

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**  
**DOUTORADO EM LINGUÍSTICA**

**Carolina Alves Fonseca**

**Quando teoria e prática se encontram:** o trabalho intelectual do professor na  
fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas

Juiz de Fora

2020

**Carolina Alves Fonseca**

**Quando teoria e prática se encontram:** o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades.

Orientadora: Professora Doutora Thaís Fernandes Sampaio

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fonseca, Carolina Alves.

Quando teoria e prática se encontram : o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas / Carolina Alves Fonseca. -- 2020. 208 f.

Orientadora: Thaís Fernandes Sampaio  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2020.

1. Linguística Aplicada. 2. Linguística Sociocognitiva. 3. Construção de sentido nas aulas de LP. 4. Análise Linguística. 5. Transposição didática. I. Sampaio, Thaís Fernandes, orient. II. Título.

Carolina Alves Fonseca

**Quando teoria e prática se encontram:** o trabalho intelectual do professor na fundamentação de práticas de análise linguística semanticamente orientadas

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística. Área de concentração: Linguagem e Humanidades

Aprovada em 10 de março de 2020

BANCA EXAMINADORA

*Thais F. Sampaio*

Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio (Orientadora)  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

*Andréia Resende Garcia Reis*

Professora Doutora Andréia Resende Garcia Reis  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

*Lucilene Hotz Bronzato*

Professora Doutora Lucilene Hotz Bronzato  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

*Thais F. Sampaio*

p/ Professora Doutora Heléna Maria Ferreira  
Universidade Federal de Lavras

*laelle*

Professora Doutora Laura Silveira Bettle  
Universidade Federal de São João del-Rey

*À espiritualidade que me acompanha  
e me ilumina.*

## AGRADECIMENTOS

Assim como Guimarães Rosa, acredito que “eu só preciso de pés livres, de mãos dadas e de olhos bem abertos”. A conclusão desta etapa acadêmica só foi possível porque eu estive sempre de mãos dadas com pessoas que, respeitando minhas escolhas, ajudaram-me a manter os olhos bem abertos para colher os frutos das boas decisões ou para enfrentar os desafios das más escolhas.

Sou grata à minha família que sempre me incentiva, apoia, acredita em mim quando eu não acredito. À minha mãe, que me obriga a ser corajosa e a não desistir. Ao meu pai, que me ensina a acreditar em mim mesma. À minha irmã, que me mostra como seguir em frente diante de qualquer problema. Aos meus tios, que emanaram tanta energia boa ao final desta etapa. Certamente isso me auxiliou. Agradeço por essa família por me ajudar a estudar, a concentrar, a criar, a escrever, cuidando da minha casa, da minha cachorra, da minha vida. Orando por mim.

Sou grata aos amigos que tenho, que tanto me incentivam, entendem minhas ausências, cobram meu desempenho, torcem por mim. Principalmente Adrieli, Estéfane, Bárbara e Pedro, que estiveram mais próximos no final dessa etapa e me ajudaram a ter coragem de terminar, e Andressa, umas das principais responsáveis pela conclusão deste trabalho.

Sou grata aos professores que me formaram, que me mostraram os caminhos possíveis a se seguir. Em especial à professora Neusa Salim Miranda, por me ensinar a defender a escola pública, a trabalhar nela e para ela, e à professora Tânia Magalhães, por ser mais que uma professora, ser meu porto seguro, por estar sempre disponível a me ouvir e a me aconselhar nesse percurso solitário que é o doutorado.

Sou grata ao grupo do PIBID. Participar desse projeto auxiliou na minha eterna construção enquanto docente. Seus bolsistas me atualizaram e pude me reconhecer entre meus pares, futuros colegas de profissão. Agradeço principalmente à Andreia Garcia, coordenadora do projeto, por me ensinar não só teoria, mas a manter a ternura, o respeito, a calma, o amor em um meio tão competitivo e desgastante que é o meio acadêmico.

Sou grata aos meus colegas do grupo de pesquisa PROPOR pelas conversas, apoio, indicações de leitura. Pela parceria que virou amizade, como da Alice e da Renata.

Sou grata à minha orientadora Thaís Sampaio, por me orientar nesse processo de escrita e, principalmente, por reconhecer que o doutorado é apenas uma parte da nossa vida, uma parte importante, mas somente uma parte dela.

Sou grata aos meus colegas de trabalho, que me ouviram, aconselharam, substituíram-me quando preciso.

Enfim, sou grata ao universo por enviar tanta gente maravilhosa à minha vida.  
Obrigada!

## RESUMO

Esta tese – vinculada ao macroprojeto “Análise linguística na aula de português - Diálogos entre a Teoria Linguística e a Prática Docente” da linha de pesquisa Linguagem e Sociedade PPGL/UFJF - objetiva problematizar as atividades de análise linguística (AL) na educação básica. Nosso intento é verificar o entendimento que futuros professores têm acerca da relação entre práticas de análise linguística e o tratamento dos processos de construção de sentido nas aulas de língua portuguesa (LP), bem como discutir e demonstrar como o conhecimento acerca de pressupostos básicos da Linguística Sociocognitiva (LSC) podem contribuir para que o professor elabore e desenvolva com seus alunos propostas de práticas de AL que contemplem a língua em uma perspectiva léxico-sintático-semântico-pragmática. A base de dados foi constituída por narrativas de alunos do último período de Letras-UFJF de 2019. Portanto, esta pesquisa elegeu como metodologia o estudo de caso (YIN, 2001) em uma abordagem mista dos corpora, adotando procedimentos analíticos quantitativos e qualitativos (SCHWANDT, 2006). As escolhas teóricas centram-se nas contribuições da Linguística Sociocognitiva, a qual considera a língua uma rede de construções - um pareamento de forma e significado, constituído semântica e pragmaticamente de forma indissolúvel – e trata das questões de linguagem a partir da afirmação de um profundo vínculo com a experiência humana de todas as ordens – física, corporal, social, cultural – (CROFT e CRUSE, 2004; FAUCONNIER e TURNER, 2002; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; LAKOFF e JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; MIRANDA, 1999, 2000, 2001; SALOMÃO, 1977, 1999, 2003; TOMASELLO, 2003). Assim, a partir do reconhecimento da necessidade de diminuição da distância entre teoria e prática, as atividades desenvolvidas configuram-se como uma proposta de transposição didática (NÓVOA, 2009; MACHADO, 2009) de princípios selecionados da LSC, os quais, segundo a análise desenvolvida, podem favorecer práticas de análise linguística na escola mais condizentes com uma concepção sociocognitiva da linguagem. Assim, com esta pesquisa, pretendemos contribuir para a construção de uma inteligibilidade acerca das práticas de AL – as quais podem ser instrumentos para o estudo, a análise, a reflexão acerca dos processos de construção da significação – como práticas realizadas dentro de um contínuo “léxico-sintático-semântico-pragmático”. Para isso, buscamos discutir, especialmente, a dimensão social do processo de significação – uma agenda nobre para a Linguística Contemporânea -, relacionando-a ao dia-a-dia da sala de aula e aos seus impactos na elaboração de atividades de AL. Trabalhos como o proposto nesta tese podem representar nós em uma rede de apoio, de construção de conhecimentos de docentes para docentes.



Assim, pretendemos, por um lado, reforçar a autonomia e autoria do trabalho docente e, por outro, colaborar para a construção de uma inteligibilidade coletiva – e teoricamente fundamentada – acerca de uma noção tão central para o trabalho do professor de português como é a de análise linguística.

Palavras-chaves: análise linguística; construção de sentido; linguística sociocognitiva; transposição didática.

## ABSTRACT

This thesis –linked to the macroproject “Linguistic analysis in the Portuguese class - Dialogues between Linguistic Theory and Teaching Practice” from the research line Language and Society PPGL / UFJF - aims to problematize linguistic analysis (LA) activities in basic education. Our aim is to verify the understanding that future teachers have about the relationship between linguistic analysis practices and the treatment of meaning-building processes in Portuguese classes, as well as to discuss and demonstrate how the knowledge about basic assumptions of Sociocognitive Linguistics (LSC) can contribute with the teacher’s work when elaborating and developing proposals together with the students for LA practices that contemplate the language in a lexical-syntactic-semantic-pragmatic perspective. The database consists of narratives of students from the last period of 2019 Letras-UFJF course. Therefore, this research chose as methodology the case study (YIN, 2001) in a mixed corpora approach, adopting quantitative and qualitative analytical procedures (SCHWANDT, 2006). Theoretical choices focus on the contributions of Sociocognitive Linguistics, which considers language to be a network of constructions - a pairing of form and meaning, constituted semantically and pragmatically in an indissoluble way - and deals with language issues from the affirmation of a profound link with the human experience of all orders - physical, corporal, social, cultural - (CROFT and CRUSE, 2004; FAUCONNIER and TURNER, 2002; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; LAKOFF and JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; MIRANDA, 1999, 2000, 2001; SALOMÃO, 1977, 1999, 2003; TOMASELLO, 2003). Thus, from the recognition of the need to reduce the gap between theory and practice, the activities developed are configured as a didactic transposition proposal (NÓVOA, 2009; MACHADO, 2009) of selected LSC principles, which, according to the analysis applied in this work, may favor linguistic analysis practices in school that are more consistent with a sociocognitive conception of language. Therefore, with this research, we intend to contribute to the construction of an intelligibility about LA practices - which can be instruments for study, analysis, reflection about the processes of meaning- building - as practices carried out within a continuum “lexicon-syntactic-semantic-pragmatic”. To do that, we seek to discuss, specially, the social dimension of the signification process - a noble agenda for Contemporary Linguistics -, relating it to the classroom routine and its impacts on the LA activities elaboration. Works like the one proposed in this thesis can represent nodes in a support network, for building knowledge from teachers to teachers. Thus, we intend, on one hand, to reinforce the autonomy and authorship of teaching work and, on the other hand, to collaborate

in building a collective intelligibility - and theoretically based - on such a central notion for Portuguese teacher's worksit is linguistic analysis.

Keywords: linguistic analysis; meaning-building; sociocognitive linguistics; didactic transposition.

## RESUMÉE

Cette thèse – liée au macroprojet “Analyse linguistique dans les cours de portugais (langue brésilienne)- Dialogues entre la Théorie Linguistique et la Pratique Pédagogique” appartenant à la recherche Langage et Société PPGL/UFJF- a comme objectif de reléver les problématiques concernant les activités d’analyse linguistique (AL) dans les années de l’enseignement “Fundamental” (École Primaire et Collège). Notre but est de vérifier la compréhension que les futurs enseignants ont par rapport aux pratiques de l’analyse linguistique et les traitements des procédures de construction de sens dans les cours de langue portugaise – LP (le brésilien), aussi que de discuter et de montrer comment la connaissance des présupposés de base de la Linguistique Sociocognitive (LSC) peuvent aider pour que les professeurs élaborent et développent auprès de leurs élèves des propositions pour pratiquer l’AL prenant la langue dans une perspective lexicale- syntaxique-sémantique-pragmatique. La base de données comprend les récits des étudiants de la dernière période du cours de Lettres – UFJF, 2019. Cette recherche-ci a pris alors l’étude de cas comme méthodologie dans une approche mixte des corpora, en se servant des procédures analytiques quantitatives et qualitatives (SCHWANDT, 2006). Les supports théoriques ont la contribution de la Linguistique Sociocognitive qui considère la langue un réseau de constructions - un ensemble indissociable de forme et signification, constitué sémantiquement et pragmatiquement amalgamé – et considère les problèmes de la langue à partir de l’affirmation d’un fort lien avec l’expérience humaine de toutes sortes: physique, corporelle, sociale, culturelle -(CROFT et CRUSE, 2004; FAUCONNIER et TURNER, 2002; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; LAKOFF et JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; MIRANDA, 1999, 2000, 2001; SALOMÃO, 1977, 1999, 2003; TOMASELLO, 2003). Donc, une fois reconnu le besoin de la diminution de la distance entre la théorie et la pratique, les activités développées deviennent une proposition de transposition didactique (NÓVOA, 2009; MACHADO, 2009) de principes issus de la LSC qui peuvent, à leur tour, selon l’analyse utilisée, favoriser des pratiques de l’analyse linguistique à l’école plus alignées avec l’approche sociolinguistique du langage. Ainsi, par ce travail, on souhaite contribuer pour la construction d’une intelligibilité des pratiques de AL – qui peuvent devenir des outils pour l’étude, l’analyse, les considérations sur les procédures de construction de significations – en tant que pratiques développées dans un continuum “lexical-syntaxique-sémantique-pragmatique”.

Pour cette raison l’on cherche discuter, spécialement, la dimension sociale du processus de signification – un noble compromis pour la Linguistique Contemporaine-, et la mettre en

rapport avec le quotidien de la salle de classe et avec ses effets dans l'élaboration d'activités de AL. Des travaux comme celui, proposé dans cette thèse, peuvent représenter des noeuds dans un réseau de soutenance, de construction de connaissances d'un maître à l'autre. Alors, on souhaite dans un côté renforcer l'autonomie et la paternité du métier de professeur et, d'un autre côté, collaborer pour la construction d'une intelligibilité collective – et théoriquement fondée – sur cette notion si centrale pour la pratique du professeur de portugais/brésilien comme l'est l'analyse linguistique.

Mots-clés: analyse linguistique; construction du sens; linguistique sociocognitive; transposition didactique

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	– Abordagem gramatical no LD.....	29
Imagem 2	– Abordagem gramatical no LD.....	30
Imagem 3	– Elementos da comunicação.....	32
Imagem 4	– Funções da linguagem.....	33
Imagem 5	– Língua reduzida à gramática tradicional no G1.....	48
Diagrama 1	– Hipótese da via-de-mãodupla.....	79
Diagrama 2	– Esquema básico de integração conceptual.....	84
Imagem 6	– Instrumento investigativo.....	101
Diagrama 3	– <i>Frame</i> Transação_Comercial e suas relações.....	108
Diagrama 4	– <i>Frame</i> Investigação_criminal e suas relações.....	109
Diagrama 5	– <i>Frame</i> Causar_Amalgamar e suas relações.....	109
Diagrama 6	– <i>Frame</i> Formar_relações e suas relações.....	110
Diagrama 7	– <i>Frame</i> Atividade_de_leitura e suas relações.....	110
Gráfico 1	– Faixa etária dos estudantes.....	117
Gráfico 2	– Tipos de bolsas.....	119
Gráfico 3	– Atuação profissional.....	120
Diagrama 8	– Relação hierárquica de <i>frames</i> emergidos na pesquisa.....	122

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Comparação entre ensino gramatical tradicional e prática de AL.....	50
Quadro 2	– Sentenças que exemplificam outra relação forma/sentido não canônica.....	74
Quadro 3	– AL na educação básica.....	123
Quadro 4	– Concepção de AL na perspectiva do entrevistados.....	127
Quadro 5	– Descrição do <i>frame</i> Aula_de_português.....	130
Quadro 6	– Unidades lexicais.....	133
Quadro 7	– Análise de ALs evocadas nos instrumentos.....	134
Quadro 8	– EF Local em que vivenciaram AL.....	135
Quadro 9	– EF Conteúdo das experiências em AL.....	136
Quadro 10	– EF Objetivo das aulas de AL.....	138
Quadro 11	– EF Objetivo das aulas de AL.....	139

## LISTA DE SIGLAS

AL	Análise Linguística
EFs	Elementos de <i>frame</i>
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LA	Linguística Aplicada
LC	Linguística Cognitiva
LCS	Linguística Sociocognitiva
LP	Língua Portuguesa
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN's-LP	Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISM	Programa de Ingresso Seletivo Misto
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SCC	Semântica de Contextos e Cenários
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
ULs	Unidades Lexicais



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>O QUE SE ESPERA DO PROFISSIONAL PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DAS PESQUISAS LINGUÍSTICAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....</b>	<b>26</b>
2.1	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	28
2.2	ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	35
<b>3</b>	<b>AL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NOS MATERIAIS DISPONÍVEIS: O SENTIDO EM SEGUNDO PLANO.....</b>	<b>56</b>
3.1	RODOLFO ILARI – CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA FORMALISTA.....	57
3.2	CELSO FERRAREZI – CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS.....	62
<b>4</b>	<b>O QUE SE PODE OFERECER NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA SOCIOCOGNITIVA AO PROFISSIONAL PROFESSOR DE PORTUGUÊS.....</b>	<b>66</b>
4.1	DA ERA DA FORMA À ERA DA IMAGINAÇÃO.....	67
4.1.1	<b>O reconhecimento do contínuo sintático-léxico-semântico-pragmático e suas implicações.....</b>	<b>70</b>
4.2	CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA SOCIOCOGNITIVA PARA AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICAS NA ESCOLA.....	76
<b>5</b>	<b>ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>93</b>
5.1	ANÁLISE DAS NARRATIVAS – ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	95
5.1.1	<b>As narrativas como instrumento de pesquisa.....</b>	<b>98</b>
5.1.2	<b>Constituição do <i>corpus</i>.....</b>	<b>100</b>
5.1.3	<b>Procedimentos analíticos.....</b>	<b>103</b>
5.1.4	<b>A <i>FrameNet</i>.....</b>	<b>104</b>
5.2	ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES – ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	111
5.2.1	<b>Transposição didática.....</b>	<b>113</b>
<b>6</b>	<b>ANÁLISE DO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>117</b>

6.1	O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES.....	117
6.2	ANÁLISE DAS NARRATIVAS – O QUE OS SUJEITOS PARTICIPANTES QUISERAM NOS CONTAR.....	120
6.2.1	<b>EFs Aluno_de_português, Professor_de_português e Instituição – o que suas ocorrências nos sugerem.....</b>	<b>132</b>
6.2.2	<b>EF Conteúdo – o que suas ocorrências nos sugerem.....</b>	<b>136</b>
6.2.3	<b>EF Objetivo – o que suas ocorrências nos sugerem.....</b>	<b>137</b>
7	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>141</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>143</b>
	<b>ANEXO A - Exercícios sobre implícitos.....</b>	<b>153</b>
	<b>ANEXO B – Exercícios sobre implícitos - Parte 2.....</b>	<b>154</b>
	<b>ANEXO C – Exercícios com sinonímia.....</b>	<b>155</b>
	<b>ANEXO D – Exercícios com sinonímia - Parte 2.....</b>	<b>156</b>
	<b>ANEXO E – “Sentidos especiais: a metáfora” .....</b>	<b>157</b>
	<b>ANEXO F – “Sentidos especiais: a metáfora” - Parte 2.....</b>	<b>158</b>
	<b>ANEXO G “Sentidos especiais: a metáfora” - Parte 3.....</b>	<b>159</b>
	<b>ANEXO H – “Sentidos especiais: a metáfora” - Parte 4.....</b>	<b>160</b>
	<b>ANEXO I – “Sentidos especiais: a metáfora” - Parte 5.....</b>	<b>161</b>
	<b>ANEXO J – “Sentidos especiais: a metáfora” - Parte 6.....</b>	<b>162</b>
	<b>ANEXO K – <i>Frame</i> Aula_de_português.....</b>	<b>163</b>
	<b>ANEXO L – <i>Frame</i> Ensino-Educação.....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE A – Instrumentos investigativos.....</b>	<b>168</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*“Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem...O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido!” (Rubem Alves).*

A epígrafe eleita para abertura deste trabalho sinaliza os rumos das discussões que serão travadas a seguir. Debruçamo-nos na tentativa de contribuir para o fortalecimento de abordagens de ensino de Língua Portuguesa que incentivem nos alunos a criticidade e o questionamento, de modo que a análise consciente dos recursos da língua seja também instrumento para participação e posicionamento no mundo. Acreditamos que, para conduzir esse tipo de abordagem, o professor-pesquisador, especialmente, mas não somente, o de Língua Portuguesa, deve engajar-se em seu compromisso profissional e buscar ser, cada vez mais, autor de sua prática. Defendemos, portanto, que não há professor que não carregue consigo uma ideologia. A docência, assim como todas as outras profissões, é imbuída de escolhas. Como professores de português, tais escolhas dizem respeito, por exemplo, à concepção de língua, ao nosso papel nos processos de ensino e de aprendizagem, ao modo como estabelecemos a relação discente/docente. Nesta pesquisa – desenvolvida no programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF, no âmbito do Grupo de Pesquisa em Língua(gem) e Sociedade (GRUPELS), em sua sublinha Educação Linguística na Contemporaneidade –, apresento, portanto, minhas escolhas enquanto linguista aplicada e professora da educação básica.

Após oito anos de inserção no ensino regular, tornou-se clara a distância, na maioria das vezes, entre aquilo proposto como objetivos do ensino de língua portuguesa (LP) – pelos documentos oficiais ou pelo discurso dos professores e da Academia – e a prática efetiva em sala de aula. Ficou notória para mim a dificuldade com a qual o professor, inclusive eu, depara-se todos os dias ao planejar suas aulas: apesar de aproximadamente duas décadas da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da recente publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documentos que orientam a prática docente –, ainda é meio vago como elaborar atividades, principalmente no que tange à análise linguística (AL), que de fato sejam coerentes com o proposto nesses documentos: partam dos usos da língua, em seu viés semântico-pragmático, promovendo o protagonismo discente no processo de construção do conhecimento.

De acordo com minha experiência na educação básica – em que foi possível frequentar muitas reuniões no ambiente escolar, quando foram discutidos modelos de atividades, e

participar de diversos cursos de formação de professores, bem como conhecer uma diversidade de materiais didáticos – o cenário de insucesso parece ser fruto de um ensino centrado na perspectiva metalinguística. De modo geral, é comum que o professor fique limitado a fazer o aluno conhecer o sistema de sua língua sem saber o motivo, por isso deveria memorizar conceitos e classificações desconexos do uso efetivo da linguagem em contextos artificiais de produção textual. Percebemos que é comum o professor, na falta de modelo melhores, replicar a aula de português que ele teve quando mais novo. Os PCN, que já completaram duas décadas de publicação, apontam para um procedimento típico no decorrer das aulas em que ocorre essa artificialidade na maneira de ensinar: “O ensino de Língua Portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1998, p. 35); infelizmente, não acreditamos que esse cenário esteja completamente superado.

Dessa forma, observa-se que o problema apresenta um caráter didático importante, pois há uma dificuldade não só em se saber qual é a informação que deve ser oferecida ao aluno, mas também em como se vai tratar essa informação. Está clara a necessidade de se refletir sobre os usos da linguagem, porém como isso será organizado é decisivo para que se atinja o objetivo de tornar o indivíduo mais competente para produzir e compreender os discursos.

O PCN é bastante claro quanto à metodologia a ser seguida pelo professor de LP: “USO – REFLEXÃO – USO”, isto é, a partir do conhecimento epilinguístico do aluno e tendo como objeto de ensino o texto, deve-se promover atividades de análise e reflexão sobre a língua inserida em contextos reais de uso, de modo que o discente torne-se cada vez mais capaz tanto de reconhecer os efeitos de sentido pretendidos pelo autor do texto quanto de produzir o próprio discurso utilizando de maneira consciente os recursos de que a língua dispõe para a construção dos sentidos (BRASIL, 2000). Assim, ainda que não haja uma sessão específica para tratar das questões de significação, esta é considerada o ponto central do trabalho com a língua (Cf. Capítulo 2). A questão é: como fazer isso?

Essa foi a primeira inquietação que, tempos depois, motivou o desenvolvimento desta pesquisa. As minhas aulas atingiam o esperado? As minhas aulas refletiam na prática aquilo que, teoricamente, eu sabia que deveria fazer? Era uma constante dúvida.

Diante disso, iniciei meu estágio obrigatório<sup>1</sup> – enquanto doutoranda – na oficina “Semântica e ensino”. Acreditávamos que esse processo seria interessante para que eu pudesse refletir sobre minha prática e, ao mesmo tempo, participar da formação de futuros professores, discutindo como a construção de sentido pode ser abordada na educação básica. Após a revisão do que era esperado do profissional professor de português nos documentos oficiais e em textos acadêmicos, e diante da centralidade de atividades de análise linguística semanticamente orientadas em ambos, fomos em busca de possíveis materiais de referência na área. No entanto, encontramos uma pequena produção de trabalhos acadêmicos<sup>2</sup> voltados a ela. Atualmente, há pouquíssimas obras, sendo a mais conhecida e utilizada no ensino superior a de Ilari (2011) denominada “Introdução à Semântica: brincando com a gramática”, a qual, embora se afirme enquanto material de apoio ao professor de educação básica para elaboração de atividades de análise linguística da língua em uso, não centra sua preocupação em relacionar a construção do significado dos elementos analisados à situação comunicativa na qual estão inseridos, orientação tão cara aos estudos sobre ensino de LP. Surgiu aqui minha segunda inquietação: se sabemos que os alunos aprendem através de modelos, como queremos formar bons professores sem apresentar a eles modelos do que seriam boas propostas de análise linguística – eixo de ensino de LP fundamental e que perpassa todos os outros eixos, escrita, leitura, oralidade? Há aí uma contradição.

Lima (2014), em sua pesquisa sobre a formação profissional na área de Letras (FALE - UFJF), a partir da perspectiva dos graduandos a respeito de seus próprios processos de formação, constatou um significativo distanciamento entre os discursos presentes no documento curricular analisado e a prática acadêmica filtrada pela perspectiva discente, visto que, conforme apontado pelos alunos pesquisados, o curso de licenciatura em Letras da UFJF prioriza a formação de “teóricos clássicos”, “pesquisadores”, em detrimento da formação de docentes. De acordo com a percepção discente, o curso enfatiza, principalmente, as dimensões teórica e investigativa na formação do professor, opções com um total de 73% das respostas, enquanto que as dimensões técnico-instrumental e ético-política somam apenas 27% das ocorrências.

---

<sup>1</sup> Como atividades exigidas ao estágio, sob orientação da professora Dr<sup>a</sup> Thaís Fernandes Sampaio, estavam planejar conteúdos, elaborar aulas, corrigir atividades dos alunos, acompanhar a turma, ministrar aulas.

<sup>2</sup> Uma pesquisa em ferramentas de busca constatou 528.000 resultados para produções acadêmicas cujo tema é relacionado à gramática e ensino, 265.000 à sintaxe e ensino e apenas 171.000 para semântica e ensino.

De modo geral, percebemos que há uma lacuna no curso de Letras em relação ao denominado por Machado (2009) de transposição didática (Cf. Capítulo 5). Não há um trabalho sistemático dos docentes formadores de relacionarem as discussões teóricas à prática na educação básica, fazendo com que se crie o falso discurso de que não se aprende a ser professor no curso. No caso da UFJF, inclusive, uma barreira física ilustra essa questão: as disciplinas voltadas para o ensino são ofertadas, em sua maioria, pela Faculdade de Educação que fica no lado oposto do campus, o que, figurativamente, pode representar a distância entre as aulas teóricas e práticas do curso.

Se a relação entre teoria e prática não é priorizada no ensino superior, como esperar que seja na educação básica, como propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando afirmam, por exemplo, que o ensino de LP deve partir do uso real da língua com vistas a tornar os discentes capazes de expandir “o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados” (BRASIL, 2000, p. 28)? Notamos, portanto, outra lacuna.

A importância de se abordar o “como fazer AL” ficou ainda mais clara para mim ao começar a receber, enquanto recém professora do Colégio de Aplicação João XXIII, estagiários e, posteriormente, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Notei a extrema dificuldade dos alunos em reconhecerem atividades de análise linguística quando estas estavam integradas aos demais eixos. Assim, eram frequentes perguntas como: *aqui no João trabalha-se mais literatura, né? Não se trabalha com gramática.* (Quando a aula, por exemplo, era sobre as escolhas lexicais e processo de formação de novas palavras em contos de Guimarães Rosa) ou *Aqui no João trabalha-se mais com escrita criativa, né? Sem se abordar de maneira sistemática e maçante a gramática.* (Quando na aula, por exemplo, era pedido a escrita de uma reportagem, após a leitura de uma outra em que foi abordada a importância do numeral e do presente do indicativo neste gênero textual).

O reconhecimento por parte dos futuros professores<sup>3</sup> de que ali havia sim um estudo sistemático de gramática, mas da gramática de usos, com práticas de análise linguística integradas às aulas de leitura, escrita, oralidade e literatura, com vistas a analisar os processos de construção de sentido naquela situação comunicativa, só era possível após reuniões, orientações e um bom período de observação das aulas. Ao final dessa etapa do estágio, ou da

---

<sup>3</sup> E inclusive de alguns pais que, por vezes, vão ao colégio exigir a tal “aula de gramática”.

bolsa, no caso do PIBID, era recorrente o discurso dos alunos de que, agora sim, estavam um pouco mais confortáveis em realizar o que tanto haviam estudado – análise linguística – porque viram exemplos práticos e reais.

Além disso, outra fala recorrente desses alunos que foi fundamental para o delineamento desta tese é a pergunta: *como você domina tanto aulas na educação básica se sua formação<sup>4</sup> foi majoritariamente em Linguística Cognitiva?* Os alunos que observavam minhas aulas, em geral, diziam não entender como eu poderia não ter formação – no sentido de participação em bolsas de iniciação científica e de programa de pós-graduação – na Faculdade de Educação, se aparentava estar tão familiarizada e confortável em aulas da educação básica. Esta é a terceira inquietação responsável pelo desenvolvimento de minha pesquisa.

É comum a crença de que somos dois: o professor e o pesquisador. No entanto, é impossível pensar na elaboração de aulas para educação básica somente a partir de textos acadêmicos da área de ensino e descartar toda a formação que se teve em outra área. Mesmo porque: será que uma teoria linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de todos os aspectos linguísticos do que todas as outras teorias? Ou ainda, será razoável imaginar que um mergulho no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) – para usar a teoria que mais claramente embasa os documentos oficiais –, por mais profundo que seja, é capaz de revelar caminhos para cumprir com êxito todas as orientações do professor de português? Ou mesmo assumindo que esses caminhos existam no ISD, eles serão adequados para todos os professores, todos os alunos e todas as realidades de ensino?

Moita Lopes (2014), ao defender que a Linguística Aplicada (LA) atual deva ser transdisciplinar, pontua que nenhuma teoria linguística, sozinha, pode dar conta dos processos de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, assim como a LA entende que a Linguística precisa extrapolar barreiras disciplinares para conseguir, de fato, “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central” (MOITA LOPES, 2014, p.18), estamos assumindo que o trabalho do professor em sala de aula (no tratamento de questões linguísticas mesmo) pode se beneficiar do conhecimento construído em diferentes paradigmas linguísticos. Isto é, estamos sugerindo que, da perspectiva do trabalho com a língua em sala de aula, diferentes teorias linguísticas podem oferecer

---

<sup>4</sup> Fui bolsista de iniciação científica por três anos (seis períodos) do projeto “Práticas de oralidade e cidadania”, orientado pela professora Neusa Salim Miranda, cujas bases teóricas eram a Linguística Cognitiva. Em meu mestrado, continuei na mesma linha de pesquisa defendendo a dissertação “Frames e discurso discente – desvelando indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia” (FONSECA, 2015).

diferentes tipos de contribuição. E, no caso desta tese especificamente, procuramos explicitar as possíveis contribuições que a Linguística Sociocognitiva pode trazer ao ensino de línguas, visto ser a principal vertente teórica de minha formação, e tendo em vista o reiteradamente recomendado desenvolvimento de práticas de AL, com foco nos processos de construção de sentido, nesta linha de pesquisa.

As três grandes hipóteses que guiam a abordagem sociocognitivista da linguagem, a partir do seu fortalecimento, na década de 80, são assim definidas por Croft e Cruse:

- A língua (linguagem) não é uma faculdade cognitiva autônoma: a representação do conhecimento linguístico não é diferente da representação de outras estruturas conceptuais. A organização e a recuperação de conhecimento linguístico e as habilidades aplicadas na produção e na interpretação não são significativamente distintas daquelas aplicadas para outras tarefas cognitivas, como percepção, controle motor, percepção visual e racionalização.
- Gramática é conceptualização: a estrutura conceptual não pode ser reduzida a uma correspondência vericondicional com o mundo. A linguagem emerge da experiência humana, o que torna o significado inerentemente flexível, aberto, perspectivado e dinâmico. Assim, elementos gramaticais e lexicais atuam na estruturação da experiência.
- O conhecimento da língua emerge do uso: as categorias e as estruturas linguísticas – semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas – derivam da abstração de enunciados específicos em contextos particulares de uso, em um processo indutivo de abstração e esquematização (CROFT E CRUSE, 2004, p. 01).

Desse modo, notamos que as teses centrais da Linguística Sociocognitiva (LSC) não são divergentes daquelas apresentadas pelos documentos que apresentam diretrizes às aulas de LP, os quais, por sua vez, foram fundamentados por pesquisas acadêmicas nas áreas de ensino e de estudos da linguagem. Assim, enquanto linguista aplicada, parto de minha inquietação como professora – a dificuldade de elaborar atividades que de fato propiciem a reflexão sobre a língua e sobre os processos de construção dos sentidos – em direção à minha teoria de formação – a Linguística Sociocognitiva – por acreditar que esta, em conjunto com outras teorias, me dará os suportes necessários.

Por tais motivos, este trabalho se configura como uma pesquisa em Linguística Aplicada. De acordo com Eversen (1996), a LA visa a substituir gradualmente a orientação para a teoria pela orientação para o problema, com vistas a entendê-lo para aprimorar soluções existentes. Nesse sentido, a LA volta-se para o *prospectivo*, não para o *introspectivo* (ROJO, 2006). Trata-se de investigar problemas de uso da linguagem (CALVINO, 1988) para a elaboração de conhecimento útil a participantes sociais em contexto. Esta tese, portanto,



construída a partir do meu reconhecimento de que minha prática docente precisava ser fortalecida, visa a servir de um guia prático para outros docentes que apresentem as mesmas inquietações acerca do tratamento dado às atividades de análise linguística na educação básica e estão em busca de uma proposta de abordagem, do **como** realizá-las tendo como centralidade o sentido.

Por isso, esta pesquisa possui um viés transdisciplinar, pois dialoga com diversas áreas do conhecimento linguístico – linguística sociocognitiva, linguística textual, interacionismo sociodiscursivo –, propondo uma *interação dinâmica* entre esses conhecimentos na busca da solução de um problema linguístico-discursivo em uma prática de linguagem, o que caracteriza o fazer transdisciplinar em Linguística Aplicada (ROJO, 2014). Isso significa que focalizamos o objeto a partir de múltiplos pontos de vista disciplinares. Nesse sentido, assumimos percursos transdisciplinares de investigação, uma vez que produzimos – e não simplesmente consumimos – teorias no campo aplicado. Partimos de saberes já postos, para criarmos novos saberes, produzirmos novas configurações teórico-metodológicas.

Assim, reconhecendo um consenso entre as pesquisas e os documentos orientadores acerca do entendimento de que as práticas de análise linguística na escola sejam semanticamente orientadas, colocamos as questões: dizer ao professor que ele deve fazer esse tipo de análise linguística é suficiente? Ainda, se esse trabalho de análise, no final das contas, é tarefa do aluno, qual o papel do professor? Se entendemos que o trabalho do professor é construir e apresentar as propostas de análise aos alunos e mediar o processo de reflexão, podemos questionar: como o professor está sendo preparado para isso? O material que ele tem mais à mão ajuda nessa tarefa?

Nesta tese, portanto, buscamos (i) verificar o entendimento que futuros professores têm acerca da relação entre práticas de análise linguística e o tratamento dos processos de construção de sentido (ou de questões semânticas) nas aulas de LP; e (ii) discutir e demonstrar como o conhecimento acerca de pressupostos básicos da LSC pode contribuir para que o professor elabore e desenvolva com seus alunos propostas de práticas de AL que contemple a língua em uma perspectiva léxico-sintático-semântico-pragmática.

Defendemos que o profissional que pretenda desenvolver, de fato, práticas de AL bem fundamentadas, que contemplem diferentes níveis de análise e que, especialmente, tenham uma orientação semântico-pragmática, precisará ir além daquilo que é oferecido por sua formação inicial e daquilo que já está disponível em manuais de semântica e livros didáticos. Entendemos, na verdade, que esse profissional precisará se empenhar em um trabalho intelectual de buscar ampliar suas bases de conhecimento (não apenas linguísticos) e construir

caminhos possíveis, dentro da sua realidade de trabalho e de vida. Contudo, ao contrário do que possa parecer a princípio, este não precisa ser um trabalho isolado e solitário. Acreditamos que trabalhos como o proposto nesta tese podem representar nós em uma rede de apoio, de construção de conhecimentos de docentes para docentes.

Assim, ao acompanhar o trabalho intelectual de uma professora na construção de pontes entre sua prática – partindo de seus objetivos de ensino no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas de análise linguística – e os estudos teóricos realizados ao longo de sua formação acadêmica, pretendemos, por um lado, reforçar a autonomia e autoria do trabalho docente e, por outro, colaborar para a construção de uma inteligibilidade coletiva – e teoricamente fundamentada – acerca de uma noção tão central para o trabalho do professor de português como é a de análise linguística. Entendendo que nenhuma teoria linguística – por si só – pode recobrir completamente todos os aspectos que podem ser suscitados nos processos de análise e reflexão da língua em uso, nos propomos a identificar possíveis contribuições da LSC e de estudos na área de ensino.

Nesse sentido, este trabalho se organiza em sete capítulos, além de um material complementar com atividades que ilustram as discussões travadas nesta tese. No capítulo 2, discutimos aquilo que se espera do professor de português – tanto no que diz respeito às pesquisas na área, quanto com relação aos documentos oficiais. Ademais, analisamos as concepções de linguagem e suas consequências ao ensino de LP, demonstrando de que formam elas impactam diretamente às atividades de AL. Terminamos o capítulo defendendo que, diante o exposto anteriormente, as atividades de análise linguística devem ser semanticamente orientadas, isto é, considerando o viés semântico-pragmático do léxico e da sintaxe de uma língua. No capítulo 3, avaliamos algumas obras de referência ao professor em formação – inicial ou continuada – que se comprometeram, em seus prefácios, a apresentar atividades de AL, cujo foco era a construção do sentido em determinada situação sociocomunicativa. No capítulo 4, apresentamos as bases centrais do principal aporte teórico desta tese – a Linguística Sociocognitiva -, relacionando-as às atividades de ensino, especificamente à AL. Essa escolha teórica se deu, para além do que já foi apresentado, pela centralidade dada aos estudos da significação e do reconhecimento do sentido situado e do contínuo sintático-léxico-semântico-pragmático das construções de uma língua, concepção que impacta diretamente nas atividades de análise linguística na escola básica. No Capítulo 5, apresentamos nossas escolhas metodológicas – narrativas – e o percurso adotado para análise do *corpus*: baseado na Semântica de *Frames*. No Capítulo 6, demonstramos os resultados dessa hermenêutica, discutindo aquilo que seria AL na perspectiva dos sujeitos participantes

nesta pesquisa – 17 alunos do último período de Letras. O Capítulo 7 apresenta uma síntese das discussões travadas nesta tese, sugerindo que, embora haja avanços na formação inicial de professores, ainda há muito o que fazer. Por fim, no caderno de atividades, diante do resultado das narrativas que apontou a falta de modelos do que seria AL para os futuros professores, trazemos uma proposta de abordagem de análise linguística na educação básica que atenda os documentos que orientam o ensino, partindo, portando, da língua em uso e promovendo, de fato, uma reflexão acerca dos processos de construção de sentido.

## 2 O QUE SE ESPERA DO PROFISSIONAL PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DAS PESQUISAS LINGUÍSTICAS AOS DOCUMENTOS OFICIAIS

*Em um edital de um concurso público municipal para provimento de cargos para trabalhadores braçais, publicou-se a seguinte orientação: As provas serão de 8 às 11h. Resultado: candidatos se apresentaram para fazer as provas em horários diversos: 9, 9h e 15 min, 10...<sup>5</sup>*

A epígrafe eleita para a abertura deste capítulo ilustra o caráter partilhado e, portanto, situado, da construção da significação, tese central do programa de investigação da Linguística Sociocognitiva (SALOMÃO, 1997, 1998, 1999; MIRANDA, 1999, 2000, 2001), teoria eleita como principal aporte teórico desta tese (Conferir Cap.4). A realização da prova foi interpretada a partir de dois modelos culturais distintos, explicados por Miranda (2001, p.58): “O primeiro, seria um esquema de *prova* que teria uma estrutura aspectual contínua: um evento único e contínuo [...]. O segundo seria um esquema de *consulta* médica que teria uma estrutura aspectual iterativa: um evento constituído de vários micro-eventos internos”. Sendo o concurso voltado para trabalhadores pouco letrados, mais habituados a consultas médicas rápidas do INSS do que a salas de aula, a interpretação produzida em sua maioria foi a segunda.

Isso evidencia que o sentido não é exterior ao homem e está dado/pronto, comum a todos os interlocutores, pelo contrário, justamente por ser situado, não se pode antecipá-lo, pode-se, na verdade, tentar explicar os processos envolvidos na construção da significação. Assim, com esta pesquisa, pretendemos contribuir para a construção de uma inteligibilidade acerca das práticas de análise linguística – as quais podem ser instrumentos para o estudo e a reflexão acerca dos processos de construção da significação – como práticas realizadas dentro de um contínuo “léxico-sintático-semântico-pragmático”. Para isso, buscamos discutir, especialmente, a dimensão social do processo de significação – uma agenda nobre para a Linguística Contemporânea –, relacionando-a ao dia a dia da sala de aula e aos seus impactos na elaboração de atividades de AL.

Embora seja uma discussão latente nos estudos linguísticos atuais, o entendimento sobre o processo de significação nem sempre foi foco de pesquisas. Por muitos anos, a língua

---

<sup>5</sup> Exemplos extraído de MIRANDA (2016).

foi concebida pela maior parte dos linguistas como entidade objetificada, como um sistema do qual o sujeito não fazia parte. Conforme Miranda (2001),

relegando a **resíduo** o que escapava de seus critérios de “cientificidade”, a Linguística recortou seu objeto para aquém do evento discursivo, do usuário, dos processos de significação, do cenário da enunciação. Ainda: restringiu o estudo do significado ao nível da sintaxe ou do léxico e, quando considerou o contexto, tratou-o como uma ordem de fatores pré-determinados, estáticos e exteriores à linguagem, como sexo, idade, classe social, profissão, escolaridade etc. (MIRANDA, 2001, p.79).

No entanto, nas cinco últimas décadas, a Linguística começou a distanciar-se epistemologicamente do olhar formal, cujo objeto de estudo era principalmente o significante, e vem adquirindo um olhar multidisciplinar na definição de seus princípios teóricos e analíticos, reconhecendo a indissociabilidade entre os fenômenos da natureza linguística e contextual. Ainda de acordo com Miranda,

Nesse cenário de contribuições e redefinições, uma hipótese erguida por diversos campos da ciência – **a postulação do caráter social da cognição humana** – tem papel definidor para uma Linguística que reconhece a sensibilidade da expressão linguística às pressões do uso, passando a considerar o evento discursivo em sua moldura **linguística, cognitiva e interativa**. Esta é a premissa motivadora da Hipótese Sóciocognitiva que impõe a si uma agenda investigativa que tem como pergunta o *processo de produção do sentido*, i.e., como a significação é construída e não qual o significado a ser atribuído ao discurso (MIRANDA, 2001, p. 79).

Assim, o estatuto de ciência atribuído à Linguística no último século e as mudanças significativas nos estudos da linguagem das últimas décadas influenciaram diversos estudos, dentre eles, aqueles que orientam a forma de se conceber o ensino de línguas, visto que a concepção da linguagem assumida irá definir, de maneira consciente ou inconsciente, aquilo que será ensinado e, principalmente, como será ensinado. Acerca das contribuições que eclodiram a partir dessa área do conhecimento, Geraldi (1996) aponta que

Da pesquisa linguística contemporânea podem ser retiradas três grandes contribuições para o ensino da língua materna: a forma de conceber a linguagem; a forma como define seu objeto específico, a língua; o enfoque diferenciado da questão das variedades linguísticas e a questão do discurso, materializado em diferentes configurações textuais (GERALDI, 1996, p.65).

Neste capítulo, portanto, visamos discutir aquilo que é esperado do professor – com base em pesquisas acadêmicas e documentos parametrizadores do ensino – no que tange ao

ensino de LP com foco em atividades de análise linguística. A seção seguinte, dessa forma, tem como objetivo considerar diferentes concepções de linguagem, exemplificando de que forma elas interferem nas aulas de LP com relação à metodologia docente e aos conteúdos que este considera relevantes abordar em sala (Seção 2.1). Na seção 2.2, trazemos a definição de AL, de seu início aos estudos atuais, discutindo como os pressupostos da LSC – nosso aporte teórico principal – podem interferir positivamente na proposição de atividades de análise linguística. Finalizamos o capítulo analisando as convergências/divergências dessa abordagem que propomos com os documentos oficiais sobre o ensino de LP.

## 2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: IMPLICAÇÕES AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em tempos de “Escola sem partido<sup>6</sup>”, defendemos que não há professor que não carregue consigo uma ideologia. A docência, assim como todas as outras profissões, é imbuída de escolhas. Como professores de português, tais escolhas dizem respeito, por exemplo, à concepção de língua, a qual, por sua vez, interfere na concepção que temos de nosso papel nos processos de ensino e de aprendizagem, bem como na relação discente/docente. Travaglia (2008) apresenta três concepções de língua que se desenvolveram ao longo dos estudos linguísticos: (i) a língua é a exteriorização do pensamento; (ii) a língua é instrumento de comunicação; (iii) a língua é resultado de um processo de interação.

Uma das formas de conceber a linguagem é encará-la como expressão do pensamento, o que significa que a expressão se constrói no interior da mente e sua exteriorização é apenas uma tradução. Travaglia (2008) pontua que, para essa concepção de linguagem, as pessoas não se expressam bem porque não pensam bem. Dessa forma, no ensino de Língua Portuguesa (LP), justifica-se o ensino de normas gramaticais isoladas para que o discente seja capaz de “falar e escrever bem”. Nesse contexto, a única variedade privilegiada é a culta, não havendo espaço para reflexão sobre as normas linguísticas e sua função social. A título de exemplificação dessa concepção, apresentamos a seguir uma atividade do livro didático “Português Linguagens” – 9º ano, aprovado pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) e

---

<sup>6</sup> O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. A ideia central é a de que o professor deve trabalhar os conteúdos de forma “neutra”, isenta de ideologia.

o de maior distribuição<sup>7</sup> – com diferença de cerca de um milhão de exemplares a mais que o segundo livro – de modo a analisar a noção de língua que a subjaz.


Imagem 1 - Abordagem gramatical no LD

**A língua em foco**

**▶ AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS**

**CONSTRUINDO O CONCEITO**

Leia este cartum, de Caco Galhardo:



1. O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Julio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.

- Quem foi o homem de Neandertal? Uma espécie de animal que, segundo a ciência, pode ter sido, em certas condições, um ancestral do ser humano.
- O que a mulher quer dizer com o comentário "Grande novidade!"? É algo que ela acredita ser muito importante, há muito tempo ela sabe do casamento de humanos com hominídeos de Neandertal.
- Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz? O aspecto do homem (pele, queixo, nariz) e os restos de comida (concha de fígado galeto, pedaço de carne em foga).

2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

"Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais..."

- Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele? Há dois verbos, revelar e comentar. Portanto, há duas orações.
- Trata-se de um período simples ou de um período composto? Período composto.

3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: "Estudo revela algo".

- Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**? verbo transitivo direto
- Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**? objeto direto
- Portanto, no período "Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais", qual é a função sintática da oração "que humanos acasalaram com neandertais"? objeto direto

23

Fonte: - Português: Linguagens. William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Atual Editora. Ed. 2017.

<sup>7</sup> Os livros mais distribuídos foram :

- Português: Linguagens.** William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Atual Editora. Exemplares distribuídos: 1.255.918.
  - Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem.** Laura de Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart, Editora Moderna. Exemplares distribuídos: 236.898.
  - Para Viver Juntos Português.** Cibele Lopresti Costa e Greta Marchetti, Edições SM. Exemplares distribuídos: 234.039.
  - Projeto Teláris Português.** Ana Borgatto, Terezinha Bertin, e Vera Marchezi, Editora Ática. Exemplares distribuídos: 220.755.
  - Tecendo Linguagens.** Cícero de Oliveira Silva, Elizabeth Gavioli de Oliveira Silva, Lucy Aparecida Melo Araújo e Tânia Amaral Oliveira, Editora IBEP. Exemplares distribuídos: 220.722.
- Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/4864/entenda-o-pnld-e-saiba-quais-sao-os-livros-didaticos-mais-distribuidos-em-2017>. Acesso em 16/01/20 às 17:39.

## Imagem 2 – Abordagem gramatical no LD

## CONCEITUANDO

No cartum, o enunciado correspondente à notícia dada na televisão é um período composto por subordinação e formado por duas orações.

Compare-o com um período simples equivalente:

VTD	OD	
Estudo revela algo.		
VTD		OD
Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais.		
or. principal		or. subord. substantiva objetiva direta

Nessa comparação, você deve ter notado que:

- nos dois períodos, a forma verbal **revela** é transitiva direta e, portanto, necessita de um complemento, isto é, de um objeto direto;
- no período simples, o objeto direto de **revela** é o termo **algo**;
- no período composto, o objeto direto de **revela** é uma oração inteira – **que os humanos acasalaram com neandertais** –, que equivale a um substantivo e, por isso, é classificada como **oração substantiva objetiva direta**.

Assim, concluímos:

**Oração subordinada substantiva** é aquela que tem valor de **substantivo** e exerce, em relação à oração principal, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto.

### Atenção

As orações subordinadas substantivas são geralmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes **que** e **se**. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo.

Veja ao lado.

Nem imagino

se  
quem  
por que  
como  
quando  
onde

comprou outro carro.

### Emprego das conjunções integrantes

Quando o verbo da oração subordinada exprime certeza, emprega-se a conjunção integrante **que**; quando exprime possibilidade ou incerteza, emprega-se a conjunção integrante **se**. Veja, como exemplo, os versos ao lado, do poema "Lagoa", de Carlos Drummond de Andrade.

Eu não vi o mar  
Não sei se o mar é o bonito,  
Não sei se ele é bravo.  
O mar não me importa.



A atividade apresenta como objetivo – conforme indica o título – construir o conceito das orações subordinadas substantivas. Para tanto, utilizam o gênero cartum, mas apenas como pretexto. Não há uma abordagem do gênero, seu contexto de produção e de circulação. Muito menos a relação deste com o item gramatical abordado – orações subordinadas substantivas. Já aí observamos um equívoco. O objetivo central de uma abordagem não deveria ser construir o conceito de determinado item gramatical, mas sim analisar a língua em uso, configurada em gêneros textuais, e os efeitos de sentidos pretendidos/construídos a partir de determinado uso linguístico; o que não é feito. As atividades iniciais voltam-se para o entendimento do cartum, estando centradas no que a fala da mulher representaria. As atividades seguintes são extremamente estruturais, com objetivo único de classificação de verbos e estruturas gramaticais. A partir dessa atividade “motivadora”, o livro já inicia a seção “Conceituando”, com uma série de classificações, com o objetivo único de introduzir uma metalinguagem.

Cabe ressaltar que o problema desse tipo de atividade não repousa no fato de se buscar a construção da conceituação das orações. A questão é que a construção do conceito, do modo como está proposta no livro, não se vincula a um objetivo maior de estudar a língua em funcionamento, de compreender melhor as possibilidades de uso das subordinadas substantivas em diferentes textos, contribuindo para diferentes processos de construção de sentido.

Essa atividade exemplifica a primeira concepção de língua explanada acima, marcada pelos estudos mais sistemáticos da língua, chamada estrutural, ou estruturalismo. Preconiza-se nessa concepção que a língua é um sistema formado pela junção de um conjunto de signos e de regras de combinação. Essa concepção levou, conforme pontua Travaglia (2003), ao estudo da língua como sendo um código virtual, isolado de sua utilização. Isso fez com que a Linguística desconsiderasse os sujeitos participantes e a situação de uso da linguagem como constituintes da língua: afastou o indivíduo do que é social e histórico. Por isso, a desconsideração total do gênero abordado e o foco nas estruturas sintáticas de modo não reflexivo.

Uma segunda concepção que embasou, e ainda embasa, o ensino de LP é aquela em que a linguagem é encarada como um instrumento de comunicação, um meio, um código capaz de transmitir uma mensagem e passar informações de um emissor a um receptor. Essa concepção é constantemente associada à metáfora do conduto:

A **metáfora do conduto** – concebe-se em uma ponta um falante que tem uma ideia, codifica-a como uma mensagem através de um determinado meio e a transmite para o ouvinte-receptor na outra ponta e esse, por sua vez, recebe tal mensagem, decodifica-a e identifica a ideia que o emissor queria que ele recebesse – vale para descrever uma transmissão de mensagem telegráfica, mas não para representar o processamento partilhado das ações de significação da linguagem (MIRANDA, 2001, p.69).

Essa noção é a que está por trás da imagem abaixo, tão comumente encontrada em materiais didáticos atuais, baseadas em Jakobson (2005) em seu livro “Linguística e comunicação”.

Imagem 3 – Elementos da comunicação



Fonte: [http://www.jackbran.pro.br/linguistica/funcoes\\_da\\_linguagem\\_jakobson.htm](http://www.jackbran.pro.br/linguistica/funcoes_da_linguagem_jakobson.htm).

Tal noção, por sua vez, embasa a divisão da linguagem em funções – desconsiderando-se o gênero textual e a moldura comunicativa. Nessa perspectiva, conforme determinado elemento da linguagem – emissor, receptor, canal, código, mensagem ou referente – seja focalizado, há uma função da linguagem específica: emotiva, conativa, fática, metalinguística, poética e referencial, respectivamente – como demonstrado na imagem ilustrativa a seguir:

Imagem 4 – Funções da linguagem



Fonte: Fonte: [http://www.jackbran.pro.br/linguistica/funcoes\\_da\\_linguagem\\_jakobson.htm](http://www.jackbran.pro.br/linguistica/funcoes_da_linguagem_jakobson.htm).

Esse conteúdo é normalmente trabalhado no ensino médio; sendo, inclusive, cobrado em exames vestibulares, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM):

*ENEM 2016 - AZUL - 114*

*Poema tirado de uma notícia de jornal*

*João Gostoso era carregador de feira livre e morava no morro da Babilônia num barracão sem número.*

*Uma noite ele chegou no bar Vinte de Novembro*

*Bebeu*

*Cantou*

*Dançou*

*Depois se atirou na lagoa Rodrigo de Freitas e morreu afogado.*

*BANDEIRA, M. Estrela da vida inteira: poesias reunidas. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.*

*No poema de Manuel Bandeira, há uma ressignificação de elementos da função referencial da linguagem pela*

- (A) atribuição de título ao texto com base em uma notícia veiculada em jornal.
- (B) utilização de frases curtas, características de textos do gênero jornalístico.
- (C) indicação de nomes de lugares como garantia da veracidade da cena narrada.

- (D) *enumeração de ações, com foco nos eventos acontecidos à personagem do texto.*
- (E) *apresentação de elementos próprios da notícia, tais como quem, onde, quando e o quê.*

Embora as alternativas exijam do aluno uma leitura crítica do poema, e não somente a metalinguagem, aquele que não teve acesso a esse conteúdo tradicional não saberá responder à questão (52% dos candidatos erraram), visto não conhecer o sentido de “função referencial da linguagem”.

Com isso, conforme Travaglia (2008), a abordagem das questões de linguagem se afasta do processo de produção, e o ensino trabalha com categorias estanques, como se a língua fosse a-histórica, um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras específicas e que tem o papel de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização.

Contudo, já está consolidada nas pesquisas linguísticas uma terceira concepção em que a linguagem é concebida como um processo de interação. É a concepção que procuramos exemplificar no Caderno de atividades, com nossa proposta de abordagem de AL, que pretende contemplar o aspecto léxico-sintático-semântico-pragmático das construções que compõem uma língua. Nessa perspectiva, ao se comunicar, o indivíduo não apenas exterioriza seu pensamento ou transmite informações, mas realiza ações, atua sobre o mundo e sobre o interlocutor. Acerca dessa concepção de língua, Travaglia (2008) afirma que

A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais (TRAVAGLIA, 2008, p.23).

Como é comum no processo de produção de conhecimento, as três concepções de linguagem ainda hoje coexistem nas práticas de ensino-aprendizagem e na mentalidade de professores, gramáticos e linguistas (ANDRADE; STORTO, 2016). Cada uma dessas concepções contribuiu para os conhecimentos que temos hoje acumulados e que subsidiam o ensino, seja de modo consciente ou inconsciente por parte do docente. Nesse sentido, acreditar numa língua autossuficiente, abstrata, potencial tende a resultar, na prática da sala de

aula, em listas de palavras, identificação de classe morfológica, análise de frases soltas, identificação de função sintática de termos e orações. Segundo Antunes (2014),

Em se falando do ensino, os pontos de vista sobre os fenômenos linguísticos são decisivos: o que se faz em sala de aula; o que se deixa de fazer; o que se escolhe, o que se rejeita; o que se prioriza; o que se adia; tudo tem seu começo naquilo que acreditamos que seja linguagem, língua, gramática, texto e, ainda, os complexos processos de aprender e de ensinar. Toda proposta pedagógica da escola, toda metodologia adotada, cada postura do professor tem seu fundamento maior nos pontos de vista, nas concepções defendidas (ANTUNES, 2014, p.16).

É problemático, assim, o desabafo de alguns professores e licenciandos<sup>8</sup> quando confessam “de teoria estamos cheios; queremos prática” (Cf. Introdução), visto que toda prática é imbuída de alguma teoria, mesmo quando isso é feito de maneira inconsciente, mesmo quando, diante da dificuldade de planejar nosso próprio material, reproduzimos modelos e atividades já prontas. Toda proposta de atividade está embasada por alguma teoria. A questão, então, na verdade, não está no estudo das teorias, mas sim na falta de teorizações mais contextualizadas, mais ligadas às demandas escolares, mais próximas do fazer pedagógico cotidiano, tornando mais inteligível ao professor em formação inicial ou continuada a relação entre aquela concepção e sua postura em sala de aula, para que esta escolha seja feita de maneira mais consciente e assertiva.

Conforme Mendonça (2006), pensar em fundamentos, em concepções teóricas, quando se analisa o trabalho pedagógico com a linguagem justifica-se, pois isso determina inclusive o planejamento docente, visto que “assumir determinada concepção de língua implica repensar o que é importante ensinar nas aulas de português e também como realizar esse ensino” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Isto é, em uma concepção de língua autônoma e exterior aos falantes, por exemplo, não cabem aulas com viés investigativo, cujo objeto de ensino é o texto, a língua em uso. Faz sentido, por isso, que as práticas de análise linguística sejam tão recentes nos documentos parametrizadores do ensino, e mais ainda nas salas escolares. Esse viés só foi possível com os estudos das últimas décadas em uma perspectiva mais interacional, com a concepção de que os sentidos são construídos pela interação. Assim, na seção seguinte, 2.2, apresentamos a evolução dos estudos em AL, relacionando-a ao ensino de língua.

## 2.2 ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

---

<sup>8</sup> Acerca da prevalência da teoria no currículo de Letras e o posicionamento dos alunos quanto a isso, vale a leitura de Lima (2014), apresentada na introdução desta tese.

O conceito de análise linguística em contexto escolar foi introduzido por João Wanderley Geraldi, em 1981, no texto “Unidades básicas do ensino de português” – publicado na coletânea “O texto na sala de aula”. Inserido em um contexto de reformulação do ensino de língua materna no Brasil, a partir da década de 70, o autor propõe que o ensino de LP seja pautado em três práticas: a de leitura, a de produção de textos e a de análise linguística (AL). Com base em uma concepção de linguagem como forma de interação e argumentando que o ensino gramatical somente faz sentido se for para auxiliar o discente a produzir textos com mais autonomia, partindo do erro para a autocorreção, Geraldi sugere que o ponto de partida para essas atividades seja o próprio texto do aluno:

A preparação das aulas de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de texto, de tal forma que para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar um problema. Assim, fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise (GERALDI, 1984, p.63).

Nesse sentido, as atividades de AL desenvolvidas em sala de aula teriam como tema aquilo que surgisse na produção dos alunos. Assumem, portanto, um status teórico-metodológico: teórico, pois se assume uma forma de observação da língua, e metodológico, por ser utilizado em sala como recurso para um ensino reflexivo da língua. No entanto, apesar de inovador, esse posicionamento foi muito questionado à época por permitir a interpretação de que não haveria, portanto, atividades de AL nas aulas de leitura, por exemplo, já que estaria condicionada à produção do texto. De modo a esclarecer essa questão, Geraldi acrescenta duas notas na edição revisada do livro “O texto na sala de aula” (1997), do qual é organizador. São elas:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas ao texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina.

O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da Língua Portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (GERALDI, 1997, p.72).

Na primeira nota, o autor enfoca o objetivo do trabalho com AL, o qual extrapola os objetivos de higienizar a primeira produção do aluno. O que se pretende, na verdade, é levá-lo a analisar de maneira consciente os recursos da língua para que o objetivo comunicativo almejado seja atingido. Já na segunda nota, Geraldi amplia a possibilidade da prática de reflexão sobre a língua, não ficando restrita somente ao texto do aluno. Reforça também o fato de a AL estar voltada para observação e análise de aspectos sistemáticos da língua, e não para a metalinguagem como um fim em si mesma. Para o linguista, a gramática da língua tem que ser ensinada junto aos usos que se faz da língua.

Nesse entorno, começam a ganhar espaço pesquisas acadêmicas – inicialmente por Geraldi (1984) e Franchi (1987), seguidos por vários outros autores (ANTUNES, 2007, 2014; APARÍCIO 2009; LINO DE ARAÚJO, 2017; MENDONÇA, 2006; MOURA NEVES, 1990, 2002, 2018; dentre outros) – cujo foco era a AL, o que influenciou a elaboração de documentos oficiais acerca do ensino de LP. O principal ganho dessa nova concepção de trabalho com a língua é a ênfase nas práticas de reflexão, fundamentadas no entendimento de língua como ação interlocutiva, sujeita às interferências dos falantes. Assim, se linguagem é interação, a gramática pode ser vista como instrumento (e até resultado) desta. Não se justifica, nesse sentido, o estudo da norma pela norma, independente de seus contextos de uso.

É também com base nessas ideias que, diferentemente do ensino gramatical clássico – em que a língua é concebida como sistema inflexível, a centralidade do ensino é a norma-padrão, e as unidades de trabalho privilegiadas são palavras, frases, períodos –, nesta concepção de ensino, baseada numa concepção sociointeracionista da linguagem, o objeto de estudo é o texto, como exemplar da língua em uso, e a centralidade das atividades de estudo da língua está nos efeitos de sentido construídos.

Nesse contexto, vale lembrar que o conceito de “interação” se aplica à “ação” “entre” dois ou mais sujeitos. Especificamente no que diz respeito à linguagem verbal, a interação, além de ser uma ação conjunta, é uma ação recíproca. Isso implica que os participantes exerçam entre si mútuas influências e atuem uns sobre os outros na troca comunicativa que

empreendem. Conforme apontam Faraco e Tezza (2003, p. 130), “quando usamos a linguagem, nós somos nós mesmos mais a pessoa que nos ouve ou nos lê”.

Essa ideia de um sujeito interativo responsável por construir a linguagem, o conhecimento, a identidade no partilhamento com o outro, na dialogia, aliás, também são bases da LSC. O pesquisador Tomasello, em seu livro “The Cultural Origins of Human Cognition”, publicado em 1999, defendeu um interessante estudo no campo da antropologia evolutiva sobre as origens culturais da cognição humana. A tese central do autor é a de que o homem desenvolveu uma cognição social a partir do desenvolvimento de um único traço – ser capaz de reconhecer seus pares, de partilhar ações sob um foco de atenção conjunta, “de se projetar no espelho e de se construírem à imagem e semelhança” (MIRANDA, 2001, p.59). E a capacidade de linguagem, segundo o autor, vincula-se diretamente a essa adaptação da espécie: sem foco partilhado não há ação conjunta; não há, assim, linguagem.

A partir do reconhecimento de que, no que tange à evolução das espécies, o intervalo de dois milhões de anos que separam os seres humanos de outros grandes macacos é um tempo muito curto, tendo em vista as habilidades cognitivas que os diferenciam, a hipótese de Tomasello (1999) é a de que isso resulta de um modo único de transmissão cultural, habilidade não desenvolvida por outras espécies. A ideia é que os seres humanos se tornaram capazes de construírem suas identidades “em termos da projeção entre contrapartes, ou seja, de se projetarem e de se reconhecerem e aos de sua espécie em correspondência homológica em duas configurações básicas: primeiro, como **agentes intencionais** e, mais tarde, como **agentes mentais**” (MIRANDA, 2001, p.59). Assim, foi desenvolvida uma **cognição social** que permitiu o processo de herança cultural (evolução cultural cumulativa), trazendo uma dimensão coletiva – modelos culturais – às habilidades cognitivas individuais. Isso significa que o novo indivíduo não precisaria desenvolver tudo do zero, como seu ancestral, visto que se torna capaz de aprender toda a cultura já desenvolvida pelo seu coletivo – como habilidades de lidar com ferramentas, com o fogo, com quantidades, com categorias – a partir do reconhecimento entre pares. Nessa perspectiva, cabe a ele transformar e adaptar a habilidade aprendida a novas demandas, quando necessário. Nas palavras do pesquisador:

Talvez essa novidade única tenha mudado a forma de os seres humanos interagirem uns com outros, e com muito esforço e muito tempo histórico essas novas formas de interagir tenham transformado fenômenos básicos aos primatas como comunicação, domínio, troca e exploração em instituições culturais humanas equivalentes, como linguagem, governo, dinheiro e ciência – sem qualquer evento genético adicional (TOMASELLO, 1999, p.209).



Com o reconhecimento dessa herança cultural, dessa capacidade de partilhar intenções e, portanto, ações, é possível justificar o salto evolutivo da espécie *Homo sapiens* em apenas dois milhões de anos. No entanto, essa contínua transmissão e renovação de habilidades não se deu de forma instantânea. Conforme aponta Miranda (2001),

por exemplo, no domínio da atividade social, o primata, precursor do *Homo Sapiens*, já se comunicava com os outros de forma complexa quando passou a ver o outro como um agente intencional e, a partir daí, foi preciso algum tempo para que esse novo entendimento do outro engendrasse as formas simbólicas de comunicação (MIRANDA, 2001, p.59).

Ou seja, o que a autora pontua, discutindo as teses de Tomasello (1999), é que, em um primeiro momento, desenvolveu-se a capacidade de atenção conjunta, partilhando intenções e ações para, posteriormente, desenvolverem-se formas simbólicas de comunicação. De todo modo, isso vai levar à conclusão de que a linguagem é ação conjunta, visto que sem atenção partilhada não há linguagem.

Esse processo, inclusive, não se desenvolve apenas na perspectiva da filogenia, mas também da ontogenia. Inicialmente, antes mesmo do bebê atingir o autorreconhecimento – encarar a si mesmo como um ser com pensamentos e crenças próprias que podem diferir dos demais seres humanos –, ele passa a reconhecer-se como um agente intencional e automaticamente reconhece seus pares – outros seres com os quais se identifica. De acordo com Miranda (2001):

Essas novas e poderosas formas de cognição colocam a criança em posição de participar com o outro de atividades conjuntas e de, então, entender e tentar reproduzir suas ações intencionais que envolvem tipos diversos de artefatos materiais ou simbólicos (Nesse enquadre, o processo de projeção e identificação promove a aprendizagem não com outro, mas através dele) (MIRANDA, 2001, p. 60).

Segundo essa análise, é a partir dessa condição cognitiva que a criança adquire um artefato cultural especial – a linguagem. Assim, a aprendizagem que aos poucos as crianças fazem da língua se dá pelo convívio com falantes de seus grupos. Através da experiência, elas vão apreendendo padrões, particularidades gramaticais e lexicais da língua e estendendo-os a contextos similares. É, portanto, na e pela cultura que se desenvolve o conhecimento linguístico de língua materna (TOMASELLO, 2003).

De fato, se consideramos nossa experiência, podemos verificar que, a partir da interação com o outro, no exercício diário de nossas atividades comunicativas, vamos pressupondo o que interessa a ele conhecer, o que é necessário falar novamente ou o que não é preciso dizer, visto que ele já sabe, por exemplo. Vamos, assim, promovendo o chamado de ação conjunta, característica inerente da ação da linguagem. Nessa perspectiva, nada é, pois, mais coletivo que a atividade da linguagem (MIRANDA, 2009; SALOMÃO, 2007; TOMASELLO, 2003).

Ao buscar esse tipo de contribuição para o nosso entendimento acerca da linguagem, que vai, por sua vez, orientar o nosso trabalho como professores de língua, queremos também chamar atenção para o fato de que precisamos sair do mundo puramente linguístico, até porque nada é puramente linguístico, para estabelecer relações de sentido entre o dito e o conhecimento de mundo, entre escolhas linguísticas que fazemos e as situações interacionais nas quais tais escolhas são feitas, entre o modo como nossa língua se organiza e o fato de termos as estruturas biológicas, cognitivas e sociais que temos. É nessas relações de sentido que a atividade de linguagem acontece, porque esta só tem significado quando analisada sob a ótica dos sentidos e das intenções que estão em jogo na interação recíproca entre sujeitos.

Se considerarmos a nossa experiência de forma global, veremos que é somente na escola que escrevemos para nenhum interlocutor (a não ser o professor), que escrevemos sem saber por que ou para que, que analisamos frases soltas, descontextualizadas. É somente na escola que esvaziamos a linguagem de suas autênticas funções. Certamente, já não são poucas as iniciativas que fogem a esse modelo. Contudo, nossa experiência nos mostra que essa ainda é a prática corrente em muitas salas de aula, o que sugere que falta à escola uma real assimilação da concepção de que a linguagem é uma atividade essencialmente semiológica, quer dizer, fundamentada na construção de sentidos.

As práticas de ensino pautadas em um ideal abstrato de língua não encontram respaldo nem nas pesquisas acadêmicas sobre língua e linguagem ou sobre ensino e aprendizagem, nem, conseqüentemente, nos documentos oficiais que apresentam diretrizes elaboradas pelos Governos Federal/Estadual/Municipal com o objetivo principal de orientar os educadores. Sobre isso, Geraldi (2010) nos provoca, quando afirma

Como todos os raciocínios que poderiam ser desenvolvidos no ensino gramatical podem ser desenvolvidos no ensino de outras disciplinas científicas, e com maior proveito para a capacidade de observação, abstração e generalização, pessoalmente considero o ensino de gramática, tal como ele se dá na escola, uma perda de tempo lastimável. Em seu lugar, há muito para refletir sobre a linguagem e sobre o funcionamento da língua portuguesa, de

modo a desenvolver não só a competência linguística dos já falantes da língua, permitindo-lhes um convívio salutar com discursos/textos, mas também a capacidade de observação dos recursos expressivos postos a funcionar nos discursos/textos (GERALDI, 2010, p.185).

Ao se defender, portanto, essa mudança de perspectiva, trazendo para o centro das aulas de português atividades de análise linguística nas quais se considere os processos de construção de sentido da língua em uso, teríamos uma série de mudanças consequentes. Isso porque não se trata apenas de uma alteração metodológica, mas sim de uma mudança de postura do docente – de atitude, em consequência das concepções que temos acerca do que é uma língua; de que funções desempenha; de que ligações tem com a história, a cultura e a ideologia de um povo; de que elementos se compõe; de que mobilidades de padrões apresenta; entre outros. Para tanto, teremos que

- Definir quais conhecimentos (lexicais, textuais, gramaticais, literários) são realmente relevantes ao ensino. Ou seja, não se deve iniciar o ensino com estudo de conteúdos puramente metalinguísticos;
- Constituir um outro núcleo para o trabalho com a linguagem, não centrado apenas em fatos gramaticais, tendo o texto como objeto de estudo, em vistas a desenvolver habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta;
- Considerar que as categorias gramaticais não são estanques, dogmas irrefutáveis. São definições provisórias, porque as línguas, por serem culturais, também são provisórias;
- Explorar os usos da língua, levando os discentes e a nós mesmos a levantarem questionamentos, dúvidas, análises, hipóteses, constatações;
- Desiludir aos alunos quanto aos poderes da gramática, ou seja, refutar a ideia de que quem domina norma-padrão fala e escreve bem.

O entendimento de que o conhecimento sobre a língua advém também de experiências, internas e externas, do falante é coerente com a ideia central da Linguística Sociocognitiva de “continuidade entre a competência linguística, as outras capacidades cognitivas e as práticas sociais que lhes correspondem” (SALOMÃO, 2007, p. 33). E, nesse sentido, não existe língua que não esteja a serviço de sua comunidade de fala, que exista com um fim em si mesma; pelo contrário é ela que se modifica de acordo com as necessidades de seus falantes. Toda língua é uma entidade eminentemente social, partilhada, compartilhada, fruto da história de um povo. Diante disso,

O trabalho pedagógico com a linguagem, portanto, não pode afastar-se dessas concepções e concentrar-se em atividades de mera identificação de categorias linguísticas, em atividades que, na prática, não tenham uma finalidade comunicativa específica, não tenham em vista um determinado interlocutor; inserido em certo contexto e, que, por isso mesmo, não se conformem a nenhum gênero, oral ou escrito, ou a nenhum suporte. São atividades ocas, porque destituídas do que a linguagem tem de essencial: sua natureza interacional na produção e na circulação de sentidos e de intenções reciprocamente partilhados (ANTUNES, 2014, p.24).

Essas atividades ocas são decorrência da ideia muito difundida de que uma língua é composta pelo seu léxico e pela sua gramática, sendo que o primeiro abarca unidades lexicais semântica e formalmente definidas, e a segunda registra as construções da língua. Assim, tradicionalmente, são considerados como construção os termos de um determinado período, organizado segundo regras sintáticas. Dessa maneira, para essa concepção tradicional, a gramática de uma língua enfoca apenas estruturas formais, maiores que uma palavra, como estruturas sintagmáticas, enquanto palavras são do âmbito do léxico (SALOMÃO, 2009). Contudo, essa definição contraria dois aspectos essenciais da Linguística Sociocognitiva:

- (i) a gramática é uma grande rede construcional, não havendo, portanto, uma distinção entre léxico e gramática, mas, pelo contrário, uma continuidade. Isso significa que não há uma divisão estrita entre construções sintáticas e construções lexicais, mesmo que existam diferenças em termos de sua complexidade interna; e
- (ii) o signo linguístico é um pareamento de forma e significado, constituído semântica e pragmaticamente de forma indissolúvel (SALOMÃO, 2009, p.27).

Dessa maneira, todo signo linguístico é resultado não de uma definição apenas abstrata e formal, mas, principalmente, do significado construído pelos usuários da língua a partir das suas experiências.

Assim, uma vez concebida a gramática como uma rede de construções – pareamento entre forma e sentido -, as atividades de **análise linguística** só são de fato análise linguística se não descartarem os efeitos do contexto, do uso, se reconhecerem a indissolubilidade entre sintaxe, semântica e pragmática.

Todas essas noções aparecem nos documentos que parametrizam o ensino de LP publicados na década de 90, os quais, ao abordarem a AL, não a relacionam apenas ao morfossintático, mas também à construção de sentido dentro de seu contexto de uso. De fato, esses documentos oficiais nos quais encontramos esse tipo de orientação foram elaborados em

decorrência do desenvolvimento das teorias sobre o texto e suas propriedades, que romperam com a perspectiva reduzida da morfossintaxe da frase, e dos avanços de teorias como a Pragmática, que repercutiram fortemente nos estudos da linguagem. Neles, há em comum a defesa de que o uso da língua – que somente ocorre em textos orais e escritos – seja o eixo em torno do qual deveria girar o ensino. Embora eles não apontem explicitamente em qual teoria se baseiam, através das definições e dos conceitos empregados, ficam nítidos seus embasamentos teóricos, pautados, principalmente, no Interacionismo Sociodiscursivo. No entanto, embora a LCS – principal aporte teórico desta tese – não seja usada explicitamente para justificar as posições assumidas nesses documentos, ela também não conflita diretamente com as teorias recrutadas – pelo menos não nos aspectos que são relevantes para a orientação oferecida nos documentos para os processos de ensino e aprendizagem de língua. Na verdade, segundo nossa perspectiva, há muitos pontos comuns e há, inclusive, pontos nos quais a LCS pode oferecer caminhos para que as mudanças propostas no âmbito teórico possam alcançar a prática do professor (Conferir Cap. 4).

De acordo com as definições apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica: “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história” (BRASIL, 2000, p.24). Língua, por sua vez, é entendida como um sistema de signos histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só a palavra, mas também seus significados culturais, visto que não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção, o que vai ao encontro das definições de língua propostas pela Linguística Sociocognitiva. Nesse mesmo documento, discurso refere-se à atividade comunicativa que é realizada em uma determinada situação, abrangendo tanto o conjunto de enunciados que lhe deu origem quanto às condições nas quais foi produzido.

Conforme essas definições, fica claro o embasamento em uma abordagem interacionista da linguagem, com grande relevo de questões relativas ao USO da língua e ao contexto de produção. Nesse sentido, apontam os PCNs que o ensino de LP nunca deve ser deslocado, separado das práticas sociais em que a linguagem está inserida, e deve estar sempre em vistas de formar alunos “autônomos”, “críticos” e “reflexivos”, adjetivos recorrentes no documento.

Tema também recorrente é a relevância das questões de significação. A importância do trabalho com a construção de significado – entendido sempre como situado –, com o

reconhecimento das intenções do autor do texto e com o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do discurso por parte dos alunos é apontada reiteradas vezes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, como podemos observar nas passagens abaixo (BRASIL, 1997):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de **construção do significado** do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, **compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos** antes da leitura propriamente dita. (...) a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, **inferência** e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. (BRASIL, 1997, p.41).

Formar um leitor competente supõe formar alguém que **compreenda** o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos **implícitos**; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários **sentidos** podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (BRASIL, 1997, p.42).

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da **atribuição de novos sentidos** a formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.). (...) No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre **diferentes sentidos** atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas **atribuições de sentido**. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. Uma prática fundamental de análise e **reflexão sobre a língua**, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa: prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa. Nesse caso, possibilita o reconhecimento do tipo de linguagem característica, a interpretação crítica das mensagens (BRASIL, 1997, p.54).

O mesmo ocorre no documento quando este se refere aos objetivos do ensino de LP:

- compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, **interpretando-os** corretamente e **inferindo** as intenções de quem os produz;

- utilizar a linguagem como instrumento de aprendizagem, sabendo como proceder para ter acesso, **compreender e fazer uso** de informações contidas nos textos: identificar aspectos relevantes; organizar notas; elaborar roteiros; compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes; fazer resumos, índices, esquemas, etc.;
- valer-se da linguagem para melhorar a qualidade de suas relações pessoais, sendo capazes de **expressar seus sentimentos, experiências, ideias e opiniões**, bem como de acolher, **interpretar** e considerar os dos outros, contrapondo-os quando necessário;
- usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de **análise crítica**;
- conhecer e **analisar criticamente os usos da língua** como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia (BRASIL, 1997, p. 33).

Essas são apenas algumas das passagens em que a importância do trabalho com a construção do sentido e com o desenvolvimento da criticidade é mencionada. Os PCNs, portanto, apontam para a centralidade das questões de significação nas aulas de LP, entendendo que o sentido é negociado, situado.

Em consonância com os PCNs, Salomão (1999) afirma que **o sinal guia o processo de significação** diretamente no contexto de uso. Nesse sentido, uma das teses da LSC, baseada nos estudos da Antropologia Linguística (GOODWIN; DURANTI, 1992<sup>9</sup>), é a centralidade do contexto de uso para a construção da significação. Há um processo dinâmico, o qual, ao mesmo tempo em que o contexto restringe a expressão linguística (CONTEXTO DETERMINANDO LINGUAGEM), ele é também um produto do uso linguístico (LINGUAGEM DETERMINANDO CONTEXTO). De acordo com Miranda (2001), em lugar de conceber o contexto como uma lista de variáveis que estaticamente modela o sentido, estes são vistos em uma relação mútua: sentido modelando contexto, ao mesmo tempo em que contexto constrói o sentido. Nessa perspectiva, não cabe a separação entre análise de aspectos internos *versus* aspectos externos, entre semântica *versus* pragmática, tal como propõem os PCNs, conforme dito acima. As atividades de análise linguística devem reconhecer e contemplar o contínuo “léxico-sintático-semântico-pragmático”.

Desse modo, a linguagem, quando entendida como meio pelo qual o estudante, desde a infância, atribui sentido a tudo o que está no mundo que o cerca – o que incluiu atribuir sentido à própria linguagem – necessita ser estudada sob uma perspectiva em que se parta de usos que esse indivíduo já conhece para, então, fazê-lo entender aquilo que é desconhecido e

---

<sup>9</sup> “Rethinking context - language as an interactive phenomenon”

como isso pode ajudá-lo a atingir seu propósito comunicativo ou a identificar o autor de outras mensagens.

Nesse viés, são muito enfáticos os PCNs ao demonstrarem a importância de o professor trabalhar com o objetivo de estimular o senso crítico do aluno, com o que há de implícito em um texto ou com quais as inferências possíveis a partir dele. Por isso, a necessidade de se promover uma consciência semântica, já que o aluno precisa ter instrumentos para refletir sobre os sentidos. Essa mesma reflexão está presente nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), as quais surgem quase uma década após a publicação dos PCNs com o intuito de especificar os objetivos do ensino de LP para o ensino médio. Não há divergência quanto as concepções básicas, como as de língua, linguagem, discurso e outros, que se mantiveram com um viés interacionista. No entanto, a estrutura dos dois documentos é bastante distinta.

Enquanto os PCNs são bem diretos e sucintos, não explicitando em qual teoria linguística se embasam e focando basicamente na prática do professor, as OCEM destinam uma seção inteira para discussão acerca dos estudos linguísticos voltados para o ensino de LP, especificamente a partir da década de 70, que servem de pano de fundo para a mudança da concepção de ensino e de aprendizagem com o desenvolvimento, por exemplo, da Linguística Textual, da Teoria da Enunciação e da Análise do Discurso. Em seguida, destinam uma outra seção inteira para análise das abordagens interacionistas da linguagem, pontuando claramente sua relevância para os processos de ensino de LP e concluindo que “o papel da disciplina Língua Portuguesa é o de possibilitar, por procedimentos sistemáticos, o desenvolvimento das ações de produção de linguagem em diferentes situações de interação” (BRASIL, 2006, p.27).

Analisando o documento como um todo, é recorrente a importância dada ao aprofundamento nas discussões e nas reflexões sobre a língua no segmento em questão, materializada nos textos que circulam socialmente, para que os alunos adolescentes sejam capazes de se inserir na sociedade, exercendo a cidadania por meio de suas vivências cotidianas.

As ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes relativos à configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, 2006, p.18).



As OCEM não apresentam um tópico específico para a AL, mas é notória a sua relevância ao longo de todo o documento. De acordo com ele, o ensino de LP no EM tem como objetivo desenvolver capacidades nos discentes que os permitam:

(i) avançar em níveis mais complexos de estudos; (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional; (iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p 18).

É possível subentender em trechos do documento que, segundo a perspectiva ali assumida, essas capacidades são mais propícias de se desenvolver com uma abordagem reflexiva sobre a língua, com a AL, como em

[o aluno deve ser capaz de] **construir habilidades e conhecimentos** que o capacitem a **refletir sobre os usos da língua(gem) nos textos** e sobre fatores que concorrem para sua variação e variabilidade, seja a linguística, seja a textual, seja a pragmática. **Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno**, sem perder de vista a complexidade da atividade de linguagem em estudo, deverá ser orientado para **compreender** o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas de atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração formal (macro e microestrutural); **os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido**. O que se prevê, portanto, é que o aluno tome a língua escrita e oral, bem como outros sistemas semióticos, como objeto de ensino/estudo/aprendizagem, numa abordagem que envolva ora ações metalinguísticas (**de descrição e reflexão sistemática sobre aspectos linguísticos**), ora ações epilinguísticas (**de reflexão sobre o uso de um dado recurso linguístico, no processo mesmo de enunciação e no interior da prática em que ele se dá**), conforme o propósito e a natureza da **investigação empreendida pelo aluno** e dos saberes a serem construídos (BRASIL, 2006, p.32-33, grifos nossos).

A construção de sentido, portanto, torna-se, novamente, ponto central nas orientações oficiais sobre as aulas de LP. Todavia, apesar de mais de duas décadas dos documentos parametrizadores do ensino de LP e de quase quatro décadas do início dessas discussões com o pesquisador Geraldí, há ainda muitas concepções inadequadas acerca da AL, não só entre professores que já atuam em sala, o que afirmo com base em meus nove anos de experiência na educação básica, como também entre futuros professores, de acordo com o instrumento investigativo analisado nesta tese. Em linhas gerais, vemos que o termo passou a designar atividades “diferentes/criativas” para o ensino de língua-padrão ou de conceitos gramaticais,

ou seja, mudou-se o percurso sem se redefinir o destino final, o qual continuou sendo a metalinguagem.

Essa centralidade da metalinguagem em sala e da abordagem da gramática tradicional sem reflexão parece também estar relacionada ao fato de que, ainda hoje, vemos a língua sendo reduzida às normas gramaticais do padrão culto, como se todo o tipo de variação linguística, independente da situação comunicativa, fosse um erro. Isso justifica os inúmeros comentários e matérias presentes na mídia tratando como sinônimos os termos seguintes: “erros de gramática” = “erros de português”, como demonstrado na manchete reproduzida a seguir:



Fonte: G1<sup>10</sup>

Nessa matéria fica clara a redução de uma língua a seus aspectos gramaticais, na verdade, a redução da capacidade de domínio de uma língua ao domínio da norma padrão. Esta é uma crença comum, que embasa o preconceito linguístico de uma sociedade: quem não escreve/fala de acordo com a norma padrão não “sabe” português e, portanto, nem se expressa e nem “pensa” bem. Esse mito é amplamente negado com as pesquisas acadêmicas acerca do sistema linguístico. Contudo, muitas são as razões que justificam o fato de a gramática ser encarada como componente único da língua, ou mais significativo que outros, e estes não estão relacionados apenas às teorias linguísticas, mas também a razões históricas, políticas e

<sup>10</sup> Notícia extraída do site G1, <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/02/20/erros-de-portugues-pesam-mais-que-falta-de-experiencia-na-eliminacao-do-candidato-a-emprego-diz-pesquisa.ghtml>. Acesso em 16/01/20 às 10h50min.

culturais. A normatização gramatical pode servir à divisão dos usuários entre aqueles que “sabem” e “não sabem” falar, entre os que são ou não inteligentes. Um exemplo disso na sociedade brasileira são os inúmeros preconceitos linguísticos contra o ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva por conta do seu grau de escolarização e de sua linguagem. Principalmente à época das eleições, era comum se ouvir “como um cara que não sabe nem falar vai governar um país”, sendo que a expressão “não sabe falar” referia-se ao uso de concordância, regência e outras questões gramaticais bastante específicas. Tal visão estanque de gramática favorece a divisão de sociedades, grupos, línguas, culturas superiores e inferiores, garante a manutenção dos mais favorecidos, das práticas conservadoras, que protegem a língua dos *riscos da ação subversiva de alguns falantes*. Visão defendida principalmente pelas classes mais escolarizadas e pela mídia. No entanto,

Do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural”, “privação cultural” são inaceitáveis, não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas diferentes, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea (SOARES, 1987, p.14).

Porém, toda essa crença está presente no imaginário popular e provoca nos alunos um sentimento de depreciação em relação a seu próprio falar, o que foi verificado, por exemplo, na dissertação de Loures (2013). A pesquisadora investigou a autoimagem de alunos de português e os dados apresentaram um perfil marcadamente negativo, representado por uma relação de afastamento do discente com a disciplina de Língua Portuguesa – 61,8% dos sujeitos pesquisados disseram não gostar da disciplina. No entanto, eles culpam a si mesmos pela dificuldade, alegando serem incapazes e se dedicarem pouco. Abaixo, seguem alguns excertos das narrativas dos alunos pesquisados que exemplificam essa questão:

7MA2–31 Eu particularmente **detesto** português, pois **nunca entendo a matéria**.

4MA9–20 Eu **odeio** português **não sei** porra nenhuma dessa **matéria FDP**.

5MA9-16 Apesar de gosta de Português **tenho minhas dificuldades** em tirar notas boas! 4MA9–6 Mas o tempo foi passando e português foi ficando mais **complicado**.

4MA2–21 Sempre **tive ótimos professores**, mas **nunca consegui aprender muito**. Português é a matéria em que eu tenho mais **dificuldade**.

5MA2-22 Não sou uma boa aluna nessa matéria, tenho muita **dificuldade**. **Não entendo** quase nada. Minha **professora é ótima** explica super bem, mas acho que o **problema está comigo** (LOURES, 2013, p.74, 83 e 84, grifos nossos).

Essas falas – de que são incapazes – presentes nas narrativas de 87,5% dos estudantes pesquisados demonstram a crença desses falantes no mito de que usam a língua incorretamente, por isso as afirmações de que não sabem, não entendem; de que as aulas de português estão pautadas em outra língua, como uma língua estrangeira. Entendemos que a mudança dessa concepção passa por uma mudança primeira das concepções do professor, o que naturalmente terá reflexos em sua abordagem, com o trato da língua em uso e com atividades efetivas de análise linguística. A AL, se empregada como instrumento para um ensino reflexivo da e sobre a linguagem, surge como uma atividade complementar às práticas de leitura, escuta e produção de textos, já que possibilita a reflexão sobre fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.

Desse modo, as aulas devem tratar dos textos orais ou escritos tendo em vista que a estrutura deles deve ser analisada da mesma forma que a interação social para determinado objetivo comunicativo. Assim, para realizar um trabalho de AL, é imprescindível que a reflexão sobre os usos seja frequente, organizada e **extrapole o âmbito morfossintático, atingindo também o semântico e o pragmático**. A leitura e a produção dos mais diversos gêneros de modo eficiente é o que permite ao indivíduo atuar com autonomia na sociedade nos diversos eventos de letramento (STREET, 1984). Por isso, Geraldi (1984) afirma ser imprescindível que as atividades dadas em sala considerem a concepção interacionista da linguagem e permitam que o aluno se veja como sujeito atuante na sociedade. Essa conduta ainda é dificultosa na nossa prática docente cotidiana, inclusive por falta de acesso a materiais como este a que nos propusemos a realizar nesta tese, por meio de discussões que envolvam ideias mais práticas de como proceder para que as aulas de LP tenham como cerne a língua em uso e as atividades de análise linguística.

Com o intuito de exemplificar mais efetivamente o que significa esta mudança de paradigma nas aulas de português, Mendonça (2006) apresenta um interessante quadro comparativo acerca do ensino gramatical tradicional e da prática de AL, o qual apresentaremos resumidamente a seguir.

Quadro 1 – Comparação entre ensino gramatical tradicional e prática de AL

ENSINO DE GRAMÁTICA	PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>Fragmentação entre eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as aulas de leitura e produção textual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>Integração entre os eixos de ensino:</b> a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordados isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ênfase nos usos</b> como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos) apresentados e retomados sempre que necessário.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade da norma-padrão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centralidade dos <b>efeitos de sentido</b>.</li> </ul>
<p>Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfossintáticas e correção.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferência por questões abertas e <b>atividades de pesquisa</b> que exigem <b>comparação e reflexão</b> sobre adequação e efeitos de sentido.</li> </ul>

Fonte: MENDONÇA, 2006, p.207, grifos nossos.

O que configura um trabalho em AL, portanto, é a reflexão recorrente e sistematizada voltada para produção de sentido e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, fato que, acredita-se, contribui para a formação de sujeitos mais aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência. No entanto, para que isso de fato ocorra na prática das aulas de LP, é necessário que o professor assuma uma postura consciente do planejamento de suas aulas: Como compreendo língua e linguagem? Qual o objetivo desta aula que estou planejando? Qual(is) teoria(s) subjazem minhas reflexões? Qual a melhor metodologia para o desenvolvimento de atividades reflexivas de acordo com o meu objetivo? Qual a melhor estratégia de mediação desta atividade em sala de aula?. Essas e muitas outras questões devem nortear o trabalho docente. Entretanto, infelizmente, nem sempre o professor tem clareza sobre elas.

Nesta tese, pretendemos, como objetivo principal, contribuir para a construção de uma inteligibilidade acerca das práticas de análise linguística como práticas realizadas dentro de um contínuo “léxico-sintático-semântico-pragmático” – que pode ser favorecido pela visão da língua como um conjunto de construções, pressuposto da LSC. Como objetivo secundário, buscamos estreitar a relação entre teoria e prática, eixos muitas vezes concebidos como opostos por licenciandos e professores já atuantes, o que talvez ajude a elucidar algumas das questões acima.

No que tange ao professor, o ideal é que essa relação entre teoria e prática seguisse o seguinte percurso: (i) ele entra em contato com concepções teóricas; (ii) reflete sobre tais concepções; (iii) desenvolve uma prática embasada/justificada/orientada por essas

concepções; (iv) reflete sobre as práticas; (v) contribui para as discussões teóricas sobre o ensino. No entanto, muitas vezes o que se vê é a concretização das etapas (i) e (ii) apenas, sendo a (iii) frequentemente realizada de maneira inconsciente, a partir da reprodução de modelos tradicionais, e a (iv) e (v) quase nulas, pois o professor não se enxerga como pesquisador, e não entende sua sala de aula como um produtivo *lócus* de pesquisa.

No que tange ao aluno, na escola, essa relação entre teoria e prática deveria proporcionar que (i) ele desenvolvesse práticas de uso da língua (leitura, escrita, oralidade); (ii) refletisse sobre tais práticas, (iii) analisasse dados de uso; (iv) construísse hipóteses sobre o funcionamento da língua; (v) confrontasse suas hipóteses com análises já estabelecidas; (vi) construísse um conhecimento científico sobre fatos da língua; (vii) ampliasse suas possibilidades de uso, a partir desses conhecimentos (realimentando o processo). Essa última etapa implica reconhecer esse movimento contínuo – instrumentos materiais ou simbólicos historicamente construídos são uma herança cultural continuamente renovada (TOMASELLO, 1999; MIRANDA, 2001). Porém, no âmbito do aluno, vimos que as aulas de LP proporcionam a ele, no geral, atividades com pouca reflexão, desconsiderando o conhecimento epilinguístico e voltando-se praticamente apenas à metalinguagem. Fato ocasionado por não se considerar a sala de aula de Português como um espaço para o olhar científico e a língua como um objeto de análise, não de apenas contemplação.

Defendemos, assim, que a aula de LP seja considerada um local de se fazer pesquisa – do ponto de vista discente e do ponto de vista docente. Essa nossa postura é coerente com aqueles que entendemos ser os objetivos do ensino de LP. Ao defender a “ciência na escola”, Perini (2010) pontua três objetivos gerais do ensino de linguagem que se relacionam ao trabalho com gramática na perspectiva de AL.

O primeiro deles seria o de **ensinar os alunos a ler e a escrever**. Isso deve ser a prioridade máxima do professor. Vale ressaltar que não se trata aqui da decodificação, do processo puro da alfabetização, mas sim do letramento dos alunos, da capacidade de produzir e compreender textos e seus efeitos de sentido e isso só é possível com uma gramática contextualizada e a prática de AL.

O segundo objetivo está relacionado ao exercício da cidadania que requer o domínio de habilidades e competências mais amplas, **cabe à escola então ampliar o repertório cultural dos alunos**. Podemos incluir aqui, nesse domínio de ampliação cultural, o conhecimento acerca de categorias linguísticas, do funcionamento da língua, o conhecimento linguístico.

O objetivo de terceira prioridade está relacionado à **maturidade da investigação científica**. Para fazer ciência, são necessárias categorias e denominações. Nesse sentido, inclui-se aqui a metalinguagem, mas não encarada como dogma absoluto, e sim como um instrumento que facilita o fazer científico. Com relação ao trato com gramática, a escola deveria adotar uma perspectiva científica, de criteriosa observação, análise e sistematização.

Esses objetivos, assim hierarquizados, demonstram-nos que primeiro devemos deixar que nossos alunos se interessem pelos fatos da linguagem, queiram compreendê-los melhor, sintam-se atraídos por sua “instável estabilidade”, o que só é possível alcançar se eles forem inseridos em variadas e relevantes atividades de reflexão, de leitura, de escrita, contextualizadas em relação a situações de efetiva interação.

Notamos, portanto, que há um consenso entre aquilo que é esperado do professor de LP, seja pelas pesquisas em linguística, seja pelos documentos oficiais. Em linhas gerais, ainda que tomemos diferentes caminhos (ANTUNES, 1986, 2009, 2012, 2014; BAGNO 2000, 2001, 2012; FARACO, 2008; GERALDI, 1997, 2010; MARCUSCHI, 2012, 2008, 2010; NEVES, 2000, 2003, 2010; PERINI, 1985, 2010; TRAVAGLIA, 1996; dentre outros), vamos perceber que um estudo mais amplo da língua incluiria não apenas estender o domínio da gramática ou a forma de abordá-la; mas, sobretudo, **incluiria outros saberes, outros conteúdos, para além daqueles que convencionalmente foram reconhecidos como pertencentes à gramática**. De fato, notamos que, ao mudarmos nossas concepções elementares e nossos objetivos, alteramos nossa metodologia/postura quanto ao trato de questões gramaticais nas aulas de LP e, conseqüentemente, ampliamos/modificamos nossos programas de estudo do português. Assim, considerando nossa experiência como docente e linguista, além de tudo o que foi discutido neste capítulo, entendemos que um programa de estudo da língua deveria:

- incluir uma perspectiva dos **usos**, da análise da língua em uso;
- ultrapassar a concepção de uma morfossintaxe imanente à língua e, considerar a **multissignificação** das categorias linguísticas em uso nas atividades de interação;
- conceder atenção ao estudo do **léxico**, às estratégias de sua **ampliação e ressignificação**, bem como às suas funções na construção coerente e coesa do texto;
- trabalhar com a **oralidade**, tanto no que se refere ao estatuto da conversação quanto no que se refere aos usos mais formais e monitorados do discurso oral;
- explicar os processos e estratégias envolvidos nas atividades de **leitura e escrita**, com destaque para o conceito de letramento;

- superar a dimensão da frase e chegar até o **texto**, até o **discurso**, inclusive até os **textos multimodais**;
- explicar as diferentes possibilidades de recorrer aos **sentidos implícitos** das palavras, em textos de diferentes graus de explicitude vocabular;
- ampliar o entendimento dos esquemas da **tipologia** e dos **gêneros textuais**;
- definir as propriedades da **textualidade**, com ênfase para a relevância da informação, a intertextualidade, a coesão e a coerência.
- compreender a linguagem como atividade de recíproca **interação**;
- adotar uma linha de análise da língua **semântico-pragmática**.
- destacar o caráter **sócio-histórico** de toda língua, isto é, sua natureza essencialmente heterogênea e mutável;
- admitir a existência de “**normas**”, todas legítimas e válidas;
- explicar os diferentes **sentidos** atribuídos ao termo **gramática**.

Entendendo que nenhuma teoria linguística é suficiente para fundamentar o trabalho do docente que se proponha a cumprir um programa desse tipo, buscamos, nesta tese, pontuar contribuições gerais e específicas da Linguística Sociocognitiva. Tal busca ancora-se no entendimento de que a compreensão de conteúdos e noções pertinentes à perspectiva sociocognitiva da linguagem – a qual concebe que a linguagem e, por sua vez, a gramática de uma língua só emergem da interação e do uso – pode contribuir para a configuração e para a execução de novos programas, modificando os que, tradicionalmente, têm sido destinados ao estudo da gramática descontextualizada (Conferir Capítulos 4 e 6).

Por fim, todas essas considerações são consequência do reconhecimento de que sempre que falamos, lemos ou escrevemos estamos inseridos em algum lugar, movidos por um objetivo qualquer, fazendo parte, com outros interlocutores, de algum evento social. Isto é, do reconhecimento de que nossa atividade com linguagem é irremediavelmente contextualizada e a gramática contribui para a expressão dos sentidos e das intenções pretendidas em um texto. Fazer análise linguística, portanto, implica reconhecer a íntima relação entre o léxico, a sintaxe, a semântica e a pragmática; implica observar os recursos linguísticos na sua relação com os diferentes aspectos da situação interacional em que ocorrem. Apesar de isso não se configurar exatamente como uma novidade, nosso instrumento investigativo, como veremos, sugere que o futuro professor de português, majoritariamente, entende a análise linguística como uma excelente metodologia de ensino para se trabalhar com morfologia e sintaxe. No entanto, segundo nossa análise, poucas são as



narrativas que relacionam a abordagem desses aspectos às situações discursivas em que são usadas, e menos ainda que explicitam que a atividade de AL foi semanticamente orientada.

Acreditamos que isso se deva ao fato de que, como as narrativas, mesmo que individuais, foram construídas a partir das experiências dos alunos e, portanto, dos discursos coletivos, aquilo que tem mais força nessa experiência, que mais chama a atenção dos participantes da pesquisa, é o aspecto gramatical, e não a construção do sentido. Isto é, essa relação de AL focalizada em morfologia e sintaxe não é uma perspectiva isolada dos futuros professores, mas sim uma consequência do pouco enfoque dado por atividades desse tipo a questões semânticas e pragmáticas.

Quanto a isso, segue o Capítulo 3. Nele, analisamos três obras de referência sobre análise linguística que apresentam propostas de atividades para o docente e que defendem, assim como nós, que esta prática deva ter como centro a construção da significação do texto. Partimos, então, para a apresentação dos pontos de convergência e/ou divergência entre essas obras e esta tese.

### 3 AL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR E NOS MATERIAIS DISPONÍVEIS: O SENTIDO EM SEGUNDO PLANO

*“Dizem-me que, para instruir, é necessário conhecer aqueles que se instruem. Talvez. Mas, bem mais importante é, sem dúvida, conhecer bem aquilo que se ensina” (Alain).*

Uma de nossas defesas centrais nesta tese é a de que faltam aos licenciandos exemplos práticos do que seria um bom ensino de LP, o qual propiciasse de fato atividades de AL integradas aos demais eixos de ensino, leitura, escrita, oralidade. No entanto, isso não significa que a teoria deva ficar em segundo plano. Como aponta o filósofo francês Alain, só se alcança boas práticas quando há uma fundamentação teórica sólida, que permita o desenvolvimento de um plano de ação eficiente. Ninguém pensa no vazio, mas a partir da aquisição e da compreensão do conhecimento (NÓVOA, 2009). Este é o objetivo do nosso terceiro capítulo. Buscamos apresentar as principais obras de referência ao professor em formação inicial e/ou continuada que tenha como tema práticas de AL semanticamente orientadas.

Defendemos que as práticas de AL podem ser instrumentos para o estudo, a análise e a reflexão acerca dos processos de construção da significação, os quais, por sua vez, constituem-se como o foco do ensino de LP, como discutido no capítulo anterior. Além disso, a Linguística como ciência estruturada já tem mais de cem anos e várias teorias assumiram que a semântica é o fundamento de qualquer descrição, como veremos no Capítulo 4. No entanto, o curso de Letras, em sua maioria, apresenta uma formação muito simplória nessa área. Baseada em minha formação acadêmica, essa disciplina, assim como muitas outras, apesar de estar inserida em um curso de licenciatura, apresenta uma carência na prática. Não fica claro ao discente, futuro professor, de que modo ocorrerá a transposição didática das teorias ali apresentadas, ignorando-se, por vezes por completo, o ensino regular, futuro local de trabalho da maioria esmagadora dos alunos de uma licenciatura. Essa questão relativa ao pouco espaço dado à semântica nos cursos superiores é pontuada por Ferrarezi,

É claro que isso tem um resultado lá na frente, quando esses alunos desacostumados com a semântica tornam-se professores desacostumados com a semântica usando livros de língua materna que dizem ser modernos, mas que deixam para as questões semânticas um espaço secundário comparativamente aos problemas morfosintáticos, normativos e das “técnicas de redação” (FERRAREZI, 2014, p. 10).

Apenas recentemente desenvolveu-se no Brasil algum material bibliográfico sobre o trato de construção de significado na escola básica. Em 2001, foi publicado “Introdução à semântica: brincando com a gramática”, por Rodolfo Ilari; em 2005, pelo mesmo autor, “Introdução ao estudo do léxico”; e em 2008, por Celso Ferrarezi, “Semântica para a educação básica”, os quais serão resenhados nas seções a seguir. É justamente para ajudar no preenchimento dessa lacuna tão cara ao ensino de língua materna que apresentamos esta pesquisa. Nosso objetivo é bastante claro: tendo em vista que as atividades de análise linguística devam ser semanticamente orientadas e diante da falta de modelos para que se alcance isso, pretendemos apresentar uma proposta de abordagem que sirva como uma base para o professor de língua materna em seu trabalho cotidiano com a semântica, isto é, com atividades de análise linguística centradas nos processos de construção de significado.

Portanto, nas seções seguintes, revisamos obras que o professor em formação inicial e continuada tem como material de estudo específico na área, e que se propõem a apresentar exemplos práticos da abordagem de aspectos semântico-pragmáticos na educação básica.

### 3.1 RODOLFO ILARI – CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA FORMALISTA

O primeiro livro da área lançado foi o de Ilari, “Introdução à semântica: brincando com a gramática”. Em seu prefácio, é apontado que o objetivo principal da obra é promover a reflexão sobre os processos de construção de significado da língua:

É por isso que este é um livro que permite refletir sobre a linguagem, propondo práticas que se sustentam sobretudo nas capacidades intuitivas dos falantes que, orientados pela reflexão proposta, reconhecem na linguagem suas possibilidades de significar e, ao mesmo tempo, aprendem sobre a linguagem em função das rubricas sob as quais os fenômenos são agrupados. Nesse sentido, este não é um livro que ensina um conjunto de conceitos (...), mas um livro que ensina a refletir sobre os recursos linguísticos em seu funcionamento para extrair da reflexão um conhecimento sobre a linguagem (ILARI, 2003, p.9).

Por conta da definição desses objetivos, ele é caracterizado como um livro que apresenta um conjunto de modelos de atividades de análises linguísticas que servirão de base ao professor: “é, portanto, um livro sobre práticas de análises linguísticas” (ILARI, 2003, p.9). Por tal motivo, decidimos analisá-lo. Como apresentamos objetivos em comum, como o de

apresentar modelos de AL semanticamente orientada, fomos em busca de possíveis convergências e divergências entre as atividades propostas nesta pesquisa e na obra de Ilari.

De acordo com o autor, devido ao fato de o objetivo da obra ser propor atividades para professores de ensino regular e alunos dos cursos de Letras, não há no livro muitas explanações teóricas sobre os “temas de semântica” (nos termos do autor), visto que o foco está no desenvolvimento de exercícios:

propondo roteiros de atividades muito concretos, o livro encara seu principal desafio: mostrar que há muito a fazer quando se quer trabalhar sobre o sentido. Seu elemento mais importante são, portanto, os formatos dos exercícios e não as exposições teóricas, que têm apenas os objetivos de situá-los (ILARI, 2003, p.12).

Para tanto, o livro é composto de 25 capítulos, em que são tratadas questões de ambiguidade, aspecto, atos de fala, conotação, dêixis e anáfora, ditados populares, comparação, metáfora e outros. Não há, por parte do autor, a definição de seu posicionamento teórico no livro, no entanto percebemos que sua fundamentação segue os preceitos de uma semântica formalista, visto que o significado de um enunciado é encarado pelo autor a partir da definição de sua condição de verdade e pela combinação do significado de suas partes – Princípio de Composicionalidade –, sendo o significado a referência da palavra a elementos do mundo. Essa perspectiva adotada pelo autor fica clara em todos os capítulos, a partir de sua abordagem, porém no 11 - *Implícitos* -, é mais evidente. Segue abaixo a teorização de Ilari apresentada no capítulo em questão.

As informações veiculadas pelas mensagens linguísticas apresentam graus diferentes de explicitude. Podem ser consideradas implícitas todas as informações que uma sentença veicula, sem que o falante se comprometa explicitamente com sua verdade. Essas informações precisam então ser “inferidas” a partir da sentença por meio de algum raciocínio que parte da própria sentença. É o que ocorre nos casos da pressuposição e do acarretamento. (...) Diz-se que uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula. (...) temos acarretamento toda vez que a verdade de uma sentença implica a verdade de outra, simplesmente pela significação de suas palavras. (ILARI, 2003, p.85).

Como consequência dessa escolha teórica, o livro apresenta uma ampla gama de exercícios, mas, além do fato de a maioria não extrapolar o nível frástico da língua, não há, entre aqueles que apresentam textos, uma relação entre o uso do recurso semântico em si e o gênero textual ou a situação comunicativa na qual aquela se encontra. Como exemplo disso,

analisamos aqui as questões de 5 a 8 do livro (ANEXOS A e B). Na primeira delas, há o início de uma notícia “Máquinas voltadas para amadores chegam com maior resolução de imagem, mas preços ainda são salgados” seguido da explanação de que, ao contrário de outros equipamentos computacionais, as máquinas não ficaram mais baratas ao longo do tempo. Em seguida, pede-se que o leitor crie novas notícias supondo que tivesse sido o contrário (que as câmeras tivessem barateado ao longo dos anos). Como se pode notar, não há qualquer relação entre o fenômeno estudado e o gênero trabalhado na questão. Apesar de Ilari apresentar como sendo o objetivo principal do capítulo o trabalho com informações subentendidas, não há de fato uma atividade que permita que o aluno torne consciente os processos necessários para a compreensão do enunciado, como a metáfora “preços salgados”. Essa informação já é dada pelo autor e a questão se resume em apenas pedir aos alunos que construam 4 diferentes *leads*.

O mesmo tratamento secundário é dado ao gênero e aos processos de construção da significação na questão 6 (ANEXO B). A partir de um trecho do livro “Humor na Marolândia”, de Marcos Vinícius Ribeiro Dias, intitulado “Notícias do além”, elaboram-se questões de simples interpretações de texto que não promovem, de fato, análises linguísticas (Por que a segunda notícia que Francisco transmite à Sebastião é assustadora? / Em que você se baseou para responder à pergunta?). Assim, embora a atividade acione os conhecimentos de mundo necessários para compreender o sentido do texto, sequer é abordado o processo de construção do humor, baseado em uma quebra de expectativa como é de se esperar em textos cômicos. Além disso, as perguntas não direcionam o aluno à análise consciente dos conhecimentos ativados por ele para compreender o texto.

A questão 7 (ANEXO B) também não é a ideal quanto à relação ao trato da língua em uso, em sua situação comunicativa. Isso porque a atividade se resume em analisar uma frase de uma propaganda e explicar por qual motivo ela é prejudicial ao anunciante. Porém, tal frase – “Não se deixe explorar pela concorrência! Compre na nossa loja” - está deslocada da propaganda em si, ignorando todo o contexto de uso e outras estratégias de convencimento. Este fato reforça mais a nossa tese de que o foco do autor repousa apenas na frase. O gênero propaganda foi totalmente desconfigurado, não se sabe qual o anunciante, se havia outras linguagens para a construção de sentido, nada. Há apenas a frase, descontextualizada.

Por fim, para terminar o capítulo, há a atividade 8 (ANEXO B). Nela, há uma série de frases e é pedido ao aluno que, baseado em uma sequência lógica para a construção do sentido, complete-as, como uma fórmula matemática, com a conclusão lógica possível. Uma delas é a seguinte “Nenhum político de expressão é demagogo. Nosso prefeito é um grande demagogo, o que leva a concluir que...”.

Percebemos, portanto, que, assim como, muitas vezes, no ensino de gramática tradicional na escola o texto é utilizado como pretexto para localização de classes de palavras e recorte de frases, a presença dos gêneros no livro de Ilari pode não representar uma mudança significativa de abordagem, se o professor não estiver atento a isso e não fizer, por conta própria as adaptações e complementações necessárias para trabalhar os processos de construção de sentido de forma efetivamente contextualizada. A questão central é que a proposta do livro avança no sentido de trabalhar os fenômenos semânticos na relação com o texto, como recursos linguísticos, mas apresenta o problema de não estabelecer relação com a (possível) situação comunicativa em si – o que é um grande problema para o professor, visto que a principal orientação que ele recebe atualmente é trabalhar na perspectiva dos gêneros. Se a proposta não traz isso, o docente pode se ver diante do (de nosso ponto de vista, falso) dilema: “trabalho com o gênero ou trabalho questões semânticas?”. Aliado a isso, há outro problema que é o fato de alguns exercícios não promoverem práticas efetivas de análise linguística dos recursos semânticos que aborda, isto é, as questões ficam muito no sentido de identificar, exemplificar e tentar usar (instintivamente). Não há um trabalho sistemático de análise, de experimentação, de comparação, de construção de hipóteses.

O mesmo é percebido na segunda obra do autor sobre esse assunto. Dois anos após o lançamento de “Introdução à Semântica”, Ilari desenvolve o “Introdução ao estudo do léxico” (2013), seguindo o mesmo formato do livro anterior: proposta de exercícios para graduandos em Letras e para professores de educação básica. Em seu prefácio, é defendido que

Rodolfo Ilari conduz seus leitores a uma reflexão (epilinguística) sobre a linguagem, procurando levar seu destinatário privilegiado – o futuro professor da língua materna – por meio de diferentes práticas de análise e exercícios criativos e diversificados, a refletir sobre os recursos linguísticos em seu funcionamento, de forma que com base nessa reflexão, não só seja capaz de extrair conhecimento sobre a linguagem, como também tornar-se apto a ensinar seus futuros alunos a pensar de maneira crítica e independente. (ILARI, 2013, p. 6).

Por conta desse objetivo apresentado acima, decidimos também analisar esta obra. Acreditamos que apresentamos as mesmas finalidades “estabelecer a ponte entre teoria-prática” (ILARI, 2013, p.6).

Novamente, há a explanação de 25 conteúdos, porém, desta vez, o foco do autor repousa na relação entre as palavras, enquanto no livro anterior ele tratou mais especificamente de fenômenos no âmbito da sintaxe. Um dos fenômenos semânticos abordados é a sinonímia. De acordo com o autor, “os sinônimos são palavras de sentido

próximo, que se prestam, ocasionalmente, para descrever as mesmas coisas e as mesmas situações” (ILARI, 2005, p.169). Baseado nesta definição, o autor propõe uma atividade (ANEXO C) em que o aluno deva inferir o nome dado a algumas substâncias e fórmulas químicas, já que, como apontado no enunciado da questão, os únicos casos de sinonímia perfeita acontecem em textos científicos, uma vez que, para um químico, água e H<sub>2</sub>O seriam expressões equivalentes. Assim, há uma lista de nomes químicos de um lado, como Cloreto de Sódio NaCl, e uma lista equivalente do outro lado, com sal de cozinha, por exemplo.

Em seguida, há a atividade 2 (ANEXO D) que solicita que o discente analise a substituição de água por H<sub>2</sub>O em um artigo de opinião, observando se há ali algum efeito de sentido pretendido. Para terminar o capítulo, é pedido aos alunos que se lembrem dos nomes de brincadeiras de rua para se observar a variação deles.

Como é possível observar, as questões 1 e 3, bem como a atividade prévia, estão focadas apenas na palavra em si, sem menor relação com possíveis situações comunicativas ou com gênero textual em uso. Trata-se de atividades pouco motivadoras ao aluno, principalmente se for de educação básica. Já a atividade 2 apresenta uma abordagem mais interessante. O uso do sinônimo é relacionado ao gênero, porém de maneira muito informal: “*o que você acha dessa abordagem?*” não nos parece uma indagação muito clara para o aluno. Pode ser que a pergunta não o leve a relacionar o uso ao gênero, ao suporte, à intenção comunicativa em si.

Acreditamos, nesse sentido, que as atividades, apesar de criativas e interessantes, poderiam explorar mais profundamente a relação do uso da sinonímia com gênero textual ou com efeitos de sentido pretendidos, isto é, a sinonímia poderia ser melhor trabalhada como uma ferramenta discursiva com funções e usos distintos a depender do objetivo comunicativo. Desconfiamos, além disso, que atividades como as propostas apresentem pouco potencial para desenvolver a criticidade de professores e alunos. Isso porque os exercícios, muitas vezes, ficam restritos a ocorrências específicas e as práticas de análise e reflexão não avançam para a construção de generalizações. Assim, os conhecimentos construídos (ainda que em forma de hipóteses) sobre o funcionamento da língua e sobre o papel desses recursos semânticos nos processos (situados) de construção do significado podem acabar sendo bastante superficiais. Além disso, trata-se de uma abordagem que, ao contrário do que propõe a LSC, tende a isolar o texto de suas condições de produção e circulação, o que, conseqüentemente, diminui ou faz perder de vista o papel dos interlocutores no processo partilhado de construção de sentido.

No entanto, isso é um pouco esperado quando se compreende a Semântica Formal, vertente teórica ao qual Ilari se vincula, devido ao fato do significado estar relacionado à

verificação de suas condições de verdade. A seguir, consideramos uma obra de Ferrarezi, pesquisador que assume a Semântica de Contextos e Cenários (SCC), vertente teórica cuja principal defesa é o caráter situado da significação. Vejamos como são as propostas de atividades de AL nesta obra.

### 3.2 CELSO FERRAREZI – CONTRIBUIÇÕES DA SEMÂNTICA DE CONTEXTOS E CENÁRIOS

Seguimos, então, para o último livro dessa breve revisão de literatura: “Semântica para a educação básica” (FERRAREZI, 2014). A escolha por sua análise se deu, além do tema da obra e seu objetivo de propor atividades que sirvam de modelo ao futuro professor, pelo fato do autor apresentar como fundamentos uma teoria, até então desconhecidas por nós, cujas bases são semelhantes à LSC, a chamada Semântica de contextos e cenários. Segundo o autor, algumas características fundamentais de sua obra são: (i) ela é fundamentada nos conceitos e princípios da SCC, os quais contemplam a relação direta entre língua e cultura; (ii) seu foco está no conhecimento dos fenômenos por parte do aluno, e não no trabalho metalinguístico; (iii) as questões propostas recorrem às vivências do professor e do aluno para o reconhecimento efetivo do aluno (FERRAREZI, 2014).

Conforme Ferrarezi – autor da SCC, produto de seu trabalho final de pós-doutoramento junto à Universidade Estadual de Campinas –, semântica é a ciência que estuda as manifestações linguísticas do significado, isto é, os sentidos, que são “sempre construídos em função do conjunto de informações culturais do falante e de sua comunidade” (FERRAREZI, 2014, p.22). Nessa perspectiva, língua natural é “um sistema de representação do mundo e de seus eventos” (FERRAREZI, 2014, p.23), tendo sido criada apenas em função das necessidades representativas exigidas pela cultura e a esta intimamente relacionada, “assim, cada traço gramatical de uma língua tem que manter, necessariamente, uma correspondência com um sentido que sirva de ponte entre a língua e a cultura” (IDEM). Baseado nisso, o autor afirma que não há *sentido literal*, visto que nenhum sinal tem sentido próprio, trata-se na verdade de algo cultural e contextualizado: “o sentido de um sinal-palavra somente se especializa em um contexto e o sentido do contexto somente se especializa em um cenário” (IBDEM). Assim o autor define sinal, contexto e cenário:



Sinal: a palavra e os demais elementos a ela associados no processo representativo (como uma melodia ou uma ordem sintática, por exemplo), para que possa atuar como elemento representativo.

Contexto: o que vem antes e depois da palavra, o restante do texto, o texto que precede e sucede o próprio texto, o texto que se junta e que referencia o texto, num entrelaçar de palavras em textos que acabam formando o complexíssimo conjunto de sinais interligados que procuramos entender quando nos comunicamos.

Cenário: além de um conjunto de conhecimentos culturais e de um processo de atribuição de sentidos progressivos em um roteiro cultural, o cenário compreende todos os fatores relevantes do ponto de vista dos interlocutores para a especialização dos sentidos dos sinais. Esses fatores incluem todo o complexo conjunto situacional que envolve a enunciação, desde as roupas de quem enuncia até elementos fortuitos que se relacionem ao que se enunciou (como a passagem de um avião no momento da enunciação) (FERRAREZI, 2014, p.23).

Muitas definições dadas pelo autor se aproximam de ideias da Linguística Sociocognitiva. Nesta, também se abandona a tese de uma estrutura sintática autônoma, como propõe Chomsky, e se defende que os significados são relativos às cenas (FILLMORE, 1982). Essas cenas, denominadas por Ferrarezi por Contexto (elementos linguísticos) e Cenário (conhecimentos culturais), representam na LSC *frames*, entendidos como uma situação social, moldada conjuntamente por uma dada comunidade linguística a partir de experiências culturais compartilhadas (Cf. Capítulo 4). Essa estrutura abstrata de expectativas, construída de acordo com um contexto motivacional, é evocada a partir de determinadas palavras que servem como uma ponte de acesso, que fazem com que o *frame* seja evocado. Tais palavras são denominadas Unidades Lexicais (ULs), entendidas como um pareamento entre forma linguística (o significante) e sentido (significado) responsável por evocar um determinado *frame*. Esta unidade é chamada por Ferrarezi como sinal – *palavra que possa atuar como elemento representativo*.

No entanto, apesar dessas semelhanças no que tange à forma de compreender o significado, o trabalho desta pesquisa com o do autor analisado se diferencia profundamente ao propor atividades ao professor. Como exemplo, vamos analisar a proposta voltada para a metáfora e a metonímia (ANEXOS de E a J). No capítulo voltado para este fim, primeiro o autor aponta o porquê de estudá-las na educação básica:

Quanto mais compreendemos sobre a cognição humana, mais nos damos conta da importância do fenômeno da metáfora, tanto para a própria maneira de o homem ver, pensar e representar o mundo, quanto, por consequência, para a definição de sua própria humanidade. A capacidade de gerar e operar facilmente com metáfora é, também, um elemento diferenciador singular das línguas naturais em relação às línguas artificiais, como as dos computadores,

o que dá uma dimensão da importância desse fenômeno em um sistema linguístico qualquer (FERRAREZI, 2014, p.10).

Seguida dessa explicação, há uma explanação teórica sobre metáfora e metonímia e algumas atividades propostas. Na primeira destas, é pedido para que o aluno infira funções de determinadas plantas medicinais a partir de seus nomes. Para tanto, é dada uma lista com os nomes regionais delas, alguns exemplos são quebra-pedra, erva-doce, erva-de-sete-dores e outras. Em seguida, pede-se que se identifiquem as características de determinadas plantas, também a partir de uma lista de palavras com nomes como girassol, sempre-viva, boca-de-leão, maria-pretinha. Nessa mesma perspectiva, há a terceira atividade do capítulo. O autor discute que alguns apelidos são metafóricos na medida em que demonstram a forma como determinada pessoa é vista pelos outros, em seguida pede-se para analisar os sentidos de alguns apelidos, como onça, espetinho, cachorrão, prego, baleia etc. Ainda a partir de lista de palavras, o autor pede para que o aluno explique as ofensas geradas pelo uso metafórico de algumas palavras, quais sejam galinha, piranha, veado, cachorro e outros substantivos.

Feito isso, o autor volta a explicar ao professor a definição e os usos das metáforas e sugere que os docentes peçam aos alunos que pesquisem em suas comunidades metáforas locais, buscando as razões que as fundamentem. Como culminância dessa atividade, ele propõe um debate em sala, enfocando a diversidade cultural no Brasil.

Para terminar o tratamento do assunto, Ferrarezi aborda os efeitos estéticos que o uso das metáforas traz, principalmente em textos literários. Após apresentar poemas de Mário Quintana, o autor sugere que os docentes “proveitem o tema e trabalhem com os alunos a redação poética. Incentivem os alunos a criar suas próprias poesias, construindo suas próprias metáforas” (ANEXO J).

Notamos, portanto, que a maior parte das atividades não passa do nível frasal, desconsiderando-se os gêneros textuais ou mesmo as situações comunicativas em que as metáforas ou as metonímias foram utilizadas, descaracterizando-as como recurso discursivo. Pouco é sugerido ao professor sobre o como fazer para abordar tal questão na sala de aula. As atividades iniciais nem a uma frase estão relacionadas; trata-se apenas de uma compreensão de nomes – o que até poderia ser interessante, desde que contextualizado. Além disso, assim como acontece em boa parte dos livros didáticos, quando o uso metafórico está relacionado ao texto, é em uma poesia, o que pode reforçar a ideia de que aquele se trata de um adorno linguístico, voltado para questões estéticas apenas. Por fim, é sugerido que o professor solicite aos seus alunos a produção de uma poesia com expressões metafóricas, jogando por terra toda

a tese de que estas fazem parte da nossa cognição e configuram-se como arquitetas de nossa linguagem cotidiana, fato, inclusive, citado e defendido pelo próprio autor (FERRAREZI, 2014). Essa distância entre a teoria assumida e a prática proposta exemplifica, de acordo com nosso ponto de vista, a dificuldade de se demonstrar o como fazer, o como realizar a transposição didática, elaborando e conduzindo atividades de AL semanticamente orientadas.

A breve análise dessas três obras – que, até onde sabemos, são as principais referências para estudantes de Letras e professores de português sobre a abordagem de questões semânticas<sup>11</sup> na sala de aula – reforçam a necessidade de pesquisas voltadas para o processo de transposição didática das questões relacionadas à significação. Sabemos que já são muitos os trabalhos dedicados ao eixo da análise linguística, mas, nesse caso, ainda predomina o foco em questões morfosintáticas, de modo que ainda parece haver uma lacuna importante no que diz respeito a práticas de AL que contemplem o contínuo léxico-sintático-semântico-pragmático, como propomos exemplificar no caderno de atividades. No capítulo seguinte, apresentamos as bases teóricas centrais dessa nossa proposta.

---

<sup>11</sup> Não temos conhecimento de nenhuma obra voltada a práticas de AL para a educação básica em um viés pragmático. Realizamos uma busca rápida e também não encontramos referências do tipo.

#### 4 O QUE SE PODE OFERECER NO ÂMBITO DA LINGUÍSTICA SOCIOCOGNITIVA AO PROFISSIONAL PROFESSOR DE PORTUGUÊS

*“Para ver muita coisa é preciso despregar os olhos de si mesmo” (Friedrich Wilhelm Nietzsche).*

Como apresentado na Introdução desta pesquisa, durante meus primeiros anos na docência, acreditava que havia uma separação entre minha atuação enquanto professora e enquanto pesquisadora – primeiro enquanto bolsista de IC e depois como mestranda –, pelo fato de ser da área da LSC e não do ensino. Àquele momento, para mim, minhas aulas – atividades desenvolvidas, metodologia em sala, relacionamento com alunos – eram isentas de todo o aparato teórico que construí nesta área acadêmica. Foi preciso *despregar os olhos de mim mesma*, como propõe a epígrafe deste capítulo, de autoria do filósofo alemão Nietzsche, olhar com o olho do outro – alunos do PIBID (Cf. Introdução) –, para notar que as bases da LSC, logicamente, apresentavam-se em minhas aulas.

Este é o intento deste capítulo. Pretendemos discutir as principais teses dessa teoria, relacionando-as ao ensino de LP e justificando porque não foi preciso esquecer o principal pilar de minha formação e buscar em outra corrente teórica os fundamentos para o desenvolvimento desta pesquisa. Isso não significa, como discutido, que esta teoria, sozinha, dá conta de todas as questões relacionadas à docência, mas que ela também não é contrária ao proposto ao professor de LP.

Portanto, a fim de alcançar os objetivos deste trabalho, apresentamos a Linguística Sociocognitiva (LSC) como parte de nosso aporte teórico por diversos motivos, sendo o principal a centralidade dada à semântica por esta vertente teórica. Sua tese central é a indissociação<sup>12</sup> entre forma e sentido, já que, na perspectiva desta teoria, a língua é um conjunto de construções (compreendidas como pareamentos *forma-sentido*). Assim, estudar a língua significa estudar o contínuo “léxico-sintático-semântico-pragmático”. Além disso, nessa perspectiva, o significado é corporificado, encarnado nas necessidades, nos interesses e nas experiências dos indivíduos e nas culturas. Portanto, os sentidos são dinâmicos, construídos a partir do conhecimento enciclopédico dos falantes e configurados em feixes de

---

<sup>12</sup> No modelo teórico da Linguística Cognitiva, a análise gramatical e a análise semântica são indissociáveis, pelo que o estudo das formas não pode ser dissociado do sentido a elas associado e por elas simbolizado, quer no que se refere à língua materna quer no que diz respeito à língua não materna (cf. BATORÉO, 2004).

conhecimento ou domínios (FILLMORE, 1982; FONSECA, 2015; LAKOFF, 1987; MIRANDA, 2005; SALOMÃO, 2009).

Nessa perspectiva, o significado é conceptualizado através de estruturas mentais denominadas “espaços”, “domínios”, “modelos mentais”, “frames”, “modelos cognitivos”, entendidos como estruturas de conhecimentos socialmente produzidos, adquiridos na vida diária, e culturalmente disponíveis; como estruturas de memória, têm papel crucial na cognição humana, sendo essenciais para o processo de significação e inferenciação (LAKOFF, 1987; FELDMAN, 2006; FILLMORE 1982, 1985, 2007; GEERAERS; CUYCKENS, 2007; CROFT; CRUSE, 2004; RUPPENHOFER *et al*, 2010; SALOMÃO, 2009, 2012). Por conseguinte, o significado linguístico e o conhecimento do mundo encontram-se interligados, sendo a linguagem um meio de interpretar e construir o mundo, de organizar conhecimentos que refletem as experiências físicas, sociais e culturais dos indivíduos.

A linguagem, em LSC, portanto, é entendida como parte integrante da cognição, fundamentando-se em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais, devendo ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental, da interação e da experiência individual, social e cultural.

Trazer o USO como central para o processo de significação implica dizer que os sentidos de um determinado item lexical são essencialmente interpretações de um determinado contexto, sendo alguns sentidos perspectivados em função de outros. Logo, no âmbito desse paradigma científico, o significado recobre-se de importância fundamental para os estudos da linguagem, da cognição e da cultura, o que justifica, tendo em vista o discutido nos capítulos anteriores, considerarmos as contribuições que essa teoria linguística pode oferecer para subsidiar nossas atividades de ensino de LP.

Neste capítulo, portanto, buscamos discutir as bases da Linguística Sociocognitiva, trazendo, em linhas gerais, seu percurso até chegar às teses atuais (Seção 4.1). Considerando os objetivos desta pesquisa, discutimos mais detidamente o reconhecimento de que a gramática é uma rede de construções cuja característica fundamental é o contínuo léxico-sintático-semântico-pragmático (Subseção 4.1.1). Por fim, traçamos um paralelo entre as bases da LSC e o ensino de línguas, especificamente a práticas de análise linguística (Seção 4.2).

#### 4.1 DA ERA DA FORMA À ERA DA IMAGINAÇÃO

Ao final do século XX, o paradigma científico hegemônico na linguística sofre uma ruptura que, futuramente, culminaria no desenvolvimento de uma teoria extremamente produtiva. Fauconnier e Turner (2002), ao discutirem as causas e as consequências dessa fase da ciência linguística, nomeiam duas distintas eras – *a Era da Forma e a Era da Imaginação*.

Na *Era da forma*, a primeira fase, a palavra-chave é dicotomia, separação. Essa fase é definida pelas profundas distinções na forma de se conceptualizarem o conhecimento e o pensamento, separando Natureza de Cultura, Percepção de Concepção, Diversidade de Universalidade, Externalidade de Internalidade, entre outros ditos opostos irreduzíveis. Nesse viés, está o estruturalismo linguístico em seus primórdios saussurianos e em suas extensões europeias e americana. Como legado dessa teoria linguística, temos o estatuto de ciência atribuído ao estudo da linguagem, antes encarado como preocupação filosófica. No entanto, as dicotomias supracitadas culminaram na principal lacuna dessa Era: a desconsideração do uso e do usuário da linguagem, fator, no nosso ponto de vista, tão caro ao ensino de LP. Nos termos de Salomão (2010), tal perspectiva pôs em relevo teórico e analítico a visão da linguagem como um *sistema social desencarnado*, marcado pelo postulado de autossuficiência do significante e pelo estatuto periférico atribuído aos processos de significação em decorrência do nomeado “Império do Significante” (FAUCONNIER; TURNER, 2002).

Devido a um certo esgotamento dessa perspectiva, a Ciência Linguística teve sua primeira revolução, conforme supracitado. Ante ao formalismo vigente, iniciou-se o Gerativismo. A primeira revolução cognitiva – promovida principalmente por Noam Chomsky – reconhece a linguagem como aparato linguístico interior, constitutivo da cognição humana. Nesse sentido, a principal agenda investigativa dessa teoria linguística é a busca por universais de uma gramática inata, cujas estruturas são concebidas “como um componente mental, pensado a partir da manipulação abstrata de símbolos” (FONSECA, 2015, p. 35). Apesar do caráter cognitivo dado à linguagem, esta ainda é estudada com base nas dicotomias, uma vez que se preconiza a noção de *pobreza de estímulos* – desvalorizando a importância da experiência para a aprendizagem da linguagem – e a modularidade do funcionamento cerebral.

Contrapondo-se às seculares dicotomias que supostamente fundariam o pensamento, ocorreu a segunda revolução cognitiva, marco do início da *Era da Imaginação* (FAUCONNIER; TURNER, 2002), na qual as Ciências Cognitivas têm grande importância. A palavra-chave dessa perspectiva, por sua vez, é continuum. Como tese central dessa fase, há

a continuidade de domínios antes encarados como opostos, quais sejam, formas, estruturas, significados, saberes, experiências, culturas. Estes se projetam e se entrecruzam, possibilitando a compreensão dos complexos processos de significação e “criando o novo em todas as ordens de experiência – física, social, interacional, cultural” (FONSECA, 2015, p. 36) –, agora não mais encaradas como módulos distintos.

É nesse contexto que se desencadeou um movimento de dissidência no campo da Linguística, o qual recebeu o rótulo de Linguística Cognitiva (LC), nos últimos anos da década de 70, na Califórnia – inicialmente em Berkeley e, mais tarde, também em San Diego. Seus principais precursores foram Lakoff, Fillmore, Langacker, Fauconnier e Turner. Conforme Salomão (2009)

De fato, um dos mais expressivos próceres da linguística cognitiva, o linguista americano George Lakoff, da Universidade da Califórnia, em Berkeley, identifica o programa intelectual da linguística cognitiva como herdeiro da “semântica gerativa”, movimento cismático do paradigma gerativo- transformacional, emergente no decurso das chamadas “guerras linguísticas”, travadas nos belicosos, ainda que românticos, anos 1960 (SALOMÃO, 2009, p.20).

A agenda central, agora, não está na busca por postulados de uma gramática universal e desvinculada do pensamento, mas, sim, na compreensão dos processos de significação intimamente relacionados às cenas reais em que a linguagem acontece. Diferentemente da tese defendida na primeira revolução cognitiva, nesta, a experiência é encarada como cerne tanto do pensamento, quanto da linguagem. Salomão sintetiza as razões para o cisma em duas dificuldades pontuais:

a relutância de Chomsky em abordar as questões do sentido com a mesma energia e audácia que devotara à questão da sintaxe; e a intratabilidade, no interior do paradigma gerativo, de uma característica indescartável das línguas humanas como produções históricas – sua idiomaticidade (SALOMÃO, 2009, p.21).

Por conta dos problemas que Chomsky elencou como nucleares para os estudos linguísticos, foi necessária a criação de um sujeito cognitivo, o falante/ouvinte ideal – que Fillmore (1979) nomeia como falante/ouvinte inocente –, cuja capacidade de linguagem buscava-se compreender e definir. Nesses estudos, buscou-se diferenciar dicionário de enciclopédia e reduzir a “estrutura semântica” linguística à forma lógica, já que a dimensão da significação foi encarada como “estrutura profunda da derivação” ou como “interpretação da

estrutura profunda”. No entanto, ficaram de fora dessas pesquisas análises de pressuposições, implicaturas e idiomaticidade, por exemplo.

Os dois grandes cortes com o programa chomskyano – questão da significação e da idiomaticidade –, portanto, levaram ao desenvolvimento de um campo investigativo heterogêneo, tanto nas formulações teóricas quanto nos métodos analíticos, mas que apresenta como unidade fundamental três grandes teses:

1. A cognição linguística é continua aos demais sistemas cognitivos; portanto a linguagem não é um sistema cognitivo autônomo;
2. A gramática é uma grande rede de construções; portanto, postula-se uma continuidade básica entre sintaxe e léxico, calcada no uso linguístico;
3. Todo processo de significação procede pela projeção entre domínios cognitivos; portanto, a semântica cognitiva tem um viés inferencialista, que a diferencia do referencialismo da ortodoxia (SALOMÃO, 2009, p.22).

A subseção seguinte elucidada essas asserções.

#### **4.1.1 O reconhecimento do contínuo sintático-léxico-semântico-pragmático e suas implicações**

Como consequência dessa virada na forma de conceptualizar a linguagem, a LC passa a enfatizar as continuidades, ao invés das descontinuidades, entre linguagem e experiência, fato que se vincula ao antimodularismo defendido por essa teoria. Em termos de compreensão da linguagem, isso significa que esta passa a ser encarada como um modo/instrumento da cognição – não se configurando como um módulo isolado. Nesse sentido, o conhecimento linguístico é entendido como qualquer outro tipo de conhecimento, sendo um domínio integrante da cognição humana e intimamente relacionado a outros domínios cognitivos.

Assim, começou a ganhar relevo o estudo dos processos de categorização como compreensão para a construção do sentido, já que aqueles são vistos como partilhados por todos os instrumentos da cognição humana e, portanto, da linguagem.

Como dito, as pesquisas apresentadas em Lakoff (1987) e Lakoff; Johnson (1999) são as grandes precursoras do desenvolvimento desta nova vertente teórica. Como tese central, os autores elegem a experiência de todas as ordens – especialmente a física e a corporal – como arquiteta do pensamento e da linguagem; isto é, os pesquisadores defendem a corporificação da linguagem, configurada como continuidade entre percepção – promovida pelas experiências motoras e perceptuais do corpo – e concepção. Nas três últimas décadas do



século XX, portanto, a LC ocupa-se dos estudos dos processos de categorização – umas das atividades cognitivas mais básicas, visto que todos os seres vivos são capazes de realizá-la, e a responsável pela sobrevivência das espécies. Influenciada pelos estudos das Ciências Cognitivas nos campos de Psicologia, Biologia, Neurociência e Engenharias, a LC passa a compreender os processos de categorização e, conseqüentemente, de construção do sentido a partir da noção de protótipos.

De acordo com o processo de prototipia, há diferentes estatutos entre os membros de uma mesma categoria, abarcando toda a multiplicidade existente nas diversas situações de experiência e convivência humanas. O conceito de protótipo (ROSCH, 1973) pressupõe, dentro da categoria, um membro mais central de um grupo (aquele que seria o “melhor exemplo” por possuir a maior quantidade de características comuns presentes). Os demais membros que possuem parte dessas características em comum continuam pertencendo à categoria, mas com *status* diferente do membro prototípico, sendo entendidos como membros periféricos por estarem afastados do centro do grupo devido ao conjunto de suas atribuições. Tal configuração desenha, desse modo, uma rede de categorias radiais a partir dos membros mais centrais.

Sendo o conhecimento linguístico um tipo de conhecimento como os demais, o efeito prototípico também ocorre na linguagem, em todos os seus níveis. Isso porque as unidades linguísticas, sujeitas à categorização, são tipicamente polissêmicas e estruturadas com base em protótipos. Um exemplo disso é apontado por Fonseca (2015) sobre a “teoria popular” acerca das classes gramaticais. A partir do efeito de prototipia, falantes, via de regra, evocam como exemplo de substantivo, de imediato, termos que pertencem a categorias mais concretas, como sofá, cachorro, carro – casos prototípicos centrais. Da mesma maneira, os casos prototípicos de verbos são aqueles que exprimem ação – gritar, correr, pular. Emerge desse aspecto, portanto, a definição simplista tão reiterada na escola: substantivos dão nome às coisas e verbos designam ação.

Nessa perspectiva, a construção do sentido é realizada a partir da categorização, e esta, por sua vez, é construída a partir da interação física, sensória e cultural com o ambiente em que se vive; justifica-se, por essa razão, a centralidade da experiência para essa teoria. Segundo Lakoff (1999), a percepção que temos do mundo perpassa por nossas características e limitações físicas, ou seja, a construção da significação referente ao nosso universo cultural se dá em termos de nossas experiências com o mundo a nossa volta.

Assim, o linguista postula, baseado nessa visão integradora de mente e corpo, que as bases de nossos sistemas conceituais se estabelecem a partir das experiências mais básicas

humanas, pautadas por nosso sistema sensório-motor. Nesse viés, a noção de perspectiva se torna de suma importância para o processo de significação e expressão do mundo, uma vez que dá papel de destaque aos sujeitos da interação por enfatizar a importância do corpo e das restrições que ele impõe ao modo como experienciamos – e, por conseguinte, conceptualizamos, o mundo.

É nesse contexto que deve ser entendida uma das mais famosas citações dessa área: “os significados são relativizados às cenas” (FILLMORE, 1982, p. 59). Isso significa que a semântica de um determinado item linguístico interage com a cena ativada por ele. Para Fillmore (1982), as palavras são expressões de categorias de experiências, tendo como situação motivadora um contexto de conhecimento específico – os *frames*. Este conceito é o fundamento central de um dos modelos teóricos da Linguística Cognitiva de maior prestígio – a Semântica de *Frames*, a qual se originou no final da década de 70. A tese central desse programa de pesquisa de semântica empírica, herdada da LC, é a de que os significados só podem ser descritos com base na experiência e no conjunto de conhecimentos dela proveniente.

Tal modelo, sendo assim, considera o significado enciclopédico e a representação do significado das palavras. Segundo Chishman e Minguelli (2013),

considerando o significado enciclopédico, a referida teoria compromete-se em desvelar o conhecimento associado às palavras, um conhecimento convencional que advém da experiência e da cultura, o qual é representado no nível conceptual e armazenado na memória a longo prazo (CHISHMAN; MINGHELLI, 2013, p. 135).

Uma das principais premissas da Semântica de *Frames*, nesse sentido, é a de que o significado só pode ser estudado se relacionado a uma cena, um cenário, uma estrutura com um conjunto de conceitos relacionados para a sua construção – um *frame*. Este é uma representação esquemática de uma situação envolvendo participantes denominados elementos de *frame* (EFs). Um *frame*, em geral, é evocado por meio de uma determinada Unidade Lexical (UL), a qual é um pareamento da forma de uma palavra a seu significado (FILLMORE *et al.*, 2012), ou seja, é a relação entre um lema e o *frame* evocado por ele (LEE-GOLDMAN; PETRUCK, 2018).

Fillmore desenvolveu este termo na década de 70 sob forte influência das ciências cognitivas, principalmente pela visão experientialista da linguagem, definindo de vez sua dissidência à Linguística Gerativa. Baseado nas descobertas dos estudos de prototipia,

Fillmore propôs descrições dos significados de palavras que faziam uso da noção de protótipo. De acordo com o autor:

Uma generalização que parecia válida era que, muitas vezes, o *frame* ou contexto no qual o significado de uma palavra é definido e entendido consiste de uma porção bastante significativa da cultura circundante, e tal compreensão do contexto é melhor entendida como um ‘protótipo’ do que como um conjunto de suposições sobre como é o mundo (FILLMORE, 1982, p.32).

Nesse sentido, através do protótipo, seria possível entender o significado de uma categoria a partir do reconhecimento do seu exemplar. Dessa forma, os *frames* seriam estruturas do conhecimento que se conectam entre si dando coerência a alguma área do conhecimento humano. Fillmore (1982) exemplifica tal questão com algumas palavras, dentre elas o termo *órfão*. O conhecimento associado a esta palavra, por exemplo, faz com ela seja atributo de crianças que perderam seus pais e necessitam de cuidados e ensinamentos especiais. Por isso, não é comum o uso dela em referência a pessoas que perderam os pais já na fase adulta da vida. Para complementar, também não se utiliza tal termo para se referir a um adolescente que tenha matado os pais, como exemplificado pelo pesquisador. Esses fatos demonstram que o significado é dependente de uma gama de outros conhecimentos que não se resume apenas ao fato de não se ter mais os pais. Logo, fica claro que não há uma “descrição de traços” que compõe o sentido, tampouco uma referência direta entre signo linguístico e realidade. Ele é compreendido através do acesso a um tipo de conhecimento – entendido em termos de protótipo – construído na cultura circundante.

Assim, a ideia é que as palavras representam categorias de conhecimento, e cada uma destas é construída a partir de uma situação motivadora pautada na experiência. A dimensão desta categoria (a que chamaremos a partir de então de *frame*) é cognitiva e passou a ser descrita pelo modelo semântico que emerge de todas essas discussões. O *frame* é, pois, a “representação cognitiva” das experiências culturais compartilhadas por uma dada comunidade linguística (FILLMORE, 1982). Assim, o significado está atrelado à compreensão da situação social, de tal forma que, para se compreender determinado elemento que compõe uma determinada cena, faz-se necessário o entendimento da cena completa, do *frame*.

Esse tipo de abordagem do significado (noção de prototípia/*frame*/gramática como rede de construções) resolve ainda o problema das inúmeras “exceções” presentes em toda língua. As várias unidades linguísticas complexas, cuja relação forma/sentido não pode ser

reduzida a cálculos combinatórios, foram tratadas pelos estudos de gramática tradicional como “irregularidades” ou “exceções” e ignoradas pelos estudos gerativistas. Como exemplo, Salomão (2009) traz expressões formulaicas (quem está falando? vs quem está lá?), expressões binominais irreversivelmente ordenadas (cobras e lagartos), provérbios (saco vazio não para em pé) e “collocations” (ledo engano), informando que a abordagem canônica reservaria “este acervo de formas como resíduo no léxico (o ‘asilo dos fora da lei’)” (SALOMÃO, 2009, p.26).

No entanto, essas “irregularidades” ocorrem também a nível sintático. Algumas expressões ocorrem em condições pragmáticas específicas, como se fossem fórmulas situacionais, apresentando uma morfossintaxe e uma prosódia únicas. Esse é o caso de, por exemplo, inversões de réplicas (Bobo é você!) e de expressões exclamativas de surpresa (O João arrumar a casa?).

Foi então observado que tais “irregularidades” também poderiam ser tratadas como construções – entendidas como pareamentos entre forma e significado. E, como estas passaram a ser consideradas unidades básicas da língua e da gramática, as chamadas exceções também se tornaram objetos de estudo e perderam seu status de “irregulares”.

Salomão (2009) exemplifica outra relação forma/sentido não canônica com as seguintes sentenças:

Quadro 2 – Sentenças que exemplificam outra relação forma/sentido não canônica

- 1- Eu deixei tudo combinado pra gente escrever o projeto e **ela me sai de férias**.
- 2- Veja se **você não me vota em tucano**, hein?
- 3- Ele é tão palhaço que, um dia, na escola **ele me vestiu de noiva!** [No sentido de que ele se vestiu]

Fonte: SALOMÃO, 2009.

Uma análise lexicalista reconheceria um único padrão de valência para cada um dos verbos das estruturas destacadas (*sair*, *votar* e *vestir* seriam intransitivo, transitivo indireto e transitivo direto, respectivamente) e as ocorrências como as ilustradas acima seriam tratadas como exceções. No entanto, de acordo com a pesquisadora, uma

solução analítica superior é postular uma configuração sintática, pareada com a indicação pragmático-semântica correspondente utilizável virtualmente para cada um desses predicados, na circunstância em que o falante queira se representar como negativamente atingido pela situação evocada (SALOMÃO, 2009, p.26).

Desse modo, ao invés de defender que nos casos 1, 2 e 3 os verbos aparecem com significações inteiramente novas e que isso só ocorrerá naqueles contextos sintáticos, analisa-se o padrão e postula-se a Construção do Prejudicado – instância particular da Construção do Objeto Afetado. A descrição linguística, assim, ganha em generalidade.

Construções, portanto, são, nessa perspectiva, as unidades básicas do conhecimento linguístico e, por consequência, são as unidades teóricas da descrição da linguagem, ou seja, as unidades básicas da gramática. Essa é a base de análise de uma série de pesquisas em Gramática das Construções (GOLDBERG, 1995; 2006; KAY; FILLMORE, 1999; FILLMORE, 2013; BOAS; SAG, 2012; BERGEN; CHANG, 2013), que têm se revelado enormemente promissora para análise de língua. As duas teses fundadoras da gramática das construções são: o pareamento entre forma e sentido e a indistinção entre léxico e sintaxe.

A primeira premissa, nas palavras de Salomão (2009), significa que “todas as Construções, irrespectivamente de sua dimensão, complexidade interna, grau de regularidade ou idiosincrasia, são tratadas como ‘signos’, ou seja, ‘como o pareamento de uma forma e de um significado’” (SALOMÃO, 2009, p.41). Uma construção, portanto, pode ser qualquer estrutura linguística que apresente um padrão formal relacionado a um significado convencionalmente construído. Goldberg (2013) corrobora essa ideia ao definir construções como “pareamentos convencionais e aprendidos de forma e função em níveis variados de abstração e complexidade” (GOLDBERG, 2013, p. 17).

No que tange à segunda asserção, a gramática é concebida como uma grande rede construcional e suas unidades diferem apenas no caráter de sua especificação formal: construções abertas - como *Sujeito-Predicado* -; construções parcialmente especificadas – *quanto mais x mais y* -; e inteiramente especificadas – como expressões formulaicas e proverbiais: *Fica com Deus!*. Isso significa que uma construção pode ser um padrão sintático, lexical ou morfológico, desde que a estrutura linguística em questão contenha um padrão formal associado a um significado. Dessa forma, tanto itens lexicais quanto estruturas sintáticas complexas possuem propriedades construcionais e, por tal motivo, eles não devem ser concebidos como estruturas totalmente distintas e isoladas, mas encarados em um contínuo no trato linguístico. Segundo Salomão (2009),

Sendo as Construções as unidades básicas do conhecimento da linguagem, a “gramática”, como expressão desse conhecimento, consiste no conjunto de todas as Construções de uma língua, desde as mais específicas (por exemplo, a Construção lexical dois) até as que são completamente genéricas (como a

Construção de Determinação Nominal).Essas unidades linguísticas não me apresentam isoladas ou em formas de lista: pelo contrário, relacionam-se entre si através de redes, conectadas por relações de herança (SALOMÃO, 2009, p.51).

Isso significa dizer que o conhecimento gramatical de uma língua corresponde às suas redes de construções, que representa, de forma contínua, tanto suas generalizações como suas idiossincrasias. Nos termos de Fried; Ostman (2004), “conhecer uma língua significa conhecer suas construções”, já que se considera que “a língua é um inventário de construções” (FRIED; OSTMAN, 2004, p. 13).

Desse modo, os pressupostos dessa linha de pesquisa mudam por completo a maneira de se encarar o conhecimento, a significação e, principalmente, os processos envolvidos para a construção de ambos, e isso certamente terá um impacto considerável nas ações do professor que assume tais pressupostos teóricos. Além disso, embora no seu desenvolvimento central a LSC não tenha se ocupado diretamente de questões relativas ao ensino de línguas, acreditamos que muito do conhecimento construído sob esse paradigma pode contribuir diretamente para o trabalho do professor de português, principalmente no que diz respeito à proposição e à condução de práticas de análise linguística na educação básica.

Na próxima subseção, apresentamos algumas considerações que reforçam, segundo o nosso entendimento, a compatibilidade entre a nossa formação teórica em Linguística Sociocognitiva e algumas noções gerais que orientam nosso trabalho como professora de português.

#### 4.2 CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA SOCIOCOGNITIVA PARA AS PRÁTICAS DE ANÁLISE LINGUÍSTICAS NA ESCOLA

Nesta seção, buscamos trazer considerações sobre as contribuições da LSC para a concepção de aprendizagem, em uma perspectiva mais geral, finalizando com discussões mais específicas acerca das implicações dessa teoria ao ensino de língua e às práticas de análise linguística. Essas noções – perspectiva do processo de aprendizagem e do ensino de LP – embasaram as propostas de atividades que apresentamos no caderno de atividades.

Embora a Linguística Cognitiva tenha surgido sob esta denominação, as bases de suas teses estão pautadas na cultura, no social, uma vez que o significante é considerado como uma “pista suscitadora das tarefas semântico-cognitivo-sociais da linguagem” (MIRANDA, 2002). Nesse sentido, a denominação desta perspectiva linguística precisou ser ampliada e autores

mais contemporâneos cunharam o termo Linguística Sociocognitiva (LSC), o qual adotamos neste texto. Mais do que uma questão de nomenclatura, isso coloca ênfase em um aspecto que nos parece extremamente relevante para o professor de português, qual seja, o do caráter social da língua e que implica diretamente na concepção de como se dá o processo de aprendizagem da linguagem.

As discussões que serão travadas a seguir serão sobre os processos de aquisição e de aprendizagem da língua por acreditarmos que a concepção que temos disso impacta diretamente na forma como concebemos o ensino de línguas e elaboramos nossas atividades de AL. Para tanto, pautamo-nos, principalmente, nos estudos de três pesquisadores acerca dos processos de aquisição e aprendizagem de língua – Tomasello (2003), Miranda (2006), e Gerhardt (2010). Em comum a eles, há a defesa de que a linguagem emerge do uso e de que a construção do conhecimento se dá na interação com o outro, em uma constante atividade de checar a informação nova com aquela que já se tem para, aí sim, consolidar a aprendizagem.

De acordo com o Tomasello (2003), os princípios chomskyanos discutidos no início deste capítulo – a linguagem concebida como uma capacidade inata ao ser humano, o qual é dotado de uma faculdade mental transferível geneticamente: a gramática universal –, acarretaram dois problemas para o fenômeno da aquisição da linguagem que ainda hoje são pesquisados:

- (i) o problema da diversidade linguística – como a criança consegue relacionar os itens de seu módulo gramatical universal às particularidades da língua que está aprendendo?; e (ii) o problema da continuidade – como podemos entender a natureza do progresso da linguagem das crianças no seu desenvolvimento se a gramática universal é sempre a mesma? (TOMASELLO, 2003, p.7).

No entanto, esses problemas se tornam superficiais quando, de acordo com Tomasello (2003), tomamos a perspectiva da linguagem baseada no uso, visto que a chamada “pobreza de estímulos” é fortemente contestada por diversas pesquisas nas áreas antropológicas, linguísticas e psicológicas acerca da aquisição de linguagem. Conforme Salomão (2009), o que ocorre, na verdade, é uma verdadeira “opulência de estímulos”, a qual transparece nos comportamentos comunicativos da criança, para além dos atos linguísticos em si, como sorrir, gesticular, atender a comandos, aceitar, recusar, saber como seu próprio corpo e outras coisas no mundo se movimentam, dentre outras ações que indicam que “o que a criança, de fato, está aprendendo [de forma indissociável da linguagem] é como agir em sociedade, como lidar com a rede social na qual está inserida” (SALOMÃO, 2009, p.65).

Voltando à proposta gerativa de universais linguísticos gramaticais, Tomasello (2003) ainda pontua que o que temos são universais da cognição, da comunicação, da fisiologia humana e é por conta desses universais que, mesmo em distintas “culturas, histórias e etnias desenvolvemos as mesmas ferramentas básicas para nos comunicarmos: símbolos, marcadores desses símbolos, padrões de linearização, padrões prosódicos e processos recorrentes de gramaticalização” (TOMASELLO, 2003, p.19).

O que há, desse modo, de acordo com o pesquisador, é um processo de gramaticalização das unidades e estruturas linguísticas essencialmente histórico e cultural, não um processo biológico. Centra-se nisso a importância do trabalho em sala com a língua a partir do uso, como é defendido nas pesquisas sobre ensino, nas quais nos baseamos para a elaboração das atividades. Dessa forma, podemos conceber que as estruturas linguísticas, as construções de uma dada língua, não são súbita e misteriosamente inventadas; ao contrário, elas emergem, desenvolvem-se e acumulam mudanças ao longo da história, enquanto as usamos uns com os outros e as adaptamos às circunstâncias de seu uso.

Baseada nesses estudos e, principalmente, no fato de que todo processo de aprendizagem se institui, primariamente, no outro, ou seja, na natureza dialógica de nossa cognição, Miranda (2006) cunhou o termo “hipótese da via-de-mão-dupla”. De acordo com esta hipótese, o outro é o ponto de partida para o pensamento e a linguagem, é o espelho, a contraface em que se busca o modelo a imitar: “é dessa forma que os homens levam em frente o legado da espécie, aprendendo com o outro e através dele, sem desperdiçar os passos já trilhados” (MIRANDA, 2006, p.46). No que diz respeito ao ensino, isso significa que o professor, assumindo o papel de mediador, deve levar a seus alunos textos modelares analisados com atividades de AL semanticamente orientadas de modo que, a partir do “espelhamento”, os discentes sejam capazes de consolidar a aprendizagem. Nas palavras da pesquisadora,

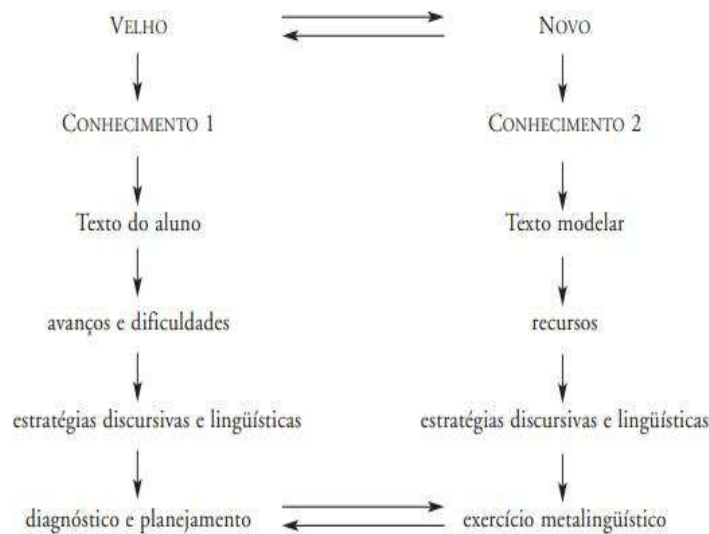
Não se pode, portanto, apostar em um modelo de “criatividade”, de aprendizado “espontâneo” que parte do nada (Ninguém voa sem asas!). A criação é um processo de diálogo com o “velho”, com o dado, com o estabelecido. É um diálogo crítico que começa, como os depoimentos de grandes redatores atestam, pela imitação, pela paráfrase. A auto-regulação, o voo livre vem depois, quando se conquistam os instrumentos linguísticos para a sustentação. Mesmo assim, como vimos afirmando reiteradamente, toda prática de linguagem é prática social, interacional. O outro pode mudar de papel ante os nossos textos, mas estará sempre perto, determinando nossas estratégias discursivas e nossas escolhas lexicais e gramaticais. Portanto, vale pontuar: aprende-se a ler, lendo; aprende-se a escrever,



escrevendo e lendo; aprende-se a falar, falando e ouvindo (MIRANDA 2006, p. 47).

Para exemplificar esta questão, de que nada é aprendido do zero, a autora traz o seguinte diagrama:

Diagrama 1 – Hipótese da via-de-mão-dupla



Fonte: MIRANDA, 2006, p.46.

A defesa de que o processo de aprendizagem se dá na contraparte com estruturas já consolidadas e aprendidas não é algo inédito. Grande parte dos estudos atuais acerca de questões educacionais tem como aporte teórico os postulados de Lev Vygotsky, o qual originou uma série de pesquisas tanto para refutá-lo quanto para corroborá-lo. Uma de suas principais teses, presente principalmente em “Pensamento e linguagem” (1998), é a de que a mente se estrutura em domínios específicos, sendo a aquisição de conceitos a responsável pela estruturação do desenvolvimento cognitivo. Isso porque cada novo conceito aprendido é capaz de afetar e modificar estruturas cognitivas já estabelecidas, provocando uma expansão de propriedades e de conteúdos de um domínio para o outro.

Cabe ressaltar, no entanto, que não objetivamos estabelecer (in)compatibilidades teórico-metodológicas entre o arcabouço conceitual vygotskyano – ver estudos descendentes deste – e a linguística sociocognitiva contemporânea. Essa tarefa é um tanto quanto árdua e nos distanciaria de nosso objetivo principal: lançar bases de uma proposta de análise linguística que não desconsidere o contínuo “léxico- sintático-semântico-pragmático”, o que o reconhecimento de que a língua é um conjunto de construções, pressuposto da LSC, permite.

Segundo Gerhardt (2010), a análise do percurso de estudos sobre aprendizado e desenvolvimento cognitivo permite definir dois tópicos gerais de base vygotskyana: articulação entre conceitos e deslocamento da realidade imediata, muitas vezes tratados concomitantemente.

O primeiro deles diz respeito à inserção de articulação de conceitos em um processo maior, ou seja, “sua inserção [dos conceitos] em estruturas mais complexas, por conta da hipótese vygotskyana de que o letramento é a apropriação de um instrumento que transforma as chamadas funções de raciocínio superior” (GERHARDT, 2010, p.249). Isso significa dizer que, nessa perspectiva, uma vez internalizados, os instrumentos materiais assimilados pelo grupo social tornam-se instrumentos simbólicos, objetos de aprendizado, o que gera a estreita relação entre escolarização, letramento e desenvolvimento cognitivo.

A articulação entre conceitos, no entanto, distingue-se fortemente a depender da noção de conceito que se tem. Por um lado, há a conceituação clássica, na qual se postulam organizações objetivas dos conceitos, sem interferência da experiência do indivíduo. Isso propicia a divisão dos conceitos considerados “simples” – cotidianos, empíricos, concretos – e os “sofisticados” – abstratos, científicos. Estes últimos são o que teriam lugar na escola, no ensino superior, sendo imunes às interferências do cotidiano, visto que são mais sistematizados, enquanto que aqueles têm lugar única e exclusivamente em ambiente lúdico e doméstico.

Apesar de Vygotsky (1998) reconhecer a íntima relação entre esses conceitos, ele os diferenciava de acordo com o ambiente de formação deles, isto é, segundo o autor, uma vez que esses conceitos são formados com objetivos distintos, com diferentes condições de acessibilidade e em contextos variados, não poderiam ser considerados semelhantes. No entanto, enquanto Piaget (2010) postula que os conceitos cotidianos não devam ser objetos de estudos, visto que carecem de sistematização, Vygotsky assume a importância destes, apesar de considerá-los inferiores. De acordo com este último pesquisador, portanto, os conceitos escolares, por serem mais abstratos, mais sistematizados e articulados entre si, devem ser objeto de ensino do professor e, a partir do momento em que o aluno sistematiza os conceitos científicos veiculados na escola, ele sistematiza também os conceitos cotidianos já adquiridos, quer dizer

aprendizados novos são capazes de modificar estruturas já aprendidas. Da proposta de Vygotsky podemos inferir que a diferença qualitativa entre conceito cotidiano e escolar não é inerente aos conceitos, mas sim às suas condições de produção. Assim, os conceitos cotidianos estão aptos a serem

sistematizados da mesma forma, pela via da escolarização (GERHARDT, 2010).

Como consequência dessa visão, tem-se a valorização dos conceitos científicos-escolares por parte do senso comum vigente até hoje. Acredita-se que a escola produz saberes de melhor qualidade e o aprendizado destes conceitos acarreta maior inteligência, sucesso e satisfação financeira. Indo além, podemos justificar a crise da instituição escolar no século XXI a partir da afirmação anterior. Como a escola é vista por muitos apenas como meio de ascensão social, e diante da constatação de que isso não se aplica na prática, a instituição perdeu seu valor. Muitos alunos não reconhecem o papel da escola, frequentam por obrigação por acreditarem que ela não cumpre sua função, principalmente no que diz respeito à escola pública.

Estudos recentes começaram a questionar essa distinção entre conceitos cotidianos e científicos, tratando-se de forma orgânica, estruturada e integrada. Nesse caso, não há diferenças qualitativas, sendo ambos artefatos de base cognitiva, perceptual e cultural (BERGEN; FELDMAN, 2006). As teorias que seguem esse postulado aplicam um tratamento homogêneo aos conceitos e reconhecem que estes estão sujeitos a interferências advindas da interação do homem com o mundo.

Essa perspectiva é a que adotamos nesta pesquisa. Para nós, embasadas pelas teorias da Linguística Sociocognitiva (LAKOFF; JOHNSON, 1987; FILLMORE, 1977; GOFFMAN, 1986), a mente humana se articula da mesma forma independentemente do conceito, o qual, aliás, não é separado em cotidianos e científicos. Isso significa que a pessoa escolarizada não é mais desenvolvida cognitivamente do que a que não frequentou a escola. A capacidade de sistematização passa a ser da pessoa, que formata os conceitos e os categoriza em relação a padrões de conhecimento já assimilados e constituídos<sup>13</sup>. Assim, o que é aprendido dentro da escola tem o mesmo *status* do que é aprendido fora dela, pois, de acordo com Gerhardt (2010, p.251) “para o aprendizado de ambos a mente terá de realizar as mesmas operações de checagem, formatação e acomodação, a ponto de se dizer que, sem sistematizar, a mente não formaliza, não aprende”.

O processo de categorização (Conferir subseção 4.1.1), assim, pode ser entendido como o ato de aprender em si, visto que, para realizá-lo, precisa-se tecer comparações e

---

<sup>13</sup> Como já dito, esses padrões de conhecimentos são denominados diferentemente dentro da LC, a depender do autor: esquemas imagéticos (JOHNSON, 1987); modelos cognitivos idealizados (LAKOFF, 1987); linguagem, cenas conceptuais (FILLMORE, 1977); frames (FILLMORE, 1998); molduras comunicativas (GOFFMAN, 1986).

confirmar padrões. Como já discutido, categorizar se trata de um dos processos mais básicos realizados pela mente humana, configurando-se como a base da nossa compreensão. No entanto, significa padronizar – o que, claro, só é possível a partir do entendimento de determinada categoria –, mas, a partir do momento em que não se formam, necessariamente, novos conceitos, não se pode dizer que há aí o processo de aprendizagem. Categorizar, nesse sentido, trata-se de um processo de conceptualização maior, mais amplo que envolve outros processos e elementos. Conforme já mencionado, essa capacidade de categorização não é exclusiva dos seres humanos e emerge naturalmente de nossa habilidade de construir múltiplas representações de experiências, as quais estão relacionadas a outras atividades mentais, como identificação, tipificação, memorização, referenciação e outras. Nas palavras de Gerhardt (2010, p. 253), “podemos pensar no processo de categorizar como um epifenômeno relacionado à projeção interdominial (...) já que se apresenta como uma natural ação humana de organização de conceitos, a fim de favorecer a sua compreensão e seu uso”.

Outra perspectiva acerca dos estudos sobre aprendizado e formação de conceitos é a denominada “deslocamento da realidade imediata” (VIGOTSKI, 1998). O que se propõe é que o aprendizado é alcançado a partir do momento em que a criança se torna capaz de promover abstrações do pensamento como consequência da inserção em contextos distintos do que nasceu. Gerhardt alia a esse processo a linguagem e a escolarização:

Na relação entre aprendizado e consequente deslocamento da chamada realidade imediata, a linguagem, por ser um sistema de instrumentos simbólicos, auxiliaria neste deslocamento à medida que promovesse abstratização do pensamento. Tomando-se, como diz Vygotsky, que o letramento só pode acontecer associado ao contexto em que se constrói e sendo partilhado com um grupo cultural, a pessoa internaliza conceitos do seu grupo imediato e depois desloca-se deles. Além da linguagem, a escolarização, ao trazer para o conhecimento das crianças conhecimentos partilhados por grupos sociais mais amplas e organizados, proporcionaria a ela, criança, ganhos cognitivos e a capacidade de desligar-se do seu aqui e agora concreto, pessoal e prático e de alcançar o abstrato, geral e teórico. Nesse sentido, Vygotsky defende o desenvolvimento cognitivo como uma mudança qualitativa, por ser uma abstratização decorrente da entrada da pessoa em novos contextos sociais para além daquele onde nasceu (GERHARDT, 2010, p.253).

Como consequência dessa visão vygotskyana, há pesquisas ao longo dos anos que distinguem experiência imediata – concreta, pessoal, prática e referencial – da abstrata – geral, teórica, científica, categorial –, sendo considerado o processo de aprendizagem a capacidade de passar do concreto ao abstrato. Ademais, é comum a essa perspectiva a

distinção de percepção de conceptualização. Enquanto esta é considerada mais organizada e teorizável, relacionada à experiência abstrata, aquela é vista como pessoal, relacionada a emoções e sensações, estando relacionada, portanto, à experiência imediata.

Portanto, nessa perspectiva, a aprendizagem está relacionada à transição da percepção à concepção, bem como ao deslocamento da realidade imediata. Em oposição a isso, estão os pressupostos da LSC.

Uma de suas teses fundantes é a da corporificação da linguagem. Isso significa que as experiências que temos com o espaço à nossa volta desde o início de nossa existência – orientação espacial, gravidade, limite etc. – são comprimidas em esquemas básicos e abstratos de compreensão de noções éticas, de tempo/espaço e outras (JOHNSON, 1987). Podemos dizer, então, que, na perspectiva da LSC, a realidade imediata e perceptual está presente em todo o processo de categorização, nunca nos distanciamos dela. A construção e compreensão do significado, portanto, é de base realista-experiencial, isto é, corporificada. Assim, de acordo com Gerhardt (2010),

não se negam as bases perceptuais necessárias e sempre presentes em que, além dos esquemas imagéticos e das dinâmicas de forças, postos como bases de conhecimento para o aprendizado, leva-se em conta também a experiência da pessoa com os objetos à sua volta. Considera-se também o fato de não ser o corpo humano a fonte principal de acesso à construção de conceitos: entra aí o mundo como espaço físico e os seus componentes e fenômenos, como a gravidade, a superfície, os percursos, as dimensões escalares etc., e o mundo como espaço cultural (GERHARDT, 2010, p. 155).

No entanto, a experiência não é a única responsável pela construção do significado. O conhecimento adquirido de determinado conceito está intimamente relacionado ao seu uso social, às suas finalidades, ao valor agregado a ele culturalmente. Isso significa que os artefatos que utilizamos não são culturalmente neutros (TOMASELLO, 1999). Assim, afirmamos que a cognição é situada: para a formação de categorias, leva-se em consideração também o *frame* (FILLMORE, 1977), a moldura sociocultural (LAKOFF, 1987), isto é, o valor atribuído a ele por determinada cultura. Não há, assim, distinção entre percepção e conceptualização, visto que “só podemos realmente perceber as coisas através do que compreendemos, isto é, do que conceptualizamos” (GERHARDT, 2010, p. 155).

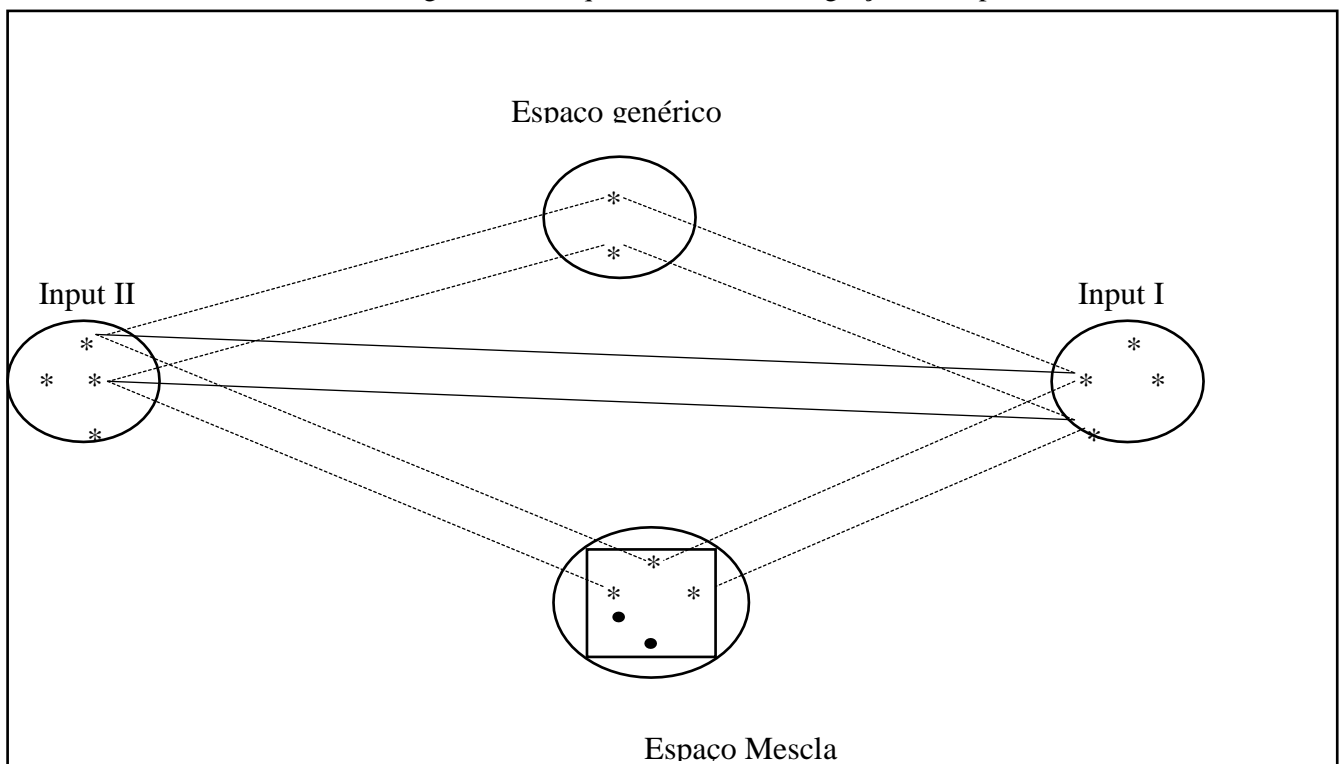
Aprender, diante disso, não está relacionado a dicotomias como perceptual *versus* conceptual, imediato *versus* abstrato, mas, sim, a um ato processual, em que lançamos mão de saberes já existentes para a formulação de outros e novos saberes:

qualquer nova informação só é formulada pela mente depois que esta o avalia, analisa e relaciona aos saberes já adquiridos, o que é um processo de estruturação – especificamente de integração conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002, principalmente), uma capacidade inata ao *Homosapiens* (GERHARDT, 2010, p. 257).

Dessa maneira, não são postulados diferentes processos cognitivos responsáveis pelo aprendizado, mas uma ampla rede processual, a qual, cabe ressaltar, não está relacionada apenas ao aprendizado de linguagem, mas a qualquer aprendizado – formação de novos conceitos (FAUCONNIER; TURNER, 2002). Trata-se, portanto, de uma habilidade geral, uma habilidade de juntar duas coisas – a nova e a já dominada – para formar uma terceira (FAUCONNIER; TURNER, 2008).

A dinâmica desse processo compõe-se da articulação de dois espaços – inputs -, os quais têm em comum um espaço base denominado “espaço genérico”. A partir disso, ocorre a projeção seletiva de alguns elementos dos inputs I e II para a formação de um quarto espaço, chamado espaço mescla, que, além dos elementos herdados, traz elementos específicos e se comporta de maneira autônoma<sup>14</sup>. O esquema apresentado pelos autores apresenta-se da seguinte forma:

Diagrama 2 – Esquema básico de integração conceptual



Fonte: Fauconnier; Turner (2002).

<sup>14</sup> Notas de sala de aula da disciplina *Semântica* ministrada pela professora Phd Maria Margarida Martins Salomão em 2010.

Como podemos notar, os domínios *inputs* estão em constante fluxo, troca, denominado por Fauconnier; Turner (2002) como movimentos *top-down* e *bottom-up*. Esses *inputs* estão associados a um espaço genérico, o qual é fonte das associações entre eles e da possibilidade de se mesclarem. A partir da articulação de elementos (não todos) do *input* (representados pelos asteriscos) e da inserção de novos (representados pelas bolinhas pretas) não oriundos dos *inputs*, surge o novo conceito, isto é, ocorre a aprendizagem. Este se encontra em uma estrutura emergente, dado seu caráter autônomo. O espaço mescla, assim, trata-se do espaço em que se formatam os conceitos aprendidos, já que estes se relacionam aos que os motivaram, embora tragam novos atributos que os individualizam.

Com isso, embora o modelo de mesclagem como um processo de quatro domínios tenha surgido inicialmente para o desenvolvimento de uma teoria da metáfora (FAUCONNIER; TURNER, 2002, SALOMÃO, 2005, 2009) muitos pesquisadores, como Gerhardt (2010) notaram uma uniformidade estrutural subjacente a outros processos, como inferenciação, aquisição de gramática etc.

Acreditamos que é a partir desse processo que se concretiza a aprendizagem, a chamada “hipótese de mão dupla” (MIRANDA, 2006). No caso da escola, por exemplo, o *input* I representaria o conhecimento que o aluno já domina ao frequentar a escola, o *input* II, por sua vez, seria o domínio de conhecimento da escola. O que vemos aqui é a retomada dos princípios de Tomasello (1999) de que a aprendizagem se dá por essa via de mão dupla, em que se aprende o novo modificando o conhecimento que o aprendiz da língua já possui. Por meio da integração desses dois domínios, constrói-se o espaço emergente onde se localiza o novo conceito. Nas palavras da autora:

O modelo do double-scope blending dá conta da natureza descontínua do aprendizado como processo cognitivo porque mostra como é possível à pessoa lidar com elementos de diferentes domínios de realidade para criar novos conteúdos. Esse fator alia-se à propriedade de a projeção interdominial ser seletiva (Lakoff & Johnson, 1980): no espaço input não é necessário haver todos os elementos que em princípio fariam parte de um conceito ou uma experiência. Assim, a pessoa, no ato de aprender, ao abstrair do conceito apenas o que lhe interessa naquele momento, comprimiria (termo de Fauconnier & Turner, 2008) as estruturas conceptuais dos inputs, redimensionando os conceitos-base para um tamanho compatível com as necessidades cognitivas do momento, para, na construção do espaço emergente, lócus do novo conceito por ela elaborado, compor um arranjo entre os elementos dos inputs que lhe interessa selecionar e os elementos inerentes ao espaço emergente. Faz isso para criar novos saberes que são construídos por ela e apenas por ela, o que torna o instante do aprendizado um momento único, inalienável e intransferível (IDEM, p. 259).

Logo, a vantagem de se compreender o processo de aprendizagem em termos de integração conceptual é o fato de se reconhecer uma base conceptual dinâmica, construída pelo aluno a partir de suas necessidades. Torna, assim, de suma importância o conhecimento prévio do aluno, tantas vezes desconsiderado pela escola.

Sabemos que os livros didáticos em especial pouco exploram o conhecimento de mundo do aluno. As seções ditas “interpretação do texto” favorecem o processamento ascendente da informação, limitando-se a perguntas cujas respostas estão explícitas no texto. Assim, desconsidera-se que o conhecimento de mundo é fundamental para a construção do sentido, como discutido anteriormente, e que o processo de aprendizagem, justamente por cada discente ter um conhecimento de mundo que lhe é próprio, nunca será de maneira igual a toda a turma. Gerhardt (2009, p.80) afirma que “as pessoas constroem significados de acordo com o enquadramento de cena que lhes for oportuno num dado momento, e essa construção é instanciada pelas bases de conhecimento que acumularam em sua memória semântica”. Entendemos estas cenas como *frames* (FILLMORE, 1998).

Para uma reflexão sobre o *frame* conceptual como um padrão de conhecimento prévio, e o aproveitamento dessa informação no ensino, assumimos que um bom trabalho em sala, por exemplo, será aquele com atividades em que se ativem nos alunos os *frames* evocados pelos textos, permitindo que os alunos invoquem *frames* distintos, se necessários para a construção do sentido.

Nesse sentido, a assertiva sociocognitiva de que o conhecimento sobre a linguagem deve emergir do uso linguístico (CROFT; CRUSE, 2004), pode ser lida, no contexto do ensino de língua, como um princípio que vai justificar a ideia do **uso** como ponto de partida e de chegada do trabalho com a língua na escola.

Como discutido anteriormente, esse é um ponto importante dentro daquilo que se espera no trabalho do professor de LP. Nesse caso, aliás, os estudos no âmbito da LSC poderiam, inclusive, ampliar os possíveis “pontos de partida” da aula de português, no sentido de que o uso linguístico pode ser considerado em diferentes níveis de abrangência.

Portanto, como já pontuado aqui, a LSC assume a investigação sobre questões semânticas como a tarefa central dos estudos linguísticos, entendendo que, como resume Salomão: “a linguagem existe para que as pessoas possam relatar a estória de suas vidas, eventualmente mentir sobre elas, expressar seus desejos e temores, tentar resolver problemas, avaliar situações, influenciar seus interlocutores, predizer o futuro, planejar ações”



(SALOMÃO, 1999, p. 12). Assim, a compreensão básica é de que a função primordial da linguagem é a interação, possibilitada pela atividade conjunta de construção de sentidos. Com isso, os estudos produzidos no âmbito da LSC podem, por exemplo, orientar o olhar do professor de modo a considerar fenômenos diversos – e, por vezes, já conhecidos – pelo viés semântico-pragmático. Tal mudança de perspectiva poderia, por sua vez, favorecer a elaboração e a condução de práticas de AL semanticamente orientadas.

Propomos, desse modo, uma reflexão sobre a contribuição da noção de *frame* para o ensino de LP, tendo em vista que esta, segundo nosso entendimento, é bastante significativa e alcança uma noção central para o trabalho com língua em sala de aula, qual seja, a noção de gênero textual.

Como discutido na subseção 4.1.1, a categoria central da Semântica Cognitiva – o *frame* – é definida como “sistemas de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram” (FILLMORE, 1982, p.25). Isso significa que, quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido, todos os outros são disponibilizados automaticamente e contribuem para a construção de sentido. De acordo com Fonseca,

*Frames* são, pois, esquematizações de estruturas conceituais, de crenças, de práticas institucionais que emergem da experiência do dia a dia. Trata-se da representação de uma situação, um objeto ou evento inserida em um background (pano de fundo). Assim configurada, a compreensão do sentido de um item lexical implica conhecer o *frame* ao qual determinado sentido está relacionado (FONSECA, 2015, p.42).

As pesquisas de Fillmore (1982) apontam ainda para o fato de que alguns *frames* são mais especializados que outros para a comunicação, sendo denominados de *frame* interacional. Este está relacionado às diversas categorias discursivas de que temos conhecimento, incluindo aí os gêneros textuais como notícias, contos, fábulas. De acordo com Fillmore (IDEM, p.117), trata-se de um “[...] tipo de acionamento de *frame* igualmente importante” (tradução nossa<sup>15</sup>), apesar de receber pouca atenção dos estudiosos da semântica de *frames* e da gramática das construções. Este tipo de *frame* orienta a nossa conduta e as nossas expectativas no discurso. Para exemplificar esta definição de *frame*, Lakoff (2008) cita o *frame* interacional DEBATE-POLÍTICO, fundamentado nos clássicos programas de debate na TV e no rádio. Esse *frame* é estruturado em uma sequência de ASSUNTOS, cuja progressão é orientada por um MODERADOR, o qual normalmente fica localizado entre os

---

<sup>15</sup> “[...] equally important kind of framing”

DEBATEDORES oponentes. O debate contém dois ou mais DEBATEDORES, de visões opostas sobre um determinado assunto, que a cada troca de turno fornecem suas respectivas OPINIÕES enquanto tentam invalidar os ARGUMENTOS um do outro.

Nesse contexto, cabe aqui retomar as definições de *frames*, especificamente os interacionais, e a de gêneros textuais dadas pelas teorias eleitas para embasarem este trabalho. Os primeiros se tratam de um enquadramento socialmente construído com papel crucial na significação e inferenciação, uma estrutura com um conjunto de conceitos relacionados para a sua construção e baseado na cultura, na experiência do indivíduo com o mundo que o cerca. Já os segundos são formas culturalmente construídas de organização do discurso nas esferas comunicativas de uso da linguagem. Trata-se de um fenômeno histórico profundamente relacionado à vida cultural e social, responsáveis por estabilizarem as atividades comunicativas do dia-a-dia (MARCUSCHI, 2003); são formas comunicativas, que são postas em correspondência com as ações de linguagem – sendo estas ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização (BRONCKART, 1997). Os PCNs, documento norteador do ensino de Língua Portuguesa, assim define gênero:

os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 2000, p. 21).

Percebe-se, assim, a proximidade desses dois conceitos: tanto *frames* quanto gêneros textuais, de acordo com o proposto pelo interacionismo sociodiscursivo, são construídos a partir das cenas vivenciadas pelos falantes, as quais se constituem como estrutura de memória e, ainda que sejam flexíveis, moldam as atividades comunicativas do dia a dia, no que tange o comportamento, as ações esperadas, o tipo de linguagem e outros. Ambos, portanto, são construções provenientes da experiência. Ademais, uma vez que são construídos a partir da experiência, eles integrarão nossos conhecimentos (nossa cognição) e orientarão a nossa ação no mundo.

Essa seria, portanto, uma relevante convergência entre as teses centrais da LSC e as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais, por sua vez, embora não esteja

explícito, apresentam as bases do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Este não se trata de uma corrente propriamente linguística, nem psicológica ou sociológica; trata-se, segundo as palavras de seu fundador, Jean-Paul Bronckart, de uma corrente da ciência do humano (BRONCKART, 1999, 2006). De caráter teórico e metodológico, o ISD – fundado a partir dos pressupostos do Interacionismo Social (VYGOTSKY, 1998) – não só procura explicar diversas questões epistemológicas, referentes às produções verbais humanas, como também fornece instrumental de análise (linguística) de tais produções (VEÇOSSO, 2014).

Assim, a LSC e o ISD entendem que a linguagem e as condutas humanas são o resultado de um processo histórico de socialização, o qual integra diferentes aspectos, como o fisiológico, o cognitivo, o afetivo, o semiótico, o cultural e outros. Ademais, ambos propõem a experiência e a interação do indivíduo com o outro como umas das principais responsáveis pelo desenvolvimento humano. Teses bem diferentes das propostas pelo modelo clássico do significado, legado do estruturalismo, o qual sugere que a significação das palavras é baseada em estruturas de atributos necessários e suficientes, isto é, os falantes de uma língua realizariam referências às entidades do mundo, pois reconheceriam os traços essenciais que as constituem, sendo estes sempre elementos binários. No entanto, apesar de essa perspectiva reduzir significativamente o processo de construção de sentido realizado pelos falantes de uma língua, ainda hoje é a que rege o ensino de LP e a que está presente na maioria dos livros didáticos, fato que nossa experiência na docência (rede particular e pública) e na pesquisa permitem afirmar.

Acreditamos que uma das causas disso é o fato de o professor, diante da ausência de modelos melhores, reproduzir aquilo vivenciado enquanto aluno (Conferir Seção 2.1), que, via de regra, caracteriza-se pela pouca relevância dada aos processos de transformação didática das disciplinas das licenciaturas. Assim, com o objetivo de construir caminhos para atender, de fato, às orientações para o ensino de Língua Portuguesa encontradas nos documentos oficiais, buscamos na Linguística Sociocognitiva embasamento teórico para desenvolver uma proposta de abordagem das questões de significação na educação básica. Tal abordagem fundamenta-se, então, nos seguintes princípios:

a) O sujeito aprendiz da língua é um agente social e historicamente situado, ocupa lugares e papéis sociais, a partir dos quais produz e interpreta discursos, usando a língua para atender a demandas comunicativas.

b) O objeto de ensino da língua é o texto oral e escrito na sua realização em diversos gêneros textuais. Assim, a unidade de comunicação e, portanto, o objeto de estudo nas aulas

de LP, não é a palavra ou frase isolada, nem o texto isolado de suas condições de produção e circulação, mas sim o discurso. Não há espaço, nessa perspectiva, para o ensino improdutivo da metalinguagem pela metalinguagem.

c) As atividades de linguagem desenvolvidas nas aulas visam ao desenvolvimento da capacidade do aluno de saber usar a língua com desenvoltura: ler, escrever, falar e ouvir, adequando-se a diferentes condições de produção do discurso, e atendendo a objetivos específicos para interlocutores específicos, em contextos sociais também específicos.

d) O significado é encarado como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. As palavras, portanto, não contêm significados, mas orientam a construção do sentido, o qual, portanto, é situado.

e) A língua é um conjunto de construções organizadas em rede.

O último princípio, de que a língua se trata de um inventário de construções, por sua vez, traz consigo, ainda, uma série de premissas – principalmente a partir do quadro teórico nos termos de Goldberg (1995; 2006) e também Croft (1999; 2001) – que pode impactar a forma como o professor-pesquisador que apresenta essa bagagem de conhecimento desenvolve suas aulas. São elas:

(i) As categorias primitivas da gramática são as construções, unidades simbólicas, as quais são específicas de cada língua (“constructions are language specific”). (CROFT, 2001, p.58);

(ii) A Construção é um todo simbólico (de forma e sentido) que, por sua vez, é composto de partes que são as unidades simbólicas (elementos da estrutura sintática associados a elementos da estrutura semântica – outro par forma/sentido);

(iii) Todos os níveis da análise gramatical envolvem Construções: pareamentos de forma com função semântica ou discursiva que podem ser aprendidos, incluindo morfemas ou palavras, expressões idiomáticas, padrões sintagmáticos parcialmente ou totalmente preenchidos. “Além disso, padrões são arquivados como construções mesmo que sejam totalmente previsíveis, uma vez que ocorram com frequência suficiente” (GOLDBERG, 2006, p.5);

(iv) A análise construcionista favorece, em detrimento do modelo componencial de organização da gramática, o estudo molecular da expressão linguística. “O que nos leva a focar a forma linguística como configuração antes que como composição de elementos independentes” (CROFT, 2001, p.47 – 62);

(v) As partes não têm existência fora da construção, ou das construções, das quais participam, ou seja, as categorias sintáticas são definidas a partir das construções onde ocorrem;

(vi) Há um contínuo entre expressões idiomáticas preenchidas lexicalmente, tais como “preço de banana”, e esquemas altamente abstratos tais como SUJ V OB1 OB2. Portanto, há vários graus de esquematicidade nas construções. “Além disso, todas as possibilidades podem ser encontradas entre esses dois esquemas” (CROFT, 1999, p.64);

(vii) A aceitação do efeito de prototipia sobre os universais linguísticos permite reconhecer que determinados padrões – como S,V,O – são protótipos tipológicos, convenções de cada língua, não uma verdade absoluta;

(viii) As unidades da linguagem, suas construções, são aprendidas, ou seja, emergem do uso linguístico. A apreensão delas está diretamente relacionada à frequência de uso que delas é feito.

Assim, reconhecemos alguns ganhos interessantes para o professor-pesquisador ciente dessas definições. O linguista construcionista sabe que o que rege a construção de uma língua é o fato de que tudo é gradual – “everything is gradient” (CROFT, 1999, p. 65) –, isto é, tudo é contínuo. Isso significa que não há, por exemplo, de um lado a unidade e do outro a gramática, que servirá para ensinar separadamente as regras operacionais daquelas unidades. Assim, as aulas elaboradas não terão como foco trabalhar separadamente o estoque das unidades, o dicionário, e o conjunto das regras, a gramática. O linguista construcionista sabe que o sentido é situado e construído a partir do contínuo sintático-lexical-semântico-pragmático. Na Abordagem Construcionista, os primitivos, as unidades básicas de análise, são as construções. A análise em termos construcionais parte do todo para as partes, embora essas partes menores, sejam, também, pareamentos de forma e sentido – por definição, construções.

Portanto, assumir que a linguagem é baseada no uso, isto é, ancorada na utilização pelos usuários e compreendida de acordo com um contexto particular – gênero textual/*frame interacional* – para atender a determinado propósito pode modificar profundamente a forma de abordagem do ensino de LP. As escolhas do falante não são feitas aleatoriamente e cabe ao professor trabalhar com seus alunos de modo que eles se tornem capazes de compreender as intenções por traz dessas construções.

Entretanto, fica a questão: como vamos, nós pesquisadores em cognição e professores, construir novos conhecimentos a partir do conhecimento de mundo do aluno, daquilo que ele

reconhece conscientemente, ajudando-o a tornar também consciente e manipulável o conhecimento novo que a escola lhe apresenta?

Cientes de nossa árdua tarefa, apresentamos uma proposta de abordagem que talvez possa caracterizar alguns passos nessa direção. As bases que fundamentam nossas atividades de AL apresentadas no caderno de atividades são as aqui discutidas: partimos dos usos da linguagem, considerando o conhecimento epilinguístico do aluno e o caráter partilhado da construção do conhecimento.

## 5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS

*“As escolas e especialmente as salas de aula provaram ser espaços privilegiados para a pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32).*

Por estarmos vivendo uma era marcada pelo profundo descaso com a educação básica, vide PEC 241<sup>16</sup> (ou 55), e por tentativas de reformas educacionais (Lei 13.415/2017<sup>17</sup>) desenvolvidas por economistas e outros profissionais, com exceção dos docentes, em especial os de educação básica, torna-se cada vez mais necessária a realização de pesquisas no âmbito educacional que se relacionem com a licenciatura. É cada vez mais urgente, portanto, a criação de condições para que o professor, seja na formação inicial ou continuada, esteja inserido no universo da pesquisa, de modo que ele se identifique como um intelectual de fato, posicionando-se acerca tanto de sua prática quanto de políticas públicas educacionais. No entanto, o que vemos atualmente, em sua maioria, é o professor de educação básica não se percebendo enquanto pesquisador, ficando muitas vezes calado diante da situação da escola pública atual, desanimado e agindo como um mero aplicador de teorias desenvolvidas no meio acadêmico, com as quais, por vezes, ele não se identifica, talvez por não as compreender.

Defendemos nesta tese, portanto, assim como propõe a epígrafe de abertura do capítulo, que é preciso lançar bases para que o docente lance olhares reflexivos sobre a sua

---

<sup>16</sup> Os críticos afirmam que a PEC irá colocar limites em gastos que historicamente crescem todos os anos em um ritmo acima da inflação, como educação e saúde. Além disso, gastos com programas sociais também podem ser afetados pelo congelamento. Segundo especialistas e entidades setoriais, esta medida prejudicaria o alcance e a qualidade dos serviços públicos oferecidos. Prejudica, também, mecanismos já em vigor, como os investimentos do Plano Nacional de Educação. Aprovado em 2014, o PNE tem metas de universalização da educação e cria um plano de carreira para professores da rede pública, uma das categorias mais mal pagas do país. Deixar de investir na educação nos patamares necessários, como identificados no PNE, nos vinte anos de vigência da emenda proposta – tempo de dois PNEs –, é condenar as gerações que serão a população economicamente ativa daqui vinte anos, a terem uma baixa qualificação, o que dificulta a distribuição de renda no país. Fonte: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574\\_221053.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/10/politica/1476125574_221053.html) Acesso em: 30/09/19 às 16 horas.

<sup>17</sup> De acordo com a Lei, o currículo do ensino médio deve ser 60% preenchido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os 40% restantes serão destinados aos chamados itinerários formativos, em que o estudante poderá escolher entre cinco áreas de estudo. O projeto prevê que os alunos poderão escolher a área na qual vão se aprofundar já no início do ensino médio. As escolas não são obrigadas a oferecer aos alunos todas as cinco áreas, mas deverão oferecer ao menos um dos itinerários formativos: 1. linguagens e suas tecnologias; 2. matemática e suas tecnologias; 3. ciências da natureza e suas tecnologias; 4. ciências humanas e sociais aplicadas; 5. formação técnica e profissional. Professores sem diploma específico podem dar aulas no ensino técnico e profissional desde que tenha “notório saber”. Fonte: <https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/reforma-do-ensino-medio-e-publicada-no-diario-oficial-leia-a-integra-da-nova-lei/>. Acesso em 30/09/19 às 16 horas.

prática pedagógica, por isso a necessidade de professores e de todos os envolvidos com a educação investirem na produção de conhecimento científico, pois, conforme defende Bortoni-Ricardo (2008),

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos. Vai também ter melhor compreensão do processo de ensino e de aprendizagem (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33).

Para tanto, ao propormos uma pesquisa com análise linguística tendo como base os pressupostos da Linguística Sociocognitiva, buscamos, antes, consultar a bibliografia especializada da área, bem como traçar o panorama geral do que é exigido do professor de Língua Portuguesa quanto à AL em documentos oficiais. Em seguida, analisamos qual a concepção de AL de alunos formandos do curso de Letras em 2019. Por fim, a partir das discussões travadas, propomos atividades de análise linguística que, de fato, tomam como central a construção do sentido, de modo a exercitar a elaboração de práticas autorais, conscientemente fundamentadas em nossas concepções teóricas e também com o intuito de encorajar colegas de profissão a realizarem esse movimento.

Este trabalho, portanto, compreende dois domínios. Por um lado, analisamos narrativas de futuros professores, com o objetivo de desvelar quais experiências positivas em AL esses sujeitos vivenciaram ao longo de sua formação. Por outro lado, no movimento cíclico que compreendemos existir entre teoria e prática, propomos atividades de análise linguística, considerando o reconhecimento do contínuo léxico-sintático-semântico-pragmático das construções que compõem uma língua.

Dentro do percurso definido, a primeira seção (5.1), define nossa escolha metodológica central, a saber, o Estudo de Caso, uma abordagem de natureza qualitativa. Em seguida, justifica-se o uso de procedimentos analíticos de ordem quantitativa nesta cena de pesquisa qualitativa. Na primeira subseção (5.1.1.), apresentamos os fundamentos para elaboração de nosso instrumento principal de pesquisa – as narrativas. Na subseção 5.1.2, procedemos à descrição da forma de constituição e tratamento do *corpus*; a subseção 5.1.3 visa à apresentação dos procedimentos analíticos, seguida de um panorama de conceitos da *FrameNet*, importante para a análise dos nossos dados (subseção 5.1.4). Por fim, na seção 5.2, apresentamos nossa metodologia para desenvolvimento das atividades propostas nesta tese.



## 5.1 ANÁLISE DAS NARRATIVAS – ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Uma das motivações para o desenvolvimento desta tese se deu durante o período de bolsista de iniciação à docência em uma oficina intitulada “Ensino de Semântica” e ministrada pela Professora Thaís Fernandes Sampaio na Universidade Federal de Juiz de Fora. Nossa dificuldade inicial em montar a ementa, diante de tão pouco trabalho desenvolvido na área (Cf. Capítulo 3), bem como a dificuldade dos discentes em elaborarem atividades, voltadas para o ensino regular, que de fato abordassem os processos de construção de sentido, chamaram nossa atenção para o fato de que algo deveria ser feito na área. Além disso, enquanto professora formadora, por receber um número considerável de estagiários (alunos do último período de Letras) na escola básica, passei a observar com mais cuidado a forma como os alunos concebiam a AL e o mesmo se confirmou: nas propostas de aulas dos alunos, o texto era usado como pretexto e o que era classificado como “análise linguística” era, na verdade, formas somente um pouco mais criativas de tratar aspectos morfológicos ou sintáticos – oração subordinada em letra de música ou substantivo em um texto qualquer. Mesmo no caso em que fenômenos marcadamente semânticos eram abordados – por exemplo, metáfora usadas em propagandas –, a abordagem era mais voltada para a apresentação de um conceito do que para a reflexão acerca dos efeitos de sentido. Isso nos fez nos perguntarmos: esses alunos, do ensino superior, já haviam participado de aulas em que as questões semânticas fossem de fato trabalhadas como o objetivo central da atividade de AL? Ou eram sempre vistas como questões menos importantes realizadas como se fossem interpretações automáticas e processadas igualmente por todos os alunos?

Diante desses questionamentos, nossa primeira etapa para a elaboração deste trabalho foi a realização de uma pesquisa bibliográfica, buscando subsídios em estudos já realizados sobre Análise Linguística e contribuições da Linguística Sociocognitiva e ensino, com o objetivo de identificar o que tem sido discutido e proposto para abordagem desses temas no ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, realizamos uma pesquisa documental, examinando (i) obras acadêmicas voltadas para o professor que definem como objetivo tratar as questões de construção de sentido; (ii) documentos oficiais do governo federal e estadual que parametrizam o fazer docente na educação básica, com ênfase ao que propõem quanto à AL. Concomitante a esta etapa, elaboramos um instrumento de pesquisa para ser respondido por alunos do último período de Letras da UFJF, na tentativa de desvelar como eles compreendiam a AL.

No âmbito metodológico, desse modo, esta pesquisa é caracterizada como um Estudo de Caso, uma vez que são explorados aspectos da realidade de um contexto específico. Conforme Yin (2001, p.36), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Nessa metodologia de pesquisa, não se buscam soluções para as questões, para os problemas enfrentados. A orientação do estudo está, na verdade, em torno das perguntas “como?” e “por quê?” tais fenômenos ocorrem em uma realidade específica e delimitada. Nesse sentido, o principal intuito dessa abordagem não é descrever o objeto analisado, mas, sobretudo, explicá-lo. E, no caso específico desta tese, buscamos, além de explicá-lo, propor exemplos para a mudança, visto que acreditamos que a maior dificuldade do professor é transpor as discussões teóricas, diluindo-as em suas práticas cotidianas. Assim, acreditamos que essas orientações poderiam deixar de fazer parte de um projeto escolar apenas para se tornarem, elas mesmas, a própria conduta do professor, a sua metodologia de trabalho diária.

Essa escolha metodológica se justifica, portanto, ante a natureza da questão de nosso instrumento de pesquisa – *Como os alunos do último período de Letras concebem a Análise Linguística? Eles percebem/reconhecem a centralidade dos processos de construção de sentido nessas atividades?*. Trata-se, pois, de uma pergunta levantada em uma comunidade específica e claramente delimitada. Por isso, os resultados aqui aferidos se circunscrevem a tal realidade, sem permitir generalizações analíticas maiores sobre a realidade da formação de professores no Brasil.

Embora a metodologia de Estudo de Caso seja, tradicionalmente, vinculada à abordagem qualitativa dos dados (YIN, 2001), realizamos uma abordagem mista dos *corpora*. A oposição entre procedimentos quantitativos e qualitativos de investigação trata-se de uma tradição ao longo da história das pesquisas humanas. Visto que representariam modos opostos de concepção ontológica e de concepção epistemológica do pesquisador, frequentemente, esses dois métodos são encarados como distintos e incompatíveis, não havendo possibilidade de se trabalhar com os dois paradigmas (SCHWANDT, 2000, 2006).

De base fortemente positivista, o método quantitativo, em linhas gerais, defende que a realidade é objetiva e pode ser desvelada a partir de generalizações realizadas após análise de dados estatísticos. O pesquisador, munido de total neutralidade, visto que há uma separação total entre os mundos dos sujeitos participantes e do investigador, analisaria os dados para confirmar ou refutar suas hipóteses previamente elaboradas e, a partir disso, elaboraria leis

que pudessem ser aplicadas universalmente. Nesse caso, os fenômenos sociais são tratados como fenômenos físicos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O método qualitativo, por outro lado, reconhece a impossibilidade de “separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 05) e o caráter de constante mutação dos fenômenos sociais. Admite-se, portanto, que o conhecimento produzido pelo pesquisador é decorrente de uma interpretação particular construída na/pela interação deste com os sujeitos participantes. Ao contrário da busca por generalizações e universalizações do paradigma anterior, não há aqui uma busca por leis gerais, visto que as análises da pesquisa são contextualizadas e idiossincráticas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Surge, então, como reação a essa polarização, no final do século XX, um novo movimento intelectual: a metodologia mista (TASHAKKORI; TEDDLIE, 1998; JONES, 1997; SCHWANDT, 2000), em que se reconhece o que há de positivo e negativo no método qualitativo e quantitativo de pesquisa, trabalhando com a complementariedade entre eles.

Nesta terceira perspectiva, reconhece-se a compatibilidade entre os métodos quantitativos e qualitativos, utilizando ambos não integradamente, mas validando o uso de características peculiares a cada método de acordo com as necessidades da pesquisa. O que definirá o uso de diferentes métodos de análise será os diferentes tipos de questões, bem como diferentes métodos de coleta de dados (LIMA, 2014).

Acreditamos que a metodologia mista apresenta um ganho no saber investigativo, por isso, justificamos o fato de realizarmos um Estudo de Caso com essa abordagem mista dos dados. De fato, dada a pequena dimensão de nossa base de dados (16 narrativas), fazemos um uso de frequência simples de ocorrências de *frames* e de seus elementos (EFs) e unidades lexicais (ULs). Essa metodologia foi desenvolvida no GP "Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula" 1 (FAPEMIG, APQ-01864-12), orientado pela professora Neusa Salim Miranda e desenvolvido no Programa de Pós- graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, e, atualmente, parte integrante do projeto de lexicografia computacional *FrameNet* Brasil, na linha "*Frames* e Cidadania". Através de nove estudos de caso (LIMA, 2009; PINHEIROS, 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; ALVARENGA, 2012; LOURES, 2013; SIQUEIRA, 2013; LIMA, 2014; FONSECA, 2015), o grupo desenvolveu e sistematizou, mais especificamente na tese na pesquisadora Lima (2014), essa abordagem dos dados que permite, ao mesmo tempo, o trato qualitativo e quantitativo dos *corpora*.

O suporte teórico para tal procedimento ancora-se nos nomeados Modelos Baseados no Uso (CROFT; CRUSE, 2004). Visto que uma construção pode ser analisada de acordo com a sua **convencionalização** – maior frequência de ocorrência/*token* de uma estrutura linguística – e **produtividade** – maior frequência de tipos/*types* –, a frequência de ocorrência de determinada UL, de um EF ou de um *frame* (cf. Capítulo 4 e subseção 5.1.4) no discurso dos futuros professores aponta-nos o grau de convencionalização de determinada experiência para eles. Nesse sentido, ter à mão as experiências mais evocadas na perspectiva discente sobre atividades de análise linguística significa dispor de uma chave para a compreensão de tal realidade.

A seguir, passamos à apresentação de nosso principal instrumento de pesquisa, justificando a escolha das narrativas.

### 5.1.1 As narrativas como instrumento de pesquisa

O senso comum atribui o termo “narrativa” ao âmbito da ficção, do texto literário, não reconhecendo o papel fundamental dela na vida cotidiana para (re)construirmos nossas experiências e organizarmos nossas ações, a partir de nossas percepções de mundo e ficções identitárias (FABRÍCIO; BASTOS, 2009). Quem primeiro reconheceu o valor das narrativas para a pesquisa científica foram os estudiosos da Sociolinguística Labov e Waletzky (THORNBORROW; COATES, 2005).

A partir da observação das narrativas orais que se desenvolviam no interior das entrevistas semiestruturadas aplicadas pelos pesquisadores, principal instrumento de pesquisa dessa linha teórica, os autores estabeleceram uma descrição formal da estrutura delas. A partir de então, elas seriam analisadas a partir dos seguintes componentes: resumo, breve síntese do que será narrado que por vezes ocorre no início da narrativa; orientação, semelhante a uma introdução em que se apresentam as informações básicas sobre o que, onde e quando da história; ações complicadoras, fatos ocorridos que vão gerar a narrativa, o motivo pelo qual o narrador é levado a contar uma história; avaliação, a qual pode ser explícita ou incorporada ao texto; resolução, as reações dadas às ações complicadoras; e coda, um comentário final (LABOV, 2008, [1967]).

De acordo com os autores, não é necessário que todas essas etapas estejam presentes no texto, sendo fundamental para a constituição de uma narrativa apenas as ações complicadoras e a resolução. Além disso, é ressaltado também que essa ordem é a prototípica, porém não é fechada, não há uma ordem fixa dos componentes.

Atualmente, muitas pesquisas cujo instrumento investigativo é a narrativa vêm recebendo críticas. Fabrício; Bastos (2009) resumem algumas delas, sendo as principais:

- O entendimento da narrativa como “uma estrutura autônoma e descontextualizada, o que limita sua força analítica e seu potencial como lócus privilegiado para entender o mundo que nos cerca” (FABRÍCIO; BASTOS, 2009, p.43-44);
- a não consideração do fato de poder existir narrativa sem uma estrutura cronológica bem formada;
- a não problematização da relação entre evento passado, memória e narrativa;
- a limitação do modelo proposto para análise das narrativas, que não considera a importância do papel da audiência na construção e interpretação das narrativas, bem como a importância dos elementos da interação na construção dos sentidos.

De todo modo, essas críticas estão mais no sentido de ampliar o estudo das narrativas do que de rejeitá-las como instrumento de pesquisa. Os estudos subsequentes, encadeados principalmente por Bauman (1986); Coupland; Garrett; Williams (2005); Fabrício; Bastos (2009); Thornborrow; Coates (2005) e Threadgold (2005), reconhecem o papel delas na estruturação do nosso discurso cotidiano e das nossas realidades sociais – como nos vemos, como vemos o outro e como reconhecemos o que fazemos no mundo. Conforme Lima (2014), é essa subjetividade que as tornaram “tanto um método eficaz para (re)produzir práticas sociais como uma teoria para investigar uma área particular da realidade social” (LIMA, 2014, p. 93).

Ao elaborarem suas narrativas, os falantes e no caso desta pesquisa, os alunos participantes, tornam inteligíveis suas vivências na medida em que as ordenam acrescentando linearidade a um emaranhado de imagens, isto é, as experiências são postas no discurso (BAUMAN, 1986). Ao fazerem isso, os narradores “interpretam” ao seu modo os eventos ocorridos, decidindo as ações de maior relevo, avaliando-as, reformulando-as. Tanto é que a mesma história pode ser encarada de infinitas maneiras, mesmo quando todos os narradores a vivenciaram, fato que originou inúmeros ditos populares: “toda história tem dois lados”, “quem conta um conto aumenta um ponto” e outros. É isso que torna as narrativas tão interessantes à pesquisa, pois trata-se de uma representação idealizada do protagonista, dos eventos e dos feitos, não se configurando como uma realidade absoluta (COUPLAND; GARRETT; WILLIAMS, 2005, p. 67).

Defendemos, portanto, assim como Lima (2014), que a narrativa “trata-se de um instrumento não só linguístico, mas social, cultural e filosófico que nos auxilia na busca de compreensão acerca do que é humano e social” (LIMA, 2014, p.94). As narrativas analisadas nesta pesquisa são caracterizadas como narrativas eliciadas (*elicited narratives*) (THORNBORROW; COATES, 2005), uma vez que o narrador foi convidado por um participante da interação, o pesquisador, para contar sua história, não precisando, assim, negociar um espaço para fazê-lo. Nesse sentido, essas narrativas têm o pesquisador como o principal ouvinte/leitor e o espaço público institucional (a UFJF) como contexto. Além disso, o fato de serem escritas/digitadas conferem-lhes a característica de não serem interrompidas pelo interlocutor, o que garante que elas não serão reformuladas/conduzidas pelo pesquisador e as experiências ali evocadas sejam de fato as mais relevantes para o narrador.

Acreditamos que essas histórias, permeadas pelos mais diferentes discursos – aulas vivenciadas na educação básica e no ensino superior – e formatadas pela ideologia do participante, contribuirão para identificarmos, pelo menos em parte, como os alunos concebem atividades de análise linguística e, mais, quais atividades eles consideram de sucesso. Além disso, será possível constatar a origem dessa experiência, se foram na educação básica, no ensino superior, com professor do curso de Letras ou supervisores dos estágios, regulares ou não.

Assim, passemos para a apresentação do instrumento.

### **5.1.2 Constituição do *corpus***

Como supracitado, elaboramos um instrumento de coleta de dados que foi respondido pelos sujeitos participantes com narrativas particulares, assim, o *corpus* utilizado no presente estudo caracteriza-se como autêntico, uma vez que é produzido por sujeitos reais em uma determinada moldura comunicativa. Porém, é artificial (não espontâneo), visto que foi construído especificamente para fins de pesquisa através de instrumento investigativo.

O instrumento que elaboramos foi composto de duas partes. A primeira delas, uma entrevista semiaberta, teve como finalidade ajuda a traçar o percurso acadêmico destes alunos do último período, para podermos analisar, por exemplo, se a compreensão dada a atividades de análise linguística teria relação com a participação em atividades extras, como bolsas de iniciação científica, estágios e outros. A segunda parte trata-se de um espaço para que os alunos narrem, então, uma atividade de análise linguística que considerem de sucesso que tenham vivenciado ao longo da vida, seja enquanto aluno do ensino regular, enquanto aluno

do curso de Letras, enquanto estagiário ou enquanto docente, visto que alguns iniciam as atividades como professor antes mesmo de se formarem.

Assim configurou-se o instrumento investigativo:

Imagem 6 – Instrumento investigativo

<b>Instrumento Investigativo</b>	
<b>Pesquisa:</b> As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula	
<b>Pseudônimo:</b> _____	
<b>Idade:</b> _____	<b>Sexo:</b> ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Agênero
<b>Cidade de origem:</b> _____	
<b>Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:</b>	
( ) Escola Pública ( ) Escola Particular ( ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular	
<b>Já atua ou atuou como professor?</b> ( ) Sim ( ) Não	
<b>Se sim, com qual disciplina?</b> _____	
<b>É bolsista ou foi bolsista?</b> ( ) Sim ( ) Não	
<b>Se sim, qual é o tipo de bolsa:</b> _____	
<b>I - de qual área é o projeto:</b>	
( ) Ensino de línguas ( ) Linguística ( ) Língua Estrangeira ( ) Literatura ( ) Outra	
<b>Período:</b> _____	<b>Turno:</b> _____
<b>Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):</b>	

---

---

---

**Pretende atuar como:**

- professor-pesquisador de ensino fundamental e médio
- professor-pesquisador de ensino superior nas áreas de língua, linguística
- professor-pesquisador de ensino superior na área de literatura
- crítico de literatura e cultura
- consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação
- Tradutor e/ou intérprete
- Revisor de texto

**Outro:** \_\_\_\_\_

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- Licenciatura em Latim e respectivas literaturas
- Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.





De acordo com Fillmore (2009, p. 37), “o processo de compreensão de um texto envolve recuperar ou perceber os *frames* evocados pelo conteúdo lexical do texto e combinar esse tipo de conhecimento esquemático [...] a fim de conceber uma determinada ‘visualização’ do ‘mundo’ do texto”. Portanto, para a análise das narrativas de experiência, partimos da base teórica fornecida pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985; PETRUCK, 1996), fazendo uso de descrições e procedimentos utilizados pelo projeto lexicográfico *FrameNet* (descrições de *frames* e redes de relações entre *frames*).

O *macroframe* das narrativas foi evocado pelo pesquisador - Aula\_de\_português -, já descrito por Testa (2014) bem como a perspectiva dada sobre ele, a partir do enfoque em análise linguística. Posto isso, o *frame* que vamos mapear não se trata de uma definição geral, mas sim de como ele é concebido pelos sujeitos participantes nesta pesquisa – 17 formandos do curso de Letras do ano de 2019.

Para maior compreensão de como se deu a anotação das narrativas, apresentamos a seguir alguns conceitos da *FrameNet* que servirão à análise dos dados.

#### 5.1.4 A *FrameNet*

O principal trabalho de Fillmore, fruto da pesquisa linguística que teve início no estudo da grade gramatical dos verbos, é a *FrameNet* ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)) que consiste em um programa lexicográfico cujo objetivo é a descrição dos *frames* da língua inglesa, desenvolvido no *International Computer Sciences Institute*, em Berkeley, Califórnia, nos Estados Unidos.

Esse projeto tem como fundamentos os referenciais teóricos provindos da Semântica de *Frames* e se distingue de outros projetos lexicográficos, principalmente, por (SALOMÃO, 2009, p.174): “(i) organizar a descrição lexicográfica de uma língua por *frames*; (ii) buscar descobrir todas as valências (possibilidades combinatórias) das unidades lexicais que evocam os *frames* a partir de dados advindos de *corpora*”.

Desse modo, as cenas conceptuais são descritas representando-se tanto as unidades lexicais utilizadas pelos falantes para evocarem determinado *frame*, quanto pelos demais participantes da cena evocada.

Através disso, o Projeto *FrameNet* visa superar limitações presentes em dicionários comuns construindo um léxico:

- (i) Que seja baseado em evidência extraída de *corpus*;

- (ii) Em que as unidades lexicais estejam associadas ao *frame* que evocam e que perfilam;
- (iii) Que documente as propriedades combinatórias de cada uma dessas unidades lexicais por meio de sua anotação, definida pela metodologia do projeto (SALOMÃO, 2009, p.174).

Atualmente, a página do projeto do inglês noticia que sua base de dados, em desenvolvimento desde 1997, é composta por cerca de 10.000 unidades lexicais evocadoras de aproximadamente 1.000 *frames* já anotados em mais de 170.000 sentenças. Os resultados são de acesso público e servem de base para o desenvolvimento de recursos semelhantes em espanhol (<http://gemini.uab.es:9080/SFNsite/>), em alemão (<http://www.laits.utexas.edu/gframenet/>), em japonês (<http://jfn.st.hc.keio.ac.jp/>), em sueco (<https://spraakbanken.gu.se/en>), em francês (<https://sites.google.com/site/anrasfalda/>), em italiano, em holandês (<http://dutchframenet.nl/>), em português, através da *FrameNetBrasil*<sup>19</sup> (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>). Esses mesmos projetos desenvolvem hoje um projeto em colaboração de alinhamento de seus recursos, a *Global FrameNet* (<https://www.globalframenet.org/>).

Como já explanado, *frames* constituem uma estrutura abstrata de expectativas, construída de acordo com um contexto motivacional. Há determinadas palavras que servem como uma ponte de acesso a um *frame*, que fazem com que este emerja. Tais palavras são denominadas Unidades Lexicais (ULs), entendidas como um pareamento entre forma linguística (o significante) e sentido (significado) responsável por evocar um determinado *frame*. Isso faz com que seja necessária a distinção entre *peguei a xícara de café*, em que pegar evoca o *frame* de *Manipulação*, e *peguei a matéria da aula passada*, em que o mesmo verbo evoca o *frame* de *Compreensão* (SALOMÃO, 2009). A forma linguística que participa da UL chama-se lema: “lemas contrastam, como unidades linguísticas, com palavras, que são variações morfológicas (inflexionais) do lema” (SALOMÃO, 2009, p.175). Desse modo, o lema pegar se instanciará nas palavras *pegaram*, *pegavam*, *pegue*, etc. Além disso, em contraposição a lema, há o lexema, já que um lema pode consistir de um único lexema, como em “*pegar o lápis*”, ou de mais de um, como em “*ter pegado o lápis*”, ambos os quais evocam o *frame* de *Manipulação*.

Normalmente, evocadores de *frames* são verbos. No entanto, outras classes gramaticais também têm essa prerrogativa, como advérbios, adjetivos, preposições e alguns

---

<sup>19</sup> Introduzido na Universidade Federal de Juiz de Fora pela pesquisadora Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Martins Salomão, o projeto apresenta quatro linhas de pesquisa: *Frames* e Construção, Copa 2014, Rio 2016 e *Frames* e Cidadania.

substantivos. Fillmore (2003) diferencia substantivos nomeadores de coisas da natureza de substantivos eventivos. Segundo ele, estes têm alta capacidade de evocar *frames*, enquanto aqueles, não. No domínio estudado neste trabalho, práticas de análise linguística, percebe-se que substantivos eventivos, comumente, evocam *frames*, tais como as ULs exercício, análise, reflexão e outros. Neste caso, os verbos que os acompanham, normalmente “fazer”, são caracterizados apenas como verbo suporte, não como uma unidade lexical.

Outro constituinte de *frame* são os Elementos de *Frame* (EFs). Eles emergem na valência lexical e construcional das expressões evocadoras de um *frame*. Tradicionalmente, correspondem às Funções Temáticas da grade argumental dos núcleos lexicais. Entretanto, de acordo com Salomão (2009), devido às constantes imprecisões de algumas designações, como a de *tema*, e à grande generalização que não permite a distinção de perspectiva em uma cena, por exemplo, houve a necessidade da criação de EFs correspondentes a Funções Microtemáticas postuladas especificamente para o *frame* a que se referem. Assim, os lexemas *vender* e *comprar*, evocadores do *frame* Comércio\_de\_mercadoria, têm como seus EFs, respectivamente, as funções Vendedor e Comprador, enquanto que nas abordagens tradicionais se atribuiria às mesmas funções o rótulo de *agente*. De acordo com a pesquisadora:

A proeminência epistemológica da noção de *frame* como categoria cognitiva torna desejável que os Elementos de *Frames* sejam identificados a partir das específicas situações conceptuais de que participam. Caberá às relações verificadas entre os *frames* (de Herança, de Pressuposição, de Perspectiva) representar as generalizadas prevalentes entre os elementos dos esquemas conceptuais (SALOMÃO, 2009, p.173).

Ainda sobre os EFs, a *FrameNet* postula aqueles que são centrais – isto é, os mais frequentes nas valências verbais – daqueles que são não-centrais, os que trazem informações extras à cena sem serem recorrentes.

Todas essas categorias podem ser anotadas em dois tipos distintos de anotação: a anotação lexicográfica, utilizada nesta pesquisa, em que se elege um *frame*, ou uma família de *frames* relacionados, identificam-se ULs que estejam associadas a eles e se pesquisam em *corpora* as condições combinatórias destas ULs; e a anotação de texto corrido, em que se realiza a anotação de todas as sentenças que constituem o texto escolhido, isto é, não se busca um *frame* específico, mas se analisam aqueles que os falantes evocaram. Neste tipo de anotação, “as sentenças a serem anotadas são escolhidas, por assim dizer, pelo próprio autor do texto” (RUPPENHOFER *et al.*, 2006, p.7).

Nesta pesquisa, fizemos anotação lexicográfica – partimos para a busca de como o *frame* *Aula\_de\_português* foi evocado pelos sujeitos participantes - de modo simplificado a fim de atender os objetivos desta pesquisa. Focalizamos a análise em 4 EFs específicos e apenas em sua camada semântica, não fizemos o levantamento da camada sintática, como é realizado tradicionalmente.

Outro constructo desenvolvido pela *Framenet* é a relação semântica hierárquica entre *frames*. São sete as relações postuladas: **Herança**, **Usando**, **Subframe**, **Perspectiva**, **Precedência**, **Causativo** e **Incoativo de e Ver também**.

A relação de **Herança** consiste em um dado *frame* X (filho) ser uma subespecificação de um dado *frame* Y (mãe), sendo que os Elementos de *Frame* contidos no *frame* mãe devem ser os mesmos no *frame* filho. Nas palavras de Ruppenhofer *et al.* (2010, p.75, tradução nossa<sup>20</sup>), “algo que seja estritamente verdade a respeito da semântica do *frame* Mãe deve corresponder a um fato igual ou mais específico sobre o Filho”.

Com relação a **Usando**, o *frame* filho pressupõe que seu *frame* mãe seja o fundo, o contexto, não sendo necessária a relação de correspondência entre os EFs. Segundo Ruppenhofer *et al.* (2010, p.78, tradução nossa<sup>21</sup>), “uma parte da cena evocada pelo *frame* filho faz referência ao *frame* mãe”.

O conceito de **Subframe**, por sua vez, consiste em um *frame* que é um subevento de um evento mais complexo.

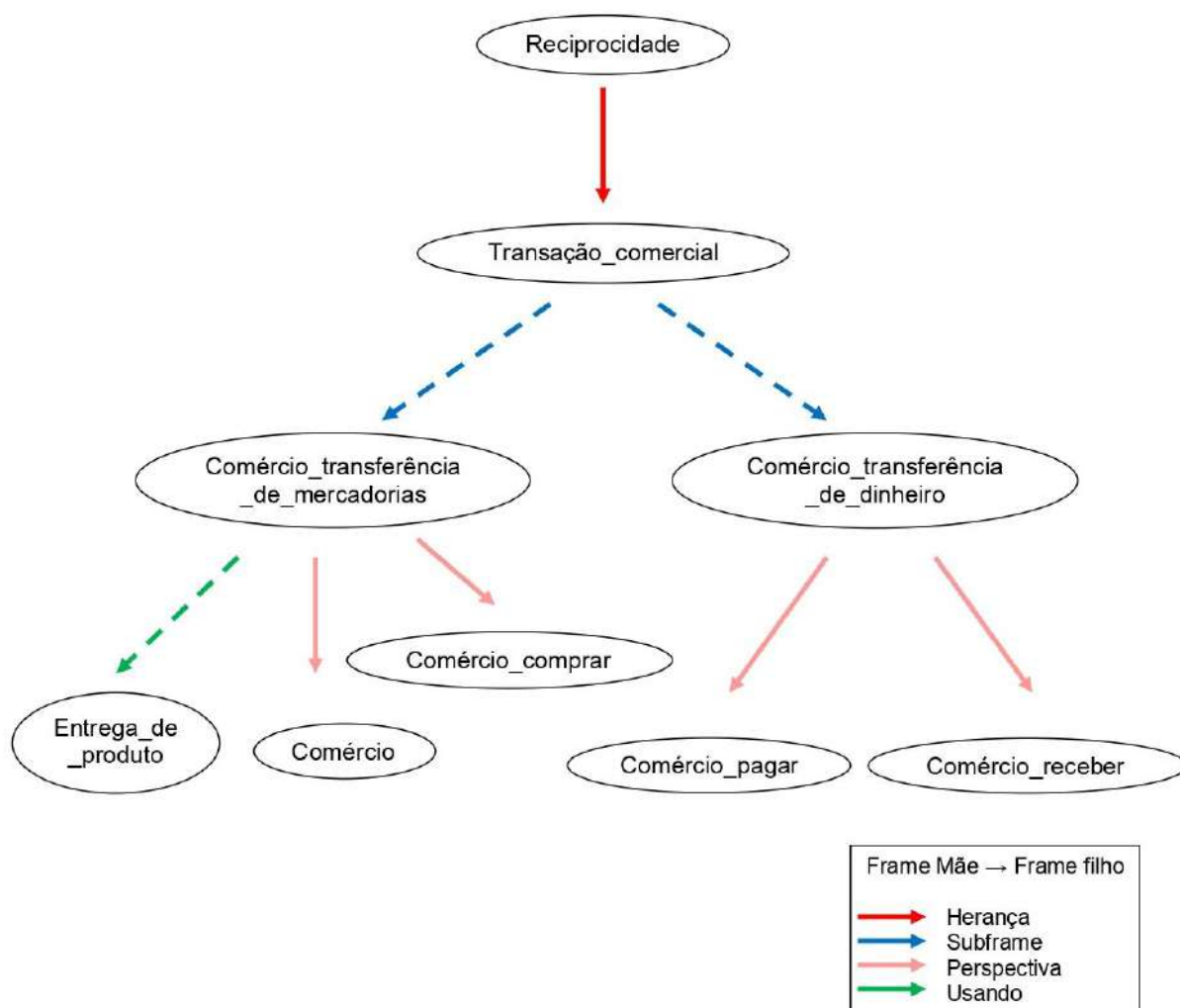
A noção de **Perspectiva** também é muito importante nos estudos acerca dos *frames*. Ela consiste no fato de que um *frame* filho fornece uma perspectiva particular do *frame* mãe.

Essas relações estão demonstradas no diagrama retirado de Siqueira (2013) que segue:

---

<sup>20</sup> [...] anything which is strictly true about the semantics of the Parent must correspond to an equally or more specific fact about the Child.

<sup>21</sup> [...] a part of the scene evoked by the Child refers to the Parent frame.

Diagrama 3 - *Frame* Transação\_Comercial e suas relações

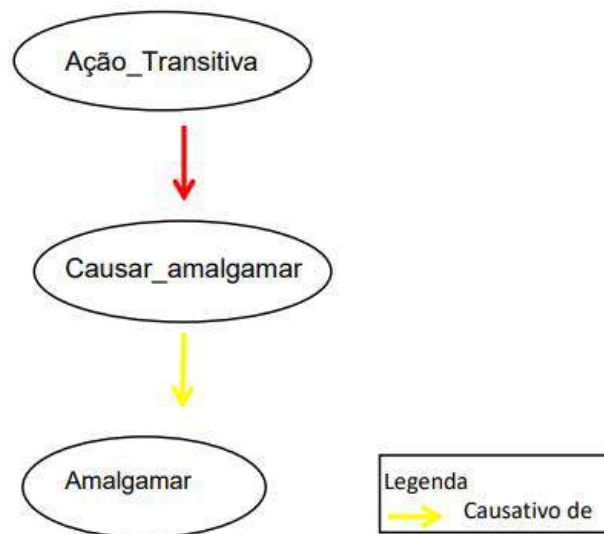
Fonte: Siqueira (2013).

A relação de **Precedência** consiste em um *frame* que ocorre antes de outro, sendo que ambos podem ser *subframes* de um evento mais complexo. Um exemplo de precedência é a relação entre os *frames* *Investigação\_criminal* e *Processo\_criminal*, que se seguem um ao outro em momentos diferentes.

Diagrama 4 – *Frame* Investigação\_criminal e suas relações

Fonte: Fonseca (2015).

Por sua vez, a relação de *Causativo\_de* e *Incoativo\_de* são contrapartes de um *frame* estativo. Exemplos dessas relações seriam os *frames* *Causar\_amalgamar* (Diagrama 5) e *Relacionamentos* (Diagrama 6), analisados em Fonseca (2014), respectivamente.

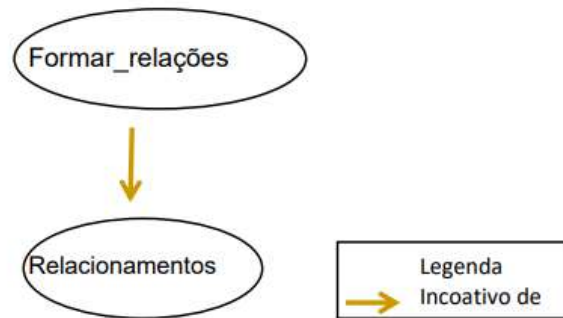
Diagrama 5 – *Frame* Causar\_Amalgamar e suas relações.

Fonte: Fonseca (2015).

Desse modo, *Causativo\_de* são *frames* herdeiros do *frame* *Ação\_Transitiva* e têm como característica a atribuição do papel de agente causador da ação ao sujeito sintático, como no caso do *frame* *Amalgamar*, exemplificado na sentença: “A64- Ele faz grupo de três” (FONSECA, 2014). Enquanto que *Incoativo\_de* é uma relação entre um *frame* e o *frame* de Evento, não havendo, portanto, atribuição do papel de agente ao sujeito sintático. Essa relação

ocorre entre os *frames* Formar\_relações e Relacionamentos, *frame* este exemplificado em “A65- A gente virou amigo” (FONSECA, 2015).

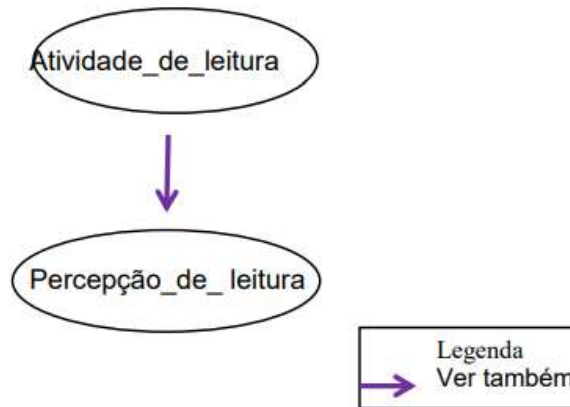
Diagrama 6 – *Frame* Formar\_relações e suas relações



Fonte: Fonseca (2014).

Por fim, a relação denominada por *Ver também* ocorre quando existem grupos de *frames* parecidos que devem ser cuidadosamente diferenciados entre si.

Diagrama 7 – *Frame* Atividade\_de\_leitura e suas relações



Fonte: Fonseca (2014).

Diante dos comentários e definições tecidos acima, percebemos que, embora a Semântica de *Frames* surja como abordagem dedicada aos problemas da semântica lexical, é inegável sua importância também para a semântica do discurso – basta levarmos em conta o elevado grau de sistematicidade que a postulação dos *frames* oferece aos processos conceptuais de inferenciação. Por esse motivo, compreendemos que esta teoria é uma importante ferramenta para a análise do discurso, uma vez que através dela buscamos a explicação da significação textual a partir das significações desencadeadas pelas unidades



linguísticas que compõem o texto, conforme será melhor apresentado no capítulo de análise (Cf. Capítulo 6).

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre a constituição do segundo objetivo desta tese, oferecer exemplos de abordagem de AL semanticamente orientadas nas aulas de LP.

## 5.2 ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES – ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Antes de apresentarmos as propostas de atividades de análise linguística, cabe elucidarmos alguns pontos importantes que regem nosso trabalho com o ensino de Língua Portuguesa como língua materna. De acordo com Travaglia (2013), todo professor, ao fazer seu planejamento anual de atividades que serão desenvolvidas em sua turma, deve levar em consideração sete questões: a metodologia; a abrangência; a organização; e a progressão, que está intimamente relacionada à frequência, à complexidade, e à extensividade.

No entanto, para definir esses quesitos e elaborar o plano de curso, é necessário antes ter ciência de qual é o objetivo ao ensinar português para já falantes do idioma. Dentre os vários objetivos possíveis, nossa proposta é que o objetivo fundamental seja formar um usuário competente da língua, capaz de usar os diversos recursos desta de modo adequado na construção de texto, de modo que consiga produzir efeitos de sentido pretendidos em diversas situações de comunicação, isto é, em gêneros variados e específicos. Evidentemente, também pretendemos que nosso aluno seja capaz de compreender os sentidos veiculados. Assim, nosso intuito enquanto professor-pesquisador é ampliar a competência comunicativa dos alunos.

Tendo em vista nosso objetivo – levar os discentes a usarem conscientemente diferentes recursos para produzir efeitos de sentidos diversos, sabendo também compreendê-los -, o cerne de nossa proposta pedagógica está no(s) sentido(s) que um recurso da língua é capaz de mobilizar em um texto. Sabemos que diversos recursos da língua contribuem conjuntamente para a construção do sentido, sendo necessárias, para tanto, distintas habilidades de uso da língua. No entanto, o foco de nosso trabalho serão os processos de construção de sentido, reconhecendo a língua como uma rede de construções e, portanto, a indissolubilidade entre léxico, sintaxe, semântica e pragmática.

A metodologia docente é definida por Travaglia como “um conjunto de princípios que regem nossas atividades em sala de aula para a consecução de objetivos de ensino e de aprendizagem” (TRAVAGLIA, 2013, p. 19). Nesse sentido, defini-la corretamente facilita o

acesso ao objeto e ao objetivo do trabalho em sala de aula. Nosso trabalho, especificamente, recorre à nossa formação teórica em Linguística Sociocognitiva e pretende ilustrar, com esse exemplo, como o professor pode associar pesquisa e docência. A partir disso, elencamos quais os conhecimentos são relevantes para serem trabalhados em sala e quais instrumentos necessários para tal.

A abrangência é definida pelo autor em questão como “o quanto ensinamos e permite trabalhar com o máximo de fatos de conhecimento no tempo de que dispomos” (TRAVAGLIA, 2013, p. 20). Aqui levantamos uma questão. Será que realmente, “nosso ideal é ensinar o máximo possível”, nas palavras do autor? Talvez seja importante refletir sobre como a lógica capitalista da quantidade e da mecanização influenciaram os currículos escolares, cujo foco está sempre na aprovação em algum exame – PISM, ENEM, vestibular – e na quantidade de conteúdo trabalhado. Na verdade, acreditamos que a abrangência não deva ser pautada na quantidade, mas na qualidade do ensino. Assim, buscaremos ensinar o melhor – e não o máximo – possível o conteúdo eleito no tempo de que dispomos.

A organização implica: (i) selecionar o que será estudado; (ii) elaborar uma progressão dos conteúdos, o que deve ser trabalhado antes ou simultaneamente; (iii) estabelecer uma relação entre os elementos que serão objetos de trabalho; (iv) detectar o que precisa ser repetido, com ou sem acréscimo de novos elementos (TRAVAGLIA, 2013). Acreditamos que este quesito não ficará muito claro em nossa pesquisa, isso devido ao objetivo desta. Visamos apresentar aos professores uma proposta de abordagem de atividades de análise linguística, e, embora nossa prática siga uma linearidade, por estarmos aplicando as atividades em uma sala de aula de ensino regular, neste trabalho isso não será apresentado, uma vez que o foco estará na apresentação das propostas de atividades. Caberá ao professor leitor desta pesquisa situar tal atividade em sua prática em sala de aula, adequando-a ao nível pretendido. Não pretendemos aqui elaborar um manual, como um livro didático a ser seguido progressivamente, mas um conjunto de atividades que ilustre como questões semânticas podem ser trabalhadas em sala de aula de ensino regular.

A seleção está relacionada àquilo que o professor acredita ser fundamental ensinar (TRAVAGLIA, 2013). Como a teoria linguística central a guiar nosso trabalho é a Semântica Sociocognitiva, selecionamos fenômenos linguísticos já abordados em pesquisas prévias, realizadas segundo essa corrente. Tal caminho parece-nos ainda mais interessante, se recordamos o princípio sociocognitivista de que o conhecimento sobre a linguagem deve

emergir do uso. Assim, de modo geral, as pesquisas<sup>22</sup> realizadas nessa linha tomam por objeto construções em uso no Português do Brasil, que são analisadas em seus diferentes níveis. Isso implica que não trabalharemos aqui com tópicos selecionados aleatoriamente de uma lista, como antonomásia, perífrase, anacoluto, perífrase e tantos outros nomes dados pela Gramática Normativa aos fenômenos linguísticos, por acreditarmos que esses tratam-se de subdivisões de outros fenômenos mais abrangentes e relevantes, como metonímia, noção de perspectiva e outros.

A progressão está relacionada à ordem de trabalho dos conteúdos, a qual já discutimos acima. Para defini-la é importante levar em consideração os últimos três pontos: a frequência, a complexidade e a extensividade.

De acordo com Travaglia (2013), aquilo que é mais frequente na língua deve ser trabalhado em sala de aula, dada a maior probabilidade de uso, devendo ser abordado antes daquilo que é menos frequente complexidade se refere ao fato de se trabalhar primeiro com conteúdos mais simples para se alcançar os mais complexos. Como supracitado, não aprofundaremos na questão de complexidade neste material, caberá ao professor fazer esta análise. Por fim, Travaglia (2013) define a extensividade como o fato de que quando se tem vários elementos da língua (formas, construções etc.), com a mesma função ou valor, uma delas aparece na maioria dos contextos e essa forma deve ser trabalhada antes em sala. Isto é, a flexão dos verbos regulares é mais recorrente, ou extensiva, do que a dos verbos irregulares. Por isso, esta deve ser abordada em sala após aquela. A questão da extensividade é abordada em nossa pesquisa a partir de outra perspectiva, a noção de Prototipia e a de frequência através da noção de Modelos Baseados no Uso.

### **5.2.1 Transposição didática**

Para que o domínio linguístico-pedagógico desta tese se desenvolvesse, foi fundamental a noção de transposição didática, a qual será discutida a seguir.

Em meados dos anos 80, começa a emergir no campo educacional uma série de discussões acerca da distinção entre os conteúdos aprendidos nas licenciaturas e aquilo que deveria ser levado à sala de aula. Surgem, então, conceitos como o de “imperialismo didático”, Forquim (1993), e “mediação didática”, Lopes (1997), por exemplo, que têm em

---

<sup>22</sup> Um livro na área é Miranda, Neusa Salim; Salomão, Maria Margarida Martins. (Orgs.). **Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. 389, o qual apresenta uma série de artigos para apresentação do resultado de dissertações e teses sobre este tema.

comum o fato de se inscreverem no âmbito dos questionamentos suscitados pelo enfoque da epistemologia escolar (ABRAO, 2009).

Entre essas pesquisas, merece destaque a desenvolvida por Chevallard (1991) não só por seu caráter pioneiro, mas pela fertilidade de seu conceito principal, o de “transposição didática”, o qual ainda é tema de discussões e reelaboração na atualidade.

No campo do ensino da matemática, esse autor defende que existe uma “didática das matemáticas”. Isso significa que “da existência de um objeto real, preexiste a nossa vista e, dotado de uma necessidade, de um determinismo próprio, o sistema didático – que esse autor caracteriza como sendo um ‘objeto tecno-cultural’” (ABRAO, 2009, p.29). E é esse objeto – em sua relação com o mundo exterior – que, nesta perspectiva, precisa ser ensinado.

Para Chevallard, o sistema é formado por três elementos – o professor, o saber e o aluno. No entanto, segundo ele, as pesquisas muito discutem a relação entre professor e aluno, pouco desenvolvendo na área do saber. Fato que torna a discussão deste autor do início da década de 90 ainda atual.

É sobre a natureza e as condições impostas ao “saber escolar” que se desenvolve o conceito de transposição didática, baseado principalmente no imperativo da transformação do saber aprendido nas licenciaturas – o “saber científico” – para que ele possa se tornar apto para ser ensinado – o “saber escolar”. Esse reconhecimento de mudança implica, de acordo com o autor, novas reflexões nos cursos superiores.

No plano teórico, ao remeter a discussão para a passagem de um outro tipo de saber, ele justifica a necessidade da introdução no campo da didática de uma reflexão epistemológica que leve em conta a pluralidade de saberes. No plano metodológico, esse conceito permite tomar distância, interrogar as evidências, desfamiliarizar-se da proximidade esmagadora entre os saberes, oferecendo, assim, a possibilidade ao pesquisador de exercer uma constante vigilância epistemológica, indispensável a esse tipo de reflexão (ABRAO, 2009, p. 30).

Estes estudos se desenvolveram no seio do ensino de matemática, mas é perfeitamente aplicável às licenciaturas de diversas áreas, inclusive nas de Letras. Por tais motivos, pesquisadores da área de linguística também voltaram sua atenção para este conceito. Machado (2009) define este termo como

(...) as transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, rupturas e transformações diversas nesse conjunto de conhecimentos, e não como uma

mera aplicação de uma teoria de referência qualquer (MACHADO, 2009, p. 94).

Porém, o termo “transposição” não parece traduzir bem a ideia de transformação defendida pela autora. Ele é interessante por já pressupor o reconhecimento de um distanciamento obrigatório entre os diferentes saberes, o que por si só já se configura como um grande ganho das pesquisas de Chevallard (1991). No entanto, pode ser interpretado como simples aplicabilidade de conceitos ao ensino. Por tal motivo, uma série de pesquisadores vêm sugerindo alteração na denominação deste conceito, de modo a tornar mais claro o que de fato é necessário para um ensino eficiente na educação básica.

Baseado nessa ideia – de que o trabalho docente não se trata apenas de uma transposição, de uma simples aplicação prática de uma teoria qualquer, mas sim supõe uma transformação de saberes, um esforço de reelaboração, como apontado por Machado –, Nóvoa (2009, s/p) propõe, por sua vez, o uso do termo transformação deliberativa: “pessoalmente, prefiro falar em *transformação deliberativa*, na medida em que o trabalho docente não se traduz numa mera transposição, pois supõe uma transformação de saberes, e obriga a uma deliberação, isto é, a uma resposta a dilemas pessoais, sociais e culturais”.

De fato, no caso das aulas de português especificamente, é imprescindível diferenciar as aprendizagens necessárias para a formação de um professor e de um aluno da educação básica. Aos primeiros, é fundamental formar conceitos que alicerçam a Linguística e a Literatura, bem como a aprendizagem e o ensino de língua. No entanto, aos segundos, o fundamental é desenvolver habilidades que os tornem usuários eficientes da língua, com domínio da leitura, escrita e oralidade nos mais diversos contextos conforme seu(s) interlocutor(es) e seu(s) propósito(s) em cada circunstância de discurso.

Nesse sentido, os conteúdos trabalhados pelo professor de língua são, na verdade, uma espécie de ferramenta que potencializa, por meio de atividades, o desenvolvimento das habilidades supracitadas. Cabe a este docente, portanto, não apenas adaptar ou transformar o saber técnico para o saber escolar, mas também transformá-lo em instrumento para que o discente tenha mais proficiência na língua. Tendo em vista essas questões, alguns autores, como Azevedo (2010; 2016), propõem, assim como nós, o uso do termo “transformação didática”, e não apenas “transposição didática”.

É nessa direção, portanto, que vislumbramos trabalhar didaticamente com conceitos e reflexões propostos no âmbito da Linguística Sociocognitiva, isto é, objetivando o desenvolvimento, pelos usuários de uma língua (alunos e/ou professores em formação), das

habilidades implicadas na constituição de sentido dos discursos, reconhecendo a língua como um conjunto de construções.

Como já discutido, há uma grande distância entre o saber dizer e o saber fazer. Essa distância entre teoria e prática nos cursos de formação, ou melhor, a falta de modelos de transformação didática (e da devida reflexão acerca desses modelos), apresenta como resultado uma situação de mal-estar em sala de aula, uma vez que o professor sabe – ou pelo menos ouviu dizer – que não deve mais se limitar ao ensino da gramática normativa, por exemplo, executado por meio dos exercícios mecânicos de classificação/reconhecimento de funções de palavras, mas não se sente seguro para substituir essa prática por “outra coisa”. Sabe também que a função primordial da escola, sobretudo nas séries iniciais, é desenvolver as capacidades de leitura e de escrita dos alunos – no entanto, essa consciência não suscita a eliminação das práticas convencionais do “ditado”, da “redação” e da “separação de sílabas”. Como bem aponta Machado,

Para que essas práticas se constituam em objetos da transposição, seria necessário que elas já tivessem sido objeto de compreensão e de explicação, o que nem sempre acontece. Dessa forma, corre-se o risco de que, sem suporte teórico adequado, seu ensino seja conduzido pelo senso comum. [...] Por exemplo, não havendo esse suporte, os professores, para poderem cumprir as prescrições impostas a seu trabalho, podem simplesmente repetir as práticas que já desenvolviam antes delas, acreditando estar usando as novas noções (MACHADO, 2009, p. 55).

Buscamos, portanto, apresentar uma proposta de abordagem – *uma*, não *a* proposta – de questões voltadas para o eixo de AL que promovam, de fato, uma reflexão sobre a língua, para que o aluno reconheça que as escolhas gramaticais de um texto, sendo elas feitas conscientemente ou não pelo autor, são imbuídas de intenções e de pistas sobre o(s) sentido(s) pretendido(s), desenvolvendo com o aluno uma “consciência semântica” (SOUZA; FERRAZ, 2013). A partir dessa premissa, realizamos a transformação didática de modo a tornar claro de que modo as teses da LSC sirvam de subsídios para práticas mais eficazes na educação básica.

## 6 ANÁLISE DO INSTRUMENTO INVESTIGATIVO

“O que sabemos aprendemos fazendo”  
(Aristóteles).

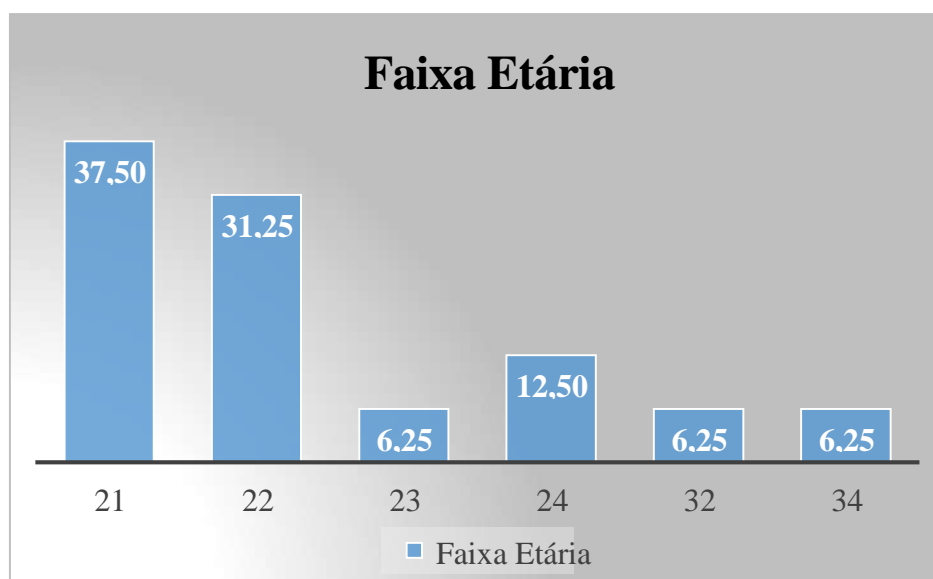
Defendemos que todo processo de aprendizagem, assim como propõe Aristóteles, ocorre através da ação. É fazendo que aprendemos, conforme discutimos nos capítulos anteriores desta tese. Neste capítulo, por sua vez, analisamos as experiências que os sujeitos participantes tiveram ao longo de sua formação com atividades de análise linguística. Para tanto, iniciamos com o perfil dos entrevistados na seção 6.1 e, posteriormente – seção 6.2 -, realizamos a hermenêutica das narrativas colhidas de modo a verificar: *esses alunos aprenderam práticas de AL fazendo?*

### 6.1 O PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

A partir da análise dos dados obtidos no preenchimento do questionário que compõe a primeira parte do instrumento investigativo, é possível traçar um perfil acadêmico dos sujeitos que participam desta pesquisa.

A média etária dos estudantes é de 23 anos – com uma variação de 21 a 34 anos.

Gráfico 1 – Faixa etária dos estudantes



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O que percebemos é que 87,5% dos sujeitos têm até 24 anos, idade que indica que a maioria ingressou no curso em sua primeira ou segunda tentativa do vestibular e, provavelmente, está na primeira faculdade, visto que, em média, o ensino médio é concluído aos 18 anos de idade e a licenciatura em Letras tende a ser concluída em 4 ou 4 anos e meio. Em relação à formação básica desses alunos, 43,75% cursaram toda a educação básica na escola pública; 37,5% cursou parte em particular, parte em pública; e apenas 18,75% cursou em escola particular somente.

O grupo é composto majoritariamente por mulheres, 81,25%, o que também é o esperado diante da história da profissão docente. Por anos, a docência foi vista como um dom – não uma habilidade desenvolvida com estudo e ciência –, relacionada à delicadeza feminina e ao instinto maternal; daí o hábito de se chamar professoras de “tias” e a fala popular de que licenciaturas, como Letras, são cursos para “esperar marido”.

Os acadêmicos são naturais, principalmente, da cidade de Juiz de Fora (62,5%) ou outras cidades próximas (18,75%). Há, também, alunos de cidades mais distantes, como Bom Jesus do Itabapoana, Ipatinga e São Carlos, o que também corresponde a 18,75% dos sujeitos.

No que diz respeito à vida acadêmica e profissional dos sujeitos cujas narrativas foram analisadas, julgamos importante destacar as seguintes informações:

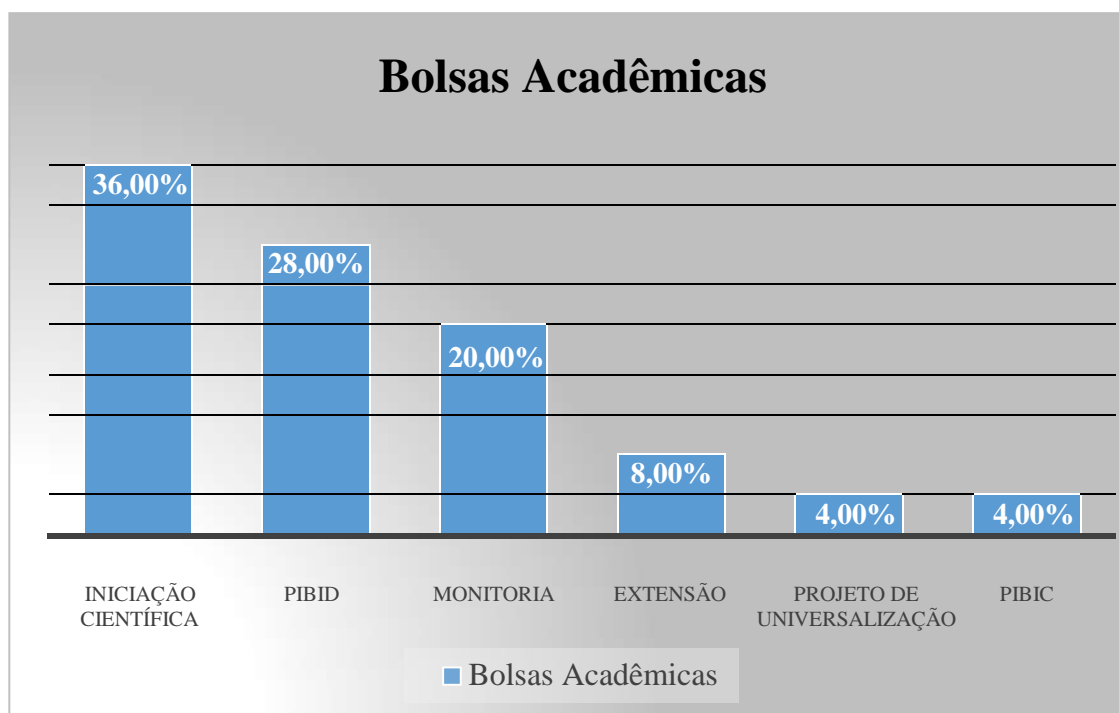
- do conjunto de participantes, 50% dos alunos já atuaram como professores, de língua estrangeira ou de LP.
- 100% dos acadêmicos possuem algum tipo de bolsa concedida pela instituição, às vezes acumulam mais de uma, fato que é muito recente, visto que o investimento nos cursos superiores e o conseqüente aumento de bolsas disponíveis iniciou-se após a década de 2010<sup>23</sup>. Antes disso, poucos eram os alunos envolvidos nessas atividades. As atuações se dão nos seguintes projetos:

---

<sup>23</sup> De acordo com Lima (2014), em 2012, apenas 47% dos estudantes do curso de Letras da UFJF que participaram de sua pesquisa participavam de algum tipo de bolsa.



Gráfico 2 – Tipos de bolsas

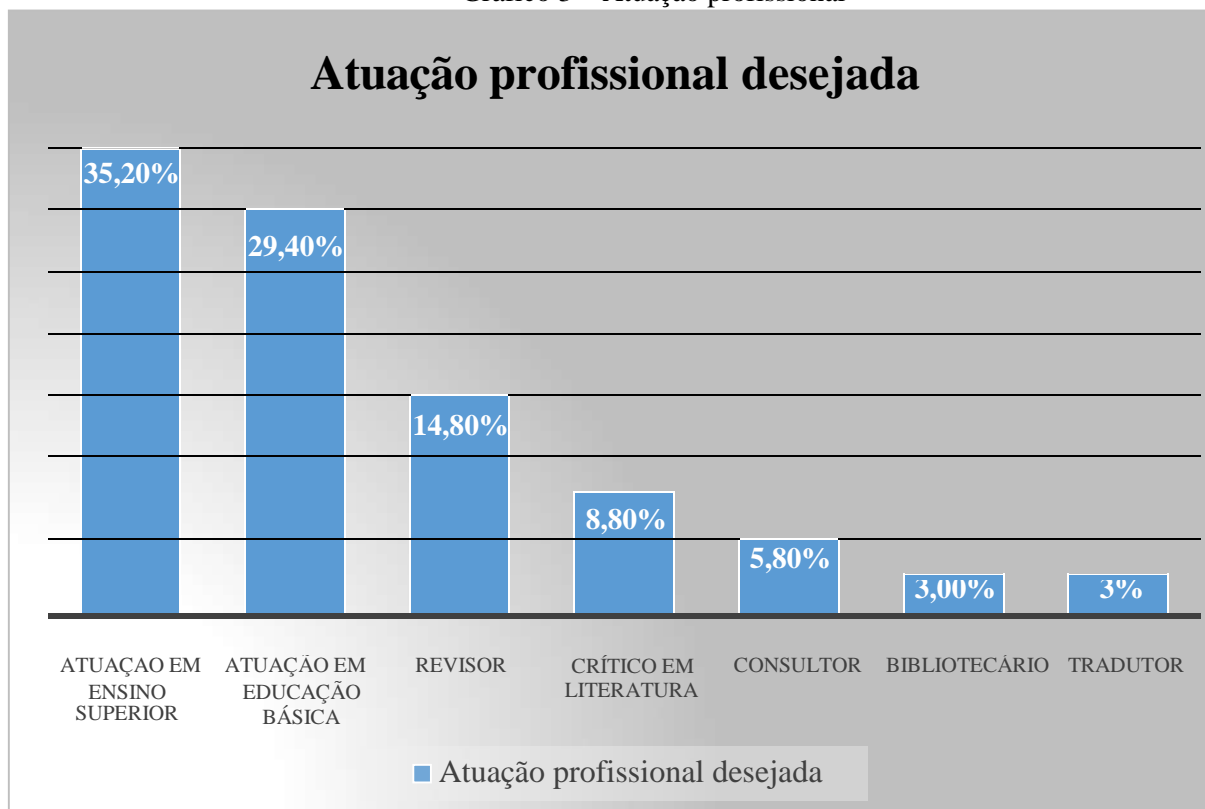


Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Considerando-se os projetos mencionados, 40% estão relacionadas ao ensino – ensino de LP ou de LE e participação no PIBID/PIBIC –, com atividades descritas como: planejar aulas junto com o coordenador, corrigir atividades dos alunos, ministrar aulas eventualmente. Os outros 60% estão destinadas a bolsas das áreas de Linguística (28%) e Literatura (32%), com atividades de perfil acadêmico, tais como: busca de textos da área, leitura e escrita de artigos acadêmicos, análise de *corpora*, participação em congressos.

A maior atuação em bolsas de áreas específicas, não relacionadas ao ensino, talvez possa ser relacionado ao menor interesse dos sujeitos participantes em atuar como professores-pesquisadores do ensino fundamental e médio (29,4%), enquanto 70,6% dos sujeitos têm interesse em atuar fora da educação básica, sendo professor-pesquisador de ensino superior na área de Linguística (17,6%); professor-pesquisador de ensino superior na área de Literatura (17,6%); revisor (14,8%); crítico em Literatura (8,8%); consultor (5,8%); tradutor (3%); bibliotecário (3%).

Gráfico 3 – Atuação profissional



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em relação às habilitações desejadas, temos a seguinte distribuição:

- 54% Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas 19,2% Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- 3,8% Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- 3,8% Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- 3,8% Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- 15,4% Bacharelado

A seguir, apresentamos nossa leitura da segunda parte de nosso instrumento investigativo, a narrativa acerca de práticas de análise linguística vivenciadas pelos sujeitos participantes.

## 6.2 ANÁLISE DAS NARRATIVAS – O QUE OS SUJEITOS PARTICIPANTES QUISERAM NOS CONTAR

Com a segunda parte de nosso instrumento investigativo, objetivamos fazer emergir a conceptualização de Análise Linguística através das narrativas presentes nos discursos dos alunos participantes. Conforme a Linguística Sociocognitiva (Conferir Capítulo 4), a linguagem é o principal instrumento de conceptualização e categorização de nossas experiências de todas as ordens. Por isso, buscamos captar as pistas linguísticas que, de modo reiterado, desvelam os significados atribuídos à AL.

Para tanto, precisamos ter em foco, em nosso percurso analítico, o fato de os sujeitos participantes estarem inseridos em um *frame* de Pesquisa. Tal *frame* se define por uma assimetria de papéis entre EF Pesquisador e EF Pesquisado, o que, pelo menos em parte, impõe uma direção para o outro *frame* emergente. Isso significa considerar, em primeira mão, que a base de dados de que dispomos não é espontânea, pois, provocada por um instrumento, tem direcionado o tópico discursivo a ser expandido, no nosso caso, as experiências com práticas de análise linguística.

A escolha da narrativa como meio de obtenção dos dados busca minimizar a força de tal enquadre, deixando os sujeitos participantes mais à vontade para dizerem o que quiserem. Contudo, ainda existe o risco de o aluno relatar algo que considera ser o que o pesquisador queira encontrar, fazendo com que os dados não sejam também naturais. Procedimentos de frequência de dados são usados nesta pesquisa de modo a contornar tal dificuldade, colocando em relevo as cenas mais reiteradas pelo conjunto de discentes. Tal procedimento se respalda na premissa nuclear dos Modelos Baseados no Uso que afirma que a frequência de determinados padrões linguísticos (e, em consequência, de determinadas experiências expressas por tais categorias linguísticas) demonstra o seu grau de convencionalização em uma comunidade de fala.

A cena delimitada pela nossa pesquisa, através do enunciado da questão: “*Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa*” - foi o *frame* Aula\_de\_português<sup>24</sup>(ANEXO K), que é um *frame* subespecificado por meio de uma relação de Herança que estabelece

---

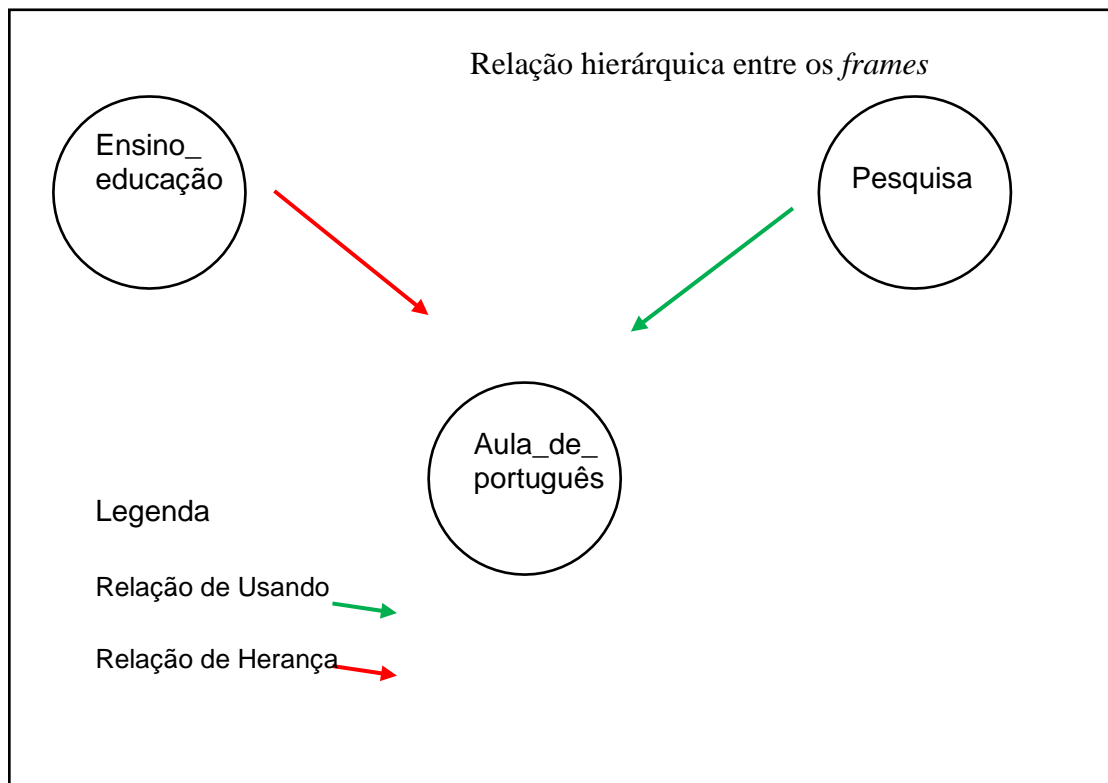
<sup>24</sup> Tal *frame* não se encontra na plataforma da *Framenet* e foi descrito por TESTA (2013) a partir de seu *corpus*. Apresentamos, nesta tese, uma adaptação da descrição deste *frame* para melhor adequá-lo aos nossos dados.

com seu *frame* “mãe”, o *macroframe* mais genérico Ensino\_educação/ Education\_teaching<sup>25</sup>(ANEXO L).

Como relação de Herança, entende-se que um dado *frame* X (filho) é um subtipo de um dado *frame* Y (mãe), sendo que os EFs centrais do *frame* filho devem ser os mesmos ou uma subespecificação do *frame* mãe. Assim, o *frame* filho – Aula\_de\_português - apresenta o seguinte conjunto de EFs Centrais (Fato, Instituição, Qualificação, Preceito, Papel, Habilidade, Matéria, Aluno e Professor), tal qual o *frame* mãe Ensino\_educação.

Outro aspecto determinante envolve a configuração do discurso do entrevistado, como um EF Pesquisado. Em seus textos, os graduandos relatam atividades de AL, inseridas nas aulas de português, de seus professores/supervisores ou deles mesmos enquanto docentes que consideram positivas. Isso se deve, novamente, ao recorte dado pelo enunciado respondido por esses atores da cena educacional (...*Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa*).

Diagrama 8 – Relação hierárquica de *frames* emergidos na pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

<sup>25</sup> [https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education\\_teaching](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching). Tradução da *FrameNet*, retirada e adaptada de LIMA (2009).

Conforme explicado no Capítulo 5, a relação de *Usando* é aquela em que um novo *frame* é construído a partir de um EF de outro *frame*. Assim, como, no caso dessa pesquisa, *Aula\_de\_português* parte da narrativa do Pesquisado, um EF do *frame* Pesquisa, dizemos que ele emerge a partir de uma relação de *Usando*, o que significa que ele é perspectivado. Trazemos, portanto, um *frame* criado especificamente a partir do *corpus* de Testa (2013), que, a fim de alcançarmos os resultados propostos em nossa pesquisa, realizamos algumas alterações. Assim, baseadas em nossa concepção de ensino, alteramos a definição do *frame*, bem como incluímos o EF central *Conteúdo* e o EF não-central *Objetivo*, por acreditarmos que a análise destes será relevante para aquilo que queremos pesquisar.

A seguir, portanto, apresentamos como os alunos do último período de Letras conceptualizam as atividades de análise linguística em sala, de acordo com suas narrativas no enquadramento do *frame* descrito. Para a hermenêutica dos dados, focamos a análise em apenas alguns EFs que, acreditamos, ajudam-nos a compreender: como essas atividades são concebidas, como essa concepção é construída (quais são as experiências que fundamentam seu aprendizado), são eles: *Aluno*, *Instituição*, *Conteúdo* e *Objetivo*.

Antes de passarmos para a análise desses EFs específicos, entretanto, destacamos alguns excertos que, embora não respondam diretamente ao solicitado – descrever uma vivência em AL que considerem relevante –, merecem destaque. Em nenhuma das 17 narrativas há a descrição dessa atividade na educação básica, os alunos só reconhecem como vivência marcante em AL práticas vividas/desenvolvidas após ingressarem no ensino superior. Quando o ensino regular aparece, em 6 ocorrências, é para reforçar que os sujeitos não participaram, nesse momento de sua formação, de atividades que eles reconhecessem como prática de AL. Consideremos, brevemente, estes trechos.

Quadro 3 – AL na educação básica

<b>EXCERTO 1</b>	<b>N1</b> - Infelizmente, como aluna da educação básica não tive / não me foi marcante aulas utilizando análise linguística, <b>sempre tive aulas de português</b> , durante a educação básica, <b>baseadas na gramática normativa. Até o 3º período de Letras, meu contato se manteve nulo.</b>
<b>EXCERTO 2</b>	<b>D3</b> - Como aluna não consigo me recordar muito de aulas de análise linguística, acho que como na escola que eu estudava a professora escolhia o que ia dar dentro da matéria de Língua Portuguesa que já abordava todas as áreas e não era separado como acontecia em outras escolas, <b>elas sempre</b>

	<p><b>optaram por dar mais literatura e produção, pois mesmo sendo juntas as aulas a mentalidade é que os eixos oralidade, leitura, produção e análise linguística eram separados. No meu caso elas sempre optaram por algo que não era análise linguística como era costume.</b></p>
<p><b>EXCERTO 3</b></p>	<p><b>D7</b> - Sempre concordei com essa proposta – afinal, é muito mais significativa do que a memorização de regras gramaticais – mas confesso que me sentia insegura, pois <b>ao longo de minha formação, desde a educação básica, não tinha tido muito exemplos dessa abordagem, que parecia distante.</b></p>
<p><b>EXCERTO 4</b></p>	<p><b>D8</b> - Venho de uma educação básica em que estudar gramática era algo cansativo, chato e maçante. <b>Fui obrigada a decorar regras gramaticais que até hoje não sei o motivo de elas existirem na língua portuguesa. Não tive o privilégio de estudar as regras por meio de trechos ou passagens, ou seja, por meio de interpretação de textos, no qual era possível analisar o sentido da palavra ou frase junto com o contexto da obra.</b> As palavras ou frases eram examinadas de forma isolada, sendo <b>meramente classificadas de acordo com as normas gramaticais.</b></p> <p>Só fui aprender como realizar tal análise conjunta (gramática + texto) quando fui fazer o ENEM para cursar a graduação de Letras. <b>Eu sou da época em que os alunos faziam Vestibular e as provas de Português eram muito presas as regras gramaticais exigindo do aluno uma escrita culta muito padronizada.</b> As redações não eram iguais a do ENEM que permite além da norma culta, o desenvolvimento crítico e criativo, obrigando o aluno a dominar as várias visões do mesmo tema. <b>Para os antigos Vestibulares, ler e escrever bem era sinônimo de domínio das normas cultas, isto é, associado ao ensino da gramática.</b></p> <p>No entanto, pesquisas demonstraram que muitos estudantes concluíam o ensino médio sem saber o devido uso ou reflexão das variantes e normas do português brasileiro, pois o “saber” estava ligado a frases, a palavras e a períodos descontextualizados, isto é, soltos, não dando à devida importância a construção de sentidos da produção de textos orais e escritos. Assim, os órgãos responsáveis formularam no final da década de 90 os PCN (BRASIL/MEC/1998) que, trouxeram uma perspectiva de que</p>

	o estudo da gramática deveria estar associado ao uso dos gêneros textuais, isto é, a análise linguística.
<b>EXCERTO 5</b>	<b>D9 - Durante todo o meu ensino básico nunca tive aulas de gramática, muito menos a concepção que temos hoje de análise linguística.</b> Somente na faculdade eu passei a entender sua importância e dimensão, e principalmente compreender o que todas essas regras do português culto significavam na língua.
<b>EXCERTO 6</b>	<b>D9 - Em uma aula para o sexto ano do ensino fundamental, que trabalhava tempos verbais e outras características do texto trabalhado em sala, houve uma questão que perguntava sobre o que era gerúndio. A professora se limitou a explicar que “são palavras que terminam em -endo”. Esse foi o esclarecimento, e me vi ali, lembrando minhas aulas do ensino fundamental, onde nada era apreendido e tudo era pouco explorado.</b>
<b>EXCERTO 7</b>	<b>D12 - Infelizmente não tenho muita positividade para discorrer sobre AL.</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O fato das atividades de AL não serem reconhecidas na educação básica desses sujeitos fica ainda mais significativa quando relacionamos às suas idades. Considerando a média de idade deles – 87,5% têm até 24 anos -, observamos que eles cursaram a educação básica já num momento em que os PCNs estavam, pelo menos teoricamente, bastante consolidados. Sendo esses documentos um produto de anos de pesquisas acadêmicas desenvolvidas na área de ensino, podemos afirmar que a perspectiva de AL não era algo novo no momento de suas formações. No entanto, embora eles devessem ter sido formados nessa perspectiva, de acordo com as narrativas, continuaram tendo aulas na perspectiva da gramática tradicional. É interessante pensar que o relato deles se aproxima muito daquilo que foi verificado na pesquisa realizada por Moura Neves, cujo resultado foi apresentado no livro “Gramática na escola”, de 1990, três décadas atrás.

Em sua pesquisa com seis grupos de professores de língua portuguesa de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental II e Ensino Médio) a partir da 5ª série do 1º grau (atual 6º ano do Ensino Fundamental II) da rede pública de quatro cidades do estado de São Paulo, em um total de 170 indivíduos, Neves (1990) buscou apreender como esses docentes entendem *para que se ensina gramática na escola e para que se usa a gramática ensinada*.

Sobre a primeira questão, quase 50% dos entrevistados se referiram ao desenvolvimento de um bom desempenho linguístico: melhor expressão, melhor comunicação, melhor compreensão. Aproximadamente 30% demonstraram preocupação com a normatividade: maior correção, conhecimento de regras do padrão culto. E cerca de 20% disseram haver uma finalidade teórica: “aquisição das estruturas de língua”; “melhor conhecimento da língua”; “conhecimento sistemático da língua” (NEVES, 1990, p.10).

Quanto à segunda questão, em sua maioria os docentes acreditam que se usa a gramática ensinada para desempenho linguístico, de modo que seja possível falar e escrever melhor, obtendo “sucesso na vida”: ser aprovado em concurso, ascender profissionalmente. De acordo com a pesquisadora: “a aquisição das estruturas da língua é vista como uma finalidade do ensino desligada de sua aplicação prática, traduzindo-se no próprio conhecimento das estruturas da língua, em si e por si, ou mais uma vez, em nada” (IDEM, p.11).

Outro ponto que merece destaque por ter aparecido em todas as narrativas, inclusive nas que não apresentaram experiências, é o fato de que todos os alunos diferenciam muito claramente atividades que eles chamam de “ensino de gramática” das de “análise linguística”. Às primeiras, atribuem avaliações negativas, como presentes nos excertos 4 e 6, por exemplo:

(i) “Venho de uma educação básica em que estudar gramática era algo cansativo, chato e maçante (...)”;

(ii) “(...) relembro minhas aulas do ensino fundamental, onde nada era apreendido e tudo era pouco explorado”.

Por outro lado, as atividades de análise linguística são valorizadas (excertos 3 e 4, por exemplo), sendo relacionadas principalmente à reflexão por parte discente e à abordagem de questões relativas à significação:

(iii) “sempre concordei com essa proposta [AL] – afinal, é muito mais significativa do que a memorização de regras gramaticais – mas confesso que me sentia insegura”;

(iv) “(...) pois o “saber” estava ligado a frases, a palavras e a períodos descontextualizados, isto é, soltos, não dando à devida importância a construção de sentidos da produção de textos orais e escritos. Assim, os órgãos responsáveis formularam no final da década de 90 os PCN (BRASIL/MEC/1998) que, trouxeram uma perspectiva de que o estudo da gramática deveria estar associado ao uso dos gêneros textuais, isto é, a análise linguística”.



Assim, embora nem todas as narrativas tenham relatado uma experiência daquilo que eles considerem ser AL, aquelas que fizeram um percurso histórico dessa abordagem, ou avaliaram a importância de determinada disciplina da licenciatura para vivências nessa área, sem narrar uma atividade específica, também são relevantes, pois podemos depreender como os sujeitos participantes valorizam esse eixo de ensino. Isso torna ainda mais claro que esses futuros professores têm um conhecimento teórico, acadêmico, a respeito disso, o que, inclusive, parece fundamentar a avaliação negativa que eles fazem das “aulas tradicionais de gramática”; os pontos que eles ressaltam em (iii) e (iv), valorizando atividades em AL, é exatamente o que falta nas aulas tradicionais de gramática, notados em (i) e (ii).

Todas as narrativas que buscaram apontar a perspectiva que esses alunos têm da AL reconhecem a importância do uso, da construção de sentido, do trabalho com o texto e da integração entre os eixos. Acreditamos que os trechos reproduzidos abaixo ilustram bem as concepções de AL que podemos depreender das narrativas analisadas:

Quadro 4 – Concepção de AL na perspectiva do entrevistados

<b>EXCERTO 8</b>	<b>D7</b> - Durante o estágio II, no entanto, percebi que, se adotarmos uma <b>postura investigativa</b> diante de nossa própria língua e assumirmos uma <b>perspectiva de língua como prática social</b> , trabalhar análise linguística de forma significativa não é tão difícil quanto parece. (...) <b>O texto não foi usado como pretexto</b> para que deles se extraíssem frases a serem analisadas – a escolha dessas estruturas (ativa e passiva) relacionava-se intimamente à situação comunicativa e aos aspectos discursivos mais amplos dos textos em questão. Sendo assim, essa prática de análise parecia tornar-se mais <b>significativa para os alunos, que participavam de forma ativa</b> . (...) [isso] me levou a perceber que é possível desenvolver, na educação básica, <b>uma postura crítica de análise da língua, articulando abordagens do texto em seus aspectos macro e microlinguísticos, numa abordagem descendente</b> .
<b>EXCERTO 9</b>	<b>D8</b> - (...) trouxeram uma perspectiva de que o estudo da gramática deveria estar associado ao uso dos gêneros textuais, isto é, a análise linguística. Foi uma grande virada no ensino da língua portuguesa (LP) e <b>isto permitiu uma maior abertura para a reflexão, interação e construção de sentidos de gêneros orais e textuais</b> .
<b>EXCERTO 10</b>	<b>D9</b> - (...) [ em AL] a língua se mostrava no cotidiano, <b>nada era</b>

	<b>marginalizado pela ideia do “certo”, a língua viva era tratada como tal.</b>
<b>EXCERTO 11</b>	<b>D10</b> - E muitos outros exemplos salientando que <b>a perspectiva descendente era respeitada, o texto era o centro das aulas e a gramática sempre contextualizada</b> , conforme as experiências descritas.
<b>EXCERTO 12</b>	<b>D14</b> - Em comparação com os métodos convencionais de análise linguística, percebi que, nas séries iniciais, <b>a metodologia de levar os alunos a analisar a linguagem com base na leitura e produção lúdica é um método mais eficaz.</b>
<b>EXCERTO 13</b>	<b>D15</b> - Nessa disciplina, pude realmente aprender a utilizar um texto como início, meio e fim de uma aula. <b>Percebê-lo não apenas como uma justificativa para ensinar gramática.</b> Mas entendê-lo como ferramenta fundamental no estudo e aprendizagem de LP. <b>O professor mostrou como devemos e podemos partir de questões macro de um texto, para as questões micro.</b>
<b>EXCERTO 14</b>	<b>D16</b> - (...) <b>obtiveram experiência e aprenderam também como a língua tem diversos usos</b> , e que nenhum deles é melhor que outro.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

O que percebemos nesses 6 excertos é que, para os participantes da pesquisa, atividade de análise linguística é aquela que se diferencia do ensino tradicional de gramática por: (i) estar sempre associada a algum texto, analisando os processos de significação de determinada construção linguística de acordo com a situação comunicativa; (ii) propiciar que os alunos participem de forma ativa e protagonista; (iii) permitir uma reflexão/análise sobre a língua, não a memorização de regras; (iv) valorizar a língua em uso e, com isso, extinguir a noção de certo/errado, melhor/pior; (v) abordar o gênero de maneira descendente, partindo de questões macro para as micro; (vi) integrar os demais eixos de ensino.

Percebemos, então, que, no que tange ao entendimento do que seria uma prática de AL, os futuros professores, no geral, têm uma visão que se aproxima daquilo que é apresentado em pesquisas acadêmicas e em documentos que parametrizam a prática do professor. É possível reconhecer aqui, portanto, algo que estaria no âmbito de uma das *disposições* que Nóvoa (2009) apresenta como essenciais à definição dos professores nos dias de hoje: o conhecimento (as demais dimensões são: a cultura profissional, o tacto pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social). É preciso considerar, entretanto, que os

conhecimentos nos quais está alicerçado o trabalho docente têm vários níveis. Com isso, queremos dizer, especificamente, que uma coisa é ter um conhecimento construído (ou em construção) acerca da análise linguística como eixo do ensino; outra coisa é ter um conhecimento dos fatos linguísticos e de instrumentos de análise que viabilizem o exercício de AL. Os dados considerados aqui, desse modo, dizem respeito a esse conhecimento sobre a AL em termos pedagógicos, em relação ao seu papel no ensino de LP. E, nesse aspecto, as narrativas sinalizam positivamente.

No entanto, ao relatar suas experiências na área, podemos notar uma maior dificuldade. Das 17 narrativas, 11 (65%) de fato relataram uma vivência naquilo que eles consideram AL. O restante, 6 (35%), não soube exemplificar, ficando apenas no nível da avaliação ou da definição. Esse dado nos parece bastante relevante, pois pode indicar a pouca vivência que os alunos têm da prática em sala de aula, falta de acesso a exemplos. Isso se torna ainda mais significativo, quando ancorados na perspectiva sociocognitivista, compreendemos o caráter essencial da experiência na construção das concepções que vão orientar nossas ações como professores de português (SANTOS, 2018; SAMPAIO; SANTOS, 2018). No âmbito da formação continuada, especialmente, é comum a queixa de que muito se discute sobre o que fazer e não fazer em aula de LP, mas pouco se demonstra o **como fazer**.

Com isso, o foco da nossa análise orientou um recorte no *corpus* – visto que procurávamos analisar experiências com AL, como tentamos deixar claro com o enunciado do instrumento de pesquisa (*[...]Diante disso, gostaríamos de conhecer suas **experiências** mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma **experiência positiva** nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa*).

É importante observar que solicitamos uma experiência em AL enquanto **aluno/professor** de português, não necessariamente inseridos em uma aula de português. Eles poderiam, por exemplo, relatar uma experiência de planejamento conjunto de uma prática de AL em uma reunião de professores. Ou a leitura de uma obra em que fossem apresentadas experiências interessantes. No entanto, todos eles evocaram o *frame* *Aula\_de\_português* na posição de aluno ou de professor. Isso por si só já é um dado relevante: AL para esses alunos trata-se de uma nova forma trabalhar a gramática em sala, surge com a finalidade de substituir esse processo, por isso eles não reconhecem práticas de AL na leitura de um artigo em um grupo de pesquisa, por exemplo. A recorrência desse *frame*, em 100% das experiências narradas, indica o grau de convencionalização desse entendimento.

Observado isso, tomamos a descrição do *frame* *Aula\_de\_português*, fazendo as atualizações já mencionadas que consideramos necessárias, tendo em vista as próprias

narrativas e as nossas próprias concepções sobre essa cena (a partir de nossa orientação teórica já explicitada). O *frame* adaptado ficou da seguinte forma:

Quadro 5 – Descrição do *frame* Aula\_de\_português

Aula_de_português
<p>Definição: Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes da cena mais específica de Aula de Português. Com a mediação de um professor de português, um aluno de português desenvolve atividades sobre um conteúdo da matéria de português, com vistas a desenvolver uma habilidade, aprender um Preceito ou um Fato.</p>
<p>EFs: Centrais:</p>
<p><b>Aluno de português:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimentos envolvidos na matéria de língua portuguesa.</p> <p>5MA9- 2 – [...] Português é uma matéria difícil ainda mais no 9º ano porque no 8º ano eu não aprendi quase nada porque a professora não ENSINA oração direito para minha sala.</p>
<p><b>Professor de Português:</b> Alguém que instrui um aluno em habilidades ou conhecimentos envolvidos na matéria de língua portuguesa.</p> <p>5MA9- 3 – Ano passado a professora de Português não DAVA NADA na sala de aula ou seja [...] Esse ano graças a Deus para nossa alegria pegamos uma professora boa que explica a matéria super bem , [...] a professora nunca deixa a gente a toa e isso é bom [...], apesar de ser uma matéria muito chata mas é nosso futuro que tá em jogo pois a língua portuguesa é essencial.</p>
<p><b>Conteúdo:</b> objeto de ensino e de aprendizagem</p> <p>D5 - Para finalizar essa aula, conversamos e analisamos juntos, encaixando nomenclaturas e sentidos, CONSEGUIMOS CHEGAR ao conceito de adjetivo e substantivo e como se relacionam: número e gênero.</p>
<p><b>Matéria de português:</b> A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor de português para um aluno de português.</p>

<p><b>2MA9-1- [...]</b>Só que às vezes a aula fica chata de tanto repetir matéria, às vezes que a professora explica tanto e eu não entendo nada porque <b>português</b> requer silêncio e muita disciplina e prestar muita atenção.</p>
<p><b>Habilidade:</b> Uma ação que um <b>aluno de português</b> está apto a realizar como resultado de uma instrução desta disciplina.</p> <p><b>5MA9- 10</b> –No ano passado eu tinha uma professora muito ruim, ela não explicava a matéria só <b>PASSAVA interpretação de texto</b>, essa é a parte ruim. [...]</p>
<p><b>Fato:</b> Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor.</p> <p><b>2MA2-20-</b> Me lembro que uma vez a professora pediu para turma fazer uma redação, eu estava com dúvidas se “bombom” era escrito com M ou N, e ela me <b>EXPLICOU que antes de P e B só se usa M</b>, e eu nunca mais esqueci.</p>
<p><b>Instituição:</b> Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.</p> <p>Depois eu vim para <b>a Escola Estadual J</b> e todos os professores me ajudaram [...] Eu agradeço a todos os professores que me ajudaram e nunca desistiram de mim [...]</p>
<p><b>Preceito:</b> Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.</p> <p><b>1MA9 – 13-</b> Uma vez na 4ª serie uma professora de português que se chamava Graça ela ensinava uma boa coisa <b>ensinou a aprender e não desistir</b>.</p>
<p><b>Qualificação:</b> Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. (não presente nos dados)</p>
<p><b>Papel:</b> Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um <b>aluno de português</b> está apto a assumir como resultado de um treinamento. (não presente nos dados)</p>
<p><b>Não-centrais (encontrados nos nossos dados):</b></p>
<p><b>Objetivo:</b> Finalidade que se pretende com a aula – desenvolver uma habilidade ou construir um conhecimento específico.</p> <p>D2 – [...] no sentido de fazer com que os <b>alunos RECONHECESSEM(i) que práticas de leitura podem auxiliar o rapper na aquisição de novas palavras e consequente ampliação</b></p>

de vocabulário influir nas possibilidades de rimas.
<p><b>Modo:</b> A maneira da realização de uma ação.</p> <p>5MA9- 9- [...] Aí esse ano foi muita informação junto, aí está um pouco difícil de pegar matéria. Mas é só eu me esforçar que vou conseguir. Porque também agora tenho uma ótima professora, que <b>ENSINA</b> muito bem. [...]</p>
<p><b>Grau:</b> O grau em que o evento ocorre.</p> <p>2MA9-1[...] Só que às vezes a aula fica chata de tanto repetir matéria, às vezes que a professora <b>EXPLICA</b> tanto e eu não entendo nada porque português requer silêncio e muita disciplina e</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Partindo, então, desse delineamento do *frame*, vamos identificar o que essas narrativas nos informam acerca de questões relevantes para nossa pesquisa. Organizamos, desse modo, a discussão dos dados nas três subseções seguintes que buscam: em 6.2.1, a partir da consideração do EF *Instituição*, o qual está relacionado à posição do pesquisado como EF *Aluno* ou *Professor*, reconhecer o momento da formação em que esse participante vivenciou a experiência positiva compartilhada e do modo como ela ocorreu; em 6.2.2, a partir da consideração das ocorrências do EF *Conteúdo*, construir um entendimento acerca de qual é o tópico central da aula e se este é, nas experiências relatadas, o objeto das práticas de AL; e em 6.2.3, considerando o EF *Objetivo*, compreender como esses futuros professores entendem a finalidade da experiência relatada, a partir do que propomos uma reflexão sobre o fato de as práticas de AL por eles reconhecidas serem (ou não) semanticamente orientadas.

### **6.2.1 EFs *Aluno\_de\_português*, *Professor\_de\_português* e *Instituição* – o que suas ocorrências nos sugerem**

Embora os alunos reconheçam que atividades de análise linguística devam desenvolver uma postura ativa nos alunos, que são envolvidos em proposta de análise e reflexão sobre a língua para construírem seu aprendizado a partir a mediação do professor, na maioria das vezes o *frame* *Aula\_de\_português* surgiu associado a ULs que sugerem uma

postura passiva discente, retomando a ideia de aula como transmissão de conteúdos, não de co-construção.

Quadro 6 – Unidades lexicais

<b>UNIDADES LEXICAIS</b>	
TRABALHAR	6
APLICAR	3
CHEGAR	2
PARTIR	1
RECONHECER	1
DAR	1
INTRODUZIR	1
LEVAR	1
COMENTAR	1
MOSTRAR	1
ASSISTIR	1
ENTENDER	2
COMPREENDER	1
ELABORAR	1
DESENVOLVER	1
ANALISAR	1
REALIZAR	1
APRENDER	1
CONSTRUIR SIGNIFICADO	1
DISCUTIR	1
TRABALHO	2
ANÁLISE	1
APLICAÇÃO	1
LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES	1
<b>TOTAL</b>	<b>34</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Os discentes apresentam aqui um paradoxo, definem AL trazendo uma perspectiva protagonista do aluno, mas descrevem a atividade como se os conteúdos fossem “dados”,

“passados”, “transferidos do professor ao aluno” (82% das UL utilizadas estão relacionadas à ideia de transferência – como exemplos os sujeitos D7 e D3), sendo apenas 18% dos verbos indicando a possibilidade de reflexão conjunta e construção dos saberes – como exemplos os sujeitos D6 e D5.

Quadro 7 – Análise de ALs evocadas nos instrumentos

<b>EXCERTO 15</b>	<b>D7</b> - O que me tranquilizou foi uma aula que observei numa turma do 1º ano do EM, na qual a professora <b>PARTIA</b> de uma notícia e de uma página de classificados, explorando esses textos de forma contextualizada e reflexiva, e <b>CHEGAVA</b> à análise e sistematização de estruturas de voz ativa e passiva, muito presentes na notícia e nos classificados respectivamente.
<b>EXCERTO 16</b>	<b>D3</b> - O tema era análise linguística e eu optei por DAR uma aula em que <b>FOSSEM TRABALHADOS</b> alguns adjetivos e conversando e pesquisando surgiu a ideia de utilizar propagandas
<b>EXCERTO 17</b>	<b>D6</b> - Através do <b>LEVANTAMENTO DE HIPÓTESES</b> sobre o conceito de substantivo e, mais profundamente, sobre o conceito de um substantivo abstrato, a discussão foi criada e os alunos puderam compartilhar seus argumentos sobre as suas hipóteses.
<b>EXCERTO 18</b>	<b>D5</b> - Então, <b>DISCUTIMOS</b> com os alunos e perceber que eles <b>ENTENDERAM</b> o uso do subjuntivo naquele contexto foi uma experiência de ensinar análise linguística partindo do lúdico e se afastando da ideia de aula de gramática.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Reconhecemos que essas falas são naturalizações e, não necessariamente, significam que as aulas se deram de forma transmissiva. No entanto, o que fazemos aqui é interpretar o discurso desses alunos, o como nos foi dito, e não a realidade, ou a forma como a aula em si ocorreu. E esse *como nos contar* tal atividade e sua repetição aponta-nos o grau de convencionalização de determinada experiência para eles, a concepção que eles tiveram dessas práticas.

Essas práticas, por sua vez, ora foram experienciadas na perspectiva de aluno, ora na de professor. Nos 11 instrumentos analisados, tivemos 13 experiências narradas – o sujeito N1 relatou 3 situações. Nelas, em 61,5% das vezes o EF Pesquisado – do *frame* Pesquisa – é



evocado como o EF Aluno – no frame *Aula\_de\_português*. No restante, em 38,5% das vezes (5 ocorrências), ele é citado como o *Professor\_de\_Português*.

Esse fato está relacionado ao EF *Instituição* – um estabelecimento educacional, como uma escola ou um colégio, podendo aparecer também a disciplina/projeto em que vivenciou AL -, conforme já dito, não temos instanciada a educação básica. As atividades relatadas se deram em:

Quadro 8 – EF Local em que vivenciaram AL

<b>Local</b>	<b>Ocorrência</b>	<b>Frequência</b>
Projeto de extensão	5	39%
Estágio II	3	23%
Disciplina “Metodologias de ensino de LP”	2	15,5%
Oficina de ensino	1	7,5%
Estágio I	1	7,5%
Disciplina “Literatura brasileira II”	1	7,5%
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em sua maioria (39%), as atividades de AL mais marcantes aos sujeitos se deram em projetos de extensão, ou seja, estão fora do currículo mínimo obrigatório do licenciando em Letras. A segunda maior ocorrência, por outro lado, ocorreu no estágio curricular obrigatório realizado no Colégio de Aplicação João XXIII-UFJF (23%), o qual apresenta um corpo docente, em geral, envolvido em grupos de pesquisas e programas de pós-graduação da UFJF, cujas aulas costumam ser descritas como mais inovadoras e com realização efetiva de AL. Sobre o EF em questão, é interessante notar a pouca ocorrência de instanciações em Oficinas. Estas foram incluídas no currículo no intuito de apresentar o viés prático do curso, relacionando-a à sala de aula. Todos os formandos precisam participar de um número mínimo de oficinas, sejam elas de Literatura ou de Língua Portuguesa, todas, pelo menos em teoria, devem voltar-se à educação básica. No entanto, foi citada apenas uma vez, em uma disciplina específica de AL. Não sendo abordadas as oficinas de literatura, leitura, escrita, semântica e outras.

Partimos agora para o levantamento do conteúdo linguístico apontado como objeto da aula de AL que os sujeitos participantes quiseram nos contar.

### 6.2.2 EF Conteúdo – o que suas ocorrências nos sugerem

Com relação ao EF Conteúdo fizemos uma divisão: os textos trabalhados e os conteúdos que eles consideram linguísticos trabalhados a partir daqueles. São eles:

Quadro 9 – EF Conteúdo das experiências em AL

<b>Conteúdo descrito</b>	<b>Ocorrências</b>	<b>Conteúdo descrito</b>	<b>Ocorrências</b>
Classificação de adjetivo	2	Poema	3
Concordância nominal	2	Música	2
Classificação de substantivo	1	Podcast	2
Pronome	1	Texto informativo	1
Análise fonética	1	Texto instrucional	1
Argumentação	1	Texto oral	1
Subjuntivo	1	Propaganda	1
Imperativo	1	Panfleto	1
Vozes Verbais	1	Notícia	1
Numeral	1	Classificados	1
Infinitivo	1	Reportagem	1
Inconformidade de pessoa	1	Conto	1
Noção de perspectiva	1	Oráculo	1
Escolha lexical	1	Programa de <i>Youtube</i>	1
Turno de fala	1		

TOTAL	17	TOTAL	19
-------	----	-------	----

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Podemos notar a proximidade entre o número de gêneros levantados e item gramatical trabalhado – 17 a 19 respectivamente. Isso reforça a tese de que esses alunos têm bem consolidado o conhecimento teórico de que se deve partir do texto, materializado em gênero para atividades de reflexão sobre a língua. No entanto, ao ler as narrativas, observamos que não há uma relação entre o item gramatical trabalhado e o gênero em questão, ou seja, pode ser que o texto tenha sido usado como pretexto muitas das vezes. Outro ponto que podemos observar é que o item analisado continua sendo conteúdos *de gramática* prototípicos, com foco em morfologia e sintaxe.

Dos itens linguísticos elencados como objeto de estudo, temos 59% (10 ocorrências) relacionados à morfologia, 23% (4 ocorrências) à semântico-pragmática – cujos itens são noção de perspectiva, escolha lexical, turno de fala e argumentação -, 12% (2 ocorrências) à sintaxe e 6% à fonética (1 ocorrência).

Resultado bem semelhante do encontrado por Neves (1990). Ao se levantar os conteúdos trabalhados em sala, a pesquisadora observou a prevalência das seguintes categorias: 51% de morfologia e 35,85% de sintaxe. Conteúdos de semântica, por exemplo, correspondem a apenas 3,37%, e os de estilística, por sua vez, 0,32%. Hierarquização semelhante com a que observamos nesta tese, com alunos sendo formados em 2019.

Precisamos destacar, no entanto, que a questão principal não é a prevalência do trabalho com a sintaxe ou a morfologia nas experiências relatadas pelos sujeitos participantes desta pesquisa. O que chama atenção é o fato de, visto pedirmos a experiência mais marcante positivamente em AL, eles terem elegido aulas cuja finalidade seja a identificação/o reconhecimento de uma classe de palavras, por exemplo. Poucas foram as experiências que valorizaram aulas com objetivo de abordar o contexto sociocomunicativo. Sobre isso, segue a próxima seção.

### 6.2.3 EF Objetivo – o que suas ocorrências nos sugerem

Embora a maioria dos sujeitos participantes reconheçam que a AL deva se materializar em consonância com outros eixos - os de leitura, escrita e oralidade – e, portanto, a partir de gêneros textuais, para um pouco mais da metade dos sujeitos participantes – 54,55% (em 6

narrativas) - o que chama mais atenção é a forma de abordagem de determinados itens gramaticais, e não a construção da significação em si e o uso de tais itens a determinados contextos comunicativos. Voltamos a dizer que não estamos indicando aqui que a intenção do professor tenha sido trabalhar apenas o item gramatical, ou que não houve relação com a situação comunicativa e relação com a construção do sentido do texto. O que estamos afirmando é que, ao narrar, os alunos destacam o ponto gramatical em si, reduzindo a sequência didática ao reconhecimento e conceituação de uma classe gramatical, por exemplo, como se este tivesse sido a finalidade maior da aula. Para exemplificar, seguem os exemplos:

Quadro 10 – EF Objetivo das aulas de AL

<b>EXCERTO 19</b>	<b>N1</b> - O mais recente foi agora no Estágio II. Estive observando uma turma da EJA na qual o professor ensinava somente na forma normativa da gramática, textos não literários, pouco aproveitamento do que os alunos respondiam e o modo como faziam. Trabalhei o poema “Lembranças”, da Cecília Meireles, dentro da sequência sobre nostalgia, retirando os adjetivos e deixando os alunos encaixarem os adjetivos impressos no quadro. <b>Foi bastante interessante porque discutiram entre si porque encaixar um adjetivo e não outro.</b> Para finalizar essa aula, conversamos e analisamos juntos, encaixando nomenclaturas e sentidos, <b>conseguimos chegar ao conceito de adjetivo e substantivo e como se relacionam: número e gênero.</b>
<b>EXCERTO 20</b>	<b>D6</b> - Contudo, precisávamos trabalhar a categorização e o conceito de substantivos. <b>Para tal, levamos uma música do Claudinho e Buchecha, “sou assim sem você”, e pedimos para que os alunos descobrissem o que as palavras destacadas na letra tinham em comum – todas eram substantivos.</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Um pouco menos da metade das narrativas – 45,45% (em 5 instrumentos) - deu maior enfoque à situação comunicativa. Nos exemplos abaixo, podemos notar que, para esses sujeitos participantes, o objetivo maior da aula que eles consideraram de AL era a construção de sentido em determinada moldura comunicativa, o elemento gramatical foi usado apenas como instrumento para se chegar a essa análise.

Quadro 11 – EF Objetivo das aulas de AL

<p><b>EXCERTO 21</b></p>	<p><b>D2</b> - Durante a regência do estágio I em ensino de Língua Portuguesa, o tema a ser trabalhado nas aulas foi o rap e sua relação com a aula de Língua Portuguesa, no sentido de fazer com que os alunos <b>reconhecessem (i) que práticas de leitura podem auxiliar o rapper na aquisição de novas palavras e consequente ampliação de vocabulário influir nas possibilidades de rimas; (ii) que o rap também é poesia, tanto quanto os poemas estudados na escola tradicionalmente, uma vez que são compreendidos como usos da linguagem com intencionalidade estética, com o intuito de emocionar e, no caso do rap, em boa parte dos casos, com razões políticas.</b> Esse tema foi eleito em razão do interesse demonstrado pelos alunos sobre o tema, que figurava nas “conversas paralelas” nas aulas de português.</p> <p>[...] Nesse episódio, a análise linguística se deu através da reflexão sobre como era possível levantar hipóteses acerca de quais grupos sociais eram os participantes da interação retratada no poema. Era possível realizar a atividade através da análise dos usos de dêiticos sociais e gírias.</p>
<p><b>EXCERTO 22</b></p>	<p><b>D5</b> – [...] Uma das aulas que me marcou muito foi quando criei o jogo “Oráculo, oráculo meu...”<b>que consistia em explicar o que era e como funcionava um oráculo que sempre aparecia nos mitos.</b> Assim, os alunos compreenderam que era algo subjetivo e que as perguntas feitas ao oráculo nunca eram respondidas de forma direta, podendo ser ambígua ou abrangente. Dividimos a turma em dois grupos:</p> <p>(i) o oráculo e (ii) o herói que faz a pergunta.</p> <p>O resultado do jogo foi muito marcante, pois os alunos de 4º ano começaram a usar verbos no subjuntivo sem qualquer orientação nossa, então depois de levarmos essa questão para nossa orientadora, ela sugeriu comentar com os alunos nas próximas aulas a relação do modo subjuntivo com o aspecto de subjetivo que eles queriam colocar na resposta, para ser algo possível, mas não certo de algo que o herói deseja, mas deixa ambíguo se irão conseguir ou não.</p> <p>Então, <b>discutimos com os alunos e perceber que eles entenderam o uso do subjuntivo naquele contexto foi uma</b></p>

	<p><b>experiência de ensinar análise linguística partindo do lúdico e se afastando da ideia de aula de gramática.</b> Foi a primeira vez na faculdade que eu entendi o que era análise linguística, sua importância e função dentro da sala de aula.</p>
--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Assim, os excertos 21 e 22 demonstram que para esses sujeitos está em primeiro plano o discurso e a construção de sentido, a situação comunicativa em si. A questão sintática é evocada, mas para auxiliar na construção da análise dos gêneros em questão: rap e oráculo. Assim, notamos que houve um reconhecimento do contínuo léxico-sintático-semântico-pragmático nas experiências relatadas, e não uma prevalência das questões sintáticas apenas.

No entanto, embora casos assim representem 45,45% das experiências narradas, quase metade do total de instrumentos são apenas 29,5%. Isto é, considerando todos os casos (17) – aqueles que não apresentaram experiências em AL, apenas avaliaram ou definiram (6), mais aqueles com exemplos práticos (11) -, essa quantidade cai para quase um quarto. Número bastante baixo se considerarmos que esses alunos estão se formando e, portanto, deveriam apresentar um arcabouço maior de atividades de AL semanticamente orientadas, eixo este tão central por perpassar e se relacionar com todos os demais.

Sabendo dessa falta de exemplos ao professor de educação básica, propomos nosso caderno de atividades. Nosso intuito não foi criar aqui um currículo de AL, tampouco esgotar as possibilidades de abordagem. Tentamos apenas exemplificar como poderiam ser aulas cujo foco seja a construção de sentido e, para tanto, a análise linguística do texto serviria como um instrumento, como um meio, não como atividade fim.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce da minha inquietação enquanto professora. Formada como pesquisadora em Linguística Cognitiva – com dissertação de mestrado nesta linha de pesquisa –, sentia que minhas aulas precisavam ser revistas de modo a aproveitar de maneira consciente os conteúdos que adquiri em minha formação. Além disso, diante das infinitas dificuldades por quais passam os professores de escola pública, havia a vontade de compartilhar aulas de sucesso com os colegas de trabalho, aulas que fossem viáveis e que demandassem poucos recursos, daí a ideia da elaboração do Caderno de Atividades que acompanha esta tese.

Partimos então da compreensão do estado da arte das questões relacionadas à análise linguística, seja nas obras de referência, seja nos documentos oficiais (Capítulo 2), e encontramos um consenso: essas práticas devem ser semanticamente orientadas. Diante disso, deparamo-nos com um paradoxo. O que encontramos foram grandes lacunas entre aquilo que é previsto e o que de fato é demonstrado e/ou aplicado. Ao professor, seja graduando ou em formação continuada, faltam modelos, exemplos de atividades proveitosas. Muito se discute sobre o que não fazer em sala, mas pouco se demonstram alternativas. Enquanto não há dúvidas de que a construção do sentido deve ser o cerne da aula de análise linguística, sempre baseada no uso e tendo como objeto de ensino o texto, enquadrado a um gênero textual, os materiais da área, mesmo os que se dispõem a apresentar um modelo de abordagem ao professor, continuam a analisar palavras e sentenças isoladas, pouco trabalhando com o gênero, fator imperativo ao trabalho docente. Acreditamos que isso justifica a dificuldade dos sujeitos participantes de apresentarem experiências de aulas com AL – apenas 5 (29,5%) instrumentos contêm narrativas com vivências em AL, os demais apenas avaliam ou definem esta prática.

Diante, então, de nossa pergunta - *Como os alunos do último período de Letras concebem a Análise Linguística? Eles percebem/reconhecem a centralidade dos processos de construção de sentido nessas atividades?* – concluímos com as 17 narrativas colhidas que os alunos sabem teorizar sobre AL, porém as experiências relatadas nessa área apresentaram-se divergentes com a concepção de atividades de análise linguística na visão dos próprios sujeitos investigados. Fato que comprova a distância entre teoria e prática para esses futuros professores e a urgência do desenvolvimento de modelos que minimizem essa dificuldade.

Diante disso, revisamos nossa referência teórica principal – a Linguística Sociocognitiva - para servir de base ao produto principal desta tese – o Caderno de Atividades. Encontramos muitos pontos de convergência entre suas teses e os documentos

oficiais de ensino de LP. Ambos defendem que a linguagem deve ser analisada no USO, sendo o sentido sempre situado. Defendem também, cada um a seu modo, que a linguagem, construída através da experiência, enquadra-se em padrões culturalmente construídos – *frames/gêneros* -, sendo, por isso, o conhecimento de mundo tão importante para a elaboração de um bom trabalho.

Baseadas nesses princípios, apresentamos nosso Caderno de Atividades que tem um duplo fim: apresentar um modelo de transformação didática da LSC e se enquadrar nos parâmetros vigentes atualmente para o professor de LP nos documentos oficiais.

Além disso, como o ensino sobre semântica – cerne dos trabalhos em AL - só recentemente passou a ser alvo de materiais específicos, os quais são ainda muito escassos e pouco divulgados, nosso objetivo foi contribuir para a construção de uma inteligibilidade acerca das práticas de AL – as quais podem ser instrumentos para o estudo, a análise, a reflexão acerca dos processos de construção da significação – como práticas realizadas dentro de um contínuo “léxico-sintático-semântico-pragmático”. Contudo, a ideia principal desse trabalho não foi apresentar algo a ser aplicado *ad hoc*, mas uma sugestão de conduta ao professor que necessita de um norte para se utilizar a AL para o ensino de LP, o que torna o aluno mais competente e a aula mais interessante.

Com isso, iremos agir como recomendado por Kock (2001), que chama a atenção para a importância de o professor criar situações nas aulas em que exponha os alunos a diversos modelos de textos, sem que fiquem limitados ao estudo de frases aleatórias e possam efetivamente refletir sobre as intenções do uso da língua, algo visivelmente atingido nas aulas apresentadas, e produzir textos em que atinjam também suas pretensões discursivas.

Dessa forma, como já dissemos, ao sabermos que nós, professores, não temos dúvida sobre quais informações devemos fornecer ao nosso aluno, tentamos apontar um norte que pode ser seguido para que possamos atingir nossos objetivos e superar nossas angústias de natureza didática. Visto que a intervenção pedagógica do professor é imprescindível para se promover a aprendizagem, desejamos auxiliar para que tal intervenção seja realmente adequada.



## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula.** – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Língua Texto e Ensino: outra escola possível.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Gramática contextualizada: limpando o “pó das ideias simples”.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- \_\_\_\_\_. **O ensino da língua materna como integração de conhecimentos linguísticos.** Dissertação de mestrado. Recife: UFPE, 1986.
- APARÍCIO, A. S. M. A. **Análise Linguística no Livro Didático: contribuições para melhor compreensão do trabalho realizado em sala de aula por professores que estão buscando inovar sua prática de ensino de gramática.** Estudos Linguísticos, São Paulo, 38 (2), 2009.
- AZEVEDO, I. C. M. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, E.L.; OLÍMPIO, M. F. (orgs.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques.** Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- AZEVEDO, T.M. de. Outras vozes na argumentação: atualização da polifonia e reformulação da descrição semânticoargumentativa do discurso. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 64-72, jan.-mar. 2011.
- \_\_\_\_\_. Transposição didática de gêneros discursivos: algumas reflexões. **Desenredo** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 198-214, jul.-dez. 2010.
- BAGNO, M. **Nossa língua vai mal.** Net. Rio de Janeiro, 2000. Seção Fórum. Disponível: [www.marcosbagnos.com.br](http://www.marcosbagnos.com.br)
- \_\_\_\_\_. **Gramática pedagógica do português brasileiro.** São Paulo: Parábola, 2012.
- \_\_\_\_\_(org.). **Norma linguística.** São Paulo: Loyola, 2001.
- BATORÉO, H.J. (2004). **Linguística Portuguesa: Abordagem Cognitiva.** Lisboa: Universidade Aberta. Livro em formato de CD-ROM
- BERGEN, B. & CHANG, N. Embodied Construction Grammar. In: HOFFMAN, T.; TROUSDALE, G. **The Oxford Handbook of Construction Grammar** (pp.169-190). New York: Oxford University Press, 2013.

BERGEN, B.; FELDMAN, J. **It's the body, stupid: concept of learning according to cognitive science.** ICSI Technical report, 2006. Disponível em: <<http://www.icsi.berkeley.edu/pubs/techreports/tr-06-002.pdf>>

BOAS, H. C. & SAG, I.A. (eds.) **Sign-Based Construction Grammar.** Stanford: CSLI Publications. 2012.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental:** língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte II – Linguagens Códigos e suas Tecnologias.** 2000.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** Tradução: Anna Rachel Machado. 2. ed. São Paulo: Educ, 2006.

\_\_\_\_\_. **Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif.** Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

\_\_\_\_\_. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas.** 2.ed. Trad. Ivo Cardoso. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1991.

CHISHMAN, R.; MINGHELLI, T. D. **Os Subframes Audiência Preliminar e Audiência de Instrução e Julgamento no Frame Processo de Conhecimento no Direito Processual Civil.**In: Revista Veredas. Juiz de Fora, MG. N. 1. V 17. Jan. /jun. 2013.

COOKE, W. **A foundation correspondence on action research:** Ronald Lippit and John Collier. The University of Manchester, Manchester. Disponível em: <[http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/publications/wp/mid/mid\\_wp06.htm](http://www.sed.manchester.ac.uk/idpm/publications/wp/mid/mid_wp06.htm)>. Acesso em: abril. 2018. CROFT, W. e CRUSE, D. A. **Cognitive Linguistics.** Cambridge: CambridgeUniversity Press, 2004.

CROFT, W. Construction Grammar. In. GEERAERTS, D. & CUYEKENS, H. **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics.** Oxford – New York: Oxford UniversityPress, 2007, p. 463 – 508.

\_\_\_\_\_. **Radical Construction Grammar. Syntactic theory intypological perspective.** Oxford: Oxford University Press. 2001.

DOLZ, J.; SCHEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DUQUE, P.H. Discurso e cognição – uma abordagem baseada em frames. **Revista da Anpoll** n° 39, p. 25-48, Florianópolis, Jul./Ago. 2015

DURANTI, A.; C. GOODWIN (eds.) **Rethinking Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

EVENSEN, L. S. A Linguística Aplicada a partir de um arcabouço com princípios caracterizadores de disciplinas e transdisciplinas. In: SIGNORINI, I.; M. CAVALCANTI (Orgs.) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998[1996]. pp. 81-90.

FARACO, C.A.; TEZZA, C. **Oficina de texto**. Petrópolis: Vozes, 2003

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira: desembaraçando alguns nós**. São Paulo: Parábola, 2008.

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

FELDMAN, J. **From molecule to metaphor: a neural theory of language**. Cambridge: The MIT Press, 2006.

FERRAREZI, C. J. **Semântica para educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FILLMORE, C. J. (1968). The case for case. In: Bach, E., Harms, R. T. (Eds.). **Universals in linguistic theory**. Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1968, p.1-88.

\_\_\_\_\_. Topics in lexical semantics. In: COLE, E. (ed) **Current Issues in Linguistic Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1977, p. 76-138

\_\_\_\_\_. Frame Semantics. In: Linguistic Society of Korea (Ed.). **Linguistics in the Morning Call**. Seoul: Hánshin, 1982.

\_\_\_\_\_. Frames and the semantics of understanding. In: **Quaderni di Semantica**, v. 6, 1985, p. 222 -254.

\_\_\_\_\_. Topics in lexical semantics. In: COLE, R. W. **Current Issues in Linguistic Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. **On grammatical constructions**. California: UCB, 1998.

\_\_\_\_\_. Valency **issues in FrameNet**. In **Valency: Theoretical, descriptive and cognitive issues**, ed. Thomas Herbst and Katrin Götz-Votteler, 129–160. Berlin: Mouton deGruyter, 2007.

\_\_\_\_\_. Berkeley construction grammar. In: Thomas Hoffmann & Graeme Trousdale (eds.). **The Oxford Handbook of Construction Grammar**. New York: Oxford University Press, 2013.

FILLMORE, C. J.; KAY, P.; O'CONNOR, M. C. **Regularity an idiomatic in gramatical constructions**. In: *Language*, 64(3), 1998, p. 501-538.

FILLMORE, C. J.; KAY, P. **Construction Grammar**. Berkeley: Manuscript, University of California, 1995.

FILLMORE, C. J.; LEE-GOLDMAN, R. R.; RHODES, R. The FrameNet Constructicon. In: BOAS, H., SAG, I. (eds.) **Sign-Based Construction Grammar**. Satanford: CSLI Publications, 2012.

FILLMORE, C. et al. Background to FrameNet. **International Journal of Lexicography**. vol.16, n.3, p. 235-250, 2003.

FONSECA, C.A. **Frames e discurso discente – desvelando indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia**. Dissertação (Mestrado em linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2015.

FONTES, M. R. **Frames e valores – um estudo sobre a normatividade no espaço escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

FORQUIN, J. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 9, 1987.

FRIED, M.; OSTMAN, J-O. Construction Grammar: a thumbnail sketch. In: \_\_\_\_\_. **Construction Grammar in a Cross-Linguistic Perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 2004.

GATTI, B.A.; NUNES, M.M.R. (Org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

GERALDI, J. W. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 115-217.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 3. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. – 4ª. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. Mediações pedagógicas no processo de produção de textos. In: GERALDI, J. W. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 165-182.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel/ Campinas: ASSOESTE/UNICAMP, 1984.

GERHARDT, A.F.L.M. (2006). **Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo**. Trabalho apresentado no 54º Seminário do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, Araraquara, SP, Brasil.

GERHARDT, A.F.L.M.; ALBUQUERQUE, C.F.; SILVA, I.S. A cognição situada e o conhecimento prévio em leitura e ensino. In: **Ciências & Cognição**, 2009; Vol 14 (2), p.074-091.

GOLDBERG, A. E. **Constructions: a construction grammar approach to argument structure**. Chicago and London: The University Chicago Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Constructions at work**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. **Constructionist approaches**. In.: HOFFMANN; TROUSDALE (eds.), (pp. 15–31). 2013.

ILARI, R. **Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. **Introdução à Semântica. Brincando com a Gramática**. São Paulo: Contexto, 2003.

JACKENDOFF, R. **Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution**. New York: Oxford University Press, 2002.

\_\_\_\_\_. **Introdução à semântica – brincando com a gramática**. São Paulo: Contexto, 2003.

JAKOBSON, R.. **Linguística e Comunicação**. Tradução de IzidoroBlikstein eJosé Paulo Paes. São Paulo: 2ª Ed. Editora Cultrix, 2005.

\_\_\_\_\_. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2005.

JOHNS, A, M. **Text, role, and context: developing academic literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

JOHNSON, M. **The body in the mind**. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

KAY, P.; FILLMORE, C. J. Grammatical constructions and linguistics generalizations: the what's X doing Y? construction. In: **Language**, v.75, n.1, p.1-33, 1999.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 8ª. edição, 2001.

LAKOFF, G. **Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

\_\_\_\_\_. Cognitive models and prototype theory. In: MARGOLIS, E. LAURENCE, S. (Ed.) **Concepts core readings**. Cambridge: The MIT Press, 1999

\_\_\_\_\_. The neural theory of metaphor. In.: R. W. GIBBS, JR. (Ed.), **The Cambridge handbook of metaphor and thought** (p. 17–38). Cambridge University Press, 2008. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816802.003>

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Tradução de Vera Maluf. Campinas: Mercado de Letras, 2002 [1987].

\_\_\_\_\_. **Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LEE-GOLDMAN, R.; PETRUCK, M. R. L. The FrameNet Constructicon in Action. In: BORIN, L.; LYNKFELT, B.; OHARA, K. & TORRENT, T. T. **Constructicography: Constructicon Development across Languages**. Amsterdam: John Benjamins, 2018.

LIMA, F.R.O. **A perspectiva discente do frame aula**. 2009, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

\_\_\_\_\_. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF - construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso**. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

LINO DE ARAÚJO, D.; FERREIRA, E.C.A.; CARVALHO, A. S. **Língua e Literatura no Ensino Médio: propostas**. 1a. ed. Campina Grande: EDUEFCG, 2017. v. 1.

LOPES, M. A. B. **Criando oportunidades para o processo reflexivo do professor de língua materna**. (Dissertação de Mestrado). LAEL/PUC/SP, 1997.

LOURES, L. F. **A autoimagem do aluno de português à luz da Semântica de Frames**. 2013, 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Editora Pedagógica e Universitária LTDA.

MACHADO, A. R.; ABREU-TARDELLI, L. S. e CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009

MARCUSCHI, L. A. O Léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; FOLTRAN, M. J.; OLIVEIRA, R. P. (orgs.). **Sentido e significação: em torno da obra de Rodolfo Ilari**. – São Paulo: Editora Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. O Léxico: lista, rede ou cognição social? In: NEGRI, L.; MIRANDA, N.S. **O caráter partilhado da construção da significação**. Veredas v. 5, n. 1, Juiz de Fora, UFJF, 2002, p. 57 – 81.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização.** São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização.** 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Linguística de texto: o que é e como se faz?.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: Clécio Bunzen e Márcia Mendonça (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor.** São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

MIRANDA, N.S. **Educação da oralidade ou cala a boca não morreu.** In: Revista da Anpoll. Campinas, SP. N. 18. Jan. /jun. 2005.

\_\_\_\_\_. **O caráter partilhado da construção da significação.** Veredas, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, 2002

\_\_\_\_\_. **A gramática das construções na constituição do léxico.** Projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras. (Mestrado em Letras – Linguística). GP “Gramática e Cognição”. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2003.

\_\_\_\_\_. **Os gêneros discursivos como construções – uma abordagem sociocognitiva.** Projeto de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Letras. (Mestrado em Letras – Linguística). GP “Gramática e Cognição”. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2006.

\_\_\_\_\_. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-2 – 2ª etapa.** EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2009.

\_\_\_\_\_. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-3 – 3ª etapa.** EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2001.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula.** Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2016.

MIRANDA, N. S.; SALOMÃO, M. M. M. **Construções do Português do Brasil – da gramática ao discurso.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

MOITA LOPES, L.P (org.). **Por uma linguística aplicada.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

NEVES, M. H. M. **Gramática na escola.** São Paulo: Contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto.** São Paulo: Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. **Que gramática estudar na escola? Norma e uso da língua portuguesa.** São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática de usos do português**. São Paulo: Editora UNESP, 2000

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PERINI, M. A. **Gramática do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo: Ática, 1985.

PETRUCK, M. R. L. Frame Semantics. In: VERSCHUEREN, J. OSTMAN, J.; BLOMMAERT, J. (Eds.) **Handbook of Pragmatics**. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 1996.

ROJO, R. Letramento e diversidade textual. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de Leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006

\_\_\_\_\_. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012

ROSCH, E. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: T. E. Moore (Ed.), **Cognitive development and the acquisition of language**. New York: Academic Press, 1973.

RUPPENHOFER, J.; JONAS, S.; MANFRED, P. **Generating FrameNets of Various Granularities: The FrameNet Transformer**. Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10). Eds. Nicoletta Calzolari (Conference Chair), et al. Valletta, Malta: European Language Resources Association (ELRA), 2010.

RUPPENHOFER, J. et al. **FrameNet II: Extended Theory and Practice**. Sep., 14th, 2010 version. Available at: <<http://framenet.icsi.berkeley.edu/>> Access in oct., 20th, 2010.

SANTOS, D. **"E aí, está preparado pra poder dar aula?": a voz discente na construção do perfil do bom professor de português**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2018.

SALOMÃO, M.M.M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. **Calidoscópico**, Vol. 7.2, 2009.

\_\_\_\_\_. Teorias da Linguagem. In: MIRANDA, N.S.; SALOMÃO, M.M.M. **Construções do Português do Brasil**. BH: Editora UFMG, 2009.

\_\_\_\_\_. **FrameNet Brasil: um trabalho em progresso**. In: **Calidoscópico**, Vol. 7.2, 2009.

\_\_\_\_\_. **A questão do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem**. In: Revista Veredas. Juiz de Fora, MG, v. 3, n. 1, jan/jun. de 1999.

\_\_\_\_\_. **A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem**. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v.4, n.1, p. 61-79, jan/jul 1998.



\_\_\_\_\_. Gramática e interação: o enquadre programático da Hipótese sociocognitiva da linguagem. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v.1, n.1, p. 23-39, jul/dez 1997.

\_\_\_\_\_. Tudo certo como dois e dois são cinco. In.: MIRANDA, N. S. & SALOMÃO, M. M. **M. Construções do Português do Brasil: da Gramática ao Discurso**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 33 – 74.

\_\_\_\_\_. **Processos de conceptualização e categorização** (baseado em Lakoff, 1987). 1º semestre 2010. Notas de aula. Hand out.

\_\_\_\_\_. The Metaphoric Grounding of Grammar: the Modal Construction with ‘give’ in Brazilian Portuguese. In: **The 33rd Annual Meeting of The Berkeley Linguistics Society**. University of California, Berkeley. 2007.

SALOMÃO, M.M.M.; MOREIRA, A. Análise ontológica aplicada ao desenvolvimento de frames. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.56. n.2. 2012.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. . A integração entre a formação inicial e a continuada como um espaço de auto formação profissional permanente. In: Alexandre José Cadilhe; Andreia Rezende Garcia-Reis; Tânia Guedes Magalhães. (Org.). **Formação docente: linguagens, práticas e perspectivas**. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, v. , p. 237-261.

SAMPAIO, T. F.; SANTOS, D. ; FONSECA, C. A. . A análise linguística na teoria e na prática da formação do professor de português: antigas demandas, novos caminhos. In: **III Congresso Nacional de Educação**, 2016, Natal. Anais III CONEDU. Campina Grande: Realize, 2016. v. 1.

SCHAWANDT, T. “Three Epistemological Stances for Qualitative Inquiry. Interpretivism, Hermeneutics and Social Constructionism”. In: Denzin, N.K and Lincoln, Y.S (eds), **Handbook of Qualitative Research** (2nded.), London: Sage, 2000.

\_\_\_\_\_. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006

SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (orgs.) (1998) **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras.

SIQUEIRA, A. C. **A semântica de frames na análise do discurso discente - traçando o perfil do professor de português**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

SOUZA, W.A.; ERRAZ, M.M.T. **Semântica e ensino de Língua Portuguesa: ma proposta de análise dos documentos direcionadores nacionais**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press. 1984

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. **Mixed methodology: combining qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1998

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática: ensino plural**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção biblioteca básica de alfabetização e letramento).

TOMASELLO, M. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

\_\_\_\_\_. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Harvard University Press, 2005.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, set./dez. 2005, p. 443-466. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira.

VEÇOSSI, C. E. O interacionismosociodiscursivo e suas bases teóricas: Vygotsky, Saussure e Bakhtin (Volochinov). **Linguagens & cidadania**, v. 16, p. 1-9, 201

\_\_\_\_\_. **Trabalho e saberes docentes do professor de língua portuguesa em formação na modalidade a distância: uma análise a partir do interacionismo sociodiscursivo**. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

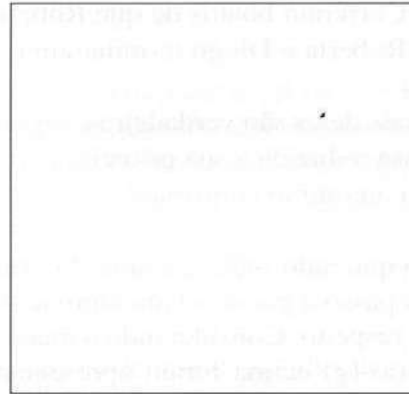
YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.

## ANEXO A – Exercícios sobre implícitos

88 Introdução à semântica – brincando com a gramática

## Como escolher sua câmera digital

*Máquinas voltadas  
para amadores  
chegam com maior  
resolução de  
imagem, mas preços  
ainda são salgados*



Págs. 5-6 e 5-7

O pequeno *lead* desta matéria (“Máquinas...salgados”) fala dos preços das câmeras digitais (câmeras que captam imagens por um processo digital, sem negativo) e registra a frustração do jornalista diante do fato de que esse equipamento não ficou mais barato ao longo dos últimos anos, à diferença do que aconteceu com os outros equipamentos computacionais. Suponha a situação contrária (finalmente as câmeras ficaram acessíveis a todos) e redija três ou quatro *leads* que a descreveriam.

6. A história a seguir foi extraída do livro *Humor na Marolândia*, de Marcos Vinícius Ribeiro Dias (Editora e Gráfica Papiro, Paraguaçu – MG). Leia e responda em seguida:

### Notícias do além.

Aquele que morrer primeiro e for para o céu deverá voltar à terra para contar ao outro como é a vida lá no paraíso. Assim ficou combinado entre Francisco e Sebastião, amigos inseparáveis e apaixonados pelo futebol. Francisco teve morte súbita e, passado algum tempo, no meio da noite, sua alma apareceu ao colega:

## ANEXO B – Exercícios sobre implícitos Parte 2

Implícitos (I) 89

- Nossa senhora, Chico! Você veio mesmo!
- Estou aqui, Tião, para cumprir a minha promessa, trazendo-lhe duas notícias:
- Então me fala.
- O Céu é uma maravilha, um colosso, uma beleza. Tem futebol todo dia.
- E a outra?
- A outra é que você já está escalado para jogar no meu time amanhã cedo.

- a) Por que a segunda notícia que Francisco transmite a Sebastião é assustadora?
- b) Em que você se baseou para responder à pergunta (a)?

7. Todos nós já deparamos com propagandas como esta:

**Não se deixe explorar pela concorrência!  
Compre na nossa loja.**

Explique por que essa propaganda é potencialmente prejudicial ao comerciante que a utiliza.

8. Tire a conclusão cabível:
- a) Na cidade, todos os prédios com mais de três andares ficam na praça da matriz. O Zé Carlos disse que morava no 6º andar. Logo, o Zé Carlos....
  - b) As marcas dos pneus ficaram a um metro e noventa de distância. Nenhum carro tem uma bitola tão larga. Portanto, as marcas de pneus ...
  - c) Nenhum político de expressão é demagogo. Nosso prefeito é um grande demagogo, o que leva a concluir que....
  - d) Todo universitário tem QI superior a 70. Mas alguns universitários são estúpidos. Logo, um QI superior a 70 não garante que ....
  - e) Nenhum bolo de aniversário comprado em confeitaria custa hoje menos de 30 reais. Se o João gastou menos de 30 reais com o bolo de aniversário do irmãozinho, então...
  - f) Na véspera do concerto, o banco mandou um convite para cada um dos clientes com mais de 5 mil reais na carteira de investimentos. Se o Zé Carlos não foi convidado, é que...
  - g) Só quem conheceu o Godofredo antes de ele ficar rico sabe que ele tinha apelido de “Almôndega”. O Zé Carlos vive chamando o Godofredo de Almôndega, logo...
  - h) Para ser diplomata, era preciso ter o curso do Itamaraty, ou ter se notabilizado por uma obra artística considerada de grande expressão. Não me consta que o poeta Vinicius de Moraes tivesse feito o curso do Itamaraty. Logo, sua obra...

## ANEXO C – Exercícios com sinonímia

170 Introdução ao estudo do léxico – brincando com as palavras

### Atividade

Com papel, cola e algumas varetas, as crianças constroem pelo Brasil afora um brinquedo que voa, quando seguro por um barbante, opondo resistência ao ar. Esse brinquedo recebe vários nomes: papagaio, pandorga, quadrado, pipa etc. Faça, com seus colegas de classe, um levantamento de nomes que indicam esse tipo de brinquedo. Verifique em seguida quais são os mais usados e se as diferenças de nomes correspondem a diferenças de construção, formato etc.

### Exercícios:

1. Segundo uma opinião antiga, mas discutível, os únicos casos de sinonímia “perfeita” acontecem nos textos científicos. Assim, para um químico, água e  $H_2O$  seriam expressões equivalentes. Procure descobrir o nome que se dá, em língua portuguesa, às substâncias cujos nomes e fórmulas químicas são dados abaixo:

- |                                      |  |
|--------------------------------------|--|
| - Cloreto de sódio NaCl              | [Água, sal de cozinha, ácido muriático.    |
| - Sulfato de cobre                   | ferrugem, soda cáustica, diamante/grafita. |
| - Carbono C                          | calda bordalesa, vitamina C, aspirina]     |
| - Óxido de ferro $Fe_2O_3$           |  |
| - Ácido clorídrico HCl               |  |
| - Hidróxido de sódio                 |  |
| - Ácido acetilsalicílico $C_9H_8O_4$ |  |
| - Óxido de dihidrogênio $H_2O$       |  |
| - Ácido ascórbico $C_6H_8O_4$        |  |

Recorra a um químico para saber se, na prática dele, as fórmulas e as palavras da língua são realmente sinônimas.

2. Neste texto, que trata da região dos Everglades, o pantanal da Flórida, a palavra “água”, que tem um papel fundamental, foi sistematicamente substituída pela fórmula  $H_2O$ . O que você acha do resultado dessa substituição?

### O pantanal deles agoniza

Se alguém ainda duvida da importância de preservar o Pantanal, basta olhar para a região dos Everglades, no estado americano da Flórida. Para consertar estragos ambientais provocados durante um século de ocupação, o governo vai investir ali 8 bilhões de dólares durante os próximos vinte anos.

**ANEXO D - Exercícios com sinonímia Parte 2**

Sinonímia 171

Os Everglades ocupam hoje uma área de 6000 quilômetros quadrados – equivalente a 4% do Pantanal brasileiro. As semelhanças entre os dois ecossistemas são muito grandes. Para começar, tem duas estações bem definidas, a seca e a chuvosa. Durante as chuvas, a planície fica quase inteiramente debaixo de  $H_2O$ . Quando chega a estação seca, formam-se lagoas isoladas repletas de peixes, que atraem pássaros, crocodilos e outras espécies, num grande banquete. A característica geográfica que garantiu a formação dos Everglades também é a mesma do Pantanal: uma planície de declividade mínima, alimentada por um grande fluxo de  $H_2O$ . No caso do pantanal americano, o grande fornecedor de  $H_2O$  é o Lago Okeechobee. Alimentado pelas chuvas, o lago transborda, e suas  $H_2O$ s seguem lentamente para o sul, em direção à Baía da Flórida. No percurso, espriam-se por um leito de 100 quilômetros de largura, tão raso que os americanos chamam de “rio de grama”.

Para transformar esse enorme pântano numa região habitável e produtiva, desde 1950, foram construídos ali mais de 1600 quilômetros de barragens, canais e diques. Metade da  $H_2O$  que deveria correr do Lago Okeechobee para a Baía da Flórida hoje é desviada para o Atlântico e para o Golfo do México. As obras deram certo e o resultado foi bom para a economia. Para o meio ambiente, foi catastrófico. Hoje, 6 milhões de pessoas moram no sul da Flórida. Metade da área original dos Everglades está ocupada por cidades ou fazendas. Com isso, todo o equilíbrio do ecossistema foi quebrado. O melhor indicador da tragédia é a população das aves, que hoje é 90% menor que no século passado.

O projeto de 8 bilhões de dólares pretende reconstituir pelo menos parte dos pântanos dos Everglades dessa época. Para isso, serão construídos reservatórios que armazenarão 80% da  $H_2O$  que hoje é desviada para o mar. Essa  $H_2O$  será redirecionada para os Everglades em pontos e intensidades previstos num modelo de computador que reproduz o ecossistema original. Também será removida parte das barreiras que impedem a circulação da  $H_2O$ . O projeto terá de conviver com outro dado assustador. Em cinquenta anos, a população da região vai dobrar, chegando a 12 milhões de pessoas. Esse argumento tem sido utilizado por opositores do projeto, que querem secar uma área ainda maior dos Everglades.

[Adaptado de *Veja*, 2 de junho de 1999]

3. Procure se lembrar de alguns jogos infantis, desses que se jogam em lugar aberto. Descreva-os para seus colegas e confira com eles os nomes pelos quais são conhecidos:

## ANEXO E – “Sentidos especiais: a metáfora”

SENTIDOS ESPECIAIS: A METÁFORA



### POR QUE ESTUDAR?

Quanto mais compreendemos sobre a cognição humana, mais nos damos conta da importância do fenômeno da metáfora, tanto para a própria maneira de o homem ver, pensar e representar o mundo, quanto, por consequência, para a definição de sua própria humanidade. A capacidade de gerar e operar facilmente com metáforas é, também, um elemento diferenciador singular das línguas naturais em relação às línguas artificiais, como as dos computadores, o que dá uma dimensão da importância desse fenômeno em um sistema linguístico qualquer.



### COMO ESTUDAR?

Além dos estudos tradicionais das metáforas literárias, procure dirigir a atenção dos alunos para as metáforas do cotidiano, que são, no fundo, uma forma bastante interessante de registro da visão de mundo de uma comunidade.

↪ Existem algumas metáforas que servem de base para outras, pois interferem na nossa maneira de ver o mundo. Essas metáforas primordiais foram estudadas por G. Lakoff e sua equipe, e um bom material sobre isso parece no livro de Andrew Ortony que cito nas dicas logo abaixo. Entretanto, podemos reconhecer muitas delas de forma bastante simples em nosso cotidiano. Por exemplo, uma das mais comuns é a que relaciona a vida a uma caminhada. Esta comparação é muito produtiva em nossa língua. Temos expressões corriqueiras como “os caminhos da vida”, “viver é caminhar”, “cuidado para não tropeçar na vida”, “Se você caiu, levante-se e continue sua vida”, entre tantas outras que nos remetem a essa ideia básica de que “viver é caminhar”. Abaixo, cito algumas outras metáforas básicas que permeiam nossa visão de mundo. Para cada uma delas, procure encontrar expressões de uso comum no brasileiro:

## ANEXO F – “Sentidos especiais: a metáfora” Parte 2

### TEMAS DE TRABALHO

- a. “tempo é dinheiro”
- b. “viver é navegar”
- c. “problemas são obstáculos” (no caminho da vida)
- d. “morte é sono”
- e. “conhecimento é luz”

➤ Muitas vezes, criamos metáforas para registrar informações importantes de nosso cotidiano, informações que, bem guardadas na língua, acabam se tornando mais facilmente acessíveis às gerações posteriores. Normalmente, essas metáforas acabam se tornando nomes de coisas do mundo, facilitando aos falantes a identificação de propriedades dessas coisas e sua utilidade. Isso é muito comum, por exemplo, na medicina popular. A essas metáforas que têm uma função específica de registro cultural, tenho chamado de “metáforas funcionais”.

Abaixo, listo alguns nomes de plantas utilizadas na medicina popular, que foram dados como metáforas funcionais. O que esses nomes regionais dizem sobre essas plantas medicinais?

- a. quebra-pedra
- b. erva-doce
- c. erva-de-sete-dores
- d. erva-figadeira
- e. tira-pum
- f. erva-de-dente

Muitas vezes, o nome dado à erva se refere mais ao seu aspecto, o que facilita sua identificação entre outras. O que esses nomes dizem a respeito dessas ervas?

- a. girassol
- b. picão
- c. sempre-viva
- d. maria-pretinha
- e. boca-de-leão

Em algumas regiões da Amazônia brasileira, pude constatar que as pessoas atribuem às plantas medicinais nomes de remédios industrializa-



### ANEXO G – “Sentidos especiais: a metáfora” Parte 3

SENTIDOS ESPECIAIS: A METÁFORA

dos, conhecidos e de boa aceitação. Procure saber para que servem os remédios que nomeiam as plantas abaixo e diga o que esses nomes informam sobre essas ervas:

- a. pé-de-vicky
- b. pé-de-melhoral
- c. pé-de-elixir-paregórico
- d. pé-de-novalgina

➤ É bastante comum que os apelidos atribuídos às pessoas sejam, eles mesmos, metafóricos. Esses apelidos dizem coisas sobre as pessoas, não obrigatoriamente coisas verdadeiras, mas coisas que nós enxergamos culturalmente nessas pessoas. O que os apelidos abaixo podem estar dizendo sobre as pessoas que os ganharam?

- a. Onça
- b. Leão
- c. Cachorrão
- d. Espetinho
- e. Preggo
- f. Baleia
- g. Sanduíche
- h. Boca de Sapo
- i. Chumbinho
- j. Tucano
- k. Papagaio
- l. Zé Lelé
- m. Cascão

➤ Algumas palavras que utilizamos para ofender as pessoas são também metafóricas e é comum que se baseiem em analogias com animais. O que as palavras abaixo podem estar dizendo a respeito de pessoas que foram com elas ofendidas?

- a. galinha
- b. piranha
- c. veado
- d. cachorro

## ANEXO H – “Sentidos especiais: a metáfora” Parte 4

## TEMAS DE TRABALHO

- e. porco
- f. gambá
- g. urso
- h. pomba-rola
- i. periquito
- j. mula
- k. jegue
- l. carrapato

↪ As metáforas podem mudar de sentido de lugar para lugar, de cultura para cultura, de grupo social para grupo social. Uma vez, passei por uma enrascada dizendo que certa menina que aparecia em uma fotografia parecia uma “vassoura”. Eu queria dizer que ela era muito magra. Entretanto, na comunidade em que eu estava, “vassoura” é “prostituta” (fica encostada na parede e qualquer um que quer pega pra usar). Já vii no que deu pra explicar essa confusão... Se, em sua comunidade, existem pessoas oriundas de outras regiões do Brasil, provavelmente casos de diferença no sentido de metáforas sejam possíveis de identificar. Isso ocorre, inclusive entre grupos sociais de uma mesma comunidade. Por exemplo, “urso” é usado, em certas circunstâncias, para pessoas traiçoeiras (“amigo urso”), sendo considerado com um sentido ruim; em outros grupos sociais “urso” é um homem muito peludo e isso não é considerado ruim, mas atraente.

Com isso em vista, proponha aos alunos que pesquisem, nos diversos grupos sociais da comunidade e com pessoas de outras comunidades, casos de diferença no sentido de metáforas como essas que citei. Se possível, peça que eles descubram as razões culturais que fundamentam essas metáforas. Desenvolva em sala um debate sobre a importância e a riqueza da diversidade cultural no Brasil. Enfoque a beleza da cultura de cada grupo e das formas de manifestação dessa cultura.

↪ Na literatura, a metáfora tem uma grande importância, pois permite criar efeitos estéticos que não seriam possíveis apenas com as palavras em sentido costumeiro. Identifique, nas poesias abaixo, as metáforas existentes e procure apontar as que mais lhe chamaram a atenção. Discuta em classe o valor estético dessas metáforas para as poesias e o que as

## ANEXO I – “Sentidos especiais: a metáfora” - Parte 5

SENTIDOS ESPECIAIS: A METÁFORA

poesias perderiam se as metáforas não estivessem ali. Todos os versos abaixo foram retirados do livro *Poesias*, de Mário Quintana<sup>1</sup>:

*Do amigo*

Olha! É como um vaso  
De porcelana rara o teu amigo.  
Nunca te sirvas dele... Que perigo!  
Quebrar-se-ia, acaso...

*Dos nossos males*

A nós nos bastem nós mesmos próprios ais,  
Que a ninguém a cruz é pequenina.  
Por pior que seja a situação da China,  
Os nossos calos doem muito mais...

*Dos livros*

Não percas nunca, pelo vão saber,  
A fonte viva da sabedoria.  
Por mais que estudes, que te adiantaria,  
Se a teu amigo tu não sabes ler?

*Dos males*

Mono velho, a gemer de gota, avista um leão.  
Qual gota! Qual o quê! Logo trepa a um coqueiro.  
Nada, para esquecer uma aflição,  
Como um grande tormento verdadeiro...

Aproveite o tema das metáforas nas poesias, e trabalhe com os alunos a redação poética. Incentive-os a criar suas próprias poesias, construindo suas próprias metáforas. Faça uma exposição com os trabalhos e, quem sabe, uma compilação em forma de livro artesanal para a biblioteca da escola.

↪ Os efeitos estéticos que a poesia permite, e que são utilizados na letras poéticas das músicas, são tão interessantes que costumemente os usamos para conquistar a simpatia ou o amor de alguém. As chamadas “cantadas” de namorados são, em sua maioria, poéticas e metafóricas.

1. Mário Quintana (1962). *Poesias*. Porto Alegre: Globo.

## ANEXO J – “Sentidos especiais: a metáfora”- Parte 6

TEMAS DE TRABALHO

cas. Cantadas como “Você é a resposta às minhas orações: é o anjo que veio do céu me trazer a felicidade!” ou “Todas as vezes que mergulho na profundidade negra dos teus olhos, sinto apenas que não posso mais viver sem você!” funcionam em alguns casos e, em outros, são motivo de piada. Mas, nem por isso, deixam de ser metáforas.

Peça aos alunos que colecionem em revistas especializadas em adolescentes, novelas ou pela própria experiência, cantadas dessas que se utilizam de metáforas como ingrediente principal. Comente com eles os casos mais interessantes, procurando ver que características do “ser amado” foram ressaltadas em cada uma das metáforas selecionadas.



### SUGESTÕES RELACIONADAS AO TEMA

✓ Hoje em dia, a metáfora tem recebido da comunidade científica ligada à linguística uma importância muito maior do que no tempo em que era apenas vista como um recurso estilístico, uma figura de linguagem. Por isso, é normal que material cada vez mais avançado e atualizado esteja saindo do prelo com regularidade. E, aí, só vigiando o mercado para estar em dia. Mas, uma obra muito informativa sobre as novas abordagens da metáfora, infelizmente ainda sem tradução para o português, é a coletânea de artigos organizada por Andrew Ortony, intitulada *Metaphor and Thought*. Nesta coletânea, se encontra muita coisa boa mesmo, de autores que são feras no assunto. Um outro material que pode ser consultado, que traz informações relevantes sobre a metáfora e atualiza o conceito de metáfora funcional, embora não seja uma obra dedicada apenas a este tema, é a minha *Introdução à semântica de contextos e cenários*.

✓ Um trabalho bem legal que pode ser feito sem muita dificuldade, embora com resultados muito interessantes, é a exploração das metáforas presentes no falar da comunidade que a escola serve. A riqueza dessas metáforas representa muito da riqueza cultural da comunidade e sendo trazida para o ambiente escolar, certamente, passará a ser mais valorizada pelos alunos, inclusive como marcas de sua identidade cultural.

ANEXO K – *Frame Aula\_de\_português*

Aula de Português <sup>26</sup>
<p>Definição: Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento na cena mais específica de Aula de Português. Um <b>aluno de português</b> começa a aprender sobre a <b>matéria de português</b>, uma <b>habilidade</b>, um <b>Preceito</b> ou um <b>Fato</b> como resultado da instrução dada pelo <b>professor de português</b>.</p>
<p><i>EFsCentrais:</i></p>
<p><b>Fato:</b> Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor.</p> <p><b>2MA2-20-</b> Me lembro que uma vez a professora pediu para turma fazer uma redação, eu estava com dúvidas se “bombom” era escrito com M ou N, e ela me <b>EXPLICOU que antes de P e B só se usa M</b>, e eu nunca mais esqueci.</p>
<p><b>Instituição:</b> Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.</p> <p>Depois eu vim para <b>a Escola Estadual J</b> e todos os professores me ajudaram [...] Eu agradeço a todos os professores que me ajudaram e nunca desistiram de mim [...]</p>
<p><b>Preceito:</b> Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.</p> <p><b>1MA9 – 13-</b> Uma vez na 4ª serie uma professora de português que se chamava Graça ela ensinava uma boa coisa <b>ensinoua aprender e não desistir</b>.</p>
<p><b>Qualificação:</b> Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. (não presente nos dados)</p>
<p><b>Papel:</b> Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um <b>aluno de português</b> está apto a assumir como resultado de um treinamento. (não presente nos dados)</p>
<p><b>Habilidade:</b> Uma ação que um <b>aluno de português</b> está apto a realizar como resultado de uma instrução desta disciplina.</p> <p><b>5MA9- 10-</b> No ano passado eu tinha uma professora muito ruim, ela não explicava a matéria só <b>PASSAVA interpretação de texto</b>, essa é a parte ruim. [...]</p>

<sup>26</sup> Frame descrito por TESTA (2013).

<p><b>Aluno de português:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimentos envolvidos na matéria de língua portuguesa.</p> <p>5MA9- 2 – [...] Português é uma matéria difícil ainda mais no 9º ano porque no 8º ano eu não aprendi quase nada porque a professora não ENSINA oração direito para minha sala.</p>
<p><b>Matéria de português:</b> A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor de português para um aluno de português.</p> <p>2MA9-1- [...] Só que às vezes a aula fica chata de tanto repetir matéria, às vezes que a professora explica tanto e eu não entendo nada porque português requer silêncio e muita disciplina e prestar muita atenção.</p>
<p><b>Professor de Português:</b> Alguém que instrui um aluno em habilidades ou conhecimentos envolvidos na matéria de língua portuguesa.</p> <p>5MA9- 3 – Ano passado a professora de Português não DAVA NADA na sala de aula ou seja [...] Esse ano graças a Deus para nossa alegria pegamos uma professora boa que explica a matéria super bem , [...] a professora nunca deixa a gente a toa e isso é bom [...], apesar de ser uma matéria muito chata mas é nosso futuro que tá em jogo pois a língua portuguesa é essencial.</p>
<p>Não-centrais (encontrados nos nossos dados):</p>
<p><b>Modo:</b> A maneira da realização de uma ação.</p> <p>5MA9- 9- [...] Aí esse ano foi muita informação junto, aí está um pouco difícil de pegar matéria. Mas é só eu me esforçar que vou conseguir. Porque também agora tenho uma ótima professora, que ENSINA muito bem. [...]</p>
<p><b>Grau:</b> O grau em que o evento ocorre.</p> <p>2MA9-1[...] Só que às vezes a aula fica chata de tanto repetir matéria, às vezes que a professora EXPLICA tanto e eu não entendo nada porque português requer silêncio e muita disciplina e prestar muita atenção. [...]</p>

<p><b>Duração:</b> A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou que um processo está em curso.</p> <p>4MA9– 25- [...] a professora fica gritando com a gente como se a culpa fosse nossa da professora não vir dar aula, <b>fica uma semana CORRIGINDO</b> o mesmo <b>DEVER</b>, [...]</p>
<p><b>Finalidade:</b> O estado de coisas que o <b>professor</b> procura trazer através do ensino.</p> <p>1MA9 – 11- No ano passado, tivemos uma professora de português que mais falava mais do que vinha e quando vinha não <b>EXPLICAVA</b> corretamente a matéria <b>para que todos entendessem</b>. Mas esse ano, a professora é ótima.</p>
<p><b>Lugar:</b> É o local onde o ensino ocorre. A frase que contém o lugar é realmente onde o evento ocorre ou parte da descrição da instituição.</p> <p>5MA9- 3 – Ano passado a professora de Português não <b>DAVA NADA</b> na sala de aula ou seja [...]</p>
<p><b>Tempo:</b> O tempo em que o ensino ocorre.</p> <p>5MA9- 10- <b>No ano passado</b> eu tinha uma professora muito ruim, ela não explicava a matéria só <b>PASSAVA</b> interpretação de texto, essa é a parte ruim. [...]</p>
<p><i>Unidades Lexicais</i></p> <p><i>Ensinar v., Explicar.v, Corrigir dever.v, Corrigir o aluno.v, Dar matéria.v, Dar aula.v, Passar matéria.v, Passar atividades.v, Passar exercícios.v, Tirar dúvidas.v, Passar ditados.v, Ditar.v, Arguir.v, Falar.v, Discutir sobre a matéria.v, Preparar.v, Cobrar.v, Pedir.v, Mandar.v, Dar pontos.v, Passar conhecimentos.v,</i></p>
<p><b>Herdado de:</b> <i>Ensino-educação/ Education Teaching</i></p>

ANEXO L – *Frame* Ensino-Educação

Ensino-Educação <sup>27</sup>	
Definição:	Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um <b>aluno</b> começa a aprender sobre uma <b>matéria</b> , uma <b>habilidade</b> , um <b>Preceito</b> ou um <b>Fato</b> como resultado da instrução dada por um <b>professor</b> . Alguns nomes neste <i>frame</i> (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elementos relevantes do <i>frame</i> ; estes serão movidos.
	<b>Papai me ENSINOU que se trabalhar pesado, você estará bem – não importa o que aconteça.</b> Por dois anos <b>elame ENSINOU Francês Mamã e papai me ENSINARAM a não fazer armação</b> , porque ela sempre volta e me morde o traseiro, sem falhas.
<i>EFCentrais:</i>	
<b>Fato:</b>	Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor. Quando eu tinha dois anos ela me <b>ENSINOU que a água ferve a 25°C.</b>
<b>Instituição:</b>	Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.
<b>Preceito:</b>	Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis. Meu irmão me <b>ENSINOU a não me insinuar para as garotas quando não estou interessado nelas.</b>
<b>Qualificação:</b>	Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. Ela está <b>ESTUDANDO para o mestrado</b>
<b>Papel:</b>	Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um <b>aluno</b> está apto a assumir como resultado de um treinamento. Quando o pai dele morreu, ele foi morar com uma tia em Ka'u que o <b>TREINOU como um guerreiro</b> .
<b>Habilidade:</b>	Uma ação que um <b>aluno</b> está apto a realizar como resultado de uma instrução. Papai nos <b>ENSINOU como dirigir.</b>

<sup>27</sup> Tradução retirada da dissertação de Lima (2009).



<b>Aluno:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.
<b>Matéria:</b> A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor ou para um aluno.  Ela é uma professora de Francês .
<b>Professor:</b> Alguém que instrui um aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade.
Não-centrais:
<b>Duração:</b> A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou que um processo está em curso.
<i>Unidades Lexicais</i> <i>Educar v., educação n, educacional a., instruir v, instrução n., aprender v., professor n., escola v., estudante n., estudar v., ensinar v.</i>
<b>Herdado de:</b> <i>Efeito</i> - intencional
Created by ejwood on Wed May 23 15:07:57 PDT 2001

## APÊNDICE A – Instrumentos investigativos

### N1

**Pseudônimo:** Ricardo Reis

**Idade:** 22 anos      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Juiz de Fora

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

(      ) Escola Pública      (      ) Escola Particular      ( X ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim      (      ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Inglês curricular educação infantil e bilíngue – maternal 3 a 1º ano EM

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim      (      ) Não

**Se sim,**

**qual é o tipo de bolsa:** Iniciação científica

**de qual área é o projeto:**

(      ) Ensino de línguas (      ) Linguística      (      ) Língua Estrangeira ( X ) Literatura

( ) Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsist@ desse projeto?**

Pesquisa de textos literários produzidos pelo autor Lourenço Mutarelli, leitura de textos críticos relacionados, produção de resenhas, análises, vídeos, projetos para apresentação em eventos.

**Período:** Último      **Turno:** Noturno

**Pretende atuar como:**

( X ) professor do ensino fundamental e médio

(      ) pesquisador nas áreas de língua, linguística

( X ) pesquisador nas áreas de literatura

( X ) crítico de literatura e cultura

( X ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação

(      ) Tradutor e/ou intérprete

( X ) Revisor de texto Outro: Biblioteca

**Habilitação desejada:**

- ( X ) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
 ( X ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 ( ) Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

Infelizmente, como aluna da educação básica não tive / não me foi marcante aulas utilizando análise linguística, sempre tive aulas de português, durante a educação básica, baseadas na gramática normativa. Até o 3º período de Letras, meu contato se manteve nulo, até que fiz uma oficina de análise linguística que me abriu os olhos para como aplicar métodos e desenvolver conteúdos que façam sentido, que tenham finalidade, transformando os alunos em ativos, não meros receptores de informação; com diversidade de canais e variedades de gêneros textuais, sem variedade drástica de temas. Sobre essa oficina, posso me lembrar de alguns encontros com bolsistas da professora regente, na UFJF, que me fizeram ver que eu estava somente começando, mas acabara de entrar no caminho certo, pois o discurso destes faziam bastante sentido para mim, como ainda não havia feito. A professora dessa oficina chegou a aplicar para nós uma sequência didática que começava com um texto informativo sobre dois caminhões, sendo que, antes de começarmos a leitura, tínhamos ganhado dois lápis de cores diferentes, com um caminhão impresso em cada em tamanho pequeno. Escolhíamos a cor do primeiro caminhão e toda vez que algum pronome se referisse a ele, coloríamos o pronome, assim funcionava quando acontecia com o mesmo caminhão.

Além disso, tive duas experiências em aplicar a análise linguística, uma como apresentação de Metodologia de Língua Portuguesa, tive a chance de passar um vídeo do canal Porta do Fundos para trabalhar alguns aspectos da língua de modo bastante informal. O mais recente foi agora no Estágio II. Estive observando uma turma da EJA na qual o professor ensinava somente na fora normativa da gramática, textos não literários, pouco aproveitamento do que os alunos respondiam e o modo como faziam. Trabalhei o poema “Lembranças”, da Cecília Meireles, dentro da sequência sobre nostalgia, retirando os adjetivos e deixando os alunos encaixarem os adjetivos impressos no quadro. Foi bastante interessante porque discutiram entre si porque encaixar um adjetivo e não outro. Para finalizar essa aula, conversamos e analisamos juntos, encaixando nomenclaturas e sentidos, conseguimos chegar ao conceito de adjetivo e substantivo e como se relacionam: número e gênero.

**N1**

**Idade:** 22 anos      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Juiz de Fora

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

(     ) Escola Pública     (     ) Escola Particular     ( X ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim     (     ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Inglês curricular educação infantil e bilíngue – maternal 3 a 1º ano EM

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim     (     ) Não

**Se sim,**

**II- qual é o tipo de bolsa:** Iniciação científica

**III- de qual área é o projeto:**

(     ) Ensino de línguas (     ) Linguística (     ) Língua Estrangeira ( X ) Literatura (     ) Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsist@ desse projeto?**

Pesquisa de textos literários produzidos pelo autor Lourenço Mutarelli, leitura de textos críticos relacionados, produção de resenhas, análises, vídeos, projetos para apresentação em eventos.

**Período:** Último     **Turno:** Noturno

**Pretende atuar como:**

- ( X ) professor do ensino fundamental e médio
- (     ) pesquisador nas áreas de língua, linguística
- ( X ) pesquisador nas áreas de literatura
- ( X ) crítico de literatura e cultura
- ( X ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação
- (     ) Tradutor e/ou intérprete
- ( X ) Revisor de texto Outro: Biblioteca

**Habilitação desejada:**

- ( X ) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- ( X ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- (     ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- (     ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- (     ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas

( ) Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

Infelizmente, como aluna da educação básica não tive / não me foi marcante aulas utilizando análise linguística, sempre tive aulas de português, durante a educação básica, baseadas na gramática normativa. Até o 3º período de Letras, meu contato se manteve nulo, até que fiz uma oficina de análise linguística que me abriu os olhos para como aplicar métodos e desenvolver conteúdos que façam sentido, que tenham finalidade, transformando os alunos em ativos, não meros receptores de informação; com diversidade de canais e variedades de gêneros textuais, sem variedade drástica de temas. Sobre essa oficina, posso me lembrar de alguns encontros com bolsistas da professora regente, na UFJF, que me fizeram ver que eu estava somente começando, mas acabara de entrar no caminho certo, pois o discurso destes faziam bastante sentido para mim, como ainda não havia feito. A professora dessa oficina chegou a aplicar para nós uma sequência didática que começava com um texto informativo sobre dois caminhões, sendo que, antes de começarmos a leitura, tínhamos ganhado dois lápis de cores diferentes, com um caminhão impresso em cada em tamanho pequeno. Escolhíamos a cor do primeiro caminhão e toda vez que algum pronome se referisse a ele, coloríamos o pronome, assim funcionava quando acontecia com o mesmo caminhão.

Além disso, tive duas experiências em aplicar a análise linguística, uma como apresentação de Metodologia de Língua Portuguesa, tive a chance de passar um vídeo do canal Porta do Fundos para trabalhar alguns aspectos da língua de modo bastante informal. O mais recente foi agora no Estágio II. Estive observando uma turma da EJA na qual o professor ensinava somente na fora normativa da gramática, textos não literários, pouco aproveitamento do que os alunos respondiam e o modo como faziam. Trabalhei o poema “Lembranças”, da Cecília Meireles, dentro da sequência sobre nostalgia, retirando os adjetivos e deixando os alunos encaixarem os adjetivos impressos no quadro. Foi bastante interessante porque discutiram entre si porque encaixar um adjetivo e não outro. Para finalizar essa aula, conversamos e analisamos juntos, encaixando nomenclaturas e sentidos, conseguimos chegar ao conceito de adjetivo e substantivo e como se relacionam: número e gênero.

## D2

**Pseudônimo:** Marcela

**Idade:** 22 anos      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** \_\_

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

( X ) Escola Pública (        ) Escola Particular (        ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim (        ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Redação

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim (        ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** Extensão; Iniciação Científica

**II- de qual área é o projeto:**

( X ) Ensino de línguas ( X ) Linguística (        ) Língua Estrangeira (        )  
Literatura (        ) Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsist@ desse projeto?**

Planejamento, execução e avaliação de aulas, reflexão acerca de ideias linguísticas em textos de filosofia por meio de pesquisa bibliográfica.

**Período:** 9º **Turno:** integral

**Pretende atuar como:**

- ( X ) professor do ensino fundamental e médio
- ( X ) pesquisador nas áreas de língua, linguística
- (        ) pesquisador nas áreas de literatura
- (        ) crítico de literatura e cultura
- (        ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação
- (        ) Tradutor e/ou intérprete
- ( X ) Revisor de texto

Outro: \_\_\_\_\_

**Habilitação desejada:**

- ( X ) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas

- ( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 ( ) Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

Durante a regência do estágio I em ensino de Língua Portuguesa, o tema a ser trabalhado nas aulas foi o rap e sua relação com a aula de Língua Portuguesa, no sentido de fazer com que os alunos reconhecessem (i) que práticas de leitura podem auxiliar o rapper na aquisição de novas palavras e consequente ampliação de vocabulário influir nas possibilidades de rimas; (ii) que o rap também é poesia, tanto quanto os poemas estudados na escola tradicionalmente, uma vez que são compreendidos como usos da linguagem com intencionalidade estética, com o intuito de emocionar e, no caso do rap, em boa parte dos casos, com razões políticas. Esse tema foi eleito em razão do interesse demonstrado pelos alunos sobre o tema, que figurava nas “conversas paralelas” nas aulas de português.

Nesse contexto, a primeira aula de uma sequência didática a qual culminaria em um debate regrado acerca da relação rap/escola teve como objeto de análise um poema de Sèrgio Vaz. Tal poemas despertava justamente para a questão da valorização do rep como elemento poético. O poema configurava-se como uma conversa entre duas pessoas, as quais não eram identificadas objetivamente.

Nesse episódio, a análise linguística se deu através da reflexão sobre como era possível levantar hipóteses acerca de quais grupos sociais eram os participantes da interação retratada no poema. Era possível realizar a atividade através da análise dos usos de dêiticos sociais e gírias.

### D3

**Pseudônimo:** Letícia

**Idade:** 24 anos      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Juiz de Fora

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

( X ) Escola Pública (      ) Escola Particular (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( ) Sim ( X ) Não

**Se sim, com qual disciplina?**

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim ( ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:**Iniciação Científica

**II- de qual área é o projeto:**

( ) Ensino de línguas ( X ) Linguística ( ) Língua Estrangeira ( X ) Literatura  
( ) Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsist@ desse projeto?**

Apresentação de comunicação em congressos, escrever artigos, produção de vídeo para o SEMIC.

**Período:**9º **Turno:** integral

**Pretende atuar como:**

( X ) professor do ensino fundamental e médio  
( ) pesquisador nas áreas de língua, linguística  
( ) pesquisador nas áreas de literatura  
( X ) crítico de literatura e cultura  
( X ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação ( ) Tradutor e/ou intérprete  
( X ) Revisor de texto

Outro: \_\_\_\_\_

**Habilitação desejada:**

( X ) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
( X ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas ( ) Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por**



**algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

Como aluna não consigo me recordar muito de aulas de análise linguística, acho que como na escola que eu estudava a professora escolhia o que ia dar dentro da matéria de Língua Portuguesa que já abordava todas as áreas e não era separado como acontecia em outras escolas, elas sempre optaram por dar mais literatura e produção, pois mesmo sendo juntas as aulas a mentalidade é que os eixos oralidade, leitura, produção e análise linguística eram separados. No meu caso elas sempre optaram por algo que não era análise linguística como era costume. Quando eu tive a primeira ideia de como deveriam ocorrer as aulas de análise linguística eu já estava no meio do curso da faculdade na aula de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa e, a partir dos textos dados pela professora, comecei a ter outra visão, ainda mais quando ficou para mim a tarefa de apresentar sozinha o trabalho em que damos uma aula para os colegas da turma. O tema era análise linguística e eu optei por dar uma aula em que fossem trabalhados alguns adjetivos e conversando e pesquisando surgiu a ideia de utilizar propagandas dessas que são distribuídas e panfletos pela rua. Recolhi alguns panfletos e levei para a aula, pedi para que eles fossem me dizendo quais eram as formas que eles percebiam que os publicitários usavam para vender os produtos e foi percebido inúmeros adjetivos e a partir daí introduzimos o conceito de adjetivo e, no final, eles tiveram que vender alguns objetos que eu levei para a aula, coloquei em um saco e eles foram tirando. Foi uma atividade bem legal que só pode ser realizada depois de muita pesquisa e discussão com outras pessoas, pois não é algo muito comum de ser visto e que nunca foi visto por mim fora daqui.

#### N4

**Pseudônimo:** João Ubaldo Ribeiro

**Idade:** 24 anos      **Sexo:** ( ) Feminino    ( X ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Bom Jesus do Irabapoana

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

( X ) Escola Pública    (     ) Escola Particular    (     ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim    (     ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Língua Portuguesa

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim    (     ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** Monitoria de Estudos fundamentais de Literatura Latina

**II- de qual área é o projeto:**

- Ensino de línguas  Linguística  Língua Estrangeira  Literatura  
 Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsist@ desse projeto?**

Auxílio ao professor na produção e aplicação de material didático.

**Período:** desperiodizado **Turno:** noturno

**Pretende atuar como:**

- professor do ensino fundamental e médio  
 pesquisador nas áreas de língua, linguística  
 pesquisador nas áreas de literatura  
 crítico de literatura e cultura  
 consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação  
 Tradutor e/ou intérprete  
 Revisor de texto

Outro: \_\_\_\_\_

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua portuguesa e latina  
 Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência**

**positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

No segundo período do ano de 2017, cursei a disciplina de Literatura Brasileira II. Oficialmente, o professor responsável pela disciplina foi o Alexandre Faria, porém, naquele período, o professor André Capilé dividiu com ele as aulas como professor convidado.

A proposta era que todo o curso de Brasileira II fosse uma espécie de curso de leitura de poesia. E em uma das aulas discutimos o anti-lirismo de João Cabral de Melo Neto. Nessa aula, foi possível desconstruir essa noção tão corriqueiramente imputada à obra desse poeta por meio da análise fonética de alguns de seus poemas, pois análises desse caráter demonstram regularidade linguísticas que não são óbvias.

## D5

**Pseudônimo:** Raquel

**Idade:** 22 anos      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Juiz de Fora

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

( ) Escola Pública      ( X ) Escola Particular (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim      ( ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Latim I

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim      (      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** Bolsa de extensão, monitoria, iniciação científica, projeto de universalização.

**II- de qual área é o projeto:**

(X) Ensino de línguas (X) Linguística      (      ) Língua Estrangeira ( X ) Literatura  
(      ) Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsist@ desse projeto?**

Projeto de extensão: levava a cultura greco-latina para alunos do ensino fundamental. I.C.: análise de verbos latinos e a mudança que sofreram;  
P.U.: dar aula de língua, literatura e cultura latinas.

**Período:**9º **Turno:** integral

**Pretende atuar como:**

- professor do ensino fundamental e médio
- pesquisador nas áreas de língua, linguística
- pesquisador nas áreas de literatura
- crítico de literatura e cultura
- consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação
- Tradutor e/ou intérprete
- Revisor de texto

Outro: \_\_\_\_\_

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua portuguesa e latim
- Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

O projeto de extensão que participei foi o “Contos de mitologia”. O objetivo central era levar a cultura greco-latina através de textos e atividades para os alunos do ensino fundamental. Os textos que utilizávamos eram mitos de Ovídio das Metamorfoses. Antes ou depois dos textos levávamos atividades e sempre tínhamos projetos didáticos que nos guiavam. Uma das aulas que me marcou muito foi quando criei o jogo “Oráculo, oráculo meu...”que consistia em explicar o que era e como funcionava um oráculo que sempre aparecia nos mitos. Assim, os alunos compreenderam que era algo subjetivo e que as perguntas feitas ao oráculo nunca eram respondidas de forma direta, podendo ser ambígua ou abrangente. Dividimos a turma em dois grupos: (i) o oráculo e (ii) o herói que faz a pergunta.

O resultado do jogo foi muito marcante, pois os alunos de 4º ano começaram a usar verbos no subjuntivo sem qualquer orientação nossa, então depois de levarmos essa questão para nossa orientadora, ela sugeriu comentar com os alunos nas próximas aulas a relação do

modo subjuntivo com o aspecto de subjetivo que eles queriam colocar na resposta, para ser algo possível, mas não certo de algo que o herói deseja, mas deixa ambíguo se irão conseguir ou não.

Então, discutimos com os alunos e perceber que eles entenderam o uso do subjuntivo naquele contexto foi uma experiência de ensinar análise linguística partindo do lúdico e se afastando da ideia de aula de gramática. Foi a primeira vez na faculdade que eu entendi o que era análise linguística, sua importância e função dentro da sala de aula.

## D6

**Pseudônimo:** Jéssica

**Idade:** 23 anos      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Três Rios

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

( ) Escola Pública    ( X ) Escola Particular      (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim      (      ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Redação e inglês

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim      (      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:**Extensão **II- de qual área é o projeto:**

( ) Ensino de línguas ( ) Linguística ( X ) Língua Estrangeira      ( X ) Literatura      (      ) Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista@ desse projeto?** Preparação de aulas e provas, criação de projetos, atribuição de notas, ministrar aulas.

**Período:**11º    **Turno:** integral

**Pretende atuar como:**

- ( X ) professor do ensino fundamental e médio
- ( X ) pesquisador nas áreas de língua, linguística
- (      ) pesquisador nas áreas de literatura
- ( ) crítico de literatura e cultura

- consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação  
 Tradutor e/ou intérprete  
 Revisor de texto

Outro: \_\_\_\_\_

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

Enquanto aluna, uma vez participei de uma oficina com a professora XXXXX que objetivava, como trabalho final, a reformulação de uma unidade do livro Português Linguagens, do Cereja, para uma turma do 9º ano. A turma foi dividida em grupos e deveríamos propor alterações na unidade, usando textos nela contidos. A ideia da XXXXX era compartilhar essa proposta para mais professores, então, a apresentamos em uma reunião da Secretaria da Educação. Disponibilizamos também todo o material criado.

Enquanto estagiária, gostaria de compartilhar minha regência do estágio II. A professora havia solicitado o trabalho com substantivo – o que não é o ideal, uma vez que não parte do gênero. Contudo, precisávamos trabalhar a categorização e o conceito de substantivos. Para tal, levamos uma música do Claudinho e Buchecha, “sou assim sem você”, e pedimos para que os alunos descobrissem o que as palavras destacadas na letra tinham em comum – todas eram substantivos. Depois, apresentamos a nomenclatura das categorias, mas não demos seus conceitos, e pedimos que eles categorizassem os substantivos. Através do levantamento de hipóteses sobre o conceito de substantivo e, mais profundamente, sobre o conceito de um substantivo abstrato, a discussão foi criada e os alunos puderam compartilhar seus argumentos sobre as suas hipóteses. Além disso, acredito que o conhecimento de mundo dos alunos também foi abordado no que tange ao significado daquelas palavras para eles e seus contextos mais frequentes de uso.

**D7**

**Pseudônimo:** Mariana

**Idade:** 22 anos      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Santos Dumont

**Instituição escolar onde estudou a Educação Básica:**

( ) Escola Pública      (      ) Escola Particular      ( X ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim      ( ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Inglês (curso de idiomas). Português (curso pre-vestibular; estágio I e II)

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim      (      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:**Iniciação Científica (1 e 2) e Monitoria (3)

**II- de qual área é o projeto:**

( 3 ) Ensino de línguas      ( 2 ) Linguística      (      ) Língua Estrangeira (      1      )  
Literatura(      ) Outra

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsist@ desse projeto?**

- 1 – leitura de textos de filosofia e teoria/crítica literária; apresentação do meu entendimento desses textos para o orientador.
- 2 – investigação empírica (a partir de experimentos) de questões de processamento linguístico, numa perspectiva gerativista.
- 3 – Participar das aulas de Metodologia de ensino de língua portuguesa, prestar auxílio aos alunos, especialmente na tarefa semestral de elaborar uma proposta de intervenção pedagógica para ensino de línguas.

**Período:**9º      **Turno:** integral

**Pretende atuar como:**

- ( X ) professor do ensino fundamental e médio  
 ( X ) professor de ensino superior  
 ( X ) pesquisador nas áreas de língua, linguística  
 (      ) pesquisador nas áreas de literatura

- crítico de literatura e cultura
- consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação
- Tradutor e/ou intérprete
- Revisor de texto

Outro: \_\_\_\_\_

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- Bacharelado

**Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem permeada por algumas vivências mais relevantes, seja como aluno da educação básica ou do curso superior. Diante disso, gostaríamos de conhecer suas experiências mais marcantes com atividades de análise linguística. Convidamo-los, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno e/ou professor de Língua Portuguesa.**

Nas aulas de Metodologia de ensino de Língua Portuguesa e, de forma mais geral, ao longo de toda a minha graduação, sempre ouvi dos professores ligados à educação que o trabalho de análise linguística deve ser contextualizado e voltado para o uso, mobilizando não apenas regras estruturais, mas, principalmente, efeitos de sentido. Sempre concordei com essa proposta – final, é muito mais significativa do que a memorização de regras gramaticais – mas confesso que me sentia insegura, pois ao longo de minha formação, desde a educação básica, não tinha tido muito exemplos dessa abordagem, que parecia distante.

Durante o estágio II, no entanto, percebi que, se adotarmos uma postura investigativa diante de nossa própria língua e assumirmos uma perspectiva de língua como prática social, trabalhar análise linguística de forma significativa não é tão difícil quanto parece. O que me tranquilizou foi uma aula que observei numa turma do 1º ano do EM, na qual a professora partia de uma notícia e de uma página de classificados, explorando esses textos de forma contextualizada e reflexiva, e chegava à análise e sistematização de estruturas de voz ativa e passiva, muito presentes na notícia e nos classificados respectivamente. O texto não foi usado como pretexto para que deles se extraíssem frases a serem analisadas – a escolha dessas estruturas (ativa e passiva) relacionava-se intimamente à situação comunicativa e aos aspectos discursivos mais amplos dos textos em questão. Sendo assim, essa prática de análise parecia tornar-se mais significativa para os alunos, que participavam de forma ativa.

Essa experiência no estágio II, portanto, constitui para mim uma experiência marcante em relação à prática de análise linguística, pois me levou a perceber que é possível desenvolver, na educação básica, uma postura crítica de análise da língua, articulando



abordagens do texto em seus aspectos macro e microlinguísticos, numa abordagem descendente.

### D8

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** Marie Noir

**Idade: Sexo:** (X) Feminino ( ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:**

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

(X) Escola Pública ( ) Escola Particular ( ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( ) Sim (X) Não

**Se sim, com qual disciplina?** \_\_\_\_\_ **É bolsista ou foi bolsista?** (X) Sim  
( ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** Programa de Bolsa de iniciação à Docência / PIBID

**II- de qual área é o projeto:**

( ) Ensino de línguas ( ) Linguística ( ) Língua Estrangeira ( ) Literatura  
(X) Outra

**Período:**2018/2019 **Turno:** Integral

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):**

Os tipos de atividades foram: participar das reuniões e dos simpósios; acompanhar as aulas do professor; auxiliar no preparo de atividades como oficinas;elaborar planilhas de produção de texto;realizar atendimento aos alunos e etc.

**Habilitação desejada:**

(X) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas

- ( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- ( X ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- ( X ) Bacharelado

Venho de uma educação básica em que estudar gramática era algo cansativo, chato e maçante.
Fui obrigada a decorar regras gramaticais que até hoje não sei o motivo de elas existirem na
língua portuguesa. Não tive o privilégio de estudar as regras por meio de trechos ou
passagens, ou seja, por meio de interpretação de textos, no qual era possível analisar o sentido
da palavra ou frase junto com o contexto da obra. As palavras ou frases eram examinadas de
forma isolada, sendo meramente classificadas de acordo com as normas gramaticais. Só fui
aprender como realizar tal análise conjunta (gramática + texto) quando fui fazer o ENEM para
cursar a graduação de Letras. Eu sou da época em que os alunos faziam Vestibular e as provas
de Português eram muito presas as regras gramaticais exigindo do aluno uma escrita culta
muito padronizada. As redações não eram iguais a do ENEM que permite além da norma
culta, o desenvolvimento crítico e criativo, obrigando o aluno a dominar as várias visões do
mesmo tema. Para os antigos Vestibulares, ler e escrever bem era sinônimo de domínio das
normas cultas, isto é, associado ao ensino da gramática. No entanto, pesquisas demonstraram
que muitos estudantes concluíam o ensino médio sem saber o devido uso ou reflexão das
variantes e normas do português brasileiro, pois o “saber” estava ligado a frases, a palavras e
a períodos descontextualizados, isto é, soltos, não dando à devida importância a construção de
sentidos da produção de textos orais e escritos. Assim, os órgãos responsáveis formularam no
final da década de 90 os PCN (BRASIL/MEC/1998) que, trouxeram uma perspectiva de que o
estudo da gramática deveria estar associado ao uso dos gêneros textuais, isto é, a análise
linguística. Foi uma grande virada no ensino da língua portuguesa (LP) e isto permitiu uma
maior abertura para a reflexão, interação e construção de sentidos de gêneros orais e textuais.
Como bolsista do PIBID, pude observar de perto a aplicação de tal virada ou perspectiva no
ensino da LP. A docente nas aulas sempre procurou realizar uma compreensão do ensino da

gramática enfatizando o seu uso em relação aos textos, isto é, numa perspectiva discursiva.
Logo, pude compreender por meio das lições que a gramática para ter funcionalidade deve-se
materializar nos textos. Aquela abordagem isolada e sequencial das normas como até então
ensinadas, não era mais viável. O certo seria contemplar outras variedades discursivas.
Atividades assim facilitaram para que os alunos desenvolvessem gêneros orais como a
entrevista e opinião, auxiliando-os na construção de uma visão crítica e cidadã. Dessa forma,
através dos gêneros que circulam na sociedade (fábula, artigo de opinião, resenha de filmes,
etc.) os alunos poderão distinguir um texto formal de um informal, isto é, saberão qual gênero
é mais adequado à determinada interação verbal e, assim, suas interações sociais poderão,
cada vez mais, ocorrer de forma mais eficientes. Portanto, no meu entender, isso seria a
finalidade da AL.

### D9

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:**

**Idade:** 22      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:**

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

( X ) Escola Pública (      ) Escola Particular (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (      ) Sim ( X ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** \_\_\_\_\_ **É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim  
(      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)*

**II- de qual área é o projeto:**

( X ) Ensino de línguas ( ) Linguística ( ) Língua Estrangeira ( )  
Literatura ( ) Outra

**Período:**      **Turno:** Integral

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):** Em conjunto com a professora supervisora , coordenadora e demais bolsistas desenvolvíamos atividades e sequências didáticas para as aulas de língua portuguesa. Quando solicitado, também ajudávamos a professora com correções e outras demandas que surgissem em sala de aula.

**Pretende atuar como:**

- ( X ) professor do ensino fundamental e médio
- ( ) pesquisador nas áreas de língua, linguística
- ( ) pesquisador na área de literatura
- ( ) crítico de literatura e cultura
- ( ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação
- ( ) Tradutor e/ou intérprete
- ( ) Revisor de texto

Outro:

**Habilitação desejada:**

- ( X ) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- ( ) Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

Durante todo o meu ensino básico nunca tive aulas de gramática, muito menos a concepção que temos hoje de análise linguística. Somente na faculdade eu passei a entender sua importância e dimensão, e principalmente compreender o que todas essas regras do português culto significavam na língua.

No estágio da matéria saberes tive a oportunidade de vivenciar mais aulas que tinham uma concepção muito normativa da língua. Em uma aula para o sexto ano do ensino fundamental, que trabalhava tempos verbais e outras características do texto trabalhado em sala, houve uma questão que perguntava sobre o que era gerúndio. A professora se limitou a explicar que “são palavras que terminam em –endo”. Esse foi o esclarecimento, e me vi ali, lembrando minhas aulas do ensino fundamental, onde nada era compreendido e tudo era pouco explorado.

Mas na UFJF, finalmente, tive a chance de ter um contato real com a análise linguística, seja como aluna ou como bolsista. Assisti aulas, na faculdade e na bolsa, em que a língua se mostrava no cotidiano, nada era marginalizado pela ideia do “certo”, a língua viva era tratada como tal.

### D10

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** ANA PAULA

**Idade:** 34      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** JUIZ DE FORA

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

( X ) Escola Pública (      ) Escola Particular (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (      ) Sim ( X ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** \_\_\_\_\_ **É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim  
(      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** Programa de Iniciação à Docência

**II- de qual área é o projeto:**

(      ) Ensino de línguas (      ) Linguística (      ) Língua Estrangeira ( ) Literatura  
( x ) Outra

**Período:**8º **Turno:** diurno

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):**

Acompanhamento das aulas, auxílio aos alunos, correções de atividades, sugestões de atividades, planejamento de aulas, projetos e atividades, reflexões sobre a docência, produção de trabalhos de reflexão sobre os projetos aplicados.

**Pretende atuar como:**

- professor do ensino fundamental e médio
- pesquisador nas áreas de língua, linguística
- pesquisador na área de literatura
- crítico de literatura e cultura
- consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação
- Tradutor e/ou intérprete
- Revisor de texto

Outro:

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

Algumas experiências marcantes de análise linguística foram enquanto estagiária na bolsa do Pibid em que pude presenciar a prática da análise linguística feita pela professora supervisora do projeto. Uma delas foi a análise feita a partir do trabalho com uma reportagem sobre o agrotóxico da revista superinteressante em que aspectos linguísticos foram destacados e estudados dentro do gênero abordado, como por exemplo, o numeral.

Outro caso foi o trabalho de aspectos linguísticos presentes na tipologia do instruir, um dos conteúdos abordados durante o projeto, como verbos no imperativo, no infinitivo,

inconformidade de pessoa.

E também o trabalho dos verbos em textos literários e como estes construam significados nos textos de acordo com o objetivo comunicativo. E muitos outros exemplos salientando que a perspectiva descendente era respeitada, o texto era o centro das aulas e a gramática sempre contextualizada, conforme as experiências descritas.

### D11

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** Guru.

**Idade:** 21.      **Sexo:** ( ) Feminino ( x ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Juiz de Fora

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

(      ) Escola Pública      ( x ) Escola Particular      (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (      ) Sim ( x ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** \_\_\_\_\_ **É bolsista ou foi bolsista?** ( x ) Sim  
(      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** Iniciação Científica

**II- de qual área é o projeto:**

(      ) Ensino de línguas ( x ) Linguística (      ) Língua Estrangeira (      )  
Literatura (      ) Outra

**Período:** 8º      **Turno:** Integral

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):**

Tive a oportunidade de desenvolver duas pesquisas diferentes dentro da psicolinguística experimental, participar do seminário de iniciação científica e da semana de estudos linguísticos, apresentando pôster em ambos os eventos. Conheci o ambiente científico dentro da letras e, assim, pude definir meu mestrado e minha vida acadêmica.

**Pretende atuar como:**

- (        ) professor do ensino fundamental e médio  
 ( x ) pesquisador nas áreas de língua, linguística  
 (        ) pesquisador na área de literatura  
 (        ) crítico de literatura e cultura  
 (        ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação  
 ( x ) Tradutor e/ou intérprete  
 ( x ) Revisor de texto

Outro:

**Habilidade desejada:**

- ( x ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 ( x ) Bacharelado

A experiência mais positiva que tive foi quando nosso trabalho de IC foi selecionado para o SEMIC 2019 e pudemos apresentar nossa pesquisa oralmente, levando nossa análise linguística para o público de forma bem palatável e didática. Nessa pesquisa olhamos para a concordância de gênero em sentenças copulares com nominais nus pela psicolinguística experimental, então fizemos testes on-line e off-line e tivemos a chance de olhar para como uma a comunidade linguística brasileira (pelo menos até o onde o teste nos permitiu ir) aceita/reconhece essa concordância. A análise dos dados do experimento foi muito interessante e pudemos contrastar os resultados com a literatura da teoria linguística da semântica formal, que é baseada em intuição de falante, apenas. Como parte do SEMIC temos que fazer um vídeo explicando a pesquisa e os resultados, ainda que preliminares na época. Divulguei o vídeo (YouTube) para amigos meus e achei incrível como que até quem não é da letras pode se interessar e contribuir com sua opinião, todos parando para refletir se “tatuagem” é bonito ou bonita.
---



**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** Duran

**Idade:** 21      **Sexo:** (X) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Juiz de Fora

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

(      ) Escola Pública      (X) Escola Particular (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (      ) Sim (X) Não

**Se sim, com qual disciplina?**

**É bolsista ou foi bolsista?** (X) Sim (      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** PIBID e PIBIC.

**II- de qual área é o projeto:**

(X) Ensino de línguas(      ) Linguística (      ) Língua Estrangeira (X) Literatura (      ) Outra

**Período:** 2019/20      **Turno:** integral.

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):**

No PIBID, desenvolvemos um plano didático multiletrado.

No PIBIC, estamos estudando e analisando as diferenças de classe dentro da Odisseia de Homero.

**Pretende atuar como:**

(      ) professor do ensino fundamental e médio  
 (      ) pesquisador nas áreas de língua, linguística  
 (X) pesquisador na área de literatura  
 (      ) crítico de literatura e cultura

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

**Infelizmente não tenho muita positividade para discorrer sobre a área, porém me recorde de ter feito as disciplinas de Pragmática e de Semântica e ter percebido uma "praticidade" do estudo linguístico dentro do nosso dia a dia, saindo um pouco da massante teoria sobre signos.**

**D13**

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** Fernanda

**Idade:** 21      **Sexo:** ( X ) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Juiz de Fora

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

(      ) Escola Pública      ( X ) Escola Particular      (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** ( X ) Sim      (      ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Literatura, Língua Portuguesa e Língua Inglesa

**É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim      (      ) Não

Se sim,

**I- qual é o tipo de bolsa:** duas bolsas de iniciação científica

**II- de qual área é o projeto:**

( ) Ensino de línguas ( X ) Linguística ( ) Língua Estrangeira ( X )  
Literatura ( ) Outra

**Período:** \_2017-2018, 2018-2019 **Turno:** integral

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):** Na bolsa referente à Literatura, analisava uma obra e desenvolvia, concomitantemente, reflexões acerca da mesma. Já na referente à Linguística, analisava sentenças para o projeto da FrameNet Brasil.

**Pretende atuar como:**

( ) professor do ensino fundamental e médio  
( ) pesquisador nas áreas de língua, linguística  
( X ) pesquisador na área de literatura  
( X ) crítico de literatura e cultura  
( ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação  
( ) Tradutor e/ou intérprete  
( X ) Revisor de texto  
Outro:

**Habilidade desejada:**

(X) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
( ) Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

<p>Acredito que seria relevante analisar minha experiência como estagiária no colégio de aplicação João XXIII, uma vez que, durante essa etapa de minha formação acadêmica, tive o real vislumbre de como deveriam ser as práticas de análise linguística. Esse contato direto com a sala de aula respaldado pelo suporte do professor regente é essencial para ver, na prática, questões que são apenas teoria no decorrer do curso de letras. Desse modo, o estágio me proporcionou uma observação extremamente didática e completa da conexão entre os eixos da língua e, assim, Possibilitou também notar como é possível, necessário e positivo co-construir com o aluno aulas que são extremamente dialógicas em diversos sentidos.</p>
---

#### D14

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:**

**Idade:** 19      **Sexo:** ( ) Feminino (X) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Lima Duarte

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

(      ) Escola Pública      (      ) Escola Particular      (X) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (      ) Sim (X) Não

**Se sim, com qual disciplina? \_\_\_\_\_ É bolsista ou foi bolsista?** (X) Sim (      ) Não  
Se sim,

**I- qual é o tipo de bolsa:** Iniciação à docência

**II- de qual área é o projeto:**

(X) Ensino de línguas(      ) Linguística (      ) Língua Estrangeira (      ) Literatura (      ) Outra

**Período:** ago 2018 a jan 2020      **Turno:** Manhã

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):**  
Acompanhamento de aulas, desenvolvimento de projetos com os alunos, itinerários de ensino.

**Pretende atuar como:**

- ( ) professor do ensino fundamental e médio  
 (X) pesquisador nas áreas de língua, linguística  
 ( ) pesquisador na área de literatura  
 ( ) crítico de literatura e cultura  
 ( ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação  
 ( ) Tradutor e/ou intérprete  
 ( ) Revisor de texto

Outro:

**Habilidade desejada:**

- (X) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
 (X) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 ( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 ( ) Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

Como estagiário, acompanhei algumas práticas de análise linguística com os alunos. Dentre elas, destaco um projeto de itinerários de leitura e reescrita que elaboramos e desenvolvemos com os alunos. Nesses itinerários, líamos algum texto literário com os alunos, analisávamos e, posteriormente, os alunos deveriam reescrever o texto lido sob uma diferente perspectiva. Uma dessas atividades foi a leitura e a reescrita de “Luas de Mel”, de Guimarães Rosa, uma narrativa repleta de regionalismos. Então, durante a leitura desse conto com os alunos, foi possível realizar uma análise da linguagem junto com eles, de modo que eles também pudessem contribuir no processo. Durante a leitura e a análise, os alunos eram convidados a fazer algum comentário ou questionados sobre algum elemento do texto que pudesse marcar algo importante na história. Posteriormente, já no processo de reescrita, por meio do qual observaríamos o progresso dos alunos, notei, nas produções que avalei, que os alunos haviam entendido a proposta, e haviam feito a reescrita (que deveria ser realizada sob a

perspectiva de Sá-Maria Andreza, personagem do conto) com êxito, a maioria obedecendo aos padrões de variação do texto original. Em comparação com os métodos convencionais de análise linguística, percebi que, nas séries iniciais, a metodologia de levar os alunos a analisar a linguagem com base na leitura e produção lúdica é um método mais eficaz.

### D15

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** Alice

**Idade:** 21      **Sexo:** (X) Feminino (      ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** Visconde do Rio Branco

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

(X) Escola Pública (      ) Escola Particular (      ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (X) Sim (      ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** Espanhol

**É bolsista ou foi bolsista?** (X) Sim (      ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** Já fui bolsista de monitoria de linguística II e de IC. Atualmente sou bolsista no Projeto de Universalização.

**II- de qual área é o projeto:**

(X) Ensino de línguas (X) Linguística (      ) Língua Estrangeira (      )  
Literatura (      ) Outra

**Período:** 2017.3 - atualmente **Turno:** integral

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):** Enquanto bolsista de monitoria, eu apenas me encontrava com os alunos da disciplina de linguística II, quando eles apresentavam dúvidas em alguma parte da matéria, e os ajudava na elaboração e compreensão de trabalhos solicitados pela professora. Já na IC, eu estudava, pesquisava e analisava dados de entrevistas do PROCON, buscando investigar o uso das micronarrativas como forma de argumentação. Atualmente, no Projeto de Universalização, eu ministro aulas em três turmas de espanhol. Semanalmente reúno-me com minha orientadora para apresentar-

le as aulas elaboradas para a semana seguinte, crio provas e atividades fora da apostila, incluindo atividades lúdicas, como jogos que se relacionam com o conteúdo gramatical estudado.

**Pretende atuar como:**

- professor do ensino fundamental e médio
- pesquisador nas áreas de língua, linguística
- pesquisador na área de literatura

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

Uma experiência bastante positiva na minha formação como professora foi a participação em uma oficina de ensino de LP ministrada na Faculdade de Letras. Nessa disciplina, pude realmente aprender a utilizar um texto como início, meio e fim de uma aula. Percebê-lo não apenas como uma justificativa para ensinar gramática. Mas entendê-lo como ferramenta fundamental no estudo e aprendizagem de LP. O professor mostrou como devemos e podemos partir de questões macro de um texto, para as questões micro. Auxiliou-nos na construção de diversos materiais didáticos. Sendo que esses materiais tinham como foco um texto, a partir do qual deveríamos elaborar questões tanto de interpretação quanto de gramática. Ao final de cada exercício preparado, apresentávamos para toda a turma como as aulas seriam ministradas a partir do que havíamos criado.

Outra experiência positiva foi o estágio II de Língua Portuguesa. Pois, pude ver na prática tudo o que aprendi durante meu curso de graduação. Entendi melhor como mesclar literatura e língua em uma mesma aula, como partir de um texto para ensinar as disciplinas mencionadas anteriormente etc. E, ainda, pude colocar em prática tudo que fora observado, tendo o auxílio de uma professora para orientar o meu trabalho.

## D16

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** \_

**Idade:** 21 anos                      **Sexo:** ( X ) Feminino (       ) Masculino ( ) Agênero

**Cidade de origem:** JUIZ DE FORA

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

(       ) Escola Pública      ( X ) Escola Particular      (       ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (       ) Sim ( X ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** \_\_\_\_\_ **É bolsista ou foi bolsista?** ( X ) Sim  
(       ) Não

**Se sim,**

**I- qual é o tipo de bolsa:** PIBID- Bolsa de Iniciação à Docência

**II- de qual área é o projeto:**

(       ) Ensino de línguas(       ) Linguística (       ) Língua Estrangeira (       ) Literatura ( X )  
Outra

**Período:** \_\_\_\_\_ **Turno:** \_\_\_\_\_

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):** Fazia observações sobre a atividade docente desde da configuração da sequência didática, do um plano de aula, até sua aplicação no contexto da sala de aula, e sua avaliação para ver se conseguimos cumprir o objetivo determinado na sequência didática.



**Pretende atuar como:**

- professor do ensino fundamental e médio  
 pesquisador nas áreas de língua, linguística  
 pesquisador na área de literatura  
 crítico de literatura e cultura  
 consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação  
 Tradutor e/ou intérprete  
 Revisor de texto

Outro:

**Habilitação desejada:**

- Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas  
 Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas  
 Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

O mais interessante sobre análise linguística que tive contato foi através do desenvolvimento
de uma atividade com a mídia podcast, que além de trabalhar com os alunos um tipo de
gênero oral, que raramente as escolas aprofundam, foi trabalhado também vários outros
aspectos da própria língua que beneficiou extremamente a vivência social do aluno, como
turno de fala, a prática de pesquisa, o uso de argumentos em defesa do ponto de vista e até
mais seriedade em interações orais. Mais do que a compreensão do tema trabalhado nessa
atividade, os alunos obtiveram experiência e aprenderam também como a língua tem diversos
usos, e que nenhum deles é melhor que outro.

**D17**

**Pesquisa:** As contribuições da Linguística Sociocognitiva para a prática do professor de português: caminhos para abordar os processos de construção do significado na sala de aula

**Pseudônimo:** Marietta

**Idade:** 21      **Sexo:** (x) Feminino   (     ) Masculino   (     ) Agênero

**Cidade de origem:** Santo André-SP

**Instituição escolar onde cursou a Educação Básica:**

( x ) Escola Pública   (     ) Escola Particular   (     ) Parte em Escola Pública, parte em Escola Particular

**Já atua ou atuou como professor?** (     ) Sim   ( x ) Não

**Se sim, com qual disciplina?** \_\_\_\_\_ **É bolsista ou foi bolsista?** ( x ) Sim  
(     ) Não

**Se sim,**

I.      **qual é o tipo de bolsa:** PIBID

II.     **de qual área é o projeto:**

( X ) Ensino de línguas      (     ) Linguística   (     ) Língua Estrangeira   (     )  
Literatura   (     ) Outra

**Período:** 2018/2019    **Turno:** matutino

**Que tipo de atividade você desenvolvia enquanto bolsista desse(s) projeto(s):** Acompanhava as aulas de Língua Portuguesa

**Pretende atuar como:**

- ( x ) professor do ensino fundamental e médio  
( x ) pesquisador nas áreas de língua, linguística   (     ) pesquisador na área de literatura  
(     ) crítico de literatura e cultura  
(     ) consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação  
(     ) Tradutor e/ou intérprete  
(     ) Revisor de texto

Outro:

**Habilitação desejada:**

- ( x ) Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas
- ( ) Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas
- ( ) Bacharelado

Prezad@ acadêmic@ do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está concluindo seu curso e construiu uma trajetória de aprendizagem particular, permeada por vivências que foram significativas para sua formação, em diferentes momentos da sua vida, seja como aluno da educação básica ou do curso superior, seja como estagiário, bolsista ou professor. Diante disso, gostaríamos de conhecer **suas experiências mais marcantes em relação a práticas de análise linguística**. Convidamo-lo, então, a narrar uma experiência positiva nessa área, enquanto aluno, estagiário ou professor de Língua Portuguesa.

Quanto aluno eu nunca tive uma análise linguística aplicada de forma reflexiva, sempre foi
vista aplicada na gramática, de forma maçante e fazendo com que a aprendizagem da Língua
Portuguesa fosse algo chato e sem incentivo e nenhuma visão de aplicação prática para o que
estava sendo ensinado. Ao iniciar as aulas na faculdade percebi que é possível ensinar de
forma que o aluno pense e entenda motivo de ser daquela forma e consiga aplicar a análise em
textos literários e não somente em exercícios gramaticais. É interessante ver a mudança na
forma com que aprendi para a forma com que eu quero ensinar, para que os meus alunos não
tenham uma experiência ruim, gostem e entendam a língua que eles falam.