

“Narrar-se é um pouco como tecer”: metáforas, mediação e a construção do conceito de escrita em formação continuada

“Narrating yourself is like sewing”: metaphors, mediation, and the building of the writing concept in a teacher training program

Manuela da Silva Alencar de Souza¹
Dorotea Frank Kersch²
John Richart Schabarum³

Resumo: Os dados desta pesquisa são decorrentes de uma formação continuada oferecida pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos- UNISINOS, em parceria com a SMED de São Leopoldo-RS. O objetivo deste trabalho é analisar as metáforas produzidas pelas professoras durante o desenvolvimento da unidade *Quem somos e aonde vamos?*, verificando como, por meio de metáforas empregadas para construir sentido, elas concebem o ato de escrever e a escrita de si, bem como descrever e analisar os elementos mediadores utilizados na referida formação. Para isso, lançamos mão do conceito de mediação (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) da Teoria Sociocultural para observar os elementos mediadores oferecidos pela equipe de formadores, bem como o conceito sociocognitivo de metáfora (Semino, 2008; Vereza, 2010, 2013a, 2013b), compreendendo que se lança mão de metáforas quando é necessário se apoiar em um domínio mais concreto para descrever um mais abstrato. A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois buscou interpretar dados textuais reais (Paiva, 2019). Analisadas as respostas textuais das participantes, os resultados indicam que não só as expressões metafóricas, mas também os elementos mediadores empregados na formação (artigo científico, leitura guiada, TDIC) permitiram mobilizar a cognição, fazendo com que o professor parasse para refletir sobre os conceitos trabalhados, o *narrar* e o *narrar sobre si*.

Palavras-chave: letramentos do professor; mediação; metáfora; escrita.

Abstract: The data used in this study was obtained from a collaboration between the Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, and SMED in São Leopoldo, Rio Grande do Sul, which offered a teacher training program. Our goal is to analyze the metaphors used by the teachers during the training unit *Who are we and where are we going?* to understand how they perceive the act of writing and self-writing. Also, we intend to describe and analyze the mediating elements used in the training program. Therefore, we use the concept of mediation (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) from the Sociocultural Theory to observe the mediating elements offered by the team of trainers, as well as the concept of metaphor (Semino, 2008; Vereza, 2010, 2013a, 2013b). Metaphors are used when relying on a more concrete

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Câmpus Sapiranga, RS, Brasil e Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: manuelasouza@ifsul.edu.br.

² Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: doroteafk@unisinos.br.

³ Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, Brasil. Endereço eletrônico: johnschabarum@gmail.com.

domain to describe a more abstract one. The research used a qualitative approach to interpret real textual data (Paiva, 2019). The findings indicate that incorporating metaphorical language and mediating tools (such as academic paper, guided reading, and Digital Communication and Information Technologies) mobilized cognition and enabled teachers to reflect on the concepts of *narrating* and *narrating themselves*.

Keywords: teacher's literacies; mediation; metaphor; writing.

Introdução

Muitas são as tarefas atribuídas ao professor, desde planejar aulas e material didático, administrar a sala de aula, mediar conflitos dentro e fora dela, preencher diários de classe, elaborar pareceres sobre alunos, participar de conselhos de classe, até atender os pais e buscar formação continuada. Esta nem sempre está entre as prioridades por razões já bastante conhecidas: carga horária elevada, distância de centros de formação para uma aprendizagem específica que requer a presencialidade e até mesmo o esquecimento, por parte de atores políticos, da formação continuada de professores como política fundamental para o crescimento de um município, de um estado e da nação.

Dessa forma, o professor vai se tornando refém de uma rotina profissional que o aprisiona, a qual não favorece a abertura de espaços para reflexões sobre suas práticas, suas aprendizagens e sobre as aprendizagens de seus alunos. Dentre as inúmeras atividades que cabem ao professor no seu dia a dia, a maioria delas, como destacamos no início, envolve a escrita praxiológica. Essa escrita caracteriza o seu cotidiano, com os variados eventos de letramento de que participa no e para o exercício de sua profissão. Todavia, raros são os momentos em que ele pode escrever para si ou sobre si, participando de eventos de letramento em que outras de suas múltiplas identidades possam emergir e ganhar força. Isso vem sendo oportunizado na formação que vimos oferecendo: a possibilidade de o professor ler para si, escrever para si, compartilhar o que vai aprendendo com seus pares, desenvolver sua agência.

A formação, intitulada *Multiletramentos e tecnologias digitais em sala de aula*, foi oferecida pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação - SMED de São Leopoldo-RS, para professores que desejassem, na volta ao presencial, após a pandemia, apropriar-se de tecnologias digitais e pensar em atividades que pudessem ser desenvolvidas em sala de aula, com projetos de leitura e escrita que ressignificassem a sala de aula. A formação que propomos sempre parte das necessidades e demandas dos professores. No ano de 2023, o foco recaía sobre a leitura literária

e o trabalho com gêneros que pudessem também dar outro sentido a essa leitura em tempos de hiperconectividade.

Na primeira unidade, a ideia em torno da qual as atividades se organizavam era *Narrativas e escrita de si*, e as atividades propostas procuravam resgatar a história das professoras participantes: as razões para a escolha da profissão, suas trajetórias de letramento, sua relação com a leitura literária. Numa das atividades, no diálogo que estabeleceram com a leitura feita e sua experiência com a leitura literária para construir sentido, elas fizeram o uso de um número expressivo de metáforas, o que nos leva a perguntar: o que essas metáforas revelam sobre como elas concebem a escrita e como compreendem a escrita de si? Nesse sentido, o objetivo é analisar a interação das professoras participantes da pesquisa com o texto lido, verificando como, por meio de metáforas empregadas para construir sentido, elas concebem o ato de escrever e a escrita de si, bem como descrever e analisar os elementos mediadores utilizados na referida formação.

Depois desta introdução, trazemos a base teórica que sustenta o nosso estudo: filiamos-nos aos estudos de letramento de base sociocultural, assim, trazemos aspectos relacionados aos letramentos desenvolvidos pelo professor no seu local de trabalho e ao conceito de mediação proposto por Vygotsky (Vygotsky, 1999; Lantolf, Thorne, 2006); além disso, para analisar as metáforas produzidas pelas professoras quando falam de escrita, trazemos alguns aspectos da abordagem cognitivo-discursiva ou sociocognitiva da metáfora. Na sequência, descrevemos, na metodologia, a formação conduzida e a maneira como produzimos nosso estudo. Na outra seção, analisamos e discutimos os resultados para, por fim, trazer as considerações finais, em que sintetizamos os aprendizados deste estudo e as lições da pandemia para a ressignificação da sala de aula contemporânea.

Formação de professores e os letramentos do professor

Partimos do princípio de que letramento é um conjunto de práticas em que leitura e escrita assumem uma função central na interação entre sujeitos, por essa razão, vamos falar em letramentos (no plural) (Street, 2014). No seu ambiente de trabalho, para o pleno exercício da sua profissão, o professor é instado a produzir inúmeros gêneros que integram as práticas de letramento que caracterizam aquela esfera de atividade humana. Se letramento diz respeito ao conjunto de práticas em que leitura e escrita assumem uma função na interação entre sujeitos, a dinâmica da formação, em que as professoras necessariamente tinham de participar ativamente do que era proposto, tinha que permitir que elas tivessem a oportunidade não só de não precisarem escrever para ou sobre os alunos, mas, ao se colocarem em interação com o

texto, podiam resgatar sua própria história de relação com a escrita, desenvolvendo conhecimentos sobre o que seja escrever.

Ao tratar dos letramentos do professor no seu local de trabalho, Kleiman e Borges da Silva (2008), os caracterizam como

um conjunto de conhecimentos teóricos sobre as diversas disciplinas que se ocupam da matéria objeto de ensino; de conhecimentos didático-pedagógicos e socioculturais sobre a comunidade alvo de ensino; de conhecimentos mais subjetivos, advindos de suas experiências profissionais, que resultam em estratégias e procedimentos de ensino e das capacidades de mobilização de textos e outros recursos didáticos a serem usados segundo as condições de trabalho efetivamente encontradas, de acordo com a avaliação que o docente faz do sucesso ou insucesso, para a aprendizagem, do contexto em construção (Kleiman; Borges da Silva, 2008, p. 34).

Parece-nos que, no que diz respeito aos ‘conhecimentos advindos de suas experiências profissionais’ (Kleiman; Borges da Silva, 2008), o professor nem sempre tem a oportunidade de demonstrá-los, nem mesmo, em função de suas inúmeras atribuições, pensar muito sobre eles. Formação de professores - seja inicial, seja continuada - para nós, sempre implica partir das necessidades do professor, daquilo que ele acha relevante (e do que ele quer aprimorar), articulando os saberes técnico-científicos e seus próprios saberes, e, assim, construir alternativas para a ressignificação da sala de aula. E, evidentemente, a formação precisa construir uma profícua relação (universidade-escola), fazendo com que os professores se vejam não como receptores de teorias que a universidade possa lhes apresentar, mas efetivos parceiros, alçados, inclusive, a autores (Kersch *et al.*, 2023) e produtores de conhecimento.

Na nossa trajetória de formação de professores, adotamos uma concepção social de aprendizagem (Wenger, 2001) numa perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) porque acreditamos que a aprendizagem se dá pela experiência. Aprender faz parte da nossa natureza humana: desde pequenos, amamos aprender coisas novas; assim também nossos alunos, e os professores quando se tornam alunos outra vez. Outro aspecto fundamental na forma como concebemos a formação de professores é que contar sua própria história faz parte da pedagogia (Kersch, 2020). Para ele poder oferecer uma aula humanizadora que acolha os alunos nas suas diferenças, promover uma aula de línguas em que a escrita acolha e cure (Kersch; Lesley, 2019), ele precisa primeiro viver essa experiência, e sentir que é bom falar de si, ou, como diz Bunzen (2020), precisamos passar de uma pedagogia transmissiva para a inserção de uma discussão pedagógica que enfatize os vínculos, os afetos e que acolha todos

igualmente. Isso, para nós, é formar pessoas! Formação de professores e professoras no século XXI e para o século XXI (Ribeiro, 2020).

Para desenvolver uma formação dessa natureza, a abordagem teórica dos estudos de letramento, como diz Kleiman (2008, p. 490) nos dá “respaldo teórico-metodológico e político que lhe permite desenhar pesquisas que não contribuam para a reprodução dos estereótipos do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve”. Na formação, o professor precisa ter a oportunidade de pensar, discutir, contribuir, registrar o que pensa e ressignificar. E, nesse processo, novas identidades se (re)constituem (Kersch; Carnin, 2016).

Essa prática reflexiva, instaurada ao longo da formação, passa pela mediação, aspecto que discutimos na sequência.

Formação continuada amparada por princípios vygotkianos

Neste trabalho, com a intenção de refletir sobre como a formação continuada de professores de língua materna pode contribuir para o desenvolvimento de seus letramentos docentes (Kleiman; Borges da Silva, 2008), enfatizamos a importância de o professor construir uma prática reflexiva a partir de leituras guiadas e das aprendizagens às quais pode chegar em virtude dessas leituras. Assim, lançamos mão do conceito de mediação, que é central na Teoria Sociocultural (TSC) de Vygotsky (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006), o qual concebe a relação entre o indivíduo e o mundo, físico ou psicológico, como uma relação mediada. Assim, a mediação é um

Processo por meio do qual os indivíduos introduzem artefatos culturalmente construídos, conceitos e atividades para regular (ou seja, obter controle voluntário e transformar) o mundo material, suas próprias atividades sociais e mentais, como também para regular as atividades uns dos outros (Lantolf; Thorne, 2006, p.79)⁴.

Wertsch (1985) sugeriu que a pesquisa de Vygotsky foi motivada por três princípios fundamentais: 1) a consciência humana é fundamentalmente social ao invés de meramente biológica em sua origem; 2) a atividade humana é mediada por artefatos materiais (por exemplo, computadores, a configuração de ambientes) e ferramentas psicológicas e simbólicas (por exemplo, a linguagem, o letramento, o sistema numérico, os conceitos); e 3) as unidades de

⁴ No original: “Mediation is the process through which humans deploy culturally constructed artifacts, concepts, and activities to regulate (i.e. gain voluntary control over and transform) the material world or their own and each other’s social and mental activities” (Lantolf; Thorne, 2006, p. 79).

análise para compreender a atividade e o desenvolvimento humanos deveriam ser holísticas por natureza.

A TSC preconiza que

enquanto a neurobiologia humana é uma condição necessária para os processos mentais superiores, as formas mais importantes de atividade cognitiva humana se desenvolvem por meio da interação com ambientes materiais e sociais, inclusive em condições que se configurem como instrucionais (Lantolf; Thorne; Poehner, 2015, p. 207-208)⁵.

Ou seja, no caso deste estudo, enquanto o professor participa de grupos coletivos de instrução, visando aprimoramento de sua prática e de seus próprios letramentos, com a mediação de professores-formadores e de TDIC, por exemplo, ele pode mobilizar atividades cognitivas que não seriam estimuladas caso estivesse estudando sozinho.

Por sua vez, nesses ambientes materiais e sociais, desenvolve-se um tipo de conhecimento pela experiência, que leva os indivíduos a compartilharem conceitos adquiridos pelo senso comum. Dessa forma, a TSC descreve a dualidade entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Segundo Vieira-Abrahão (2014),

Os conceitos cotidianos estão intimamente ligados a atividades concretas em contextos sociais. Podem ser retratados como atividade empírica, como conhecimento experiencial, que podem abarcar, no caso da formação de professores, conceitos equivocados ou não, adquiridos ao longo de suas experiências de vida como alunos e professores. Os conceitos científicos, por sua vez, resultam de investigações científicas em qualquer domínio (Vieira-Abrahão, 2014, p. 18).

Diante disso, é fundamental oferecer ao professor um espaço de formação continuada em que ele possa compartilhar suas experiências docentes com seus pares e professores formadores para que, enquanto compartilha, possa desenvolver os conhecimentos científicos dos quais precisa para a realização de práticas de ensino eficazes, transformando seus conhecimentos cotidianos em conhecimentos científicos ou, também, descartando-os e substituindo-os quando necessário.

Partindo do pressuposto vygotskiano (Vygotsky, 1999; Lantolf; Thorne, 2006) de que o desenvolvimento humano se dá, principalmente, por meio de formas coletivas de comportamento e de cooperação social, este trabalho consiste em refletir sobre como o docente

⁵ No original: “SCT argues that while human neurobiology is a necessary condition for **higher mental processes**, the most important forms of human cognitive activity develop through interaction within social and material environments, including conditions found in instructional settings” (Lantolf; Thorne; Poehner, 2015, p. 207-208).

de língua materna desenvolve o conceito do que seja escrever a partir da relação com diferentes formas de mediação em espaço de formação continuada.

Considerando a relação entre professor e profissão docente, a mediação a que queremos fazer menção pode ser estabelecida entre professor em formação e professor-formador, entre colegas de profissão e também através dos materiais com os quais a formação continuada é desenvolvida, como textos teóricos, documentos prescritivos, Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e, acima de tudo, com a própria linguagem mediando as relações interpessoais e com os materiais. Carnin (2016), ao enfatizar “a relação entre linguagem e desenvolvimento profissional” do professor de língua portuguesa, defende que

[...] é a partir das significações da linguagem, contextualizadas e de ordem sociocultural, das quais o sujeito se apropria, que o seu desenvolvimento pode ser potencializado. A formação continuada de professores e a apropriação de conceitos científicos e sua posterior transformação em instrumento psicológico nesse cenário podem ser relacionados a esse movimento que auxilia o sujeito a forjar novas significações sobre o mundo e sobre as ações que nele o sujeito realiza (Carnin, 2016, p.40-41).

Carnin (2016) reforça que a relação entre conhecimento e desenvolvimento está atrelada à consciência, ou seja, à esfera psicológica do indivíduo, bem como questiona como a formação continuada e um conceito científico conseguiriam se manifestar na consciência do professor e, em se manifestando, como poderiam promover o seu desenvolvimento profissional. Nesse sentido, Carnin (2016, p. 41) defende que “é preciso lembrar que isso não ocorre de um modo direto. É somente de um modo mediatizado, por meio de conceitos, de reconstruções, que a produção de conhecimento é possível e passível de motivar desenvolvimento”, bem como o desenvolvimento dos letramentos do professor.

Dessa forma, em um mundo digital e globalizado, é imprescindível que os professores de língua materna possam realizar formação continuada voltada ao desenvolvimento de seus próprios letramentos, inclusive em ambiente digital. Trata-se, primeiramente, de observar como o professor de língua portuguesa usa a linguagem, principal elemento mediador, para demonstrar os letramentos desenvolvidos ao longo de sua profissão e no decorrer da formação continuada, quais inferências podem ser feitas por ele a partir de leituras guiadas por pressupostos teóricos fornecidos para discussão no grupo e, posteriormente, como a formação continuada, também mediada por TDIC, coopera para a formulação de seus conhecimentos científicos como profissionais docentes.

Assim, sendo a metáfora elemento integrante da linguagem, da cognição e do discurso, usada como recurso para conceber e explicar algo que se tem como abstrato e, portanto, mais

distante da experiência humana, como os conceitos científicos necessários à profissão docente, abordaremos brevemente o conceito de metáfora a partir da perspectiva sociocognitiva.

Metáfora: uma abordagem cognitivo-discursiva ou sociocognitiva

Na visão clássica, a metáfora tem sido concebida, por séculos, como um fenômeno majoritariamente linguístico e, embora alguns autores, como, por exemplo, Aristóteles (2003, 2005), Black (1993) e Richards (1936) tenham vislumbrado sua faceta cognitiva, não se debruçaram sobre ela de forma profunda e detalhada. Assim, essa visão de metáfora, justamente por privilegiar o aspecto linguístico, acabou ficando famosa por atribuir ao fenômeno a função de mero adorno da linguagem poética e literária. Entretanto, com a proposição da Teoria da Metáfora Conceptual por Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a metáfora passa a ser tomada como um fenômeno de natureza cognitiva. Isso significa que Lakoff e Johnson (2002 [1980]) postulam uma distinção entre metáforas e expressões metafóricas. As metáforas têm como *locus* o nosso sistema conceptual, ou seja, a nossa cognição. Por outro lado, as expressões metafóricas são a materialização ou realização linguística dessas metáforas. Dito de outra forma, as metáforas conceptuais motivam a emergência das expressões metafóricas, também denominadas de metáforas linguísticas.

A fim de se compreender o funcionamento das metáforas conceptuais, pode-se tomar, como exemplo, a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA⁶. Essa metáfora conceptual é composta por dois domínios conceptuais, o de DISCUSSÃO e o de GUERRA. Vale ressaltar que os domínios acima não devem ser confundidos com itens lexicais (unidades linguísticas), mas devem ser concebidos como estruturas de representação de conhecimento. Assim, de acordo com Lakoff e Johnson (2002 [1980]), a metáfora conceptual é constituída de dois domínios, o DOMÍNIO-FONTE e o DOMÍNIO-ALVO. O DOMÍNIO-FONTE consiste em uma estrutura de conhecimento mais concreta que é projetada sob os elementos do DOMÍNIO-ALVO, que, por sua vez, é mais abstrato. Esse processo é denominado de projeção conceptual ou mental. Logo, a metáfora, na visão de Lakoff e Johnson (2002 [1980]), deixa de ser uma questão linguística para ser concebida como uma questão de pensamento, isto é, como um recurso cognitivo empregado - muitas vezes de forma intuitiva - pelo ser humano a fim de conceber conceitos mais abstratos em termos de conceitos mais concretos.

⁶ As metáforas conceptuais, por convenção na Linguística Cognitiva, são redigidas em caixa alta a fim de distingui-las das expressões metafóricas (metáforas linguísticas).

Feltes, Pelosi e Lima (2014) asseveram, ainda, que a Teoria da Metáfora Conceitual, germinada por Lakoff e Johnson (1980 [2002]), passou por algumas revisões. Destacam-se, nesse sentido, as reformulações propostas por Grady (1997) e Lakoff e Johnson (1999), Radden (2003) e Kövecses (2005).

Grady (1997) propôs uma teoria sobre as metáforas primárias, segundo a qual, elas são geradas a partir de correlações entre as experiências corpóreas humanas e alguns conceitos, motivando, por sua vez, a emergência de metáforas compostas. Dito de outro modo, as metáforas mais complexas (ou compostas), como TEORIAS SÃO EDIFÍCIOS, emergem a partir das metáforas mais básicas (ou primárias), como ORGANIZAÇÃO É ESTRUTURA FÍSICA e PERSISTIR É PERMANECER ERETO, o que explicaria o fato de que apenas a parte estrutural do DOMÍNIO EDIFÍCIO ser mapeada para a conceptualização do DOMÍNIO TEORIA, conforme apontam os exemplos de Feltes, Pelosi e Lima (2014, p.100, grifos do original): “Essa teoria não se *sustenta*; este é o *pilar* da hipótese dele”. Lakoff e Johnson (1999) corroboram as proposições de Grady (1997) afirmando que as metáforas primárias são potencialmente universais.

Radden (2003) propôs que há uma série de metáforas conceptuais (primárias ou compostas) baseadas em metonímias, como, por exemplo, MAIS É PARA CIMA, CONHECER É VER, MUDANÇA É MOVIMENTO, COMUNICAÇÃO É MANDAR.

Kövecses (2005), por sua vez, argumenta que há uma série de componentes, como, por exemplo, os domínios conceptuais, base experiencial, estruturas neurais correspondentes aos domínios fonte e alvo, expressões metafóricas, mapeamentos, acarretamentos, mesclas, realizações não linguísticas e modelos culturais que interagem entre si para a emergência de metáforas conceptuais.

Alguns autores, como Semino (2008) e Vereza (2010, 2013a, 2013b), passaram a questionar a legitimidade dos princípios da perspectiva tradicional e os da abordagem cognitiva devido à sua insatisfação com a separação rígida entre língua e cognição, o uso de certos métodos e a falta de consideração em relação aos aspectos textuais e discursivos das teorias anteriores. A partir disso, esses estudiosos desenvolveram outras abordagens teórico-metodológicas para descrever o fenômeno da metáfora, que, embora não constituam uma única teoria, elas compartilham alguns princípios, como levar em conta as facetas linguística, cognitiva e discursiva na composição do fenômeno.

A fim de alcançar os objetivos deste estudo, adotamos uma visão cognitivo-discursiva ou sociocognitiva da metáfora. Isso significa que, para a análise dos dados, valer-nos-emos

tanto da Teoria da Metáfora Conceptual quanto das abordagens teóricas cognitivo-discursivas, mais especificamente as propostas por Semino (2008) e Vereza (2010, 2013a, 2013b).

Tendo-se em vista que a nossa cognição tem base metafórica (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]) e que, portanto, os seres humanos fazem uso - muitas vezes de forma intuitiva e automática - de metáforas, seja no pensamento ou no discurso, como um recurso para compreender e externar noções mais abstratas por meio daquelas mais concretas, decidimos verificar quais metáforas são empregadas pelas professoras em formação para exprimir conceitos abstratos (escrever e narrar) do texto lido (Benelli, 2022), assim como sobre si mesmas e sobre sua relação com a leitura.

Procedimentos metodológicos

Os dados que motivaram o presente estudo foram gerados em uma formação continuada para professoras de língua portuguesa vinculadas à rede municipal de educação de São Leopoldo-RS. A pesquisa desenvolveu-se no âmbito de uma atividade extensionista, na UNISINOS, no Rio Grande do Sul, por meio do Grupo de Pesquisa FORMLI - Formação de Professores, Letramentos e Identidades, entre abril e novembro de 2023, tendo a segunda autora como coordenadora e a primeira como integrante da equipe formadora. A pesquisa foi registrada na Plataforma Brasil, com parecer consubstanciado do Comitê de Ética, deferido pela referida universidade⁷.

É importante salientar que a formação da qual as professoras participaram teve a temática ‘leitura e escrita’ sugerida pela maioria delas, após terem realizado a primeira edição da formação, desenvolvida em 2022, quando as aulas presenciais estavam retornando após o distanciamento pela pandemia de Covid-19.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, pois tem em vista interpretar dados textuais reais (Paiva, 2019). Dessa forma, serão analisadas as respostas textuais das professoras participantes da formação, em decorrência de uma *leitura guiada* sugerida pela equipe formadora, na primeira unidade do curso, intitulada *Quem somos e aonde vamos?*

Chamamos a atividade de *leitura guiada*, pois, como tarefa proposta, à medida que liam o artigo científico *Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com*

⁷ Projeto registrado no CAAE sob o número 48961021.8.0000.5344, aprovado em 15.07.2021.

crianças (Benelli, 2022), as professoras teriam que responder, com base na leitura, em um quadro virtual, no *Padlet*⁸, aos seguintes comandos:

1) Como você compreende a afirmação: “narrar e escrever sobre si mesmo é um pouco como tecer” (p. 38)?;

2) Conte uma experiência com base em “a narrativa é uma ação criadora de conhecimento; mais especificamente, a narração permite a reelaboração de experiências em pelo menos três níveis: narrativa, compreensão e construção de significado” (p. 38);

3) Pensando em “A escrita de si também pode ser um método formativo e transformador[...]” (p. 41), como crianças, adolescentes e professores podem se beneficiar do método autobiográfico?;

4) Pensando no método autobiográfico adotado na escola de Prato, Itália, com as etapas de leitura e escrita de narrativas propostas na oficina (“a história do nome, atrás da porta, os cômodos da casa, objetos da casa, palavras que saem de chaminés, o fio da história”) (p. 44-45), como você adaptaria à sua realidade e à de seus alunos?

Para fins deste estudo, vamos nos ater às respostas das participantes em relação à questão 1, procurando verificar como, a partir da metáfora ESCREVER É TECER (presente no enunciado), as professoras vão criando outras metáforas à medida que vão interagindo com o texto e produzindo sentido.

Na sequência, descrevemos e analisamos os elementos mediadores utilizados na referida formação, bem como as metáforas criadas pelas professoras, em decorrência da atividade proposta, e o que elas indicam sobre como elas compreendem a escrita de si e o próprio ato de escrever.

Análise e discussão dos dados

Buscando responder ao objetivo deste estudo, iniciaremos observando os elementos mediadores presentes na formulação da tarefa de *leitura guiada* e como eles podem ser identificados na escrita dessas professoras. Partindo do pressuposto de que a consciência humana é essencialmente social (Wertsch, 1985), a leitura guiada do artigo científico *Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com crianças* (Benelli, 2022) foi um elemento mediador utilizado pela equipe de formadores para sensibilizar as professoras e introduzir a temática da leitura e da escrita, especificamente a escrita autobiográfica.

⁸ [Padlet](https://www.techtodo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml) “O Padlet é uma ferramenta que permite criar quadros virtuais para organizar a rotina de trabalho, estudos ou de projetos pessoais”. Disponível em: <https://www.techtodo.com.br/dicas-e-tutoriais/2020/07/o-que-e-padlet-veja-como-usar-ferramenta-para-criar-quadro-virtual.ghtml>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Neste estudo, há indícios de que a consciência do professor sobre si mesmo, que é essencialmente social, está sendo narrada por ele mediante a inserção dos elementos mediadores *artigo científico e leitura guiada*. Os elementos mediadores efetivam-se na interação, durante a qual a equipe formadora propõe a leitura do artigo selecionado e, em contrapartida, as professoras respondem ao conjunto de questões que foi solicitado no outro elemento mediador, o qual chamamos *leitura guiada*. Portanto, é na interação entre equipe formadora e professoras em formação, mediada pelos elementos citados, que as professoras passam a refletir acerca desse *narrar e escrever sobre si*. A ideia da formação era, como se disse antes, que, passando pela experiência de escrever sobre si, as professoras estariam habilitadas a trabalhar com esse tipo de escrita reflexiva também com seus alunos.

Para tirar dúvidas sobre a tarefa proposta e sobre a ferramenta tecnológica na qual precisavam responder e interagir após os encontros síncronos, a equipe formadora estabeleceu um canal de interação e de contato constante (a plataforma de mensagens instantâneas *WhatsApp*) pois compreendemos ser nos espaços de interação que emergem os conceitos que já fazem parte do cotidiano das professoras em serviço (Vieira-Abrahão, 2014) e que, posteriormente, vão se transformando em conceitos científicos. É importante destacar que acreditamos que esses conceitos cotidianos dos professores em serviço, em grande parte, permanecem escondidos, deixando de ser compartilhados com colegas ou professores iniciantes por não haver, com a frequência que é necessária, espaços de efetiva formação continuada que promovam esse espaço de discussão e desenvolvimento profissional.

A partir da leitura do texto de Benelli (2022), no âmbito da formação, as professoras motivadas pela relação entre narrar, tecer e escrever, conforme se pode verificar na passagem “[...] narrar e escrever sobre si mesmo é um pouco como tecer (Benelli; Gijon, 2020, *apud* Benelli, 2022, p. 38)”, produziram as seguintes metáforas linguísticas dispostas no Quadro 1.

Quadro 1 - Relação de Metáforas

Metáforas (Cognitivo-Discursivas) Subjacentes	Expressões metafóricas ou metáforas linguísticas (licenciam as metáforas subjacentes⁹)
ESCREVER É TECER O TEXTO/A NARRATIVA É UM TECIDO	(1) No momento em que escrevo sobre minha história estou tecendo novas relações, pensando sobre perspectivas que antes não me dava conta. A minha vida se enriquece... o tecido se expande. (Professora não se identificou).
NARRAR É DAR PONTOS/TECER O TEXTO/A NARRATIVA É UMA TEIA	(2) Para mim, narrar é dar pontos a cada palavra escrita, é como criar uma teia onde as informações se

⁹ Os nomes utilizados para identificar a autoria das metáforas são fictícios, de modo a preservar a identidade das professoras.

	conectam e é capaz de transmitir mensagens. (Valéria).
NARRAR É TECER/COSTURAR NOSSAS LEMBRANÇAS SÃO RETALHOS QUE SERVEM PARA COSTURAR AS NARRATIVAS	(3) Quando contamos a nossa própria história é como se costurássemos os nossos retalhos feitos de lembranças . (Eulália).
NARRAR A PRÓPRIA HISTÓRIA É UNIR CADA PEDAÇO EM UMA PEÇA/UMA IMAGEM	(4) Narrar a própria história através da escrita é unir cada fato, cada acontecimento vivido em uma única peça/imagem . (Janaína).
FALAR DE SI É UM EMARANHADO DE LETRAS E PALAVRAS	(5) Assim como a tessitura é um emaranhado de fios que, num primeiro momento, parecem caóticos e sem sentido, mas no decorrer se tornam lindos trabalhos; o falar de si começa com um emaranhado de letras e palavras que vão tomando forma e se transformando e mostrando um pedacinho de nós. Algumas vezes, fazendo vir à tona partes que estavam esquecidas e empoeiradas devido à ação do tempo. (Emily).
NARRAR É MODELAR UM TECIDO FORMADO POR EMOÇÕES	(6) Ao narrar revisito meus pensamentos e lembranças e modelo um novo tecido formado por velhas e novas emoções. As memórias da infância e juventude hoje estão revestidas por um véu de saudades e nostalgia que, ao narrá-las, recompõe em um novo sentido. (Pâmela).
AS PALAVRAS SÃO OS FIOS DO TECIDO	(7) Narrar e escrever requer cuidado, planejamento e criatividade, assim como tecer, pois, ao tecer algo, a pessoa primeiro escolhe as linhas, as cores e o que tecer, a partir daí é que ela começa a entrelaçar os fios. A escrita autobiográfica também precisa de muitos cuidados, cada palavra é escolhida cuidadosamente para criar um texto significativo, entrelaçando as memórias. (Mariana).
A VIDA É UMA REDE (TECIDO) O ESCRITOR É UM ARTESÃO	(8) Como uma artesanã que vai unindo um ponto ao outro, ao escrever sobre mim vou unindo os acontecimentos e percebendo que cada fato vivido foi essencial naquele momento para que o outro fosse possível, assim a vida se constrói: uma grande rede . (Silvana).
LEMBRANÇAS/MEMÓRIAS SÃO FIOS DO TECIDO	(9) Narrar-se é um pouco como tecer, porque vamos amarrando as lembranças e costurando algumas memórias, às vezes, contando os pontos , às vezes nos perdendo um pouco, até porque são as linhas tortas que fazem com que seja apenas seu o traçado... E quando colocamos o <i>último</i> ponto, ou tomamos alguma distância, também conseguimos perceber um quadro mais coerente naquela (e)laboração. (Lúcia).
A VIDA É UM TECIDO A SER COSTURADO.	(10) Tecer a vida. Escrever sobre a minha história me permite um encontro com cada vivência que me construiu. Possibilita o reconhecimento, a aceitação do meu eu. É passar pelo tecido que é a minha vida. Deixar marcada a minha existência. (Professora não se identificou).
A NARRATIVA ATUAL SOBRE SI É A ROUPA QUE SE ESTÁ VESTINDO NO MOMENTO.	(11) Assim como não se faz uma roupa com uma linha, construir um texto sobre si requer um entrelaçamento. Ir para o passado e o presente procurando conexões. Escrever sobre si é uma possibilidade de entender a atual roupagem . (Milena).
NARRAR É TECER	(12) Quanto estou tecendo algo sobre minha pessoa, estou produzindo uma narrativa da minha vida, minha

	história, desta forma, deixo registrado um pouco da minha vida para os leitores. (Adeline).
NARRAR SOBRE SI É TECER O TEXTO/A NARRATIVA É UM TECIDO NARRAR SOBRE SI É ENTRELAÇAR (TECER) PALAVRAS PALAVRAS SÃO FIOS/LINHAS DO TECIDO O NARRADOR/CONTADOR DE HISTÓRIAS É UM TECELÃO	(13) A narração sugere que contar histórias sobre si mesmo é semelhante a tecer uma peça de tecido . A própria palavra texto, em sua etimologia, significa tecido. Como contadores de histórias, agimos, desse modo, como um tecelão . Contar histórias sobre si mesmo é entrelaçar palavras sob a forma da narrativa de diferentes experiências, memórias e emoções para assim criar uma história coerente. (Gianne).
A NARRATIVA É UM TECIDO AS PALAVRAS SÃO LINHAS DO TECIDO	(14) Escrever sobre si mesmo é revisitar o passado, estabelecer uma relação com o presente e planejar o futuro. É viajar no tempo e refletir sobre quem somos e o que planejamos ser. Ao fazer isso, vamos tecendo nossa história, escolhendo as melhores linhas , para seguir em frente. (Lara).
A NARRATIVA SOBRE SI É UM TECIDO FEITO DE LEMBRANÇAS	(15) Contar a nossa própria história é como formar uma colcha de lembranças , como se faz com os retalhos de patchwork. (Lilian).

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme se pode verificar no quadro 1, na coluna da esquerda, estão dispostas as metáforas subjacentes (sejam elas cognitivas ou discursivas), que se observam a partir das metáforas linguísticas produzidas pelas participantes. As metáforas linguísticas, por sua vez, estão dispostas na coluna da direita. A partir das relações estabelecidas por Benelli e Gijon (2020, *apud* Benelli, 2022) entre as palavras narrar, escrever e tecer, as metáforas subjacentes O TEXTO É UM TECIDO, NARRAR É TECER, A NARRATIVA É UM TECIDO, NARRAR É COSTURAR, ESCREVER É TECER são bastante profícuas. Desse modo, os domínios conceptuais TECIDO, TECER, COSTURAR, NARRAR e ESCREVER formam a base a partir da qual a maioria das metáforas linguísticas são evocadas, conforme se pode verificar nos excertos.

Outro ponto a se destacar é que essas metáforas subjacentes mais convencionais são estendidas em metáforas novas ou criativas, que somente se realizam no discurso (Semino, 2008; Vereza, 2010, 2013a, 2013b), como, por exemplo, FALAR DE SI É UM EMARANHADO DE LETRAS E PALAVRAS, LEMBRANÇAS/MEMÓRIAS SÃO FIOS DO TECIDO, O NARRADOR/CONTADOR DE HISTÓRIAS É UM TECELÃO entre outras. Essas metáforas criativas são desdobramentos das metáforas convencionais e funcionam como um recurso para conceber os conceitos mais abstratos, os domínios-alvo, em termos de conceitos mais concretos, os domínios-fonte (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]).

Embora as participantes tivessem sido motivadas pelo texto lido a relacionarem os referidos conceitos (ou domínios), também estenderam as metáforas convencionais em metáforas criativas mais específicas e detalhadas, isto é, *preencheram* as lacunas deixadas pelos

mapeamentos das primeiras. Tomemos, por exemplo, a metáfora convencional O TEXTO É UM TECIDO e a sua extensão relativamente criativa PALAVRAS SÃO FIOS/LINHAS DO TECIDO. Pode-se verificar que o domínio PALAVRAS é um elemento do domínio TEXTO, e o domínio FIOS/LINHAS é um elemento (ou subdomínio) do domínio TECIDO. O mesmo ocorre quando se analisa a relação entre as metáforas NARRAR É TECER e LEMBRANÇAS/MEMÓRIAS SÃO FIOS DO TECIDO ou NOSSAS LEMBRANÇAS SÃO RETALHOS QUE SERVEM PARA COSTURAR AS NARRATIVAS. As metáforas emergentes no discurso das participantes indicam que elas construíram um sistema metafórico coerente, conforme apontam Lakoff e Johnson (2002 [1980]).

As metáforas criativas das professoras, as quais ampliaram as metáforas convencionais/subjacentes, são um indício de que a mediação (Lantolf; Thorne, 2006) está estabelecida de maneira central na formação continuada de professores *Multiletramentos e Tecnologias Digitais na Sala de Aula*, sendo necessária para iniciarem suas reflexões sobre suas experiências pessoais e profissionais. A pergunta inserida na *leitura guiada* indicou um caminho propício para a produção das metáforas linguísticas, mas não exclusivo. A escolha de um artigo científico como elemento mediador em uma formação de professores não deve ser aleatória, mas pensada e estrategicamente articulada para produzir o efeito esperado, que é estimular a transformação de seus conceitos cotidianos em conceitos científicos (Vieira-Abrahão, 2014).

Observando mais detidamente os excertos, percebe-se que conceitos sobre *narrar* vão surgindo e se completando. Tendo em vista que as participantes da formação são graduadas em Letras, *narrar* não é um conceito novo para elas; no entanto, é possível perceber que, ao desmembrarem as próprias expressões metafóricas, elas inserem suas experiências para descrever o *narrar*, ou seja, conceitos cotidianos estão sendo mobilizados na direção de consolidar um conceito científico já existente. Há vários momentos, na escrita das professoras, em que é possível perceber essa mobilização. Observe-se, por exemplo, os trechos extraídos dos excertos (1), (2), (3) e (4):

(1) No momento em que escrevo sobre minha história *estou tecendo novas relações*, pensando sobre perspectivas que antes não me dava conta. A minha vida se enriquece...o tecido se expande. (Professora não se identificou).

(2) Para mim, *narrar é dar pontos a cada palavra escrita, é como criar uma teia onde as informações se conectam* e é capaz de transmitir mensagens. (Valéria).

(3) Quando contamos a nossa própria história *é como se costurássemos os nossos retalhos feitos de lembranças*. (Eulália).

(4) Narrar a própria história através da escrita é *unir cada fato, cada acontecimento vivido em uma única peça/imagem*. (Janaína).

As expressões *estou tecendo novas relações; dar pontos a cada palavra escrita, criar uma teia onde as informações se conectam; é como se costurássemos os nossos retalhos feitos de lembranças; unir cada fato, cada acontecimento vivido [...]* são indícios de que as professoras mobilizam saberes de suas experiências de vida para dar sentido a algo que é abstrato, o *narrar*, especificamente o *narrar sobre si*, por meio de metáforas linguísticas. Ao mesmo tempo, são indícios de como estão desenvolvendo o seu próprio letramento docente. Portanto, é possível dizer que as metáforas são elementos mediadores, pois podem, sim, ser recursos de concepção de algo mais abstrato em algo mais concreto, ou seja, um recurso por meio do qual é possível veicular uma determinada concepção. É possível que, ao fazerem isso individualmente, mas tendo acesso à escrita das colegas, na ferramenta *Padlet*, as professoras tenham lançado mão das concepções das colegas para formularem suas próprias concepções de *narrar sobre si*. Dessa forma, a tecnologia digital e as interações dentro da ferramenta onde foi hospedada a tarefa *leitura guiada* também são elementos mediadores que conduziram as professoras à construção de suas próprias metáforas e, por conseguinte, de construção e de consolidação de seus conceitos científicos (Vieira-Abrahão, 2014) sobre o *narrar*.

A mediação no desenvolvimento humano é fundamental. Não só a mediação por expressões metafóricas - para descrever a abstração de conceitos - mas também os elementos mediadores empregados na formação (artigo científico, *leitura guiada*, TDIC) indicam que a interação com esses elementos, obrigatoriamente, mobiliza a cognição, fazendo com que a professora pare para refletir sobre os conceitos trabalhados, o *narrar* e o *narrar sobre si*.

Como vimos, os dados analisados são provenientes das respostas das professoras em momento de interação assíncrona na ferramenta *Padlet*. Por essa razão, não é possível observar, nos dados em questão, a internalização dos conceitos construídos por parte das professoras. É possível, contudo, dizer que os saberes sobre *narrar* e suas experiências pessoais foram mobilizados em direção à construção e consolidação desses conceitos, o *narrar* e o *narrar sobre si*.

Considerações finais

Os dois anos de pandemia, com mais de 500.000 vidas perdidas no Brasil, e tempo em que mais de 5 milhões de crianças ficaram sem aulas em 2020¹⁰, impactaram (ou precisam impactar) sobremaneira nossa forma de aprender e de ensinar. Como diz Nóvoa (2021)¹¹, muitos falharam durante a pandemia, menos os professores, eles marcaram sua presença na resposta à pandemia. Como dissemos em outro texto, “podem não ter feito algo inovador, mas fizeram o que achavam que podiam fazer, fizeram aquilo para o que a universidade os preparou: agir em situações ‘normais’ e previsíveis” (Kersch, 2021). É papel da universidade agora, na volta ao presencial, subsidiar o professor com formação continuada, não lhe dizendo o que deve fazer, mas, com ele, construir alternativas para a mudança que está em curso, o que começa em oportunizar-lhe a escrita de si. E é nessa escrita que os conceitos se constroem, e as metáforas ajudam a construir o sentido que querem produzir.

É natural associarmos os professores de línguas a pessoas que possuem práticas habituais de leitura e escrita; no entanto, quando o professor tem a oportunidade de escrever/falar sobre suas experiências de narrar e escrever sobre si, tem-se a chance de observar como estão utilizando a esfera social ‘sala de aula’ para compartilhar de si por meio da narrativa e da escrita (e que depois podem fazer com seus alunos).

Ao expandirem o conceito de ESCREVER/NARRAR É TECER, as participantes da pesquisa não só conceituam o que é escrever/narrar, mas expressam o seu estar no mundo, a sua autoria, as suas identidades sendo forjadas na ação, afinal, *o tecido se expande*, é preciso *costurar os retalhos de lembranças* (mesmo essas tão dolorosas da pandemia) e, acima de tudo, *ir tecendo nossa história, escolhendo as melhores “linhas”, para seguir em frente*.

A escrita é terapêutica, ela humaniza e acolhe. É exatamente essa escola humanizadora, em que os afetos estejam presentes e todas as vozes sejam ouvidas, que precisamos ajudar a construir nesses tempos pós-pandêmicos. A ferida ainda lateja, mas nós, como universidade formadora de professores e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, podemos auxiliar os professores a ressignificarem a sala de aula de linguagens.

¹⁰ Informação disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/mais-de-5-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-ficaram-sem-aulas-em-2020>. Acesso em: 23 ago. 2023.

¹¹ NÓVOA, A. Sesc & Seeduc. Educação depois da pandemia. Disponível em: <https://bit.ly/37efN7z>. Acesso em: 23 ago. 2023.

Referências

ARISTÓTELES. **Poética**. 7. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.

ARISTÓTELES. **Retórica**. 2. ed. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

BENELLI, C. Educar com histórias: narrativa e escrita de si como prática educativa com crianças. **Debates em Educação**. V. 14, n. 34, p. 37-47, Jan-Abr. 2022. DOI: 10.28998/2175-6600.2022v14n34p37-47.

BLACK, M. More about metaphor. *In*: ORTONY, A. **Metaphor and Thought**. 2nd Edition. New York: Cambridge University Press, 1993. p.19-41.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. *In*: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. de M. M. **Tecnologias digitais e escola** [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020, p. 21-30.

CARNIN, A. O trabalho e a escrita do professor de língua portuguesa em formação continuada: questões de linguagem e desenvolvimento profissional. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A.; BICALHO, D. C. (Orgs.). **Formação e trabalho docente**: múltiplos olhares para o ensino de língua materna. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 33-58.

FELTES, H. P. M.; PELOSI, A. C.; LIMA, P. L. C. Cognição e Metáfora: a Teoria da Metáfora Conceitual. *In*: PELOSI, A. C.; FELTES, H. P. M.; FARIAS, E. M. P. (Orgs.). **Cognição e Linguística**: explorando territórios, mapeamentos e percursos. 2a ed. Caxias: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2014. p. 88-113.

GRADY, J. E. **Foundations of meaning**: primary metaphors and primary scenes. 1997. Tese (Doutorado em Linguística) – Divisão de Pós-graduação da Universidade da Califórnia, Berkeley, 1997.

KERSCH, D. F.; CARNIN, A. “É diferente tu escrever um artigo... onde tu tá expondo um grupo”: letramento do professor e a (re)construção de identidades. *In*: SATO, D. T. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; SANTOS, R. C. R. (Orgs.). **Ler, escrever, agir e transformar**: uma introdução aos novos estudos do letramento 1ª ed. Recife: Pipa Comunicação, 2016.

KERSCH, D. F.; LESLEY, M. Hosting and healing: A framework for critical media literacy pedagogy. **Journal of Media Literacy Education**, V. 11, p. 37-48, 2019.

KERSCH, D. F. Por uma formação continuada construída junto com o professor. *In*: GUIMARÃES, A. M. M.; CARNIN, A. (Orgs.). **Formação continuada de professores de língua portuguesa**: a importância do coletivo para a ressignificação do trabalho de ensinar. 1ª ed. Araraquara: Letraria, 2020, V. 1, p. 122-136.

KERSCH, D. F. Prefácio. *In*: MENDONÇA, M.; ANDREATTA, E.; SCHLUDE, V. (Orgs.). **Docência pandêmica**: práticas de professores de língua(s) no ensino emergencial remoto. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

KERSCH, D. F.; SANTOS, M. D.; DORNELLES, A. J. C.; PIAIA, A. L.; FLOR, J. Aprendendo e ensinando na formação continuada: exploração do campo jornalístico-

mediático. *In*: KERSCH, D. F.; TINOCO, G. A.; MARTINS, A. P. S. **Esperança para (re)agir**: multiletramentos em escolas públicas brasileiras. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 20-43.

KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmmVJpFv4bk/?format=pdf>. Acesso em: 22.ago. 2023.

KLEIMAN, A. B.; BORGES DA SILVA, S. B. Letramento no local de trabalho: o professor e seus conhecimentos. *In*: OLIVEIRA, M. S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos**: práticas, instrumentos e representações. Natal: Editora de UFRN, 2008.

KÖVECSES, Z. **Metaphor in culture**: universality and variation. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

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

LAKOFF, G. JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução ZANOTTO, M. S. *et al.* São Paulo: Editora Mercado de Letras, 2002. Originalmente publicado em 1980.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. Sociocultural Theory and Second Language Development. *In*: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (Eds.). **Theories in Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2015. p. 207-226.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RADDEN, G. How metonymic are metaphors? *In*: BARCELONA, A. (Ed.). **Metaphor and metonymy at the crossroads**: a cognitive process. New York: Mouton, [2000] 2003. p. 93-197.

RICHARDS, I. A. **The philosophy of rhetoric**. London/New York: Oxford University Press, 1936.

SEMINO, E. **Metaphor in discourse**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VEREZA, S. O lócus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, R.J., nº 41, p. 199-212, 2010.

VEREZA, S. Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, nº 1, V. 55, p. 109-25, 2013a.

VEREZA, S. “Metáfora é que nem...”: Cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**, Santa Cruz do Sul, R.S., V. 38, nº 65, p. 2-21, jul. dez. 2013b.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Sessões colaborativas na formação inicial e em serviço de professores de inglês. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, nº 1, p. 15-39, 2014. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1328>. Acesso em: 14 ago. 2023.

VYGOTSKY, L. S. **The collected Works**. Volume 6. Scientific Legacy. New York: Plenum, 1999.

WENGER, E. **Comunidades de Prática**: Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós, 2001.

WERTSCH, J. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1985.

Sobre os autores

Manuela da Silva Alencar de Souza (Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-8198-1538>)

É professora de línguas e literatura no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). É graduada em Letras Português/Inglês e respectivas literaturas pela UFPE (2003), tem mestrado em Linguística Aplicada pela UNISINOS (2020) e é doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada na mesma universidade. E-mail: manuelasouza@ifsul.edu.br

Dorotea Frank Kersch (Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9335-4646>)

É professora pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. Tem mestrado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Filologia Românica - Christian Albrechts Universität zu Kiel - Alemanha (2006). E-mail: doroteafk@unisinios.br

John Richart Schabarum (Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-9227-7458>)

É graduado em Letras, com habilitação em Port./Inglês, pela Unisinios (2011), mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinios (2019) e doutorando em Linguística Aplicada também pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unisinios. Atua como professor de Inglês da Educação Básica do município de Santa Maria do Herval-RS. E-mail: johnschabarum@gmail.com

Recebido em agosto de 2023.

Aprovado em dezembro de 2023.