das semioses, reconhecemos que igualmente se misturam, como representações, a conceptualização do mundo e a comunicação do mundo" (SALOMÃO, 1999, p.72), uma vez que todo significado é construído pela articulação interativa entre sujeito e mundo imersos em uma realidade cultural específica, sem que se considere que haja um sujeito cognitivo e uma realidade cognoscível apartados um do outro. Tal proposição é fundamental para a compreensão de como a sala de aula funciona e de como ela pode funcionar de uma melhor maneira, a partir da consciência de que os ambientes em que nos inserimos também nos constituem.

Uma das consequências do fato de nossa razão ser corporificada é o fenômeno da categorização – "uma consequência inevitável da estrutura biológica humana" (FERRARI, 2001, p.28). Sob essa perspectiva, a linguagem é considerada um instrumento cognitivo (MIRANDA, 1999) que nos permite organizar, processar e transmitir informação, e, por isso, ela é vista como primariamente semântica (GEERAERTS, 2006), servindo para categorizar o mundo e pressupondo uma relação do sujeito com o seu meio social e cultural (VANIN, 2009). Ela, portanto, faz parte do conhecimento humano e precisa ser analisada com foco no significado e não na forma (GEERAERTS, 2006).

O conceito de frame seria um conceito chave para entendermos essa concepção. Ele parte da noção de que o significado linguístico não é visto como isolado de outras formas de conhecimento, rompendo com a tradicional separação entre conhecimento de mundo e conhecimento do significado linguístico (FILLMORE, 2006). São estruturas de memória pessoal e social, possuindo uma natureza estável, mas também dinâmica, uma vez que se estruturam na mente a partir das experiências pessoais, sendo, portanto, passíveis de mudanças em função de como e quando essas experiências vão ocorrendo ao longo da vida (DUQUE e COSTA, 2012; GERHARDT, 2006; MIRANDA, 1999).

Os frames são essenciais para a construção de sentidos, uma vez que só podemos atribuir características a certos conceitos porque somos capazes de associá-los a frames específicos e de mudar a perspectiva dentro de um mesmo frame. Dessa maneira, os frames acabam construindo e orientando nosso modo de pensar e de compreender o mundo (DUQUE, 2015). Dessa maneira, entende-se que os frames se localizam na memória de um indivíduo, mas, ao mesmo tempo, são compartilhados por membros de uma mesma cultura quando estes expressam seus conhecimentos, suas perspectivas e visões de mundo. Com base nisso, Duque (2015) define os frames como "mecanismos cognitivos através dos quais organizamos pensamentos, ideias e visões de mundo" e afirma que "novas informações só ganham sentido se forem integradas a frames construídos por meio da interação ou do discurso" (DUQUE, 2015, p.26).

Cabe esclarecer, reforçando a natureza processual e dinâmica da cognição, que, mais do que acumular conhecimentos, somos capazes de articulá-los processualmente para criar novos saberes. Essa capacidade se dá porque possuímos a habilidade de estabelecer projeções entre elementos de diferentes domínios. Conforme explica Gerhardt (2006, p.04), a assunção de que a linguagem não é autônoma e de que, por isso, os processos envolvidos na construção do significado linguístico também estão nas representações cognitivas de outras naturezas trouxe para as projeções o papel de "ação cognitiva humana mais importante".

Segundo Fauconnier (1997), as projeções acontecem entre partes de domínios, de um (domínio-fonte) em direção a outro (domínio-alvo), entre domínios por conta de funções pragmáticas, e a partir de um esquema abstrato para estruturar uma situação em contexto. Além disso, o autor apresenta um modelo especial de projeção – a mesclagem (blending, no original), posteriormente denominada também de integração conceptual (FAUCONNIER e TURNER, 2002). A mesclagem envolve três processos básicos: a identidade, a integração e a imaginação. Segundo os autores, o reconhecimento de relações de identidade (e de oposição) não seria uma ação inicial primitiva, mas já seria o produto de um trabalho inconsciente imaginativo complexo.

Dessa forma, a integração deriva do processo de construção de relações de identidades e de oposições, ocorrendo de maneira despercebida, uma vez que trabalha com propriedades estruturais e dinâmicas e restrições operacionais bastante elaboradas. Os autores reforçam ainda que a identidade e a integração não podem ocorrer nos processos de significação sem o terceiro "I" – o da imaginação, que pode acontecer mesmo sem estímulos externos, em processos já comumente taxados como "criativos", mas que ocorre também mesmo nas mais simples construções de significado – "os produtos da mesclagem conceptual são sempre imaginativos e criativos" (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p.06).

A integração conceptual aparece também como a chave para a compreensão da natureza intersubjetival da cognição humana. De acordo com Salomão (2003), a própria interação humana só é possível porque nos mesclamos uns aos outros, em um processo de reflexividade profundo, que, como apontado anteriormente, radicaliza o dialogismo bakhtiniano. Das projeções realizadas com base nas identidades comunicativas que interagem no discurso, emerge, então a redefinição da pessoa como participante no discurso a partir de si e de seu interlocutor. Gerhardt (2006) acrescenta que emerge também um interlocutor resultado dessa integração, na medida em que havendo mesclagem entre os egos para a configuração do interlocutor, comunicamo-nos não para um outro, especificamente, mas sim para uma mescla entre o que somos, ou que pensamos ser, e os outros, ou o que pensamos sejam os outros, porque projetamos neles expectativas relacionadas aos resultados de nossa fala. Assim, "não vemos as pessoas tais quais são, mas mescladas às expectativas que alimentamos sobre elas, as quais, em última instância, somos nós mesmos, já que estas expectativas são as de que elas se assemelhem a nós, fazendo o que faríamos numa dada situação" (GERHARDT, 2006, p. 1193).

Por conta das relações anteriormente apresentadas que se estabelecem entre linguagem, cultura e cognição, por conta do fato de a cognição ser corporificada, cultural, social e compartilhada intersubjetivamente, porque todas as nossas experiências são organizadas através de frames individualmente e culturalmente estabelecidos e porque nossos movimentos de criação dependem da integração conceptual –, é que se pode dizer que, em resumo, nossa cognição é distribuída.

Como aponta Duque (2015), a abordagem distribuída é essencial em qualquer trabalho em cognição que "considere a intencionalidade e a interação, mediada ou não, entre agente e ambiente, como crucial para a formação de conceitos e concepções", como é exatamente o caso desta tese. Em relação a isso, Gerhardt (2006, p.1186) diz que "a mente humana elabora e padroniza universos de experiência enquanto interage com o ambiente externo, e esta capacidade é o pré-requisito essencial para o

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

desenvolvimento da inteligência e a aquisição de novos conhecimentos com base em outros já existentes", rompendo completamente com a visão de cognição e de inteligência como acúmulo de conhecimentos.

Essa perspectiva se alinha com a visão distribuída da cognição ao propor uma perspectiva que integra cérebro, corpo e ambiente. Nesse sentido, negam-se visões modularistas e computacionais, que, por enfatizarem apenas os processos já produzidos e ignorarem as condições de produção de tais processos, acabam não oferecendo aparatos conceituais para observar o ambiente como variável estruturante da cognição (GERHARDT, 2014; HUTCHINS, 2000) – algo que não pode ser ignorado em pesquisas sobre o ensino, sobre a escola, sobre a sala de aula.

Com base nos Estudos em Cognição distribuída, a cognição humana é entendida, então, como não restrita aos limites do cérebro, nem aos do corpo, mas sim como distribuída (ou estendida) pelo ambiente. Portanto, para além do nosso processo de interação corpórea com o mundo, as outras pessoas, os artefatos e as tecnologias também formam parte da nossa cognição, ao interagirmos com elas em uma determinada situação. Assim, parte-se do pressuposto de que a mente humana também é constituída por esses elementos, uma vez que eles transformam, aumentam e/ou possibilitam atividades cognitivas variadas, que, sem eles, não poderiam ser feitas (GERHARDT, 2014; HUTCHINS, 2000; ZANGH e PATEL, 2008).

Dessa maneira, sob essa concepção, a inteligência é vista como derivada de interações com artefatos cognitivos externos e com outras pessoas. A unidade de análise passa a ser um sistema cognitivo distribuído composto por um grupo de pessoas interagindo com artefatos cognitivos externos, uma vez que as atividades das pessoas se dão em situações concretas e são guiadas, restringidas e determinadas pelos contextos físicos, culturais e sociais em que se situam (ZANGH e PATEL, 2008). Dessa forma, a noção de cognição distribuída torna-se fundamental para se pensar a aprendizagem – e, consequentemente, o ensino – que se desenvolve na escola.

Assim, uma vez que a cognição é vista como partilhada, ela é igualmente vista como normatizada, sendo estruturada por regulações internas, mas também por regulações funcionais externas, no sentido de que as ações cognitivas precisam estar adequadas a um maior ou menor grau de institucionalização a depender de onde a pessoa se encontra, o que, por sua vez, está profundamente relacionado ao fato de sermos intersujeitos (GERHARDT, 2014). Essa forma de entender a cognição humana faz com que, por exemplo, ao olharmos para o que o aluno (ou o que o professor) faz em sala de aula, para como pensa, para o que diz ao desenvolver suas tarefas etc, tenhamos que olhar também para o que normatiza, em termos institucionais, todas essas ações.

Além disso, como cognição e linguagem não existem autonomamente, a linguagem também passa a ser abordada como distribuída: Como afirma Hutchins (2000), a linguagem de nosso grupo social é usada para descrever o que acontece em nossas mentes, o que é uma evidência da natureza distribuída da cognição humana. Essa percepção torna-se, portanto, essencial em trabalhos que pretendem compreender os processos de aprendizagem da leitura que se desenvolvem em um ambiente altamente institucionalizado como é a escola brasileira, que carrega consigo uma história e uma cultura, que projetam possibilidades de intersubjetividades, normatividades e restringem e permitem a construção de alguns sentidos e não de outros.

5. OS ESTUDOS EM COGNIÇÃO NA LINGUÍSTICA APLICADA: A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM E AS POLÍTICAS COGNITIVAS

Entendendo que não é possível falar em ensino e em ensino escolar sem que se considerem perspectivas teóricas dedicadas à compreensão da aprendizagem, salienta Kastrup (2005, p. 1274), que "o modo como ela [a aprendizagem] é entendida implica diretamente a maneira como concebemos o processo de ensino/aprendizagem". É possível relacionar os estudos em aprendizagem à visão de cognição apresentada anteriormente, uma vez que nossa cognição está estruturada para organizar nossas experiências em frames, ou seja para categorizar, inserindo os conceitos aprendidos em padrões anteriormente. Entretanto, como aponta Gerhardt (2010, p.253), "categorizar é padronizar, mas não é aprender, porque a ação de padronizar não implica necessariamente a formação de novos conceitos".

Dessa maneira, mais uma vez, é necessário retomar a noção de que nossa cognição é distribuída, e, assim, nos integramos conceptualmente ao ambiente, às outras pessoas e integramos conceptualmente saberes novos a saberes velhos, construindo, assim, aprendizados. Dentro dessa concepção, só podemos aprender quando nos deparamos com o novo, e, então, o analisamos e o integramos aos saberes que já temos. Aprendemos sempre do mesmo modo – através da integração conceptual –, mas o que aprendemos, como valoramos o que aprendemos, como interagimos e como nos posicionamos em uma situação de aprendizagem, por exemplo, dependem do micro e do macrocontexto em que estamos inseridos.

Nesse sentido, é preciso salientar, como faz a autora, que, para que a integração conceptual possa se realizar, "é necessário estarem nítidos na mente da pessoa os universos de experiência que servirão de input para a mesclagem, porque apenas se eles forem completamente visualizados é que poderão ser capturados e associados em relação ao que têm em comum" (GERHARDT, 2010, p.260). Torna-se, então, papel da escola auxiliar o aluno nesse processo, muito mais do que levá-lo à reprodução de conceitos construídos fora dela. O caráter situado da cognição distribuída se faz, então, ainda mais relevante, uma vez que aprender é "também reconhecer as realidades que enquadram e validam esses conteúdos para que eles sejam compreendidos como conceitos" (GERHARDT, 2010, p. 260).

Sob essa ótica, os aprendizes, aqueles (ou aquilo) com quem eles interagem e seus objetos de aprendizagem se enquadram de maneiras diferentes de acordo com o macrocontexto cultural e com o microcontexto situacional de aprendizagem (SINHA, 1999). Nesse sentido, entende-se, inclusive que um aprendiz não nasce aprendiz, mas aprende a sê-lo, em um contexto cultural e institucional específico, e por meio de experiências reais de aprendizagem, as quais o guiam nesse processo (SINHA, 1999). Assim, deixa-se de lado uma visão naturalizada do aprendizado e alça-se o ensino a uma condição que vai muito além de ser apenas um input desse processo. Essa abordagem pode ocupar um espaço essencial no tratamento da aprendizagem escolar, uma vez que é preciso considerar que "o fato de que a condição de professor e turma estarem ocupando um espaço físico, ou usando um mesmo código linguístico, não significa que estão construindo os mesmos significados, observando os mesmos objetos, concebendo as coisas da mesma forma" (GERHARDT, ALBUQUERQUE E SILVA, 2009, p. 80).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

Se essa diferença é ignorada no espaço escolar, geram-se consequências na aprendizagem diferentes do que seria esperado. Além disso, é também possível que os aprendizes (entre si e em relação a quem ensina) atribuam diferentes sentidos aos objetos de aprendizagem, para além do que se convencionalizou socialmente, uma vez que as diferentes perspectivas dos diferentes participantes em uma determinada situação ou em diferentes momentos de uma mesma situação podem gerar diferentes concepções do que se aprende. Ao se ignorar essa dinâmica na construção de aprendizados, a escola, em suas práticas tradicionais, apaga as experiências sociais dos alunos, bem como suas experiências cognitivas, já que seus processos de integração entre o que já sabem e o que estão aprendendo não são considerados como relevantes. Assim, definem-se de antemão quem eles são, o que eles desejam e como eles aprendem (GERHARDT, 2013).

Nesse sentido, torna-se também preciso encarar a dimensão política da cognição (e de seus estudos). Se consideramos que o ser humano é um ser essencialmente cognitivo, precisamos prontamente entender que visões sobre a cognição e, consequentemente, sobre a aprendizagem constroem visões de ser humano que podem ser potencializadoras ou delimitadoras, dependendo de onde e de como circulam. Sabendo do lugar de prestígio que a escola tem em nossa sociedade e do papel que ela exerce na formação de aprendizes, acredito que seja urgente pensar nas políticas cognitivas nela e por ela (im)postas, em termos institucionais.

O termo "política cognitiva" foi cunhado por Kastrup (1999, apud KASTRUP, 2005; 2012; 2015), partindo dos estudos de Deleuze sobre a aprendizagem e a produção de subjetividade e do princípio da não separação entre conhecimento e política: "O que é uma política cognitiva? É um modo específico de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo" (KASTRUP, 2012, p.56). Para a autora, a ideia que temos do que é o conhecimento e a própria ideia que temos do que é a aprendizagem vão muito além de posicionamentos teóricos, e constituem, na verdade, políticas da cognição (KASTRUP, 2005; 2012).

Diferentes políticas cognitivas manifestam diferentes visões de aprendizagem e se concretizam nas diferentes práticas de ensino que podem ser executadas por alguém que ensina algo a alguém em um determinado contexto. A isso, acrescento o fato de que essas políticas também podem se manifestar, para além das práticas cotidianas e da sala de aula, em discursos, como os apresentados em documentos oficiais ou em materiais didáticos.

A autora apresenta dois modelos de políticas de cognição: o da representação (ou recognição) e o da invenção (KASTRUP, 2005; 2012; 2015). O primeiro toma a cognição como representação de um mundo dado, que oferece informações a serem captadas pelo aprendiz. A cognição assim seria a representação da relação entre um sujeito e um objeto previamente definidos. Dentro desse modelo, "existe um sujeito, existe um mundo e existe um equivalente mental que esse sujeito faz dentro dele, desse mundo preexistente. Há então sujeito, mundo e relação" (KASTRUP, 2012, p. 56). Dessa maneira, políticas de recognição manifestam uma visão de aprendizagem como representação e reprodução.

Já dentro do modelo da cognição inventiva, não há nem sujeito nem mundo prévios: "há práticas, ações concretas. A partir daí há produção de subjetividades e produção de mundos. Mundos e subjetividades são efeitos de práticas" (KASTRUP, 2012, p. 56). Dessa

forma, entende-se que as práticas têm uma potência inventiva, na medida em que diferentes práticas produziriam diferentes subjetividades e diferentes mundos (KASTRUP, 2012): "a invenção não deve ser entendida a partir do inventor. O sujeito, bem como o objeto, são efeitos, resultados do processo de invenção" (KASTRUP, 2005, p.1275).

Como salienta Kastrup (2005), é importante não confundir invenção com criatividade, uma vez que, enquanto a criatividade representaria uma "capacidade de produzir soluções originais para os problemas" (KASTRUP, 2005, p.1274), a invenção representaria, inclusive, a invenção de problemas, deixando de ser vista como um processo cognitivo dentre outros, sendo, na verdade, "uma certa maneira de entender a cognição, de colocar o problema da cognição" (KASTRUP. 2012, p.52). Dentro dessa concepção, entende-se que "o sujeito e o objeto não são polos prévios. O sujeito do conhecimento e o objeto conhecido, que aparentemente existe independente dele, vão ser entendidos como efeitos das práticas cognitivas" (KASTRUP, 2012, p.54).

É possível perceber que, ao falar de políticas cognitivas, a autora não está falando da forma como as pessoas pensam ou como aprendem, mas sim da forma como elas pensam que pensam ou pensam que aprendem. Trata-se, portanto, de uma discussão que está no plano meta da cognição (NELSON, 1996; NELSON e NARENS, 1990). A existência do plano meta parte da compreensão de que a mente humana funciona sempre em dois planos de consciência, que co-existem e se retroalimentam: o plano base, nível do objeto ou da constituição linear das coisas, e o plano meta, nível de suas condições de validação (NELSON, 1996; NELSON; NARENS 1990). Assim, o plano meta pode ser entendido como aquele por meio do qual percebemos/conceptualizamos como as coisas devem ser entendidas em termos situacionais, interacionais, normativos, estruturais, funcionais, epistêmicos, etc. (GERHARDT e VARGAS, 2010).

Entretanto, ainda que a aprendizagem não possa ser entendida como efetivamente um processo meramente recognitivo, é preciso salientar, como faz a própria Kastrup (2012), que os diferentes modelos de cognição nos constituem, justamente porque se encontram, segundo postulo aqui, no plano meta (NELSON, 1996; NELSON e NARENS, 1990). Portanto, embora eu não conceba que a recognição exista no plano base, ou seja, como funcionamento cognitivo, é possível afirmar sim que ela existe – e com muita força – no plano meta, ou seja, no plano de validação das coisas, principalmente na escola. Diz Kastrup (2012, p.57): "a cognição representacional e a cognição inventiva são duas maneiras de estar no mundo", o que acarreta em consequências nas formas como vemos a aprendizagem e, consequentemente, no trabalho do professor, na produção de materiais didáticos, de documentos oficiais sobre a educação, etc.

Desse modo, a visão de aprendizagem aprendida define para os alunos quem são eles como aprendizes, o que devem aprender e como e para que devem fazê-lo. É preciso, então, estabelecer um diálogo entre a ideia de política da invenção e a necessidade de se "trazer as identidades situadas (ou selves situados, no entender de Sinha, 1999) dos alunos para o centro do cenário educacional, equacionando-as e requerendo que elas se configurem como elementos estruturadores dos projetos curriculares" (GERHARDT, 2013, p. 78). Nesse sentido, é importante retomar o fato de que, "ao provocar deslocamentos uma formação inventiva trabalha sob o signo do novo e do imprevisto" (DIAS, 2012, p.31) e que, portanto, "as singularidades se tornam ferramentas indispensáveis" (DIAS, 2012, p. 36).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

Entretanto, em um contexto escolar, essas singularidades são institucionalizadas e passam por planos de validação. Além disso, elas se constroem de forma distribuída, na integração entre alunos e professores, entre eles e as coisas que formam o ambiente escolar, e entre tudo isso e o que a escola representa como instituição em nossa cultura. Assim, quando se ignoram tais singularidades, "formam-se alunos que lidam com o mundo como se ele preexistisse, em uma atitude realista, ou que agem como se só houvesse um eu, tomado como centro, fonte e piloto da aprendizagem, em uma atitude idealista e individualista" (KASTRUP, 2005).

6. ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Como aponta Kastrup (2012, p.59), a suspensão de uma política de recognição ou a invenção de práticas de descontrução ou deslocamento dessa política nos obriga a colocar outras práticas no lugar. Tal tarefa não é simples, uma vez que o modelo da recognição "é um modelo que nos puxa sempre e a resistência tem que ser constantemente reiterada. O caminho tem que ser feito dia a dia, como um desafio permanente. Por isso, a formação inventiva vai se fazendo o tempo todo, sem ter um resultado pronto". Assim, torna-se urgente a busca por práticas escolares que fomentem políticas de invenção e que, portanto, reconheçam uma visão de cognição como distribuída e de aprendizagem como invenção de problemas. Essa aprendizagem deveria ser construída, na escola, através da integração conceptual entre o que o aluno já sabe e as informações novas que a escola traz.

Como inspiração, podemos pegar o questionamento proposto por Dias e Scheinvar (2012, p.150): "Seria possível experienciar e fazer aulas menos explicativas e mais problematizadoras em um tempo como o nosso, em que tudo já vem muito pronto e sob um regime de controle?". Os pressupostos anteriormente apresentados me levam a acreditar que sim. Dessa maneira, torna-se urgente o resgate do "saber do aluno como elemento constitutivo da elaboração pedagógica e didática, favorecendo o aprendizado e provendo a necessária construção da autonomia das pessoas como produtoras de significados linguísticos na vida pública" (GERHARDT, 2013, p.82). Só dessa forma é possível romper com a lógica de que os alunos, em especial os de classes populares, nada teriam a contribuir para o ensino.

Nessa perspectiva, para Rajagopalan (2006, p.162), há também outra ruptura com o próprio campo teórico, posto que "a atitude de respeitar o ponto de vista do discente contrasta de forma gritante com orientação da linguística teórica, segundo a qual o leigo nada teria a ensinar ao perito". Como explicitado anteriormente, o aprendizado envolve dois domínios de realidade distintos: o do conhecimento da pessoa e o domínio contextual (GERHARDT, 2010). Dessa forma, dentro de uma visão escolar de aprendizagem, existiria o espaço da realidade do aluno e o espaço da realidade da escola, que se mesclariam para a formação de novos conceitos, por parte de quem aprende, gerados na estrutura emergente fruto dessa integração.

Acredito, assim, que se deva construir um trabalho reflexivo sobre esse movimento de integração entre o espaço cotidiano do aluno, de seus saberes e suas experiências, e o espaço da escola, manifestado no que se deseja ensinar. Desse modo, evitam-se dois problemas clássicos em relação à aprendizagem escolar, descritos em

Gerhardt (2013): o fato de a cognição cotidiana interferir excessivamente na cognição escolar, ou seja, o aluno não conseguir aprender o que a escola lhe ensina porque seus saberes prévios se sobrepõem aos novos saberes, e o fato de a cognição escolar ser excessivamente institucionalizada, ou seja, de não haver, dentro da escola, qualquer espaço de abertura para a entrada dos saberes prévios dos alunos, o que, dentro dessa concepção, impede inclusive a articulação com os novos saberes apresentados.

Para isso, torna-se essencial, de antemão, um trabalho escolar que tome o aprendizado como um processo, e como um processo que se dá na mente de forma distribuída, por meio da integração de dois domínios de experiência diferentes e pela seleção de elementos desses domínios para a sua integração, em função de objetivos específicos, em um contexto específico. Nesse sentido, é interessante observar que, ao repensar o papel da linguística aplicada para os novos tempos que vivemos, Rajagopalan (2006, p.160) aponta os estudos sobre a metacognição como um dos "bons ventos" que "começaram a soprar, ajudando a dissipar certo marasmo que se instalou no campo", vindo para contribuir para o questionamento da tese de que "a prática só teria êxito se obedecesse aos ditames da teoria".

Além disso, uma vez que a perspectiva assumida aqui é a de que a cognição é distribuída, a saída do professor do lugar de alguém que transmite um saber também abre espaço para que os alunos, entre si, se engajem em processos coletivos de construção de significados. Sem o professor ocupar exclusivamente esse lugar de saber, a busca pela resposta correta às questões postas por ele dá lugar a uma busca individual e coletiva de construção efetiva de significados em sala de aula. Entretanto, isso precisa ser ensinado e desenvolvido em sala de aula, de forma a que a perspectiva de um pensar em grupos (GURECKIS e GOLDSTONE, 2008) não mais atrapalhe do que ajude. Pensar a cognição de forma distribuída em sala de aula, seja distribuída entre um aluno e o material com que se integra, seja entre alunos e entre alunos e professores, exige necessariamente um novo fazer, a criação de práticas que retirem do centro políticas de recognição e ocupem esse espaço com políticas de invenção.

O apagamento dos conhecimentos derivados dos Estudos em Cognição e sua relação com a educação linguística fez com que não se olhasse efetivamente, ao longo dos anos, para as atividades apresentadas aos alunos em sala de aula. Ao apresentar-se como partindo de outras teorias sociointeracionistas, pesquisas e documentos oficiais focam mais nos textos apresentados do que no que se faz com ele. Assim, sem que uma discussão sobre a aprendizagem se apresente fortemente, não se enfoca em como tais teorias podem se transformar em atividades didáticas que ensinem ao aluno novas formas de se relacionar com suas práticas linguísticas.

A inserção dos Estudos em Cognição permite o desenvolvimento efetivo de uma discussão sobre aprendizagem, tendo em vista que as teorias linguísticas diversas, de modo geral, não trazem consigo pressupostos de como se aprendem as práticas que podemos desenvolver com a linguagem, principalmente, em contexto escolar. Assim, considerando a existência de um plano meta da cognição, entendo que o aluno cogniza no espaço da sala de aula de uma forma que não é a mesma que ele realiza em outros espaços, fora dela. Essa consideração não ignora, porém, o fato de que essa cognição pode ser levada para outros espaços, uma vez que a escola é a agência de letramento prestigiada em nossa sociedade (KLEIMAN, 1995).

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

Ao definirmos problemas na construção da cognição escolar, entendendo-os sempre como problemas no nível meta, é possível pensar formas de melhorar sua qualidade, o que pode ser feito com propriedade quando se reconhece a realidade situada – distribuída – da cognição, entendendo que, no mundo de hoje, a escola, em especial a escola pública, ainda tem um papel fundamental na construção das possibilidades de vidas dos alunos que estão à margem dos processos de globalização e que, no Brasil, ela tem cumprido muito precariamente seu papel. Considerando que a sala de aula pode – e deve – ser um espaço de voz para os alunos e de construção crítica de questionamento da realidade que lhes traz sofrimento, podemos vislumbrar alternativas para que o pensamento e a linguagem dos alunos apareçam nesse espaço de outra maneira: de maneira que eles se vejam como agentes de seus processos de construção de sentidos e, por isso mesmo, agentes de seus processos de criação de si e do mundo, podendo, como Preciosa, estar "ali" onde estejam.

REFERÊNCIAS

DIAS, R. O. Formação inventiva como possibilidade de deslocamentos. In: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp.25-41.

DIAS, R. O.; SCHEINVAR, E. Pósfácio. In: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp. 25-41.

DIRVEN, R. Major strands in Cognitive Linguistics. In: IBAÑEZ, F. R. M.; CERVEL, M. P. (eds.) **Cognitive Linguistics Internal Dynamics and Interdisciplinary Interaction**. Berlin - New York: Mouton de Gruyter, 2005, pp. 17-68.

DUQUE, P. H. Por uma abordagem ecológica da linguagem. **Pontos de Interrogação**, v. 5, n. 1, jan./jul. pp. 55-78, 2015.

DUQUE, P. H. Discurso e cognição: uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, n. 39, pp. 25-48, 2015.

DUQUE, P. H.; COSTA, M. A. **Linguística Cognitiva:** em busca de uma arquitetura de linguagem compatível com modelos de armazenamento e categorização de experiências. Natal / RN: EDUFRN, 2012.

FAUCONNIER, G. **Mappings in Thought and Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think**. New York, Basic Books, 2002.

FERRARI, L. V. A linguística cognitiva e o realismo corporificado: implicações filosóficas e psicológicas. **Veredas** – Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora, v.5, n.2, pp. 23-29, 2001.

FILLMORE, C. Frame semantics - Frame semantic. In: GEERAERTS, D. (ed.) **Cognitive linguistics:** basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, pp.373-400.

GEERAERTS, D. A rough guide to Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, D. (ed.) **Cognitive linguistics:** basic readings. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006, pp. 1-28.

GERHARDT, A. F. L. M. Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo. In: 54o SEMINÁRIO DO GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 2006, Araraquara, Anais... Araraquara, SP, Brasil, 2006.

GERHARDT, A. F. L. M. Uma visão sócio-cognitiva da avaliação em textos escolares. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 97, pp. 1181-1203, 2006.

GERHARDT, A. F. L. M. Integração conceptual, formação de conceitos e aprendizado. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, pp. 247-263, 2010.

GERHARDT, A. F. L. M. As identidades situadas, os documentos curriculares e os caminhos abertos para o ensino de língua portuguesa no Brasil. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino:** língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp.77-113.

GERHARDT, A. F. L. M. A cognição estendida e a pesquisa em ensino. In: RODRIGUES, M. G. S.; ALVES, M. da P. C.; CAMPOS, S. F. (org.). **Ensino de língua portuguesa:** gêneros, textos, leitura e gramática. Natal: Editora da Universidade do Rio Grande do Norte, 2014.

Raído, Dourados, MS | ISSN 1984-4018 | v. 14 | n. 36 | p. 190 – 215 | set/dez 2020

GERHARDT, A. F. L. M.. É de pessoas que se trata: o lugar da Linguística Cognitiva numa Linguística Aplicada Indisciplinar. In: ALVARO, P. T.; FERRARI, L. (Org.). **Linguística Cognitiva:** Pensamento, Linguagem e Cultura. Campos dos Goytacazes: Editora Brasil Multicultural, 2017, pp. 116-135.

GERHARDT, A. F. L. M.; ALBUQUERQUE, C.; SILVA, I. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. **Ciências & Cognição**, v.14, n. 2, pp. 74-91, 2009.

GERHARDT, A. F. L. M.; VARGAS, D. S. A pesquisa em cognição e as atividades escolares de leitura. **Trabalhos em Linguística Aplicada** (UNICAMP), v. 49, pp. 145-166, 2010.

GURECKIS, T. M.; GOLDSTONE, R. L. Thinking in groups. In: DROR, I. E.; HARNAD, S. (eds.). **Cognition Distributed**. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, 2008, pp. 99-116.

HUTCHINS, E. Distributed cognition. In: N. J. Smelser; P. B. Baltes. (Orgs.). **International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences.** Oxford: Elsevier Sciences Ltd. Disponível em <http:/ww.telelearning-pds.org/coa/distributed_cognition.pdf>. Acessado em 15 de abril de 2014.

JOHNSON, M. **The body in the mind:** the bodily bases of meaning, imagination and reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na Formação do Professor e o Problema do Devir-Mestre. In: **Educação & Sociedade**, v.26 n.93. Campinas: Cedes, 2005, p.1273-1288.

KASTRUP, V. Conversando sobre políticas cognitivas e formação inventiva. In: DIAS, R. O. (org.). **Formação inventiva de professores**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2012. pp.52-60.

KASTRUP, V. A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2015.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. (Ed.). **Os significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995, pp. 15-64.

LUNA, J. M. O Army Method e o desenvolvimento da Linguística Aplicada nos Estados Unidos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n.1, pp.31-48, 2012.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I. F. Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. **Linguística aplicada:** um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009, pp.25-50.

MIRANDA, N. S. O caráter partilhado da construção da significação. **Veredas:** revista de estudos linguísticos. Juiz de Fora, v. 5, n. 1, 2001, pp. 57-81.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Uma linguística aplicada mestiça e ideológica – interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 85-107.

MOITA LOPES, L. P. Introdução: Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 15-37.

NELSON, T. O. Consciousness and metacognition. **American Psychologist**, v.c51, n.c2, pp. 102–116, 1996.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: A theoretical framework and new findings. In: G. H. Bower (Ed.) **The psychology of learning and motivation**. New York: Academic Press, 1990. pp. 1–45.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica:** linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, pp. 149-168.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (orgs.). **Espaços Linguísticos:** resistências e expansões. Salvador: Ed.UFBA, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente**. Festschrift para Antonieta Celani. 1a.ed. São Paulo: Parábola, 2013, pp. 144-161.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino:** língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 47-73.

ROHRER, T. Embodiment and Experientialism. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (eds.). **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. New York: Oxford University Press, 2010, pp. 25-48.

SALOMÃO, M. M. M. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. **Veredas**: Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora, v.1, n.1, p. 23-39. 1997.

SALOMÃO, M. M. M. O papel da gramática na construção do sentido. In: VALENTE, A. (org.). **Língua, Linguística e Literatura**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1998, pp. 261-277.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a agenda dos estudos da linguagem. **Veredas:** Revista de Estudos Linguísticos. Juiz de Fora, v. 3, n. 1. pp.61-79, 1999.

SALOMÃO, M. M. M. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo socio-cognitivo da referência. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 44, pp. 71-84, 2003.

SCHERER, A. E. A história e a memória na constituição do discurso da Linguística Aplicada no Brasil. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. **O desejo da teoria e a contigência da prática:** discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, pp. 61-83.

SILVA, D. N. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, pp. 349-376, 2015.

SINHA, C. Situated Selves: learning to be a learner. In: BLISS, J.; SALJO, R.; LIGHT, P. (orgs.). **Learning Sites:** Social and Technological Resources for Learning. Oxford: Pergamon, 1999. pp. 32-48.

SINHA, C. Biology, Culture and the Emergence and Elaboration of Symbolization. In: SALEEMI, A. P.; BOHN, O. S; GJEDDE, A. (eds.). **In Search of a Language for the Mind-Brain:** Can the Multiple Perspectives Be Unified? Aarhus: Aarhus University Press, 2005, pp. 311-335.

SINHA, C; JENSEN DE LOPÉZ, K. Language, culture and the embodiment of spatial cognition. **Cognitive Linguistics**, n. 11, pp.17-41, 2000.

SOARES, M. B. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SZUNDY, P. T. C.; NICOLAIDES, C. S. A "ensinagem de línguas no Brasil sob a perspectiva da Linguística Aplicada: um paralelo com a história da ALAB. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino:** língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, pp. 7-46.

TOMASELLO, M. **The Cultural Origins of Human Cognition**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1999.

VANIN, A. A. Língua, cognição e cultura: uma relação indissociável. **Letrônica**. v. 2, n. 1, pp. 42 - 59, julho 2009.

ZHANG, J.; PATEL, V. Distributed Cognition, Representation, and Affordance. In: DROR, I. E.; HARNAD, S. (eds.). **Cognition Distributed**. Amsterdam/Philadelphia: Johns Benjamins Publishing Company, 2008, pp.137-144.

Recebido em 30/04/2020
Aceito em 16/09/2020