



ACESSO À CLASSE E

PROFESSOR TITULAR DA CARREIRA DE MAGISTÉRIO SUPERIOR

MEMORIAL

DOCENTE CANDIDATA:

SOLANGE COELHO VEREZA

NOVEMBRO DE 2015

SUMÁRIO

	Pag.
Palavras iniciais: o memorial e a metáfora da viagem	5
Primeira Parada: O Desenho Industrial	8
Segunda Parada: O ensino de inglês	10
Terceira Parada: A Universidade de Londres	13
Quarta parada: A PUC-Rio	
Entre duas paisagens: o doutorado	21
Quinta Parada: A UFF	31
Palavras finais: o fim e o começo da jornada	62
Referências	64

*Como todo grande viajante, eu vi mais do que posso lembrar;
e lembro mais do que pude ver.* Benjamin Disrael

*Uma viagem nunca termina, mas continua ressonando infinitamente
dentro de nossos cômodos mais silenciosos.* Pat Conrey.

À Marlene Gomes Mendes, colega e amiga;
um exemplo, em muitos sentidos.

Palavras iniciais: o memorial e a metáfora da viagem

Diante da tarefa de produzir um memorial, deparei-me com uma questão: do que seria exatamente um “memorial”, no contexto de um processo de “acesso à Classe E da Carreira do Magistério Superior”, como descrito se lê na Resolução N.º 543/2014, do CEP, que estabelece normas para tal acesso. E, pelo fato de eu trabalhar cotidianamente com estudos da linguagem, torna-se inevitável e, possivelmente, até mesmo um lugar-comum, pensar no memorial como um gênero discursivo.

O conceito de gêneros do discurso, abordado a partir de diferentes teorias (retórica-discursiva, pragmática, socioconstrutivista, sociocognitiva, entre outras), se faz presente em várias pesquisas que tratam da linguagem em uso, situada em contextos discursivos específicos. A influência dos estudos do gênero pode também ser sentida em abordagens pedagógicas e materiais no ensino de língua, tanta materna quanto adicional. Muitas das pesquisas que já orientei e hoje oriento, mesmo não tendo o gênero como foco, fazem referência a esse conceito, na descrição de *corpora*, por exemplo. Sendo assim, não é nenhuma surpresa que me veja diante da problematização do gênero sobre o qual agora me debruço. Para amparar de uma certa forma esse questionamento, recorro ao pensamento de Rajagopalan:

O fenômeno chamado memorial é um gênero discursivo *sui generis*, com um conjunto de características que lhes são próprias. A redação de um memorial traz à baila uma série de questões relativas à construção do self. Quem escreve o memorial se vê obrigado a justificar todos os caminhos e descaminhos de sua vida numa narrativa mestra, de preferência sem interrupções

e rupturas. Ainda que seja a vida composta por cacos e pedaços desconstruídos de experiências vividas nem sempre compreendidas, o memorial exige que ela seja recomposta como que [???] uma collage [...]. (Rakagopalan, 2002, p. 339)

O autor compara o memorial a uma autobiografia, com a importante diferença que, “diferentemente de um autor de biografia que procura, via de regra, proporcionar um certo sentido e uma certa coerência à sua vida com a finalidade de satisfazer um desejo próprio” (p. 344-45), quem produz um memorial tem em mente um público-alvo específico, a banca-examinadora. Acrescento, aqui, o que analistas do discurso chamariam outras “condições de produção”: o memorial, hoje, é uma condição obrigatória para ascensão ao que pode ser visto como o patamar mais alto da carreira docente em universidades federais.

No entanto, ao contrário do autor, que vê essa obrigatoriedade como uma força de certa forma opressora, que promove a construção de uma identidade única e não fragmentada, voltada para um “marketing” (p. 344) de si mesma, prefiro abordar o memorial como uma oportunidade de pensar na minha trajetória, refletir sobre minhas escolhas e avaliar seus possíveis impactos na minha vida profissional, e na de meus alunos e orientandos, além das possíveis contribuições para as áreas de pesquisa em que atuo e para a instituição em que trabalho. Além disso, se eu não visse qualquer valor naquilo que fiz e faço, nem sequer solicitaria o acesso à classe de Titular, pela qual tenho muito respeito.

Opto, assim, por ver o memorial não como um gênero completamente estável, cuja elaboração segue normas muito rígidas em seu conteúdo e macroestrutura. Seus objetivos discursivos e diretrizes gerais, no entanto, não devem ser ignorados. Traçar um panorama da minha história profissional continua sendo a tarefa principal que aqui se coloca. A questão é: como fazê-lo?

Hoje, adiantando parte do panorama que será aqui descrito, considero-me, sem modéstia, uma especialista nos estudos da metáfora. Isso não quer dizer que sei tudo sobre a metáfora - longe disso - ; apenas indica que já li e pesquisei bastante sobre o assunto e me são familiares muitas das teorias que têm essa figura como foco e que apontam, sempre, para a complexidade de um conceito dessa natureza. Mas, principalmente, tento usar o que aprendi sobre a metáfora como

ferramenta para pensar, mesmo que não sistematicamente, como no caso de uma pesquisa formal, sobre aspectos do mundo e da minha própria vida.

Nesse sentido, pude observar que, em memoriais de colegas e amigas queridas, do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, algumas metáforas importantes foram usadas, deliberadamente ou não, para dar sentido ou unidade ao conjunto de experiências acadêmicas relatadas. Entre essas metáforas, duas me chamaram a atenção: a metáfora da batalha e a metáfora da viagem. No primeiro caso, o autor referia-se a lutas, estratégias, conquistas e vitória: a trajetória profissional conceptualizava-se, assim, como uma batalha, em que vários obstáculos eram *vencidos* e objetivos *conquistados*.

A segunda metáfora, que enquadra a experiência profissional como uma viagem, surgiu com maior frequência. Aqui mesmo já nos referimos, mais de uma vez, a “trajetórias”. Na própria citação de Rajagopalan, apesar de estar mais focada em outra metáfora (a do *cacos X collage*), a referência é feita a *caminhos* e *descaminhos*. A metáfora da vida como um todo, não apenas a sua dimensão profissional, como viagem, é muito abrangente em nossa cultura, sendo marcada, linguisticamente, em expressões mais ou menos convencionalizadas. O que nos interessa no momento, no entanto, é a forma como a metáfora da viagem pode servir como fio condutor (uma outra metáfora, incidentalmente), para organizarmos cognitivamente nossas experiências de vida, e no caso do memorial, nossas experiências profissionais.

Em uma viagem, sob um ponto de vista mais prototípico, do senso comum, temos um ponto de partida, um destino, um caminho, obstáculos, paisagens, companheiros de jornada, etc. O que fica muito claro é que, na maioria das vezes, em uma jornada que se inicia, o destino está mais ou menos definido. Quando dizemos para alguém que vamos viajar, por exemplo, a primeira pergunta, provavelmente, seria: para onde?

Nessa perspectiva, observei, a partir da leitura de memoriais, que, em muitos deles, o desejo claro de ter a profissão que temos colocava-se como a motivação

da viagem a ser feita, dos caminhos a serem seguidos, dos obstáculos a serem superados e dos objetivos (destinos) a serem alcançados.

A minha viagem, no entanto, não teve, e creio que ainda não tem completamente, essa configuração. É uma viagem que começou, de alguma forma, sem destino. Uma viagem cujo itinerário era traçado, muitas vezes, pelo encanto, ou desencanto, que cada parada em mim motivava. Uma viagem que teve início sem mapas, sem roteiros prefixados, mas, ao mesmo tempo, sem ser impulsionada por meros toques do acaso. O meu olhar de viajante sempre foi sensível aos atrativos (ou à falta destes) da paisagem: sempre foi ela, mais do que tudo, que ditou a direção do meu caminhar.

Poder-se ia esperar que, para alguém que dedicou a sua vida profissional às Letras e ao ensino de línguas, os primeiros incentivos tenham surgido na família. Uma mãe que lia muito; um pai que ensinava; uma tia escritora. Não foi bem assim no meu caso: meu pai, criado em fazenda, no Espírito Santo, tornou-se funcionário do Banco do Brasil (como todos os seus irmãos) e, no Banco, realizou-se profissionalmente. Não tinha o hábito da leitura, nem qualquer olhar particularmente curioso para a linguagem. No entanto, a linguagem nele se fazia efervescente, por meio de suas muitas histórias de boiadas e de pescaria. Fui criada no meio dessas histórias e, até o início da adolescência, não sabia distinguir claramente as verdadeiras das que eram frutos de sua rica imaginação. Apenas aos doze anos, descobri, por exemplo, que meu pai nunca tinha dado a volta ao mundo como marinheiro, em um navio chamado Argel, no qual havia coqueiros, que abrigavam ninhos de gaivotas, para que a tripulação de omeletes se fartasse, e que atracava em vários portos espalhados pelo mundo, onde sempre havia uma noiva aguardando, ansiosa, pelo meu pai. Minha mãe também pouco lia, apesar de escrever bem, com sua letra disciplinada e desenhada, marca do Colégio Sacré-Coeur, de Vitória. No entanto, ela participava com total generosidade de espírito e de imaginação das sessões de histórias do Luiz Vereza, meu pai, disputadíssimas por mim, minha irmã, e por meus muitos primos.

Cresci sem pensar em ser professora; sem desejar ser escritora; sem ter nada muito nítido a respeito de minha futura profissão. Essa indefinição materializou-se, já na época do vestibular, no teste vocacional que fiz no Departamento de Psicologia Aplicada da PUC-Rio. Para minha total falta de surpresa, e surpresa absoluta para minha mãe, o teste indicou que eu tinha vocação para “profissões de todas as áreas”. Obviamente, duvidei da legitimidade de tal teste; ou até mesmo de mim mesma, enquanto realizadora do teste: talvez eu tivesse forçado, de alguma forma, o encaminhamento que corroborava tal indefinição. Hoje penso que a indefinição possa ter representado uma relativa zona de conforto; um receio de, ao fazer uma opção desejosa no mundo dos adultos, ter que abrir mão do espaço afetivo do mundo das histórias que povoavam a minha vida até então.

Primeira Parada: O Desenho Industrial

Na fila do Vestibular, onde tínhamos que nos inscrever nos cursos supostamente já escolhidos, eu não tinha ainda qualquer clareza quanto a minha opção. Estava com uma amiga, que me convenceu de que eu deveria escolher o curso de Desenho Industrial. Seus argumentos iam desde a minha suposta criatividade (eu transformava, por exemplo, fio usado de telefone em colar), até o *glamour* da nova profissão. Ser desenhista industrial apontava para um mundo moderno e extremamente sedutor. Foi ali, naquele momento, que tive uma visão do meu futuro, e gostei da personagem que nele surgia. Foi essa a minha primeira parada; foi para cá que tracei a minha primeira rota profissional.

Gabava-me da minha escolha, estudando bastante para concretizá-la. O primeiro lugar no exame vestibular das áreas humanas e sociais só fez reforçar, na minha concepção, a adequação da opção. Com uma bolsa parcial de estudos, matriculei-me na PUC-Rio, espaço em que todos os atrativos que via no desenho industrial encontravam eco.

E foi no primeiro ano desse curso, na PUC-Rio, que me dei conta de que o teste vocacional, feito na própria PUC, fora marcado por uma falha, que veio a se mostrar devastadora. Eu não desenhava bem e nem tinha qualquer talento para as artes plásticas e gráficas. A surpresa veio, da mesma forma, com a descritiva, disciplina que não havia cursado no então curso científico, talvez por uma falha da escola. Eu dominava bem a matemática, mas não tinha ideia do que a falta da chamada “visão espacial” poderia representar para um aluno de um curso dessa natureza. Tanto é que, no ano seguinte àquele em que prestei o vestibular, os cursos de desenho industrial passaram a exigir um teste de habilidade específica, no caso, de desenho. De aluna que havia entrado em primeiro lugar, passei a frequentar as listas das notas vermelhas, além de experimentar um sentimento até então pouco conhecido: o de fracasso.

O que surgiu como uma grande decepção (não do curso – esse era excelente-, mas da escolha que havia feito) foi logo depois por mim mesma desconstruído. O mundo idealizado que eu havia criado para dar suporte a uma opção (ou falta desta) não tinha qualquer sustentação na minha própria história. O que se mostrava óbvio para todos (quem escolhe desenho industrial tem que saber desenhar, principalmente em uma época pré-computação gráfica) foi por mim descartado, como possibilidade de se tornar um obstáculo para alcançar aquilo que - o que depois viria a compreender- não passava de mera fantasia.

Logo no segundo semestre de 1975, comecei a pensar seriamente em desistir do curso. O problema é que não sabia o que iria fazer, e a ideia de retornar à situação de indecisão era assustadora. Com muito apoio dos meus pais - esse apoio eu nunca deixei de ter, em todas as situações de minha vida-, que me viam entristecer a cada dia, com a autoestima profundamente abalada, tranquei o curso na PUC, sem ter qualquer ideia do que iria fazer no lugar deste. Aos quinze anos, havia morado nos Estados Unidos por 6 meses e, ao retornar, tirei o Diploma de Proficiência em Inglês da Universidade de Michigan. Por isso, decidi procurar um emprego de professora de inglês em cursos livres, que, na época, aceitavam esse tipo de qualificação.

A minha opção não surgiu de uma vontade clara de ensinar, nem mesmo de estar em contato com a língua estrangeira; até o próprio conceito de “professora de inglês” coincidia com um estereótipo de mulheres alienadas da classe média, com uma ideologia “pró-americana”, tão rejeitada por jovens universitários àquela época. A decisão, ao contrário, foi fruto exclusivamente de um desejo de trabalhar e de não depender tanto dos meus pais, até que pudesse escolher um curso universitário no qual pudesse me realizar. A minha geração tinha a independência como princípio e desejo e, nesse caso, esse princípio foi largamente coerente com a minha ação.

Segunda Parada: O ensino de inglês

Um anúncio de jornal me levou a tentar uma vaga de professora de inglês em uma escola de idioma, Yázig, no bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro. Sem qualquer formação de professora, tendo como única experiência de ensino a alfabetização de adultos, aos 13 anos, no, hoje visto como polêmico, Mobral, e com apenas um diploma de proficiência na mão, submeti-me a uma entrevista e a um teste oral de inglês. Fui chamada para o que seria um treinamento, junto com outros candidatos. Após a apresentação de um modelo de aula, que seguia a metodologia adotada no curso, tivemos 24 horas para preparar uma aula de uma dada lição. Aquela aula-teste, fruto de uma agenda com poucas pretensões e expectativas de minha parte, representou um daqueles momentos que, sem qualquer aviso, dão uma guinada em nossas vidas. Uma paisagem na jornada que surge, surpreendentemente, como que do nada, mas que, sozinha, pouco significa: é necessário um olhar que possa dar-lhe sentido e beleza e, assim, criar sentido na vida de quem olha. Foi naquela aula, mesmo *fake* (era dirigida aos próprios diretores), que descobri que dar aula de língua estrangeira era, de uma certa forma, iniciar uma negociação de sentidos com o outro em torno da própria língua, numa interação metadiscursiva que, simplesmente, me fascinou na mesma hora. Era descobrir diferentes formas de expressão; era considerar como

o outro buscava em mim instrumentos verbais para se construir discursivamente, e, ao mesmo tempo, como eu buscava no outro formas de sentido ainda mergulhadas num mar de indeterminação. Como nos folhetins românticos, foi amor à primeira vista, ou à primeira aula.

Trabalhei como professora na escola de idiomas Yázigi durante quase quatro anos. Na escola da Tijuca, na Rua Dr. Satamini, ministrava várias aulas, para vários níveis. Fui convidada a dar aula também na filial do Leblon, onde, após um ano, tornei-me coordenadora pedagógica do curso para crianças de 7 a 12 anos, responsável pelo treinamento pedagógico e supervisão de todos os professores que neste curso ensinavam.

Entre as muitas pessoas que não apenas marcaram, mas pontuaram momentos decisivos em minha trajetória profissional, de uma certa forma definida, naquela tarde na Tijuca (“sim, vou ser professora de línguas - eu adoro isso!”, pensei, no meu recém-descoberto entusiasmo, aos 20 anos), o primeiro foi um professor polonês, coordenador pedagógico geral do curso, chamado Tony Kozlowski. Sem qualquer qualificação formal, Tony sabia tudo do manejo de sala de aula - em um contexto de cursos livres, é claro- e não hesitava em partilhar comigo seus conhecimentos, intuitivos ou não. Ao meu fascínio pela interação com o outro e pelos instrumentos da co-construção de significados, juntou-se o aprendizado de um conjunto de técnicas pedagógicas que, em sala de aula, pareciam funcionar como mágica.

Vislumbrar um caminho profissional a seguir, dar os primeiros passos diretamente na prática de sala-de-aula e ser bem-sucedida nesse processo poderiam me levar a uma estabilidade que garantiria uma profissão por muitos anos. No entanto, algo naquela prática não deixava me acomodar; era a curiosidade pelas entranhas e artimanhas da linguagem que se revelavam, ou até mesmo se escancaravam, nas práticas discursivas de sala de aula. Em outras palavras: eu já sabia como me sustentar minimamente, em termos financeiros, mas queria mais. Queria aprender mais sobre a língua para além da gramática pedagógica, totalmente prescritiva, e sobre metodologia de ensino ; o “sobre” e o

“meta” me atraíam e eu sabia que certamente haveria uma imensidão de conhecimentos a ser explorada. Além disso, começava a problematizar a estrutura comercial de um curso livre, que me obrigava, como coordenadora que era, a me preocupar com o número de alunos em sala de aula, com a evasão e com a carga horária de professores, o que exigia uma atitude policialesca diante de meus colegas. Passei a cultivar a ideia de fazer uma pós-graduação (sem ter ao menos me graduado!). Para isso, portanto, era necessário voltar aos bancos da universidade.

Havia duas opções. A primeira seria o caminho mais natural: pedir transferência, na PUC, para o curso de Letras. Hoje surpreendo-me com, e até vejo como grande ironia, a minha decisão de rejeitar essa opção. O que é surpreendente é a razão dessa rejeição. Durante o ano em que cursei desenho industrial, não só aprendi que não levava qualquer jeito para desenho, como também naturalizei várias crenças que já tinha, e que foram reforçadas no contexto social do curso que fazia. Uma dessas crenças, em mim enraizada, dizia respeito ao curso de Letras, pelo menos o da PUC: quem o fazia eram, supostamente, as filhas de famílias abastadas da Zona Sul do Rio de Janeiro, que não conseguiam passar no vestibular para outras áreas. E quem realmente queria se dedicar às Letras e era bom aluno não precisava pagar um curso caro como o da PUC, pois passaria com facilidade no vestibular das universidades públicas. Em outras palavras, eu nutria enorme preconceito pelo curso de Letras.

Decidi então fazer o que seria mais rápido e prático: a licenciatura curta em inglês. Para isso, com o Diploma de Michigan na mão, cursei o TTC (*Teacher Training Course* do IBEU), à noite, pois trabalhava como professora e coordenadora de manhã e à tarde. Após concluir o TTC, em 2 anos, cursei um ano de complementação pedagógica para, enfim, obter a carteira do MEC como professora, apta a lecionar no ensino médio. No entanto, para mim estava muito claro que esse esforço era apenas um meio para realizar um outro sonho : a pós-graduação. Esse sonho, em pouco tempo, veio a se tornar, por outras razões, ainda mais ambicioso: uma pós-graduação na Inglaterra.

Terceira Parada: A Universidade de Londres

Explorando as paisagens do Reino Unido



Mais uma vez, o destino em direção ao qual passei a traçar meus objetivos, desta vez, fazer pós-graduação na Inglaterra, não foi pautado por um desejo antigo de estudar e morar fora. De fato, essa guinada no meu caminhar foi motivada pelo espelhamento, em mim, de um desejo do outro: o meu marido, Jorge, cuja trajetória profissional sempre representou um grande incentivo para minhas decisões. Tendo acabado o seu mestrado em Engenharia, decidiu seguir o caminho da Economia, candidatando-se a um doutorado na Universidade de Cambridge. Nele, sim, o desejo se fazia sólido e claro. Para mim, compartilhar essa experiência com ele foi a grande motivação inicial que me levou a buscar um curso de pós-graduação na Inglaterra: não ainda de mestrado, não me sentia preparada para dar esse passo, mas um curso de especialização na área de linguística aplicada ao ensino de inglês. O *Diploma in Teaching English as Foreign Language*, oferecido pela Universidade de Londres, surgiu como o mais interessante e adequado ao que eu tinha em mente. O curso exigia, além de cartas

de recomendação e uma prova de entrada, cinco anos de experiência de ensino de línguas, o que, apesar de bastante jovem, eu possuía.

Londres acabou sendo a opção tanto minha quanto do meu marido, uma vez que a Universidade de Cambridge, não aceitando seu mestrado em Engenharia, exigiu-lhe um novo mestrado em economia. Sendo aceito para cursar esse mestrado na *London School of Economics*, em Londres, ele ganhou uma bolsa do CNPq e, com ela, e com a venda de minha “Brasília amarela”, pagamos o meu curso e nos sustentamos em Londres durante o primeiro ano.

A Londres dos anos oitenta não era particularmente sedutora, nem tão multicultural, como nos dias de hoje; era um época de crise econômica, desemprego e início da era Thatcher. Para nós, tudo era difícil e muito dispendioso. A relativa frustração inicial com a cidade, no entanto, foi inversamente proporcional ao meu encantamento com a Universidade de Londres e com o curso que fazia.

Hoje, ao lembrar das disciplinas que cursei, dos livros e artigos que li e dos *papers* que escrevi, como parte das exigências do curso, vejo que a minha formação em metodologia de ensino de línguas e absoluto deslumbramento pela linguística, que nutro até hoje, deveram-se à minha vivência acadêmica naquele riquíssimo contexto universitário. Penso que um mestrado, atualmente, raramente oferece a base que construí nessa áreas, com professores, fascinantes e, ao mesmo tempo, muito rigorosos, como Henry Widdowson. Para se ter uma ideia, as primeiras aulas foram no campo da epistemologia, tendo Carl Popper como a estrela (hoje considerado, sob olhar crítico, um neo-positivista) em evidência. No campo da linguística, lemos o Curso de Linguística Geral, de Saussure, aprofundando nossos conhecimentos de suas dicotomias clássicas. Lembro-me do “espanto de entendimento” que tive com a noção de “valor”, a partir de uma noção mais ampla, a de sistema. O conceito de arbitrariedade do signo (hoje, de uma certa forma, polêmico, dentro da perspectiva experiencial da Linguística Cognitiva, área em que minhas pesquisas atualmente se inserem) e o

de língua, como fato social, foram fundamentais para que eu entendesse a total inadequação de uma gramática tradicional.

O gerativismo, no entanto, não recebeu igual atenção no curso, pois esse campo teórico nunca encontrou solo muito fértil em terras britânicas. Lá, naquela época, a grande novidade era a Linguística Sistemática Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday. A relação sistemática entre funções da linguagem e o sistema léxico-gramatical, foco da LSF, abriu-me um leque de possibilidades teóricas e, principalmente, analíticas. A obra *Cohesion in English*, de Halliday e Hasan, acabava de ser publicada e eu, pela primeira vez, compreendi o que era a “tessitura textual”, noção que, juntamente com a de referenciação, bem mais recente, e proveniente de outra área de pesquisa, até hoje me auxilia, não só no campo teórico, como também no aplicado, como, por exemplo, na correção de trabalhos escritos. E, finalmente, a análise de discurso de linha inglesa, com base na pragmática, também introduzida nesse curso, abriu novas portas de entendimento da linguagem em uso. A pragmática de John Austin, com foco na Teoria dos Atos de Fala, exerceu enorme influência na Inglaterra, como parte de uma tendência filosófica bastante forte no contexto britânico: a filosofia analítica da linguagem.

Cito essas linhas teóricas por terem feito parte da formação linguística que tive no meu primeiro ano de Inglaterra, por meio de um curso que, pelo próprio nome, não havia criado, em mim, expectativas muito ambiciosas, mas que mostrou-se de grande relevância em minha vida acadêmica. Por essa razão, sempre investi bastante tempo e cuidado na preparação de minhas aulas, ministradas no curso que viria, muitos anos mais tarde, a ministrar na Especialização da PUC-Rio, cujo currículo ajudei a elaborar, e nos vinte anos na Especialização em Linguística Aplicada na UFF. Nas disciplinas que ministrei (Introdução à Linguística, Pragmática, Análise de Discurso, além de outras mais voltadas para a prática de sala de aula), sempre procurei compartilhar o fascínio que tive ao ser eu mesma apresentada, com a seriedade que uma Pós-graduação,

mesmo *lato sensu*, exige, aos conceitos que considero essenciais para a compreensão das bases teóricas dos estudos da linguagem.

Apesar da minha fascinação pelos conhecimentos teóricos, foi no componente de prática de ensino em que mais me destaquei. Como parte do curso, havia um período de prática, em um contexto bilíngue, na Ilha de Malta. Ministrei várias aulas em escolas públicas daquele país, tão pequeno territorialmente, mas tão extenso em sua história, marcada por sucessivas invasões. Professores do curso assistiam às minhas aulas, as quais foram positivamente avaliadas, levando-me a obter o grau de *distinction in teaching practice*, único da turma. Foi esse grau que me abriu caminho para cursar o mestrado.

Incentivada pelos próprios professores do curso, candidatei-me ao mestrado. Foi nesse momento que comecei a “pagar o preço” pela minha decisão de não cursar a Licenciatura em Letras: para matricular-se no mestrado, era exigido o *First Degree* (Licenciatura Plena ou graduação) completo. No entanto, a Universidade oferecia uma alternativa: eu deveria cursar um outro *Diploma Course*, desta vez em educação, o que poderia ser realizado em poucos meses, concomitantemente ao mestrado. Esse último só poderia ser formalizado, caso eu passasse nas provas do primeiro. E o preço a ser pago, inicialmente por mim encarado como um entrave, um obstáculo bastante frustrante, acabou representando um importante bônus, um acréscimo inesperado (uma nova “paisagem”), para a minha formação, fato que veio a se mostrar largamente reincidente em minha trajetória profissional.

O *Diploma in Education in Developing Countries* me ofereceu, sobretudo, a oportunidade de conhecer professores e educadores de várias partes do mundo, principalmente de países africanos e asiáticos (eu era a única aluna latino-americana). Esse convívio foi muito enriquecedor, sob o ponto de vista profissional, social e cultural. Li bastante sobre filosofia e sociologia da educação e planejamento curricular, sendo todos os tópicos discutidos e apresentados nos contextos específicos dos países em questão. Essa experiência motivou, mais tarde, o que seria o tema de minha primeira proposta de doutorado. O curso

mostrou-se extremamente valioso, muito além das minhas expectativas que, como já mencionei, apoiavam-se, principalmente, na frustração inicial de ser obrigada a fazê-lo. Sendo bem-sucedida nas provas finais, tornei-me apta a cursar, formalmente, o mestrado.

O mestrado em linguística aplicada já não trazia tantas novidades para mim, uma vez que as disciplinas eram, praticamente, as mesmas daquelas do *Diploma*. Como era um mestrado a ser cursado em apenas um ano (para *full time students*, como eu), o foco era a elaboração da dissertação. O meu tema era a avaliação de propostas de programas de ensino de inglês (*syllabus*), desenvolvidas a partir de abordagens teóricas diferentes (estruturalistas, discursivas e cognitivas) e a análise da adequação dessas propostas para o contexto brasileiro. Em todas elas, divulgadas e promovidas mundialmente, parecia haver um pressuposto de que o inglês seria ensinado como *segunda língua*. Não era esse o caso do inglês no contexto brasileiro, pelo menos naquela época; aqui, o inglês era claramente *uma língua estrangeira*, sem qualquer papel sociolinguisticamente relevante nas interações comunicativas cotidianas. A dissertação, intitulada *Determining the criteria for an appropriate syllabus and methodology for Brazilian secondary schools*, foi defendida e aprovada em agosto de 1982.

Com meu marido já aprovado para o doutorado em Economia, em Cambridge, o próximo caminho natural seria o doutorado. Motivada pelas minhas incursões no campo da educação e dos estudos do currículo, decidi elaborar um projeto de pesquisa que tinha como base os objetivos curriculares do ensino de línguas estrangeiras que, a meu ver, eram completamente distorcidos no contexto educacional brasileiro. A proposta partia da hipótese de que os objetivos do ensino de línguas, no contexto de cursos livres, tão presentes e influentes no Brasil, eram reproduzidos, sem qualquer sucesso, no contexto escolar, cujas características físicas, socioeconômicas e curriculares eram completamente diversas daquelas dos cursos de idiomas. Como amparo teórico, pretendia ancorar a pesquisa nos fundamentos da filosofia do currículo que, a partir de diferentes perspectivas, apontavam possíveis alternativas curriculares: a vertente epistemológica (foco no conhecimento e na ciência), a vertente humanista

(currículo como “formação do homem”), a vertente socioeconômica (formação de “capital humano”) e a sociológica (currículo como insumo para transformações sociais). A minha intenção era investigar o papel e os possíveis objetivos curriculares do ensino de línguas estrangeiras em articulação com essas diferentes tendências.

Com o projeto aceito, iniciei o meu doutorado, sob a supervisão de Christopher Brumfit, um linguista aplicado de excelente reputação na área, que se interessava, particularmente, por questões educacionais. Esse interesse do professor Brumfit era fundamental, pois as pesquisas tradicionalmente desenvolvidas no Departamento de Linguística Aplicada eram, essencialmente, voltadas para questões de metodologia de ensino, mesmo tendo teorias linguísticas como suporte. O meu projeto de tese desviava-se nitidamente, portanto, do perfil das pesquisas desenvolvidas naquele Departamento.

Com uma bibliografia extensa, materializada em livros comprados e cópias de artigos, iniciei a pesquisa, de base fundamentalmente teórica. Para isso, precisava ler e estudar muito, pois estava ciente de que percorreria um terreno por mim ainda muito pouco explorado sistematicamente. Neste sentido, foi muito conveniente nossa mudança para Cambridge, onde meu marido cursava seu doutorado. O custo de vida, naquela bela cidade, era bem mais baixo do que em Londres, e as bibliotecas, os *colleges*, os restaurantes universitários e as livrarias, além de fervilharem de jovens mentes pensantes, formavam, em seu conjunto, o contexto ideal para a imersão na leitura e nos estudos que faria, durante dois anos. Como não precisava mais cursar disciplinas, ia a Londres, para encontros com o orientador, apenas quinzenalmente, em viagens de trem, passando por pequenas cidades antigas em paisagens deslumbrantes. No terceiro ano de doutorado, já me sentia suficientemente informada teoricamente, para desenvolver a macroestrutura da tese e dar início à elaboração de seus primeiros capítulos.

O ano era 1985 e, pela primeira vez na vida, tinha traçado o itinerário claro de minha jornada: iria terminar e defender a tese no final daquele ano e, uns meses

antes disso, pretendia engravidar de meu primeiro filho, para que pudesse nascer na Inglaterra, no início de 1986, quando teríamos que voltar para o Brasil. Ou seja, em um ano, pretendia dar à luz a uma tese e a um filho, para fechar, com chave de ouro, a minha estadia na parada “Inglaterra”.

Porém, como se diz em um linguajar coloquial, que faz referência a um acontecimento futebolístico brasileiro, “esqueci de avisar aos russos”, ou melhor, ao trem da vida, que muitas vezes nos leva a destinos não planejados.

Engravidei um pouco depois do que havia sido metodicamente planejado, em julho de 1985. O plano geral, com poucas adaptações, poderia, entretanto, continuar o mesmo. Teríamos, apenas, que ficar na Inglaterra em torno de dois meses além do pretendido. O início de gravidez, tranquilo, me permitiu continuar a escrever normalmente a tese. No entanto, no fim do segundo mês, para minha absoluta surpresa, ou seja, totalmente fora do planejado, sofri um aborto espontâneo, que me trouxe muita tristeza, na verdade, quase um luto, por alguém, ou por uma ideia de alguém, que eu já amava.

A tristeza adiou um pouco, mas não chegou a impedir a continuidade da redação final da tese. O que veio como total impedimento desse processo, no entanto, foi uma devastadora infecção hospitalar, resultado de uma curetagem provavelmente malsucedida (em um hospital de referência na Inglaterra), que me tornou figura assídua, durante quase três meses, dos leitos hospitalares e consultórios médicos da cidade de Cambridge.

Já era dezembro, e eu não tinha terminado a tese, e nem tampouco teria um filho na Inglaterra. Tivemos que retornar ao Brasil, tendo na bagagem muitos livros e, pelo menos de minha parte, uma enorme frustração.

Por muito tempo, essa frustração eclipsou tudo de positivo que a experiência na Inglaterra havia me proporcionado: pensar naquele período trazia sempre muita dor. Felizmente, com os novos caminhos, novas belas paisagens e novos obstáculos, que vieram a se apresentar no meu trajeto, as lembranças não apenas boas, mas fundamentais, dessa experiência de vida começaram a emergir,

fluindo, hoje, livre e prazerosamente em minha memória. A oportunidade de morar, passear, estudar, aprimorar o meu inglês (principalmente a escrita acadêmica), viajar e, sobretudo, aprender na Inglaterra, foi um privilégio do qual, mesmo com um final não muito feliz, eu não abriria mão. E, afinal, o “final” não se deu ali; provavelmente ainda nem tenha se dado, uma vez que rupturas são frequentemente ilusórias.

Quarta parada: A PUC-Rio

Explorando os bosques da Gávea



Chegamos ao Brasil em dezembro de 1985 e, já em fevereiro de 1986, engravidei de minha única filha, Luiza, hoje com 29 anos. À alegria que essa gravidez me proporcionou veio se juntar a realização pela minha contratação como professora de Língua Inglesa, na PUC-Rio.

Um dos fatores mais relevantes para essa contratação foi o fato de eu estar bem adiantada no meu doutorado. Não havia, na PUC-Rio, nem mesmo em outra universidade, no Rio de Janeiro, uma pós-graduação voltada para a linguística aplicada. Além disso, os professores de língua estrangeira da PUC, na época, nem

sequer cursavam o doutorado, pela inexistência, no Rio de Janeiro, de programas de Pós na área em questão, como já mencionado. Desse modo, eu surgia com a promessa de doutorar-me, viabilizando, assim, um projeto de pós-graduação numa área de grande demanda. Fui recebida na PUC com muito carinho e respeito por parte de todos os colegas. Sabendo da impossibilidade da contratação de professores de tempo contínuo, a direção conseguiu uma bolsa de pesquisa da FINEP, como um modo de complementação ao meu salário de professor de vínculo extraordinário. Não poderia estar mais realizada e, novamente, um plano profissional se delineou: após o nascimento da Luiza, eu iria esperar uns dois anos para voltar à Inglaterra, terminar a redação dos últimos capítulos e defender a tese.

Não podia deixar de ver com ironia o fato de eu pertencer ao quadro de professores da instituição onde comecei, desastradamente, a minha vida universitária; inserida institucionalmente em um curso, Letras, que eu, na minha imaturidade de adolescente, pouco respeitava.

As aulas na graduação eram de língua inglesa: sintaxe, morfologia e escrita. As turmas eram maiores do que eu supunha, pois delas participavam muitos alunos não só de Licenciatura em Português-Inglês, como também do curso de tradução e de secretária executiva bilíngue.

Preparava minhas aulas com muito zelo; afinal, a minha experiência pedagógica era restrita aos quatro anos de ensino em um curso de idiomas, cujo contexto era radicalmente diferente, no que se refere, principalmente, ao perfil dos alunos e a seus objetivos. A PUC-Rio foi mais do que uma escola; foi um privilégio em vários sentidos.

O entusiasmo dos colegas era surpreendente: “vestir a camisa da PUC” mostrava-se um lugar-comum, o que gerava um ambiente de trabalho produtivo e muito estimulante. Das minhas colegas do setor de inglês, destaco o companheirismo, a dedicação ao trabalho e a generosidade de Inés Miller, que considero uma das mais importantes profissionais da linguística aplicada, hoje, no Brasil. A competência serena de Lúcia Pacheco de Oliveira fez, também, que a

minha inserção no setor de língua inglesa se desse de uma maneira bastante tranquila.

Tive também a sorte de dividir a sala com professores do setor de tradução, com quem sempre tive muita afinidade, que podemos tipificar como “filosófica”, que são pessoas queridas, presentes em minha vida até hoje: Maria Paula Frota, por quem nutro uma amizade sólida, intelectual e afetivamente estimulante, Paulo Henriques Brito e Maria Candida Bordenave. Foi por meio do contato que tive com eles, naqueles oito anos de PUC, que aprendi muito sobre tradução, sem, no entanto, e justamente por isso, arriscar-me a tornar uma tradutora, apenas por ser fluente em língua inglesa. Pela prática profissional que observava, no convívio com meus colegas tradutores, concluí que, se eu quisesse traduzir com seriedade e competência, teria que estudar e praticar muito.

Ainda em relação aos encontros, que vão ao encontro do meu desejo de conviver e aprender com outros, tive também o privilégio de, ao sair do contexto específico de língua estrangeira, conhecer e cultivar enorme respeito e grande companheirismo pela linguista e analista do discurso, Bethania Mariani. Essa amizade, que já dura quase trinta anos, foi um dos presentes importantes que a PUC me trouxe, presente esse que, ao fazer o trajeto Rio-Niterói, mostrou-me as potencialidades acadêmicas do outro lado da Baía de Guanabara. Bethania, mais tarde, incentivou-me a atravessar a Ponte, abrindo caminho para o que considero, hoje, uma decisão acertada, que mudou, novamente, os rumos do meu percurso.

Entre duas paisagens: o doutorado

O plano de, após dois anos do nascimento da Luiza, voltar à Inglaterra para terminar e defender a tese de doutorado foi concretizado, mas com um ano de atraso. Em janeiro de 1990, com o coração partido por deixar Luiza, mesmo que por poucos meses, mas com grande otimismo diante das perspectivas à minha

frente, segui para Londres. Comigo, levava uma cópia dos capítulos que havia escrito originalmente, e mais um produzido no Brasil. Na época, não havia contatos por e-mail (a internet ainda estava em fase embrionária), mas eu havia escrito uma carta ao meu orientador, avisando-lhe sobre minha ida.

Ao chegar, telefonei para o Departamento pedindo para marcar um encontro com o professor Chris Brumfit. Fui avisada de que ele não estaria durante aquele período na Universidade. Em uma conversa com o coordenador geral, Professor Henry Widdowson, fui informada de que a) o meu orientador tinha acabado de ser convidado para ser *Professor of Education* na Universidade de Southampton e b) que a minha pesquisa era demasiadamente teórica para um Departamento de Linguística Aplicada e, portanto, não haveria ninguém com qualificação em Educação para me orientar. Duas opções foram colocadas: ou mudava completamente o meu projeto, transformando-o em uma “pesquisa aplicada” (colhendo dados no Brasil), ou me transferia para o departamento de Filosofia do Currículo. O problema é que ambas as opções exigiriam nova matrícula (com novas taxas) e mais dois anos de moradia na Inglaterra. Ou seja, com Luiza e Jorge no Brasil, e com meu trabalho na PUC, as alternativas se mostravam inviáveis: seria melhor, portanto, começar um novo doutorado no Brasil. A aluna que era considerada merecedora de uma “*distinction*” não recebeu qualquer apoio da instituição que um dia a abrigou. Mais uma vez, volto da Inglaterra com uma bagagem carregada de frustração.

A saga do doutorado poderia ter parado por aí. Mas a minha opção do passado de não cursar Letras continuou a impor um alto preço. Para fazer o doutorado, exigia-se, no Brasil, a Licenciatura plena em Português-Inglês, sendo que a minha licenciatura era “curta”, ou seja, apenas em inglês. Mesmo mestra, e com um doutorado semiconcluído, além de já estar há 4 anos lecionando na PUC, sendo inclusive supervisora de língua inglesa, teria, novamente, que voltar para os bancos da universidade para cursar as disciplinas de Português, Literatura Brasileira e Latim. Não é pouca coisa e, compreensivelmente, encarei o que se

colocava diante de mim como um grande retrocesso, uma enorme pedra em meu caminho.

Mais um vez, no entanto, o contornar a pedreira revelou novas paisagens que muito acrescentaram ao meu repertório. Sem o componente de língua portuguesa, principalmente, a minha formação como professora de língua, certamente teria sido bem menos rica. Foram três anos na PUC, lecionando, coordenando e, para surpresa de muitos de meus alunos, compartilhando, com eles, as carteiras da sala de aula. Alguns colegas professores preferiram disponibilizar a bibliografia de seus cursos e pedir um artigo sobre um tema relevante. O que poderia ser vivenciado como um experiência, de certa forma humilhante, acabou sendo divertido e muito produtivo. Dessa forma relativamente inusitada e, certamente muito mais custosa em termos de tempo, concluí, finalmente, a Licenciatura Português-Inglês. Com a pedra deixada para trás, tendo aproveitado sob várias perspectivas, os desafios e prazeres de seu entorno, rumei, finalmente, para o doutorado.

Da linguística aplicada à metáfora

O projeto de pesquisa que desenvolvia na PUC-Rio, e que pretendia usar como base para um projeto de doutoramento na PUC-SP (única pós-graduação em Linguística Aplicada no Sudeste) tinha como objetivo prático a elaboração de programas e materiais para cursos de leitura de textos acadêmicos em inglês, em instituições de terceiro grau. Para isso, era necessário partir de uma conceituação de leitura em língua estrangeira (LE) que pudesse ser traduzida em ação pedagógica, tanto no que diz respeito à escolha do programa de ensino, quanto à metodologia a ser adotada.

O projeto se inseria em um contexto bastante favorável a seu desenvolvimento. O cenário do ensino de LE no Brasil, nas décadas de 80 e 90, caracterizava-se por uma grande ênfase no ensino de língua instrumental, com foco na leitura. O

motor que impulsionou essa tendência foi o Projeto de Inglês Instrumental, desenvolvido na PUC-SP. Coordenado por Maria Antonieta Cellani, o projeto visava ao ensino de inglês acadêmico em universidades brasileiras. A influência dessa iniciativa importante é sentida até hoje, uma vez que a leitura em LE estendeu-se para além das universidades, para encontrar uma recepção bastante favorável no ensino de LE nas escolas de ensino médio, principalmente as públicas, nas quais o foco nas quatro habilidades era bastante difícil de se viabilizar, devido às condições específicas, nem sempre favoráveis, desse contexto.

O ensino instrumental de leitura, naquela época, caracterizava-se por um viés cognitivista, que promovia o uso pedagógico de estratégias de leitura, como pré-leitura, previsão, *skimming*, *scanning*, inferência lexical e pós-leitura, em vez de uma leitura linear com foco na mera decodificação. Era lugar-comum dizer que, dentro desse enfoque, o *texto* deixaria de ser *pretexto* para o ensino de vocabulário e de gramática.

A fase inicial do projeto consistia em uma pesquisa sobre os hábitos e necessidades de leitura em língua inglesa, com alunos da pós-graduação da PUC-Rio. Os resultados da análise dessa pesquisa apontaram para um contato ainda bastante esporádico com textos em língua inglesa. Vale notar que esses resultados seriam, provavelmente, diferentes nos dias atuais, já que não resta dúvida de que houve um aumento da exposição à língua inglesa, por meio não apenas de textos acadêmicos, mas dos vários gêneros digitais que se multiplicam a cada dia, da TV aberta e de *streaming*. Mas, na época da pesquisa, uma das principais razões alegadas para esse pouco contato com o inglês escrito era a presença de itens lexicais desconhecidos nos textos em inglês que, além de dificultarem a compreensão, reforçavam a imagem negativa que os alunos tinham de seu próprio conhecimento dessa língua. Essa frustração, por sua vez, afastava-os ainda mais da leitura regular de textos em língua inglesa. Por essa razão, o foco da pesquisa foi direcionado para o estudo

do papel do vocabulário na leitura em língua estrangeira, dentro de uma perspectiva inferencial, a partir de estratégias de leitura.

Uma prática comum, nas pesquisas em inferência lexical, era pedir aos alunos que lessem o texto rapidamente (*skimming*), sublinhassem os itens desconhecidos, tentassem adivinhar o sentido desses itens e, finalmente, justificassem essa escolha. Com isso, pretendia-se verificar se o aluno havia empregado as estratégias cognitivas normalmente utilizadas na leitura em língua materna, como por exemplo, o uso da estrutura morfológica da palavra (principalmente os afixos produtivos), o contexto imediato ou intrasentencial, o co-texto geral ou intersentencial, colocações, relações de campos semânticos, relações de coesão lexical e referencial, macroproposições, e informações exofóricas (de conhecimento do mundo).

Com esse objetivo, 25 alunos de diversos cursos de pós-graduação da PUC-Rio, com nível intermediário de proficiência em inglês, foram selecionados. Após uma rápida leitura de um texto acadêmico da área de ciências sociais, considerado de dificuldade média, em termos de complexidade lexical na língua inglesa, os alunos, a meu pedido, marcaram os itens desconhecidos e tentaram inferir o seu sentido no texto. Depois desse procedimento, deveriam tentar explicar como haviam chegado àquele significado. A justificativa de suas inferências mostrou-se problemática, pois a maioria deles não conseguiu desautomatizar, isto é, trazer para o nível da consciência, e verbalizar estratégias cognitivas que pareciam ser frutos de “mera intuição”.

No entanto, o estudo dessas estratégias nem chegou a ser iniciado, pois a própria lista de palavras selecionadas como sendo desconhecidas se revelou, sob meu ponto de vista, bem mais problemática, e, portanto, mais propícia a uma investigação sistemática, do que o uso das estratégias em si. Como a pesquisa de inferência lexical tradicional já pressupunha a seleção de itens desconhecidos, os critérios usados pelos alunos, para essa seleção, não eram sequer questionados ou problematizados. Dessa forma, decidi que as questões centrais da pesquisa deveriam ser voltadas para uma análise desses critérios.

Em outras palavras: por que o aluno identifica um determinado item “X” como sendo desconhecido, quando, muitas vezes, o sentido desse item mostra-se transparente dentro do contexto, até mesmo, às vezes, por ser um cognato?

Haveria critérios para considerar uma palavra desconhecida e outra não? O que seria, então, desconhecer uma palavra? Haveria níveis de “desconhecimento”? Enquanto essas questões não fossem investigadas, um estudo sobre o uso de estratégias no processo de inferência do significado de uma palavra “desconhecida” me parecia bastante problemático.

Com o objetivo de pesquisar os critérios que levam o leitor em língua estrangeira a considerar um item lexical desconhecido e, talvez, por isso mesmo, passar a ter uma relação de estranhamento com o texto com o qual interage, pediu-se aos mesmos 25 alunos que justificassem a seleção das palavras consideradas desconhecidas.

As respostas comprovaram, logo de imediato, que a questão que havia sido problematizada, realmente merecia uma investigação própria, não necessariamente atrelada ao contexto da inferência lexical, pois indicavam que a própria seleção pressuposta pela pesquisa já trazia em si outras importantes questões, que não poderiam ser ignoradas.

Dentre os critérios de “desconhecimento”, apresentados pelos alunos, o único que poderíamos dizer que justificaria inteiramente a presença de uma determinada palavra na lista de itens desconhecidos seria: “não conheço, porque não sei o que quer dizer no texto”, uma vez que, nesse caso, uma palavra desconhecida não teria sentido no próprio texto. Os outros critérios ou justificativas apresentadas (“não sei a tradução da palavra”; “não sei explicar o que ela significa”; “não sei definir a palavra”, “não sei o significado fora deste texto”) pareciam evidenciar uma série de valores, crenças ou pressuposições, que subjaziam não só uma possível abordagem perante o significado *em* um texto, ou o significado *de* um texto, como também uma maneira particular de se *agir* perante um texto, principalmente no contexto pedagógico.

Saber a tradução de uma palavra, ou ser capaz de explicar ou definir o seu significado, poderia sugerir uma expectativa pedagógica ou metalinguisticamente construída. Afinal, traduções e definições são, tradicionalmente, concebidas como formas clássicas de aprendizado de uma palavra, e também de demonstração do conhecimento de seu significado. “O que quer dizer X ?” muitas vezes requer uma definição ou, no caso de uma língua estrangeira, uma tradução.

As questões eram muitas, como também as possíveis perspectivas de uma condução sistemática delas. Entretanto, aquela que se revelava mais proeminente, principalmente por parecer subjacente a todas as outras, era o fato de que parecia haver uma visão, implícita ou explícita, de que o significado é inerente à palavra, não importando o contexto no qual se manifesta, cujo teor pode ser aprendido/apreendido, também independentemente. Em outras palavras, o significado representaria o “conteúdo” estável da palavra, conteúdo esse que poderia ser traduzido ou definido. Ou seja, o significado transcendia o texto e, como forma sedimentada, era único e, portanto, literal.

A partir desse questionamento inicial, de caráter ainda bem pouco sistemático, redirecionei inteiramente a pesquisa original, que passou a ter como objetivo explorar a seguinte hipótese: o sentido literal seria um conceito não inerente à palavra, mas, fundamentalmente, inerente à própria visão de significado e de texto de uma maneira geral, sendo que essa visão teria efeitos determinantes na relação texto, palavra e leitor/aprendiz.

Estava ciente de que a questão que agora se colocava não poderia ser explorada dentro do escopo teórico e metodológico da linguística aplicada. E, mais uma vez, fui procurar alguns encaminhamentos fora dessa área de pesquisa.

Em um daqueles momentos de nossa jornada, em que encontramos a pessoa certa na hora certa, numa encruzilhada que se apresenta em nosso caminho, conversei informalmente, durante um *coffee break* de congresso, com Angela

Kleiman, da Unicamp, pesquisadora bastante conhecida por seu trabalho com metacognição na leitura. Ao comentar sobre o meu impasse na pesquisa e o questionamento que ora se colocava, Angela lançou a pergunta que, como já havia acontecido anteriormente em minha vida, mudou a direção da minha jornada: “Você já leu o livro *Metaphors we live by*, de Lakoff e Johnson?” .

Não fiquei muito entusiasmada naquele momento; afinal, queria estudar o sentido literal, e não a metáfora. Mas, talvez, eu pudesse explorar o primeiro a partir de sua aparente oposição com o segundo? Mal sabia eu que, a leitura do livro, feita avidamente em um fim de semana em um hotel- fazenda, enquanto Luiza brincava com o pai, haveria de mudar, para sempre, a minha própria noção do que seria uma metáfora. Mudança essa que me levou, um ano mais tarde, a propor como hipótese, para o meu doutorado, a possibilidade de se conceituar o próprio sentido literal como uma metáfora conceptual.

O meu novo projeto de doutorado, que teve sua origem nas minhas indagações advindas da prática pedagógica, que se inseriam no campo da Linguística Aplicada, adentrava, sem eu me dar muito conta disso, no arquipélago da Linguística Cognitiva, para usar uma metáfora proposta por Geeradts (2006), em direção a uma de suas ilhas: a Teoria da Metáfora Conceptual, de onde nunca mais quis sair, por nela haver tantos mistérios fascinantes para explorar.

A proposta central do projeto era examinar como a noção de sentido literal poderia ser caracterizada por um paradoxo, que a coloca como um conceito que, se, por um lado, já vem sendo largamente rejeitado como conceito fundador, em algumas teorias da linguagem, por outro, parece subjazer, tanto ao próprio processo de teorização, quanto à visão pré-teórica (ou leiga) diante da linguagem e do discurso cotidiano, em que a linguagem torna-se objeto de si mesma. Em outras palavras, se, por um lado, o sentido literal não parecia fundamental (“sustentar”, “nutrir”) o sentido em uso, por outro, ele estaria presente, como construto teórico, nas várias instâncias em que a linguagem é idealizada, enquanto objeto de reflexão.

Com esse projeto, candidatei-me a uma vaga de doutorado na PUC-SP, com a intenção de ser orientada pela Professora Doutora Mara Sophia Zanotto, que inaugurou os estudos da metáfora no Brasil. Mara recebeu-me em seu barco acolhedor, com curiosidade, algum interesse e muita generosidade, para, juntas, navegarmos em um mar ainda pouco conhecido, pelo que lhe sou muito grata até hoje.

Em 1994, iniciei o doutorado, sem qualquer sensação de *déjà vu*, uma vez que as circunstâncias de agora eram, radicalmente, diferentes daquelas em que iniciei o doutorado na Inglaterra: eu tinha mais vivência acadêmica, maturidade e clareza de que, finalmente, havia pisado em terra firme e que, portanto, poderia caminhar com maior tranquilidade e, sobretudo, desejo.

E foi com essa tranquilidade que, em fevereiro de 1998, já professora da Universidade Federal Fluminense, defendi a minha tese, intitulada *Literalmente falando: o sentido literal como metáfora cognitivo-pragmática*. A pesquisa foi bastante fiel às minhas inquietações iniciais e, pela boa recepção que teve entre os membros da banca (recebi nota dez por unanimidade), acredito que tenha contribuído para os estudos da metáfora e, mais especificamente, para a compreensão da natureza metafórica da metalinguagem. Mais tarde, a tese daria origem ao meu primeiro livro que, ao ganhar o edital de 2005 da EDUFF, concorrendo com vários outros textos de autores de outras unidades de ensino, foi publicado em 2007.

A minha transição da Linguística Aplicada (LA) para a Linguística Cognitiva(LC) foi feita com vagar e cautela; de fato, não posso afirmar que houve verdadeiramente uma ruptura. Tanto na PUC-Rio, quanto na UFF, atuei na docência e na pesquisa, na área da Linguística Aplicada, principalmente até o início deste século. Dos quase 80 congressos de que participei até hoje, apresentando conferências, mesas-redondas, comunicações e minicursos, aproximadamente a metade se insere na área da LA. Alguns títulos desses trabalhos, a seguir, muitos publicados em anais e capítulos de livros, retratam bem a minha inserção e contribuição nessa área:

A produção discursiva em língua estrangeira	2001
Estratégias de compensação na produção discursiva em língua estrangeira	2001
Face a face com a indeterminação: a produção discursiva em língua estrangeira	2001
Quem fala por mim? Indeterminação, identidade e discurso em língua estrangeira	2001
Indeterminação no discurso em língua estrangeira	2000
Os efeitos da indeterminação do sentido no discurso em língua estrangeira	1999
The role of ideology and identity in the teaching and learning of EFL	1999
A indeterminação do sentido: uma abordagem pragmatic	1999
Indeterminação do significado e a metalinguagem	1998
Visual Elements and unfamiliar vocabulary: constructing meaning in reading	1998
Cultural Politics, identity and discourse: insights for EFL teacher education	1998
The teacher researcher and exploratory practice	1997
Aprendizado de segunda língua	1996
Vocabulary development and grammar practice: do they create independent learners?	1995
Um estudo comparativo do sintagma nominal e suas implicações pedagógicas	1995
Introduction, development, conclusion: discourse awareness in composition teaching	1995
Language awareness: bridging the gap between linguistic and educational goals in EFL	1994
A process and theme-oriented approach to writing: theory and practice	1993
A filosofia da educação no ensino de línguas estrangeiras	1992
Macro e micro aplicações da análise do discurso no ensino de línguas	1990
A filosofia da educação no ensino de línguas estrangeiras : um estudo do currículo	1990
The communicative approach to language teaching in the Brazilian Educational context.	1989
Educational theory, curriculum studies and educational aims en TEFL	1988

Esses trabalhos evidenciam o meu interesse pelo ensino de inglês como língua estrangeira a partir de uma variedade de fatores: do estritamente linguístico (ex: *Um estudo comparativo do sintagma nominal em português e inglês e suas implicações pedagógicas*), ao filosófico (ex: *A filosofia da educação no ensino de línguas estrangeiras: um estudo do currículo*), passando pelo cultural (ex: *Cultural Politics, identity and discourse: insights for EFL teacher education*) e mais diretamente pedagógico (ex: *A process and theme-oriented approach to writing: theory and practice*).

A minha atuação na Linguística Aplicada não se restringiu à pesquisa. Como membro da diretoria da APLIERJ (Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro), pude manter contato mais direto com as questões do ensino de línguas no contexto da escola pública. Participei da organização de quase todos os eventos da APLIERJ, os ENPLIRJs (Encontro de Professores de Língua Inglesa do Estado do Rio de Janeiro). Esses eventos são voltados para as questões que emergem da sala de aula, especialmente no contexto da educação pública. O

ensino de língua estrangeira, nesse contexto, é particularmente desafiador, devido, em primeiro lugar, às representações não muito favoráveis acerca desse ensino no currículo escolar: junto com artes e educação física, as disciplinas de LE (inglês, francês e/ou espanhol) parecem ser vistas como menos importantes: há uma ideia de que “o lugar de se aprender inglês é no curso de idiomas”, da mesma forma que “o lugar de fazer educação física é na academia de ginástica”. Na escola, o que se teria seria apenas o “inglezinho de colégio”, que não reprova e, com raras exceções, não teria grande relevância. Além dessas representações, o grande número de alunos em sala de aula e a falta de motivação para se aprender LE tornam o desafio do professor de LE ainda maior. Métodos surgem e desaparecem, mas os obstáculos permanecem, impedindo, na maior parte das vezes, o sucesso desses métodos.

Nesse sentido, o contato universidade-escola, que esses encontros promoveram, foi de enorme valor para minha experiência como formadora de professores de LE. Essa experiência foi reconhecida pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, para cujos professores de inglês ministrei oficinas e palestras. Participei também, na mesma SME, como representante de língua inglesa, na elaboração das diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras. Em nível federal, fiz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual atuei como coordenadora de língua inglesa, no processo de seleção dos materiais didáticos em LE a serem adotados pelo MEC. Essa experiência foi uma das mais ricas de toda a minha carreira, pois coordenei um grupo de professores universitários e de ensino médio, vindos de todas as regiões do Brasil, responsáveis pela avaliação do material. Também para o MEC, fui, durante quase três anos, revisora de itens (em inglês) para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O meu contato com professores de língua, atuantes em escolas municipais, estaduais e federais, se faz presente, também, por meio dos cursos da especialização em linguística aplicada (gratuita) oferecida na UFF e de meus muitos orientandos, quase todos professores de língua estrangeira.

Por mais que a metáfora tenha me seduzido intelectualmente, e que, em direção a ela, conduzo a maior parte de minhas pesquisas e orientações atuais, sou uma professora de inglês; uma professora que se preocupa com os caminhos de sua disciplina, na graduação e nas escolas. E como professora de inglês, acompanho os atuais debates na área, sendo reconhecida pelos meus alunos e meus pares, que me convidam para bancas e eventos. Dessa forma, vejo que a minha paisagem, hoje, é feita de vários cenários e nichos que, muitas vezes, interagem e se complementam, formando um todo ecológico que sustenta a minha vida profissional.

Quinta Parada: A UFF

Uma paisagem em que, mesmo após 21 anos, há ainda muito que explorar.



Atravessando a Ponte

Após ter concluído a Licenciatura Plena em Português-Inglês, em 1993, e com o diploma de mestrado reconhecido oficialmente, a decisão de iniciar um doutorado, já dentro do campo da metáfora, veio acompanhada de outro desejo muito claro: o de fazer concurso para uma universidade federal. Apesar de estar plenamente adaptada à PUC, e de me sentir realizada profissional, social e afetivamente, naquele espaço tão marcado pelos famosos Pilotis e pelas muitas árvores de

sombras generosas, havia dois fatores que me impeliam a buscar uma instituição pública para dar continuidade a minha carreira.

Em primeiro lugar, a falta de perspectiva de contratação de professores em regime de tempo contínuo. Por mais que eu “vestisse a camisa da PUC”, começava a nutrir certa frustração por, após quase oito anos, eu, e todos os professores que entraram comigo, ainda estarmos em regime de horista, sem nenhuma sinalização institucional de que esse quadro pudesse mudar no futuro próximo. Não pensava tanto no conforto de uma estabilidade de emprego, mas sim em um reconhecimento institucional que refletisse, de fato, o meu empenho e as muitas horas semanais dedicadas à instituição. O segundo fator era um sentimento de natureza provavelmente mais ideológica, de querer pertencer a um projeto público, que transcendesse os muros da Gávea. Outro fator, que só hoje reconheço como influência positiva no fortalecimento desse desejo foi, novamente, a convivência com meu marido, professor de Economia da UFRJ.

Em fim de 1993, o destino foi generoso: abriram-se três concursos públicos para o magistério de ensino superior, na área de língua inglesa, na UFF, UERJ e UFRJ, e os três aconteceriam no segundo semestre, consecutivamente. Os concursos eram para Professor Assistente e exigiam apenas o mestrado. Inscrevi-me nos três, sendo que a minha preferência, como moradora do Rio, era a UERJ ou a UFRJ.

Confesso que, na ocasião, Niterói não se apresentava, em meu imaginário, como um lugar particularmente atraente. Na minha experiência pessoal, a então capital fluminense era apenas uma passagem um tanto insignificante a caminho de Vitória, cidade onde nasci e passava, na infância e adolescência, todas as minhas férias. Metonimicamente, Niterói era a chegada da barca (*Cantareira* ou *Carioca*), vinda do Rio, ou o lugar em que se dava o início de uma longa fila de carros para pegar a barca de volta para o Rio. Como era sempre verão, associava Niterói a muito calor, poeira e tédio, sem ter qualquer ideia, na época, dos atrativos de Icaraí e da bela Região Oceânica.

Alimentada por essa visão negativa de Niterói, o que me levou, então, a sequer me inscrever para o concurso? A razão principal era a vontade de submeter-me a um

“treinamento” para os dois concursos que a mim realmente importavam: o da UERJ e da UFRJ. Por sorte, o concurso da UFF seria o primeiro dos três, o que serviria bem a esse propósito.

Ao entrar no então recém-inaugurado Instituto de Letras, no campus do Gragoatá, fui vendo desmoronar, diante de mim, todas as minhas representações negativas, tanto de Niterói, quanto da própria UFF. O campus era muito bonito, espaçoso, com a famosa vista para o Rio, para a ponte, de longe tão majestosa, e para as idas e vindas das barcas que cruzavam, bucolicamente, a baía. E o prédio de Letras, para minha surpresa, era novo, muito limpo e arrumado.

Fui recebida por uma banca gentil e acolhedora, presidida pelo Professor Nelson Mitrano, um verdadeiro *gentleman*. A cada nova etapa da prova, surpreendia-me com o meu próprio encantamento com a UFF. Durante o concurso, procurei me informar sobre o perfil do Curso de Letras, sua história e seus professores. Novas surpresas, novos encantamentos, que culminaram com o claro entusiasmo de minha amiga Bethania Mariani, e com seu afetuoso incentivo para que, caso eu passasse, optasse por lá ficar. E foi para a minha amiga, na época já docente da UFF, que dei o primeiro telefonema, comunicando o primeiro lugar no concurso. E foi ali, durante aquela conversa animada, que decidi, sem qualquer hesitação, que a UFF tinha me escolhido, e eu escolhido a UFF. A decisão foi tão firme, que eu nem cheguei a prestar os dois outros concursos para os quais estava inscrita. Novamente, um caso de amor à primeira vista; ou melhor, à primeira visita, que muda a direção de uma trajetória previamente estabelecida.

Muitos amigos e colegas questionavam minha decisão: como uma moradora da Zona Sul do Rio de Janeiro iria trocar a PUC-Rio pela UFF, do outro lado da Baía? Tenho ótimas lembranças da PUC e frequento amiúde o Campus da Gávea, participando de bancas e eventos, além de, como já mencionei, manter laços de amizade com ex-colegas, até hoje. Mas não houve sequer um dia, mesmo presa em longos engarrafamentos na Ponte Rio-Niterói, em que tenha me arrependido de minha decisão. Mesmo já podendo usufruir da aposentadoria, após quase vinte e dois anos como professora dessa instituição, ainda sinto, hoje, que há, nessa

paisagem, não apenas muito que apreciar, mas, principalmente, a explorar, e que ainda tenho desejo e motivação para fazê-lo.

Explorando a paisagem das salas de aula: a docência

Durante os primeiros quatro anos como professora da Universidade Federal Fluminense, no período entre 1994 e 1998, dediquei-me às aulas na Graduação e na Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguística Aplicada, atuando como Coordenadora deste último. As disciplinas que ministrei – e até hoje ministro- na Graduação eram todas oferecidas pelo Setor de Língua Inglesa, do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas: o espectro das disciplinas de língua inglesa (Inglês I a Inglês X), Linguística Aplicada ao ensino de inglês, e inglês instrumental para outras áreas (Medicina, Computação, Ciências Sociais, Engenharia, etc.).

Os cursos iniciais de língua, para licenciandos em Português–Inglês, me eram particularmente desafiadores, uma vez que grande parte dos alunos neles inscritos, na maioria calouros, tinha pouquíssima base na língua estrangeira (LE) que pretendiam ensinar, após a conclusão da Licenciatura. Cinco anos, a princípio, podem parecer um tempo suficientemente longo para se aprender uma língua estrangeira. No entanto, o currículo, ao ter que ofertar todas as disciplinas teóricas, latim, grego e, é claro, todas as de língua portuguesa e literatura brasileira, oferece, durante esses cinco anos, uma exposição sistemática à língua estrangeira de pouco mais de 60 horas semanais. Ou seja, os cursos iniciais de inglês da Licenciatura, em termos de carga horária, não eram, e ainda não o são, quantitativamente muito diferentes daqueles oferecidos por cursos livres de idiomas. O desafio, portanto, é imprimir um diferencial no que se refere à qualidade dessa exposição, uma vez que, no contexto da Licenciatura, a fluência na língua deveria ser associada ao desenvolvimento de um olhar reflexivo em direção ao próprio processo de ensino/aprendizagem. Afinal, a língua, nesse contexto, não é aprendida apenas para fins comunicativos, mas, também, como futuro objeto de ensino. Dessa forma, apesar da disciplina “Linguística Aplicada” ser

formalmente oferecida, apenas nos últimos períodos, os seus fundamentos já devem fazer parte da formação de professores de LE desde os estágios iniciais.

Quebrar as expectativas dos alunos nesse sentido, mostrar-lhes que aprender inglês como língua estrangeira, do ponto de vista tanto do aprendiz, como do futuro professor, é ir além do popular bordão “*the book is on the table*”; hoje, queremos saber de quem é o livro, o que ele faz em cima da mesa, se foi ou vai ser lido, se pode (ou deve) ser explorado pedagogicamente e, até mesmo, se haveria, dele, uma versão digital.

Os estágios iniciais são marcados também por forte heterogeneidade, na experiência discente com a língua estrangeira. Há, desde os alunos que já concluíram um curso de inglês em boas escolas de idiomas, tendo inclusive obtido diplomas estrangeiros de proficiência, até aqueles que cursaram a disciplina apenas em suas escolas regulares, sem qualquer sequência minimamente produtiva. Dessa forma, bem mais do que na PUC-Rio, dei-me conta, na UFF, de como o saber ou não uma língua estrangeira, em nosso país, é diretamente proporcional às oportunidades educacionais oferecidas, as quais, por sua vez, são, em grande parte, resultado das perturbadoras desigualdades socioeconômicas que caracterizam a nossa sociedade.

Aprender, assim, a lidar com essa heterogeneidade, entrecruzando experiências e proficiências em sala de aula, a partir da perspectiva de uma língua estrangeira (ou língua adicional, termo adotado atualmente), a qual, hoje, querendo-se ou não, representa uma espécie de língua franca global, e portanto, multicultural, tem sido o desafio mais enriquecedor da minha vivência como professora na Graduação. Com a internet, *Youtube*, redes sociais e outros suportes e gêneros digitais, o que era longe ficou certamente mais próximo, partindo da metáfora “contato pessoal é distância física”; próximo ao ponto de podermos viabilizar, via a ferramenta *Skype*, por exemplo, uma conversa ao vivo entre um falante de inglês como língua adicional, diretamente do Punjabi, na Índia, com uma turma de Inglês V, em plena Niterói.

Esses desafios e inúmeras possibilidades caracterizam, assim, a minha vivência docente como professora de inglês na Graduação. Há ainda, sem dúvida, alguma frustração de minha parte e por parte dos alunos; afinal, aprender uma língua

estrangeira, que, por mais global que seja, não é usada, pela grande maioria dos brasileiros nas trocas interacionais do dia a dia, não é tarefa fácil. O contato com a LE apenas no contexto da sala de aula não é suficiente para desenvolver a tão almejada fluência, ainda mais se estivermos limitados às 60 horas semestrais. Tentar incentivar os alunos a se exporem mais a usos autênticos da língua, por meio de leituras, vídeos, internet, etc., promovendo o desenvolvimento de sua autonomia para além do espaço da sala de aula, da qual os alunos parecem ainda ser muito dependentes, é outra tarefa não muito fácil, mas necessária, por parte do professor.

A minha experiência na Pós-Graduação *lato sensu*, na qual atuo até hoje, propiciando o contato direto com professores já formados e, pelo menos com alguma experiência na prática de sala de aula, tem representado o vínculo mais concreto com o que realmente acontece no espaço de ensino, em direção ao qual formamos nossos professores, mas com o qual, infelizmente, temos pouca vivência cotidiana.

Sinto que, nesse contato, aprendo com os alunos, pelo menos tanto quanto eles parecem aprender comigo. Muitas de nossas teorias são problematizadas quando levadas, por eles, para o contexto em que atuam; outras aparecem como fontes produtivas de *insights* para a sua prática pedagógica. Posso perceber, muito claramente, o impacto potencial das reflexões, que emergem durante o curso, em decisões de natureza curricular ou metodológica. Com isso, repenso a minha própria prática e revejo a aplicabilidade de certas teorias. Posso dizer, portanto, que tenho muito orgulho de ter participado, durante 21 anos, do curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada da UFF, único totalmente gratuito no Rio de Janeiro, e ter assim contribuído para a formação continuada de professores de LE em nosso estado. No momento, o curso está em fase de reestruturação, para que possa ser direcionado exclusivamente para professores da rede pública, certamente aqueles que mais precisam do apoio das IES.

Iniciei esta passagem, que trata da minha experiência docente na UFF, mencionando, especificamente, o período entre 1994 e 1998, apesar de ter deixado claro que a minha atuação nos cursos da Graduação e da Pós-Graduação *lato-sensu*, estende-se até o período atual. Por que, então, ressaltar, aqui, esse período específico?

Os meus primeiros quatro anos na UFF foram marcados, além de toda experiência docente no meu novo e estimulante espaço profissional, pelas minhas idas e vindas a São Paulo, onde cursava o doutorado na PUC-SP. Quantas vezes pegava o ônibus noturno para São Paulo, num domingo, chegando na manhã de uma segunda-feira, assistia a dois cursos, tinha orientação e voltava, no mesmo dia, no *Cometa* das 18 horas? E, algumas horas depois, de manhã cedo, lá estava eu dando aulas na UFF, passando o resto da semana dividida entre o trabalho e os estudos para o doutorado. Foi uma fase intensa, de muita dedicação e muitas alegrias: aproximava-me, cada vez mais, pela ação, pela reflexão e pela emoção, das paisagens físicas e humanas da UFF, e, ao mesmo tempo, dos mistérios da metáfora, que se mostravam a cada dia mais complexos e fascinantes. O eixo Rio de Janeiro - Niterói - São Paulo fazia parte, harmonicamente, do meu cotidiano.

Com a tese defendida, em fevereiro de 1998 (exatamente no triste dia em que a Aeroporto Santos Dumont, no Rio de Janeiro, pegou fogo, impedindo a minha volta e a de centenas de outros cariocas que frequentavam a ponte-aérea), credencio-me, naquele mesmo ano, no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF. Desde então, ofereço, anualmente, disciplinas no programa, que seria, anos mais tarde, dividido em dois: Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, do qual faço parte, e Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura. Essa divisão certamente propiciou uma reestruturação mais harmônica do Programa, e, na ocasião, a apoiei, como ainda a apoio. Confesso, no entanto, que hoje sinto falta do contato acadêmico e pessoal mais frequente, com os colegas de Literatura que o antigo programa possibilitava.

As disciplinas que venho oferecendo há 17 anos, desde o meu credenciamento, abordam, principalmente, as várias teorias da metáfora, refletindo o encaminhamento de minhas pesquisas, sobre as quais discorrerei mais adiante. Ofereci, também, não poucas vezes, o curso obrigatório “Introdução às Teorias Linguísticas”. Nesse curso, alguns dos principais conceitos de base da Linguística (língua, discurso, forma, função, sistema, sincronia, diacronia, motivação, estrutura, texto, discurso, cognição, referência, etc.) são introduzidos a partir de diferentes linhas teóricas. Convido professores do programa que trabalham com essas linhas (Funcionalismo,

Gerativismo, Linguística Textual, Sociolinguística, Linguística Cognitiva, Semiótica, Semiolinguística e Análise de Discurso) para, ministrar uma aula, apresentando o seu recorte teórico, a partir de uma visão panorâmica. Muitos professores levam seus orientandos, para que eles apresentem resumos de suas pesquisas nessa área. Como professora responsável pela disciplina, faço o papel de articuladora, ou seja, procuro observar e identificar, junto com os alunos, a maneira pela qual os conceitos norteadores são abordados dentro das diferentes perspectivas. Com isso, não há um curso em que eu não amplie, questione ou problematize meus próprios conhecimentos. Por essa razão, admito ser uma das poucas professoras que se oferecem para ministrar a disciplina, mesmo sabendo que, ao oferecê-la, deixo, pelo menos naquele ano, de dar um curso voltado diretamente às minhas pesquisas.

De mãos dadas na paisagem: as orientações

Em vários formulários de avaliação de ensino e pesquisa, como o que acompanha este memorial no processo de ascensão à classe de Professor Titular, na UFF, o item “orientações concluídas e em andamento” está categorizado como um subitem de “Ensino”, e não como uma categoria de “Pesquisa”. Creio que essa categorização seja motivada pela relação professor-aluno que, institucionalmente, caracteriza essa prática. Na minha experiência docente, no entanto, vejo as pesquisas que orientei e que oriento, tanto de mestrado quanto de doutorado, e até de Pós-Doutorado, no Programa de Pós- Graduação em Estudos de Linguagem, como sendo inexoravelmente articuladas às minhas próprias pesquisas. De fato, as pesquisas de meus orientandos não apenas sofrem influência de meus estudos, mas também contribuem significativamente para o desenvolvimento deles. Isso não quer dizer que não sugiro, por vezes até com veemência, diretrizes, encaminhamentos, bibliografias e metodologias; mas, nessa interação, adquiro insumos que certamente vêm nutrindo, mesmo que de forma indireta, o meu trabalho como pesquisadora. Sem as orientações, incluindo aqui as de Iniciação Científica (PIBIC), que consomem muitas horas semanais de trabalho, possivelmente teria mais tempo para publicar um maior número

de artigos científicos, mas o teor dos estudos que geraram as publicações provavelmente não seria, pelo menos no meu ponto de vista, tão rico.

Das dissertações de mestrado que orientei, incluindo as duas em andamento, nove estão inseridas na área de Linguística Aplicada (LA), e doze na área da Linguística Cognitiva (LC), com foco na metáfora:

- A Genre analysis of tests of English in Entrance Examinations. João Carlos Lopes 2000.
- The notion of success in the teaching/learning of English in Brazil. Gilmara Nunes 2002.
- A metáfora ontológica no discurso da Química. Cristiane Cerdera. 2002.
- Indeterminacy and genre in foreign language reading. Heloisa Amaral de Souza. 2002.
- A study of lexical complexity in foreign language production. Mabel de Castro. 2003.
- A compreensão da metáfora na leitura de textos promocionais em língua estrangeira. Angela Medina da Costa Gomes. 2004.
- A metáfora na leitura em língua estrangeira: efeitos de uma intervenção pedagógica . Cláudia Valéria Vieira Nunes Farias. 2006.
- Gênero (*gender e genre*): pesquisando indentidades sexuais e leitura em contexto pedagógico. Dayse Maria Oliveira dos Santos Taveira. 2007.
- Subjetividade e discurso: um estudo da valoração na produção discursiva em língua estrangeira. Vivian Mendes Lopes. 2008.
- papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz no ensino a distância. Giselle Trajano Ignácio Castro. 2009.
- Metáforas em tempo de crise: os discursos de Franklin Roosevelt e Barack Obama. Cristiane Craveiro de Azeredo Mendes. 2009.
- A relação entre crenças e desenvolvimento de professores em um contexto comunicativo. Paulo Antonio Machado Silva. 2009.
- Metáforas do casamento no discurso religioso. Carla Nascimento da Costa. 2009
- Veneno em maços: as metáforas no discurso jurídico. Roberta Vieira. 2011.
- Pagando na mesma moeda: metáforas da contabilidade moral em textos medievais ingleses. Leonardo Nazar Marinho. 2013.
- As metáforas negras no texto bíblico. Raquel Luz Puente. 2013.
- Gêneros discursivos nas provas de língua inglesa no ENEM e nos livros do PNLD 2012: um estudo comparativo. Renata Ribeiro Guimarães. 2014.
- As metáforas do MCI da ansiedade. Daniel Felix da Costa Jr. 2014.

Em andamento:

- Metáforas e metonímias negras no uso do termo “macaco” no PB. Lucia Donato. (em andamento)
- Metáforas em gêneros digitais. Marcela Zuquim (em andamento)

Essa relativa divisão (relativa porque há muitas interseções entre a LA e a LC) tende a seguir a evolução de minhas próprias pesquisas, que migram gradativamente da LA para a LC, sem nunca terem saído completamente da primeira, devido à minha experiência docente junto à Graduação e à Pós-Graduação *lato sensu*, na qual orientei pelo menos vinte monografias em LA. Com relação às orientações de doutorado, observa-se uma tendência similar, sendo que, neste caso, as pesquisas na área de LC são bem mais numerosas do que nas de LA:

- Avaliação em leitura em língua estrangeira: explorando gêneros textuais. Marta Cristina da Silva. 2004.
- Connected Discourse and the Phraseology of Spoken Discourse: a corpus study of affirmative responses. Verônica da Silveira Pedro. 2006.
- A guerra nas palavras: uma análise crítica da metáfora conceptual na retórica do Presidente George W. Bush e de seus colaboradores. Sérgio Nascimento de Carvalho. 2006.
- Tempo amigo ou inimigo: conceptualizações metafóricas de tempo no discurso de mulheres brasileiras. Solange Pereira Diniz Faraco. 2008.
- Metáfora conceptual e conhecimento nos discursos e práticas de professores do ensino fundamental. Ricardo Luiz Teixeira de Almeida. 2009.
- A construção gramatical de hiperbolização: um caso de coerência metafórica da gramática. Lucilene Hotz Bronzato. 2010.
- O conhecimento da verdade e suas bases conceptuais. Carmen Rita Guimarães Marques de Lima. 2010.
- A natureza conceptual da metáfora visual: uma perspectiva pedagógica. Monica de Souza Coimbra. 2012.
- How can I say it? Explorando a metadiscursivização do dizer em LE: perspectivas da indeterminação. Vivian Mendes Lopes. 2014.
- Referenciação em fóruns de EA: a interface oralidade e escrita. Fabio Macedo Simas. 2015.
- As metáforas da família no discurso político na era Lula: uma perspectiva cognitivo-discursiva. Rosangela de Araujo Salviano. 2015.
- Reenquadramentos cognitivo-discursivos em cartas de aconselhamento. Claudia Valeria Vieira Nunes Farias. 2015.

Em andamento:

- Metáforas de tempo em sua relação com as emoções. Daniel Felix. 2015.
- Metaforicidade nos gêneros discursivos: a natureza das metáforas e a sua relação com os tipos de discurso. 2013.
- Metáforas de mulher em manchetes do jornal *Meia Hora*. Flavia Ribeiro Santoro Silva Malta. 2012.

No campo da Linguística Aplicada, as pesquisas orientadas, tanto de mestrado como de doutorado foram, em sua maior parte, voltadas para o estudo dos gêneros discursivos em práticas educacionais, incluindo materiais didáticos e avaliação, o que teve implicações positivas para o meu trabalho como um todo, mesmo na área de LC. É impossível estudar a metáfora, como veremos mais adiante, em corpora autênticos, como é o caso de quase todas as minhas pesquisas e orientações atuais, sem buscar identificar e descrever o contexto de uso no qual está inserida, ou seja, fora do âmbito de um gênero discursivo mais ou menos estável.

Um estudo por mim orientado, em particular, marcou claramente a passagem da Linguística Aplicada para a Linguística Cognitiva, oferecendo uma articulação que se mostrou, de certa forma, coerente entre as duas áreas. Essa articulação se deu em torno do conceito de “indeterminação”.

Nos estudos semântico-pragmáticos, a indeterminação pertence ao paradigma em que se inserem conceitos como vagueza, indiretividade, ambiguidade e, é claro, a metáfora, tradicionalmente vista como uma forma de dizer uma coisa em termos de outra, que teria como contraparte, no campo da determinação, o sentido literal. O próprio conceito de indeterminação, nessa perspectiva, foi por mim problematizado em um artigo intitulado *A indeterminação do sentido e a metalinguagem. Intercâmbio* (1999). No entanto, para a pesquisa em questão, a indeterminação foi traduzida para o falar em língua estrangeira e, nesse contexto, resignificada:

A indeterminação, tão cara aos semanticistas, e tão rejeitada pelos pragmáticos, encontra um lugar propício para se evidenciar: o discurso em língua estrangeira; quando se é vago, quando não se quer sê-lo; ambíguo, por não saber ser preciso; mais, ou menos direto do que se pretendia. A força pragmática do discurso cria a ilusão - e a esperança- de uma comunicação eficiente e sem ruídos: afinal, consegue-se fazer coisas com o dito. Mas, até que ponto o não dito, que do falante não consegue se esconder, exclui outros possíveis atos de linguagem relacionados à função identitária do discurso? O que fazer quando o falante se depara com o ter que fazer sentido com formas linguísticas cuja "história" muitas vezes ainda não caiu no "esquecimento", ou não nos apropriaram e nem foram por nós visceralmente apropriadas; ou melhor, quando o que se diz e o que se quer dizer (mesmo que esse querer seja somente uma ilusão de um querer) parecem, muitas vezes tão distantes? E é essa distância, que nenhuma inferência pode recuperar, que estamos chamando aqui de “indeterminação” no discurso em língua estrangeira” (VEREZA, 2002, p. 355).

Investigar, portanto, a indeterminação no discurso em segunda língua e, principalmente, como esta se manifesta linguisticamente, configurou-se como objetivo principal de um projeto que, partindo de uma questão da linguística aplicada, buscou na linguística formal alguns fundamentos como subsídio teórico. Na primeira fase da pesquisa, auxiliada pelas bolsistas de Iniciação Científica Michele Custódio e Mariana Gabriel, explorei a hipótese de que a indeterminação seria promovida pela distância entre eficácia e relevância pragmática (SPERBER e WILSON, 1986), por um lado, e precisão semântica (BRUTON, 1999), por outro, na produção discursiva de falantes de língua estrangeira. Mais especificamente, procuramos averiguar se o uso de estratégias de compensação (OXFORD, 1990) que, a princípio, garantiriam, com algum sucesso, a fluência e a adequação pragmática do discurso em LE, compensando determinadas lacunas lexicais, poderia restringir esse mesmo discurso semanticamente, tornando-o indeterminado do ponto de vista do falante.

O resultado da pesquisa, empiricamente desenvolvida a partir de relatos em português e inglês, produzidos por falantes fluentes em L2, apontou, de fato, para a falta de precisão lexical do vocabulário utilizado. Essa imprecisão lexical em L2 foi pesquisada por Mabel Costa de Castro, em sua dissertação de mestrado intitulada *A study of lexical complexity in foreign language production*, tendo como base categorias semânticas. Observou-se, no entanto, que os participantes enriqueciam seus relatos, em língua materna, não apenas com itens lexicais mais precisos ou complexos, mas também com passagens interpretativas e avaliativas sobre o objeto relatado, expressando suas opiniões pessoais e/ou críticas em relação ao tema abordado. Concluiu-se, assim, que além da complexidade lexical, havia um maior grau de expressividade no discurso em português, pois foi nessa produção que o falante marcava mais explicitamente sua subjetividade:

... “ao analisarmos atentamente alguns dos relatos, podemos identificar, somente nos textos em português, uma outra função da linguagem que neles transborda: a função expressiva, que, dando voz ao sujeito, permite-lhe transmitir, explicitamente, sentimentos, julgamentos e valores em relação tanto ao conteúdo do que diz, quanto à própria forma daquilo que diz (um “metadiscurso-expressivo”). [...] A expressividade, então, parece se “inibir” nos relatos em inglês, que somente acolhem com maior intimidade a previsibilidade da função referencial (VEREZA, 2002, p. 357).

Para investigar tal expressividade, recorri à Teoria da Avaliatividade (*Appraisal Theory*, MARTIN e WHITE, 2005), que se insere no campo da Sistêmica Funcional, por oferecer categorias consistentes com o objeto investigado.

Esse subprojeto (Indeterminação no discurso em L2 sob a perspectiva da avaliatividade) foi brilhantemente desenvolvido por Vivian Mendes Lopes (hoje professora da UERJ), sob minha orientação, desde a Iniciação Científica, passando pelo mestrado e doutorado, com bolsa-sanduiche na Universidade de Sydney, sob a supervisão dos precursores da Teoria da Avaliatividade. Publicamos juntas o artigo *Descompassos identitários no falar em Língua estrangeira: um estudo das marcas linguísticas da indeterminação no discurso em LE* (no prelo), do qual muito me orgulho, como ex-orientadora e copesquisadora, funções, que vejo, na minha experiência profissional, como muito próximas.

As orientações que tiveram a metáfora como objeto central de pesquisa contribuíram, em seu conjunto, para a compreensão (certamente para a minha) da conceptualização de importantes aspectos da experiência humana, e de como essas representações são linguisticamente instanciadas. Investigar, por exemplo, a dimensão linguístico-cognitiva de conceitos como “guerra”, “verdade”, “moralidade”, “casamento”, “ansiedade” e “conhecimento”, além da natureza metafórica do discurso político, jurídico e religioso, a partir de marcas linguísticas, parece-me, em seu conjunto, um empreendimento acadêmico de clara relevância, tanto para a Linguística Cognitiva, como para uma “crítica à cultura”.

Não posso pensar, portanto, na trajetória de minha pesquisa, sem o árduo trabalho de grande parte dos meus orientandos. Foi com esse convívio enriquecedor, que muitos de meus *insights*, dúvidas e questionamentos afloraram, e que muitas novas hipóteses surgiram, dando direção, motivação e fôlego ao meu caminhar como pesquisadora. Além de Vivian, muitos desses orientandos são hoje professores e pesquisadores: Ricardo Luiz Teixeira de Almeida, meu colega na UFF, membro do mesmo Programa de Pós-Graduação ao qual pertenço; João Carlos Lopes, professor da UFFRJ; Marta Cristina Silva, Lucilene Hotz e Carmen Rita Guimarães, professoras da UFJF; Rosangela Salviano e Fabio Simas,

professores da UES. Outros, como Renata Guimarães, Gisele Trajano, Claudia Farias e Monica Coimbra trabalham em Instituições Federais, como o IFRJ, Colégio da Aplicação da UFF, Colégio Pedro II (atuando em seu novo Programa de Pós-Graduação) e Escola Naval. A maior parte dos mestrandos seguiu para o doutorado, na própria UFF, na PUC-RJ ou na UFRJ.

Muitos de meus ex-orientandos, além de todos os atuais, participam ativamente do grupo de pesquisa GESTUM (Grupo de Estudos da Metáfora), cadastrado no CNPq, e do qual sou líder. Como não se sentir orgulhosa, portanto, de ter feito, ou de ainda fazer parte da descoberta, por parte dos meus orientandos, de novos olhares; de saber que eles me ajudam a explorar as minhas próprias paisagens, e de acreditar que, possivelmente, apontarão novas trilhas para seus alunos. Por isso, creio não ser apenas por meio de nossos filhos que possamos criar a esperança, ilusória ou não, de nos perpetuarmos, mesmo que de forma indireta e, sobretudo, muito modesta, nas mentes e corações que neste mundo deixamos.

Os frutos mais concretos da caminhada: a produção científica

Escrever livros, artigos e capítulos de livros, participar de eventos científicos, apresentando conferências, mesas-redondas e comunicações são hoje atividades que representam, mais do que nunca, elementos de avaliação, tanto do docente/pesquisador, como dos Programas de Pós-Graduação nos quais estão inseridos. O foco na “produtividade”, não raramente considerado, por muitos, excessivo, justifica-se pela possibilidade que os “produtos” de tais atividades oferecem de divulgar e compartilhar as pesquisas. Afinal, o conhecimento não se constrói de forma isolada, mas é tecido em redes. Além disso, principalmente na área de Letras, creio que o próprio escrever colabore significativamente para o desenvolvimento da própria pesquisa. O processo de escritura, frequentemente, faz parte da elaboração do próprio produto a ser divulgado e compartilhado.

Entre os que foram frutos de minha pesquisa, destaco meu segundo livro, *Sob a Ótica da Metáfora: tempo, conhecimento e guerra* (2012), por ter, de uma certa forma, condensado e mesclado o meu trabalho como pesquisadora e orientadora, no campo da metáfora.

Apesar de ter sido organizadora e não autora do livro, creio ter participado, como orientadora e copesquisadora, de todos seus capítulos, frutos de teses de doutorado sob minha orientação. Cada capítulo enfoca uma área específica de determinadas conceptualizações da experiência humana, como o tempo, a verdade, o conhecimento e a guerra, como explicitado no próprio título do livro. Os coautores, ex-orientandos, são todos professores universitários e pesquisadores (dois, hoje, já aposentados).

Além desses, o primeiro capítulo, um longo artigo de minha autoria, que trata da relação entre a metáfora e a retórica (*Trajetórias da metáfora: retórica, pensamento e discurso*) foi fruto do meu estágio de Pós-Doutorado na USP, sob a supervisão inspiradora de José Luiz Fiorin. O contato sistemático, durante seis meses, com o Professor Fiorin foi não apenas estimulante, como também muito enriquecedor, no que diz respeito ao aprofundamento dos meus conhecimentos sobre a retórica, importante área do saber dos estudos clássicos, que teve grande repercussão para a conceituação tradicional da metáfora, ainda hoje hegemônica, pelo menos no senso comum.

No prefácio do livro, a linguista Maria Margarida Salomão resume o que considera como suas contribuições, ao mesmo tempo em que aponta para o entrecruzamento do lado “cristal” e do lado “chama” da metáfora, ou seja, entre o estável e o instável, que é, hoje, para onde direciono meu maior interesse. Por ter capturado e descrito tão precisamente esse interesse, cito a autora, em um longo trecho de seu prefácio:

Sob a ótica da metáfora: tempo, conhecimento e guerra é trabalho que ilustra a Linguística brasileira no que, hoje, ela tem de melhor:

- . presença no debate de temas centrais à investigação mundial contemporânea (e a metáfora, sob múltiplas angulações, é provocação permanente e aguda às atuais ciências cognitivas);

- . produção científica de ponta na formação de pós-graduação (cinco dos seis capítulos sumariam teses de doutorado orientadas pela organizadora deste volume);

- . investigação apoiada empiricamente em dados reais (todas as pesquisas apresentadas foram desenvolvidas com corpus, embora não se caracterizem como trabalhos de “linguística de corpus”).

Fica claro que é impossível tratar das metáforas que estruturam nossas vidas e sustentam nossos discursos sem motivá-las culturalmente e sem contextualizá-las comunicativamente. Os resultados relatados convergem com fortes reivindicações no campo da Linguística Cognitiva em favor do estudo da chamada “cognição situada”.

[...]O resgate histórico que Solange Vereza oferece da trajetória da metáfora recua à aurora das primeiras identificações desta “figura” no Ocidente: recua à emergência de seu distintivo emprego na retórica política (quando, feitas as relevantes qualificações de

classe, prevalecia a “democracia participativa” ateniense...). É, pois, no discurso, “este grande soberano”, que Aristóteles flagra a metáfora em sua plena expressão.

Solange Vereza recupera esta dimensão do processo cognitivo da metáfora, ensombrecida pela subsequente redução da metáfora a *tropos*, perigoso recurso para quem buscasse a expressão da verdade, mero ornamento desprovido de impacto na vida...

E, no entanto, o caráter discursivo-pragmático da metáfora (ou do processo cognitivo de metaforização) não prescinde de uma semântica da metáfora; a rede dos frames inclui vários tipos de relações entre frames: herança, pressuposição, constituição, ordenamento cronológico, perspectivização...e, *last but not least*, metáforas e metonímias convencionizadas.

Se admitirmos que a linguagem seja uma capacidade (e não só uma capacidade, mas também uma prática) sociocognitiva, então sabemos que o acervo das formas e das significações linguísticas resulta da história do uso destas formas e destas significações. As línguas humanas não são entificações de alguma essência nômade e desencarnada. As línguas humanas emergem do uso concreto e material da linguagem e se estabelecem, entre outras coisas, como estruturas produtivas da memória. Deste modo, o repertório de metáforas conceptuais à disposição de alguma comunidade discursiva não só incorpora os universais cognitivos que nos definem como o tipo de animal que somos, mas também representa a nossa frágil história humana, nossas predileções, nossos objetivos existenciais, as breves inscrições que nos interessamos por fazer em nossa passagem por este planeta.

Isso me leva, depois de tantos anos, a um texto de Piatelli-Palmarini, de 1983 de que me apropriei em 1997, discutindo a relação entre gramática e interação. [...]. Retomo este texto para reclamar (através de metáforas) a necessidade de entender as metáforas **como cristais** e **como chama**. Como modelos cognitivos e culturais estabilizados, e, ao mesmo tempo, como o discurso que, dialeticamente, mobiliza e dá origem a estes modelos.

Penso ser esta a lição que eu tirei da leitura deste livro.

Os artigos e capítulos de livros publicados, listados abaixo (as referências completas de toda minha produção podem ser encontradas no Currículo Lattes (link: <http://lattes.cnpq.br/1618071167867539>) refletem, mais uma vez, duas tendências: uma em direção à Linguística Aplicada, outra à Linguística Cognitiva, sendo que a última (LC) congrega um número bem maior de publicações do que a primeira (LA), principalmente nos últimos anos. Essa tendência evidencia a gradativa mudança de foco em minhas pesquisas, já mencionada aqui algumas vezes, devido à sua relevância para o encaminhamento de meus estudos.

- Metáfora é que nem: cognição e discurso na metáfora situada. *Revista Signo*
- Entrelaçando frames: a construção do sentido metafórico na linguagem em uso. *Cadernos de Estudos Linguísticos*
- Integrating cognition and genre in the teaching of reading in the ESP context. *Revista ESP Today*
- Metáfora e contexto: entre o instável e o estável. *Revista Interdisciplinar*
- O locus da metáfora- linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF.* ,

- Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. Revista *Linguagem em (Dis)curso*
- The educational dimension of ELT: the case of language borrowings. *Cadernos de Letras da UFF*.
- O que esta palavra quer dizer: o sentido literal como metáfora conceitual. Revista *Gragoatá* (UFF).
- Contextualizando o léxico: considerações sobre sinonímia e referência. *Revista DELTA*.
- A indeterminação do sentido e a metalinguagem. Revista *Intercâmbio*.
- O dragão da inflação contra o santo guerreiro. Revista *Intercâmbio*.
- Discourse, cognition and figurative language: Exploring metaphors in political editorials In: *Comunicação Política e Económica: Dimensões Cognitivas e Discursivas*.
- Metáfora e referência em nichos metafóricos In: *Entre mesclas e metáforas: nos labirintos da geração do sentido*.
- Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista In: *Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*.
- Exploring metaphors in corpora: a study of ‘war’ in corpus generated data In: *Confronting metaphor in use: an applied linguistic approach*.
- Novos caminhos para o estudo da metáfora In: *Linguagens e tecnologias: estudos empíricos*
- Fundamentos teóricos do inglês instrumental In: *Oficina de Inglês Instrumental* ed. Rio de Janeiro
- Quem fala por mim? Identidade na produção discursiva em língua estrangeira In: *Identities: Recortes multi e interdisciplinares*.
- A análise do discurso no ensino da leitura In: *Perspectivas: o ensino de leitura*
- Vocabulary Development: does it create independent learners? In: *Autonomy in language learning* .

Pelo número de vezes que o termo “metáfora” aparece nos títulos das publicações acima, não resta a menor dúvida de que é esse o meu objeto principal de pesquisa, o meu maior interesse, e por que não dizer a minha paixão investigativa?

Que a metáfora produz o efeito de transcendência, ou ruptura, com aquilo que, de tão consolidado na linguagem, não causa mais estranhamentos ou surpresas, já é algo bastante conhecido, não só por estudiosos, como também por leigos, que talvez nem conheçam a denominação “metáfora”, mas sim os seus efeitos. Afinal, como eu mesma indaguei no livro que publiquei em 2012, a metáfora não é popularmente vista, como foi tão bem colocado no filme *O carteiro e o poeta (Il Postino)*, como uma das chaves para a poesia?

O poeta: — Vá caminhando ao longo da baía e observe tudo.
Carteiro: — E vou aprender a criar metáforas?
Poeta: — Certamente.

Ou, ao contrário, como um importante instrumento da arte de manipulação retórica e da linguagem “vazia”, sem compromisso com a verdade:

Um Estado que padeceu com a experiência (...) não precisa de metáfora, mas de realidade e, portanto, de um compromisso inadiável com a verdade.¹

De uma forma ou de outra, cá estaria a metáfora: uma figura que escaparia das amarras estáticas do sistema linguístico, da “escassez do significante”, para dar vazão, para o bem ou para o mal, à expressividade e à argumentatividade do sujeito.

Apesar dessa face inegavelmente surpreendente da metáfora, o que a Linguística Cognitiva trata é de que modo a metáfora, de uma forma bem mais implícita, e ao mesmo tempo, determinante, contribui para a construção sociocognitiva do real. Em outras palavras, o foco está em como, por meio da metáfora, o homem cria, mesmo que de uma forma ilusória, um acesso a instâncias mais abstratas, que permeiam nosso pensamento, nossa cultura e nossa linguagem.

Essa visão abrangente de metáfora, que pode ser associada à noção de “sabedoria poética”, introduzida pelo filósofo Giambattista Vico, no século XVII, liberta essa figura dos limites da linguagem poética e/ou retórica, pois, por estar na dimensão sociocognitiva dos sentidos, deixa suas marcas em todas as formas de linguagem. Em outras (minhas próprias) palavras:

É por meio de um olhar analítico ou desnaturalizador dessas marcas (ou evidências) linguísticas, que o estudioso da metáfora, hoje, busca compreender como instâncias abstratas, mas primordiais, de nosso pensamento e cultura são metaforicamente conceptualizadas, determinando, segundo os principais proponentes da Teoria da Metáfora Conceptual, George Lakoff e Mark Johnson, a nossa maneira de falar, de pensar e até mesmo de agir (VEREZA, 2012).

¹ Retirado do blog: <http://rsurgente.opsblog.org/2010/08/27/crack-nunca-mais-pela-reabilitacao-do-rs/>, acessado em 22/10/2010.

Foi, portanto, pesquisando a metáfora que, em minhas viagens, adentrei no que Geraards (2006) chama “Arquipélago da Linguística Cognitiva”, cujas ilhas são formadas pelos estudos da Semântica de Frames (Fillmore, 2006); Teoria dos Espaços Mentais e da Mesclagem Conceptual (Fauconnier, 1994; Fauconnier e Turner, 2002); Teoria da Metonímia Conceptual (Barcelona, 2003); Gramática das Construções (Goldberg, 1995) e, é claro, Teoria da Metáfora Conceptual (Lakoff e Johnson, 1980). Como minhas publicações e orientações deixam claro, a ilha em que venho me ancorando é a última. As várias outras ilhas, apesar de compartilharem muitas afinidades, principalmente no que diz respeito a seu compromisso com o rompimento da visão modular da linguagem, com a cognição situada, com a corporeidade e com a perspectivação, geram perguntas e metodologias de pesquisa específicas. Isso não quer dizer, no entanto, que a metáfora, por exemplo, não esteja presente na Teoria da Mesclagem, ou não seja vista como motivadora de construções e não se apoie em frames para suas projeções. Desse modo, por mais que tenha definido a minha ilha, sou obrigada a fazer contato com elementos das outras ilhas para entender melhor a minha paisagem.

O fato de ter sido coordenadora do GT Linguística e Cognição, da ANPOLL, no biênio 2006-2008, facilitou essa troca, colocando-me em contato direto com pesquisadores importantes da Linguística Cognitiva. Esses pesquisadores, como Margarida Salomão, Neusa Salim Miranda, ambas da UFJF, Edwiges Moratto da UNICAMP, Lucienne Espíndola, da UFPB, Paulo Duque e Marcos Costa da UFRN, Paula Lenz e Ana Cristina Peloci, da UFC, Maity Siqueira, da UFRGS e, é claro, minha ex-orientadora Mara Sophia Zanotto, da PUC-SP, todos membros do GT, são colegas por quem nutro grande respeito e amizade.

Creio que a minha maior contribuição para os estudos da metáfora, no entanto, tomou forma com a publicação do artigo intitulado *Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva* (2007), em que busco avançar na Teoria da Metáfora Conceptual, a partir de articulações com a metáfora na linguagem em uso. Com o deslocamento do lócus da metáfora para o pensamento, a linguagem,

na Teoria da Metáfora Conceptual, passou a ser abordada apenas como fonte de evidências que revelariam o que realmente importava ao analista: a metáfora conceptual subjacente. Com isso, a linguagem passa a ter um papel epistemologicamente secundário.

Nesse artigo, junto-me a tendências mais recentes que buscam articular o sistema ao uso; cognição à linguagem e estabilidade e instabilidade na linguagem metafórica em uso. Nessa perspectiva, proponho uma unidade de análise da metáfora no discurso: o *nicho metafórico*, que se estrutura textualmente justamente a partir das articulações mencionadas. Desde então, venho aprimorando essa unidade, que já vem sendo usada em outras pesquisas, de outros autores, que têm como foco a metáfora em uso. As minhas publicações desde então tratam, primordialmente, do desenvolvimento desse conceito/unidade de análise, que hoje vem acompanhado de um outro que a ele se articula: o de *macromapeamento*, como parábolas, alegorias, intertextualidade, que se apropriam, em nível macro, ao contrário de metáforas isoladas, de projeções interdomínios.

Ter feito parte do grupo que traduziu a obra seminal de Lakoff e Johnson *Metaphors we Live by*, para o português (*Metáforas da Vida Cotidiana*, 2002), e presidido a organização do *II Congresso Internacional da Metáfora na Linguagem e no Pensamento*, sediado na UFF, em 2005, que contou com a participação dos principais nomes nacionais e internacionais da pesquisa em metáfora, representaram, na minha trajetória, duas outras iniciativas que alavancaram a minha projeção dentro dos estudos da metáfora.

Revelando a paisagem para além dos Gragoatás: trabalhos em congressos

Além de publicações, outra forma muito produtiva de divulgar e compartilhar nossas pesquisas, além de enriquecê-las por meio de trocas com outros pesquisadores da área, é participar de eventos científicos.

Ao fazer um levantamento de minhas participações nesses eventos, realmente me surpreendi com o número total de ocasiões em que apresentei conferências, mesas-redondas e comunicações, em diversos congressos, seminários, encontros e colóquios, num total de 110 apresentações.

O primeiro congresso de grande porte, do qual participei, foi o *XIX International Association of Teaching English as a Foreign Language*, em Brighton, Inglaterra, em 1990. O trabalho, intitulado, *Educational Theory Curriculum Studies and Educational Aims of TEFL* tratava do tema de minha tese de doutorado que, na ocasião, ainda desenvolvia na Inglaterra, sobre Filosofia do Currículo. Antes disso, de 1986 a 1990, havia apresentado oito trabalhos em eventos nacionais, na área de Linguística Aplicada, mas foi em Brighton, que aprendi o que era um grande congresso internacional.

O primeiro trabalho, especificamente sobre metáfora, foi apresentado em 1994, no Congresso da ANPOLL, em Caxambu, com o título: *O que esta palavra quer dizer? A metáfora da literalidade no ensino da leitura e na tradução e*, logo no mesmo ano, apresentei a comunicação *O dragão da inflação contra o santo guerreiro: evidências discursivas da metáfora conceitual*, no Congresso Internacional da ABRALIN, em Salvador.

Desde aquele ano, venho mesclando apresentações em Linguística Aplicada e em Linguística Cognitiva, sendo que, nos últimos dez anos, a LC mereceu, como no caso das publicações e orientações, um foco bem maior, como se pode observar no quadro das apresentações feitas durante os últimos 5 anos.:

- Modelos cognitivos idealizados de sociedade e cultura: uma perspectiva sociocognitiva. Conferência apresentada na V Conferência de Linguística e Cognição. UFPB, João Pessoa. 2015.
- A metáfora do contêiner no contexto do livro didático. Conferência apresentada em mesa-redonda na V Conferência de Linguística e Cognição. UFPB, João Pessoa. 2015.
- Analisando a metáfora no discurso. Conferência apresentada em mesa-redonda na V Conference on Metaphor in Language and in Thought. UFMG, Belo Horizonte. 2015.
- The argumentative dimension of highlighting and hiding in metaphorical mappings. Conferência apresentada em mesa-redonda na V Conference on Metaphor in Language and in Thought. UFMG, Belo Horizonte. 2015.

- Entrelaçando cognição e discurso na linguagem metafórica em uso. Conferência apresentada no VII EPED. USP, São Paulo. 2015.
- Aplicações e implicações da metáfora na perspectiva sociocognitiva. Conferência apresentada no XII Seminário de Linguística Aplicada e VII Seminário de Tradução. UFBA. Salvador. 2014.
- Cry me a river: metaphoric hyperboles in the interface between discourse and cognition. 10th RaAM - 10 th Conference of the Association for Researching and Applying Metaphor. Cagliari, Itália. 2014.
- Dilemas e Desafios no atual cenário de LE no Brasil, 2014. Conferência apresentada no I ENAD, UFRJ.
- Entre a instrução e a educação, o controle e a autonomia, o método e a metodologia: dilemas das políticas públicas contemporâneas para o ensino de inglês. Conferência apresentada no VII ENPLIRJ. UERJ, Rio de Janeiro. 2014.
- The metaphoric framing of violence: systematic and situated metaphors in discourse. 10th RaAM - 10 th Conference of the Association for Researching and Applying Metaphor. Cagliari, Itália. 2014.
- A tradução como metáfora e as metáforas da tradução. Seminários Experiências de Tradução III, Aliança Francesa/UFF, Rio de Janeiro. 2013.
- Conceituações em torno do material didático: implicações para a prática pedagógica e políticas educacionais. III Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos. PUC – Rio, 2013.
- Implicações dos estudos cognitivos para a compreensão da metáfora no discurso. VI Conferência Linguística e Cognição. Santa Cruz do Sul. 2013.
- Interface entre frame e discurso no contexto da metáfora em uso. Colóquio Linguagem e Cognição em Interação. Unicamp, Campinas. 2013
- Investigando a figuratividade em gêneros argumentativos In: VII Simpósio Internacional de Gêneros Textuais. UFC, Fortaleza. 2013.
- Uma nova virada nos estudos da metáfora: cognição e discurso. 19º InPLA, São Paulo. 2013.
- A perspectiva cognitivo-discursiva nos estudos da linguagem, 2012.
- Argumentation, cognition and figurative language: exploring metaphors in political editorials. II Congresso de Comunicação, Cognição e Media: Discurso Político e Econômico. Braga, Portugal. 2012.
- Metáforas em uso: Perspectivas cognitivo-discursivas. Abralim em Cena Sergipe. 2012.
- Analysing metaphor in argumentative texts within a cognitive-pragmatic approach. 12th International Pragmatics Conference. Manchester. 2011.
- Das relações entre texto, gramática e cognição: o foco no texto. I Encontro InterGTS da ANPOLL. Campinas. 2011.
- Entre a cognição e o discurso: novos (e velhos) desafios nos estudos contemporâneos da metáfora. IV Congresso Internacional sobre Metáfora na Linguagem e no Pensamento. Porto Alegre. 2011.
- Metáfora como recurso argumentativo em gêneros persuasivos: uma perspectiva integrada. 18 INPLA. São Paulo. 2011.
- Nas amarras da figuratividade: uma investigação sobre o papel discursivo-pragmático. IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro. 2011.

- Novas perspectivas nos estudos da metáfora. Palestra apresentada na abertura do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Natal. 2011.
- Complexidade lexical e avaliatividade: um estudo da indeterminação na produção discursiva em língua estrangeira. VI Congresso da Associação de Linguística Sistemico-funcional da America Latina. São Paulo. 2010. .
- Novas metodologias para o estudo da metáfora em uma perspectiva sociocognitiva. XXV Encontro Nacional da ANPOLL. Belo Horizonte. 2010.
- Os estudos da metáfora no Brasil: convergências, metodologias e desafios. V Conferência Linguística e Cognição. Florianópolis. 2010.
- Teoria da avaliatividade nos estudos da metáfora e da produção discursiva em língua estrangeira. VI Congresso da Associação de Linguística Sistemica-Funcional da America Latina. Fortaleza. 2010.

Outra observação a ser feita em relação à natureza das apresentações feitas em congressos, principalmente nos últimos 10 anos, diz respeito ao fato de ter neles participado como palestrante convidada, inclusive, apresentando, em algumas ocasiões, conferências plenárias. Fico bastante honrada com cada um desses convites, pois creio que demonstram reconhecimento pelo meu trabalho como pesquisadora. Além disso, poder divulgar minhas pesquisas, como também debatê-las com um público altamente qualificado, trocando e revendo algumas das minhas ideias, representa, certamente, uma oportunidade ímpar para um pesquisador.

Minhas participações em congressos internacionais, fora do país, nos últimos 10 anos, (*10 th Conference of the Association for Researching and Applying Metaphor*. Cagliari, Itália; 2014; *II Congresso de Comunicação, Cognição e Media: Discurso Político e Econômico*. Braga, Portugal, 2012; *12th International Pragmatics Conference*. Manchester, Inglaterra, 2011; *VII Researching and Applying Metaphor Conference*, Cáceres, Espanha. 2008 e *VI Researching and Applying Metaphor Conference*, Leeds, Inglaterra, 2006) foram financiadas pela CAPES, o que certamente viabilizou, financeiramente, minha ida para tais eventos e, neles poder estar em contato com as tendências mais recentes e influentes, dentro de minha área de pesquisa. Nesse sentido, torna-se muito útil ser proficiente em língua inglesa (a língua oficial dos congressos dos quais

participei); sem ela, a participação nesses eventos seria impossibilitada ou, pelo menos, bastante prejudicada.

Hoje, vejo que, além do aspecto estritamente acadêmico, aprecio bastante o lado social dos eventos. Não me refiro a festas de recepção, coquetéis, encontros em restaurantes, etc. - não que esses não me sejam agradáveis -, mas, principalmente, aos encontros nos corredores, *coffebreaks*, lançamentos de livros e halls dos hotéis, nos quais trocamos interesses e cartões de visita, ou um simples e-mail. Foi por meio dessas interações informais, que transcendem a usual troca de mensagens eletrônicas, que pude, de fato, ampliar meus contatos, estabelecer novas parcerias ou fortalecer as já existentes.

Em relação ao tipo de evento acadêmico, como já aqui mencionado, participei desde os grandes congressos internacionais, já citados, e nacionais (quase todos os Congressos da ANPOLL e da ABRALIN, por exemplo), até os vários encontros menores dentro de minha área de pesquisa. Apesar da grande abrangência acadêmica e até de certo glamour dos grandes eventos, confesso que julgo os encontros menores frequentemente mais produtivos, devido à qualidade e à profundidade das trocas que neles se realizam. Em particular, as conferências organizadas pelo GT da ANPOLL, ao qual pertenço (Conferência Linguística e Cognição), e os encontros específicos sobre metáfora (Conferência Internacional da Metáfora na Linguagem e no Pensamento, cuja 5ª edição aconteceu em 2015), que raramente agregam mais de 200 pessoas, representando fóruns de discussão extremamente ricos e produtivos. Os convidados internacionais, como Mark Turner, Ray Gibbs, Zoltan Kovecsis, Gerard Steen, Lynne Cameron, Alice Deignan, e nacionais, como Maria Margarida Salomão, Ingedore Koch, Mara Sophia Zanotto, Neusa Salim Miranda, Heronides Moura, Edwiges Moratto, Tony Sardinha, Maity Siqueira, Ana Cristina Peloci, Heloisa Feltes, entre outros pesquisadores da Linguística Cognitiva no Brasil, que participam desses eventos são sempre nomes de grande relevância na área. Desses encontros acadêmicos, surgem publicações importantes, que muito alavancam a pesquisa de todos os envolvidos.

Ainda em relação a eventos, participei também de várias comissões organizadoras e científicas de vários congressos, presidindo um deles (*V Conference on Metaphor in Language and Thought*). Essas participações demonstram, também, a frequência e a forma com que transito na produção acadêmica, tanto na área de Linguística Aplicada, quanto na de Linguística Cognitiva.

Revelando a paisagem para além dos Gragoatás: as bancas

Como no caso dos congressos, ao quantificar as participações em bancas, confesso, arriscando-me a ser julgada como imodesta, ter me surpreendido com o número de bancas das quais participei: 174, sendo 59 de doutorado, 68 de mestrado, 33 de qualificação de doutorado e 14 de qualificação de mestrado, isso sem contar com as 89 bancas de monografia de Pós-Graduação *lato-sensu*, que ainda não inseri no meu Currículo Lattes, pelo fato de os certificados das mesmas não apresentarem o título das monografias em questão, apenas os nomes dos alunos que as produziram.

Para se ter uma ideia dos temas explorados nas teses e dissertações avaliadas e das instituições visitadas, seguem as participações em banca, nos últimos 5 anos, não incluindo as de qualificações de doutorado e de mestrado e as monografias:

Bancas de Doutorado

- Anna Carolina Ferreira Carrara. A construção prefixal de modificação de grau- uma abordagem construcionista da morfologia derivacional, 2015. UFJF.
- Heloisa Quirino de Oliveira. Alunos em situação de retenção reconstruindo o cotidiano escolar: um estudo sobre avaliação, 2015. PUC-Rio
- Erik Fernando Miletta Martins. Aspectos referenciais e sociocognitivos dos frames neoliberais na retórica neopentecostal, 2015. Universidade Estadual de Campinas.
- Barbara Cabral Ferreira. Dilma: mãe ou madrasta? Metáforas conceptuais que categorizam a presidente em charges, 2015. Universidade Federal da Paraíba.
- Aba Paula Tavares. Interação, autonomia e mediação tecnológica no ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional, 2015. UFF.
- Regina Lacerda Rabello. Tecnologias digitais e ensino superior: uma

- experiência docente na UFRJ, 2015. UFRJ.
- Maria Aparecida Moreira. Um ambiente virtual de aprendizagem e a expansão do sistema de avaliatividade ensinar e aprender inglês em escola pública, 2015. UFF.
 - Ricardo Yamashita Santos. A conceptualização da raiva na perspectiva da teoria cognitiva da metáfora. 2014. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
 - Elisa Figueira de Souza Corrêa. A língua materna e tradução no ensino-aprendizagem de língua não-materna: uma historiografia crítica, 2014. PUC-Rio
 - Natália Elvira Sperandio. Entre os domínios da metáfora e da metonímia na produção de sentidos de charges animadas, 2014. UFMG.
 - Livia Maria Aires de Castro. Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da linguística sistêmica funcional, 2014. PUC-Rio
 - Renata Palumbo. Referenciação, metáfora e argumentação no discurso presidencial, 2013. Universidade de São Paulo.
 - Ricardo Portella de Aguiar. A literatura e o leitor na fricção entre o homem e máquina, 2012. UFF.
 - Mônica de Medeiros Villela. Construindo Entendimentos sobre a Formação Docente a partir de Reuniões de Orientação de Estágio, 2012. PUC-Rio
 - Paulina de Lira Carneiro. Metáforas conceptuais da corrupção na charge e no blog jornalístico, 2012. Universidade Federal da Paraíba.
 - Marcia Olivé Novellino. Imagens em movimento: a multimodalidade no material para o ensino de inglês como língua estrangeira, 2011. PUC-Rio.
 - Mariana de Rosa Trotta. A dança-espetáculo: uma análise semiótica, 2010. UFF.
 - Maristela da Silva Ferreira. A palavra em construção: um estudo wittgensteiniano sobre a identidade das unidades linguísticas, 2010. PUC-Rio.
 - Leila Maria Monteiro. A utilização de vídeos no ensino e aprendizagem de vocabulário em língua inglesa: uma abordagem lexical, 2010. UFF.
 - Flavia Di Luccio. Do iluminismo à Web semântica: reflexões sobre a comunicação com base em uma única língua, 2010. PUC-Rio.
 - Ladjane Farias de Souza. Interlingual reinstantiation: a model for a new and more comprehensive systemic functional perspective on translation, 2010. UFSC.
 - Monica Ferreira Guimarães. Maquiagem e Pintura corporal: uma análise semiótica. 2010. UFF.
 - Regina Célia Salomão Brodbeck. Um monte de problemas gera uma chuva de respostas: estudo de um caso de desencontro na quantificação nominal em português, 2010. UFJF.

Bancas de Mestrado

- Elaine Pereira da Silva. Internet Tipo Net: um estudo da palavra "tipo" com ênfase na função anguladora, 2015- UFF.

- Gabriela de Lourdes Porfírio Cardoso. Sátira na paródia e no pastiche: análise linguístico-discursiva de textos humorísticos de autoria de Marcelo Adnet, 2015. UFF
- Daniela Simões Gomes. Frames de turismo esportivo no dicionário Copa 2014 - Framenet Brasil., 2014. UFJF.
- Ana Paula Guida Tavares. Uma análise dos recursos da avaliatividade como estratégias argumentativas, 2014. PUC-Rio.
- Deuziane Veiga Correa. Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira, 2013. UFJF.
- Maitê Moraes Gil. Metáfora no ensino de língua materna: em busca de um novo caminho, 2012. UFRGS.
- Valéria Silva de Oliveira. As crenças de alunos brasileiros do ensino fundamental quanto ao papel da correção de erros orais no processo de aprendizagem de língua inglesa, 2011. UFF.
- Ricardo Yamashita Santos. Construções metafóricas de vida e morte: cognição, cultura e linguagem, 2011. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
- Marcelo João Neves. Um estudo dos gritos de guerra militar sob a ótica da linguística sistêmico-funcional, 2011. UERJ.
- Elir Ferrari de Freitas. A representação dos atores sociais e a imagem da mulher no contexto do discurso feminista em contos de Marina Colassanti, 2010. UERJ.
- Maria Izabel de Andrade Almeida. Prosa argumentativa em língua inglesa: um estudo contrastivo sobre advérbios em corpora digitais, 2010. UERJ.

Apesar de nunca ter me interessado em avaliar o número dessas participações relativamente ao de outros pesquisadores, posso afirmar que foram muitas as horas dedicadas à leitura das teses, dissertações, projetos e monografias, preparação dos respectivos pareceres e participação nas bancas, nas diversas instituições. Vejo-me levando esses trabalhos para várias instâncias ou atividades de minha vida, tanto acadêmica quanto particular: nos ônibus e barcas, locomovendo-me para e da UFF, viagens de lazer, consultórios médicos e dentários, e, até mesmo, para salões de beleza. As teses sempre me acompanhando, como fiéis companheiras, a ponto de — para mencionar uma passagem um tanto humorística de minha vida doméstica — minha mãe, ao se sentir um tanto negligenciada em termos de minha disponibilidade de tempo, ter desabafado: “Minha filha, o meu sonho é ser uma tese, para você sempre estar comigo e me levar para todos os lugares que vai”.

De fato, não há como negar que minha contribuição, nessas ocasiões, deva ser, de algum modo, reconhecida; do contrário, qual seria a razão para tantos convites, de pesquisadores de várias universidades? A meu ver, a resposta é bastante simples: mais do que uma provável *expertise* na área, há o fato de eu *gostar* muito desse tipo de encontro acadêmico, por mais que participações em bancas não recebam pontuação relevante (se é que são pontuadas) em avaliações oficiais. Por meio da leitura de teses e dissertações, atualizo-me com o estado da arte, e entro em contato com pesquisas que, do contrário, delas provavelmente pouco saberia. E principalmente, no momento da defesa em si, troco ideias e, ao expor minhas considerações, passo a compreendê-las ainda mais e, algumas vezes, até as modifico ou refino. Isso sem contar com o que aprendo, com as arguições de outros membros da banca, aprendizado esse que serve como insumo para aperfeiçoar minhas próprias orientações. E, sim, gosto de conhecer outras instituições e, por que não, outras cidades, mesmo que muito (e cada vez mais) rapidamente ou, na completa falta de tempo, novos aeroportos. Creio, assim, que esse prazer que sinto ao participar de bancas se reflita, de algum modo, na minha atuação, motivando, assim, os convites que recebo.

Isso parece se aplicar, também, aos convites que recebo para ministrar minicursos e até mesmo aulas-inaugurais, como foram os casos da Aula Inaugural do Instituto de Letras da UERJ e do Programa de Pós- Graduação em Linguística da UFJF, ambas em 2012. Esses dois convites, em particular, representaram uma grande honra para mim, principalmente por terem vindo de duas universidades que muito respeito.

Quanto à participação em bancas de concursos públicos, considero essa atividade profissional de grande responsabilidade; afinal, a partir dos concursos, a banca define quem passará a fazer parte do corpo docente de uma universidade pública, ao mesmo tempo em que intervém, de certa forma, no destino profissional do(s) candidato(s) que desses concursos participam. Tive a sorte de participar de concursos que considero importantes, todos recrutando a minha experiência como Professora Universitária de Língua Inglesa: Concurso para professor adjunto de Língua Inglesa da UFRRJ; Concurso para Professor Adjunto de Língua Inglesa

da UERJ; Concurso para Professor Adjunto de Língua Inglesa para o Departamento de Turismo da UERJ; Concurso para Professor de Língua Inglesa do Colégio de Aplicação da UFJF; Concurso para Professor Adjunto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas UFJF; Concurso para Professor Adjunto de Língua Inglesa da UFRJ; Concurso para Professor Adjunto de Língua Inglesa UFES, sem contar com os concursos para Professor Substituto, na própria UFF.

Compartilhei essas experiências com colegas, membros das bancas, competentes, generosos e bem-humorados. Afinal, concursos dessa natureza envolvem, em média, cinco dias de trabalho árduo, e uma convivência intensa entre os membros da banca. Mesmo que a situação configure um momento de grande seriedade e responsabilidade, uma dose de bom-humor, a meu ver, torna a atividade ainda mais prazerosa e, conseqüentemente, proveitosa.

Por fim, gostaria de ressaltar outro tipo de reconhecimento de meu trabalho pelos meus pares: a participação como membro de Comissões Editoriais de Periódicos, sendo vários deles bem avaliados pelo Qualis-Capes: Revista *Delta*, desde 2005; *Fórum Linguístico*, desde 2012; Revista *Veredas*, desde 2010; *ESP Today*, desde 2013; *Linguagens e Diálogos*, desde 2012; *Caderno de Letras*, desde 2008; *Entrepalavras*, desde 2012; *Revista de Letras*, desde 2015;

Já elaborei também vários pareceres *ad hocs*, para outras revistas científicas, em um total de 29 pareceres (com comprovação, uma vez que algumas revistas não disponibilizaram comprovantes).

Dessa forma, creio que o conjunto, aqui delineado, de participações “para além das fronteiras da UFF”, seja em eventos científicos, em bancas de conclusão, concursos ou comissões editoriais, reflita o reconhecimento do meu trabalho, e pesquisa pelos meus pares. Esse reconhecimento, juntamente à avaliação favorável de minha produção científica, e de meu projeto de pesquisa atual, veio a ser formalizado, este ano, com a Bolsa de Produtividade do CNPq. Segue, abaixo,

o resumo deste projeto, em direção ao qual pretendo nortear minha pesquisa nos próximos três anos.

Projeto CNPq- (Bolsa PQ)

Título: A dimensão cognitivo-discursiva da linguagem figurada em uso

O projeto enfoca a linguagem figurada a partir de uma perspectiva cognitivo-discursiva. Essa abordagem tem sua origem na retórica clássica, incorporando, hoje, a nova visão de metáfora introduzida por Lakoff e Johnson (1980[2002],1999) e, mais recentemente, articulada a enfoques pragmático-discursivos.

Com a solidificação do paradigma cognitivista nos estudos da metáfora, estudar a natureza semântica ou discursiva de expressões metafóricas na linguagem tornou-se uma atividade de pesquisa complementar, para não dizer secundária, uma vez que essas expressões passaram a ser vistas apenas como “evidências” do que parecia realmente importar aos linguistas cognitivistas: as metáforas conceptuais subjacentes. Já em estudos mais recentes, que deslocam o foco no sistema para o foco no uso (STEEN, 2011), a pesquisa sobre metáfora se depara com a complexidade e heterogeneidade do discurso.

Dentro dessa perspectiva, este projeto se propõe a explorar algumas das várias questões que surgem desse desafio, a partir de uma articulação teórica e empírica entre o enfoque cognitivista e o discursivo. A problemática específica a ser explorada refere-se ao uso da figuratividade como recurso argumentativo no discurso persuasivo. Partimos da hipótese de que explicitar a motivação da linguagem metafórica, principalmente a de natureza “deliberada” (GIBBS, 2011), com pistas e analogias mais ou menos claras, parece prover a relevância pragmática necessária para criar pontes interpretativas sobre a indeterminação. Com base nessa explicitação, o falante pode explorar a metáfora a partir de desdobramentos que desempenham, no discurso, um papel tanto cognitivo, quanto argumentativo, focando, dessa forma, as funções ideacionais e interpessoais da linguagem, propostas por Halliday (2004 [1994]). Essa hipótese será investigada a partir da análise de expressões metafóricas, encontradas em textos de teor argumentativo, pertencentes aos gêneros a) “editorial”, retirados de um corpus jornalístico, e b) “meme de internet”, de natureza multimodal. A pesquisa se apoiará, teoricamente, em dois eixos. O primeiro, de base sociocognitiva, aborda a metáfora como uma figura tanto de pensamento como de linguagem, ressaltando a metáfora conceptual como o seu principal construto teórico (LAKOFF, 1993; LAKOFF & JOHNSON, 1980 [2002], 1999; KOVECSES, 2002). Ainda nessa perspectiva, buscaremos suporte teórico na noção de frame (FILLMORE, 2006), por acreditarmos que a linguagem figurada no discurso se apoia nesse construto, semântica, cognitiva e socioculturalmente estruturado. O entrelace entre frames *online* (situados) e *off-line* (VEREZA, 2012) também será considerado. O segundo eixo trata da dimensão discursiva da figuratividade e de suas atualizações linguístico-discursivas. Como o discurso persuasivo representará o foco da análise empírica, uma conceituação de persuasão e argumentação se fará necessária. Assim, partiremos do enfoque proposto por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1971) e Van Eemeren, Grootendorst e Henkemans (1996, 2002 e 2003). Para a análise do corpus, além da identificação de metáforas, com base na proposta de Steen (2011) e Cameron e Maslen (2010), utilizaremos, em nosso estudo, o conceito de “nicho metafórico” (VEREZA, 2006; 2010), uma unidade analítica referente a blocos figurados textual e cognitivamente constituídos. Dessa forma, o projeto propõe uma articulação sistemática entre discurso e

cognição, filiando-se, epistemologicamente, à vertente que advoga a noção de “cognição situada”, ou seja, a cognição abordada como uma “construção social, intersubjetiva e historicamente situada” (KOCH, MORATO e BENTES, 2005, p. 8).

Nos corredores da UFF: a administração

Somente após 21 anos como professora do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Federal Fluminense, tomei a decisão de assumir um cargo de Chefia. Mesmo com muito incentivo de meus colegas para assumir um posto de gestão ou uma das coordenações do Instituto de Letras, a minha experiência de gestão direta restringiu-se, até o presente ano, à Coordenação do Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu.

As razões desse distanciamento de cargos de chefia não são facilmente explicáveis, porque, certamente perpassam questões pessoais, principalmente no que diz respeito a temperamento. A única razão que poderia ser levantada e que, no entanto, deve ser, de imediato, completamente rejeitada, é uma possível indiferença ou hesitação, de minha parte, em contribuir para o funcionamento da máquina administrativa da UFF.

Mesmo não tendo exercido, até o início deste ano, cargos diretos de chefia ou de coordenação, sempre participei como membro titular de todos os colegiados do Instituto de Letras: Colegiado de Curso de Graduação; Colegiado de Unidade, Colegiado de Pós-graduação. Fui também membro do hoje extinto Centro de Estudos Gerais da UFF. Além disso, participei de várias comissões, sendo as mais importantes, creio, a de reforma curricular, a de representante do Programa de Pós- Graduação para avaliar projetos PIBIC e Núcleo Docente Estruturante.

No momento, atuo como membro titular do Colegiado de Unidade, de Pós-Graduação, do Núcleo Docente Estruturante, membro convidada do Colegiado de Graduação e, como já foi dito, Chefe do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (GLE).

Ter iniciado a minha experiência na chefia em abril e, logo depois, enfrentar uma greve de docentes e funcionários, nas dimensões que essa última tomou, não foi

tarefa simples. Em primeiro lugar, não podia contar com a secretária do GLE, que tem muita experiência nas questões departamentais, e, em segundo lugar, tive que lidar com a máquina administrativa da Universidade praticamente parada. Esses dois fatores, aliados à minha falta de experiência com a administração direta ou executiva, dificultaram sobremaneira o início de minha gestão. Hoje, sinto-me bem mais confortável no cargo, até mesmo feliz de estar chefiando um departamento caracterizado pela pluralidade, tanto de línguas e de culturas, como dos vários projetos a ele vinculados: O Idiomas sem Fronteiras (com foco nas línguas inglesa, francesa, espanhola e, mais recentemente, alemã), o PULE (Programa de Universalização de Línguas Estrangeiras, que propõe a oferta do ensino de línguas aos alunos de graduação da UFF, dando prioridade àqueles que participam de programas de assistência estudantil), o PROLEM (Programa de Línguas Estrangeira Modernas, com centenas de alunos inscritos), O Labstrad/UFF (Laboratório de Tradução da UFF). Todos esses projetos, que envolvem um grande número de dicentes e docentes, têm coordenações próprias, mas dependem diretamente do GLE. Há ainda muito que aprender, e sinto que estou apenas engatinhando, mas tenho a sorte de ter um grupo de trinta e quatro colegas, sempre prontos a colaborar.

Não posso deixar de mencionar, no entanto, que, antes de assumir a Chefia, em 2003, juntei-me à Professora Marlene Gomes Mendes, e formamos uma chapa para concorrer à Direção do Instituto de Letras, tendo a Professora Marlene como diretora, e eu, como sua vice. A chapa, por razões não relevantes a esse relato, apesar de vencer a eleição, não foi empossada, o que gerou, é claro, uma grande frustração para nós e para todos aqueles que nos apoiaram, a grande maioria de professores e funcionários do IL.

Mais uma vez, porém, os rumos que tomamos em nosso caminhar, mesmo que parecendo pouco atraentes no início, levam-nos a paisagens surpreendentemente estimulantes. Em primeiro lugar, foi eleita para direção, logo depois, a Professora Livia Reis, tendo a Professora Jussara Abraçado como sua vice. A gestão de Livia Reis e Jussara Abraçado foi impecável, trazendo alegria, inúmeras melhorias e novos projetos para o Instituto de Letras. Em segundo lugar, a verdadeira vitória

de nossa campanha para a direção foi no nível pessoal: a amizade sólida e muito afetuosa que construí com Marlene e com as colegas que fizeram parte de nossa, por que não dizer, tímida campanha. Além de Bethânia Mariani, já há muito tempo companheira de PUC e de UFF, e uma das grandes incentivadoras de nossa chapa, fiquei bastante próxima a outras colegas que se tornaram, a partir de então, amigas muito especiais: Maria Elizabeth Chaves de Mello (quem, por uma feliz coincidência, viria a descobrir, logo a seguir, ser minha prima, a filha de minha mãe e dama de honra do casamento de meus pais!), Lucia Teixeira e Maria Elisa Knust Silveira. Inseridas em campos de pesquisa bem diferentes do meu (a não ser Maria Elisa, também do setor de inglês), e grandes referências em suas áreas específicas, compartilho com Marlene, Bethânia, Maria Elizabeth, Lucia e Maria Elisa interesses intelectuais, sociais e afetivos que transcendem a paisagem da UFF.

Apesar de fazer questão de ressaltar a importância dessas amigas em minha vida, não posso deixar de mencionar que o ambiente de trabalho na UFF sempre foi dos melhores possíveis e sinto que transito pelos vários departamentos, setores, coordenações e, é claro, salas de aula, com muito conforto e tranquilidade. Sinto-me, frequentemente, bem-vinda nos vários ambientes do Instituto de Letras e na UFF, em geral, e espero poder contribuir para a atmosfera cordial e amigável que, juntamente com a competência de seus professores, caracteriza o Instituto de Letras, transformando-o em uma paisagem da qual tenho muito orgulho e felicidade de participar.

Palavras finais: o fim e o começo da jornada

Comecei este memorial explicitando a minha incerteza quanto às características mais estáveis desse gênero discursivo, ainda tão misterioso para muitos.

Tendo feito o relato do que julgo serem os aspectos mais relevantes de minha vida profissional, por meio de uma metáfora condutora, a metáfora da viagem, vejo, agora, que a própria elaboração do memorial se configurou, para mim, uma

viagem em si mesma. Ou melhor, uma metaviagem, que espelha a minha trajetória: começando sem um destino certo e surpreendendo-me com paisagens inesperadas. Nesse caminhar, posso ter me desviado da trilha canônica de um memorial, espantando-me, eu mesma, com as paisagens que fui relatando: por que relatar isso, e não aquilo? As escolhas do trajeto foram feitas, e eu, com certeza, aproveitei muito cada etapa dessa viagem, que me fez “chegar aonde comecei, para conhecer aquele lugar pela primeira vez”:

*We shall not cease from exploration
And the end of all our exploring
Will be to arrive where we started
And know the place for the first time.*
(T.S. Elliot -*Little Gidding*)

E o memorial, uma projeção, ou mesmo uma construção discursiva da memória (sem querer crer na possibilidade de memória sem discurso), e por isso, com suposto foco no passado, encontra, ironicamente, a sua gênese no presente. E esse presente, por sua vez, feito de memórias, se mostra, para mim, generoso.

O meu trabalho ainda é fonte de muito prazer e motivação, apesar de, oficialmente, já estar habilitada para usufruir o suposto conforto da aposentadoria. Ainda entro feliz no Campus do Gragoatá; continuo a admirar a clássica vista deslumbrante para a Baía de Guanabara; ainda me sinto estimulada pelos olhares desconfiados e, de certa forma, esperançosos dos alunos no primeiro dia de aula, como também pelos encontros com colegas nos corredores, nas salas de professores, nas reuniões departamentais, e, até mesmo, nos quiosques um tanto provincianos, quase folclóricos, nas sombras dos ipês. Por tudo isso, pretendo continuar a usufruir dessa paisagem, enquanto puder, e enquanto for por ela acolhida com tanta generosidade.

E este presente inclui também, é claro, a minha família, que, mesmo sem a presença física de meu pai, o meu querido contador de histórias, que através delas vive ainda em nós, e de minha única irmã, um tufão de emoções, debruça-se, encantada, sobre o seu novo membro: a minha primeira neta, Alice, filha de Luiza, filha que, até hoje, só me deu motivos de orgulho e muitas alegrias, e de Marcelo, meu genro, que chegou aos poucos, e ficou, com muito afeto, entre nós. Alice,

agora com quatro meses, já preencheu cada cantinho de meu coração de avó, assumidamente coruja. E Jorge, meu marido, desde sempre uma fonte de inspiração para as minhas viagens, profissionais, afetivas e por que não, literais, continua, para a minha felicidade, a meu lado. E tenho amigas preciosas, e uma mãe atenta e participativa, privilégios que guardo como tesouros.

Sim, o presente me é generoso, e escrever este memorial me ajudou a ver que essa generosidade é provavelmente fruto da mescla entre as escolhas, os encontros, o acaso e as contingências, própria de uma viagem em que se quer, ao mesmo tempo, dirigir e flunar; flunar e re-dirigir, para se chegar, quase que magicamente, aonde nem de longe se imaginava.

Referências

- BARCELONA, A (Org.) *Metaphor and Metonymy at Crossroads* (2ª ed.). New York, Berlin: Mouton de Gruyter, 2003.
- BRUTON, A. The price of correction. IATEFL Vol., n.147: 8: 123-149, 1999.
- CAMERON e MASLEN, R. (Orgs.) *Metaphor Analysis: research practice in applied linguistics, social sciences and the humanities*. London: Equinox,
- FAUCONNIER, G. e TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002
- GEERAERTS, D. (Org.) A rough guide to Cognitive Linguistics. In: GEERAERTS, D. (Org.) *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. New York, Berlin: Mouton de Gruyter, 2006. pp.7-32.
- GOLDBERG, A. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument*. Chicago: University of Chicago Press, 1995.
- GIBBS, R. Advancing the debate on deliberate metaphor. *Metaphor in the social world*. vol.1 (1). 2011. pp 67-69.
- FILLMORE, C. Frame Semantics. In: GEERAERTS, G. *Cognitive Linguistics: basic readings*. New York, Berlin: Mouton de Gruyter. 2006. pp. 373 - 400.
- STEEN, G. What does “really deliberate” really mean? *Metaphor in the social world*. vol.1 (1).2011. pp 53-56.
- HALLIDAY, M.A.K; e R. HASAN. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to Functional Grammar*. 2 ed. Londres: Edward Arnald, 1994[2004].

- KOCH, L. MORATO, E. M.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Referenciação e Discurso*. São Paulo, 2005.
- KOVECSES, Z. *Metaphor: a practical introduction*. Oxford: OUP, 2002.
- _____. *Metaphor and culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- LAKOFF, G. Contemporary view of metaphor. In ORTONY, A. *Metaphor and thought*. 2ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1979[1993].
- LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução pelo grupo GEIM. São Paulo: Educ/ Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle, 1990.
- RAJAGOPALAN, K. A confecção do memorial como parte do exercício de reconstituição do self. In: BASTOS, L. C. e MOITA LOPES, L.P. (Orgs.) *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002. pp. 339-350
- SPERBER, D. e WILSON, D. *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: OUP, 1986.
- STEEN, G. What does “really deliberate” really mean? *Metaphor in the social world*. vol.1 (1). 2011. pp 53-56.