

Fernanda Raquel Oliveira Lima

**A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
LETRAS/UFJF – CONSTRUINDO UM DIÁLOGO INTERTEÓRICO A PARTIR DA
ANÁLISE SEMÂNTICA DO DISCURSO**

Estudo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Linha de pesquisa: Linguística e Ensino de Língua

Orientadora: Dra. Neusa Salim Miranda

Co-orientadora: Dra. Ana Amoro Lima

Juiz de Fora
2014

Fernanda Raquel Oliveira Lima

**A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM
LETRAS/UFJF – CONSTRUINDO UM DIÁLOGO INTERTEÓRICO A PARTIR DA
ANÁLISE SEMÂNTICA DO DISCURSO**

Estudo apresentado ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Aprovado em: ___/___/___

Banca Examinadora

Profª. Dra. Neusa Salim Miranda (UFJF – orientadora)

Profª. Dra. Ana Maria Costa Amoroso Lima (UFJF – co-orientadora)

Prof. Dr. Fábio da Silva Fortes (UFJF – membro interno)

Profª. Dra. Carmen Rita Guimaraes Marques de Lima (UFJF – membro interno)

Profª. Dra. Delaine Cafiero Bicalho (UFMG – membro externo)

Profª. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues (UFRN – membro externo)

Dedico este trabalho à minha mãe (de novo! Para ela que sempre quis ter uma filha doutora.).

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha orientadora de longos anos (oito?), Neusa, por me formar uma pesquisadora, por dividir comigo seus projetos e pelas diversas oportunidades que me ofereceu. Você fez (faz) parte de uma importante fase da minha vida, obrigada por compartilhar comigo tantos momentos e aprendizagens durante esses anos.

Agradeço à Ana Amoroso pelo carinho e generosidade com que leu meu trabalho e me indicou, com inteligência e delicadeza, outros caminhos. Nunca mais vou achar que a receita manda cortar a cabeça do peixe porque é assim e pronto!

Agradeço à minha mãe que participou ativamente da graduação à pós-graduação. Muito obrigada, mãe, por ouvir das reclamações e choradeiras às análises, por me ajudar a levantar em diversos momentos (em muitos mesmo!), por ler meus textos e participar tanto, até de longe. Você cobra muito, mas oferece todo o suporte para que seja possível a realização.

Agradeço ao Guilherme, não por me incentivar nem por ouvir/ler minha pesquisa (apesar de eu encher bem a cabeça dele), nem pelos gráficos que fez (afinal foram semanas de espera e insistência), mas por ele estar presente, da melhor forma, em todo o resto que também acaba por influenciar no meu trabalho.

Agradeço à minha família (dos meus irmãos aos tios, primos e avós), bichinhos de monte que torcem por mim e estão sempre presentes!

Agradeço à Rosangela, por fazer seu trabalho com tanto cuidado e competência e, assim, tornar nossa vida burocrática bem mais fácil.

Agradeço à professora Luciana, em especial, pela atenção quando esta foi necessária e a todos os professores do curso, tão importantes em todo meu processo de formação profissional.

Agradeço a toda equipe do projeto de pesquisa "Práticas de Oralidade e Cidadania", em especial pela digitação dos dados.

Agradeço a CAPES pelo auxílio financeiro.

Agradeço aos membros da banca a disponibilidade para ler esse trabalho e contribuir para sua melhoria.

Muito obrigada a todos que me ajudaram, de diferentes formas, a encarar o desafio que é uma pesquisa de doutoramento.

RESUMO

O estudo tem como matéria a formação profissional na área de Letras (FALE - UFJF), em especial a licenciatura em Língua Portuguesa, e recorta como figura investigativa a perspectiva instaurada pelos discursos dos graduandos a respeito de seus próprios processos de formação. Propõe-se uma análise semântica sociocognitiva das narrativas de experiência discentes, tomando como categorias analíticas principais (i) o conceito de *frame* nos termos definidos pela Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985; PETRUCK, 1996) e pelo seu projeto lexicográfico *FrameNet* (<framenet.icsi.berkeley.edu>) e (ii) a definição de frequência em sua relação com a arquitetura dos usos linguísticos posta pelos Modelos Baseados no Uso (GOLDBERG, 1995; LAKOFF, 1987; TOMASELLO, 2003; SALOMÃO, 2002, 2009b; CROFT e CRUSE, 2004, MIRANDA, 2008). O reconhecimento do caráter híbrido e complexo da questão investigada mobiliza espaços científicos para além dos limites disciplinares da Linguística, levando à assunção de um diálogo interteórico entre distintas áreas do saber (CAMPOS, 2007; GIERE, 2006). Assim, as vozes discentes são postas em confronto com diferentes ordens discursivas presentes tanto nas narrativas sobre a sociedade e a educação na contemporaneidade (BAUMAN, 2007, 2005, 1999, 1998, 1992; BERMAN, 2001; APPLE, 2000, 2001, 2002, 2006; BEECH, 2009; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; CHAUI, 1999, 1997; CUNHA, 2003, 2004) como na nova proposta curricular do Curso de Letras/UFJF. Uma segunda meta investigativa da pesquisa consiste na ambição teórico-metodológica de aprofundamento de uma proposta de análise do discurso ancorada na categoria *frame* que sirva de base à compreensão de vivências sociais não só educacionais, como também de diferentes ordens (MIRANDA; 2013, MIRANDA e BERNARDO, 2013; MIRANDA e LIMA, 2013). O corpus de pesquisa é constituído por uma mostra intencional, formada por 149 narrativas (26,5% do universo total de 567 alunos) de experiência coletadas no período de 2011 a 2013 na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Os resultados apresentam o *frame* **Formação _ profissional _ superior** em uma relação hierárquica com três *subframes* que perfilam sua estrutura temporal: **Historia_Pregressa**, **Vivências_no_Curso** e **Perspectiva_Futura**. Os *subframes* são constituídos por outros *frames* que instituem uma grande rede que delinea o processo de formação na perspectiva instaurada pelos sujeitos participantes da pesquisa. Experiências de todas as ordens (emoções, vivências e avaliações) indiciadas por essa rede de *frames* permitem o exercício hermenêutico interdisciplinar que traz à baila fortes indicadores sobre (i) as principais razões (amor, paixão, deslumbramento pelo mundo das línguas/das letras e das artes) que mobilizam esses alunos para a escolha do curso de Letras; (ii) o pouco relevo da profissão, em especial a docente, nessa escolha (iii) e o significativo distanciamento em relação à docência durante e no final do percurso acadêmico. No cruzamento dessas vozes discentes com as propostas curriculares da Letras, desvela-se a vocação hegemônica do curso para formar teóricos clássicos, pesquisadores, em detrimento da formação de docentes. Além disso, observa-se um significativo distanciamento entre os discursos presentes no documento curricular analisado e a prática acadêmica filtrada pela perspectiva discente.

Palavras-chave: Formação Profissional em Letras, Formação Docente, Semântica de *Frames*, Interface Teórica.

ABSTRACT

This study discusses the professional education in the area of Languages and Literature (FALE – UFJF), especially regarding the Portuguese licentiate degree. We investigate the perspective established by the undergraduates' speeches about their own education. We propose a semantic and socio-cognitive analysis of the students' experience narratives, taken as the main analytical categories (i) the concept of frame as defined by the Frame Semantics (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985; PETRUCK, 1996) and by its lexicographic project FrameNet (<framenet.icsi.berkeley.edu>) and (ii) the definition of frequency according to the linguistic usage architecture defined by the Usage-Based Models (GOLDBERG, 1995; LAKOFF, 1987; TOMASELLO, 2003; SALOMÃO, 2002, 2009b; CROFT e CRUSE, 2004, MIRANDA, 2008). The recognition of the hybrid and complex character of our inquire makes the scientific spaces surpass the disciplinary boundaries of Linguistics, leading to the assumption of an inter-theoretical dialogue among different areas (CAMPOS, 2007; GIÈRE, 2006). Therefore, the students' voices are compared to different discursive orders found both in narratives about contemporary society and education (BAUMAN, 2007, 2005, 1999, 1998, 1992; BERMAN, 2001; APPLE, 2000, 2001, 2002, 2006; BEECH, 2009; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; CHAUI, 1999, 1997; CUNHA, 2003, 2004) as well as in the new Languages and Literature major curricular proposal. Another goal of our investigation is the theoretical-methodological ambition of deepening a proposal of discourse analysis linked to the frame category that could be a base for the comprehension of not only educational social experiences, but also of experiences of other kinds (MIRANDA; 2013, MIRANDA e BERNARDO, 2013; MIRANDA e LIMA, 2013). The corpus of our research consists of purposive samples, formed by 149 narratives (26,5% of a total of 567 students) of experience collected from 2011 to 2013 at the Language and Literature School of the Federal University of Juiz de Fora. The results present the frame Superior_Professional_Education in a hierarchical relationship with three subframes that profile its temporal structure: Progressive_History, Course_Experiences and Future_Perspective. The subframes are made by other frames that form a big net, which outlines the process of education on the perspective established by the subjects who have participated of the research. Experiences of all kinds (emotions, living experiences and assessments) indicated by this net of frames allow the interdisciplinary hermeneutical exercise that brings up strong indicators of (i) the main reasons (love, passion, fascination with the world of languages/of words and arts) that make these students choose the Languages and Literature major; (ii) the little emphasis on occupations, especially teaching, in this choice; and (iii) the significant distance from teaching during and at the end of their academic education. By comparing these students' voices with the curricular proposals of the Languages and Literature major, it is revealed the hegemonic vocation of the major for educating classical theoreticians and scholars, but not teachers. Moreover, it can be perceived a significant distance from the current speech found in the curricular document and the academic practice, as seen from the students' perspective.

Keywords: Languages and Literature Professional Education, Teacher Education, Frames Semantics, Theoretical Interface.

SUMÁRIO

1-Introdução	8
2-Paradigma epistemológico: reunindo as contribuições da Linguística Cognitiva, em especial da Semântica de <i>Frames</i> para a análise do discurso	18
2.1.Enquadre teórico da Linguística Cognitiva	20
2.2. Os Modelos Baseados no Uso	27
2.3.A Semântica de <i>Frames</i>	31
2.4.Por uma análise do discurso baseada na Semântica de <i>Frames</i>	47
3-Cruzamento de discursos: sociedade contemporânea, políticas educacionais e políticas de currículo na formação profissional em Letras/UFJF	49
3.1.Contornos do novo mundo: narrativas sociológicas	51
3.2.A educação escolar nos novos tempos	61
3.3.Políticas de currículo na formação acadêmica	72
4-Metodologia: escolhas teóricas, procedimentais e técnicas	88
4.1.O papel das narrativas na (re)construção das experiências	89
4.2.O papel dos <i>frames</i> como ferramenta de descrição e explicação da significação discursiva – sobre os procedimentos analíticos	92
4.3.A frequência de uso como um marcador de convencionalização de estruturas de experiências (<i>frames</i>) e de construções linguísticas	94
4.4.Definição da base de dados	98
5-Narrativas discentes – a formação profissional em Letras/UFJF	109
5.1.O contexto de pesquisa e a constituição do discurso discente	110
5.2.Superframe 1: História _ pregressa	116
5.3.Superframe 2: Vivências _ no _ curso	150
5.4.Superframe 3: Perspectiva _ futura	202
6-Considerações Finais	214
Referências	223

1. INTRODUÇÃO

Começamos por uma pequena mostra de um de nossos arquivos (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011), um significativo conjunto de narrativas de experiência escolar (469 exemplares) vividas por alunos de 21 salas de aula de Ensino Fundamental de escolas públicas de Juiz de Fora (MG), no ano de 2007:

35A9-11 O sino tinha batido para o intervalo, e todos saíram de repente veio um menino por trás da minha colega Natalia e botou fogo no cabelo dela, aí ela foi e contou para a diretora e ela chamou a polícia e todo mais, e depois o menino foi expulso do colégio

12A9-8 Quando a professora de Português bateu com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo.

33A9-2 Uma vez uma aluna atendeu o celular dentro de sala, sem pedir para a professora, aí a professora foi reclamar com a menina, a menina achou ruim e começou a discutir com a professora, falando que ela tinha saído com o marido da outra. Até polícia veio na escola

1A9-6 Durante as aulas faço bagunça demais tem hora que fico em silêncio na matéria que tenho dificuldade mas na matéria que tenho facilidade de aprender faço bagunça até demais.

1A9-21 Nas aulas brigamos, xingamos e muito bate boca com o professor quando eles chamam a nossa atenção mesmo sabendo que nós estamos errados.

As narrativas que abrem este capítulo introdutório, às quais se somam muitos outros casos (e outras escolas de outro município), integram um coro de vozes de crianças e adolescentes que vem nos ajudando a desvelar a perspectiva desses jovens sobre a realidade de suas vivências no espaço escolar, na sala de aula. O conjunto de generalizações analíticas que todos esses pontos de vista nos permitiram alcançar compõe o que vimos nomeando (cf. pesquisas desenvolvidas no projeto "Práticas de Oralidade e Cidadania" – seção 1.1), como “o mapa da crise” da sala de aula. Foram muitos Estudos de Caso – da primeira etapa do Ensino Fundamental ao Médio – que nos mostraram um contundente retrato do ambiente interacional largamente conflituoso experimentado por discentes e docentes nestas escolas.

Os resultados desses estudos estão na gênese do presente trabalho. Nossa motivação e perguntas decorrem deles. Contemos, portanto, essa história de filiação.

1. Sobre a motivação para a pesquisa

Primeiramente, o presente estudo não se define, portanto, como uma narrativa solitária. É, ao contrário disso e acima de tudo, um estudo solidário. São múltiplos os elos que o integram a uma rede de pesquisas e pesquisadores constituída por cerca de uma década.

Trata-se, pois, de um subprojeto que integra o macroprojeto de pesquisa "Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula"¹ (FAPEMIG, APQ-01864-12), desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora na interface entre a Linguística e o ensino de línguas, e, atualmente, parte integrante do projeto de lexicografia computacional *FrameNet* Brasil (<www.framenetbr.ufjf.br>), na linha "*Frames* e Cidadania".

Esse macroprojeto, por sua vez, decorre do projeto matriz denominado "Práticas de Oralidade e Cidadania" (MIRANDA, 2009 – FAPEMIG – APQ – 02405-09; PNP/CAPES - 2011). Dentro do projeto matriz, cuja principal motivação encontra-se na inquietude dos pesquisadores ante as vivências sociais conflituosas no cenário educacional, foram desenvolvidos diversos trabalhos investigativos (6 dissertações e 3 monografias) a respeito das perspectivas discentes e docentes (sujeitos que vivem as experiências escolares) sobre a sala de aula de escolas de Educação Básica. Os resultados dos diferentes subprojetos² têm nos conduzido à tessitura de um “mapa da crise” no cenário educacional investigado: violência de todos os tipos, desordem, desinteresse, desconhecimento dos padrões comportamentais e linguísticos que regem as diferentes cenas públicas de interação, desconhecimento das hierarquias legítimas, falta de respeito, de generosidade, de gentilezas.

Os estudos de Bernardo (2011) e Lima (2009), cujos exemplos do *corpus* abrem esta introdução, desenvolvidos em 21 escolas de uma rede municipal de ensino, são uma demonstração disso. Nos resultados de Bernardo (2011), relatos discentes sobre a escola –

¹ Estudos de Caso vinculados a este projeto: Loures, 2013; Siqueira, 2013. Em conclusão: LIMA, 2010-2014 (a presente pesquisa); PERES, (em desenvolvimento).

² Dissertações de Mestrado: Lima, 2009; Pinheiros, 2009; Bernardo, 2011; Fontes, 2012; Alvarenga, 2012. Monografias do curso de especialização em ensino de língua: Martins et al, 2004; Lima et al, 2007; Lage et al, 2009.

dentro ou fora da sala de aula – mostram a evocação majoritária do superframe Encontro _ hostil, perfilado como violência física, verbal, psicológica, sexual e contra o patrimônio (“47A9-2 Um dia uma aluna agrediu uma professora de matemática, durante a sua aula”; “22A9-7 Porrada, quando um garoto tomou um soco de uma menina. Ao segurá-la, ele marcou seu braço, logo seu namorado veio e bateu no garoto”). Os dados falam por si: na totalidade das cenas evocadas, segundo Bernardo (2011), 63% tematizam violência, bagunça, fuga, furto, acidentes; 7% evocam o frame Relacionamento _ pessoal e apenas 30% fazem emergir o frame Ensino _ aprendizagem. Mais ainda: muitos relatos sobre esse frame educacional estão marcados pela avaliação negativa. Apenas as práticas que envolvem alguma forma de protagonismo discente (e todas são “extraclasse”) são vistas de forma inteiramente positiva.

O trabalho de Lima (2009), cuja investigação centrou-se na forma como os alunos concebem o frame Aula, como descrevem suas ações rotineiras e as de seus professores, e como definem a aula ideal, apresenta resultados similares a respeito do desconhecimento de padrões interacionais e linguísticos esperados para esse frame. Dentre outras análises de relevo, a pesquisadora sinaliza a ampliação do frame Aula de modo negativo às finalidades da cena. Ao descrever as práticas cotidianas, por exemplo, os discursos discentes se valem, segundo Lima, de Unidades Lexicais como “prestar atenção”, “ler”, “escrever”, “tirar dúvida”, “aprender” etc. que evocam o frame de Ensino _ aprendizagem e disputam, par-a-par (cerca de 50%), o espaço com outras Unidades Lexicais, como “brigar”, “xingar”, “zoar”, “brincar fora de hora”, “passar corretivo na carteira”, “dormir”, que evocam outros frames largamente divergentes em relação à cena Aula.

Em síntese, todos os subprojetos desenvolvidos desvelam o mapa de uma crise profunda nas cenas de interação construídas no espaço escolar. De igual modo, evidenciam a insuficiência de nossos conteúdos e modelos de práticas de ensino de Língua Portuguesa para o enfrentamento desse cenário educacional.

O macroprojeto "Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula" (MIRANDA, 2012) – motivado por esses achados de pesquisa – busca um aprofundamento do olhar sobre o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP). Assim, tornaram-se seu objeto as práticas escolares experimentadas e seus marcadores principais de sucesso e fracasso na (i) formação de docentes de LP nos cursos de Letras (objeto deste estudo) e (ii) no ensino dessa disciplina na escola básica.

Desta vez, os resultados, na escola básica (item (ii)), foco de dois estudos de caso, traduziram uma autoimagem discente marcada pela impotência, pela incompetência, pela incapacidade de aprender Português (LOURES, 2013); e uma imagem do professor ainda marcada por significativo valor simbólico (SIQUEIRA, 2013).

Dentro desse macroprojeto, passemos ao recorte promovido pela presente pesquisa.

Este estudo toma como ponto de partida o primeiro cenário proposto (item (i)) e recorta como objeto de investigação a formação profissional – em especial a docência em Língua Portuguesa – no curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Narrativas de experiência de 149 discentes constituem a matéria analítica central desta pesquisa.

Assim, delineada a gênese de nossas questões investigativas, nossas primeiras perguntas podem ser traduzidas nos termos seguintes:

- (i) Que experiências (vivências, emoções e avaliações) relativas à formação no curso de Letras/UFJF emergem nas narrativas discentes?
- (ii) O que essa rede de experiências mostraria a respeito do processo de formação profissional, em especial a docência em LP, no curso de Letras/UFJF? E como a vivência no curso, posta no discurso, confronta-se com o documento curricular?
- (iii) O sucesso obtido por este curso dentro dos parâmetros avaliativos do Estado brasileiro equivaleria a uma resposta efetiva ao processo de formação de docentes no cenário real da escola brasileira?

Para além dos resultados alcançados pelos Estudos de Caso acima reportados – cujas generalizações analíticas se recortam dentro dos limites das realidades investigadas –, outros indicadores mais amplos da realidade educacional brasileira podem servir ao balizamento de nossa escolha investigativa pela formação profissional em Letras. Basta lembrar para tanto nossos históricos indicadores de fracasso no ensino de Língua Portuguesa (e de outras línguas). Esse fracasso tem mobilizado, há cerca de quatro décadas, grande parte da produção acadêmica da área de Linguística e de Língua Portuguesa. Na contramão de uma visão formalista, novas alternativas de conteúdos (o que ensinar) e de tecnologias (como ensinar) têm sido pensadas a partir de uma perspectiva interacional da linguagem e das línguas. Essa produção – incorporada e fortemente legitimada pelo Estado através de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais (em todos os níveis de ensino), estaduais e municipais – tem sido socializada em cursos de formação inicial, em programas e projetos de formação

continuada, através de uma vasta produção bibliográfica patrocinada pelo Estado (cadernos, livros, vídeos) e de uma vasta produção editorial brasileira nessa área.

No entanto, esses avanços e esforços, indiscutivelmente significativos, não têm trazido, necessariamente, uma equivalente melhoria em nosso processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras em geral. Em um país marcado pela estratificação social e pelas acentuadas diferenças em suas regiões tão distantes geograficamente (e também no nível de desenvolvimento), é de se esperar que essa discussão ainda não tenha chegado ou venha chegando de modo incipiente, equivocado, em muitos lugares. O fato mais contundente, porém, é que, mesmo aonde ela chegou, nossos avanços são ainda acanhados. O sentimento de incompetência no domínio da Língua Portuguesa – indiciado na pesquisa de Loures (2013) – que perpassa o senso comum de Norte a Sul se confirma em índices fornecidos pelo Estado. Dados disponibilizados pelo IDEB (disponível em: <ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=735203>) mostram, em 2011, a variação³ (Ensinos Fundamental II, para exemplificar) entre os Estados: de 2,6, a nota mais baixa, a 4,4, a mais alta (avaliação de 0 a 10). Esses indicadores, contudo, nos termos do MEC, já “mostram uma evolução na qualidade da educação em todos os níveis de ensino – primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As metas de progressão estabelecidas foram superadas” (disponível em: <portalideb.inep.gov.br/>).

O investimento na formação de professores é, sem dúvida, um dos caminhos fundamentais para a superação desses índices. A equação parece simples: professores mais qualificados, ensino de melhor qualidade. Questão menos simples, contudo, é pensar, em tempos líquidos (BAUMAN, 2005, 1999, 1998 – cf. cap. 3), o que se entende por qualidade na profissionalização docente.

Nesse sentido, o confronto com a realidade educacional contemporânea traz alguns dados que instigam novas perguntas. O que dizer, a título de exemplo, de uma rede municipal de professores em que a quase absoluta totalidade tem curso superior, muitos com pós-graduação (rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora, MG), e que, ainda assim, apresenta índices muito tímidos de desempenho e alto índice de desânimo e adoecimento docente? Ou de um número cada vez mais amplo de docentes altamente qualificados

³ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) - O indicador do IDEB é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e nas médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb (para as unidades da federação e para o país) e a Prova Brasil (para os municípios). As avaliações incluem a competência linguística.

(especialistas, mestres e doutores) em termos de conteúdos e técnicas (ou não) que, em condições amplamente favoráveis de trabalho (ou não), não conseguem sequer “dar aula” para alunos tão diferentes daqueles por eles idealizados?

A reforma educacional brasileira (LDB/1996), alinhada com ditames político-econômicos internacionais, incumbe ao Estado o dever de propor os objetivos gerais da educação e de avaliar seus resultados. É dele a responsabilidade de planejar as orientações curriculares para todos os níveis de ensino, propiciando uma base nacional comum. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, a Educação Superior, e a formação docente cumprem essa tarefa. Às instituições de ensino cabe acolher tais orientações e executá-las, “ao seu modo”, de forma a obter um bom retorno avaliativo do Estado. Ficam, assim, transferidos para o Estado, os parâmetros de controle da qualidade de nossa tarefa educativa. A questão é saber se quando o Estado, através de um sistema centralizado de avaliação, diz que estamos ótimos (ou péssimos), realmente estamos.

A constatação dessa realidade tem levado a pesquisa sobre ensino-aprendizagem de língua a formular novas questões para além dos seus conteúdos e tecnologias específicos. Estudos sobre a interação em sala de aula, sobre as crenças docentes⁴ que sobrevivem e se sobrepõem aos saberes formais aprendidos, sobre as diferenças de todas as ordens que instituem as identidades (não só a diferença linguística), desvelam uma face dura da realidade para a qual conteúdos e técnicas para o ensino de Língua Portuguesa são uma resposta insatisfatória.

2. Sobre o desenho da pesquisa

Definida a questão investigativa, passamos a um delineamento geral de nosso Estudo de Caso.

Para buscar respostas para esses questionamentos, elegemos como objeto de análise narrativas de experiência (THORNBORROW e COATES, 2005; FABRÍCIO e BASTOS,

⁴ Crenças são entendidas aqui como conhecimentos implícitos não calcados na investigação sistemática. O que “se acha” de algo.

2009; THREADGOLD, 2005; BAUMAN, 1986; COUPLAND et al, 2005) dos estudantes de Letras a respeito de seus processos de formação acadêmica. Assim, nosso olhar investigativo se volta para a forma como os alunos perspectivam seus processos de aprendizagem – o que buscam, o que aprendem, como aprendem, quais cenas põem em relevo, como estabelecem seus juízos de valor, como se sentem ao longo e ao final do percurso.

As perspectivas instauradas pelos discursos dos graduandos sobre seu próprio processo de formação são postas em relação com os documentos curriculares do curso de Letras onde esses alunos estão se graduando, buscando estabelecer um cruzamento dos discursos das autoridades, presentes nos documentos oficiais, e dos alunos em formação. A meta analítica, a partir de tal cruzamento de vozes, é buscar uma compreensão mais fundada da realidade da formação em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora.

A escolha dessa Faculdade de Letras como cenário investigativo se deu por tratar-se de uma faculdade que vem apresentando, segundo as avaliações realizadas pelo Ministério da Educação, práticas formativas de grande sucesso, obtendo conceito máximo em todos os quesitos da avaliação nacional até a penúltima avaliação em 2009 (em 2011, em avaliação específica da modalidade licenciatura em Língua Portuguesa, a nota foi 4) ⁵.

Dentro desse recorte investigativo, constituímos um *corpus* de pesquisa formado por narrativas de experiência de alunos da Faculdade de Letras – graduandos dos primeiros, quartos, sextos, oitavos e nonos períodos, entre os anos de 2011 e 2013.

A análise linguística dessas narrativas é pautada pelos pressupostos da Linguística Cognitiva, em especial, por dois de seus modelos, a Semântica de *Frames*, seu projeto lexicográfico *FrameNet* (<framenet.icsi.berkeley.edu>) e os Modelos Baseados no Uso. Os dados são submetidos a uma análise semântica, que toma como principal categoria analítica o conceito de *frame*. A frequência de ocorrência, vista como parte da arquitetura do uso, é outro construto central.

⁵ Os indicadores de qualidade das instituições de ensino superior nos são fornecidos pelo Ministério da Educação, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) utiliza diferentes instrumentos que subsidiam a produção dos indicadores de qualidades das instituições de ensino superior avaliadas: a autoavaliação, a avaliação externa, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a Avaliação dos cursos de graduação e outros instrumentos de informação como o censo da educação superior e o cadastro das instituições. O Sinaes avalia todos os aspectos relativos à instituição, o curso e o desempenho dos estudantes. Alguns destes aspectos são: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações etc..

Essa análise do discurso discente acabou por impor uma segunda meta investigativa para este trabalho de doutoramento, de natureza mais linguística (menos educacional), qual seja o desenvolvimento de uma proposta de análise do discurso ancorada na categoria *frame*, nos termos definidos pela Semântica de *Frames*, e na noção de frequência definida pelos Modelos Baseados no Uso. Essa é uma ambição teórico-metodológica posta por Miranda (2013), Miranda e Bernardo (2013) e Miranda e Lima (2013) que vem sendo perseguida dentro dos estudos dos macroprojetos “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” e “Práticas de Oralidade e Cidadania” (cf. seção 1.1). Neste espaço investigativo nos propomos a elucidar e aprofundar esses procedimentos metodológico-analíticos de modo a comprovar o seu caráter replicável para a investigação da experiência social de diferentes ordens discursivas como a educação (e também a saúde, a política, a assistência...). A ideia, portanto, é oferecer um suporte linguístico sólido e coerente (princípios e categorias) para a interpretação da perspectiva dos indivíduos de uma determinada comunidade sobre suas vivências, firmadas em seus discursos.

Ante as questões educacionais formuladas neste estudo, contudo, nossa meta não termina aqui, dentro do espaço restrito da Linguística. O reconhecimento de que pensar a conceptualização do processo de formação docente é eleger um Objeto Complexo nos obriga a mobilizar espaços científicos para além dos limites disciplinares da Linguística, isto é, a assumir uma ótica de interface, um diálogo interteórico entre distintas áreas do saber (Metateoria das Interfaces (CAMPOS, 2007); Perspectivismo (GIERE, 2006)). Não se trata, assim, nem de buscar promover mudanças estruturais nas bases de cada teoria, nem de apenas “buscar uma ajudinha” em outras áreas do saber. O objetivo é tentar organizar, pela interface externa construída, uma nova ótica para tratar um fenômeno complexo de modo a trazer à luz sua face caleidoscópica. Nessa direção, o estudo semântico do discurso promovido serve de suporte ao desenho final de nosso compromisso analítico: o exercício interpretativo interdisciplinar das experiências evocadas em redes de *frames*. Assim, somam-se aos construtos recortados da Linguística Cognitiva as contribuições da Sociologia e da Educação, de modo a buscarmos uma compreensão mais vertical de nossa pergunta educacional.

A partir do delineamento apresentado, passamos ao traçado argumentativo deste trabalho. Esta tese está organizada em seis capítulos: um capítulo introdutório, dois capítulos teóricos, um capítulo de metodologia, um de análise e um de considerações finais.

O segundo capítulo tem como foco a apresentação, de maneira ampla, do paradigma epistemológico da Linguística Cognitiva (LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT e CRUSE, 2004; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; SALOMÃO, 1997, 1999; MIRANDA, 2002). Dois de seus modelos, que servem de escopo ao presente estudo, – a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985; PETRUCK, 1996) e os Modelos baseados no Uso (GOLDBERG, 1995; LAKOFF, 1987; TOMASELLO, 2003; SALOMÃO, 2002; CROFT e CRUSE, 2004, MIRANDA, 2008) – são apresentados de modo mais particular e pormenorizado. A escolha de uma visão construcionista presente nos Modelos de Uso traz para nossas análises o relevo do uso e da frequência de padrões construcionais linguísticos. A opção por uma Semântica que conjuga linguagem e experiência põe o *frame* como nossa principal categoria analítica para o processo de compreensão das narrativas discentes.

O desenvolvimento contemporâneo da Semântica de *Frames* tem mostrado o seu potencial uso para a análise dos processos de significação dos textos. Dizemos “potencial uso”, dado o pouco investimento desses estudos no nível textual se comparado ao nível lexical ou gramatical. Neste sentido, o presente estudo apresenta, a nosso ver, uma singularidade teórico-metodológica.

No capítulo 3, mobilizados, em primeiro lugar, pela gênese de nossas perguntas – a realidade conflituosa e complexa de nossas salas de aula versus o processo de formação de professores – partimos das narrativas sociológicas sobre o mundo contemporâneo (BAUMAN, 2005, 1999, 1998, 1992; GIDDENS, 1991, 1992; BERMAN, 2001) para os contornos das instituições escolares no cenário mais amplo das sociedades ocidentais (APPLE, 2000, 2001, 2002, 2006; Z. BAUMAN, 2007). Em seguida, tais discussões se afunilam em direção ao cenário educacional brasileiro de meados da década de oitenta até os anos iniciais do século XXI (BEECH, 2009; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; MACEDO, 2000; CHAUI, 1999, 1997; CUNHA, 2003, 2004). A fim de dar continuidade a esse movimento do macro para o micro, passamos às políticas de currículo na formação acadêmica e, por fim, aos projetos curriculares do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Todas essas narrativas são argumentos de autoridade – da ciência, dos educadores, do Estado – que servirão de suporte ao exercício interpretativo neste trabalho. Desta forma, buscaremos cruzar essas ordens discursivas com as narrativas discentes a fim de delinear a formação docente em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora. A justificativa para

romper os limites da Linguística – nosso ponto de vista por razões de formação – e entrar em um território de saber múltiplo, como anunciamos nesta Introdução, mesmo correndo o risco da expedição, também tem espaço neste capítulo.

O capítulo 4 tem por objetivo elucidar nossas escolhas teóricas, procedimentais e técnicas no que tange à construção do *corpus* de pesquisa (uso de instrumento calcado em narrativas de experiências) e à metodologia de análise. Em relevo nesse capítulo está a descrição dos procedimentos analíticos utilizados no uso do conceito de *frame* como uma ferramenta analítica de compreensão das narrativas discentes e como suporte para o exercício interpretativo das experiências educacionais em foco neste estudo. Esse uso da categoria *frame* semântico como alicerce para a compreensão de experiências sociais já vem sendo desenvolvido – e com resultados significativos – em outros trabalhos dentro dos macroprojetos “Práticas de oralidade e cidadania”, já referenciados nesta Introdução. Foi com essa ferramenta que desenhamos o “mapa da crise” em nossos Estudos de Caso sobre o Ensino Fundamental. Assim, reiterando, a proposta deste estudo é aperfeiçoar e detalhar os procedimentos usados a fim de demonstrar seu potencial caráter replicável no campo textual e no desvelamento das perspectivas dos sujeitos sobre suas experiências sociais.

O capítulo 5 expõe as análises semânticas realizadas a partir das narrativas de experiências dos discentes que participam desta pesquisa, bem como apresenta, ao final de cada seção, nosso exercício hermenêutico interdisciplinar. A interpretação realizada considerou os *frames* evocados nos discursos discentes para obter os indicadores das experiências na formação acadêmica em Letras e, assim, promover o confronto com as diferentes ordens discursivas investigadas: o discurso normativo do Estado, da Instituição de Ensino e o discurso crítico da ciência.

O sexto capítulo apresenta as considerações finais a respeito de nossas metas investigativas e os ganhos teóricos e analíticos desta pesquisa.

2. PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO: REUNINDO AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA, EM ESPECIAL DA SEMÂNTICA DE *FRAMES*, PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

A complexa tarefa científica de desvendar os segredos da cognição humana teve, no século XX e, em especial, a partir da década de 50, muitos adeptos. O impacto desta agenda, assumida por um conjunto de campos do saber – as Ciências Cognitivas – foi, de fato, inestimável, mudando, para sempre, os caminhos da ciência e da tecnologia. A Inteligência Artificial foi o mais proeminente de seus feitos. O “milagre da computação” trouxe um grande otimismo. Máquinas capazes de, mediante a manipulação algorítmica de símbolos, pensar e calcular, poderiam, em breve tempo, substituir a mente humana. A ciência e a ficção (filmes, livros...) apostaram nisto. O investimento em programas de tradução automática, por exemplo, foi de grandes dimensões (FAUCONNIER e TURNER, 2002).

Em outros campos do saber, como na Neurologia, na Antropologia, na Psicologia, na Filosofia, na Linguística, dentre outros, grandes passos também foram dados. Na Linguística, um modelo teórico cognitivista, de grande força, ganhou espaço e repercussão mundial a partir da década de 1950 – a Gramática Gerativa. Da inteligência matemática de Noam Chomsky, surgiu esse programa investigativo, de caráter inatista e racionalista, solidamente construído a partir da manipulação sistemática da forma, da crença na suficiência do significante linguístico.

Em fins do século, no entanto, este “milagre” teve seu dia de verdade. As máquinas inteligentes, ainda que capazes de resolver complexas operações formais para ganhar um jogo de xadrez, não eram capazes de resolver tarefas facilmente solucionadas por uma criança, por exemplo, encontrar a saída de um quarto através de uma porta (FAUCONNIER e TURNER, 2002). Os avanços no campo da tradução automática eram tímidos demais para receberem tanto aporte financeiro. As manipulações algorítmicas da forma linguística deixavam de fora da linguagem os seus usos, os seus significados com todo o potencial de imaginação da mente humana. Enfim, tarefas cognitivas, aparentemente simples, como a capacidade para fazer analogias ou estabelecer identidades começavam a ser vistas como resultados de uma complexa tarefa da mente humana.

Assim, ainda que a catraca tenha sido posta em movimento irreversível, as Ciências Cognitivas precisavam corrigir seus rumos. Nos termos de Fauconnier e Turner (2002, p. v) o segredo estava em descobrir que “o modo como pensamos não é o modo como pensamos que pensamos”⁶. Ou nas palavras de Merlin Donald (apud FAUCONNIER e TURNER, 2002, p. 3): “o problema é entender como os seres humanos podem ter inventado máquinas com direção algorítmica explícita se os nossos cérebros não operam desta forma”⁷.

Neste cenário crítico, no campo da Linguística (fins da década de 1970), um movimento dissidente começou a ganhar força, vindo a receber, depois, o rótulo de Linguística Cognitiva. O pressuposto desse programa é de que os processos cognitivos de significação vão muito além da manipulação sistemática de formas sintáticas. Assim, em favor de um novo paradigma semântico, a **relação entre linguagem e experiência** passa a

⁶ Tradução da autora: *The way we think is not the way that we think we think.* (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p. v)

⁷ Tradução da autora: *The problem is understanding how humans can have invented explicit, algorithmically driven machines when our brains do not operate in this way.* (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p. 3)

guiar a tarefa investigativa. No século passado, Fillmore (1977, 1979, 1982, 1985) e Lakoff (1987) estão entre os principais precursores desse paradigma. No presente século, as contribuições se avolumam. É sabido que o rótulo “Linguística Cognitiva” abarca hoje uma constelação de modelos teóricos: Teoria Conceptual da Metáfora, Teoria dos Espaços Mentais, Teoria da Mesclagem, Teorias da Gramática das Construções, Semântica de *Frames*, dentre outros. Entre os diferentes modelos teóricos não se pode dizer que há unidade, no entanto, a coerência nos fundamentos centrais é assegurada.

Conforme anunciado (cf. cap. 1), esse é o paradigma assumido como eixo teórico do presente estudo. Por isso, passamos a uma apresentação abreviada de suas teses centrais, pondo em relevo a dimensão experiencial da linguagem em seus diferentes matizes – experiência *corporal*, interacional, sociocultural (cf. seção 2.1). Deste modo, apresentamos, em primeiro lugar, as contribuições de Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999, 2002), que põem em relevo a experiência *corporal*. Em seguida, passamos às contribuições de pesquisas que advogam em favor da relação constitutiva entre experiência interacional, sociocultural e a cognição/linguagem humana (TOMASELLO, 2003, 2005, 2009; CLARK, 1996). Tal dimensão interessa mais de perto à proposta analítica deste estudo e, por isso, ganha mais relevo nas seções que dão continuidade a este capítulo.

Assim, dentro da constelação de modelos teóricos desenvolvidos no seio da Linguística Cognitiva, dois deles, fortemente alicerçados nas bases socioculturais da cognição e da linguagem humanas, servem de suporte analítico mais direto ao presente estudo, oferecendo-nos categorias e ferramentas analíticas centrais. O primeiro (seção 2.2) são os Modelos Baseados no Uso que sustentam as teses construcionistas sobre a ontogênese da linguagem (Tomasello, 2003, 2005, 2009) e sobre a emergência do léxico e da gramática dentro das teorias da Gramática das Construções (GOLDBERG, 1995; LAKOFF, 1987; TOMASELLO, 2003; SALOMÃO, 2002, 2009b; CROFT e CRUSE, 2004, MIRANDA, 2008). Desses Modelos de Uso advém a relação probabilística postulada entre uso, frequência e convencionalização que serve de base a nossas análises do discurso, delineando escolhas teóricas, procedimentais e técnicas no que tange à metodologia deste trabalho (cf. cap. 4 – Metodologia).

O segundo, e mais relevante em nosso projeto investigativo, é a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985; PETRUCK, 1996), proposta e definida por Fillmore (1982) como uma Semântica da Compreensão em oposição à Semântica da Verdade. Do

modelo fillmoreano recortamos nossa categoria analítica central – o conceito de *frame*, e algumas ferramentas descritivas dos projetos lexicográficos computacionais vinculados à Semântica de *frames* (*FrameNet* <framenet.icsi.berkeley.edu> e *Kicktionary* <www.kicktionary.de/>). Este é o conteúdo da seção 2.3.

2.1. Enquadre teórico da Linguística Cognitiva

Conforme anunciamos, o arcabouço teórico que sustenta este estudo nasceu da divergência com uma maneira pioneira – e a mais prestigiosa agenda das pesquisas linguísticas da segunda metade do século XX – de investigar as relações entre linguagem e cognição. Logo, no cenário linguístico contemporâneo, podemos distinguir duas vertentes principais de estudos cognitivos da linguagem – o projeto gerativista de Noam Chomsky, preocupado “fundamentalmente com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento linguístico” (KOCH e CUNHA-LIMA, 2005, p. 254) a fim de delinear um constructo teórico capaz de desvendar a forma geradora das estruturas linguísticas; e outra vertente, posta em marcha a partir da década de 70, que, dissidente da primeira, concebe a cognição e a linguagem em termos de sua profunda relação com experiências *corporais*, sociais, culturais e históricas.

É sobre essa relação entre linguagem e experiência que se assentam as teses centrais da Linguística Cognitiva. E é exatamente esse o ponto crucial que nos levou à escolha dessa teoria como suporte para o presente estudo. Se nossa questão investigativa é a perspectiva discursiva instaurada em uma determinada comunidade escolar/acadêmica acerca de sua experiência educacional (a formação acadêmica), cabe-nos a escolha de uma teoria que, a nosso ver, é capaz de validar, com princípios, categorias e ferramentas bem fundados, a equação discurso e experiência. Ainda que tal equação não ocupe, por certo, o centro da agenda sociocognitivista, voltada fundamentalmente para o léxico e a gramática, este é o principal desafio colocado por este estudo – romper esta tradição analítica e postular que a ‘continuidade essencial’, reivindicada pela Linguística Cognitiva, entre os ditos níveis estruturantes da linguagem (entre léxico e sintaxe; semântica e pragmática), se estende aos processos de estruturação e significação textual/discursivo. Assim, esta tarefa leva em frente a

proposta de uma visão holística em relação a todo e qualquer signo linguístico. O texto é um signo e por isso pode encontrar (e em nossa perspectiva, encontra) sólido suporte em modelos postos pela Linguística Cognitiva.

Nesta direção, fixamos o percurso argumentativo desta subseção a partir dos estudos de Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999, 2002) que têm na experiência *corporal* – corpo como meio e cerne do pensamento – seu veio fundante. De modo abreviado, apresentamos as teses lakoffianas à subseção 2.1.1. Em seguida (cf. subseção 2.1.2), expomos estudos que, sem deixar de considerar a experiência do corpo, põem em relevo a dimensão social e cultural da cognição e da linguagem.

O panorama que passamos a apresentar, ainda que abarque categorias que não são diretamente usadas em nossas análises, faz-se necessário para que se compreenda o ambiente epistemológico em que a Semântica de *Frames* ganha espaço no século XX e se consolida, de forma vigorosa, no presente século.

2.1.1. O experiencialismo lakoffiano ou a corporificação do pensamento

Lakoff, em seu trabalho de 1987, *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind*, e em outros dois estudos realizados em conjunto com o filósofo Mark Johnson (1999, 2002), apresenta o papel da experiência na constituição da cognição humana com base em três premissas:

- A mente humana é inerentemente corporificada (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999);
- Conceitos abstratos são largamente metafóricos (LAKOFF e JOHNSON, 1999 e 2002);
- O pensamento é, em grande parte, inconsciente (LAKOFF e JOHNSON, 1999).

A primeira das premissas – “A mente humana é inerentemente corporificada” – nos diz que a base de nossos sistemas conceituais emerge da experiência concreta de nossos corpos. Parte-se, assim, da asserção central ao campo investigativo da Linguística Cognitiva de que a linguagem é contínua aos demais sistemas cognitivos (rompendo com a premissa chomskyana

de que esta seria um sistema cognitivo autônomo). Os autores (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002) exemplificam a base experiencial através de três tipos de conceitos dependentes das capacidades humanas perceptuais e motoras: (i) a formação do conceito de cores; (ii) os Esquemas Imagéticos; e (iii) as Categorias de Nível Básico.

De acordo com Lakoff e Johnson (1999, p. 23), o conceito de cor, assim como outros conceitos, é motivado pelas experiências corpóreas do homem no meio que o circunda e depende, em grande parte, da relação da coisa com a percepção do ser que a observa. Logo, a formação corpórea do organismo é fundamental na forma como se veem as cores, por exemplo. Nesse caso, os pesquisadores explicam que, quando se trata de percepção das cores pelos seres humanos, entram em jogo tanto fatores ambientais, comprimentos de ondas de luz e condições de iluminação, quanto *corporais*, presença em nossa retina de cones de recepção dos estímulos luminosos e circuitos nervosos cerebrais. A cor que vemos é o resultado de uma complexa relação de todos os fatores ambientais e também os fatores constitutivos de nossos organismos. Assim, outros seres vivos, com sistemas visuais diferentes, percebem as cores de modos distintos.

A realidade, portanto, conforme anunciada em Lakoff (1987), existe independentemente do sujeito, contudo, é através da perspectiva instaurada sobre ela que é conhecida e recriada. As cores, como as percebemos, então, não estão nos objetos em si; são, antes, o resultado da relação com o ser que as vê.

No que tange às Categorias de Nível Básico e aos Esquemas Imagéticos, Lakoff e Johnson (1999) dizem se tratar de estruturas da experiência, próprias do ser humano, vivenciadas antes da conceptualização, mas que não são compreendidas intelectualmente, sendo utilizadas de modo automático e inconsciente. São, portanto, estruturas pré-conceptuais.

As Categorias de Nível Básico estão relacionadas à forma como os homens categorizam as coisas no mundo, através de suas experiências corpóreas. Lakoff e Johnson (1999, p. 27) argumentam que a divisão entre categorias básicas e não básicas é calcada exatamente na possibilidade de experiência corpórea do homem com o objeto: (i) é possível formar uma imagem mental de uma categoria de nível básico (carro, mas não veículo; cachorro, mas não animal), (ii) é permitido uma visão gestáltica de uma categoria de nível básico, (iii) é possível a interação com uma categoria de nível básico. Logo, as crianças aprendem, primeiramente, as categorias de nível básico para depois estendê-las

metonimicamente em categorias cuja imagem mental do todo não é possível (primeiro aprendem cadeira, por exemplo, para depois aprenderem categorias mais genéricas ou particulares, como móvel ou banco de praça).

A concepção de prototipia e a concepção de semelhanças de família, herdeiras, respectivamente, dos estudos de Eleanor Rosch e Ludwig Wittgenstein (LAKOFF, 1987), fornecem sustentação à explicação do processo de categorização dentro da teoria cognitiva. Segundo esses conceitos, ao classificarmos o mundo, partimos dos exemplos prototípicos de uma categoria (os casos centrais) para os outros membros semelhantes (casos periféricos). As categorias estão organizadas com base em relações de semelhança familiar, na qual os membros de um segmento podem estar relacionados sem que todos possuam um conjunto de propriedades em comum. Além disso, alguns membros podem ser, ainda, melhores exemplos (protótipos) de uma categoria do que outros (lápiz e borracha são membros prototípicos da categoria material escolar, por exemplo, ou pardal é um caso mais central do que galinha na categoria pássaros). A partir desses conceitos, Lakoff (1987) propõe a radialidade das categorias linguísticas, o que significa dizer que uma categoria não é definida por traços que indicam suas condições necessárias e suficientes, mas antes a partir de sua extensão dos casos centrais. O trecho retirado de Salomão (2009a, p. 24 e 25) – que também completa a reflexão a respeito da percepção das cores apresentado no início da seção – exemplifica:

os seminais estudos de Eleonor Rosch, datados da década de setenta, identificaram efeitos de prototipia nos processos de categorização perceptual, envolvendo basicamente o léxico da classificação cromática. Trabalhos concomitantes, de Berlin e Kay, desenvolvidos aproximadamente à mesma época, demonstram que as línguas do mundo não designavam as cores com a ampla liberdade, suposta pelos lingüistas estruturalistas: não obstante a divergência que se apurasse nos repertórios lexicais, os falantes de diversas línguas convergiam na identificação do **centro categorial**, reservando a variação para a delimitação das categorias. A esse **centro categorial**, escolhido em função de características fisiológicas do aparelho ocular, cabe promover a correspondência entre as outras instâncias, não-focais, conectadas pelo seu “ar de família.

Os Esquemas Imagéticos, por sua vez, são relativos ao modo como construímos o sentido do espaço em que vivemos, caracterizando uma determinada forma espacial e definindo as inferências espaciais possíveis. Conforme apresentam Lakoff e Johnson (1999), as experiências corpóreas do homem no mundo resultam em memórias de movimento que servem de base para as significações linguísticas. Nossas experiências *corporais* como

deslocamento de um lugar para o outro ou estar dentro/fora de algum lugar, por exemplo, dão origem a esquemas de movimentos, denominados pelos autores, nesta ordem, esquema de PERCURSO (*The source-path-goal schema*) e de RECIPIENTE (*The container schema*), que dão origem às significações de algumas expressões linguísticas, como ir de uma cidade a outra ou estar em algum lugar qualquer.

Além das estruturas pré-conceptuais mais básicas (Categorias de Nível Básico e Esquemas Imagéticos), Lakoff (1987) postula a existência de estruturas complexas de conhecimento que nomeia como Modelos Cognitivos Idealizados (MCI). De acordo com Lakoff (1987, p. 68), os MCIs são construtos mentais, organizadores dos múltiplos domínios do conhecimento, construídos socialmente (conjunção entre a experiência individual corporificada e a experiência social no grupo cultural no qual está inserido) e disponibilizados culturalmente. São estruturas idealizadas, representações internas advindas de uma realidade externa; esquemáticas e gestálticas.

Os MCIs, dentro da perspectiva da Semântica da Compreensão (cf. seção 2.3), serão abarcados pelo rótulo amplo de *frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985). Embora existam singularidades relativas a cada um desses conceitos, MCI e *frames*, a Linguística Cognitiva os tem unido, sendo que o termo *frame* tem sido o mais usado para nomear as estruturas de expectativa que subjazem às interações comunicativas.

Fillmore estende o rótulo de *frame* mesmo a estruturas pré-conceptuais, como Esquemas Imagéticos e Cinestésicos, que chama de *frames* básicos, elementares. Há, portanto, segundo o linguista, *frames* inatos, que aparecem naturalmente no desenvolvimento cognitivo dos seres humanos, e *frames* que são aprendidos através da experiência ou treinamento. Nos termos de Fillmore (1985, p. 232 -233),

alguns *frames* são indubitavelmente inatos, no sentido de que eles aparecem naturalmente e inevitavelmente no desenvolvimento cognitivo de cada humano (o conhecimento das características do rosto humano pode ser um exemplo). Outros são aprendidos através da experiência ou do treino (por exemplo, conhecimento de artefatos e instituições sociais), o caso extremo seriam aqueles *frames* cuja existência dependeria inteiramente dos usos linguísticos associados (tais como as unidades de medida – polegadas, pés, jardas etc. – e unidades de tempo como semana e os nomes dos meses).

Esta pesquisa emprega a noção de *frame* postulada por Fillmore (1982), tomando-a como principal categoria analítica (cf. seção 2.3).

Retomando as premissas anunciadas, a segunda – “Conceitos abstratos são largamente metafóricos” – remete à ideia de que o pensamento é, além de corporificado, imaginativo. Metáfora e metonímia, nas pesquisas da Linguística Cognitiva, são entendidas como mais do que meras figuras de linguagem, cujo uso é limitado aos contextos literários. Ambas as projeções figurativas fazem parte da linguagem cotidiana e revelam a maneira como categorizamos e conceptualizamos o mundo, estando presentes não só na linguagem, mas também em nossas ações e pensamentos. Lakoff e Johnson (2002, p. 20) exemplificam a concepção da metáfora como parte do sistema ordinário do pensamento e da linguagem, por exemplo, com a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA, que, segundo os pesquisadores, “se realiza em diferentes expressões linguísticas metafóricas, que não são aleatórias, mas formam um sistema coerente”, presente em “Não consigo ganhar dele em uma discussão” ou “Ele foi direto ao alvo”. Outro exemplo apresentado por eles (2002, p. 22) é o da metáfora conceptual AMOR É UMA VIAGEM, em sentenças como “Nossa relação não vai chegar a lugar algum” ou “Agora não podemos voltar atrás”.

A terceira premissa – “O pensamento é, em grande parte, inconsciente” – apregoa que a maior parte do nosso pensamento é inconsciente, no sentido de que não é acessível à introspecção consciente direta dos indivíduos, dada a rapidez com que opera. Não temos, pois, consciência da corporificação da mente, nem da quantidade de metáforas que utilizamos na maior parte do tempo.

Na subseção seguinte (2.1.2) damos foco à dimensão sociocultural da cognição e da linguagem ao apresentar as pesquisas desenvolvidas por Clark (1996) e Tomasello (2003, 2005, 2009).

2.1.2. A dimensão sociocultural da cognição e da linguagem

A partir da sustentação da tese da relação entre linguagem e experiência, passamos à consideração, em linhas gerais, da experiência sociocultural e interacional, constitutivas da cognição e da linguagem humana. Para tanto, aproveitamos, para além da Linguística, as contribuições da Psicologia Cognitiva (CLARK, 1996) e da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 2009, 2005, 2003).

No interior da Psicologia Cognitiva, Clark (1996) define a linguagem como uma forma de ação conjunta, na qual os interlocutores coordenam, simultaneamente, processos individuais e sociais. A fim de elucidar a definição proposta, o autor (CLARK, 1996, p. 49) sugere que a pensemos, metaforicamente, como “duas pessoas dançando uma valsa, remando em uma canoa, executando um dueto de piano ou fazendo amor”. Em todas essas situações, os participantes estão coordenando suas ações individuais para constituir a ação conjunta, uma vez que compartilham uma finalidade para a interação. Qualquer ação conjunta é caracterizada pela existência de finalidades comuns, desde as mais ritualísticas (como em um casamento ou em uma transação comercial) às mais flexíveis (como em um bate-papo em mesa de bar entre amigos), podendo, perfeitamente, serem mudadas durante o curso do evento linguístico através da negociação dos falantes. Compreender o fenômeno da linguagem implica, assim, desvelar como os usuários da língua se coordenam para fazerem coisas juntos, acionando, ao mesmo tempo, seus recursos linguísticos, cognitivos e sociais.

Clark (1992) explica que os falantes possuem um conjunto compartilhado de conhecimentos e experiências que os possibilita tomar decisões nas diferentes ações de linguagem. Essa base de conhecimentos e experiências é oriunda da comunidade da qual o falante faz parte (torcedores do Cruzeiro, linguistas, evangélicos etc.), dos conhecimentos que se julga partilhados (a comunidade de linguistas compartilha conhecimentos relativos, por exemplo, às teorias de Saussure ou Chomsky), e dos laços comuns (amigos, parentes, familiares, colegas de trabalho etc.) e suas consequentes experiências partilhadas (festas de aniversário, doenças na família...).

Para Tomasello (2003), por trás de toda essa capacidade de compartilhar conhecimentos e experiências e se envolver em eventos de ações conjuntas está uma capacidade humana anterior ao aprendizado da linguagem. Segundo o antropólogo (TOMASELLO, 2003, 2005, 2009), a intrincada relação entre os interlocutores no uso da linguagem tem sua gênese nas *Cenas/frames* de Atenção Conjunta – o que ocorre antes do aprendizado da linguagem. As “cenas de atenção conjunta são interações sociais nas quais a criança e o adulto prestam, conjuntamente, atenção em uma terceira coisa, e na atenção de um e outro na terceira coisa, por um período razoável de tempo” (TOMASELLO, 2003, p. 135). Essas cenas são propiciadas pelo fato de o homem reconhecer o outro como um agente intencional (“um ser cujas estratégias comportamentais e de atenção são organizadas em função de metas” (TOMASELLO, 2003, p. 19)) e mental (“um ser com pensamentos e

crenças que podem diferir dos de outras pessoas bem como da realidade” (TOMASELLO, 2003, p. 19)) igual a si mesmo, o que o leva a agir em consonância com os estados intencionais do outro.

Tomasello (2003, p. 85) argumenta que as crianças começam a entender os outros como agentes intencionais iguais a si mesmas a partir dos nove meses, o que o autor denomina “revolução dos nove meses”. Conforme argumenta o antropólogo, é a partir desta idade que as crianças, por reconhecerem a si e ao outro como seres intencionais, iniciam interações triádicas com os adultos em Cenas de Atenção Conjunta. Essa habilidade de interagir e partilhar atenção constitui-se como um dos quesitos fundamentais ao aprendizado das primeiras habilidades linguísticas (TOMASELLO, 2009, p. 171), o que significa reafirmar, na ontogênese, as bases interacionais e culturais da cognição e da linguagem humana.

Koch e Cunha-Lima (2005, p. 285), em reforço a essas teorias, ressaltam que a linguagem precisa ser pensada, para além de uma ação conjunta, como uma ação social, visto que as “ações [...] não são realizações autônomas de sujeitos livres e iguais. São ações que se desenrolam em contextos sociais, com finalidades sociais e com papéis distribuídos socialmente”.

A visão da ontogênese proposta por Tomasello (2003) ganha relevo no modo geral de se conceber a linguagem e as línguas, dando respaldo a uma visão construcionista da gramática, do léxico e, para nós, do discurso, configurando, de modo relevante, os nomeados Modelos Baseados no Uso que passamos a apresentar na próxima seção.

2.2. Os Modelos Baseados no Uso

Dentro do enquadre sociocognitiva e construcionista anunciado, os Modelos baseados no Uso fincam as bases da ontogênese humana e da modelagem do léxico e da gramática das línguas.

Em linhas gerais, podemos dizer que Tomasello (2009, 2005, 2003) reivindica uma relação fundamental entre uso e aquisição da linguagem, afirmando que a aprendizagem da criança é lexicalmente dependente e gradual. Assim, sustentando a tese da “riqueza de

estímulos”, o autor afirma que a aquisição de construções linguísticas (cf. conceito nesta seção) particulares depende fortemente das línguas específicas a que uma dada criança é exposta e que generalizações acontecem somente após um significativo acúmulo de material linguístico concreto aprendido. Nestes termos, Tomasello considera a frequência de um padrão construcional como um fator substancial de aprendizagem, mas salienta que a relevância comunicativa deste padrão nos *Frames de Atenção Conjunta* em que a criança se envolve com o adulto (cf. subseção 2.1.2) é, de fato, o valor determinativo da aquisição.

Neste enquadre construcionista, Tomasello (2003, p. 5) afirma que “a dimensão gramatical da linguagem é um produto de um conjunto de processos históricos e ontogenéticos aos quais se nomeia gramaticalização”⁸. O processo de gramaticalização traduz, assim, o fato de os padrões construcionais de uso emergirem quando os seres humanos usam os símbolos e se consolidarem quando há reiterações de tais construções. Logo, a gramática e o significado têm sua origem na recorrência das construções específicas e na posterior abstração e generalização das formas recorrentes. A frequência de uso está, pois, intrinsecamente vinculada à constituição do sistema linguístico.

Em consonância com tal perspectiva da linguagem, os estudos linguísticos sociocognitivistas apresentam uma nova concepção de gramática sustentada pelas distintas teorias da nomeada Gramática das Construções⁹. Nesta teoria, Construções são definidas como unidades básicas da linguagem que, de acordo com Goldberg (1995, p. 4), se caracterizam pelo pareamento da forma e dos modos de significação. Sintetizando a perspectiva goldbergiana, Miranda (2008, p. 12) anuncia que “a construção articula (i) o polo da forma como dimensão expressiva do significante (expressão fônica, escrita e outras semioses, como o gesto) e dimensão morfossintática; e (ii) o polo da significação ou função que agrega a dimensão semântica e pragmática”.

Assim, no enquadre dos Modelos Baseados no Uso, além da linguagem ser assumida como prática social, a gramática é concebida como uma rede de unidades simbólicas ou Construções, erguida na cultura por meio da frequência de uso (LAKOFF 1987;

⁸ Tradução da autora: [...] *in usage-based approaches the grammatical dimension of language is a product of a set of historical and ontogenetic processes referred to collectively as grammaticalization.* (TOMASELLO, 2003, p. 5)

⁹ Segundo Goldberg (2006) podem-se destacar quatro modelos com perspectivas convergentes e divergentes: Gramática das Construções Unificada (FILLMORE, 1999; FILLMORE, KAY e O'CONNOR, 1988); Gramática Cognitiva (LANGACKER, 1987a, 1987b, 1988, 1990, 1991, 1992, 2003); Gramática das Construções Radical (CROFT, 2001) e Gramática das Construções Cognitiva (LAKOFF, 1987; GOLDBERG, 1995, 2006). Os três últimos modelos, considerada a unidade teórica, costumam ser agrupados como Modelos Baseados no Uso.

GOLDBERG, 1995, 2006; SALOMÃO, 2002; CROFT e CRUSE, 2004; MIRANDA, 2008; SALOMÃO, 2009b). Defende-se, portanto, o papel central do uso não só na aquisição, mas na modelagem do sistema linguístico – do léxico à gramática. De acordo com Miranda (2008, p. 109),

a competência linguística da criança e do adulto se define como o domínio de um inventário estruturado de unidades simbólicas. Quando os falantes, em situação comunicativa similar, fazem uso reiterado de um mesmo símbolo linguístico, o que emerge, com o tempo, é um padrão de uso, armazenado na mente como um tipo de categoria ou construção linguística.

A concepção construcionista da linguagem elege as Construções como unidades básicas do conhecimento linguístico em todos os níveis – dos morfemas (marcin+eiro, comun+ista, casad+íssimo) às palavras (vingança, morte, cão), às sentenças (Não vou nem que me matem), aos idiomas (linda de doer, morta de cansaço, morrer de rir) e ao discurso. O conhecimento linguístico é considerado, portanto, uma coleção de Construções. Salomão (2009b, p. 39) explica, exemplificando, por que as Construções foram postuladas como unidades básicas da gramática:

O elemento crítico que levou à postulação das Construções como unidades básicas da gramática resultou da percepção de que, no caso das expressões linguísticas reconhecíveis como objetos analíticos, **o todo não é a soma das partes**. Um exemplo auto-explicativo dessa condição é a oposição entre os lexemas *carcereiro* e *prisoneiro*, formados pela aposição do sufixo {+eiro} a duas raízes nominais indiscutivelmente sinônimas (*prisão* e *cárcere*); os Substantivos resultantes, entretanto, designam funções antagônicas (e complementares) do **frame** PRISÃO. Se os processos de formação lexical fossem presididos por uma lógica estritamente composicional, os Substantivos *prisoneiro* e *carcereiro* deveriam ser sinônimos: como, entretanto, a formação lexical com {+eiro} organiza-se radialmente como uma categoria polissêmica (...), e convencionaliza as inferências pragmáticas que necessariamente desencadeia (TRAUGOTT e DASHER, 2005), as unidades resultantes desse processo acabam sendo bem mais complexas do que os elementos que as constituem. O alicerce que sustenta os construcionistas tem, no entanto, base mais abrangente: não é só no caso das formações lexicais que o todo é maior do que a soma das partes; o estudo das formações sintáticas mais elementares vai ilustrar a mesma característica.

Dessa forma, a proposta construcionista, ao considerar que as partes não dão conta do todo ao serem separadas linearmente, migra da Hipótese Forte da Composicionalidade (dos paradigmas formalistas que entendem a interpretação dos signos linguísticos em termos de

previsibilidade e transparência absolutas), para a Hipótese Fraca da Composicionalidade, que apesar de não negar a composicionalidade, lembra suas limitações. Considera-se, portanto, que o todo não é resultado absoluto das partes que o integram, ou seja, não se chega ao significado de uma construção linguística através da mera soma dos itens linguísticos que a compõem. Para isso é necessário ir além da forma dos itens linguísticos e buscar o valor simbólico das Construções no interior do jogo semântico e discursivo ao qual elas se vinculam na língua em questão.

A abordagem construcionista da linguagem *incorpora* uma visão probabilística de ocorrência dos signos/Construções, o que significa dizer que o que é possível nem sempre é provável de acontecer dentro do sistema linguístico. Assim, Construções, aprendidas pelos falantes como padrões de uso relevantes na interação, são reiteradas nas práticas discursivas e tal frequência de uso é determinativa da *incorporação* de tais signos ao léxico e à gramática de cada falante e de cada língua. É essa premissa de uso, presente, via de regra, nas teorias de Gramática das Construções que permite tratá-las como Modelos baseados no Uso. Nos termos de Miranda, 2008, p.15:

Os modelos da Gramática das Construções postos por Goldberg (1995, 2006), Langacker (2007), Croft (2001, 2004, 2007) trazem para a teoria a dimensão nuclear do uso **real**, passando a lidar com *corpora* naturais e dimensionando, de modo mais efetivo, **o papel do uso na arquitetura cognitiva do léxico e da gramática.**

Em termos dos Modelos baseados no Uso, a produtividade de determinado padrão construcional linguístico deve ser investigada de dois modos: segundo sua frequência de ocorrência (*token*) e segundo sua frequência de tipo (*types*). A frequência de ocorrência (quantidade de vezes que uma determinada construção linguística aparece em um *corpus* natural) indica o grau de convencionalização do padrão linguístico, enquanto a frequência de tipo (quantidade de formas distintas que os falantes experimentam uma construção) demonstra a produtividade deste padrão (TOMASELLO, 2009, p. 181). A Construção Superlativa Sintética de Estados Absolutos, estudada por Machado (2009), por exemplo, ilustra um caso de construção morfológica convencionalizada no Português do Brasil. *Types* como *aprovadíssimo (a)*, *recomendadíssimo (a)*, *solteiríssimo (a)*, *gravidíssima etc.* (exemplos de Construções formadas da integração de um núcleo que remete a um estado absoluto não graduável mais um operador de escala superlativa) demonstram a produtividade da Construção (a pesquisadora trabalhou com 30 *types*); enquanto seus elevados números de

ocorrências em usos reais da língua demonstram sua convencionalização ("Gravidíssima, Camila Alves leva seu barrigão para passear"; "Estou casadíssima e sou felicíssima, pela Graça de Deus..." – exemplos retirados de Machado, 2009). A consideração de que os diferentes padrões construcionais são sensíveis às frequências de tipos e de ocorrências imprimiu à pesquisa, dentro do campo da Linguística Cognitiva, um caráter mais empirista da linguagem, passando a utilizar *corpora* naturais (cf. cap. 4).

A incorporação dessa visada na presente pesquisa se dá por assumirmos neste trabalho que o uso reiterado resulta em uma rotina cognitiva a ser armazenada na memória de longo prazo e, então, torna-se parte da formação do sistema linguístico internalizado dos falantes, tanto no que respeita às construções lexicais quanto sintáticas e discursivas de uma língua. Desta forma, ancorada na pertinência do uso e de sua reiteração na instituição da linguagem e das línguas distintas, a presente pesquisa estende essa visão, considerando que a repetição de determinadas experiências evocadas por Unidades Lexicais ou Construcionais nos discursos (cf. seção 2.3) indicaria também a convencionalização, a relevância de certas cenas ou *frames* nas vivências educacionais dos sujeitos – e de sua comunidade – que colaboram com a nossa pesquisa. Dito de outro modo, quanto mais um *frame* – ou um Elemento de *Frame* – é evocado, mais a experiência que ele invoca comporá o perfil da comunidade falante em foco. Assim, pela frequência de uso, consideramos o grau de relevância de uma experiência – conceptualizada em *frame* – na comunidade educacional em foco – a Faculdade de Letras/UFJF no caso desta pesquisa.

Passamos, a seguir, à apresentação da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 1985, PETRUCK, 1996), um modelo caro à teoria linguística por fornecer uma nova maneira de se encarar as relações entre linguagem e experiência e, em consequência, um olhar diferenciado sobre os processos de significação e referenciação.

2.3. A Semântica de *Frames*

Nos anos finais da década de 1970, o cenário de estudos linguísticos encontrava-se marcado pelo fortalecimento de um movimento dissidente do empreendimento gerativista que reivindicava, dentre outras coisas, um espaço para os estudos da significação – conforme

apresentamos ao longo do presente capítulo. A premissa tomada como ponto de partida para o desenvolvimento de uma semântica cognitiva, naquele momento, foi a da continuidade postulada entre todos os modos da cognição – e, conseqüentemente, a continuidade entre linguagem e experiência.

No enquadre teórico dos estudos cognitivos da linguagem, os processos de significação e referência passaram, no primeiro momento, a ser compreendidos como estando em mútua relação com as estruturas de expectativa. Segundo Tannen (1993, p. 16), essas estruturas de expectativa são o resultado da organização do conhecimento realizada pelos seres humanos com base em sua experiência no mundo e na cultura. Este conhecimento é utilizado para prever as interpretações e as relações sobre as informações, eventos e experiências.

De acordo com Tannen (1993, p. 15), o conceito de estruturas de expectativa pode ser encontrado, com outras denominações, nos estudos de diferentes áreas do conhecimento: Linguística (FILLMORE, 1977, 1979, 1982; LAKOFF, 1987), Psicologia Cognitiva (RUMELHART, 1975), Psicologia Social (ABELSON, 1975, 1976), Inteligência Artificial (SCHANK e ABELSON, 1975, 1977), Sociologia (GOFFMAN, 1974), Antropologia (BATESON, 1972. FRAKE, 1977) entre outras áreas e outros pesquisadores. Os autores variam na utilização dos termos Esquema, *Script*, Modelo Cognitivo Idealizado ou *Frame*. Divergentes em um traço ou outro, todos se definem, basicamente, por serem modelos complexos de organização do conhecimento compartilhado cultural e socialmente. Esses modelos complexos de organização do conhecimento se referem às expectativas sobre o mundo, que são frutos de uma experiência primeira a partir da qual novas experiências são julgadas e interpretadas.

O exemplo de “*script* de restaurante” (noção similar à de *frame*), dado por Schank e Abelson (apud TANNEN, 1993, p. 18), demonstra como expectativas prévias sobre o mundo nos auxiliam no processo de interpretação. Diante de uma pequena história como “John foi ao restaurante. Ele pediu um hambúrguer e uma coca. Ele pediu à garçonete a conta e saiu”¹⁰, acionamos uma estrutura de expectativas, um *script*, de restaurante, que inclui outros conceitos, como: a comida, a garçonete, um cardápio, a conta etc.. Isso faz com que não seja inesperado, por exemplo, o uso do artigo definido acompanhando os substantivos garçonete e

¹⁰ Tradução nossa: *John went into the restaurant. He ordered a hamburger and a coke. He asked the waitress for the check and left.* (SCHANK e ABELSON apud TANNEN, 1993, p. 18)

conta, uma vez que são itens sugeridos pelo *script* acionado. *Scripts* são, portanto, estruturas de conhecimento organizadas por sequência de eventos que podem ser descritas em termos de eventos, participantes, ordem sequencial dos eventos e relação entre participantes (no *script* de restaurante, por exemplo, temos o evento, entrar no restaurante; os participantes, garçom, cliente; a sequência dos eventos, ler o menu precede a comida; e a relação entre os participantes, o garçom serve o cliente...).

Na Linguística, o programa mais consistente para abordagem deste fenômeno foi desenvolvido por Fillmore (1977, 1979, 1982, 1985). Ao longo de quatro décadas, o autor vem desenvolvendo um sólido projeto de pesquisa sobre semântica empírica, denominado Semântica de *Frames*, cujo alcance vai do léxico à gramática e ao texto.

Fillmore (1985), afirmando a insuficiência da descrição do significado lexical em termos de uma lista de condições necessárias e suficientes, define seu modelo como uma Semântica da Compreensão (*U-Semantics*) em contraposição a uma Semântica da verdade (*T-Semantics*). Neste enquadre, nega o caráter estritamente composicional do processo de significação e a divisão entre enciclopédia e dicionário praticada por essas análises componenciais. Migra-se do questionamento sobre a situação na qual algo poderia ser verdadeiro (*T-Semantics*) para a questão relativa ao que os falantes de uma língua precisam saber para entender uma palavra (*U-Semantics*).

A gênese deste programa é contada pelo próprio autor (FILLMORE, 1982). O interesse por pesquisas relativas à estrutura e semântica lexical demarcou o início de uma longa trajetória de estudos linguísticos, iniciados por Fillmore no final da década de 1950. Os primeiros trabalhos foram sobre a possibilidade de coocorrência de palavras em uma determinada posição. Nos termos do linguista (2009, p. 27), o objetivo nesta época era tentar “desenvolver classes de distribuição de palavras como sendo os ‘*frames*’ dentro dos quais [o autor] poderia descobrir classes apropriadas de elementos mutuamente substituíveis”.

No início da década de 1960, o pesquisador esteve envolvido em estudos filiados à gramática transformacional do inglês, para a qual contribuiu com a classificação dos verbos desta língua de acordo com os seus comportamentos gramaticais. Desta vez, porém, segundo Fillmore (2009, p. 27), a pesquisa não era desenvolvida “apenas de acordo com os *frames* da sintaxe de superfície que acomodavam esses verbos, mas também de acordo com seu ‘comportamento’ gramatical, que era pensado em termos da sensibilidade das estruturas que continham os verbos com relação a certas ‘transformações’ gramaticais”. O pesquisador

(FILLMORE, 2009, p. 28) acreditava, nesta época, que ao descobrir o comportamento de uma classe de palavra estaria no caminho para descobertas a respeito da estrutura gramatical do inglês, uma vez que supunha que “as propriedades distribucionais de palavras individuais [...] somente poderiam ser compatibilizadas caso a gramática da língua operasse segundo determinados princípios de funcionamento”.

No entanto, nos anos finais da mesma década, Fillmore passou a se interessar não exclusivamente por aspectos sintáticos, mas também por aspectos semânticos dos verbos da língua inglesa. Influenciado por estudos a respeito da gramática de dependência e teoria da valência, passou a se preocupar com a descrição da valência semântica dos verbos, ou seja, a descrição do papel semântico dos seus argumentos.

Essa trajetória de pesquisa (então, de mais de vinte anos), levou Fillmore (2009, p. 30) a considerar que existem estruturas cognitivas mais complexas “capazes de fornecer um novo nível de noções de papéis semânticos em termos das quais se poderiam caracterizar semanticamente domínios lexicais inteiros”.

O conceito de *frame* é então postulado nos termos seguintes: “cada *frame* de caso caracteriza uma pequena ‘cena’ ou ‘situação’ abstrata, de modo que, para entender a estrutura semântica do verbo, era necessário entender as propriedades da esquematização dessas cenas” (FILLMORE, 2009, p. 30).

Uma das primeiras tentativas de Fillmore de buscar caracterizar tal cena cognitiva pode ser encontrada no trabalho de 1979 (FILLMORE, 1979, p. 102), onde apresentou a cena de transação comercial (compradores e vendedores trocam bens e dinheiro). Nesse estudo, Fillmore põe em relevo a noção de perspectiva, demonstrando que diferentes palavras assumem perspectivas diferentes nos *frames* da mesma cena. Em sentenças como "João comprou um carro de Fábio" ou "Fábio vendeu seu carro", por exemplo, temos a perspectiva do comprador na primeira e a do vendedor na segunda. A descrição completa da transação comercial considera o Comprador, o Vendedor, o Dinheiro e a Mercadoria, logo, verbos como "comprar", "vender", "pagar", "custar" ativam a cena como um todo. Contudo, segundo o linguista, independente da sentença utilizada para falar sobre essa cena, escolhe-se sempre uma perspectiva em especial. A escolha por um ou outro item lexical implica em uma perspectiva particular que focaliza determinados participantes (custar, por exemplo, focaliza a Mercadoria e o Dinheiro em sentenças como "O livro custou 100 reais").

Estavam, portanto, erigidas a experiência e as reflexões necessárias para o desenvolvimento da Semântica de *Frames*. Dentro da abordagem contemporânea desta teoria, o conceito de *frame* se amplia; as relações sintático-semânticas de todos os núcleos lexicais (Nomes, Verbos, Adjetivos, Preposições e Advérbios), e não apenas o verbo, passam a ser consideradas (SALOMÃO, 2009).

Neste modelo semântico, o conceito de perspectiva, anunciado na cena de transação comercial, é fundamental. Para Fillmore (1977, 1979, 1982), o falante ativa suas experiências relativas ao contexto com o objetivo de entender. Cada uma das cenas é ativada na mente por uma palavra do contexto que, ao acionar a cena, também focaliza uma parte dela, instaurando uma perspectiva. Na mente estão armazenadas as cenas, porém nas instanciações concretas elas são representadas de uma perspectiva particular, logo, o foco está em uma porção da cena, não em sua totalidade. Segundo Fillmore (1977, p. 59), portanto, “os significados são relativizados às cenas”¹¹. Salomão (2008, p.2) clarifica o conceito através de exemplos:

(...) faz sentido reconhecer *vegetarianos* na Holanda ou no Rio de Janeiro, mas não designar através desta expressão as populações subnutridas da África ou do Vale do Jequitinhonha. Ser vegetariano presume um *frame* Alimentação que inclui Carne como uma escolha possível (e, pois, como Elemento do Frame). Por outro lado, é impróprio descrever um encontro acidental de duas pessoas dentro de uma casa como *um acidente com pedestres*: esta expressão presume um *frame* Trânsito, relativo às condições de deslocamento espacial por parte de pessoas e veículos.

Outra noção de relevo que serviu à configuração do conceito de *frame* foi a de protótipo. Inspirado na noção de protótipo desenvolvida nos trabalhos de Eleanor Rosch (apud FILLMORE, 1982, p. 117 – cf. subseção 2.1.1), Fillmore (1979, p. 87) afirma que cada construção linguística recorta uma perspectiva sobre uma cena prototípica, ou seja, sobre aquela cena que aponta para os casos mais claros, os melhores exemplos. A partir de então, passou a propor a descrição dos significados das palavras usando a noção de protótipo: descrever as cenas prototípicas, sobre as quais se instauram as perspectivas. Nos termos de Fillmore (2009, p. 34),

a palavra nos oferece uma categoria que pode ser usada em vários contextos diferentes, cuja abrangência é determinada pelos múltiplos aspectos de seu uso prototípico – o uso que essa palavra tem quando as condições da situação contextual se ajustam de maneira mais ou menos exata ao protótipo que a define.

¹¹ Tradução da autora: *Meanings are relativized to scenes*. (FILLMORE, 1977, p. 59)

O conceito de *frame* construído a partir destas considerações é anunciado por Fillmore (2009, p. 25 e 34, respectivamente) nas formas como seguem:

[...] qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram; quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido em um texto, todos os outros elementos serão disponibilizados automaticamente.

[...] um sistema de categorias estruturado de acordo com um determinado contexto motivador. [...] Contexto motivador é um conjunto de conhecimentos, um padrão de práticas ou a história de alguma instituição social dentro dos quais a criação de uma categoria específica na história de uma comunidade linguística se torna inteligível.

Vale pontuar que a Semântica de *Frames*, além de propor um programa teórico em semântica empírica que põe em relevo a continuidade entre linguagem e experiência, também vem constituindo um conjunto de ferramentas analíticas para a apresentação dos resultados desta pesquisa e para sua aplicação. É o que podemos reconhecer no projeto lexicográfico computacional liderado por Fillmore – a *FrameNet*, uma nova tecnologia de informação baseada em relações lexicais e *frames*.

Na década de 1990, a conjunção entre a Semântica de *Frames* e os estudos lexicográficos (SALOMÃO, 2009, p. 174) resultou no desenvolvimento de um projeto de lexicografia computacional denominado *FrameNet* (framenet.icsi.berkeley.edu). O objetivo do projeto é organizar uma descrição lexicográfica das propriedades semânticas e sintáticas de Unidades Lexicais da língua inglesa, baseada em evidências extraídas de um vasto *corpus* eletrônico, a fim de criar um dicionário eletrônico.

Dado o uso que fazemos deste trabalho lexicográfico em nossas análises passamos a sua apresentação.

2.3.1. *FrameNet* – um projeto lexicográfico computacional baseado em *frames*

A *FrameNet* (<framenet.icsi.berkeley.edu>) caracteriza-se como a mais sofisticada instânciação da Semântica de *Frames* – como vimos na seção anterior (cf. seção 2.3), uma abordagem para a compreensão e descrição dos significados dos itens lexicais e construções gramaticais que assume que o entendimento desses depende do conhecimento dos *frames*

semânticos. Esse projeto de lexicografia computacional baseado nos princípios da Semântica de *Frames* vem sendo desenvolvido no Instituto Internacional de Ciência Computacional em Berkeley desde 1997 e tem como principal pesquisador Charles Fillmore (1982, 1985). O objetivo central é a construção de uma fonte de léxico do inglês contemporâneo (um dicionário eletrônico de *frames*) que promova um *corpus* de sentenças anotadas sintática e semanticamente, levando em consideração as valências ou possibilidades combinatórias de cada item analisado.

As pesquisas lexicográficas desenvolvidas pelo projeto são baseadas em textos autênticos que compõem o banco de dados da *FrameNet* (*British National Corpus*, *American National Corpus* e *Wall Street Journal* – disponível no site <framenet.icsi.berkeley.edu>). Desta forma, busca-se garantir um programa de semântica empírica no qual as informações relevantes podem ser de fato encontradas.

O banco de dados da *FrameNet* é composto, basicamente, por três tipos de dados: **Frames**¹², **Unidades Lexicais** e **Sentenças**. Os *Frames* são a modelagem computacional de determinada estrutura do conhecimento disponível em uma cultura particular. São apresentados na plataforma através de sua definição e detalhamento de seus elementos constituintes (Elementos de *Frame* (EF)¹³). A definição de um *frame* baseia-se na investigação das propriedades necessárias para esquematizar a situação. Os EFs são as realizações linguísticas que destacam os diferentes participantes e ferramentas de um *frame*, eles são marcados por diferentes cores. Tomemos a definição do *frame* Education/Teaching como exemplo das descrições de *frames* oferecidas pela *FrameNet*:

Figura 1: definição do *frame* *Education_teaching*.

Fonte: <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>

As Unidades Lexicais (ULs) são definidas como o pareamento entre um lema e um *frame*, ou seja, uma forma, e suas flexões, e um significado. Por exemplo, temos o lema "aprender", na língua portuguesa, que isolado não fornece a significação. Em diferentes contextos, teremos diferentes significações: "Ana **APRENDEU** sobre os seres vivos na aula de ciências" (*frame* *Education_Teaching*); "Desde que nos separamos, **APRENDI** muito

¹² No texto desta pesquisa, os nomes de *frames* são destacados com a mudança de fonte de Times New Roman para Arial.

¹³ No texto desta pesquisa, os nomes de Elementos de *Frame* são destacados com a mudança de fonte de Times New Roman para Calibri.

sobre me cuidar" (*frame Coming_to_believe*); "Você precisa **APRENDER** que eles são pobres de espírito" (*frame Become_aware*). O lema, "aprender", pareado aos diferentes *frames* constitui uma Unidade Lexical. A *FrameNet* trata de um sentido de cada vez. As ULs são geralmente verbos, uma vez que estes são entendidos como uma classe de palavras prototípica na estruturação de *frames*, mas também podem ser nomes, adjetivos, advérbios ou preposições. O léxico, contudo, não é pensado apenas como palavras (o que ocorre entre dois espaços em branco), são considerados outros itens feitos de mais de uma palavra, como frases fixas ou idiomatismos. Metodologicamente, as ULs são destacadas no *corpus* com letras maiúsculas em branco, cobertas em preto, como em "João **APRENDEU** a caçar". A figura 2 ilustra as ULs descritas ao final do *frame Education_Teaching*:

[Lexical Unit Index](#)

Education_teaching

Definition:

This frame contains words referring to teaching and the participants in teaching. A **Student** comes to learn either about a **Subject**; a **Skill**; a **Precept**; or a **Fact** as a result of instruction by a **Teacher**. Some of the nouns (schoolmaster, -mistress) in this frame refer to administrative positions and do not take relevant frame elements; these will be moved.

Dad TAUGHT me that if you work hard, you will be OK - no matter what happens.

What Our Cat TAUGHT Me About Marketing!

For two years **she TAUGHT me French**

Mom and Dad TAUGHT me not to bullshit, because it always came back to bite me in the ass, without fail.

A young swiss girl up in a swiss chalet TAUGHT me how to yodel.

Young Murdock later met a **blind martial arts master known as Stück, who** taught him how to use his augmented senses and **TRAINED him as a fighter.**

Maria, **a woman STUDYING to be a nun** is sent from her convent to be the governess of the seven children of a widowed naval captain

Frame-Element relations: Several Frame element relations hold in this frame. There is a core-set (**Material, Teacher**) (possibly also including **Institution**); these FE's can fill the subject slot of the teach-type verbs. There is another core-set (**Precept, Subject, Skill, Fact, Role**) to do with what is learnt. In addition, the FE **Qualification** may occur with **Subject** and **Role**

My sister is **STUDYING for a maths degree to be a teacher**

She's **STUDYING maths to be a teacher**

Phrases expressing **Qualification** also very often include information about the **Subject** (see below), which is to be annotated on the second layer.

Bill is **STUDYING for a BS in physics/a maths degree**

Lexical Units:

coach.v, cram.v, educate.v, education.n, educational.a, graduate.n, instruct.v, instruction.n, learn.v, lecturer.n, master.v, professor.n, protege.n, pupil.n, school.v, schoolmaster.n, schoolmistress.n, schoolteacher.n, student.n, study.v, teach.v, teacher.n, train.v, training.n, tutee.n, tutor.n, tutor.v

Created by 613 on 05/23/2001 03:07:57 PDT Wed

Figura 2: Unidades Lexicais do *frame Education_Teaching*.

Fonte: <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>

Além de virem explicitadas como exemplificado na figura 2, ao final do *frame* pode-se encontrar uma lista das ULs com *links* que nos levam às suas entradas lexicais (*Lexical Entry*) e anotações (*Annotation*). Ao clicarmos, por exemplo, no *link Lexical Entry* da UL *learn* no *frame Education_Teaching* chegamos à página com sua definição e seus padrões de valência (figura 3) e se clicarmos no *link Annotation* encontramos sentenças anotadas com a UL em questão (figuras 4 e 5):

Lexical Entry [Annotation](#) [Education_teaching](#)

learn.v

Frame: Education_teaching

Definition:

FN: acquire knowledge of or skill in (something) through study or by being taught.

Frame Elements and Their Syntactic Realizations

The Frame Elements for this word sense are (with realizations):

Frame Element	Number Annotated	Realization(s)
Course	(1)	PP[through] Dep (1)
Topic	(2)	Sub Dep (1) NP.Obj (1)
Site	(4)	DNI -- (1) Sinterrog Dep (1) VPto Dep (2)
Student	(2)	NP Est (2)
Subject	(1)	NP.Obj (1)
From	(1)	PP[from] Dep (1)

Figura 3: pesquisa da UL *learn* no *link Lexical Entry*.

Fonte: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>

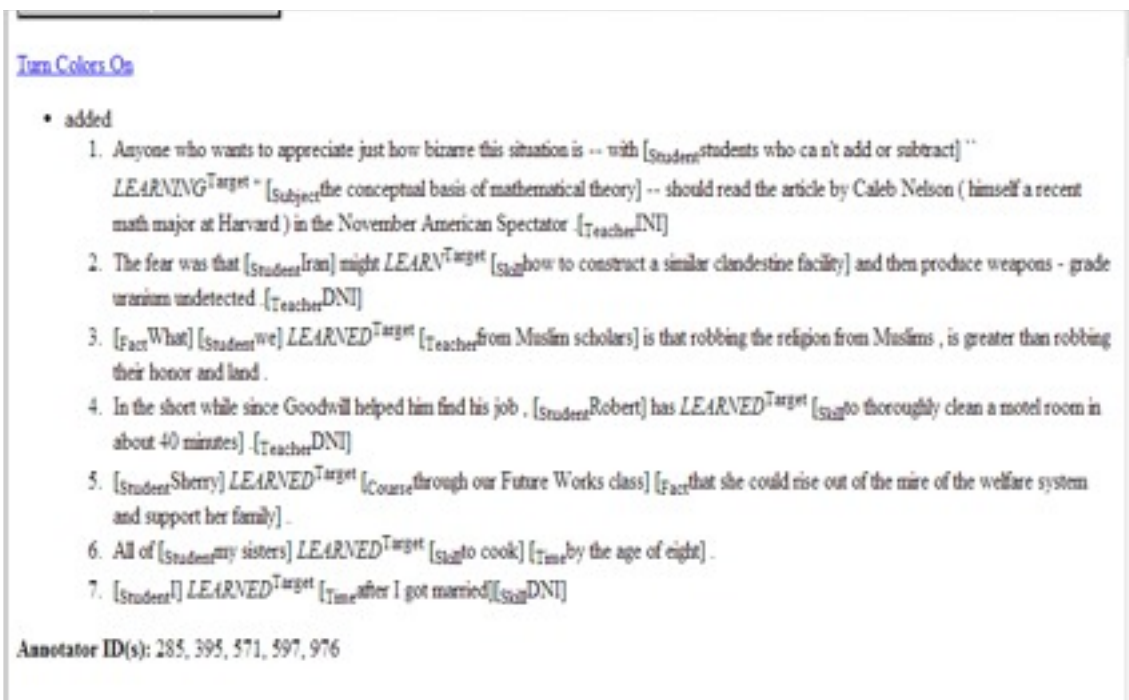


Figura 4: pesquisa da UL *learn* no *link Annotation*.
Fonte: <<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>>

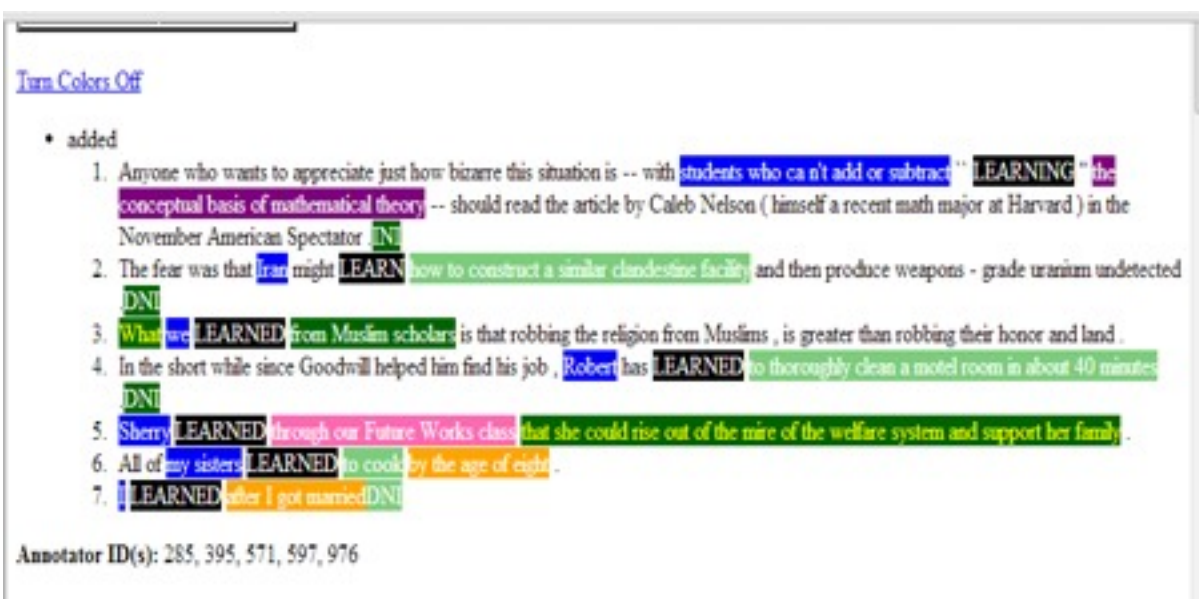


Figura 5: pesquisa da UL *learn* no *link Annotation*.
Fonte: <<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>>

Na figura 4, observa-se que o lexema destacado com letras maiúsculas é a Unidade Lexical analisada e os sintagmas nos colchetes constituem os Elementos de *Frame*. Na figura 5, tem-se o mesmo processo, mas a etiquetagem é realizada através da marcação com cores

(após a definição dos EFs, atribui-se uma etiqueta a cada um e a UL é destacada sempre em preto).

O terceiro tipo de dados, as Sentenças, é anotado (atribui-se papéis semânticos aos constituintes sintáticos) a fim de prover evidências, baseadas em usos reais da língua, para as análises que resultaram na constituição dos *frames* e na definição das ULs.

A *FrameNet* disponibiliza aos seus usuários ferramentas de busca. Através da ferramenta *FrameNet Search*, por exemplo, é possível digitar o lexema desejado e ter como resultado suas ocorrências (verbais ou nominais, por exemplo) e associações a diferentes *frames*. A ferramenta denominada *Frame Index*, por sua vez, possibilita ao usuário uma visualização da lista com todos os *frames* descritos pelo dicionário eletrônico, dispostos em ordem alfabética (exceto quando os *frames* são unidos por similaridade semântica). Ao clicar em um dos *frames* da lista é possível ver sua definição e a descrição de seus elementos. A ferramenta *Lexical Unit Index* fornece o link para o *frame* relativo a cada UL bem como apresenta duas opções de busca, *Lexical Entry* e *Annotation*, que permitem a observação do comportamento sintático-semântico de cada EF (cf. Figuras 3, 4 e 5).

Para o desenvolvimento da proposta do projeto de descrição lexicográfica das propriedades semânticas e sintáticas das Unidades Lexicais da língua inglesa, conforme é apresentado no manual cunhado “*The Book*” (RUPPENHOFER et al, 2006), parte-se, inicialmente, de uma *frame*, selecionado para a análise. Em seguida, selecionam-se as Unidades Lexicais do *frame* escolhido e desenvolve-se o processo de análise lexicográfica. O foco da *FrameNet* é a Unidade Lexical (UL): investiga-se essa unidade para a definição do *frame* intrinsecamente nela. A análise lexicográfica consiste no levantamento das possibilidades combinatórias, sintáticas e semânticas, das Unidades Lexicais, levando em consideração 3 camadas principais: os Elementos do *Frame* (função semântica), Função gramatical (argumento externo, objeto direto e dependente) e Tipo de Sintagma (sintagma nominal, sintagma preposicional, sintagma adverbial etc.) da realização linguística do Elemento do *Frame*.

Na anotação de valência das ULs, portanto, busca-se o total de combinações possíveis semânticas e sintáticas. Para essa identificação de possibilidades combinatórias, identificam-se os tipos de sintagma que podem vir com a UL para fazer um predicado completo; os papéis que a situação requer e que o predicado evoca; e um grupo de padrões sintáticos nos quais cada palavra funciona para expressar o *frame*. Constrói-se, assim, um triplo de informação

que identifica o papel semântico, a função gramatical e o tipo de sintagma. A *FrameNet* faz uso de dois padrões de anotação, a anotação de texto corrido e anotação lexicográfica. No primeiro padrão, anotam-se todos os *frames* emergentes em um texto, propiciando o conhecimento dos *frames* evocados nele. No segundo, parte-se da seleção de uma UL para posterior registro da valência sintático-semântica de seus constituintes em uma sentença.

Uma descrição de uma UL identifica o *frame* que subjaz a um dado significado e especifica os modos nos quais os Elementos do *Frame* e as constelações de Elementos do *Frame* (compreensão das valências) são realizados em estruturas encabeçadas por essa UL. O Elemento do *Frame* (EF) descreve o papel semântico específico de uma realização linguística, é a unidade básica de um *frame*. São separados em centrais e não centrais. O primeiro grupo é formado pelos EFs que definem um *frame*, são, assim, conceptualmente necessários a sua constituição (por exemplo, os EFs **Curso**, **Fato**, **Instituição**, **Material**, **Preceito**, **Qualificação**, **Papel**, **Habilidade**, **Aluno**, **Professor** e **Matéria** do *frame Education_Teaching*). O segundo grupo é formado pelos EFs que descrevem aspectos e eventos mais gerais que trazem informação, mas não são necessários para definir a situação, como os EFs **Tempo**, **Lugar** ou **Duração**, presentes em diversos *frames*.

Algumas vezes, um EF central pode não ser lexicalmente representado em uma sentença. Quando isso ocorre, o projeto caracteriza como um caso de Instanciação Nula Construcional (INC), Instanciação Nula Definida (IND) ou Instanciação Nula Indefinida (INI). A INC pode ser observada em sentenças como "As árvores foram cortadas"; ou "Compre Batom!", nas quais o sujeito gramatical pode não aparecer, por se tratar de uso do imperativo ou da voz passiva. Assim, na INC um EF pode ser omitido devido à construção gramatical em que a UL aparece. A IND ocorre quando o EF ausente pode ser recuperado no contexto linguístico, através de mecanismos de coesão referencial, por exemplo. Em uma sentença como "Estudamos inglês para prova", para ilustrar, o EF **Aluno** foi omitido, mas a flexão verbal permite a identificação do discurso em primeira pessoa do plural, nós, e indica que o EF poderá ser recuperado no contexto linguístico. Na INI, por sua vez, tem-se um predicador cuja valência permite a ausência de um EF. Tal ausência pode até ser pressuposta, mas não afirmada de maneira certa. Na sentença "Ellen cozinhou o dia todo para a festa", é possível inferir a categoria de coisas que foi cozinhada, mas não o que exatamente. Além

disso, o que foi cozinhado não precisa ter sido mencionado em outro lugar do contexto linguístico.

O projeto *FrameNet* efetua, ainda, uma tarefa complexa de definições de redes de relações entre *frames*, o que permite o estabelecimento de generalizações semânticas nas descrições realizadas. Conforme podemos ver no material explicativo disponibilizado no *site* do projeto através da denominação “*The Book*” (RUPPENHOFER et al, 2006, p. 73) , são propostas pelo menos sete relações entre os *frames*: *Inheritance*, *Perspective-on*, *Subframe*, *Precedes*, *Using*, *Causative-of* e *Inchoative-of*. Passamos à descrição daquelas que nos são pertinentes nesta pesquisa:

- A relação denominada *Inheritance* (Herança) descreve o relacionamento entre um *frame* mais geral (pai) e outro mais específico (filho), em que para cada EF no *frame* pai, há uma correspondência de entidade no *frame* filho, que é o mesmo ou mais específico.
- A relação denominada *Using* (Usando) descreve uma relação entre um *frame* mais geral e um mais específico, sendo que apenas alguns EFs no *frame* pai têm alguma correspondência no *frame* filho;
- A relação denominada *Subframes* é utilizada para caracterizar partes de um evento complexo em termos de sequência (estado de coisas, sequências temporais), em que cada parte da sequência é um *frame*. Os EFs dos *subframes* podem estar relacionados ao *frame* mãe, mas não necessariamente;
- A relação *Precedes* captura a ordenação temporal de subeventos dentro de um evento complexo (a relação encontra-se entre *subframes* componentes de um único *frame* complexo, é uma informação adicional para o grupo de *subframes*);
- A relação denominada *Perspective_on* distingue entre *frames* neutros e *frames* perspectivados, que indicam os diferentes pontos de vista dos participantes. Logo, embora os *frames* compartilhem um contexto comum, focalizam aspectos diferentes dele.

Na *FrameNet*, a exposição da rede de relações entre os *frames* descritos é feita a partir de *Framegraphs*, que funcionam como uma ferramenta sinalizadora das relações entre *frames* e viabilizadora das relações entre os EFs. O *Framegrapher* permite, portanto, o conhecimento do parentesco entre os *frames* e como tal relação reflete as relações entre os EFs. Os *frames* são apresentados dentro das figuras ovais e relacionados através de setas de

diferentes cores que indicam as variadas relações. Na figura 6, por exemplo, *Education_teaching* é ligado a *Intentionally_affect* (esse *frame* contém palavras que descrevem um agente que faz com que um paciente seja afetado, algumas vezes através de significados particulares ou pelo uso de instrumentos) através da seta vermelha, que indica a relação de Herança:

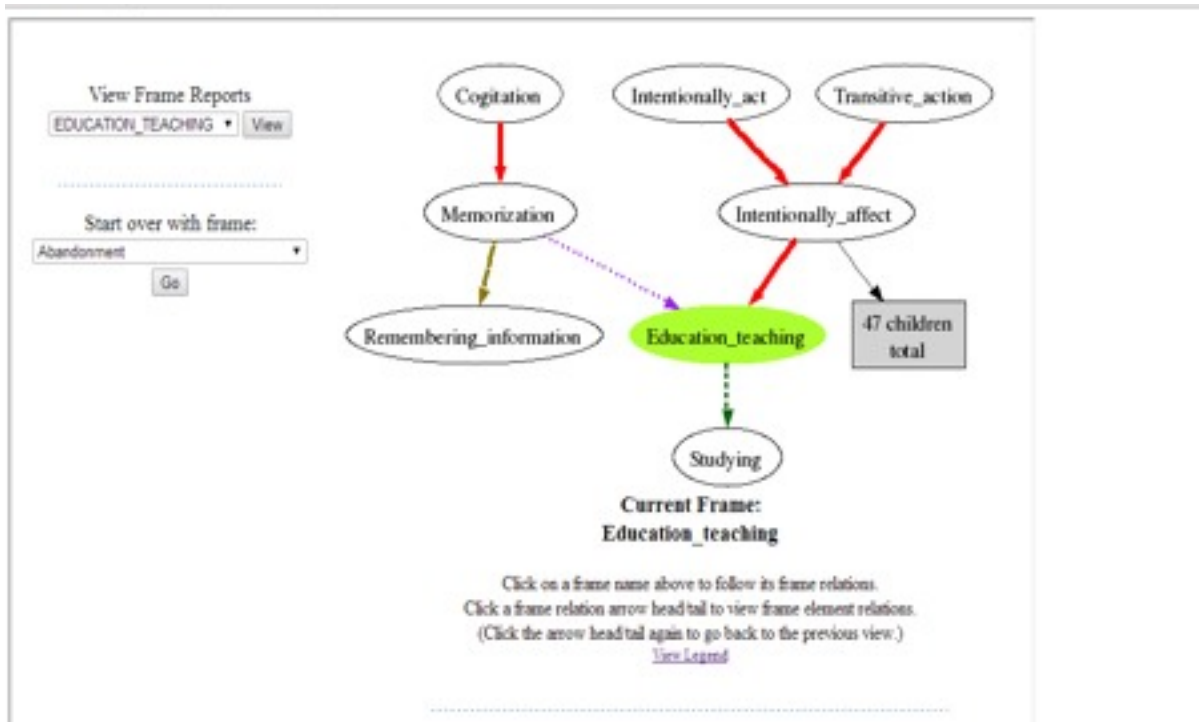


Figura 6: resultado de busca por *Education_teaching* na ferramenta *Framegrapher*.
Fonte: <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>

A seguir apresentamos a legenda das relações entre *frames*:

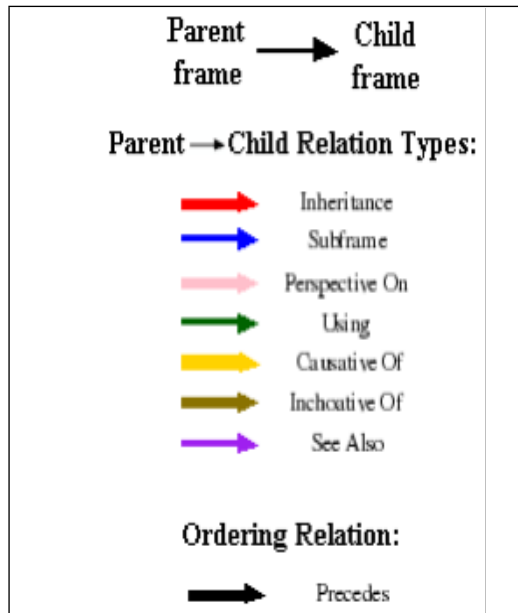


Figura 7: Legenda de relações entre frames
 Fonte: <<https://framenet.icsi.berkeley.edu>>

As relações entre os EFs podem ser conhecidas através de um clique na seta da relação. Na figura 8, por exemplo, podem-se observar as relações entre os EFs de *Education_teaching* e *Intentionally_affect*. Como a relação entre os frames em questão é de Herança, os EFs centrais são preservados no frame filho (os elementos centrais são marcados pela letra "c" e os não centrais pelas letras "nc"):

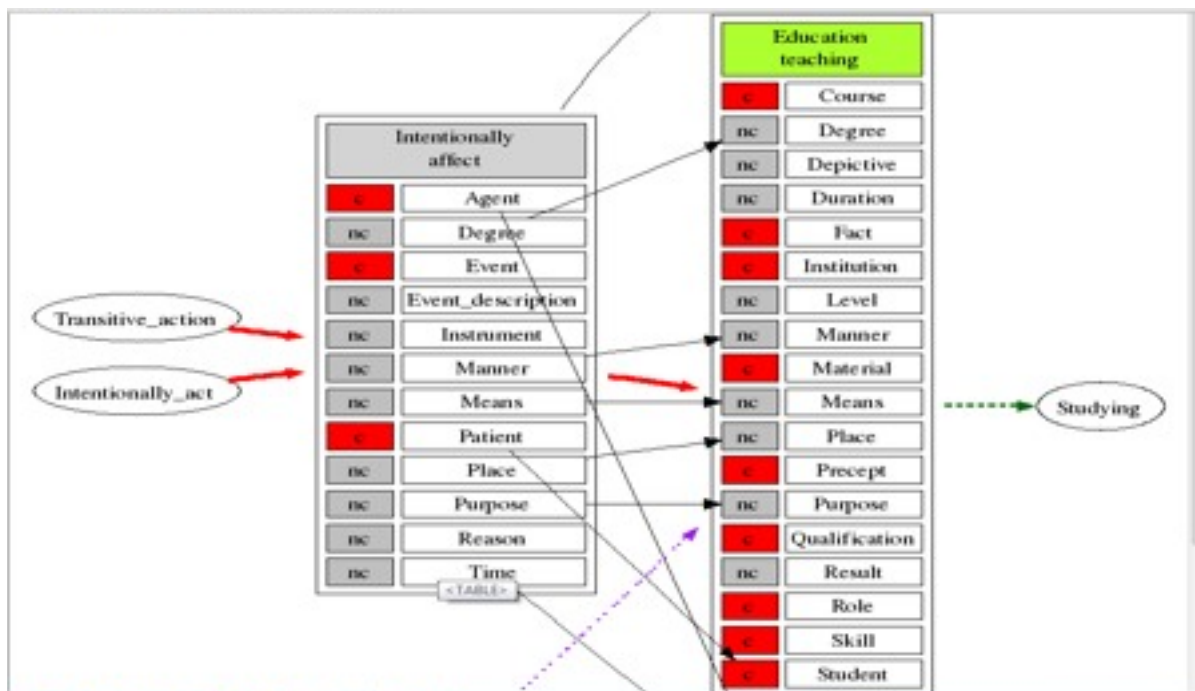


Figura 8: relação entre os Elementos do Frame *Education_teaching* e *Intentionally_affect*.

Fonte: < framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher >

O projeto *FrameNet* americano já apresenta novos braços em distintas línguas: português (*FrameNet* Brasil), espanhol (Spanish *FrameNet* <<http://sfn.uab.es:8080/SFN>>), alemão (German *FrameNet* <<http://www.laits.utexas.edu/gframenet/>>), chinês (Chinese *FrameNet*), sueco (Swedish *FrameNet*, <<http://spraakbanken.gu.se/eng/swefn>>) e japonês (Japanese *FrameNet* <<http://jfn.st.hc.keio.ac.jp/>>). No Brasil, esse projeto, denominado *FrameNet* Brasil (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>), cujo objetivo é construir um banco de dados lexicais *on-line* para a língua portuguesa, está sendo desenvolvido por pesquisadores da Universidade Federal de Juiz e Fora (SALOMÃO, 2009). Atualmente, a *FrameNet* Brasil vem desenvolvendo 3 projetos: *Frames* e Cidadania (ao qual a presente pesquisa integra – cf. cap. 1); *Frames* e Construções; e Copa 2014 *FrameNet* Brasil.

Outros projetos lexicográficos diferentes têm se valido das descrições de *frames* promovidas pela *FrameNet*. É o caso do *Kicktionary* (www.kicktionary.de/), um dicionário eletrônico da linguagem do futebol nas línguas alemã, francesa e inglesa. O *Kicktionary*, criado por Thomas Schmidt a partir de uma aproximação com o *Wordnet*, trata não só das relações entre *frames*, mas também das relações lexicais.

O *Wordnet* (<<http://wordnet.princeton.edu/>>) é um projeto de laboratório de ciências cognitivas da Universidade de Princeton, cujo objetivo é a constituição de um vasto repertório de dados lexicais da língua inglesa, agrupados em conjuntos de sinônimos (*synsets*) e inter-relacionados por relações léxicas e semânticas (a seguir veremos mais detalhadamente esses procedimentos na descrição dos trabalhos realizados no projeto *Kicktionary*).

O procedimento geral para a construção do *Kicktionary*, disponibilizado no *site* através do *link* denominado *Background*, implica, em primeiro lugar, a escolha das ULs potenciais de uma lista de palavras (*wordlist*) do *corpus*, e só depois o estabelecimento das hierarquias de cenas (ou *superframes*, nos termos da *FrameNet*) e *frames*. Tal procedimento tem uma justificativa: escolhem-se as ULs primeiro para se evitar uma postura “intuitiva” na postulação de *frames*. Dito de outro modo, não é o caso de escolher os *frames* e depois “preenchê-los” com material. Tal postura analítica em muito se aproxima dos procedimentos adotados em nosso projeto, como explicitamos na metodologia (cf. cap. 4).

Outro procedimento usado, voltado para as relações lexicais, com base nos trabalhos realizados no projeto *Wordnet*, consiste no estabelecimento de relações entre palavras,

ancorada na Semântica Lexical. A principal relação entre as palavras, conforme o projeto *WordNet*, é a sinonímia (palavras com significação idêntica ou muito similar que podem ser intercambiadas em diferentes contextos). Os sinônimos são agrupados em conjuntos, os *synsets*, e esses são ligados a outros *synsets* através de um número reduzido de relações semânticas: hiperonímia/hiponímia; holonímia/meronímia; troponímia; e antonímia.

Nas relações de hiperonímia/hiponímia, considerados dois *synsets* nominais x e y, um é uma subclasse mais específica do outro (x é um tipo de y, por exemplo, cômoda e mobília). Nas relações de holonímia/meronímia, considerados dois *synsets* nominais x e y, um constitui parte ou é membro do outro (x é parte de y, por exemplo, dedo e pé). Na relação de troponímia, considerados dois *synsets* verbais x e y, um deles expressa uma maneira específica de elaboração do outro (x está para y de alguma forma, por exemplo, os modos específicos de realizar a atividade de andar, como mancar, caminhar, coxear). Nas relações de antonímia, considerados dois *synsets* nominais x e y um tem o significado oposto ao outro (x é oposto ao significado de y).

Os dicionários *FrameNet* e *Kicktionary* são uma mostra vigorosa do potencial de uso da Semântica de *Frames* no campo de estudo do léxico. Valendo-nos das descrições e/ou procedimentos destes estudos, estendemos o alcance deste modelo semântico, criando ferramentas para a análise do discurso (cf. cap. 4).

2.4. Por uma análise do discurso baseada na Semântica de *Frames*

Como anunciado na Introdução (cf. cap. 1), nossa principal pretensão teórico-analítica no presente estudo, no que tange à sua face linguística, consiste em buscar aprofundar e tornar replicável uma proposta de análise do discurso sustentada por Miranda (2013), Miranda e Lima (2013), Miranda e Bernardo (2013) e que vem sendo desenvolvida em nosso grupo de pesquisa através de diversos estudos de caso: Lima (2009); Pinheiros (2009); Bernardo (2011); Fontes (2012); Alvarenga (2012); Siqueira (2013); Loures (2013). Tal proposta de

análise do discurso ancora-se na categoria *frame*, nos termos definidos pela Semântica de *Frames* (cf. seção 2.3), seu projeto lexicográfico *FrameNet* (cf. seção 2.3.1) e pelos Modelos Baseados no Uso (cf. seção 2.2).

Nos termos de Miranda e Bernardo (2013, p. 82):

a ideia-chave desta proposta, no que concerne a sua face linguística, tem sido evidenciar, [...], a eficácia analítica da Semântica de *Frames* para a abordagem dos processos de significação no discurso. E como a questão educacional que nos mobiliza não é apenas um pano de fundo nesta história, o que significa dizer que o discurso coletado não é apenas um *corpus* para pura análise linguística, a proposta que vimos delineando ganha, neste enquadre, uma instigante aplicação, qual seja o seu uso como suporte para a hermenêutica da realidade social (em nosso caso, educacional) que emerge na voz dos sujeitos investigados.

A metodologia baseada em *frames*, associada aos parâmetros de quantificação de uso, tem se mostrado bastante eficiente para a análise de experiências sociais educacionais (acreditamos que funcione também em outros campos, como a saúde, a política, a segurança, a economia, a assistência, dentre outros) a partir dos discursos construídos por aqueles que vivem tais experiências sociais. A utilização dos procedimentos analíticos descritos na seção 4.2 deste material tem nos possibilitado delinear as categorias de experiência codificadas pelos membros das comunidades investigadas por meio das escolhas linguísticas em seus discursos. Temos conseguido, dessa forma, colocar em relevo os *frames* que compõem a experiência educacional em questão em cada trabalho. Esta configuração de uma rede de *frames* faz emergirem as vivências mais reiteradas e marcantes para os indivíduos da comunidade em foco e fornece uma significativa ferramenta para a leitura hermenêutica interdisciplinar destas vivências perspectivadas pelos discursos.

Com base nos paradigmas teóricos traçados neste capítulo, no capítulo quarto, metodológico, apresentamos o desafio do delineamento dos procedimentos analíticos relativos à consideração do *frame* semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais, em especial, educacionais, através da investigação dos discursos construídos pelos sujeitos que vivenciam tais experiências.

3. CRUZAMENTO DE DISCURSOS: SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E POLÍTICAS DE CURRÍCULO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS/UFJF

É preciso investir muito nas pesquisas em Ciências Humanas, não só para pensar o mundo, mas especialmente para pararmos de usar a imagem que o imperialismo tem sobre nós. Temos que ser capazes de projetar a nossa própria imagem. (Maria Margarida Salomão, em entrevista à CNT em 08/05/14 – disponível em <www.cnt.com.br>).

A problematização da formação docente em Letras (FALE/UFJF) a partir da perspectiva instaurada pelo discurso discente, vista como um fenômeno complexo, é proposta

nesta pesquisa a partir do confronto de discursos que se interpenetram dentro de uma ótica de interface (CAMPOS, 2007 – considerar o objeto de pesquisa sob uma nova ótica, sem contudo reelaborar teorias). Assim, aos construtos linguísticos (cf. cap. 2) somam-se as narrativas sociológicas sobre as percepções do mundo contemporâneo e as narrativas que compõem a nova proposta curricular do curso de Letras da UFJF de modo a se desvelarem os processos de significação tecidos pelas narrativas discentes sobre as vivências formativas no curso em foco. As narrativas sociológicas servem, em um primeiro momento, ao delineamento e ao entendimento das peculiaridades da contemporaneidade, tão fortemente presentes nos estudos sobre “a crise da sala de aula” que motivaram esta pesquisa (cf. Introdução); em um segundo momento, servem ao diálogo interteórico que permite uma visão mais crítica dos documentos oficiais do curso de Letras/UFJF, bem como das vivências que emergem das narrativas discentes.

O primeiro passo em direção ao cruzamento dos discursos anunciados será desenvolvido neste capítulo, no qual pretendemos construir um delineamento do mundo contemporâneo com base em uma reflexão e confronto dos estudos dos sociólogos Bauman (2005, 1999, 1998, 1992), Giddens (1991, 1992) e Berman (2001) – (cf. seção 3.1).

Somamos aos contornos do novo mundo um olhar sobre as instituições escolares – sua estreita relação com a cultura, o projeto econômico e o poder dominante; e as questões que as desafiam na atualidade. Para isso, nos apoiamos nas contribuições do educador norte americano Michael Apple (2000, 2001, 2002, 2006) e, mais uma vez, do sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2007) – (cf. seção 3.2). Partimos de um panorama da educação inserida em um cenário mais amplo das sociedades ocidentais, para então levarmos a discussão para o campo educacional no cenário sociopolítico e econômico da sociedade brasileira de meados da década de oitenta do século XX aos tempos atuais (cf. subseção 3.2.3 – BEECH, 2009; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003; CHAUI, 1999, 1997; CUNHA, 2003, 2004).

Por fim, apresentamos as políticas de currículo na formação acadêmica (cf. seção 3.3) e os projetos curriculares do curso de Letras/UFJF (cf. subseção 3.3.1) inseridos no contexto social, político, econômico, educacional que procuramos delinear ao longo do capítulo. Assim, pretendemos desvelar mais algumas narrativas, as das autoridades, que constituem os documentos curriculares do curso de Letras/UFJF.

Antes de apresentarmos a discussão acima delineada, cabe pontuar, ainda uma vez (cf. Introdução), as razões interdisciplinares que mobilizam este estudo. Temos, em primeira mão,

a definição da questão que nos instiga – como um objeto híbrido e complexo que, para ser compreendido, necessita do cruzamento de vários pontos de vista. Assim, para estudar este objeto, elegemos, primeiro, um ponto de vista linguístico – a Linguística Cognitiva com seu aparato semântico (cf. cap. 2) apto a nos aproximar do discurso discente, escolhido como veículo para divisar o objeto (cf. cap. 4.). A partir dessa perspectiva semântica instaurada, uma rica rede de estruturas de conhecimento se tece, trazendo à luz as experiências mais relevantes e consolidadas na comunidade escolar investigada (cf. cap. 5). Como linguistas, essa área do saber é o nosso ponto de vista privilegiado, e poderíamos, a bem da segurança, parar por aí. Contudo, ante a incompletude de cada teoria e a complexidade de nosso objeto, decidimos pela promoção de um diálogo interdisciplinar. Trata-se, pois, de assumirmos, em termos epistêmicos, uma ótica de interface, um diálogo interteórico entre distintas áreas do saber, de modo a tratar o fenômeno em foco sob uma nova ótica (Metateoria das Interfaces – CAMPOS, 2007) ou sob um ponto de vista construído do qual emergja uma nova perspectiva sobre a realidade por ele elaborada (Perspectivismo – GIERE, 2006).

Essa postura híbrida, interdisciplinar, tem sido uma escolha coletiva de nosso grupo de pesquisa (cf. Introdução). Ante a complexidade das questões educacionais que vimos abordando, as palavras de Bernardo (2011), autora de um dos Estudos de Caso de nosso grupo (cf. cap. 1), ratificam o nosso dilema:

O risco de erros existe, portanto, mas seria uma simplificação ainda mais grave, em tempos de afirmação de fronteiras fugidias entre as áreas do saber, acreditar que a Linguística (nossa área de formação), de modo autônomo, poderia dar conta de descrever e explicar as arenas bélicas em que, na sociedade contemporânea, as práticas de linguagem se tecem e a vida acontece.

Os discursos dos discentes do curso de Letras trazem à luz, assim, esta arena da linguagem na qual sua formação profissional acontece. A Linguística ilumina esta arena com uma meticulosa análise semântica do discurso, mas outro ponto de vista se coloca ante tal cena – o olhar crítico das ciências sociais, de modo a se produzir uma interpretação dos resultados. Deste modo, construímos um olhar multifacetado sobre um objeto híbrido.

A escolha do rol de questões de outros campos do saber (e de seus autores) trazidas ao nosso debate – os delineamentos do mundo contemporâneo e das instituições escolares neste tempo – é outro ponto merecedor de clareza. Essas questões se inserem nesta tese, primeiro, por uma razão que a antecede e mobiliza. Como visto na Introdução (cf. cap. 1), a pergunta

sobre a formação docente emerge como nosso objeto após desenvolvermos, como um grupo de pesquisa, nove estudos de caso que mapearam a "crise da sala de aula", tomando como cenário mais amplo a escola e, depois o ensino de português. O duro retrato tecido destas realidades por alunos e docentes de escolas públicas (cf. cap. 1) levou-nos a indagar sobre a equação entre a crise da escola e a crise do lado de fora dos muros. Assim, questões socioeconômicas, políticas e culturais postas pela atualidade passaram a ser objeto de leitura de modo a servir ao endosso interpretativo das questões educacionais que norteiam nosso grupo de pesquisa. No caso da pergunta que mobiliza este estudo – “Estariam os cursos de Letras preparando, de modo crítico e consciente, profissionais da educação, professores de Português, para atuar na sociedade brasileira contemporânea?” – cabe tecer o retrato elaborado pelo pensamento crítico das ciências sociais de modo a confrontá-lo com a formação oferecida aos acadêmicos do curso de Letras/UFJF e com a perspectiva desses jovens a respeito desse processo formativo.

Passamos, pois, aos delineamentos anunciados.

3.1. Contornos do novo mundo: narrativas sociológicas

Nesta seção, de modo bastante sucinto, com o único objetivo de introduzir um delineamento das percepções do mundo em que vivemos na atualidade, sem a pretensão de dar conta de toda complexidade do período feudal, partimos de um panorama sintético das configurações da sociedade ocidental pré-moderna. Em seguida, buscamos clarear os contornos da modernidade confrontando os estudos de Bauman (1992, 1998, 2007), Giddens (1991, 1992) e Marshall Berman (2001) – suas releituras de Marx na tentativa de explicitar a relação entre o desenvolvimento do capitalismo e a construção da cultura da modernidade. Com o objetivo de construirmos um discurso sobre nossa sociedade contemporânea que nos forneça subsídios para uma análise da dialética entre este discurso, o discurso que constitui o currículo de Letras da UFJF e o discurso dos graduandos em Letras desta instituição entre os anos de 2011 e 2013. Procuramos, portanto, fundamentos que nos possibilitem confrontar os discursos das autoridades com os discursos daqueles que vivenciam a prática da formação em Letras da UFJF.

1. Percepções do mundo contemporâneo

De volta à Idade Média, encontramos um mundo controlado, regido por estruturas sólidas, caracterizado por uma ordem imutável das coisas, ordem esta que emanava daquele que organizava o mundo – Deus, na concepção do Cristianismo (DUBY, 1990). No decorrer desse período histórico, a existência da ordem pré-concebida fez se desenvolverem relações sociais peculiares decorrentes do fato de os indivíduos nascerem com seus papéis sociais previamente anunciados, sem a possibilidade de transformação. As atividades que cabiam a cada homem eram determinadas de antemão, tornando, ao menos aparentemente, a tarefa de constituição da personalidade algo bastante natural, uma vez que pré-determinada.

Conforme descreve Tavares (2009), no período compreendido entre os séculos XII e XIV, as discussões ocorridas ainda no ambiente restrito da igreja já apontavam para o florescer das discussões filosóficas a respeito da razão. A autora (TAVARES, 2009, p. 104, 105) menciona os nominalistas que, ao questionarem, ao longo de séculos, o nome das coisas, perceberam que se tratava de uma construção humana; Santo Tomás de Aquino que admitia a possibilidade de o homem conhecer através da razão, com a ressalva de que o conhecimento era revelado ao homem através de Deus; e Guilherme de Ockham que concebia “o mundo como um conjunto de elementos individuais, sem quaisquer laços entre si e não ordenáveis em termos de natureza ou essência, mas que (...) só [eram] assim por um ato de vontade de Deus”. Com o acirramento das reflexões relativas ao pensamento racional para além dos espaços religiosos, em especial durante o movimento iluminista, paulatinamente começam a ruir as normatizações externas à vida e inaugura-se, a partir do século XVII, o pensamento moderno que concebe o homem como medida para todas as coisas.

O desenvolvimento da burguesia – na concepção marxista, não os comerciantes do período feudal –, após a revolução industrial na Inglaterra, representou, também, uma transformação significativa das relações sociais. De acordo com Berman (2001, p. 123), “os burgueses se estabeleceram como a primeira classe dominante cuja autoridade se baseia não em quem foram seus ancestrais, mas naquilo que ela própria de fato realiza”, abrindo espaço para uma vida ativa e gerativa que instiga e nutre novas formas de vida e ação. O trecho do

Manifesto Comunista (MARX, 1848, p. 475-476), citado por Berman (2001, p. 139), ressalta a transformação das relações entre os homens com o crescimento do capitalismo:

a burguesia rompeu os muitos laços feudais que atavam os homens aos seus 'superiores naturais' e não deixou outro laço entre o homem e o homem senão o do interesse nu e cru, senão o do bruto pagamento em dinheiro. Afogou os êxtases celestiais do fanatismo devoto, do entusiasmo cavalheiresco e do sentimentalismo filisteu na água gelada do cálculo egoísta [...]. No lugar da exploração velada por ilusões religiosas e políticas, ela pôs a exploração aberta, impudente, direta e nua.

Para Bauman (1992), a sociedade moderna se delineia paralelamente ao triunfo da razão (o sociólogo não destaca o desenvolvimento do capitalismo no processo de constituição dos tempos modernos), quando, sem o amparo das normatizações divinas, movendo-se pela razão, ela descobre que a ordem humana é vulnerável, e um novo mundo, à procura de suas estruturas, começa a desenhar seus contornos. Segundo Bauman (1992), a consciência da contingência do mundo humano levou as pessoas a uma busca desesperada por fundações e ordens humanamente criadas, garantidas e vigiadas (o próprio subtítulo da seção que trata da modernidade na obra *Intimations of postmodernity* (BAUMAN, 1992, p. xi) – *Modernity, or desperately seeking structure* – já revela a percepção do mundo neste momento histórico, na concepção do autor).

Na nova ordem, racionalmente arquitetada para prevenir o caos (numa tentativa desesperada de preencher o vazio resultante do fim da crença de forças externas sustentando a vida humana), os Estados assumem um poder disciplinador (ordenador e repressivo) sobre a natureza e sobre o homem e produzem um discurso utópico (repleto de promessas que não foram cumpridas) de homogeneização e controle absoluto. Desta forma, de acordo com Bauman (1998, p. 10), inaugura-se uma ideia de segurança social promovida na convivência societária repressiva que tolera uma liberdade muito reduzida na busca da felicidade individual. Em resumo, Bauman (1992, p. xvii) define a modernidade como uma longa marcha para prisão: “a modernidade foi uma longa marcha para a prisão. Ela nunca chegou lá, embora não por falta de tentar”¹⁴.

A fuga desta prisão desencadeou o movimento inverso da relação entre segurança e liberdade que, para Bauman (1992, 1998), descreve as percepções do que o autor nomeou,

¹⁴ Tradução da autora. *Modernity was a long march to prison. It never arrived there (...), albeit not for the lack of trying.* (BAUMAN, 1992, p. xvii)

inicialmente, pós-modernidade e, mais tarde, como modernidade líquida (termo criado por inspiração na afirmação de Marx de que tudo que é sólido se desmancha no ar). Esta inversão é traduzida pela aparente liberdade na busca do prazer associada a uma reduzida segurança individual (BAUMAN, 1998, p.10). Em meados da década de 80 do século passado, a mundialização do capitalismo e a consolidação do projeto neoliberal imprimiram, para este sociólogo, uma nova face ao mundo, marcada pela rejeição à imposição dos padrões rígidos que normatizavam a vida comunitária em busca de uma maior liberdade individual na conquista dos prazeres.

Marshall Berman (2001), a partir de uma releitura reflexiva dos trabalhos de Marx (em especial do “Manifesto Comunista” e de “O Capital”), analisa a dialética entre desenvolvimento da burguesia e do proletariado, o avanço do capitalismo e o processo de modernização; mostrando as peculiaridades da modernidade como resultado, em grande parte, “dos impulsos e pressões da vida econômica moderna” (BERMAN, 2001, p. 160). Neste percurso, o estudioso acaba por nos levar a questionar a separação realizada por Bauman (1992, 1998, 1999) entre modernidade e pós-modernidade (termo abandonado pelo sociólogo em trabalhos posteriores, nos quais preferiu pensar na transição de uma modernidade sólida para uma modernidade líquida). Afinal, o desenvolvimento da burguesia e do proletariado modernos, as lutas entre os dois, o avanço e fortalecimento do capitalismo imprimem, em grande escala, os contornos da vida moderna, contornos estes que, no nosso entender, não se modificaram consideravelmente ao longo dos tempos, mas antes foram se aprofundando, se acentuando, e ganhando os retoques das novas tecnologias. Inclusive a “maior liberdade individual na conquista dos prazeres”, a que Bauman (1998) se refere, trata-se, como o próprio autor ressalta, de uma liberdade relativa à capacidade de escolha nos mercados e de um prazer relativo ao consumir; um contorno claramente desenhado pelo capitalismo desde seus primeiros passos e acentuado ao longo das décadas e do desenvolvimento do projeto neoliberal.

Para Bauman (1992), no momento histórico que o estudioso nomeia por pós-modernidade/modernidade líquida reina o imperialismo da lógica dos mercados, no qual o mundo social se apresenta para o indivíduo como um conjunto de escolhas e os prazeres estão associados à possibilidade de consumo e a liberdade encontra-se na grande oferta de prazeres (o que parece significar maior liberdade de escolha). As releituras de Marx por Berman (2001), por sua vez, mostram que Marx já apontava a força do mercado em todas as esferas da

vida humana nos primeiros passos do capitalismo. Berman (2001, p. 146) põe em realce que os homens “olham a lista de preços para encontrar respostas para perguntas não só econômicas, mas também metafísicas, como o que tem mérito, o que é honrado e até o que é real.” O modelo político econômico que se desenvolve com força total na modernidade encontra-se claramente intrincado no delineamento dos modos de vida da sociedade. No trecho citado de Berman (2001, p. 146), podemos destacar a concepção do que é valor nos tempos modernos: um valor metamorfoseado em mercadoria. Logo, se etiquetamos algo com um alto preço, se o etiquetamos como lucrativo, como associado às altas classes sociais, ele vale. Conforme destaca Berman (2001, p. 147), “Marx diria que a causa disso [...] é algo que está embutido nas operações cotidianas e banais da ordem econômica burguesa – uma ordem que iguala nosso valor humano ao nosso preço de mercado [...] e que nos força a crescer elevando o nosso preço o máximo que pudermos”.

Bauman (1992, 2005) destaca, nesta sociedade de consumo, dois tipos de consumidores: os reais consumidores, os que têm real poder de compra, e “os consumidores falhos”, os que não têm meios para satisfazer seus desejos de consumo. Frente à desigualdade de poder de compra, em uma sociedade em que os homens são levados a crer que os prazeres estão no ter, os “consumidores falhos” ameaçam a segurança dos reais consumidores. Podemos descrever esta relação a partir da metáfora do centro-periferia: os excluídos do mundo do consumo ocupam as periferias que rondam o centro, onde se encontram os que de fato podem comprar.

Nos termos de Fridman (2000, p. 85), a respeito das considerações de Bauman (1992),

esses “consumidores falhos” não estão sendo reabilitados para o mundo do trabalho porque a sociedade não precisa deles [...]. Uma das tarefas ideológicas mais perversas e perturbadoras dessa economia política é fazer desaparecer o refúgio humano do campo de visão da sociedade porque seu destino é o definhamento ou a morte.

Para se proteger do “refúgio humano”, ou “consumidores falhos” – dando continuidade ao raciocínio de Bauman – os consumidores privatizam os medos e a preocupação de como lidar com estes medos: se fecham em suas casas mais protegidas do que uma prisão, procuram condomínios fechados, investem em câmeras de segurança, compram carros blindados, fazem suas compras nos shoppings... Isolam-se e se sentem cada vez mais amedrontados, o que resulta, na concepção do sociólogo, em uma apatia política, um fechamento em mundos particulares e um enfraquecimento do engajamento em causas sociais.

Berman (2001) expõe que a esperança de Marx é que

quando forem ‘forçados a encarar [...] as reais condições de suas vidas e suas relações com os outros homens’, os homens desacomodados da classe trabalhadora se unam para combater o frio que os faz sofrer. Sua união gerará a energia coletiva necessária para abastecer uma nova vida comunal.

No entanto, Berman (2001), tal como Bauman (1992, 1998, 2005), também não aposta nesta junção de forças para promover mudanças nos dias de hoje. O pesquisador aponta para o fato de que na sociedade que se desenvolve intrincada no modelo político econômico do capitalismo, a engrenagem de prosseguimento de todo processo é construir para destruir. Nos termos de Berman (2001, p. 130), seguindo o raciocínio de Marx de que “tudo que é sólido se desmancha no ar”,

desde as roupas que nos vestem até os teares e as fiações que as fabricam, os homens e as mulheres que operam as máquinas, as casas e os bairros em que os trabalhadores moram, as firmas e *corporações* que exploram os trabalhadores, os distritos, as cidades, as regiões inteiras e até as nações que abarcam eles todos –, tudo é feito para ser quebrado amanhã, para ser despedaçado, esmigalhado, pulverizado ou dissolvido, para poder ser reciclado ou substituído na semana que vem, e todo o processo poder prosseguir, espera-se que para sempre, de formas cada vez mais lucrativas.

Por isso Berman (2001, p. 136) se questiona se a coletividade não terminaria se revelando, tal como todo o resto, apenas temporária, provisória, feita para o obsoletismo; dificultando, portanto, o engajamento em causas sociais.

Giddens (1991, 1992), por sua vez, em uma perspectiva mais otimista, herdeira da visão neoliberal – e por isso assente com o princípio de que a liberdade de mercado conduz, naturalmente, à prosperidade –, vislumbra modos de submeter a globalização aos desígnios da cidadania. No entanto, como veremos adiante, há diferentes modos de focalizar o fenômeno da globalização, logo, diferentes modos de entendê-lo – e o entendimento de Giddens é de uma concepção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo.

A contemporaneidade é frequentemente caracterizada a partir da nova ordem que atravessa o mundo através do fenômeno da globalização. Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 130, 131), a fase atual da globalização (uma vez que o autor considera outras três “ondas” de globalização – o período das grandes navegações e as colonizações espanholas e portuguesas; o período da revolução industrial e as colonizações francesas e britânicas; e o período do mundo pós-guerra sob o comando dos Estados Unidos) provoca importantes mudanças na paisagem do mundo devido à diminuição da distância espacial e temporal e o desaparecimento das fronteiras, o que tem importantes impactos nas vidas socioculturais das

peças do mundo inteiro. A diminuição da distância espacial e temporal, por exemplo, faz com que a vida das pessoas seja afetada por acontecimentos de outros lugares do mundo, perto ou muito longe; permite que uma reunião em tempo real seja realizada com pessoas que se encontram em diferentes lugares do mundo; permite que uma pessoa esteja em diferentes regiões, geograficamente muito distantes, com bem mais rapidez etc.. Os homens encontram-se interconectados e são interdependentes. Dentre outros avanços tecnológicos que propiciam essas transformações, Kumaravadivelu (2006, p. 131) ressalta a importância da internet na constituição da nova paisagem. Segundo o autor (KUMARAVADIVELU, 2006, P. 131),

em um desenvolvimento sem precedentes na história humana, a internet tornou-se uma fonte singular que imediatamente conecta milhões de indivíduos com outros, com associações particulares e com instituições educacionais e agências governamentais, tornando as interações à distância e em tempo real possíveis.

Para Giddens (1991, 1992), essas mudanças, decorrentes, em grande escala, dos fenômenos da globalização, representam grandes façanhas dos seres humanos, mas, ao mesmo tempo, assanham o medo, pois, além de ocorrerem em grande velocidade, causando ansiedade, colocam em risco o planeta e, conseqüentemente, a espécie humana. Com o objetivo de manter a ordem social, frente aos estados de ansiedade que se instauram diante do medo e da insegurança, o sociólogo argumenta que é necessário restaurar a confiança das pessoas disseminando a reflexividade. A reflexividade seria a difusão da informação e o aumento do contato social (ações facilitadas nos contextos de globalização) a fim de que todos possam verificar e esclarecer os fatos bem como ter consciência da vulnerabilidade da espécie humana frente aos avanços tecnológicos. Desta forma, segundo o sociólogo, as pessoas poderiam exercer efetivamente uma cidadania reflexiva e aprofundar a democracia.

Ao mesmo tempo em que estas mudanças e a falta de suportes sólidos se constituem como um campo fértil para o fundamentalismo – que fornece estruturas sólidas e parece proteger as pessoas das dificuldades de escolha e da constituição da identidade –, Giddens (1991, 1992) acredita que podem ser um campo fértil também para o cosmopolitismo, transformando o mundo em nossa pátria e revolucionando a maneira como formamos laços com outras culturas. Em uma visão bastante otimista, tais mudanças permitiriam, portanto, a construção de redes de solidariedade e heterogeneidade, em que há o reconhecimento da validade da diferença do outro, há equivalência de discursos.

A perspectiva de Giddens nos parece, a princípio, bastante esperançosa com relação à solução de nossas angústias da contemporaneidade. Contudo, um olhar crítico da concepção de globalização do sociólogo e uma reflexão a respeito de sua concordância com os ideais neoliberais, leva-nos a questionar o ativismo social a partir da reflexividade. Limoeiro-Cardoso (2000, p. 97) chama a atenção para a aceção de globalização que é, frequentemente, apresentada como equivalente à modernidade: “globalização da economia, promovida pelas forças do mercado, que finalmente podem agir em liberdade depois de abolir as restrições que o Estado lhes havia imposto”. Segundo a autora, trata-se de uma concepção tida como referente a algo inevitável, em que apenas a política econômica do capitalismo é possível e somente os critérios do neoliberalismo e do mercado autorizam a sobrevivência em um mundo de livre comércio. Limoeiro-Cardoso (2000, p. 98) ressalta que tomando essa aceção nos encontramos “no campo próprio das ideologias que, acompanhando uma força social que se torna dominante, visam produzir convencimento e adesão às ideias que difundem, dando assim consistência ideológica à dominação”.

Uma teorização a respeito do fenômeno da globalização apresentada por Limoeiro-Cardoso (2000, p. 99), cuja interpretação podemos analisar como consoante com as visões de Giddens (considerando que, segundo a autora, a apresentada anteriormente trata-se de uma ideologia), refere-se à corrente de estudos que identifica “a globalização com a internacionalização de mercados, enfatizando sua relação com o progresso tecnológico informacional e o novo padrão de organização e da gestão de bens e serviços”.

Se lançarmos nosso olhar para esses aspectos da globalização somente, poderemos, como Giddens, acreditar no engajamento das pessoas em causas sociais, incentivados pela disseminação da informação, que tanto dissemina o medo frente à destruição do mundo, quanto poderia levar os homens a compartilharem outras realidades e, talvez, se solidarizarem com elas. Todavia, a globalização – apesar de o nome sugerir globalidade, “conjunto, inteiro, total” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, P. 106) – muito frequentemente exclui. Os excluídos são os “consumidores falhos”, de Bauman (1992), são os países em desenvolvimento, são as regiões “não atraentes para o capital em expansão” (LIMOEIRO-CARDOSO, 2000, P. 109), são os segmentos sociais desinteressantes para o capital. Assim como Bauman destaca a presença dos consumidores falhos ameaçando a segurança dos consumidores reais, os países pobres, os que não se integram à economia mundial dentro dos padrões propostos para esta integração, ameaçam os países integrados à globalidade com seus emigrantes. Todos os

excluídos tendem a ser destruídos pela vida econômica moderna, uma vez que esta promove a “destruição impiedosa de tudo e de todos que ela não pode usar” (BERMAN, 2001, p. 160). Portanto, mais do que levar à união, este contexto parece favorecer ainda mais a exclusão, a desigualdade e o individualismo. Para Bauman (1992, 1998), a reprodução de desigualdades e a apatia político-social dos incluídos na sociedade só podem ser interrompidas se os consumidores saírem de suas seguranças privadas e, para que isso possa ocorrer, é necessária a inclusão dos consumidores falhos – logo, a diminuição das desigualdades. Projeto não condizente com os ideais neoliberais.

Bauman (1992, 1998, 1999, 2005) propõe um olhar sobre a atualidade que focaliza com mais clareza a estratificação social e que considera as dificuldades de constituição do eu coletivo sobre estruturas sempre moventes (aquelas decorrentes do constante processo de destruição promovido pela sociedade burguesa). Fridman (2000, p. 64) considera como uma visão reducionista da ordem pós-moderna – assim denominada por ele – a concepção de que “a informação disseminada fortalece inevitavelmente a democracia e contribui para um mundo melhor ao tornar os indivíduos mais astutos e mais críticos” – como sugere Giddens. Tal reducionismo deve-se, justamente, à desconsideração de uma sociedade de classes, com uma imensa massa de excluídos, e à diminuição da “importância do conjunto de processos sociais que ambientam e atordoam as vivências subjetivas na atualidade” (FRIDMAN, 2000, p. 64).

Sobre “as vivências subjetivas”, Fridman (2000) se refere à construção da identidade nestes novos tempos. Uma tarefa, segundo os pesquisadores (FRIDMAN, 2000; BAUMAN, 1992), bastante complexa para os indivíduos da atualidade, visto que a instabilidade, o constante processo de destruição das verdades, das normas e ideais pré-fixados, bem como de todas as construções do mundo capitalista, dificultam a constituição estável das identidades. As estruturas sempre moventes dão margem a identidades fluidas, em constante construção. Bauman (1998) fala da angústia da autoconstituição nestes novos tempos, lembrando que – em um mundo de transformação constante, marcada pela velocidade – algumas profissões (datilógrafo, telefonista, perfurador de cartões de computador, telegrafista, acendedor de lampiões nas ruas etc.) envelhecem mais rápido que seus titulares, obrigando as pessoas a mudarem freneticamente. A esta consideração do sociólogo, acrescentemos o que se encontra posto no trabalho de Berman (2001, p. 126):

ele [o capitalismo] fomenta o autodesenvolvimento [...] de todos; mas as pessoas só podem desenvolver-se de formas restritas e distorcidas. Os traços, impulsos e talentos que o mercado pode utilizar são impelidos [...] a desenvolver-se, depois sugados desesperadamente até não sobrar mais nada; tudo mais que existe dentro de nós, tudo que não é comercializável, é severamente reprimido, ou murcha por falta de uso, ou nunca chega a ter oportunidade de vir à tona.

Dentro desta lógica, Bauman destaca que não é vantagem ter uma identidade fixa, ter o compromisso como uma virtude ou estabelecer vínculos rígidos. O bom seria, portanto, estar constantemente aberto para o que está por vir.

Berman (2001, p. 124, 125) demonstra que as identidades fluidas, em constante construção, atendem às necessidades do modelo político econômico capitalista. São, portanto, ao mesmo tempo resultado do processo e parte constitutiva da máquina. A burguesia é reconhecida por Marx, tem seus méritos, portanto, conforme apresenta Berman (Idem), por ter mostrado a capacidade humana para a transformação, o desenvolvimento, a renovação. O mercado pressiona a constante revolução para sua sobrevivência e crescimento. Desta forma, sobreviver nas sociedades burguesas prevê abertura e fluidez para se adequar ao constante novo. Pressupõe, ao mesmo tempo, a capacidade para lidar com a ansiedade gerada frente à necessidade de destruir o que se torna rapidamente obsoleto diante das intermináveis novidades – a experiência moderna mescla, em uma constante, os sentimentos de euforia e assombro. Como tudo é feito para a não duração, para atender aos ideais de constante mutabilidade, o autor (BERMAN, 2001, p. 138) põe em questão – como vimos também em Bauman (1992, 1998) – a possibilidade de solidificação das relações humanas, da solidariedade, da fraternidade e da ajuda mútua.

Diante do exposto, podemos concluir que vivemos a era dos vínculos tênues, da ausência de certeza, das identidades fluidas, da solidariedade em decadência e do compromisso fora de moda. Vivemos um tempo que absorveu a ideologia neoliberal como uma lei natural, que apresentou a lógica do mercado como solução de problemas de todas as ordens, incluindo aqueles relativos à cultura, à saúde e à educação. Contudo, pensamos não se tratar de tempos necessariamente ruins para serem vividos, ao contrário, podemos considerar que representam maneiras novas de se viver: em que existe, se não respeito, ao menos consideração e reflexão sobre as diferenças; em que a comunicação e a locomoção estão altamente desenvolvidas; em que o acesso à informação é rápido e fácil... No entanto, mais do que nunca, acreditamos ser necessário saber viver neste mundo para aproveitar aquilo que

avaliamos como ganhos da contemporaneidade, mas, também, saber buscar novos caminhos para aquilo que consideramos capaz de pôr em risco a vida social (a solidariedade declinante, os vínculos superficiais entre as pessoas, o individualismo exacerbado, a perda da virtude do compromisso, a opacidade de valores, a lógica do mercado, a desigualdade social, as imposições veladas etc.). Para isso, argumentamos ser fundamental repensar o papel das instituições destinadas à reflexão/construção dos modos de viver em sociedade, como a escola, a família (nas suas mais variadas formações), os partidos políticos, as instituições religiosas, os movimentos sociais e culturais. Principalmente repensar o papel destas instituições na reprodução e manutenção da ideologia dominante, uma vez que as percepções do mundo moderno não são assim pelo decorrer natural da história, mas porque assumimos, em maior escala, o discurso dos grupos dominantes como algo natural (nos termos de Apple (2002), como veremos na próxima seção, como constituinte do senso comum). A capacidade humana de questionamento nos permite deixar de seguir por determinado caminho, se, tomando consciência da ideologia dominante como algo não natural, nos organizarmos criticamente contra o que está posto.

Como apresentado na introdução (cf. Introdução) e ao longo de todo este trabalho, o foco da presente pesquisa encontra-se na investigação do processo formativo dos alunos de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora inserido no cenário contemporâneo (nossa motivação para a presente pesquisa decorreu da mudança de currículo, mas principalmente dos resultados das pesquisas realizadas nas escolas de Educação Básica – cf. cap. 1). Logo, direcionamos nosso olhar para a instituição escolar em seus diferentes níveis. A academia, por ser o espaço de busca da formação discente para docência, e as escolas de educação básica, por serem os espaços onde este futuro professor exercerá sua prática docente. Por isso, na próxima seção, buscamos discorrer a respeito dos delineamentos da instituição escolar dentro do cenário contemporâneo sobre o qual acabamos de apresentar uma reflexão.

2. A educação escolar nos novos tempos

Para o desenvolvimento de uma reflexão relativa às questões que desafiam as instituições escolares na atualidade, utilizaremos, em especial, as contribuições de Michael

Apple (2000, 2001, 2002) – demonstrando as relações entre cultura, poder, projeto econômico e educação –; e Zygmunt Bauman (2007) – abordando os principais desafios, na concepção do sociólogo, da instituição escolar nos dias de hoje. Após este panorama da educação inserida em um cenário mais amplo das sociedades ocidentais, passaremos à discussão relativa às crescentes mudanças no cenário sociopolítico educacional e econômico da sociedade brasileira de meados da década de oitenta do século XX aos tempos atuais (BEECH, 2009; FRIGOTTO E CIAVATTA, 2003; CHAUI, 1999, 1997; CUNHA, 2003, 2004).

2.1. Educação, economia, cultura e poder – a análise relacional de Michael Apple

Na seção 3.1, apoiados nos estudos de Berman (2001), intentamos desvelar uma estruturação social amplamente relacionada ao projeto econômico do capital. Apple (2000, 2001, 2002) também aponta as relações econômicas como centrais à modelagem das sociedades, mas enfatizando que aquelas não determinam diretamente estas, uma vez que o autor leva em consideração a existência de outras esferas da cultura que atuam no confronto da ideologia dominante. Leva em consideração, portanto, o contexto social bem como as múltiplas dinâmicas da sociedade. Apresentaremos aqui, nos termos de Apple (Idem), a educação escolar também vista como intrincada em uma relação com o projeto econômico capitalista, a cultura e o poder dominantes.

Segundo Apple (2000, 2001, 2002), desde meados da década de oitenta do século XX, temos visto se desenvolver uma nova aliança – um novo bloco hegemônico nos termos do professor – formada pelos neoliberais (grupo que encabeça esta aliança), os neoconservadores, os populistas autoritários e os membros da nova classe média. Os neoliberais são os modernizadores da economia que preconizam uma política educacional centrada na economia de mercado (como tudo mais na sociedade!). Logo, o objetivo da escolarização, seguindo este princípio, seria formar para o trabalho assalariado. Os neoconservadores, apesar de, diferentemente dos neoliberais, preceituarem um Estado forte, também concordam com a ênfase na economia. A particularidade deste grupo é ser “profundamente assente na apreciação romântica do passado, um passado onde o ‘conhecimento real’ e a moral se impunham, onde as pessoas ‘conheciam o seu lugar’, e onde

as comunidades estáveis guiadas pela ordem natural nos protegiam da deterioração da sociedade” (APPLE, 2002, p. 65). Os populistas autoritários, por sua vez, formam a “nova direita” (nos EUA, a direita cristã (APPLE, 2002, p. 70)) e “baseiam as suas posições na educação, em particular, e na política social, em geral, através de visões particulares fundamentadas na autoridade bíblica, tais como, ‘a moral cristã’, o devido papel dos gêneros masculino e feminino e da família” (APPLE, 2002, p. 70). Por fim, os membros da nova classe média profissional, os grandes conhecedores das técnicas que põem em prática as políticas de modernização conservadora. Nos termos de Apple (2002, p. 73),

são pessoas com uma grande experiência na gestão e técnicas de eficiência e que providenciam o apoio técnico e “profissional” à responsabilização, às medições, ao “controle de produtos” e avaliações que são requeridas pelos defensores das políticas neoliberais de *mercadorização* e pelas políticas neoconservadoras de controle central mais rigoroso na educação.

Apple (2000, 2001, 2002) argumenta que essa nova aliança tem significado uma “viragem para direita” que vem logrando sucesso porque conseguiu se mesclar ao senso comum, passando, assim, sua ideologia como sendo algo natural. O pesquisador ressalta que há as “unidades descentradas”, ou seja, grupos e movimentos que trabalham conjuntamente em prol de frentes amplas (com diferentes reivindicações) na busca de alternativas contra-hegemônicas. O autor, contudo, acha difícil a concretização de caminhos alternativos, visto que os movimentos são ainda muito fragmentados frente à força do discurso neoliberal dominante na sociedade contemporânea que apregoa a naturalidade e imutabilidade das coisas no mundo e tende a inculcar a ideia de culpa nos Estados e nos próprios indivíduos. Os grupos dominantes, para manterem suas lideranças, *incorporam* alguns segmentos das agendas das unidades descentradas, mas sempre do ponto de vista do dominador (a classe dominante, o gênero dominante, a etnia dominante).

As transformações na sociedade e, em especial, na educação, destacadas pelo pesquisador (APPLE, 2000, 2001, 2002), que decorrem da “modernização conservadora” promovida pelo bloco hegemônico são:

- o significado de democracia passa a ser entendido como um conjunto de práticas de consumo;
- a cidadania se limita ao ato de consumir e o verdadeiro cidadão é um consumidor;

- a educação, seguindo a tendência de todas as outras coisas na metáfora do mundo como um vasto supermercado, se transforma em uma mercadoria a ser adquirida;
- a escolarização passa a ser, necessariamente, direcionada para o trabalho e visa a formar trabalhadores criativos e empreendedores, mas obedientes. Os alunos precisam receber aquilo que os levará a competir com eficácia e eficiência no mundo competitivo dos tempos modernos.
- o conhecimento a ser transmitido na escola deverá ser aquele que tem alguma ligação com aquilo que é posto como necessidades e objetivos da economia. Além disso, esse conhecimento será sempre colocado do ponto de vista da classe, gênero e etnia dominante. Logo, segundo Apple (2001), os estudantes nunca veem o mundo através do olhar dos oprimidos;
- o trabalho docente encontra-se cada vez mais controlado pelas propostas curriculares que funcionam como instrumento de manutenção da ideologia dominante.

O discurso do novo bloco hegemônico penetrou o senso comum e, desta forma, “conseguiu projetar, de modo criativo, diferentes tendências e compromissos sociais, organizando-os sob a sua autoridade geral em questões relacionadas com o bem social, a cultura, a economia [...] e com a educação” (APPLE, 2002, p. 57). De acordo com a análise de Apple (2002), um dos conteúdos desse discurso que age diretamente na proposta de um novo projeto educacional é o relativo ao fracasso das escolas (“os elevados ‘standards’ [padrões], o declínio da ‘literacia [letramento] funcional’, a perda de níveis e da disciplina, o fracasso em se obter o ‘conhecimento real’ e as destrezas economicamente úteis, os resultados pobres nos testes nacionais, entre outras acusações” (APPLE, 2002, p. 56)). O fracasso escolar é indicado como o responsável pelo declínio da produtividade econômica, o aumento da pobreza e do desemprego etc.. Diante disto, o projeto neoliberal incute no senso comum que a solução para estes problemas encontra-se na transferência de maior responsabilidade para o setor privado, o que possibilitará tornarmos as escolas mais eficientes. Devemos entender eficiente como aquela escola que capacita os alunos para o emprego.

O novo projeto educacional que vemos se desenvolver frente à nova aliança está longe de responder às necessidades históricas e culturais dos que estão à margem. Ele antes, conforme alerta Apple (2000, 2001, 2002), reproduz a desigualdade social, étnica e de gênero

e mantém, como uma forma natural de entender e operar na sociedade, o discurso da classe, gênero e etnia dominante.

Bauman (2007) focaliza outros aspectos das dificuldades enfrentadas pelas escolas na atualidade coerente com o discurso que constrói sobre a pós-modernidade/modernidade líquida (cf. seção 3.2). Na próxima subseção, pretendemos apresentar o que o sociólogo aponta como desafios para educação e, paralelamente, iremos inserir o posicionamento de Apple (2002, 2001, 2000) sobre os tópicos apresentados. Desta forma, objetivamos poder visualizar as principais questões que são colocadas hoje para a educação escolar na perspectiva desses autores.

2.2.O conhecimento e a memória: desafios da educação na atualidade

Segundo Bauman (2007), os principais desafios da educação na atualidade giram em torno dos problemas relacionados ao conhecimento e ao papel da memória nestes tempos. E tanto o desafio relacionado ao conhecimento, quanto aquele vinculado às questões relativas à memória corroboram, na concepção do sociólogo, com a perda da virtude do compromisso.

O sociólogo (BAUMAN, 1992, 1998 – cf. seção 3.1) descreve o mundo atual como marcado pelo processo de colonização do inconsciente humano pela política de mercado. Neste processo, o prazer e a satisfação individual estão em descartar (ou acumular) para ter o novo, mesmo que não haja a real necessidade deste, apenas pela alegria que o comprar promove. A alegria promovida, no entanto, é momentânea, exigindo que as pessoas precisem comprar constantemente para experimentar as novas sensações do consumir. Neste contexto, as coisas perdem seu valor muito rapidamente e ninguém deseja estar atado ao que está ultrapassado.

O conhecimento está contido no conjunto destas coisas que têm a durabilidade comprometida – o conhecimento e seu acesso também foram mercantilizados. O objeto do ensino, o conhecimento, está, portanto, em crise. Primeiramente, não se oferece aos alunos

algo de valor duradouro – nos termos de Bauman (2007, p. 29), “no turbilhão de mudanças, o conhecimento se ajusta ao uso instantâneo e se destina a uma única utilização”¹⁵. Ainda de acordo com o pesquisador (BAUMAN, 2007, p. 26), “o conhecimento tinha valor porque se esperava que ele durasse, assim como a educação tinha valor na medida em que oferecia um conhecimento de valor duradouro”¹⁶. Em segundo lugar, vivemos diante de uma imensidão de informações e é preciso saber quais porções são mais significativas para serem passadas – e, quando se decide qual porção do conhecimento tem maior relevância, esta já perdeu a significação antes que fosse feito um bom uso dela.

Apple (2000, 2001, 2002) também aponta para a inserção da escola na lógica do mercado e argumenta que o ato de ensinar e o objeto de ensino foram transformados em mercadorias. Além disso, o professor atenta para o novo direcionamento da educação para o trabalho. Mas um ponto que este autor coloca sobre o que ensinar nas escolas (APPLE, 2006) – que nos chama bastante atenção – diz respeito à necessidade de questionarmos o conhecimento que é ensinado na escola, pois, ao contrário do que somos levados a crer, ele não é dado aos homens como algo natural. O autor põe em relevo o fato de o saber ensinado na escola ser aquele que atende às necessidades do grupo dominante na sociedade. É um conhecimento recortado da ampla rede de conhecimentos produzidos pela humanidade, em diferentes culturas e em diferentes momentos da história. Um conhecimento que expressa o ponto de vista dominante e que tenta se passar como oficial e único, apagando os vestígios do recorte.

Bauman (2007, p. 37) argumenta que a rápida transformação do mundo de hoje influencia não só o objeto de ensino, mas, também, as formas de aprendizagem; já que a atividade de memorizar, em um mundo da não duração, acaba por produzir “mais desperdícios que produtos úteis”¹⁷. Trata-se de uma época projetada mais para esquecer que para aprender, na concepção do sociólogo.

O compromisso de longo prazo, a lealdade e os vínculos inquebrantáveis passam a não serem vistos mais como virtudes, mas como obstáculos deste mundo volátil. Em lugar destas

¹⁵ Tradução da autora: *Em el torbellino de cambios, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se concibe para que se utilice una sola vez.* (BAUMAN, 2007, p. 29)

¹⁶ Tradução da autora. *El conocimiento tenía valor puesto que se esperaba que durara, así como la educación tenía valor en la medida en que ofreciera conocimiento de valor duradero.* (BAUMAN, 2007, p. 26)

¹⁷ Tradução da autora. *Puesto que el trabajo de memorizar produce más desperdicios que productos útiles (...).* (BAUMAN, 2007, p. 37)

virtudes, é necessário ser único, ter um diferencial, apresentar ideias insólitas e projetos excepcionais. Características que não são alcançadas nos livros, mas fazem parte das forças interiores de cada indivíduo, são frutos de inspiração. O professor será aquele que ajuda na tarefa de escavar, do caráter e personalidade de cada um, essas virtudes. Segundo Bauman (2007, p. 40), para alcançar este tipo de conhecimento, homens e mulheres “querem ter assessores que lhes ensinem como marchar, antes que professores que lhe assegurem que estão recorrendo à única via possível, já abarrotada”¹⁸.

A escola que irá desenvolver as virtudes solicitadas por este público (ao menos em teoria) é aquela proposta pelo bloco hegemônico, conforme destaca Apple (2002, 2001, 2000). Uma escola que, estando atenta às necessidades do mercado, busca formar sujeitos prontos para o trabalho assalariado: competitivos, criativos, empreendedores e individualistas.

O panorama das instituições escolares no cenário da contemporaneidade revela-se bastante preocupante ao demonstrar a forte adesão destas à sociabilidade neoliberal, limitando-se a serem espaços de formação unicamente profissional (ao invés de se constituírem como espaços de formação para a vida de maneira mais ampla); espaços de manutenção e reprodução das desigualdades sociais; espaços de transmissão da ideologia da classe, etnia e gênero dominante; espaços de mercantilização do ensino e do conhecimento.

Na subseção que segue, buscaremos demonstrar que este panorama da educação nas sociedades ocidentais em tempos de modernidade também coincide com o cenário educacional observado no Brasil.

2.3.O cenário educacional no Brasil – da década de 1980 aos dias atuais

No Brasil, a educação escolar enfrenta todos os desafios da contemporaneidade (cf. subseções 3.2.1 e 2.2.2) e a estes se somam aqueles relativos às dificuldades enfrentadas por um país emergente e marcado pela acentuada desigualdade social. Foram muitos os avanços na educação brasileira nas últimas décadas, como redução do analfabetismo, aumento de crianças inscritas nas escolas, aumento da média de anos de estudos etc., mas a situação ainda

¹⁸ Tradução da autora. *Quiéren tener asesores que les enseñen cómo marchar, antes que maestros que les aseguren que están recorriendo la única carretera posible, ya abarrotada.* (BAUMAN, 2007, p. 40)

está longe de ser satisfatória. No Brasil, a história das instituições escolares não é tão antiga quanto a dos países mais ricos e desenvolvidos socialmente, ela ainda está sendo construída. Logo, poderíamos nos questionar, nesse contexto, a respeito da liquidez proposta por Bauman (2007), considerando que a instituição escolar ainda é sólida em nosso país. No entanto, a rapidez dos processos de assimilação do discurso neoliberal parece não estar oferecendo o espaço necessário para que tal solidificação ocorra de fato, levando-nos à fluidez mesmo antes do fortalecimento.

Para não ampliarmos em demasia a discussão, nos ateremos às transformações no campo da educação escolar brasileira a partir de meados da década de oitenta, com o fim do regime militar e o processo de redemocratização do país. Buscaremos, mais especificamente, apresentar os resultados na educação da inserção da sociabilidade neoliberal no Brasil como uma iniciativa de adentrar o mundo globalizado e enfrentar o momento de crise e transição das décadas finais do século XX. Daremos, por fim, maior espaço ao panorama do ensino superior no Brasil a partir da década de noventa, uma vez que este é o espaço mais imediato da investigação do presente trabalho.

O fortalecimento do ideal neoliberal, entre as décadas de 1980-1990, levou os países em desenvolvimento a sentirem, de forma cada vez mais intensa, a necessidade de promover adequações político-econômicas para inclusão na nova ordem mundial. Para tal empreitada, fez-se necessário a adaptação das políticas econômicas, sociais, educacionais destes países aos discursos dominantes dos países ricos. O esforço do Brasil para se adequar ao novo cenário que se dizia globalizado ganhou força a partir de meados da década de oitenta, um período marcado pela transição de um regime militar para a redemocratização – essa força será realmente sentida no governo de Fernando Collor de Mello (1990 - 1992) e nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002).

No campo educacional, segundo Beech (2009), o Brasil, assim como a América Latina como um todo, na viragem do século XX, aderiu a um conjunto de reformas educativas que visavam à adequação do ensino no país para o mundo globalizado do século XXI. O autor (BEECH, 2009, p. 37) considera que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial assumiram a tarefa de orientar essas reformas educacionais e se posicionaram como “as ‘autoridades científicas’ que podem prever o futuro e, além disso, podem esboçar um modelo de educação que se adapta a esse futuro [...] a

que muitas vezes chamam ‘a era da informação’”. O modelo proposto por essas agências promotoras das reformas educativas é baseado na descentralização e autonomia escolar; na educação permanente; na centralização de um currículo baseado em competências (a comunicação, a criatividade, a flexibilidade, o aprender a aprender, o trabalho em equipe, a resolução de problemas); em um sistema centralizado de avaliação; e na profissionalização docente (BEECH, 2009, p. 37). Na visão destas agências, esses princípios norteadores das reformas educacionais dão conta de propiciar uma formação escolar aos indivíduos que os prepare para uma nova sociedade marcada pela inovação tecnológica, a velocidade dos acontecimentos, o fortalecimento dos mercados e que exige ações criativas, inovadoras e capacidade de adaptação de seus sujeitos. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99) ressaltam que o novo modelo de educação global recomenda, fortemente, “o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação”.

A reforma educativa no Brasil foi inaugurada com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, constituída por novas leis que objetivam regularizar os sistemas educativos brasileiros com base nos princípios propostos pela UNESCO, a OCDE e o Banco Mundial. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 109) salientam que o projeto de LDB aprovado não foi o construído a partir das discussões e reflexões “de mais de 30 organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública”. Não foi, portanto, aquele que vinha sendo desenvolvido desde a promulgação da constituição de 1988 com o auxílio de entidades representativas do setor educacional. Mas, sim, o projeto substitutivo, escrito pelo senador Darcy Ribeiro, que atendia aos interesses dos governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso de desregulamentação, descentralização, privatização e diminuição da ação do Estado no campo educacional. Segundo os autores (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003), o projeto oriundo das organizações dos educadores não era compatível com a ideologia neoliberal na qual a reforma educacional brasileira viria a se pautar.

Na prática, a nova política curricular estabelecida pela LDB/96 significou, em linhas gerais, as seguintes transformações nas políticas educacionais brasileiras (BEECH, 2009):

- ao Governo Federal cabe a responsabilidade de planejar as orientações curriculares para todos os níveis de ensino, como forma de propiciar uma base nacional comum que deverá ser complementada pelos governos de cada região

e pelas escolas com as peculiaridades de cada região. Para isso, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, a educação superior, e a formação docente;

- ao governo cabe, ainda, a responsabilidade “pelo acúmulo da informação sobre o sistema educativo e sua análise, por meio de um sistema nacional de avaliação para os níveis básico, secundário e superior” (BEECH, 2009, p. 41). Para isso, foram criados mecanismos de avaliação como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Cursos (ENC – Provão, atualmente substituído pelo ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP);
- às instituições escolares cabe a execução das propostas pedagógicas orientadas pelo governo e toda parte administrativa.

Frente às mudanças apresentadas, podemos observar, conforme salienta Beech (2009, p. 42), que a descentralização/autonomia escolar significou, no Brasil, o poder do Governo Federal em propor os objetivos gerais da educação e avaliar os resultados, e a relativa autonomia das escolas para a execução das políticas educacionais. Para Macedo (2000), a autonomia escolar significa antes um mecanismo de controle indireto do Estado que substitui a intervenção pela prescrição e estabelecimento de competências a serem desenvolvidas nos alunos bem como pelos mecanismos de controle e cobrança.

Chauí (1999, 1997) – em avaliação à implantação da reforma do Estado Brasileiro nas décadas finais do século XX, em especial a reforma educativa – sinaliza que o governo brasileiro, pautado no pressuposto ideológico de que o mercado é dotado de racionalidade sociopolítica e é o responsável principal pelo bem estar no país, buscou “modernizar e racionalizar” as atividades estatais, as quais passaram a ser distribuídas em setores. A educação, a cultura, a saúde e outros, até então direitos dos cidadãos, foram incluídos no setor de serviços não exclusivos do Estado, ou seja, passaram, nos termos da autora, de instituições sociais a organizações sociais prestadoras de serviço. Dentro desta lógica, a autora ressalta que o papel das instituições de ensino superior brasileiras é marcado pelas ideias de “autonomia universitária”, “flexibilização” e “qualidade”.

Para Chauí (1999), a autonomia universitária é reduzida ao gerenciamento empresarial que prevê a possibilidade de a instituição de ensino superior buscar recursos de outras fontes, que não o Estado, e, assim, estabelecer parcerias com o setor privado. A flexibilização significa, no entendimento de Chauí (1999, p. 1),

- 1) eliminar o regime único de trabalho, o concurso público e a dedicação exclusiva, substituindo-os por "contratos flexíveis", isto é, temporários e precários;
- 2) simplificar os processos de compras (as licitações), a gestão financeira e a prestação de contas (sobretudo para proteção das chamadas "outras fontes de financiamento", que não pretendem se ver publicamente expostas e controladas);
- 3) adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais (aliás, é sistemática nos textos da Reforma referentes aos serviços a identificação entre "social" e "empresarial");
- 4) separar docência e pesquisa, deixando a primeira na universidade e deslocando a segunda para centros autônomos.

Por fim, Chauí (1999) afirma que a qualidade das instituições de ensino superior passa a ser verificada pelo Estado. Este, coerente com a proposta neoliberal a que aderiu, as avalia com métodos baseados em procedimentos ligados à lógica do mercado. Logo, as instituições têm sua produtividade medida a partir do quanto produzem, em quanto tempo e com qual custo. Ignorando, segundo a autora, questões relativas ao como foi realizada, para quem e para quê.

Cunha (2003, 2004), em análise do ensino superior no Brasil entre os anos de 1995 e 2002, sob os governos de Fernando Henrique Cardoso, observa que a proposta do governo se pautou na educação como meta prioritária, visto que este destacava o papel econômico deste campo como suporte do estilo de desenvolvimento neoliberal. O foco recaiu, segundo o autor, nas universidades, porque se partiu do princípio de que competência científica e tecnológica é essencial para garantir a qualidade do ensino básico. No entanto, Cunha observa que o foco nas instituições de ensino superior não significou crescimento qualitativo, significou, antes, a expansão desenfreada das instituições privadas, a expansão restrita do setor público de ensino, o aumento do número de alunos nos cursos superiores, o aumento dos cursos noturnos. Todos esses crescimentos em quantidade estariam associados à qualidade insatisfatória do ensino, dos professores e do público discente (o que denuncia um ensino básico de muito baixa qualidade).

As instituições de ensino superior começaram a se expandir no Brasil durante o governo militar. O aceleração do processo, como enfatiza Cunha (2003, 2004), se deu

durante o governo FHC, quando as universidades públicas sofreram com a falta de recursos e as privadas foram beneficiadas com as propostas do governo de financiamento das mensalidades para os estudantes e de liberação de linhas de crédito para investimento a juros subsidiados. Houve, durante este período, um acentuado aumento no número de alunos cursando a graduação, em especial no setor privado de ensino. Segundo Cunha (2004, p. 809), o governo encontrou o ensino superior com 1,2 milhão de alunos e o deixou com 3,5 milhões. No entanto, a expansão da quantidade não significou, como afirmado anteriormente, aumento da qualidade. O autor ressalta os problemas relativos à formação do professorado para atuação no magistério superior, a não reposição adequada do quadro funcional, e o baixo nível dos estudantes ingressantes nas instituições privadas – segundo Cunha (2004, 2003), a LDB não mencionou as formas possíveis dos exames de seleção para ingresso nos cursos superiores, logo, permitiu diversos processos de admissão de estudantes.

Em resumo, podemos dizer que as reformas educacionais apresentadas no governo FHC tenderam ao fortalecimento das instituições privadas e ao enfraquecimento das instituições públicas, coerentes com um Estado permeável às políticas econômicas neoliberais.

A presença de um governo de esquerda, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva em 2003, não significou uma mudança radical à aderência ao discurso neoliberal. O discurso do governo oscilou entre a manutenção do cenário deixado por seu antecessor e a ruptura. A manutenção foi marcada pela implantação do Programa Universidade Para Todos (PROUNI), no ano de 2003, bem como pelo aprofundamento dos parâmetros de avaliação e a função reguladora do Estado por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O PROUNI veste a roupagem de um discurso de justiça social e democratização do ensino, escondendo seu corpo: foi criado para resolver o problema das instituições privadas, que já vinha desde o governo anterior, de grande oferta de vagas para reduzida procura – resultado de uma clientela quase exclusiva das classes mais pobres da sociedade, e que, por isso, têm dificuldades para pagar as mensalidades e se manter no curso. A ruptura pode ser observada no plano de reforma da educação superior que, diferentemente do governo FHC, se abriu para discussão com a sociedade civil e as comunidades acadêmicas. Os governos de Luiz Inácio significaram, em resumo, uma sensível ruptura no processo de desvalorização da educação superior pública, pois houve maior investimento nas universidades públicas; propostas de expansão do sistema federal de ensino com aumento de vagas; criação e

consolidação de novas instituições federais; e contratação de professores e técnicos administrativos.

O discurso desenvolvido ao longo desta subseção (cf. subseção 3.2.3) buscou reforçar o alinhamento das políticas educacionais no Brasil com os imperativos da economia capitalista neoliberal. No entanto, apesar de, desde as décadas finais do século passado, visualizarmos cada vez mais forte a concretização do discurso neoliberal nas propostas de reformas educacionais brasileiras, existem os movimentos de resistência que desconfiguram a ideia de um cenário homogêneo.

Na próxima seção (cf. seção 3.3), apresentamos as políticas de currículo na formação de nível superior. Em seguida, passamos à apresentação do antigo currículo do curso de Letras da UFJF e da nova proposta curricular, considerando a inserção destes documentos no cenário social, cultural, político, econômico e educacional delineado ao longo deste capítulo.

3. Políticas de currículo na formação acadêmica

A reforma da educação superior brasileira teve início no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, no ano de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse documento cria, entre outras, a necessidade de diretrizes curriculares para os cursos de graduação e autoriza a extinção dos currículos mínimos, visando à construção de currículos mais flexíveis. O ano seguinte à implantação da LDB/96 foi de intensa atividade no intuito de promover transformações nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação:

- A lei 9.131/95 conferiu nova redação aos artigos 5º a 9º da LDB 4.024/61 e o artigo 9º, parágrafo 2º, alínea “c”, designou competência à Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE) para decidir a respeito das diretrizes curriculares para os cursos de graduação propostas pelo Ministério de Educação e do Desporto. Desta forma, no ano de 1997, a CNE/CES aprovou o parecer 776/97 que, visando a orientar as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, definiu que estas deveriam ser constituídas por orientações para elaboração dos currículos, deveriam ser

respeitadas por todas as instituições de ensino superior, e deveriam conferir a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida.

- Ainda em 97, as instituições de ensino superior foram convocadas para que realizassem discussões com a sociedade acadêmica e científica para o encaminhamento de propostas para a elaboração das diretrizes, as quais seriam, então, sistematizadas pelas comissões de especialistas de ensino de cada área.
- A partir da sistematização das discussões, estabeleceu-se um modelo de enquadramento das propostas de diretrizes curriculares nacionais.

Essas primeiras movimentações objetivaram substituir a ideia de um currículo mínimo, proposto até então, pela ideia de um currículo pleno que priorizasse a flexibilidade, que induzisse à criação de diferentes formações e habilitações – possibilitando definir múltiplos perfis profissionais –, e integrasse graduação e pós-graduação.

Em 2001, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) para reforçar o estabelecimento, em âmbito nacional, das novas diretrizes e assegurar a flexibilidade e a criatividade nos currículos de graduação.

Desde então, dentro deste cenário legislativo que propõe a reconfiguração curricular da educação superior brasileira, as universidades vêm se reorganizando no que tange a seus projetos pedagógicos.

Na subseção 3.3.1, que segue, expomos os projetos curriculares do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora: o currículo antigo (1980 – 2009), baseado na concepção de um currículo mínimo, e a nova proposta curricular (2009 – atual)¹⁹, moldada a partir das propostas de um currículo pleno, flexível e criativo. Além disso, apresentamos a proposta do “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora”, uma vez que a nova proposta curricular do curso de Letras/UFJF propõe pautar-se nesse documento.

¹⁹ Em abril de 2014, quando já do encerramento deste estudo, em visita ao site da Faculdade de Letras, descobrimos um significativo salto na qualidade das informações oferecidas, informações essas que trabalhamos, a duras penas, para obter ao longo de três anos de investigação em documentos esparsos com informações desconectadas. Dada a não relevância destes novos documentos disponibilizados (PPCs de licenciatura e bacharelado) para a realidade investigada, optamos por não considerá-lo no presente estudo.

3.1. Projetos Curriculares do Curso de Letras/UFJF

A presente pesquisa tem como cenário de investigação a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A instituição está situada na cidade de Juiz de Fora, na Zona da Mata mineira. O município tem cerca de 600 mil habitantes e recebe, todos os anos, diversos estudantes vindos de diferentes cidades brasileiras (e também do exterior) para estudar na UFJF ou em uma das muitas universidades particulares da cidade. A UFJF, segundo dados do Portal da universidade (<http://www.ufjf.br/portal/universidade/ufjf/>), contabilizou, no ano de 2014, 10.822 alunos de graduação distribuídos nos trinta e cinco cursos oferecidos pela instituição. Além de cursos de graduação, são oferecidos, dentro da instituição, 23 programas de mestrado, 9 de doutorado e especializações Lato Sensu.

O curso de Letras/UFJF fez parte, desde sua fundação, do antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) – hoje, Instituto de Ciências Humanas (ICH). No ano de 2006, após aprovação do Conselho Superior da UFJF da Resolução nº 01/2006 (relativa à desvinculação dos departamentos do ICHL e à criação da Faculdade de Letras), foi inaugurada a Faculdade de Letras (FALE) como uma nova Unidade Acadêmica. A Faculdade de Letras, constituída de dois departamentos (de Letras e de Letras Estrangeiras Modernas), reúne 46 professores efetivos (44 doutores e 2 mestres) e uma média de 500 matrículas na graduação. Possui programas de pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrados e Doutorados em Linguística e em Literatura e um Mestrado Profissional em Letras) – de acordo com o histórico da faculdade, apresentado no *site* da unidade acadêmica (<http://www.ufjf.br/faclet/> - disponível em 2014). No primeiro semestre de 2014 – segundo dados da Coordenadoria de Assuntos e Registros Acadêmicos (CDARA) – a graduação em Letras/UFJF conta, exatamente, com um total de 567 matrículas.

Para que possamos desvelar os discursos que constituem o projeto pedagógico da Faculdade de Letras/UFJF (visto que não tivemos, apesar de inúmeras solicitações, acesso a um documento com esta proposta explicitamente estruturada durante os anos desta pesquisa), passaremos à apresentação dos seguintes documentos: **o antigo currículo do curso** (1980 – 2009), **o “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora”** (2006) e **a nova proposta curricular** (2009 – atual).

No curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, o chamado currículo mínimo vigorou de 1980 até 2009, quando foi implantada a nova proposta curricular que visa a atender as determinações da política educacional vigente (cf. seção 3.3).

A configuração formal do antigo currículo do curso de Letras da UFJF era marcada por um elevado detalhamento das disciplinas e cargas horárias que visava à inibição de projetos pedagógicos inovadores e à manutenção de um caráter universal da formação em diferentes instituições (igualdade de formação). De acordo com o Parecer CNE/CES 67/2003, os objetivos almejados a partir da proposta de um currículo mínimo eram:

- 1) observar normas gerais válidas para o País, de tal maneira que ao estudante fossem assegurados, como “igualdade de oportunidades” e como critério básico norteador dos estudos, os mesmos conteúdos e até com a mesma duração e denominação, em qualquer instituição. Os atos normativos, que fixavam os currículos mínimos, também indicavam sob que denominação disciplinas ou matérias deveriam ser alocadas no currículo, para se manter os padrões unitários, uniformes, de oferta curricular nacional;
- 2) assegurar uniformidade mínima profissionalizante a todos quantos colassem graus profissionais, por curso, diferenciado apenas em relação às disciplinas complementares e optativas;
- 3) facilitar as transferências entre instituições, de uma localidade para outra, ou até na mesma localidade, sem causar delonga na integralização do curso ou “em perda de tempo”, com a não contabilização dos créditos realizados na instituição de origem, como se vê no art. 100 da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 7.037/82;
- 4) fornecer diplomas profissionais, assegurando o exercício das prerrogativas e direitos da profissão, como rezava o art. 27 da Lei 5.540/68; e
- 5) permitir-se, na duração de cursos, de forma determinada, a fixação de tempo útil mínimo, médio ou máximo, desde que esses tempos não significassem redução de qualidade, mantendo-se, pelo menos, o número de créditos/cargas horárias-aula estabelecido no currículo aprovado.

O antigo currículo do curso de Letras/UFJF era apresentado, atendendo às demandas da política educacional então vigente, no formato de uma grade curricular estruturada a partir dos troncos de pertinência. O curso oferecia a possibilidade de o graduando se formar na modalidade Licenciatura (Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas; Língua e Literatura Francesa; Língua e Literatura Italiana; Língua e Literatura Inglesa; Língua e Literatura Espanhola; Língua e Literatura Latina) e na modalidade Bacharelado em tradução (Inglês, Francês, Italiano). A grade curricular oferecia o seguinte desenho (Quadro 1) para a Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas:

Grade Curricular da Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas					
Tronco comum obrigatório	Disciplinas específicas	Disciplinas pedagógicas Específicas	Disciplinas pedagógicas comuns	Disciplina complementar obrigatória	Disciplinas opcionais
Português I ao V	Português VI ao IX	Didática de Português	Didática V	Filosofia da Educação	11 créditos em disciplinas opcionais
Linguística I e II	Literatura Portuguesa III e IV	Prática de Ensino com Estágio Supervisionado em Português	Psicologia da Educação		
Teoria da Literatura I e II	Filologia Românica		Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus		
Literatura Portuguesa I e II	Literatura Brasileira III ao V				
Literatura Brasileira I e II	Língua Latina III				
Língua Latina I e II	Linguística III				
Literatura Latina I e II					

Quadro 1 – Grade curricular da licenciatura em Língua Portuguesa.

As disciplinas que compõem o tronco comum e as disciplinas específicas eram oferecidas pela Faculdade de Letras e as disciplinas pedagógicas eram oferecidas pela Faculdade de Educação. As disciplinas opcionais podiam ser cursadas em qualquer departamento em que houvesse vaga.

O curso de Letras/UFJF permitia o seguinte período para a integralização das disciplinas:

	Diurno	Noturno
Mínimo	06 semestres	06 semestres
Médio	08 semestres	09 semestres
Máximo	14 semestres	14 semestres

Os três primeiros anos do curso de Letras/UFJF eram destinados ao estudo das disciplinas específicas e o ano final era destinado às disciplinas pedagógicas e ao estágio supervisionado.

A duração do curso era marcada através da integralização de um determinado número de créditos. O antigo currículo postulava, na modalidade licenciatura em Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas, 138 créditos em disciplinas obrigatórias, 11 créditos em disciplinas opcionais e 120 horas aula de estágio supervisionado.

Em meados do ano de 2003, iniciaram-se, na UFJF, discussões relativas à adequação dos currículos de formação docente na instituição à reformulação proposta pelo Ministério da Educação (LDB/96; Lei nº 10172/2001; Pareceres CNE/CP nº 9/2001, nº 27/2001, nº 28/2001; Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 2/2002, Pareceres nº 5/2005, nº 3/2006, nº5/2006). Segundo consta no documento do “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora” (2006), nas discussões estiveram presentes coordenadores de todas as licenciaturas da UFJF, representantes da Faculdade de Educação, representantes do Colégio de Aplicação João XXIII, alunos, representantes do DCE e especialistas convidados, os quais, juntos, buscaram construir uma nova estrutura comum a todos os cursos de formação de professores da UFJF sem prejuízo às especificidades de cada campo do conhecimento. O resultado foi formalizado em um documento nos moldes de um projeto pedagógico (citado anteriormente – “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora”, 2006) que se encontra, de acordo com o texto do próprio documento, aberto para uma constante reescrita, objetivando a possibilitar intervenções regulares da comunidade acadêmica e, assim, representar uma construção coletiva. A orientação, desde o ano de 2007, é de que a proposta seja implementada em todas as licenciaturas da Universidade.

O projeto pedagógico das licenciaturas da UFJF partiu da reflexão a respeito do perfil de professores que se espera formar na instituição e a partir do levantamento dos problemas centrais da estrutura vigente. De acordo com o documento (2006, p. 14), espera-se que o licenciado da UFJF tenha o seguinte perfil:

- Seja um profissional crítico, ético, solidário e consciente do seu papel na sociedade;
- Exerça a autonomia de pensar e decidir, de maneira comprometida, pela busca de respostas aos desafios da realidade social e aos problemas existentes nas escolas;
- Seja versátil na superação das dificuldades conhecidas da profissão;
- Seja sempre um investigador de sua prática, de modo a procurar novos caminhos de superação profissional;

- Tenha domínio do conhecimento de sua área de formação específica, buscando sempre mecanismos de atualização e formação continuada.

Para isso, segundo o documento, é necessário superar os principais problemas da estrutura curricular em vigor, a saber: estrutura acadêmica fragmentada, principalmente no que tange à integração da teoria e da prática; hierarquização dos conteúdos específicos das grades direcionados primordialmente para a formação de cientistas, teóricos e pesquisadores; formação pedagógica distante da realidade e estágios supervisionados que não permitem uma experiência satisfatória do ambiente onde irão trabalhar; ambiente acadêmico não propício à formação de professores.

Com o intuito de solucionar os problemas elencados nas discussões com diferentes membros da comunidade acadêmica, o “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora” propõe uma nova estrutura curricular, constituída por cinco eixos verticais transpassados por três faixas. O primeiro eixo, de formação específica, corresponde aos conteúdos científicos de cada área; o segundo, eixo de formação escolar, corresponde aos conteúdos que serão objeto de ensino do professor nas escolas; o terceiro eixo, de formação humana e pedagógica, corresponde às questões teóricas sobre a complexidade do processo educativo; o quarto, eixo de prática docente, corresponde ao período de vivência real das atividades das escolas; e o quinto eixo, de sala de aula aberta, corresponde às atividades decorrentes da livre escolha dos acadêmicos. A primeira faixa, por sua vez, é relativa ao período de introdução do aluno no universo acadêmico (primeiro e segundo períodos); a segunda relativa ao momento de formação pré-serviço do licenciando e, por isso, momento de grande integração entre os conteúdos específicos e os pedagógicos (terceiro ao sétimo período); e a terceira relativa ao período de síntese e abertura para a formação continuada (oitavo período). A figura 9 nos auxilia a visualizar esta estrutura de eixos e faixas²⁰:

Faixa 1	1º período 2º período
Faixa 2	3º período 4º período

²⁰ A figura 9 foi retirada do documento “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora”, página 22.



Figura 9 - Estrutura de eixos e faixas.

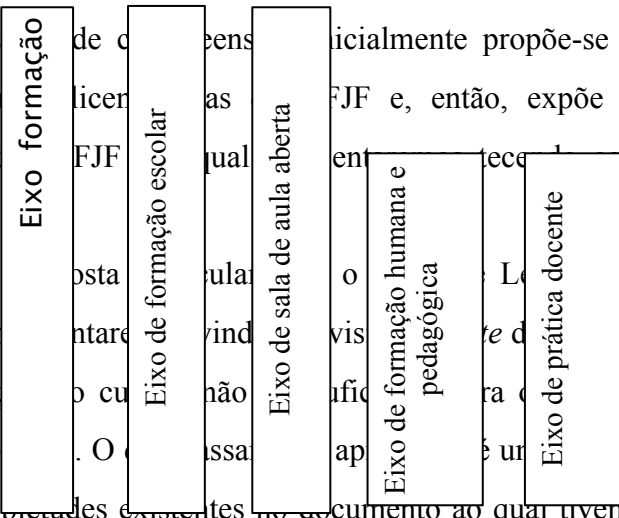
A nova proposta pedagógica para as licenciaturas da UFJF postula que os currículos de licenciatura devem ter no mínimo 2800 horas, distribuídas da seguinte forma:

- 1900 horas de formação científica e pedagógica;
- 400 horas de prática profissional;
- 300 horas de estágio supervisionado obrigatório.
- 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais

As disciplinas a serem ministradas pela Faculdade de Educação, que serão comuns a todas as licenciaturas da UFJF, recebem atenção especial. Além de serem decididas quais são as temáticas pertinentes aos licenciandos, estabelecem-se os objetivos a serem atingidos com cada uma das disciplinas.

A nova proposta curricular do curso de Letras/UFJF, em vigor desde 2009, foi construída para atender às determinações das Diretrizes Curriculares apresentadas pelo MEC e às determinações do “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFJF” e se adequar completamente ao que foi proposto pelos documentos. Diante disto, a nova proposta curricular apresenta duas entradas de conteúdos inicialmente propõe-se a acompanhar aquilo que foi proposto para as licenciaturas da UFJF e, então, expõe a organização propriamente do curso de Letras/UFJF e qual entenda-se necessário e pertinentes comentários.

O documento da nova proposta curricular para o curso de Letras/UFJF, ainda que acrescido de informações complementares vindas de visitas de trabalho à Faculdade de Letras e entrevistas com a coordenação do curso, não apresenta uma imagem substantiva do que de fato se propõe. O currículo apresentado no documento ao qual tivemos acesso (cf. notas de rodapé 19 e 27). Buscamos, aqui, organizar as informações, obtidas de diferentes maneiras, na tentativa de entender o novo currículo e oferecer uma visualização satisfatória do mesmo.



A apresentação das políticas atuais de currículo na formação em Letras/UFJF será organizada a partir da seguinte estrutura:

- i. Dados de identificação do curso de Letras/UFJF;
- ii. Perfil do curso de Letras/UFJF;
- iii. Objetivos do curso de Letras/UFJF;
- iv. Perfil do egresso;
- v. Competências e habilidades dos formandos;
- vi. Funções que os egressos poderão exercer no mercado de trabalho;
- vii. Formas de acesso;
- viii. Organização curricular;
- ix. Trabalho de conclusão de curso;
- x. Estágio curricular;
- xi. Atividades complementares;
- xii. Sistemas de avaliação;
- xiii. Corpo docente;
- xiv. Oferta da disciplina “Língua Brasileira de Sinais – libras”²¹.

- i. Dados de identificação

No quadro 2, apresentamos o primeiro item, relativo à identificação do curso:

Identificação	
Denominação do curso	Graduação em Letras
Modalidades oferecidas	Licenciatura e Bacharelado
Titulações Conferidas	Bacharel em tradução (Inglês, Latim e Francês) . Licenciado em Língua e Literaturas Portuguesa, Francesa, Italiana, Espanhola e Inglesa.
A n o d e i n í c i o d e funcionamento do curso	1940
Duração do curso	Mínimo: 6 semestre – diurno e noturno Médio: 8 semestres – diurno 9 semestre – noturno Máximo: 14 semestres – diurno e noturno
Regime acadêmico	Semestral

²¹ Devido à dificuldade de acesso às informações na nova proposta curricular do curso de Letras/UFJF, buscamos um modelo de currículo mais completo para que pudéssemos organizar nossa apresentação. Utilizamos, como suporte, o projeto pedagógico do curso de Geografia da UFJF, disponível no *site* http://www.ufjf.br/geografia/files/2008/07/PPC-GEOGRAFIA_SETEMBRO-DE-2010-EDICAO-FINAL1.pdf.

Turnos	Integral (licenciaturas e bacharelados), Noturno (licenciatura em Língua Portuguesa)
Nº de vagas oferecidas	Integral: 45 vagas por ano/ 1º semestre Noturno: 45 vagas por ano/ 2º semestre
Endereço	Rua José Lourenço Kelmer, s/n Campus Universitário – São Pedro, 36036-330 Juiz de Fora – MG.

Quadro 2 – Identificação do curso

ii. Perfil do curso

No segundo item, relativo ao perfil do curso, buscamos informações a respeito do histórico do curso de Letras/UFJF além do histórico e das justificativas referentes à construção do projeto pedagógico. Nos documentos analisados (antigo currículo, nova proposta pedagógica), no que tange ao histórico da Faculdade de Letras, não é possível encontrar nenhuma informação. Em visita ao *site* da Faculdade de Letras, encontra-se a história da desvinculação da Letras do antigo Instituto de Ciências Humanas e Letras (tal como foi exposto no início desta subseção 3.3.1), sem nenhuma referência ao momento anterior à criação da unidade acadêmico-administrativa com direção, coordenação, departamentos e secretaria próprios. No que diz respeito à construção da nova proposta pedagógica, encontra-se no documento do novo currículo – na primeira parte, intitulada “Apresentação” – que os parâmetros norteadores são o “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora” e as Diretrizes curriculares da política educacional vigente. Além disso, na “Apresentação” são expostas, ainda, as premissas em torno das quais se organizam os parâmetros norteadores do currículo de Letras/UFJF. Segundo consta no documento do novo currículo de Letras/UFJF (p. 1):

a primeira, (...), está voltada para atender às necessidades da sociedade (...). A segunda é uma premissa derivada, que aponta para a flexibilização da formação na área de linguagem com agregação de vários saberes e de práticas pedagógicas diversificadas, como elementos de múltiplas possibilidades de credenciamento profissional.

Em entrevista à coordenação do curso de Letras/UFJF, realizada através de documento escrito, foi possível saber pouco mais a respeito da construção do novo currículo. De acordo com a coordenação, a reorganização e a criação das disciplinas do novo currículo contou com

a participação de todo o corpo docente da FALE e integrantes do Centro Acadêmico de Letras em duas imersões cujo objetivo era pensar e elaborar o novo currículo.

iii. Objetivos do curso de Letras/UFJF

Os objetivos gerais do curso de Letras/UFJF, de acordo com a nova proposta pedagógica (p. 4), são os mesmos descritos no “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora”:

- Formar docentes e capacitá-los para atuar na educação básica, em seus níveis infantil, fundamental e médio nas diferentes áreas do conhecimento;
- Entregar à comunidade profissionais da Educação que sejam críticos, éticos e comprometidos com uma proposta de educação para todos;
- Criar condições institucionais e incentivar a formação continuada de seus alunos e em outras instituições através, por exemplo, da pesquisa permanente nas áreas de Educação.

Conforme está apresentado, os objetivos gerais são relativos apenas à licenciatura. Não há, na nova proposta curricular, de modo explícito, os objetivos gerais, nem específicos da modalidade bacharelado. Não constam, também, objetivos específicos para a modalidade licenciatura. As especificidades não são, portanto, pontuadas. Além disso, considera-se que o licenciado em Letras poderá atuar na educação infantil, quando apenas pedagogos trabalham nesse nível escolar.

No tópico intitulado “Perfil do graduando” da nova proposta curricular (p. 2), podemos destacar o primeiro parágrafo como sendo um objetivo específico do curso de Letras/UFJF nas suas modalidade licenciatura e bacharelado:

o curso de Letras forma profissionais licenciados (professores) e bacharéis, aptos para o tratamento da informação em linguagem verbal – oral e escrita – nos diversos gêneros comunicativos, conscientes do seu papel como cidadãos do mundo – orientadores e formadores de outros cidadãos.

De acordo com estas últimas informações, os bacharéis formados no curso de Letras/UFJF também assumem o papel de “orientadores e formadores de outros cidadãos”. Observa-se, portanto, que não só não há objetivos explicitados na proposta, como não se diferenciam os objetivos para as licenciaturas e para os bacharelados, demonstrando uma acentuada imprecisão.

iv. Perfil do egresso

De acordo com o documento da nova proposta curricular para o curso de Letras/UFJF, o perfil dos alunos que se formam em Letras é o mesmo apresentado no “Projeto Pedagógico das Licenciaturas da Universidade Federal de Juiz de Fora” para o perfil dos licenciados da UFJF (já exposto anteriormente nesta seção 3.3.1 durante a apresentação do projeto em questão). Não há nenhuma referência ao perfil do bacharel, nem há referências específicas ao licenciado em Letras.

v. Competências e habilidades dos formandos

Conforme consta na nova proposta curricular para o curso de Letras (p. 2),

a formação em Letras deve contribuir para o aperfeiçoamento das capacidades de comunicação nas modalidades oral e escrita em línguas portuguesa e estrangeira; conhecimento crítico das principais tradições reflexivas dos estudos linguístico, literários e culturais; reflexão sobre a linguagem e seus usos, leitura, crítica e análise de um acervo ampliado de textos de literatura e cultura em língua portuguesa, em língua estrangeira e em língua clássica.

Não há separação entre as competências e habilidades do bacharel e do licenciado em Letras. Além disso, não é previsto o aperfeiçoamento de nenhuma competência ou habilidade pedagógica nas modalidades de licenciatura.

vi. Funções que os egressos poderão exercer no mercado de trabalho

No tópico relativo ao perfil do graduando no documento curricular (p. 2), são enumeradas as profissões para as quais os formandos possuem habilidade para atuar após a conclusão do curso: professores dos ensinamentos fundamental e médio; pesquisadores nas áreas de língua, linguística e literaturas; críticos de literatura e cultura; consultores, assessores e gestores nas áreas de comunicação, cultura e informação; tradutores e/ou intérpretes; revisores de texto. No entanto, não se explicita que a habilitação em língua portuguesa é unicamente a licenciatura, logo, os alunos podem ter habilidades para atuação em diferentes campos, mas não são habilitados para tanto.

vii. Formas de acesso

Na nova proposta curricular para o curso de Letras não há referências sobre as formas de acesso. Segundo dados do Portal da Universidade Federal de Juiz de Fora (<http://www.vestibular.ufjf.br/> - visita em 05/2014), a instituição “possui três processos de ingresso: o SiSU [Sistema de Seleção Unificada], o Concurso Vestibular para os cursos que exigem Habilidade Específica e o Programa de Ingresso Seletivo Misto (PISM)”.

viii. Organização curricular

No documento da nova proposta curricular para o curso de Letras/UFJF, o tópico denominado “Organização do curso” apresenta que há duas modalidades (licenciatura e bacharelado), mas descreve apenas o que é relativo à licenciatura. Além disso, nesse tópico não é encontrada nenhuma informação relativa à organização do curso, mas sim aos objetivos da licenciatura da UFJF e ao perfil dos licenciados da UFJF tal como é exposto no "Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFJF".

O novo currículo propõe se pautar na proposta apresentada pelo Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFJF. Logo, espera-se que a estrutura curricular considere as faixas e eixos (cf. figura 1, subseção 3.3.1). De maneira geral, esta é a tentativa do novo currículo, no entanto, a imprecisão terminológica dificulta o entendimento da proposta (faixas/etapas, plataforma básica, plataforma formadora/ ciclo básico, ciclo obrigatório, ciclo eletivo, eixo de formação específica, eixo de formação escolar, eixo de prática curricular/prática docente, eixo de formação humana e pedagógica, eixo de sala de aula aberta).

Ignorando a imprecisão terminológica, as disciplinas do curso de Letras são organizadas, no final da proposta, em ciclos. É apresentada a organização curricular apenas dos cursos de licenciatura. Detalharemos a licenciatura em Língua Portuguesa.

A licenciatura em língua e literatura portuguesa é constituída de um ciclo básico, comum a todas as modalidades de formação em Letras/UFJF, que objetiva à introdução na vida acadêmica. Este primeiro ciclo compreende os dois primeiros períodos do curso e tem duração de 660 horas. Somente ao final do ciclo básico, os alunos farão a opção pela habilitação desejada. A habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas é composta por mais dois ciclos: o ciclo obrigatório, que corresponde às disciplinas teórico-científicas, e o ciclo eletivo, que corresponde ao período em que o aluno poderá determinar a ênfase que pretende dar ao seu curso, se em literatura ou em linguística (na proposta não há outras

justificativas para os ciclos). As disciplinas de Língua Estrangeira correspondem a uma novidade na proposta curricular, já que, agora, todos os acadêmicos de letras terão uma formação básica em alguma língua estrangeira durante os três primeiros períodos do curso. A figura 10 apresenta as disciplinas oferecidas e sua distribuição em cada ciclo (a partir do 3º período não há pré-requisitos entre as disciplinas):

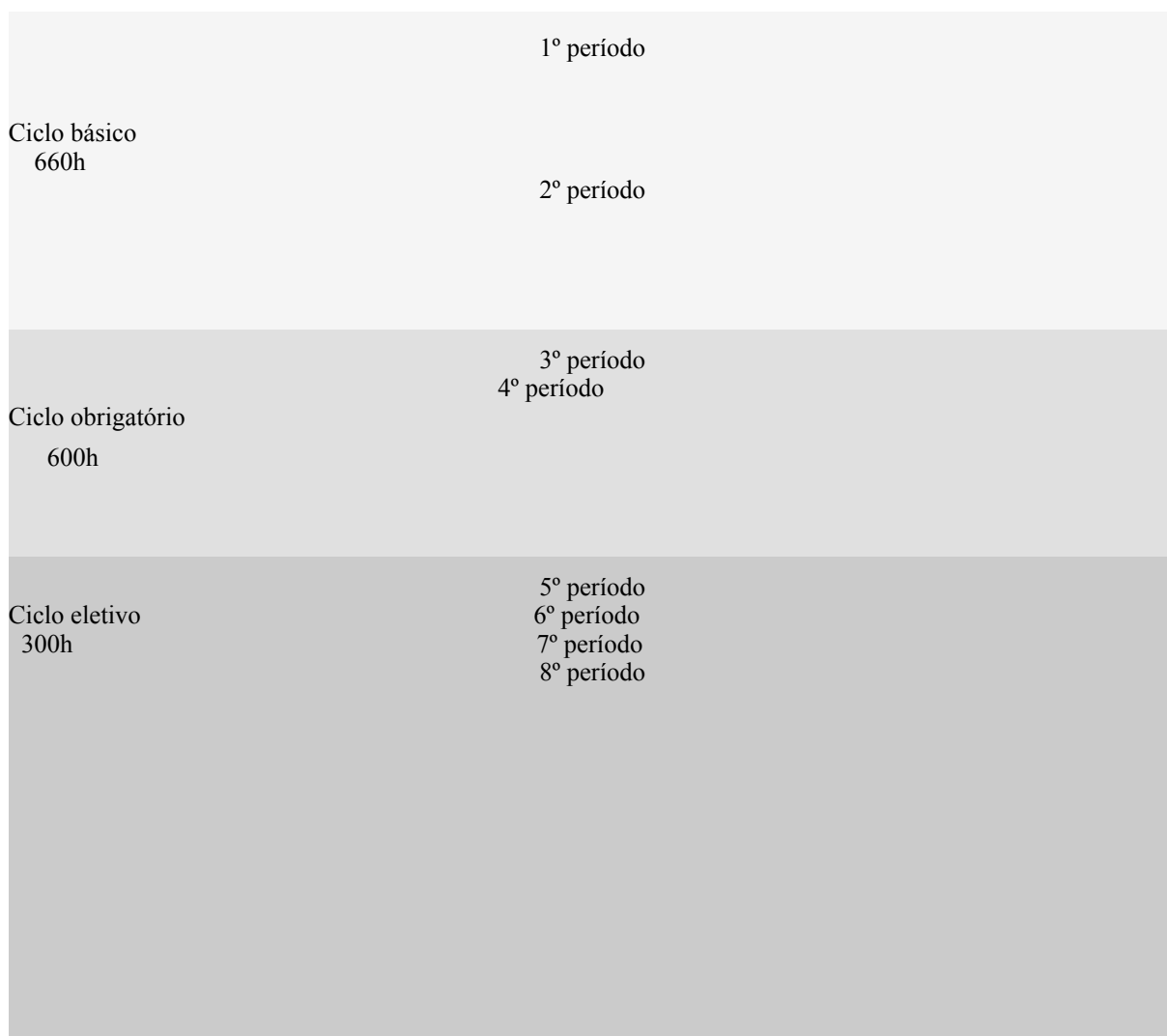


Figura 10 – Habilitação em Língua Portuguesa²²

A partir do terceiro período, os discentes devem iniciar as disciplinas teórico-pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação (Saberes escolares da Língua Portuguesa; Processos de Ensino e Aprendizagem; Estado, Sociedade e Educação; Questões Filosóficas Aplicadas à Educação; Políticas Públicas e Gestão do Espaço Escolar; Metodologia do Ensino de Português). Devem, ainda, dar início às atividades específicas das práticas curriculares (ou práticas docentes) oferecidas na forma de oficinas na Faculdade de Letras.

De acordo com a nova proposta curricular da Letras/UFJF (p. 6), a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 determina que os currículos de licenciatura devem ter, no mínimo, 2800 horas. Para o curso de Letras, na modalidade licenciatura, a proposta é que essas horas sejam assim distribuídas:

- 4 Prática de Gêneros Acadêmicos, Linguística I, Estudos Literários I, Estudos Fundamentais das Literaturas Grega e Latina, Língua Estrangeira I
- 400h de estágio supervisionado obrigatório
- 2 Gramática: estudos tradicionais e normativos, Linguística II, Estudos Literários II, Língua Estrangeira II, Latim I

A soma das horas apresentadas resulta em 1005 horas. Ficam faltando, portanto, 1795 horas para o cumprimento das 2800 horas. Acreditamos que se tenha deixado, involuntariamente, de apresentar as disciplinas de Gramática, Teoria da Literatura e Estudos Literários. Acreditamos que se tenha deixado, involuntariamente, de apresentar as disciplinas de Gramática, Teoria da Literatura e Estudos Literários.

Pragmática, Semântica, Morfologia e Sintaxe, Fonética e Fonologia, Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Estudos Comparados de Literaturas Africanas e em Língua Portuguesa, Latim II, Leitura Estilística de Textos Literários, Língua Estrangeira III

ix. Trabalho de conclusão de curso

O estudo da FALE não é realizado em suas modalidades de ensino na modalidade básica para o curso de Letras. O curso requer a conclusão de disciplinas relacionadas. O curso requer a conclusão de disciplinas relacionadas. O curso requer a conclusão de disciplinas relacionadas.

Ênfase em Linguística:
 História de Língua Portuguesa
 Morfossintaxe
 Linguística Textual
 Prosódia
 Linguística Histórica
 Introdução à Linguística Cognitiva – Teoria e Análise
 Construções do Português

Ênfase em Literatura:
 Tópicos de estudos literários I, II, III e IV
 Tópicos de estudos literários em Língua Portuguesa I, II, III, IV, V e VI

x. Trabalho de conclusão de curso

²² De acordo com as intervenções da orientadora da presente pesquisa, os tópicos relativos ao ciclo eletivo não são apenas os apresentados no documento e podem variar em cada semestre.

Segundo consta na nova proposta curricular, nos últimos períodos das licenciaturas, devem acontecer os estágios supervisionados (duração de 400 horas, 100 horas a mais do que é proposto no projeto pedagógico das licenciaturas da UFJF) com a orientação das disciplinas oferecidas na Faculdade de Educação (Reflexões sobre a atuação em espaços educacionais em língua portuguesa I e II e Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa I e II). Não é encontrada nenhuma informação relativa ao local onde serão realizados os estágios, nem sobre os objetivos dessa etapa. Além disso, não há referências sobre o estágio na modalidade bacharelado.

xi. Atividades Complementares

A nova proposta curricular segue as resoluções nº 18/2002 e nº 23/2004 do Conselho de Graduação, cuja orientação é que se somem às disciplinas do curso 200 horas de atividades acadêmicas complementares (também nomeadas atividade-acadêmico-científico-cultural). Essas atividades podem ser: iniciação à pesquisa, à extensão e à docência; participação em eventos científicos; apresentação e publicação de trabalhos.

xii. Sistemas de Avaliação

Em nenhuma das fontes investigadas é possível encontrar referências aos sistemas de avaliação do projeto do curso ou do processo de ensino-aprendizagem.

xiii. Corpo docente

A Faculdade de Letras conta com 46 professores efetivos, em sua quase totalidade doutores (apenas dois mestres). Os professores estão divididos em dois departamentos: de Letras e de Letras Estrangeiras Modernas.

xiv. Oferta da Disciplina “Língua Brasileira de Sinais - libras”

Na página 10 da nova proposta curricular para o curso de Letras/UFJF, consta, dentre as disciplinas teórico-pedagógicas, a disciplina “Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Ao

lado desta disciplina é apresentada a seguinte informação: “disciplina obrigatória para todas as licenciaturas, ministrada pela Faculdade de Educação”. Apesar desta informação, “Libras” encontra-se no campo das disciplinas específicas da habilitação em Língua Portuguesa.

O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 preceitua que a disciplina Libras será oferecida a todos os cursos da UFJF – opcional para os bacharelados, e obrigatório para as licenciaturas.

Em 2014, foi criada a licenciatura Letras/Libras na Faculdade de Letras da UFJF.

Ao término do presente capítulo, cumpre-nos registrar que as informações apresentadas, acerca da atual proposta curricular do Curso de Letras, ressentem-se, como se deu a perceber, de um maior aprofundamento tanto de conteúdo quanto de análise. Isto devido às dificuldades relatadas de uma clara definição das fontes primárias que utilizamos²³.

4. METODOLOGIA – ESCOLHAS TEÓRICAS, PROCEDIMENTAIS E TÉCNICAS

Neste capítulo, apresentamos a metodologia de pesquisa eleita, elucidando as escolhas teóricas, técnicas e procedimentais capazes de trazer, de modo coerente, uma resposta sustentável para as questões educacionais delineadas neste estudo.

Para a problematização da formação profissional em Letras/UFJF, elegemos como fonte privilegiada de informações as vozes dos próprios graduandos. Para tanto, narrativas de experiência foram escolhidas como o gênero constitutivo do instrumento investigativo. A base teórica que dá sustentação para tal escolha metodológica é nosso ponto de partida no presente capítulo (seção 4.1).

Os procedimentos analíticos para abordagem dessas narrativas são definidos a seguir (seção 4.2). Assim, a partir da escolha de uma teoria linguística – a Linguística Cognitiva (cf. cap. 2) e dois de seus modelos, a Semântica de *Frames* (e sua aplicação na *FrameNet*) e os

²³ Com a formação do Núcleo Docente Estruturante (NDE), decorrente de legislação, vêm sendo desenvolvidos trabalhos que visam ao amadurecimento das propostas incipientes presentes no documento analisado nesta pesquisa. O resultado foi, principalmente, a elaboração de dois novos PPC, de licenciatura e de bacharelado, que vieram a lume apenas ao término deste trabalho investigativo. Logo, ressaltamos que a análise aqui exposta é relativa aos documentos aos quais tivemos acesso durante o desenvolvimento da pesquisa, os mesmo que estavam em vigor durante a formação dos alunos que participam desta pesquisa.

Modelos Baseados no Uso –, descrevemos as etapas metodológicas de uso do *frame* como uma ferramenta analítica de compreensão e significação de discursos, em especial nesta pesquisa, as narrativas de experiência discentes.

A frequência de uso como um marcador de convencionalização de estruturas de experiências (*frames*) e de construções linguísticas em uma comunidade (“a gramática emerge do uso” – cf. seção 2.2) constitui-se como outro parâmetro metodológico neste estudo (seção 4.3). Tal procedimento, sustentado pelos Modelos Baseados no Uso (cf. seção 2.2), implica a adesão a uma Linguística Cognitiva baseada em *corpus*. A complementaridade entre os paradigmas quantitativo e qualitativo de investigação é também um suposto neste enquadramento investigativo (subseção 4.3.1).

Definidas as escolhas metodológicas, passamos à apresentação de elementos constitutivos da pesquisa: o cenário investigativo, os sujeitos participantes, a construção do *corpus* e o levantamento estatístico do perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes (cf. seção 4.4).

4.1. O papel das narrativas na (re)construção da experiência

O instrumento investigativo usado neste estudo (cf. seção 4.4) tem como núcleo a narrativa de alunos do curso de Letras/UFJF sobre sua experiência durante o processo de formação. Cabe-nos, pois, apresentar o suporte teórico desta escolha. É o que fazemos nesta seção, apoiados nas contribuições de Thornborrow e Coates (2005); Fabrício e Bastos (2009); Threadgold (2005); Bauman (1986); Coupland, Garrett e Williams (2005).

Conforme anunciam Thornborrow e Coates (2005, p. 01), a narrativa constitui-se como objeto de estudos de um conjunto de contextos disciplinares (Sociolinguística, Antropologia Social, Psicologia social etc.), isto porque “a narrativa não existe somente entre as capas de livros; ao contrário, as histórias têm um papel penetrante na nossa vida

cotidiana”²⁴. As práticas narrativas são, segundo Fabrício e Bastos (2009, p. 41, 42), uma “forma corrente de texto em nossa cultura” que (re)constroem nossas experiências e “organizam nossas ações, nossa percepção de mundo e nossas ficções identitárias”. As formas narrativas estruturam nosso discurso cotidiano e também as realidades sociais – quem somos, quem são os outros e o que fazemos no mundo. São estas características que as tornaram tanto um método eficaz para (re)produzir práticas sociais como uma teoria para investigar uma área particular da realidade social (THREADGOLD, 2005, p. 262).

As narrativas constituem, portanto, um modo privilegiado de projeção de sentido para experiência humana, uma forma de os sujeitos tornarem inteligíveis suas vivências (BAUMAN, 1986, p. 05) ao acrescentarem linearidade e ordenação ao que se caracteriza por ser um emaranhado de imagens não lineares (as experiências não postas no discurso). Contudo, como salientam Fabrício e Bastos (2009, p. 42), elas não “correspondem a uma realidade social objetiva e uniforme, sendo fruto de processos interpretativos” dos narradores. Coupland, Garrett e Williams (2005, p. 67) argumentam exatamente a respeito do significado cultural da narrativa não como uma história recordada verdadeira, mas como uma representação idealizada do protagonista, dos eventos e dos feitos. De acordo com estes pesquisadores, algumas histórias – ao fixarem e reciclarem acontecimentos culturais e valores que têm especial importância para uma comunidade – funcionam como repositórios da rica matéria-prima cultural de um grupo social.

O primeiro modelo de análise de narrativas orais de experiência pessoal foi desenvolvido, no interior da Sociolinguística, por Labov e Waletzky (apud THORNBORROW e COATES, 2005), que atentaram para a estrutura narrativa reunida em entrevistas sociolinguísticas. A partir da observação das narrativas orais, os autores estabeleceram uma descrição formal para essas práticas sociais, que, segundo esse modelo, passaram a ser analisadas em termos dos seguintes componentes: resumo, orientação, ações complicadoras, avaliação, resolução e coda. Thornborrow e Coates (2005, p. 04) descrevem, da seguinte forma, cada um desses componentes:

em síntese, um resumo é um breve sumário que às vezes ocorre no início de uma história; a orientação refere-se a informações básicas sobre o que, onde, quando da história; a ação complicadora e a resolução referem-se às cláusulas narrativas que descrevem os principais eventos da história;

²⁴ Tradução nossa: *narrative does not exist only between the covers of books; on the contrary, stories have a pervasive role in our everyday life.* (THORNBORROW e COATES, 2005, p. 01)

avaliação é um aspecto de uma história que pode ser explícito (...) ou *incorporado*; e a coda é um comentário final, que vem após a resolução da história.²⁵

Os autores acrescentam, ainda, que não é necessário que todos estes componentes estejam presentes, somente as ações complicadoras e a resolução são essenciais – já que as ações complicadoras são o motivo que leva o narrador a contar uma história, são o elemento que confere o aspecto extraordinário às histórias. Além disso, eles destacam que não há uma ordem fixa dos componentes.

A partir desses estudos iniciais, a análise de narrativas orais tornou-se o foco central das pesquisas desenvolvidas dentro dos limites deste campo científico, a Sociolinguística. Na atualidade, muitas críticas vêm sendo proferidas a esses primeiros trabalhos, o que significa mais uma ampliação das discussões sobre os estudos a respeito das narrativas do que uma rejeição das contribuições oferecidas por eles. Conforme destacam Fabrício e Bastos (2009, p. 43, 44), os principais apontamentos dirigidos à teoria de Labov e Waletzky (1967) são:

- O entendimento da narrativa como “uma estrutura autônoma e descontextualizada, o que limita sua força analítica e seu potencial como *locus* privilegiado para entender o mundo que nos cerca”;
- 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.

Os estudos desenvolvidos por Labov e Waletzky abrem espaço para o entendimento do papel fundamental das narrativas em nossa vida cotidiana. Threadgold (2005, p. 263) ressalta que uma longa tradição estruturalista de estudos narratológicos priorizou a investigação da narrativa vista como ficção e não como um fato. Tratá-la como um fato, reconhecê-la como

²⁵ Tradução nossa: *Very briefly, an abstract is a brief summary that sometimes occurs at the beginning of a story; orientation refers to background information on the who, where, when of the story; complicating action and resolution refer to the narrative clauses that describe the key events of the story; evaluation is an aspect of a story that can be explicit (...) or embedded; and coda is a final comment that comes after the resolution of the story.* (THORNBORROW e COATES, 2005, p. 04)

fundamental em nossa vida cotidiana, abre espaço para uma perspectiva teórica diferente, cujo foco é no que está sendo construído e representado nas histórias a fim de buscar estratégias para reescrevê-las e, assim, mudar os tipos dominantes de realidades sociais e *selves* que elas produzem. Segundo o autor, é importante, primeiro, entender as histórias dominantes para então reescrevê-las, intervindo no social e transformando os hábitos dominantes ou hegemônicos e as ideologias (THREADGOLD, 2005, p. 264).

Frente aos fundamentos expostos nesta seção, entendemos a narrativa como um instrumento não só linguístico, mas social, cultural e filosófico que nos auxilia na busca de compreensão acerca do que é humano e social. Por esta razão, elegemos o contar histórias, esta prática cotidiana nas interações sociais, como um recurso na construção dos dados para a investigação da formação profissional em Letras na UFJF. Os instrumentos investigativos (cf. seção 4.4.3) funcionam, assim, como um pano de fundo para a emergência de narrativas de experiência relacionadas ao foco deste estudo.

Na presente pesquisa, as narrativas construídas pelos alunos investigados são caracterizadas, nos termos de Thornborrow e Coates (2005, p. 04), como narrativas eliciadas (*elicited narratives*), o que significa dizer que o narrador não tem que negociar um espaço para contar sua história, uma vez que é convidado por um participante da interação, o pesquisador, para fazer isso. Logo, tais narrativas têm o pesquisador como o ouvinte/leitor em potencial, e o espaço público institucional (a UFJF) como contexto. Como expressão escrita, têm ainda, por característica, a não interrupção do turno do narrador.

Nos termos dos estudos reportados, as narrativas encontram-se intertecidas: cada história contada está articulada a outras tantas histórias. Dentre essas histórias, algumas são responsáveis pela construção de ideologias sociais – como exposto anteriormente –, e constituem as grandes narrativas que permeiam os mais diferentes discursos; outras podem vir formatadas pela ideologia. Assim, nesta tese, as teorias formuladas sobre as narrativas, além de servirem à construção dos dados, contribuirão também, em parte, para sua análise e, em especial, para o estudo dos currículos (o antigo currículo e a atual proposta curricular) do curso de Letras da UFJF que contam também, por certo, muitas outras histórias. Portanto, nossa tarefa analítica implica desvendar não só as narrativas discentes, mas também as histórias na elaboração das propostas curriculares. Afinal, nos termos de Fabrício e Bastos (2009, p. 41), “nossas práticas discursivas seriam sempre responsáveis pela co-produção e co-sustentação ativa dos regimes e ordens de significados aos quais respondemos”. Logo,

desvelar os conflitos da formação acadêmica em Letras na UFJF é o primeiro passo para a construção de novos discursos.

4.2. O papel dos *frames* como ferramenta de descrição e explicação da significação discursiva – sobre os procedimentos analíticos

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 pelos projetos lexicográficos *FrameNet* (descrições de *frames* e redes de relações entre *frames*) e *Kicktionary* (redes de relações lexicais) – cf. cap. 2.

Segundo 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”. Nessa direção, nosso primeiro passo na análise das narrativas discentes é identificar os *frames* evocados pelas Unidades Lexicais (ULs) presentes em tais textos. Desta forma, buscamos visualizar **quais cenas conceptuais compõem a experiência social investigada**, através dos passos seguintes:

1. Levantamento das Unidades Lexicais (ULs) e das Unidades Construcionais (UCs) nas narrativas discentes.

Pressuposto fillmoriano: a relação entre semântica lexical, gramatical e a semântica do texto. Por que os falantes selecionam tais formas neste contexto discursivo? (cf. seção 2.3);

2. Evocação dos *frames* que as ULs e UCs invocam.

Pressuposto fillmoriano: o *frame* é concebido como uma estrutura complexa de experiência, como ferramenta para a compreensão e também como uma ferramenta para a descrição e explicação do significado lexical, gramatical e textual (cf. seção 2.3);

3. Busca desses *frames* no dicionário *FrameNet*, realizando a notação de Elementos do *Frame* (EFs) – camada semântica (cf. subseção 2.3.1);

4. Descrição de *frames* emergentes no discurso discente – notação semântica (EF) – caso não estejam descritos pela *FrameNet*;
5. Identificação das relações entre *frames*, tal como é proposta na *FrameNet* (cf. seção 2.3).

Com relação ao item 4, ressaltamos que nem sempre é possível configurar os diversos *frames* perspectivados pelos discursos através daqueles já descritos pela *FrameNet*. Conforme anunciado no item 2, partimos das ULs presentes nos discursos para os *frames*, assim, *frames* e valências muito característicos aos gêneros tomados como *corpus* irão surgir. Logo, os *frames* emergentes dos discursos que constituem nosso *corpus*, quando necessário, serão descritos ou tomados sob nova perspectiva a partir do que já existe na *FrameNet*.

Seguindo o exemplo do trabalho realizado pelo *Kicktionary* (que por sua vez busca se pautar nas pesquisas do *Wordnet* – cf. subseção 2.3.1), a Semântica Lexical também comparece em nossas análises, de modo a complementar informações necessárias ao desvelamento semântico de ULs e EFs. Assim, ULs são organizadas em *synsets* (lista de sinônimos) e estas relacionadas semanticamente. De igual modo, a Semântica Lexical é também considerada diante da necessidade de investigarmos a natureza semântica das categorias nominais que preenchem os *slots* dos EFs. Observamos que, algumas vezes, um EF aciona um novo *frame*, mas esse não é sintaticamente desenvolvido. Assim, nestes casos, buscamos traçar relações lexicais possíveis entre as categorias nominais que preenchem tais *slots*, de modo a propiciar uma compreensão mais rica das experiências sociais reportadas pelos discentes. Nos casos em que um EF aciona outro *frame* e o desenvolve sintaticamente, tratamos ainda com a Semântica de *frames*.

Por fim, cabe explicar que na constituição de uma rede hierárquica de *frames* as frequências não são apuradas linearmente. As relações, via de regra, são *frame-a-frame*, mas podem se desdobrar em relações EF-*frame* (quando o preenchimento do *slot* de um EF aciona outros *frames*). Desta forma, a frequência de *frames* também se hierarquiza: por exemplo, temos um número X% de ocorrências de um *subframe* em relação ao conjunto de *subframes* de um *superframe*; em um nível abaixo podemos ter outros *frames*, vinculados a EFs, que terão suas frequências específicas relativas ao total de ocorrências do EF.

4.3. A frequência de uso como um marcador de convencionalização de estruturas de experiências (*frames*) e de construções linguísticas

Fillmore (1992, p. 35), em uma "bem humorada" referência aos caminhos da pesquisa destaca dois tipos de linguistas: o de *corpus* e o de poltrona. Segundo o autor, o primeiro é aquele que possui todos os fatos primários, no formato de um *corpus* bastante extenso, e destes derivam os fatos secundários. O linguista de poltrona, por sua vez, é aquele que, sentado bem confortável em uma poltrona, faz uso da introspecção para entender como a linguagem funciona. Apesar das diferenças acentuadas destes dois tipos de linguista, Fillmore (1992) destaca a importância de existirem em um mesmo pesquisador da linguagem as duas posturas (“*My conclusion is that the two kinds of linguists need each other*” (FILLMORE, 1992, p. 35)).

Ancorada em uma teoria linguística que pressupõe a relação entre linguagem e experiência (Linguística Cognitiva e, mais especificamente, os Modelos baseados no Uso e a Semântica de *Frames*, com seus programas de lexicografia computacional – cf. cap. 2), a presente pesquisa se posiciona na direção apontada por Fillmore (1992). Entra em cena, assim, em primeira mão, o linguista da “poltrona” que já se aproxima dos dados com uma escolha teórica e que, ante tal escolha, elege também o rumo metodológico. Naturalmente que a “introspecção” construída por esse linguista, antes e depois do confronto com os dados, se afasta do sentido imposto a tal termo pelo cognitivismo de matriz chomskyana, uma vez que pressupõe o relevo da experiência na instituição da linguagem e das línguas.

Ante o fundamento na experiência, a escolha metodológica se dá, envolvendo além do uso de *corpora*, o tratamento dos dados em termos de frequência de uso de *frames*, de Unidades Lexicais e Construcionais e de Elementos de *Frames* que o integram.

É, pois, nesta interface cognição/experiência, cognição/uso que se pode falar de uma Linguística Cognitiva baseada²⁶ em coleta e exploração de *corpus*. A coleta consiste no levantamento de dados linguísticos textuais de uma dada língua, em situações reais de uso com a finalidade de exploração, ou seja, com o propósito de servir para pesquisas de

²⁶ O termo "baseada" tem sido usado pela Linguística Cognitiva para mostrar que o uso de *corpora* nesta área é posto como um escolha metodológica. Tal posição se justifica ante a discussão que se coloca se a Linguística de *Corpus* seria uma teoria ou uma metodologia.

descrição da linguagem em especial, mas também em investigações de situações de ensino de língua e outras práticas sociais (SARDINHA, 2000, p. 325). Por *corpus*, entende-se, nos termos de Sanchez (apud SARDINHA, 2000, p. 338),

um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise.

Segundo Sardinha (2000), o *corpus* deve ser constituído por uma coletânea de textos naturais, no sentido de que são produções reais de falantes em contextos reais de uso. A tecnologia computacional permite tanto maior facilidade de armazenamento do *corpus* quanto mecanismos de exploração destes dados.

Em consonância com os Modelos Baseados no Uso (cf. seção 2.2), a frequência de uso assume papel central nos modelos que migram da noção de possibilidade para a de probabilidade. A visão da linguagem como um sistema probabilístico implica considerar que, apesar da possibilidade teórica de alguns traços linguísticos ocorrerem, nem todos apresentam frequências iguais e, ainda, essa diferença de frequência de ocorrências não é aleatória. Parte-se do pressuposto de que a frequência de uso de determinadas expressões resulta em padrões construcionais linguísticos, no léxico, na gramática e no discurso. Nesses modelos construcionistas, emerge a visão de que aprendemos a linguagem através de exemplares específicos e de generalizações construídas a partir da reiteração das construções, a partir, portanto, do uso da linguagem.

Para saber a probabilidade de construções de ordens distintas (lexicais, semânticas, sintáticas, discursivas) é imprescindível, portanto, que haja observação empírica da frequência de uso. Para a análise dos dados, leva-se em conta tanto aquilo que a frequência de uso nos sinaliza com relação à convencionalização da construção linguística ou da experiência social, quanto a análise que o linguista da "poltrona" desenvolve a partir do quadro teórico que elegeu para a realização da pesquisa.

Este novo fazer investigativo implica a dissolução da razão dicotômica entre procedimentos quantitativos e qualitativos de pesquisa. É o que passamos a discutir na próxima subseção.

4.3.1. Dissolvendo a razão dicotômica entre procedimentos quantitativos e qualitativos de pesquisa

Há uma longa tradição, no campo das ciências humanas (bem como em outras áreas do saber), de tratamento distintivo e incompatível dos procedimentos quantitativos e qualitativos de investigação. Preconiza-se, frequentemente, a impossibilidade de se trabalhar ao mesmo tempo com os dois paradigmas, uma vez que representariam modos opostos de concepção ontológica e de concepção epistemológica do pesquisador (MASON, 1996).

Dentro desta visão dicotômica, o paradigma quantitativo, de base epistemológica fortemente positivista, parte, em linhas gerais, do pressuposto de que há uma realidade objetiva a ser estudada pelo investigador com total neutralidade. Acredita-se, assim, na separação total entre mundo, sujeitos investigados e pesquisador. Este, portanto, contemplaria o dado e confirmaria ou refutaria a teoria e as hipóteses previamente formuladas. Sua ida ao campo na busca de compreensão e explicação dos fenômenos sociais implicaria no cuidado de não interferir na realidade ao testar sua teoria e hipóteses que permitam prever e controlar os problemas estudados. Nesta perspectiva, fenômenos sociais, naturalizados, são tratados como fenômenos físicos. Realizam-se generalizações, baseadas em dados estatísticos, com o objetivo de elaborar leis que possam ser aplicadas universalmente (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Bakhtin (2003, p. 403), em suas anotações intituladas “Observações sobre a epistemologia das ciências humanas”, descreve com poucas e claras palavras como se dá a relação entre pesquisador e objeto da pesquisa e a construção do conhecimento neste paradigma (que o filósofo afirma se tratar das ciências exatas). Segundo o autor, constrói-se uma "forma monológica de conhecimento: o intelecto contempla uma coisa e pronuncia-se sobre ela. Há um único sujeito: aquele que pratica o ato de cognição (de contemplação) e fala (pronuncia-se). Diante dele, há a coisa muda".

O paradigma qualitativo, por sua vez – ainda partindo de uma visão dicotômica entre os dois paradigmas de pesquisa – reconhece o caráter de constante mutação dos fenômenos sociais e a impossibilidade de “separação nítida e asséptica entre o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 05). Por isso, neste paradigma, adota-se uma abordagem mais flexível, que se adéqua às peculiaridades de cada contexto, e considera-se que o conhecimento produzido é sempre fruto de uma

interpretação particular do investigador na interação com os sujeitos investigados. Não se busca construir uma lei geral para todas as situações, como na tradição positivista, mas antes se admite que existam tantas interpretações da realidade quantos os investigadores que a procuram interpretar. O conhecimento produzido acaba assumindo, portanto, um caráter fortemente contextualizado e idiossincrático.

Com base no que foi sumariamente exposto a respeito das duas principais tradições investigativas, podemos observar que as concepções distintas da realidade, do objeto de estudo, do papel do pesquisador e das formas de se fazer pesquisa permitem a consideração do paradigma quantitativo e do paradigma qualitativo como posições antagônicas extremadas. No entanto, estudos desenvolvidos desde o final do século passado (TASHAKKORI e TEDDLIE, 1998; JONES, 1997; FERNANDES, 1991) têm apontado para os ganhos no fazer investigativo quando se reconhecem os problemas e vantagens dos dois métodos de investigação e se trabalha com a possibilidade de complementaridade de técnicas de pesquisa quantitativa e técnicas de pesquisa qualitativa.

Os estudos mistos caracterizam-se por apresentarem 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. Considera-se, por exemplo, a utilidade de diferentes métodos de análise quando se dirige a diferentes tipos de questões; bem como diferentes métodos de coleta de dados para se garantir a apresentação de uma amostra adequada e suficiente.

Assumindo uma perspectiva metodológica que envolve um compromisso com a empiria e com análises que consideram tanto a validade da intuição do pesquisador, como a análise mista – quantitativa e qualitativa – dos dados, cabe-nos ir além da defesa de uma “compatibilidade técnica” entre métodos. O que buscamos, através das escolhas metodológicas descritas neste capítulo, é encontrar o caminho da convergência, da coerência teórica, de modo a sustentar a equação necessária e afastar o olhar dicotômico (objetivismo, formalismo versus relativismo, interacionismo) que vem caracterizando cada modelo.

Os procedimentos analíticos expostos até este ponto – um tratamento semântico dos dados somado à análise de frequência – são uma construção teórico-metodológica deste estudo que nos oferece, como já explicitado, a base para uma análise hermenêutica interdisciplinar com vistas a responder à questão educacional que se coloca em nosso projeto

investigativo. A justificativa para mais esse procedimento teórico-metodológico já foi amplamente considerada no capítulo 3.

A proposta final deste estudo é aprofundar e fortalecer esse conjunto de procedimentos de modo a evidenciar o seu caráter replicável para a análise da experiência social de diferentes ordens discursivas para além da educação.

4.4. Definição da base de dados

Na presente seção definimos e justificamos nossa base de dados, apresentando o cenário de investigação, os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de construção do *corpus*. Ao final, expomos um levantamento estatístico do perfil socioeconômico e acadêmico dos estudantes que participam desta investigação.

4.4.1 A escolha do cenário investigativo

Como vem sendo apresentada, a presente pesquisa, tendo como matéria a formação profissional em Letras, elege como cenário de investigação a Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora (doravante FALE – para maiores informações sobre essa unidade de ensino, cf. cap. 3, subseção 3.3.1). A escolha deve-se, como já anunciado, aos excelentes indicadores de qualidade desse curso, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). De acordo com as informações do Índice Geral dos Cursos (IGC), englobando conceitos de 2009 a 2011, a UFJF obteve o conceito 4, na escala até 5 para as graduações. O conceito do curso de Letras/UFJF, em 2009 (resultado da avaliação de 2008), foi de 5 (pontuação máxima). Em 2011, a avaliação foi diferenciada, considerando, separadamente, as opções por bacharelado e licenciatura e turnos diurno e noturno. Nessa última, Letras – licenciatura em língua portuguesa e suas literaturas – manteve-se na média da instituição, alcançando pontuação 4 (disponível em <<http://portal.inep.gov.br/indice-geral-de-cursos>>, visualizado em 03/2014).

Nos últimos anos, a FALE vem passando por uma revisão de seu projeto curricular com o objetivo de buscar atender às orientações advindas dos órgãos governamentais

competentes, além de se adequar às transformações ocorridas no âmbito das ciências linguística, literária e pedagógica no último século (cf. cap. 3). Este processo deu origem a uma nova proposta curricular que entrou em vigor no primeiro semestre de 2009. A partir deste período as novas turmas tiveram sua formação guiada pelo novo documento. No entanto, em paralelo, manteve-se a estrutura do currículo antigo para as turmas que ingressaram em um período anterior ao ano de 2009. Logo, no segundo semestre de 2011 e no segundo semestre de 2012, formaram-se as últimas turmas guiadas pelo antigo currículo e, no segundo semestre de 2012, formou-se, também, a primeira turma guiada pela nova proposta curricular. O momento configura-se, portanto, como bastante propício à problematização da formação do licenciado em Letras na UFJF. Confrontando os discursos que compõem o documento curricular com o discurso produzido pelos alunos em formação, buscamos delinear os indicadores de sucesso e fracasso neste processo formativo.

4.4.2 A constituição do *corpus*

O *corpus* utilizado no presente estudo caracteriza-se como autêntico, uma vez que é produzido por falantes nativos, por sujeitos reais em uma determinada moldura comunicativa. No entanto, é artificial (não espontâneo), visto que construído especificamente para fins de pesquisa através de instrumento investigativo (cf. seção 4.4.3).

Trata-se de dados coletados a partir da aplicação de um instrumento investigativo composto de duas partes aos graduandos do curso de Letras da UFJF. A primeira parte, uma entrevista semiaberta, busca desenhar o perfil socioeconômico do estudante e estabelecer um diálogo entre ele e a nova proposta curricular. A segunda parte visa a constituir um espaço no qual os alunos possam produzir narrativas de experiência a respeito de sua formação acadêmica – ambos os instrumentos serão detalhados na subseção 4.4.3.

Como o processo investigativo tem por objetivo desvendar os significados convencionalizados na comunidade educacional em foco – e não os significados construídos pela perspectiva particular dos sujeitos – cabe constituir um *corpus* numericamente significativo dentro do universo total de alunos. Assim, para a aplicação dos instrumentos investigativos, escolhemos uma amostragem intencional que reflita a perspectiva do coletivo

(26,5%) – o que significa um todo de 149 instrumentos respondidos em um universo total de 567 alunos de Letras (cf. seção 3.3.1). A amostragem recorta os graduandos dos primeiros, quartos, sextos e oitavos (nonos, no caso do turno noturno) períodos. O quadro 3, abaixo, apresenta o cronograma de aplicação (2011 a 2013) em cada período, identificando curso diurno ou noturno; currículo novo ou velho e o número de instrumentos respondidos.

Anos	2011				2012			2013
Semestres	2º				1º			1º
Períodos	1º	4º	6º	8º	1º	4º	6º	9º
Turnos	N	D	D	D	D	N	N	N
Currículo	Novo		Velho		Novo			Velho
Mês da coleta	Agosto				Maio			Janeiro
Número total de instrumentos respondidos	15	23	20	14	26	16	13	22

Quadro 3 – Cronograma de aplicação dos instrumentos de pesquisa

Em relação à mostra escolhida, apresentamos as justificativas: a escolha dos primeiros, quartos, sextos e oitavos (nonos) períodos para a construção dos dados de pesquisa foi proposital, com o objetivo de conhecer as expectativas daqueles que estão entrando no curso; as conquistas, surpresas ou frustrações dos que estão na metade do caminho; e as avaliações, medos, esperanças dos que estão se formando. A escolha de dois períodos no meio do caminho (quarto e sexto) se justifica pela existência, no currículo novo, da possibilidade de escolher uma ênfase na formação: Linguística ou Literatura (no documento curricular (p. 9) esta informação é apresentada da seguinte forma: “A habilitação em língua portuguesa, possibilitará ao aluno, segundo sua motivação, cursar disciplinas que determinarão a ênfase em Linguística ou Literatura”). No quarto período, os discentes ainda não escolheram esta ênfase e, no sexto, já estão vivenciando a escolha, já que a fizeram ao final do quarto período (cf. cap. 3).

Com relação aos oitavos períodos, nossa motivação reside, ainda, no fato apresentado anteriormente a respeito da vigência de uma nova proposta pedagógica no curso de Letras/UFJF desde o ano de 2009 (cf. cap. 3). Logo, propomos a investigação das narrativas de

experiência sobre a formação profissional em Letras dos últimos alunos que se formam pelo antigo currículo. Desta forma, pretendemos ter material para confrontar as experiências vividas a partir dos dois currículos.

A respeito dos procedimentos de aplicação dos instrumentos e ao zelo ético cabe ressaltar que o projeto da pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Juiz de Fora e foram seguidos todos os procedimentos determinados (parecer favorável emitido em 04 de agosto de 2011 (Anexo I)).

Quanto à organização dos dados para a criação do *corpus*, procedemos, primeiramente, à digitalização (sem correções), seguida da etiquetagem. A etiquetagem obedece ao seguinte padrão: letra **A** (indica que é a resposta de um aluno); letras **N** ou **D** (indicam o turno noturno ou diurno); números **1, 4, 6, 8** ou **9** (identificam o período do aluno); hífen, seguido de outro número (identifica o aluno). Assim, a etiqueta AD1-2, indica aluno 2 do primeiro período diurno, por exemplo.

Na subseção que se segue apresentamos o instrumento de pesquisa utilizado.

3. O instrumento investigativo

Conforme explicitado, o instrumento usado nesta pesquisa pode ser dividido em duas partes: uma relativa à construção do perfil econômico-social e acadêmico dos alunos em formação no curso de Letras/UFJF e ao estabelecimento de um diálogo entre os discentes e a nova proposta curricular; e outra destinada à construção das narrativas de experiências vivenciadas durante a formação em Letras. É o que podemos conferir a seguir:

- Primeira parte: perfil social dos estudantes e proposta de um diálogo com a nova proposta curricular do curso de Letras da UFJF

Pseudônimo (crie um nome com o qual iremos identificá-lo; sua identidade não será revelada):		
Idade:	Religião:	sexo: <input type="checkbox"/> M <input type="checkbox"/> F
Cidade de origem:		
Estrutura familiar: _____		
Grau de escolaridade dos pais: _____		

Instituição escolar onde cursou a Educação Básica: <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Privada <input type="checkbox"/> Parte em Escola Pública, parte em Privada
Já atua ou atuou como professor? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se sim, com qual disciplina? <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa e Literatura <input type="checkbox"/> Línguas estrangeiras <input type="checkbox"/> Outra:
É bolsista? <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> não Se sim, qual é o tipo de bolsa: <input type="checkbox"/> monitoria <input type="checkbox"/> iniciação científica <input type="checkbox"/> treinamento profissional <input type="checkbox"/> Outra:
Com que frequência participa de eventos como seminários ou congressos? <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> poucas vezes <input type="checkbox"/> algumas vezes <input type="checkbox"/> sempre
Período: <input type="checkbox"/> 1º <input type="checkbox"/> 4º <input type="checkbox"/> 6º <input type="checkbox"/> 8º ou <input type="checkbox"/> 9º <input type="checkbox"/> noturno <input type="checkbox"/> diurno
1.Pretende atuar como: <input type="checkbox"/> professor do ensino fundamental e médio <input type="checkbox"/> pesquisador nas áreas de língua, linguística <input type="checkbox"/> pesquisador nas áreas de literatura <input type="checkbox"/> crítico de literatura e cultura <input type="checkbox"/> consultor, assessor e gestor nas áreas de comunicação, cultura e informação <input type="checkbox"/> Tradutor e/ou intérprete <input type="checkbox"/> Revisor de texto Outro: _____
2.Habilitação desejada: <input type="checkbox"/> Licenciatura em língua portuguesa e respectivas literaturas <input type="checkbox"/> Licenciatura em língua inglesa e respectivas literaturas <input type="checkbox"/> Licenciatura em língua francesa e respectivas literaturas <input type="checkbox"/> Licenciatura em língua italiana e respectivas literaturas <input type="checkbox"/> Licenciatura em língua espanhola e respectivas literaturas <input type="checkbox"/> Bacharelado
3.Ênfase desejada (caso tenha feito a escolha pela licenciatura em língua portuguesa na questão 2) <input type="checkbox"/> Linguística <input type="checkbox"/> Literatura
4.Em sua opinião, o curso de letras da Universidade Federal de Juiz de Fora enfatiza qual (quais) dimensão (dimensões) formativa(s) do professor: <input type="checkbox"/> Dimensão ético-política <input type="checkbox"/> Dimensão teórica <input type="checkbox"/> Dimensão investigativa (pesquisa) <input type="checkbox"/> Dimensão técnico-instrumental

Figura 11 – Primeira parte do instrumento investigativo

Os alunos que ainda seguem o antigo currículo foram orientados a não responderem à questão 3, uma vez que esse documento não previa a escolha de uma ênfase, mas eles o fizeram, dizendo que ênfase dariam se tivessem a oportunidade. Os alunos do primeiro período responderam à questão 4 com base não apenas em suas experiências vividas no curso, ainda curtas, mas baseados em suas expectativas.

As questões de 1 a 3 foram construídas a partir das informações contidas na nova proposta curricular para o curso de Letras/UFJF. As alternativas elencadas na questão 1 encontram-se na página 2 do documento do novo currículo de Letras/UFJF, na qual são apresentadas as habilidades que os alunos terão ao concluir o curso. As alternativas da questão

2 são relativas às possibilidades de atuação profissional após conclusão do curso, expostas na página 4 do documento. A questão 3 é relativa à proposta do novo currículo de permitir que os graduandos determinem a ênfase de seu curso (Linguística ou Literatura) de acordo com sua motivação, conforme é apresentado na página 9 do documento.

- Segunda Parte: narrativas de experiência sobre a formação docente em Letras na UFJF

(Destinado aos alunos do primeiro período)

Prezado acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está iniciando o curso e, certamente, teve motivações para fazer esta escolha. Conhecer suas expectativas (de vida, profissionais, de conhecimento) é muito importante para a contínua renovação do Curso de Letras. Como todos nós somos contadores de histórias, estamos sempre narrando sobre nossas experiências e sobre o que nos acontece, gostaríamos de conhecer suas expectativas através de **sua história** relativa à busca pela formação profissional em Letras na UFJF.

(Destinado aos alunos do quarto e sexto período)

Prezado acadêmico do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, você está na metade do curso e construiu uma trajetória de aprendizagem até este momento. Certamente, nesta trajetória, vivenciou algumas experiências mais relevantes de aprendizagem na vida acadêmica e também pode ter passado por frustrações em relação às suas expectativas iniciais. Conhecer este seu percurso é muito importante para a contínua renovação do Curso de Letras. Como todos nós somos contadores de histórias, estamos sempre narrando sobre nossas experiências e sobre o que nos acontece, gostaríamos de conhecer suas vivências (aquilo que mais marcou, de modo positivo ou negativo, seu trajeto até este ponto) através de **sua história** a respeito de sua formação profissional em Letras na UFJF.

(Destinado aos alunos do oitavo/nono período)

Prezado acadêmico 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 na vida acadêmica e também por algumas frustrações em relação às suas expectativas iniciais. Conhecer este seu percurso e suas expectativas para a entrada no mercado de trabalho é muito importante para a contínua renovação do Curso de Letras. Como todos nós somos contadores de histórias, estamos sempre narrando sobre nossas experiências e sobre o que nos acontece, gostaríamos de conhecer suas expectativas através de sua história relativa à busca pela formação profissional em Letras na UFJF.

Pedimos, assim, que relate sua história (desenvolva uma narrativa) a respeito de sua formação profissional em Letras na UFJF. Conte-nos suas experiências, aquilo que mais marcou – de modo positivo ou negativo – seu trajeto.

Figura 12 – Segunda parte do instrumento investigativo.

A seguir apresentamos os dados obtidos a partir da primeira parte do instrumento investigativo.

4.4.3.1. O perfil socioeconômico e acadêmico dos sujeitos da pesquisa

A partir da análise dos dados obtidos no preenchimento do questionário que compõe a primeira parte do instrumento investigativo, traçamos um perfil econômico-social e acadêmico dos sujeitos que participam desta pesquisa.

Com relação à faixa etária dos estudantes, o panorama é o que segue:

- 83% dos estudantes dos dois primeiros períodos pesquisados têm entre 18 e 23 anos;
- 72% dos estudantes dos dois quartos anos têm entre 19 e 22 anos;
- 75% dos estudantes dos dois sextos anos têm entre 20 e 25 anos;
- 78% dos estudantes do oitavo e nono períodos têm entre 21 e 25 anos;

Todos os períodos são compostos por mais pessoas do sexo feminino; no total, temos 69% do universo da pesquisa representado pelo sexo feminino e 31%, pelo sexo masculino.

Os acadêmicos são naturais, principalmente, da cidade de Juiz de Fora (53,2%) ou outras cidades da zona da mata mineira, vizinhas a Juiz de Fora (19%). Há, também, alunos de outras cidades mineiras (7,2%), de cidades do Estado do Rio de Janeiro (9,8%), de municípios de outros Estados brasileiros (3,2%) e de outros países (1,3%). 5,9% dos estudantes não responderam a essa questão.

A estrutura familiar dos estudantes apresenta diferentes configurações. A configuração mais recorrente é a prototípica (pai e mãe com ou sem irmãos), representando 64,5% do universo. 8,7% dos estudantes vivem com seus pais, irmãos e outros parentes, como avós, tios ou sobrinhos. 12% vivem apenas com a mãe, com ou sem irmãos e outros parentes. 5,3% vivem com a mãe, o padrasto e irmãos; e 6% vivem com o cônjuge e filhos. 3,3% não responderam a esta questão.

De acordo com os acadêmicos, o grau de escolaridade de seus pais corresponde ao que se segue:

- Não teve acesso a educação formal – 6,6%
- Ensino Fundamental completo – 18%
- Ensino Fundamental incompleto – 16,2%
- Ensino Médio completo – 27,7%
- Ensino Médio incompleto – 9%
- Superior completo – 14,4%
- Superior incompleto – 3,6%
- Pós-graduação – 2%

- Não respondeu – 2,5%

A maior parte dos pais dos estudantes que participam desta pesquisa, 65,5%, concluiu, portanto, a Educação Básica. E, apesar de ser uma pequena parte, 16,4% (14,4% superior completo e 2% pós-graduação), considerando a porcentagem dos brasileiros que possuem curso superior, observamos uma significativa parcela de pais graduados.

Com relação à religião, 71,5% dos acadêmicos declaram ser membros de uma religião ou doutrina de fé cristã (católico, evangélico, espírita, protestante etc.); 19,5% declaram não ter uma religião; 3,1% declaram ser adeptos de crenças não necessariamente, ou exclusivamente, cristãs, como o panteísmo ou o sincretismo; e 5,9% não responderam à questão.

A maior parte dos acadêmicos, 61,5%, assevera ter cursado toda a Educação Básica em escolas públicas. Um grupo representado por 18,5% dos discentes estudou apenas em escolas privadas. E um grupo representado por 20% dos alunos estudou parte da Educação Básica em escolas públicas e parte em escolas particulares.

No que diz respeito à vida acadêmica e profissional dos sujeitos desta pesquisa, temos as seguintes informações:

- do universo total desta pesquisa, 43,7% dos alunos já atuaram como professores e 56,3% ainda não. Considerando os que já deram aulas, 40,5% lecionaram língua portuguesa e literatura; 40,5% lecionaram alguma língua estrangeira e 19% lecionaram outras disciplinas;
- 43,7% dos acadêmicos possuem algum tipo de bolsa concedida pela instituição e 56,3% não possuem. Considerando os que possuem, 23,5% são monitores; 33,8% são bolsistas de iniciação científica; 17,7% são bolsistas do programa de treinamento profissional e 25% têm outras bolsas não especificadas;
- os acadêmicos declaram participar de eventos como seminários ou congressos: nunca (20%); poucas vezes (28%); algumas vezes (33%); e sempre (19%).

Conforme anunciado à subseção 4.4.3, a primeira parte do instrumento investigativo tem por objetivo, também, propor um diálogo entre os alunos e a nova proposta curricular do curso de Letras. Como não houve uma discrepância nos resultados dos diferentes períodos nem com relação aos períodos do currículo antigo, optamos por apresentar os dados gerais a respeito dos acadêmicos que participam da pesquisa. Sobre os dados obtidos a partir do diálogo proposto, temos as seguintes informações, apresentadas nos gráficos: 1 (profissões

nas quais os acadêmicos pretendem atuar), 2 (habilitações que os acadêmicos desejam cursar), 3 (ênfase que desejam dar às suas formações em língua portuguesa) e 4 (opinião a respeito da dimensão formativa do professor que o curso de Letras enfatiza):

- Questão 1- Pretende atuar como:

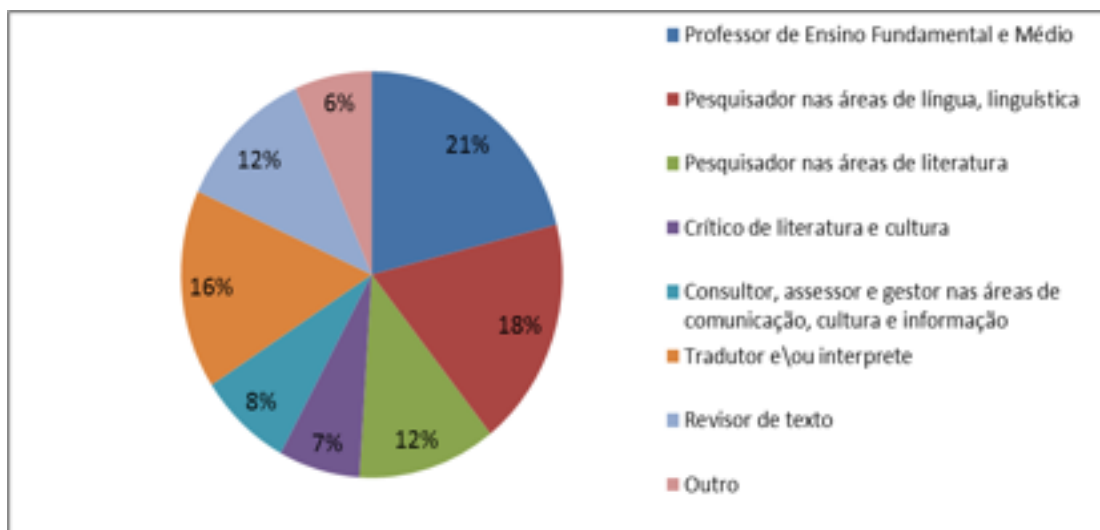


Gráfico 1: Profissões nas quais os acadêmicos pretendem atuar após a formação em Letras/UFJF

Apesar de se tratar de um curso de licenciatura, exclusivamente, no que diz respeito à formação em Língua portuguesa (cf. seção 3.3.1), a maior parte dos alunos não pretende assumir a profissão docente. Apenas 21% dos estudantes almejam atuar como professores do Ensino Fundamental e Médio. A categoria "outro" foi preenchida, principalmente, pela profissão "professor de ensino superior" ou outra profissão não prevista para formação específica em Letras.

- Questão 2 - Habilidade desejada:

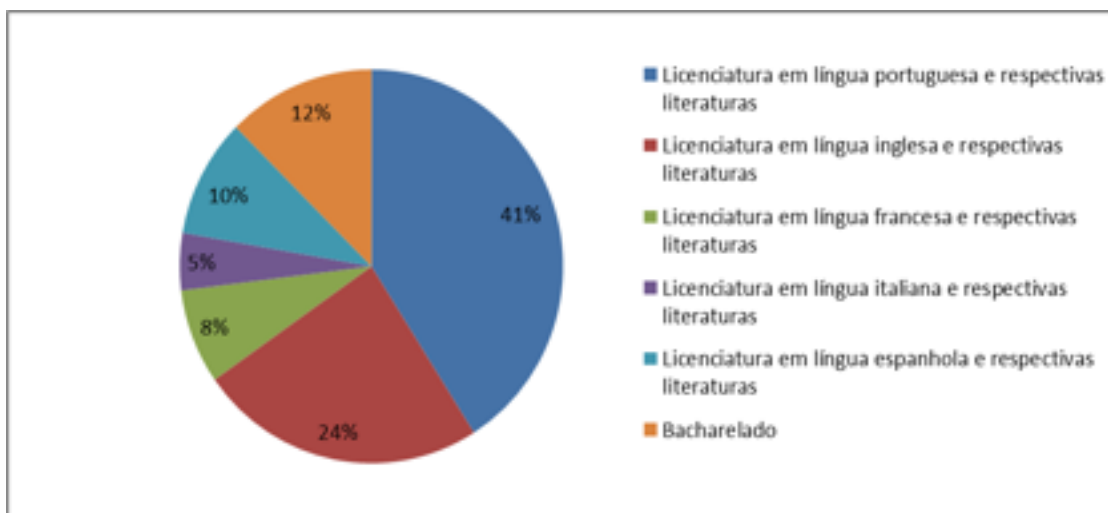


Gráfico 2: habilitações que os acadêmicos desejam cursar.

A partir da análise dos dados da questão anterior (questão 1, sobre as profissões), pudemos observar que os alunos demonstraram não buscarem a formação acadêmica para atuação como docente. No entanto, a maior parte deles (41%) declara desejar a habilitação em "licenciatura em língua portuguesa e suas respectivas literaturas", conforme pode ser observado no gráfico 2.

- Questão 3 – Ênfase desejada:

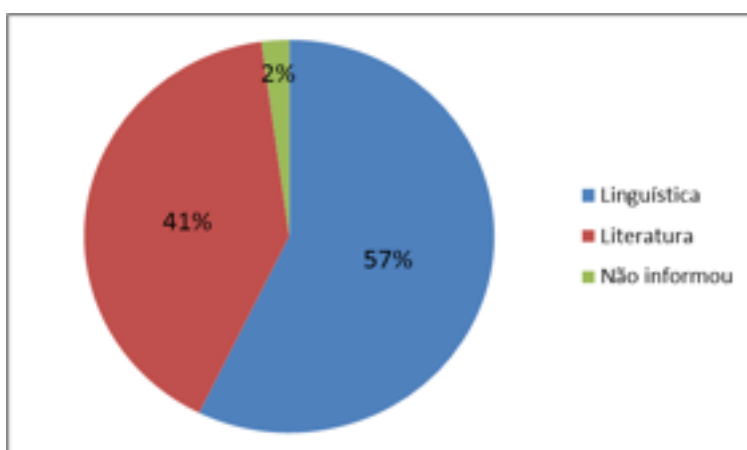


Gráfico 3: ênfase na licenciatura em língua portuguesa.

Segundo a proposta do novo currículo do curso de Letras/UFJF (cf. seção 3.3.1), os acadêmicos que cursarem a licenciatura em língua portuguesa poderão escolher dar ênfase em sua formação em linguística ou em literatura. A resposta à questão 3 demonstra que mais

alunos desejam a ênfase em linguística, no entanto, não há uma disparidade significativa com relação à escolha pela área dos estudos literários.

- Questão 4 – Em sua opinião, o curso de Letras/UFJF enfatiza qual (quais) dimensão (dimensões) formativa (s) do professor:

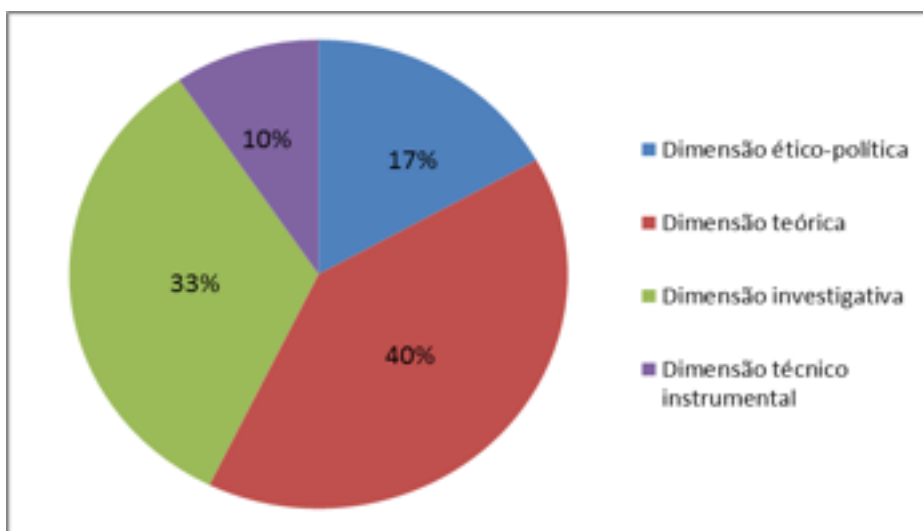


Gráfico 4: dimensão formativa do professor enfatizada pelo curso de Letras/UFJF.

De acordo com a percepção dos alunos, o curso de Letras/UFJF enfatiza, principalmente, as dimensões teórico e investigativa na formação do professor (73%). As dimensões técnico-instrumental e ético-política somam apenas 27% das ocorrências.

Os dados obtidos a partir da primeira parte do instrumento investigativo serão analisados paralelamente ao estudo dos discursos discentes (cf. cp. 5).

5. NARRATIVAS DISCENTES – A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS/UFJF

Histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o restante na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. Sua tarefa, afinal, é “limpar” o palco, preparando-o para o consumo visual e intelectual dos espectadores; criar um quadro que se possa absorver, compreender e reter, destacando-o da anarquia de borrões e manchas que não se podem assimilar e que não fazem sentido. (BAUMAN, 2005, p. 26)

O presente estudo, de caráter híbrido, tem duas metas investigativas. A primeira, de caráter educacional, volta-se para o processo de formação dos professores em Letras, dentro de um cenário de crise da educação de nível básico, em que professores e alunos, em “perfeita dissintonia”, dificilmente têm encontrado o caminho para um processo de ensino-aprendizagem de qualidade.

Para investigar a formação docente em Letras, optamos por um Estudo de Caso – uma Faculdade de Letras de uma instituição pública com fortes indicadores de sucesso do ponto de vista das avaliações do MEC (cf. cap. 1, 3 e 4) – e elegemos como objeto de estudo o discurso discente, constituído por narrativas dos graduandos em Letras/UFJF dos primeiros, quartos, sextos, oitavos e nonos períodos, entre os anos de 2011 e 2013. Através do relato das vivências discentes sobre o processo de formação acadêmica, buscamos divisar a maneira como se efetiva, **na perspectiva dos alunos**, a proposta curricular do curso. Após a análise das narrativas, buscaremos, por fim, promover um cruzamento dos discursos estudados: vozes das autoridades (presentes no documento curricular – cf. cap. 3) e vozes discentes com vistas a responder à questão posta nesta pesquisa.

A segunda meta investigativa que nos mobiliza (cf. seção 2.4 e cap. 4), de natureza linguística, implica a assunção de uma ambição teórico-metodológica posta por Miranda

(2013), Miranda e Bernardo (2013) e Miranda e Lima (2013), qual seja o desenvolvimento de uma proposta de análise do discurso ancorada na categoria *frame*, nos termos definidos pela Semântica de *Frames* (cf. seção 2.3), seu projeto lexicográfico *FrameNet* (cf. seção 2.3.1) e pelos Modelos Baseados no Uso (cf. seção 2.2).

Nessa direção, tomando o discurso discente como matéria, nossa proposta é desvelar os processos de significação tecidos sobre a realidade da formação em Letras, por meio das estruturas de conhecimento complexo configuradas pelos *frames*. Soma-se a tal procedimento a análise quantitativa, mobilizada pela tese construcionista que considera a frequência de tipos e de ocorrências como um dado fundante das práticas e construções linguísticas (cf. seção 2.2). Assim, mediante tais parâmetros analíticos sociocognitivos e construcionistas, emergem as teias de sentido no discurso discente que nos conduzem, de modo mais seguro, ao exercício interpretativo da realidade educacional da comunidade em foco, que se efetiva no diálogo aqui aberto entre as ciências da linguagem e as ciências sociais.

Conforme anunciado na Metodologia (cf. cap. 4), os instrumentos de pesquisa foram aplicados em dois primeiros períodos, noturno e diurno, dois quartos períodos, noturno e diurno, dois sextos períodos, noturno e diurno, e dois oitavos/nonos períodos, noturno e diurno; totalizando 149 narrativas (cf. seção 4.4.2) dentro de um universo total de 567 alunos (26,5% – cf. cap. 4). Desse total de narrativas de experiência, 113 foram construídas por acadêmicos que estão cursando Letras a partir da nova proposta curricular e 36 foram construídas por acadêmicos que estão cursando Letras a partir do antigo currículo (cf. seção 4.4.2) – esses dados serão separados para análise quando pertinente.

A seguir, apresentamos a análise das narrativas discentes a respeito do processo de formação profissional superior.

5.1. O contexto de pesquisa e a constituição do discurso discente

Se o discurso se constitui como matéria e objeto deste estudo, um fundamento precede sua análise: o reconhecimento das condições sociointeracionais e históricas de sua produção.

Esse fundamento se ancora, em primeira mão, na concepção de linguagem que sustenta este estudo – linguagem como prática social (cf. seção 2.1) – e nos princípios a ela vinculados que afirmam a força da experiência de todas as ordens na instituição da linguagem e das línguas (cf. cap. 2). Nessa direção, argumentos advindos das Ciências Cognitivas sustentam a força da alteridade como condição de aquisição, desenvolvimento e exercício da linguagem. Para Tomasello (2003), aprendemos com o outro e através do outro na medida em que nos vemos no espelho como coespecíficos. É desta *cena/frame* interacional que emergem, pois, as práticas linguísticas; os discursos, portanto.

Passemos, pois, primeiramente, à consideração do *frame* interacional desencadeador dos discursos discentes que se constituem como matéria e objeto deste estudo.

5.1.1. O *frame* de pesquisa

As 149 narrativas de experiência produzidas pelos alunos em formação no curso de Letras foram construídas, conforme explicitado no capítulo de metodologia (cf. cap. 4), através de um instrumento investigativo. Desta forma, ainda que se constituam como uma base natural de linguagem, não são relatos espontâneos, o que implica considerar, antes de passarmos à análise, o contexto de produção (evento discursivo, seus participantes e suas circunstâncias imediatas) em que ganharam materialidade.

O traço primeiro no desenho desse contexto consiste no fato de que os graduandos participantes do presente estudo, ao produzirem suas narrativas, encontravam-se inseridos em um *frame* interacional de Pesquisa. Esse *frame*, entendido de modo mais específico no contexto deste estudo, se delineia como um *frame* de Pesquisa Linguística que pode ser descrito nos termos seguintes:

1. define-se pela assimetria de papéis entre EF Pesquisador e EF Pesquisado;
2. instaura um domínio de interlocução estruturado como par pergunta-resposta;
3. utiliza-se de instrumento específico para construção do discurso (EF Instrumento);
4. caracteriza-se por apresentar – pela voz do EF Pesquisador – o tópico ("gostaríamos de conhecer suas vivências (aquilo que mais marcou, de modo

positivo ou negativo, seu trajeto até este ponto) através de **sua história** a respeito de sua formação profissional em Letras na UFJF" – trecho do instrumento investigativo, cf. seção 4.4.3) e o gênero discursivo ("Como todos nós somos contadores de histórias, estamos sempre narrando sobre nossas experiências e sobre o que nos acontece [...] – trecho do instrumento investigativo, cf. seção 4.4.3) a serem desenvolvidos pelo EF Pesquisado.

5. demarca os *superframes* aos quais se vincula a rede de *frames* emergente nos discursos.

Este é, pois, o contexto desencadeador dos discursos discentes. O *frame* de Pesquisa Linguística direciona, portanto, através de atos de linguagem diretivos, o espaço dialógico, delimitando papéis e vozes, conduzindo percepções e usos linguísticos.

A partir deste enquadre, o EF Pesquisado organiza sua narrativa de experiência sobre sua trajetória na vida acadêmica, passível também, é claro, de sua vontade própria de ir ao encontro ou não dos objetivos supostos do EF Pesquisador.

O reconhecimento do caráter delimitador deste contexto de produção e a necessidade de gerar um espaço de interlocução mais forte para o sujeito investigado levou-nos à principal decisão em relação à natureza do instrumento, qual seja a opção por respostas em formato de narrativas de experiência. As narrativas de experiência constituem o formato ideal para os pesquisados reconstruírem suas experiências, uma vez que elas são uma forma corrente, espontânea e bastante produtiva de texto em nossa cultura e permitem um turno longo e livre ao interlocutor (cf. seção 4.1).

Outra escolha nessa direção, eleita como procedimento de análise, consistiu na consideração da frequência de ocorrências nos dados (cf. seção 4.3). O levantamento da frequência de uso funciona como um marcador de convencionalização da experiência social em estudo (a formação profissional em Letras) sob a perspectiva do conjunto dos graduandos em Letras/UFJF, não dos indivíduos em particular (cf. Modelos Baseados no Uso, seção 2.2), o que nos indicia, de modo mais consistente, a direção coletiva de suas vozes.

A partir desta cena investigativa, emergem, portanto, como anunciado, os *superframes* desencadeados pelo EF Instrumento (voz do EF Pesquisador: "gostaríamos de conhecer sus vivências (...) através de sua história a respeito de sua **formação profissional em Letras**

na UFJF") e a que se vincula a rede de estruturas conceptuais evocada pelo discurso discente. Passemos à identificação e descrição dos mesmos.

Primeiramente, evocamos, pois, o *frame* Formação _ profissional _ superior (descrito a partir do *corpus*), um *frame* genérico, não lexicalizado²⁷, proposto para conectar os demais *frames* a uma cena mais ampla – a formação profissional no curso de Letras – que constitui o tópico destes discursos.

Formação _ profissional _ superior
Definição: Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao percurso de formação profissional de um Estudante por um Curso Superior , apresentando os momentos do Ingresso , das Experiências ao logo do curso e do Futuro pós-formação acadêmica.
Tipo Semântico: não-lexicalizado
EFs centrais:
Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.
Curso Superior: um programa de matérias lidando com assuntos no nível superior de ensino.
Ingresso: motivos que levam o Estudante a escolher ingressar em determinado Curso Superior .
Experiências: experiências vividas pelo Estudante durante o período no qual está fazendo um Curso Superior .
Futuro pós-formação acadêmica: desejos que o Estudante almeja concretizar através de um Curso Superior .

Quadro 5 – *Frame* Formação _ profissional _ superior.

²⁷ Tipo semântico: *frame* não lexicalizado – esses *frames* não têm ULs, criados apenas para ligar dois ou mais *frames* semanticamente.

Formação _ profissional _ superior é, assim, o *frame* que dá às narrativas de experiência construídas pelos sujeitos pesquisados seu eixo central de desenvolvimento, o que significa dizer que os *frames* emergentes em seus discursos possuem, como veremos na próxima subseção, uma relação semântica direta ou indireta com esses *frames* evocados pelo cenário investigativo.

Antes, consideremos outro dado semântico relevante no discurso discente decorrente do enquadramento feito pela cena investigativa.

5.1.2 A metáfora evocada pelo discurso narrativo e a rede de *frames* emergente

A análise das narrativas de experiência nos revelou a presença recorrente da metáfora estrutural **FORMAÇÃO ACADÊMICA** (formação profissional superior) **É UM TRAJETO** – fundada no esquema imagético do Trajeto e, hierarquicamente, vinculada à metáfora **A VIDA É UM PERCURSO/TRAJETO/VIAGEM**. A presença dessa metáfora decorre, por certo, de nossa escolha teórico-metodológica pela construção dos discursos a partir de narrativas de experiência. R. Bauman (1986) argumenta que as narrativas constituem um modo privilegiado de projeção de sentido para a experiência humana, uma forma de os sujeitos tornarem inteligíveis suas vivências ao acrescentarem linearidade e ordenação ao que se caracteriza por ser um emaranhado de imagens não lineares (cf. seção 4.1). Logo, configura-se como uma alternativa esperada os acadêmicos organizarem suas experiências, em formas narrativas, cronologicamente. Além disso, a palavra “trajetória” compõe o texto do instrumento de pesquisa (cf. seção 4.4.2), e desta forma pressupõe uma narrativa que tenha um ponto de partida e um ponto de chegada. Assim, se **A VIDA É UM PERCURSO**, o discurso que a enuncia e reconstrói também tem esta ordem linear organizada em etapas sucessivas.

Essa linearidade que as narrativas de experiência discentes promovem de modo recorrente – essa ideia de “trajetória” com início, meio e fim e um indivíduo que percorre cada um desses pontos – dá suporte à primeira categorização dos dados. Temos, assim, narrativas complexas, com mais de um núcleo episódico posto em ordem cronológica linear, como (i) **História Progressiva**, (ii) **Vivências no Curso** e (iii) **Perspectiva Futura**, o que nos

leva a propor uma relação hierárquica para o *frame* Formação _ profissional _ superior, constituída por três *frames* filhos (relação *Subframe* usada para caracterizar parte de um evento complexo em termos de sequência – cf. seção 2.3.1) que perfilam sua estrutura temporal: *Historia_Pregressa*, *Vivências_no_Curso* e *Perspectiva_Futura*. No primeiro *frame* temos os episódios sobre as vivências dos alunos, em um momento anterior à entrada na faculdade, que justificam sua escolha pelo curso de Letras/UFJF. No segundo, as experiências vividas durante o curso. No terceiro *frame* estão os episódios em que os alunos planejam o futuro após a formatura e opinam a respeito do curso. Todos os dados coletados contêm um ou mais destes núcleos episódicos ou *frames*, o que significa dizer que uma narrativa pode apresentar mais de um episódio.

Assim, no conjunto das 149 narrativas, anotamos a presença de 261 ocorrências de *frames* assim distribuídos: 98 apresentam o *superframe*²⁸ *História _ Pregressa* (37,5%); 116 o *superframe* *Vivências _ no _ curso* (44,5%); e 47 o *superframe* *Perspectiva _ Futura* (18%). O *FrameGrapher* 1 expõe a relação hierárquica entre o *frame* *Formação _ profissional _ superior* e seus *subframes*:

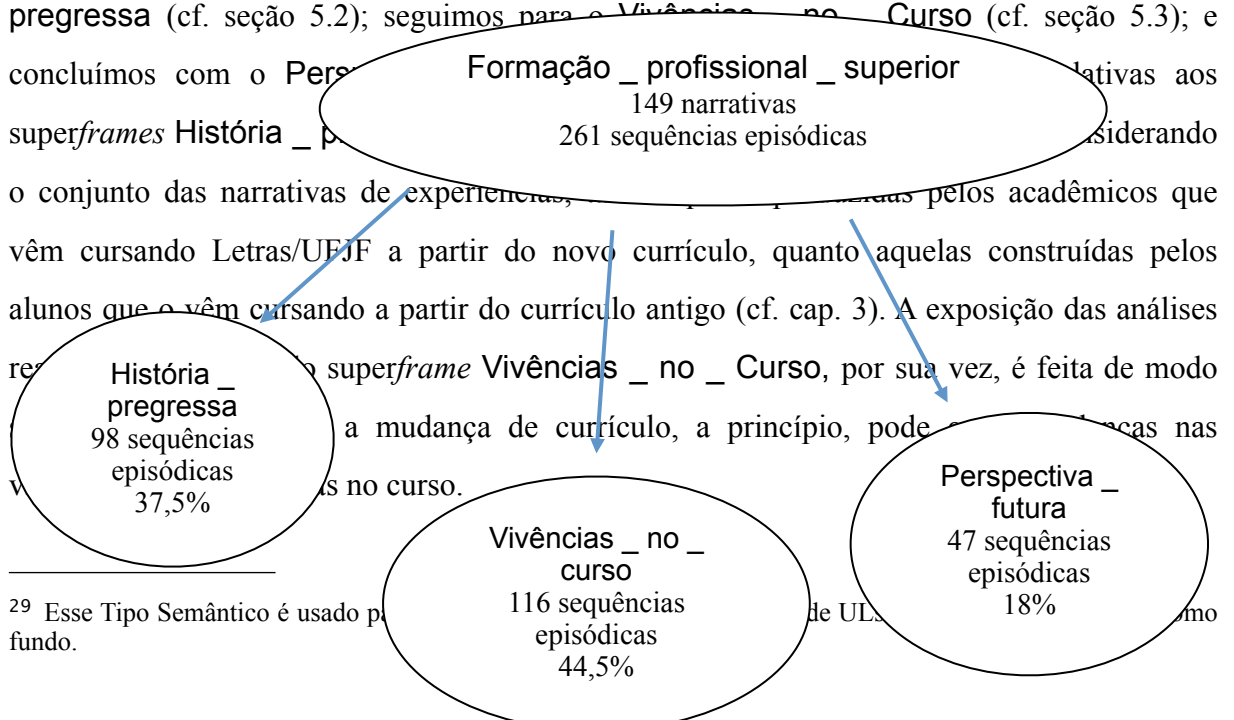
²⁸ Os *frames* *História _ Pregressa*, *Vivências _ no _ curso* e *Perspectiva _ Futura* são *subframes* do *superframe* *Formação _ profissional _ superior*, mas como a eles se vinculam outros *frames*, como veremos na análise, são também *superframes* da nova rede de *frames* emergente.

FrameGrapher 1- Sequências episódicas do superframe Formação _ profissional _ superior

Temos, nesta rede inicial, três superframes não-perspectivados²⁹ (Tipo Semântico), uma vez que abarcam a cena mais ampla sem recortar perspectiva. Estes superframes, via de regra, se dividirão em frames menores, estes com uma consistente perspectiva.

Destas estruturas de conhecimento, História _ pregressa, Vivências _ no _ Curso e Perspectiva _ futura, emergem novos frames que os alunos em formação efetivamente evocam em seus discursos. É o que apresentamos a seguir, tomando a natureza semântica de cada uma destas estruturas conceptuais que integram os subframes do frame Formação _ profissional _ superior. A exposição encontra-se organizada, tal como as narrativas, em uma ordem cronológica linear: iniciamos pelo conjunto de frames que integram o História _ pregressa (cf. seção 5.2); seguimos para o Vivências _ no _ Curso (cf. seção 5.3); e concluimos com o Perspectiva _ futura (cf. seção 5.4).

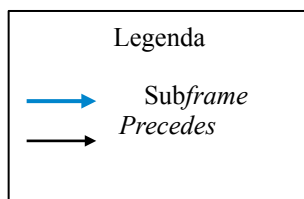
As narrativas aos superframes História _ pregressa, Vivências _ no _ Curso e Perspectiva _ futura são consideradas o conjunto das narrativas de experiências, vivências e perspectivas dos acadêmicos que vêm cursando Letras/UEFJ a partir do novo currículo, quanto aquelas construídas pelos alunos que vêm cursando a partir do currículo antigo (cf. cap. 3). A exposição das análises referentes a cada superframe Vivências _ no _ Curso, por sua vez, é feita de modo a mostrar a mudança de currículo, a princípio, pode ser considerada uma mudança nas vivências no curso.



²⁹ Esse Tipo Semântico é usado para o fundo.

5.2. Superframe 1: História _ Pgressa

História _ Pgressa, reiterando o já dito, é constituído por narrativas a respeito do



trada na faculdade, momento de escolha do curso superior em Letras. A narrativa instaurada nos discursos investigados, este *frame* pode ser definido quem:

História _ Pgressa

Definição: um **Estudante** descreve os **Motivos** que o levaram a escolher determinado **Curso Superior**. Pode, ainda, descrever a **Finalidade** pretendida desta escolha através da expressão de seus desejos relativos ao curso.

AN1-6 O curso de Letras foi a minha **ESCOLHA** porque sempre gostei muito de ler.

AN9-17 Minha **ESCOLHA** foi estimulada **pela aptidão que descobri ter estudando línguas estrangeiras**.

AN1-6 Quando estava na 8ª série, me **DECIDI** por essa **faculdade** **para ter uma formação profissional em tradução, e também para ser intérprete em inglês**.

Tipo semântico: não perspectivado

EFs centrais:

Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.

Curso Superior: um programa de palestras ou matérias lidando com um assunto no nível superior de ensino.

Motivos: descrição dos motivos que levaram o **Estudante** à escolha por determinado **Curso Superior**.

Finalidade: objetivo que o **Estudante** pretende ver atingido ao concluir determinado **Curso Superior**.

Unidades Lexicais:

escolher v., escolha n., opção n., optar v., ingressar v., entrar v., iniciar v., começar v., decidir v.

Quadro 6 – Frame História _ pgressa.

Esse superframe foi acionado em 98 narrativas (37,5% das sequências episódicas; 41 narrativas dos primeiros períodos, 19 dos quartos períodos, 14 dos sextos e 24 dos oitavos/nonos períodos). Como os alunos do primeiro período ingressaram na universidade há muito pouco tempo (na época da coleta dos dados eles haviam ingressado na faculdade há menos de um mês (cf. subseção 4.4.2)), o que eles têm para contar é o que os levou a procurar o curso de Letras/UFJF. À medida que os discentes vão avançando na formação, a memória daquilo

que os levou até o curso dá espaço às vivências durante o tempo na academia e às perspectivas para o futuro. Na investigação da rede de *frames* que integra o *superframe* História _Progressa não é importante para o resultado da análise a separação dos dados relativos aos alunos da nova proposta curricular e aos alunos do antigo currículo, uma vez que os motivos que os levaram à escolha do curso de Letras/UFJF coincidem e não dizem respeito à vigência de uma ou outra proposta curricular.

As sequências episódicas do *superframe* História _Progressa foram detectadas nas narrativas por meio de Unidades Lexicais “gatilho” e determinado padrão construcional mais recorrente. As Unidades Lexicais (ULs) gatilho nominais e verbais que nos levam à identificação do *superframe* História_ Progressa foram agrupadas em *synsets*³⁰:

1. escolher/escolha/opção/optar;
2. decidir/decisão/resolver;
3. ingressar/entrar;
4. começar/iniciar;
5. buscar/busca.

Estas ULS encontram-se, quase sempre, em um padrão construcional composto de uma cláusula principal, onde está presente a UL gatilho, e uma cláusula subordinada de valor causal (ou, em menor frequência, uma cláusula subordinada de valor final). A cláusula subordinada marca a abertura de um novo *frame*, como veremos no decorrer da análise. Quase todas as sequências episódicas do *superframe* História _ Progressa são introduzidas por construções desse tipo, como nos exemplos 1 e 2 que seguem:

1. AD4-14 **ESCOLHI** o curso de Letras na UFJF pois desde sempre tive um grande interesse na área de humanas, sobretudo em literatura.
2. AD4-22 **ENTREI** no curso de Letras porque as línguas em si sempre me encantaram muito, e como sempre gostei de ler, tomei a decisão de que cursar o curso de Letras seria a opção que mais me agradaria.

Com este padrão construcional os sujeitos introduzem suas histórias progressas, apresentando os elementos motivadores da escolha pelo curso de Letras e as expectativas, desejos, esperanças e planejamentos futuros com relação à faculdade.

³⁰ A orientação apresentada no projeto *Wordnet* é de separação das palavras por classes gramaticais na constituição do *synset*. Neste trabalho, dado o objetivo investigativo distinto, tal separação não será realizada por não contribuir para a análise.

Os alunos em formação, ao construírem suas histórias pregressas, parecem responder a duas questões: **(i) Por que escolhi o curso de Letras?** **(ii) O que espero conseguir através do curso de Letras?** Utilizaremos estas questões, implícitas no discurso discente, para organizar a análise semântica do *superframe* História _ Pgressa.

Ao responderem a primeira pergunta (Por que escolhi o curso de Letras?), os discursos discentes acionam três *frames*: Foco_experienciador (*Experiencer_focus*), Influencia_de_evento_no_sujeito_cognoscente (*Influence_of_event_on_cognizer*) e Capacidade (*Capability*). Estes *frames*, disponibilizados na *FrameNet* (cf. cap. 2), foram invocados pela pesquisadora após busca e análise das Unidades Lexicais (ULs) que compõem as narrativas (cf. cap. 4), como será explicitado no decorrer da apresentação da análise de cada um dos *frames*.

Segundo a descrição apresentada na *FrameNet*, no *frame* Foco_experienciador são encontradas palavras que descrevem as emoções de um experienciador com relação a algum conteúdo. No *frame* Capacidade, uma entidade encontra as pré-condições para participar em um evento. No *frame* Influencia_de_evento_no_sujeito_cognoscente, uma situação ou um protagonista cria as condições para que o EF Sujeito Cognoscente execute uma ação. As justificativas dos alunos para sua escolha pelo curso de Letras giram, respectivamente, em torno destes três *frames*: ou um sentimento positivo em relação aos elementos que compõem a ontologia do curso de Letras/UFJF, ou uma habilidade para desenvolver atividades rotineiras do curso, ou uma influência de alguma situação vivida ou alguma pessoa importante para o acadêmico.

Ao responderem a segunda questão (O que espero conseguir através do curso de Letras?) os alunos acionam o *frame* Desejo (*Desiring*). Segundo a definição apresentada pela *FrameNet*, neste *frame* um Experienciador deseja que um Evento ocorra. Logo, o *superframe* História _ Pgressa apresenta, também, como vimos em sua definição, os desejos, sonhos, expectativas que os alunos tinham ao entrarem na faculdade.

No interior das sequências episódicas (História _ pregressa) emergem, portanto, quatro (4) novos *frames* com as seguintes frequências de ocorrência: *frame* Foco_experienciador (62 ocorrências); *frame* Influencia_de_evento_no_sujeito_cognoscente (25 ocorrências); *frame* Capacidade (13 ocorrências); e *frame* Desejo (45 ocorrências). No total, temos a seguinte frequência de acionamento de *frames*

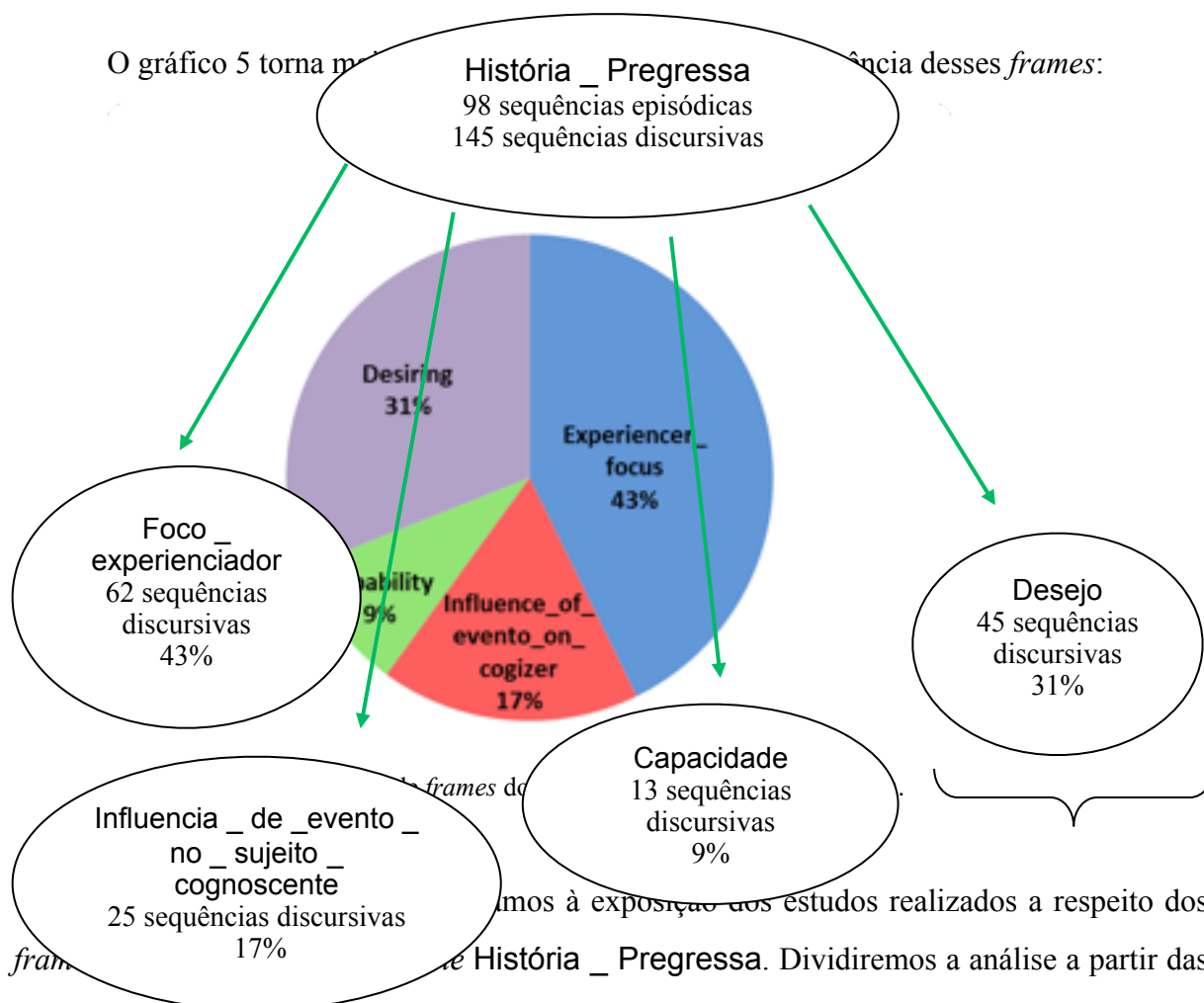
dentro das histórias pregressas: 145 ocorrências. O *FrameGrapher 2* esquematiza a rede de *frames* evocada por essas sequências discursivas dentro das narrativas discentes:

O que espero conseguir
através do curso de Letras?
(31%)

Por que escolhi o curso de Letras? (69%)

Legenda
Usando

FrameGrapher 2 – Rede de *frames* do *superframe* História _ pregressa



Retornamos à exposição dos estudos realizados a respeito dos *frames* de História _ Progressa. Dividiremos a análise a partir das questões implícitas nos discursos: (i) Por que escolhi o curso de Letras; (ii) O que espero conseguir através do curso de Letras. Dentro da primeira questão abordaremos o acionamento dos *frames* Foco _ experienciador (cf. subseção 5.2.1.1), Influencia _ de _ evento _ no _ sujeito _ cognoscente (cf. subseção 5.2.1.2) e Capacidade (cf. subseção 5.2.1.3). Dentro da segunda questão, consideramos o acionamento do *frame* Desejo (cf. subseção 5.2.2).

.1. Por que escolhi o curso de Letras: os sentimentos (Foco _ experienciador)

A escolha dos discentes pelo curso de Letras é guiada por um sentimento positivo com relação a um elemento que compõe esse curso. Do total de 145 sequências discursivas do superframe História _ Progressa, 62 (43%) colocam como justificativa para a escolha do curso de Letras um sentimento positivo em relação a um elemento que compõe o mesmo.

Esse sentimento é descrito por uma palavra que aciona o *frame* Foco_experienciador (disponível em <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>), traduzido por nós e ilustrado com dados de nosso *corpus*, como apresentamos a seguir:

Foco _ experienciador
<p>Definição: as palavras neste <i>frame</i> descrevem as emoções de um Experienciador com relação a algum Conteúdo. Embora o conteúdo possa se referir a um verdadeiro, atual estado das coisas, muitas vezes refere-se a uma situação geral que provoca a emoção.</p>
<p>AN1-3 Sempre GOSTEI muito de tudo o que era relacionado às Artes: Desenho, música, poesia, literatura.</p>
<p>AD4-21 Ingressei no curso de Letras porque sempre tive muito INTERESSE pelo trabalho com línguas estrangeiras.</p>
<p>AD8-11 Começo minha história contando que entrei na faculdade de Letras devido a minha FASCINAÇÃO pela língua Inglesa.</p>
<p>EF central:</p>
<p>Conteúdo: é para onde os sentimentos ou experiências do Experienciador são direcionados ou baseados. O conteúdo difere de um estímulo porque não é interpretado como sendo diretamente responsável por causar a emoção.</p>
<p>Evento: o Evento é a ocasião ou acontecimento que o Experienciador em certo estado emocional participa.</p>
<p>Experienciador: o Experienciador experimenta a emoção ou outro estado interno.</p>
<p>Tópico: é a área sobre a qual o Experienciador tem a experiência particular.</p>
<p>Central não expresso:</p>
<p>Expressor, Estado.</p>
<p>EF não central</p>
<p>Circunstâncias, Grau, Parâmetro, Razão, Tempo.</p>
<p>Unidades Lexicais:</p>
<p><i>adorar v., prazer n., apaixonado a., amor n., gostar v. (...).</i></p>

Quadro 7 – tradução do *frame* *Experiencer _focus*.

As ULs que acionam o *frame* Foco_experienciador estão elencadas no quadro 8, onde apresentamos sua frequência de ocorrência agrupada em *synsets*. Chama a atenção a graduação semântica do *synset* 3, em que as ULs demarcam a força do sentimento.

Frame Foco _ experienciador									
Unidades Lexicais									
<i>Synset 1</i>	<i>T o k e n</i>	<i>Synset 2</i>	<i>T o k e n</i>	<i>Synset 3</i>	<i>T o k e n</i>	<i>Synset 4</i>	<i>t o k e n</i>	Demais ULs (apenas uma ocorrência cada)	<i>T o k e n</i>
Gostar	35	Interesse interessar	13	Encanto encantar	5	Prazer	3	Preocupar dor paciência etc.	8
Paixão	15	Inclinação	2	Fascinação	4	Satisfação	1		
Amor Amar	5	Identificação identificar	4						
Adorar	6	Afinidade	2						
		Simpatia	1	Embevecer	1				
Total por synset	61 57,5%	-	22 21%	-	11 10,3%	-	4 3,7%	-	8 7,5%
Total geral	106 (100%) ULs que acionam o <i>frame Foco _ experienciador</i>								

Quadro 8 – ULs *frame Foco_experienciador*

Dentre os EFs centrais, o levantamento do EF **Conteúdo** – cujo *slot* foi preenchido por categorias de diferentes naturezas semânticas – nos ajuda a visualizar os principais objetos de interesse dos alunos do curso de Letras/UFJF, ou seja, quais gostos os motivaram no processo de escolha do curso acadêmico. Além disso, como veremos no decorrer da análise, é possível identificar como e se estes gostos se transformam no desenvolver do curso e por que motivos.

Cada instanciação do EF **Conteúdo** aciona um novo *frame* que não é desenvolvido. Por exemplo, quando esse EF é preenchido lexicalmente por “língua portuguesa”, “língua inglesa” ou “idiomas” acaba por evocar outro *frame*, o de **Língua**, contudo não o desenvolve. Por esta razão, optamos por estabelecer não uma relação entre *frames* – como seria esperado, uma vez que nosso arcabouço teórico central é a Semântica de *Frames* – mas uma relação lexical entre as diferentes instanciações do EF **Conteúdo**, buscando respaldo nas contribuições da Semântica Lexical desenvolvida pelos projetos *Kicktionary* e *Wordnet* (cf. cap. 2). Para o entendimento do discurso discente sobre sua formação acadêmica em Letras é importante que investiguemos a natureza semântica das categorias que preenchem os *slots* do EF **Conteúdo** (como veremos, tal necessidade será recorrente). Uma vez que o elo entre

todas as instanciações do EF **Conteúdo** é o curso de Letras da UFJF, propomos uma ontologia (uma representação que busca descrever os objetos de um domínio de interesse e seus relacionamentos) deste curso. Como a necessidade de recorrermos a tal ontologia será constante, optamos por elencar todos os elementos que compõem o curso de Letras/UFJF e preenchê-los com o número de ocorrências e exemplos conforme a evocação realizada no discurso discente³¹:

<i>Slot: EF</i> Conteúdo			
Ontologia do curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token
Espaço Físico	- Campus - Salas de Aula	-	-
Equipe Pedagógica e demais funcionários	- Direção - Coordenação - Corpo Docente - Demais funcionários	-	-
Currículo	- Projeto Político Pedagógico - Estrutura Curricular - Mudanças	-	-
Estrutura Curricular (4,3%)	- Disciplinas - Disciplinas teóricas - Disciplinas teórico-pedagógicas - Tópicos avançados - Estágio Supervisionado - Oficinas - Atividades acadêmicas complementares	AD1-25 Busquei o curso de letras pela AFINIDADE com as disciplinas propostas pelo currículo. -	6 (4,3%)
Habilidades (17,2%)	- Leitora e escritora - Educacional/Didático-pedagógica - Teórico-científica	AD1-18 Como sempre GOSTEI de ler e escrever , optei pelo curso de Letras. AN1-4 Sempre tive facilidade e PRAZER em ensinar	21 (15%) 3 (2,1%)

³¹ Nas demais vezes que precisarmos recorrer a essa ontologia, recortaremos apenas os elementos relevantes para aquela análise com o objetivo de encurtar a exposição da mesma.

Áreas do conhecimento (75,6%)	- Ciências Humanas	AD4-14 Escolhi o curso de Letras na UFJF, pois desde sempre tive um grande INTERESSE na área de humanas, sobretudo em literatura.	4 (3%)
	- Literatura	AD4-23 Resolvi fazer a inscrição no curso de Letras pela minha grande "PAIXÃO" pela literatura.	38 (27,5%)
	- Linguagem	AN9-9 Me interessei por Letras pelo AMOR pela língua inglesa.	55 (39,5%)
	-Artes	AN1-3 Sempre gostei muito de tudo o que era relacionado às Artes: Desenho, música, poesia, literatura.	5 (3,5%)
	- Educação	AD4-4 Eu sempre GOSTEI da área de humanas e principalmente as ligadas a educação, quando cheguei ao ensino médio, decidi que queria cursar letras.	3 (2,1%)
Formação	- Licenciado - Bacharel	-	-
Profissões (3%)	- Professor - Pesquisador - Tradutor e/ou intérprete - Revisor de texto	AD1-15 Percebendo meu crescente INTERESSE pela atuação como professora de língua materna e pelas discussões, resolvi cursar Letras. -	4 (3%)
Total de ocorrências do EF Conteúdo	-	-	139 (100%)

Quadro 9 – Preenchimento do *slot* do EF Conteúdo (ontologia do curso de Letras)

Nos dados, podemos destacar 139 ocorrências do EF Conteúdo. O preenchimento desse EF nos mostra que os alunos em formação escolheram o curso de Letras, principalmente, porque nutriam um sentimento positivo com relação a algum elemento que compõe o curso de Letras. Em especial, podemos destacar a significativa ocorrência do preenchimento do EF pelos conteúdos semânticos que compõem o agrupamento “áreas do conhecimento”, frequente em 75,6% dos casos. O subgrupo “linguagem” é o mais recorrente dentro dessa categorização (39,5% do total de ocorrências do EF Conteúdo) e pode ser subdividido por: área de Língua Portuguesa (no caso a língua materna – 42% do total de

ocorrências do subgrupo “linguagem”) e a área de Língua Estrangeira (Inglês, Francês e Latim – 58% do total de ocorrências do subgrupo “linguagem”). Em seguida, temos o subgrupo “literatura”, presente em 27,5% dos casos de ocorrência do EF **Conteúdo**, o qual pode ser considerado um ramo do subgrupo das “artes”. Percebemos, portanto, uma importante influência do campo das artes, em especial a literatura, e das línguas estrangeiras e língua materna na tomada de decisão pelo curso de Letras/UFJF. Os alunos procuram o curso de Letras, inicialmente, tomados por um sentimento positivo com relação às línguas estrangeiras (em especial a língua inglesa) e a língua materna e com relação à recepção e produção das artes (em especial a literatura como um todo e a poesia em particular).

O percentual de graduandos que revela uma emoção relativa à tarefa educativa definidora da profissão docente (agrupamento das “profissões” – 3% do total de ocorrências do EF **Conteúdo**) é o menor de todos. O que pode nos indicar uma escolha pelo curso movida não pela decisão por esta ou aquela profissão, ou seja, pela busca por uma formação profissional, mas sim pelo sentimento em relação a uma área do saber e pelas habilidades a serem desenvolvidas ou aperfeiçoadas no curso (agrupamento “habilidades” – 17,2%).

Um indicador positivo destes dados é o fato de estes alunos virem, sem dúvida, de uma experiência de letramento de sucesso que os levou ao interesse, ao prazer, à fascinação e mesmo ao embevecimento (cf. quadro 9), em relação ao mundo letrado. Contudo, essa fascinação de viés fortemente beletrista se relaciona, a esta altura, de modo pouco relevante com uma escolha profissional.

Resumindo os resultados aferidos, temos o seguinte:

Síntese analítica 1: os acadêmicos, ao narrarem suas histórias pregressas, dão realce aos motivos que os levaram a cursar Letras. Dentre esses motivos, o mais recorrente é um sentimento positivo associado a um elemento que se vincula à Faculdade de Letras, o qual aciona o *frame* Foco _ experienciador (43%). A análise dos EFs Experienciador (1ª pessoa) e **Conteúdo**, dessa cena, indica, principalmente, que os alunos são tomados por um sentimento pessoal (gosto, amor, paixão, interesse etc.), em sua maior parte, em relação ao campo de estudos da linguagem (língua materna e língua estrangeira) e das artes (literatura). Além disso, demonstram que, para a escolha do curso, o gosto pela profissão para a qual serão

formados não é posto em relevo, mas antes os sentimentos relativos às áreas do conhecimento do curso de Letras e suas habilidades.

Além dos sentimentos, as influências e as aptidões são colocadas como motivadoras da escolha pelo curso de Letras. Na próxima seção, apresentamos o estudo realizado a respeito das influências que os discentes sofreram: de onde vêm e quais são.

5.2.1.2. Por que escolhi o curso de Letras: as influências (Influencia_de_evento_no_sujeito_cognoscente)

Das 145 sequências discursivas que compõem o *superframe* História _ Pgressa, 25 (17%) expõem como justificativa para a escolha de cursar Letras a influência de alguma situação vivida ou de alguma pessoa. A análise das ULs nos leva ao *frame* *Influencia_de_evento_no_sujeito_cognoscente* (disponível em <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>), traduzido por nós a seguir e acrescido dos exemplos de nosso *corpus*:

Influência_de_evento_no_sujeito_cognoscente

Definição: uma **Situação** ou um **Protagonista** cria condições que levam o **Sujeito Cognoscente** a realizar uma ação, ou influenciam o **Sujeito Cognoscente** em uma **Atividade**. As palavras desta cena implicam que o **Sujeito Cognoscente** realmente faz alguma coisa.

AD1-8 Escolhi o curso de Letras por achar um curso muito interessante, gosto de ler e acho muito importante poder estudar diversas línguas. **Minha mãe me MOTIVOU** muito, pois quando jovem tinha o sonho de me formar em letras mas por condições financeiras não consegui.

AD1-2 Apaixonei-me pelas palavras, sobretudo nas expressões na Literatura. **INFLUENCIADA** uma **professora daqui** por mim tão amada, que **LEVOU-me** a esta **minha atual conjuntura**...

EF Central:

Ação: A **Ação** que o **Sujeito Cognoscente** é influenciado a fazer.

Atividade: Uma atividade (ou domínio) determinada, em vez de uma única ação, dentro da qual o **Sujeito Cognoscente** é influenciado.

Sujeito Cognoscente: a entidade sensível cuja mente é movida em determinada direção.

Protagonista: a pessoa cujas **Ações** podem transformar a mente do EF **Sujeito Cognoscente**

Situação: a **Situação** que motiva o EF **Sujeito Cognoscente** a executar uma **Ação**.

EF não central:

Grau, Modo, Tempo.

Unidade Lexical:

influência n., influenciar v., motivar v., motivação n., incentivar v., incentivo, n., espelhar v., impulso n.

Quadro 10 – tradução do *frame Influence_of_event_on_cognizer*

Os EFs que correspondem ao fator influenciador do EF **Sujeito Cognoscente** são o EF **Protagonista** e o EF **Situação**. As categorias conceptuais que contemplam os diferentes tipos de EF **Protagonista** podem ser agrupadas por meio da relação lexical de meronímia: membros do ambiente escolar (professores de português, de literatura, particular); membros do ambiente familiar (mães, pais, irmãos e famílias); e membros do ambiente social (amigos). Todos estes agrupamentos se relacionam também, meronimicamente, como parte do grupo das relações sociais. Como é esquematizado no quadro 11:

<i>Frame</i> Influência_de_evento_no_sujeito_cognoscente			
<i>Slot</i> EF Protagonista			
	Relação lexical Meronímia	<i>Token</i>	Exemplos

Relações Sociais	Ambiente escolar Professor(a)(s) (de português, de inglês, particular)	10 (50%)	AN1-16 O meu professor de literatura sempre INCENTIVOU minha sede por conhecimento e meu amor pelos livros, e isso foi importantíssimo para minha decisão de entrar no curso de letras.
	Ambiente Familiar Família, mãe, mãe de criação, pai, irmã	9 (45%)	AN1-9 INFLUENCIADA pela minha mãe, que mesmo analfabeta sempre INCENTIVOU os filhos a estudar – livrar desse fantasma (analfabetismo) que a persegue.
	Ambiente Social Amigo	1 (5%)	AD1- 13 Fui INFLUENCIADA por professores, família, por minha mãe de criação que é formada em letras e por um amigo.
Total	-	20 (100%)	-

Quadro 11 – Preenchimento do *slot* do EF Protagonista.

O *slot* do EF Situação é preenchido por categorias que se relacionam por serem, todas, participações em eventos da vida social e seus subtipos: evento da vida profissional; evento da vida cultural; evento da vida educacional e evento da vida intelectual. O quadro 12 apresenta a frequência de cada um dos agrupamentos e exemplos de ocorrências:

<i>Frame</i> Influência_de_evento_no_sujeito_cognoscente			
<i>Slot</i> EF Situação			
	Eventos	Token	Exemplos

Eventos da Vida Social	Evento da vida profissional	8 (53,4%)	AD1-11 A escolha pelo atual curso, Letras, foi MOTIVADO pelo [...] e sempre dei aula particular. AN6-1 Quando decidi cursar letras, estava trabalhando como professora de inglês em um curso de línguas. O fato de eu estar trabalhando pela primeira vez foi um IMPULSO a mais nessa direção.
	Evento da vida intelectual	3 (20%)	AD6-14 Quando estava no ensino médio, minha opção para curso superior seria comunicação social, porém, na mesma época, tive oportunidades de integrar um grupo de Iniciação Científica no 2º ano do ensino médio na área de língua portuguesa, o que DESPERTOU meu interesse por Letras, quando decidi que não mais faria comunicação Social.
	Evento da vida cultural	2 (13,3%)	AN1-1 Sempre tive dúvida, ou seja, ficava dividido entre Química e Letras. O QUE ME LEVOU A OPTAR PELO CURSO DE LETRAS foi o fato de eu ter conseguido certo “reconhecimento” de meus professores em relação ao meu gosto literário e [...] ter sido convidado para participar de um sarau literário, onde tive profundo contato com o mundo das letras. Por conta disso então, optei por este curso.
	Evento da vida educacional	2 (13,3%)	AN9-17 Ingressei no curso de Letras no segundo semestre de 2008 pelo PISM. Minha escolha foi ESTIMULADA pelo fato de estudar Língua Inglesa desde a adolescência e sempre gostei de ler.
	TOTAL	15 (100%)	-

Quadro 12 – Preenchimento do *slot* do EF Situação.

A análise do EF Protagonista nos sinaliza que alguém que gera a admiração do EF Sujeito Cognoscente serve de exemplo para a escolha de qual carreira seguir. Os dados nos mostram, principalmente, a importância dos professores da Educação Básica (50% das ocorrências do EF Protagonista) para a decisão dos alunos sobre qual faculdade cursar. Um professor, que consegue seduzir os alunos para que escolham a mesma profissão que ele, desenvolve seu papel com tanta competência que os leva ao desejo de se espelharem. A narrativa a seguir (3) exemplifica esta análise:

- AD1-14** Eu senti vontade em fazer Letras na UFJF, ao notar que o ensino público (principalmente o da minha escola) estava deficitário. Eu tinha professores (as) que mandavam que lêssemos textos em sala de aula e quando não sabíamos o significado de alguma palavra, mandavam-nos procurar no dicionário, pois eles mesmos não sabiam. Quando fui para a 8ª série (atual 9º ano) eu tive uma professora excelente que me fez sentir o que, de verdade, era a língua. Eu me apaixonei por isso. Desde criança quis ser professora, mas até então era de geografia. Penso ter dom para falar em público e para explicar. Enxergo “erros de português” de longe, apesar de ainda ter muitos. Espero ser uma excelente professora, como

foi àquela que me deu aula no 9º ano. Eu me espelho muito nela. Quero que meus alunos saibam o quão bom é aprender, assim como hoje eu sei.

A análise semântica do preenchimento do *slot* do EF **Situação** nos indica que a possibilidade de experimentar a vida profissional no campo educacional antes da entrada na faculdade serve de incentivo para a escolha do curso, além de outras experiências no campo de conhecimento relacionado ao curso de Letras:

4. **AN6-1** Quando decidi cursar Letras, estava trabalhando como professora de inglês em um curso de línguas. O fato de eu estar trabalhando pela primeira vez foi um **IMPULSO** a mais nessa direção.
5. **AN1- 13** Além da literatura, sempre fiz cursos de inglês, outra coisa que me **MOTIVOU**.

No entanto, podemos observar que, se compararmos com o restante das informações apresentadas como justificativa para a escolha do curso de Letras/UFJF, a frequência de 8 (32%) ocorrências em um total de 25 **Histórias _ Progressas** que acionam o *frame* **Influência_de_evento_no_sujeito_cognoscente** não torna o fator profissão professor primordial para a escolha do curso. A análise dos sentimentos e das influências reforça a ideia de que os alunos que participam da pesquisa não colocam a profissão professor em primeiro lugar para a tomada de decisão quanto ao que cursar na faculdade.

Síntese analítica 2: o estudo semântico do acionamento do *frame* **Influência _ de _ evento _ no _ sujeito _ cognoscente** (17%) nas narrativas de experiência sinaliza as influências sofridas pelos estudantes que contribuíram para que os mesmos tomassem a decisão por cursar Letras. A análise dos EFs que constituem a cena demonstra a influência exercida por possíveis bons leitores (ou que desejavam sê-lo), na figura de professores, familiares e amigos (EF **Protagonista**); e também a vivência de práticas de letramento positivas (EF **Situação**).

Na próxima subseção, abordamos o último fator motivador da escolha pelo curso de Letras/UFJF: as aptidões para as tarefas que compõem o curso.

3. Por que escolhi o curso de Letras: as aptidões (**Capacidade**)

Nove por cento (9%) das 145 seqüências discursivas que integram o *superframe* História _ Progressa apresentam a aptidão para algum elemento que compõe o curso de Letras como fator motivador para a escolha da faculdade. Através da análise das ULs que constituem as narrativas sobre as aptidões, podemos concluir que elas acionam o *frame* Capacidade (disponível em <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>), traduzido por nós a seguir, acrescido de exemplos e ULs de nosso *corpus*:

Capacidade
<p>Definição: uma Entidade encontra as pré-condições necessárias à participação em um Evento. Um modificador de Grau pode ser incluído para indicar quanto a Entidade está acima ou abaixo dos requisitos mínimos.</p> <p>AD4-4 Vários fatores me levaram a essa decisão [cursar Letras], como o gosto pela literatura, FACILIDADE em escrever, e a paixão pela gramática da língua portuguesa.</p> <p>EF Central:</p> <p>Entidade: a Entidade cujas pré-condições para participar em um Evento estão sendo acessadas.</p> <p>Central não expressado:</p> <p>Evento: o Evento no qual o EF Entidade encontra-se apto a participar.</p> <p>EF não central:</p> <p>Causa, Circunstâncias, Grau, Frequência, Papel, Status, Tempo</p> <p>Característica Relevante: a característica ou o comportamento do EF Entidade que é considerado quando se avalia se a pessoa poderá participar de um evento.</p> <p>Unidade Lexical:</p> <p><i>Capacidade n., facilidade n., habilidade n., aptidão n., domínio n.,</i> (os verbos ter e trazer em construções como "ter gosto literário" e "trazer bagagem literária considerável")</p>

Quadro 13 – tradução do *frame* Capacidade

O *frame* Capacidade, conforme é descrito pela *FrameNet*, rotula um EF central, o EF **Entidade**, um EF central não expressado, o EF **Evento** e seis EFs não-centrais, dos quais destacamos, dada a ocorrência nos dados, o EF **Característica Relevante**. A análise dos elementos que são rotulados pelo EF **Característica Relevante** nos ajuda a visualizar quais aptidões os graduando em Letras, que participam desta pesquisa, julgam possuir e que os habilita a cursar a faculdade de Letras. O EF **Característica Relevante** é instanciado no *corpus* de maneira semelhante ao EF **Conteúdo** do *frame* Foco _ experienciador (cf. seção 5.2.1.1), ou seja, o *slot* deste EF também é preenchido por categorias semânticas que

constituem uma ontologia do curso de Letras/UFJF. O quadro 14 retoma parte da ontologia proposta anteriormente (cf. seção 5.2.1.1) preenchendo-a com as informações relativas ao EF

Característica Relevante:

<i>Slot:</i> EF Característica Relevante			
Ontologia do curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token
Habilidades (61,5%)	- Leitora e escritora	AN1-3 Nesse conjunto de gostos, APTIDÃO para a escrita , inclinação para as artes e preocupação com a educação, o curso que se encaixou melhor, foi o de letras.	6 (46%)
	- Educacional	AN1-4 Sempre tive FACILIDADE e prazer em ensinar .	2 (15,5%)
Áreas do conhecimento (38,5%)	- Literatura	AD6-16 TROUXE para o curso uma bagagem considerável no quesito literatura .	2 (15,5%)
	- Linguagem Língua estrangeira – Inglês	AN9-17 Minha escolha foi estimulada pela APTIDÃO que descobri ter estudando línguas estrangeiras .	3 (23%)
Total de ocorrências do EF Característica Relevante	-	-	13 (100%)

Quadro 14 – Preenchimento do *slot* do EF Característica relevante

Os alunos em formação no curso de Letras/UFJF demonstram ter escolhido a graduação também, contudo com menor relevo, por possuírem habilidades que os tornam mais aptos a cursar Letras. Tais habilidades os tornam aptos por comporem a ontologia do curso. Como apresentado no quadro 14, os acadêmicos demonstram capacidade principalmente nas competências leitora e escritora (46% das ocorrências do EF), habilidades que constituem o curso de Letras/UFJF, e em uma área do conhecimento, da linguagem, em especial o campo das línguas estrangeiras (23%).

Síntese analítica 3: os alunos destacam, em seus discursos, em menor relevo (9%), que a escolha por Letras foi motivada, também, pela capacidade, que julgam possuir, para desenvolver habilidades supostas para o curso (*frame Capacidade*). O estudo do preenchimento do *slot* do EF Característica Relevante, do *frame Capacidade*, mostra que as principais capacidades consideradas pelos estudantes são as competências leitora e escritora e a aptidão para as línguas estrangeiras.

A seguir passamos à exposição da análise realizada a partir do grupo de sequências discursivas do super*frame* História _ Progressa que parece responder à pergunta implícita “O que espero conseguir através do curso de Letras?”.

2.O que espero conseguir através do curso de Letras/UFJF: os desejos (Desejo)

As histórias progressas se estruturam a partir da apresentação dos elementos motivadores para escolha do curso de Letras e dos projetos para o futuro, arquitetados pelos graduandos. Os projetos futuros no momento de entrada na faculdade são traduzidos em desejos com relação ao que se espera conquistar cursando Letras. Das 145 sequências discursivas que integram o super*frame* História _ Progressa, 45 (31%) apresentam os desejos que os alunos pretendem satisfazer ao cursar a faculdade de Letras (cf. *FrameGrapher* 2). Um planejamento do futuro baseado nos desejos é encontrado, principalmente, nas narrativas dos alunos dos primeiros períodos (57,7%). Nos demais períodos (4º, 6º e 8º/9º), os desejos de quando ingressaram no curso se transformam em perspectivas futuras, histórias do que pretendem fazer após a conclusão do curso. Os desejos que constituem o super*frame* História _ Progressa se diferem das narrativas que integram o super*frame* Perspectiva _ Futura (cf. seção 5.4) pelo fato de aqueles serem relativos ao momento de entrada no curso de Letras e estes serem relativos ao momento presente que os alunos estão vivenciando. Dentro do super*frame* Perspectiva _ Futura, portanto, estão os planejamentos que os acadêmicos constroem a partir de suas vivências no curso, enquanto em História _ Progressa estão os desejos que os acadêmicos tinham quando ingressaram na universidade.

A análise dos desejos do momento da entrada nos permitirá uma comparação com os desejos atuais, revelando como eles são vivenciados e transformados ao longo do curso, além de demonstrar algumas possíveis frustrações relativas a desejos não realizados.

As ULs presentes nas narrativas discentes acionam o *frame* Desejo (disponível em <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>), apresentado a seguir (tradução nossa com exemplos e ULs do *corpus*):

Desejo	
Definição: um Experienciador deseja que um Evento ocorra. Em alguns casos, o Experienciador é um participante ativo do Evento , e, em tais casos, o Evento , em si muitas vezes não é mencionado, mas sim alguns Participantes _ focais envolvidos no Evento . Geralmente, o uso de uma palavra neste <i>frame</i> implica que o Evento específico ainda não aconteceu, mas que o Experienciador acredita que seriam mais felizes se isso acontecesse. Às vezes, o Tempo do evento , Propósito do evento , ou Local do evento são mencionados sem a explicitação do Evento .	
AN1-3	ESPERO que o curso possa estreitar, ainda mais a afinidade que temos com a língua portuguesa.
AN1-7	Minha EXPECTATIVA no curso é me formar com ênfase em tradução. Porém, eu GOSTARIA de me aprofundar em literatura inglesa e, principalmente em Shakespeare.
AD8-6	Quando passei no vestibular para letras minha EXPECTATIVA era de me formar em inglês e português, trabalhando como professora de língua inglesa, e na correção de textos para jornais.
AN9-16	Entrei no curso de Letras pelo DESEJO de ser professor.
EF central:	
Evento:	a mudança que o EF Experienciador gostaria de ver.
Experienciador:	aquela pessoa cujo desejo é que um Evento ocorra.
Participantes _ focais:	esta é a entidade que o Experienciador deseja que seja afetada por algum Evento .
Local do evento:	o local envolvido no Evento desejado.
EF não central:	
Causa, Grau, Duração, Modo, Lugar, Razão, Papel do participante focal, Propósito do evento, Tempo do evento, Tempo.	
Unidade Lexical:	
<i>Desejo n., esperar v., gostar v., querer v., sonhar v., pretender v., expectativa n., aspiração n., intenção n.,</i>	

Quadro 14 – tradução do *frame* Desejo.

O EF **Experienciador** é instanciado, no *corpus*, sempre em 1ª pessoa por uma expressão linguística que remete ao aluno narrador. Logo, os alunos demonstram não estarem satisfazendo desejos de outras pessoas, como familiares ou amigos, mas suas próprias vontades.

A análise semântica das construções que preenchem o *slot* do EF **Evento** nos ajuda a identificar quais eram os principais desejos que os alunos em formação no curso de Letras/UFJF buscavam realizar escolhendo esta graduação. A natureza semântica dessas construções, contudo – tal como vimos acontecer com os EFs **Conteúdo** e **Característica relevante** (respectivamente, cf. *frame* **Foco _ experienciador** e *frame* **Capacidade**) – é bastante variada, exigindo-nos um agrupamento particular para melhor visualização da gama de possibilidades de preenchimento do EF **Evento**. Diferentemente do que ocorre com os EFs **Conteúdo** e **Característica relevante**, cujos elementos que os preenchem acionam *frames* e não os desenvolvem, o EF **Evento** apresenta, quase sempre, uma estrutura sintática desenvolvida. Por isso não trataremos deste caso a partir da Semântica Lexical, como vimos fazendo, e sim a partir da Semântica de *Frames*.

O EF **Evento** apresenta 81 ocorrências, considerando que em uma única narrativa costuma aparecer mais de um evento que o aluno deseja ver realizado cursando a faculdade de Letras. As ocorrências do EF **Evento** no *corpus* acionam quatro *frames*:

- o *frame* **Profissão _ Letras** (não descrito pela *FrameNet*, 42% das ocorrências do EF **Evento**);
- o *frame* **Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras** (não descrito pela *FrameNet*, 27,2% das ocorrências do EF **Evento**);
- o *frame* **Qualificação _ Letras** (não descrito pela *FrameNet*, 22,2% das ocorrências do EF **Evento**);
- o *frame* **Aprofundamento _ sentimento** (não descrito pela *FrameNet*, 8,6% das ocorrências do EF **Evento**).

O principal desejo dos alunos em formação consiste em tornar-se um profissional, com o acionamento do *frame* **Profissão _ Letras** em 34 (42%) ocorrências do EF **Evento**. Uma vez que tal *frame* não foi descrito pela *FrameNet*, apresentamos uma definição do mesmo com base nas perspectivas instauradas nos discursos discentes:

Profissão _ Letras

Definição: **Papel Profissional** que um **Estudante de Letras** pode assumir na sociedade como resultado da formação acadêmica em Letras. As profissões podem ser descritas pelo **Papel Profissional** ou por uma **Ação** que as caracteriza.

EF central:

Estudante de Letras: uma pessoa que cursa Letras.

AD1-4 Tentei vestibular o ano passado e passei de primeira, agora estou aqui, mantendo em mente todas as minhas perspectivas, isto é, **me TORNAR** um docente capacitado para lecionar e tentar fazer a diferença nessa sociedade tão desigual.

Papel Profissional: profissão que o **Estudante de Letras** pode assumir após a formação acadêmica em Letras.

AD1-25 Desde o ensino médio tive uma afinidade com a área de humanas. Busquei o curso de letras pela afinidade com as disciplinas propostas pelo currículo e gostaria de enfatizar minha carreira no campo da lingüística e pretendo me formar e **ATUAR** como professora universitária.

Ação: ações que caracterizam determinado **Papel Profissional**.

AD1-23 Minhas expectativas quanto ao curso de letras é me focar na área da comunicação e **ATUAR** dando aulas para o Ensino Superior.

AD8-6 Quando passei no vestibular para letras minha expectativa era de me formar em inglês e português, **TRABALHANDO** como professora de língua inglesa, e **na correção de textos** para jornais.

Unidade Lexical

Ser v., atuar v., trabalhar v., tornar-se v.

Quadro 15 – *frame* Profissão _ Letras

O curso de Letras/UFJF, mesmo oferecendo apenas a modalidade licenciatura no que diz respeito à habilitação em língua portuguesa, enumera, em seu documento curricular (cf. seção 3.3.1), as seguintes profissões para as quais os formandos possuiriam habilidade (não habilitação) para atuar após a conclusão do curso: professor dos ensinos fundamental e médio; pesquisadores nas áreas de língua, linguística e literaturas; críticos de literatura e cultura; consultores, assessores e gestores nas áreas de comunicação, cultura e informação; tradutores e/ou intérpretes; e revisores de texto. De acordo com a análise das narrativas de experiência dos graduandos, o principal desejo, no que tange à profissão a ser exercida após a formação, quando da entrada no curso de Letras, é ser professor (25 (73,5%) das 34 ocorrências do *frame* Profissão _ Letras). Dos 25 que expressam o desejo em ser professor, 20% (5) especificam que desejam ser professores do ensino superior e o restante não faz

especificações ou diz querer ser professor de língua estrangeira (80%). Um grupo, representado por 4 alunos (11,7% das 34 ocorrências do *frame* Profissão _ Letras), por outro lado, reforça não querer ser professor. Os demais 14,8% (5) desejam ser tradutores, intérpretes e revisores de texto. Se retomarmos os dados obtidos a partir da primeira parte do instrumento investigativo (cf. seção 4.4.3), lembraremos que apenas 21% dos acadêmicos declararam desejar ser professor dos ensinos fundamental e médio; 30%, pesquisadores; e os restantes 49%, as demais profissões.

Essa é, pois, a primeira vez em que os alunos expressam, de maneira mais marcante (apesar de ainda pouco expressiva, considerando o total de alunos participantes da pesquisa – 149, cf. cp. 4), a formação para uma profissão como fator importante para a escolha do curso de Letras. Os exemplos de 6 a 8 demonstram como essas ocorrências aparecem no *corpus* da pesquisa (anotamos de duas formas de modo a mostrar a sobreposição hierárquica possível em termos de um EF (EF Evento, do *frame* Desejo) que suscita outro *frame* (*frame* Profissão – Letras)):

6. (a) AN9-16 Entrei no curso de Letras pelo **DESEJO** UL Frame Desejo **de ser professor** EF Evento.
 (b) AN9-16 Entrei no curso de Letras pelo **DESEJO** UL Frame Desejo **de SER** UL Frame Profissão _ Letras **professor** EF Papel profissional.
7. (a) AD1-8 Escolhi o curso de letras por achar um curso muito interessante, gosto de ler e acho muito importante poder estudar diversas línguas. Minha mãe me motivou muito, pois quando jovem tinha o sonho de me formar em letras mas por condições financeiras não consegui. **ESPERO** UL Frame Desejo um dia poder **dar aulas em uma faculdade conhecida mundialmente** EF Evento. Admiro a profissão, pois acho a mais bonita. Ensinar é tão prazeroso.
 (b) [...] **ESPERO** UL Frame Desejo um dia **PODER** UL Frame Profissão _ Letras **dar aulas** EF Ação em uma faculdade conhecida mundialmente.
8. (a) AD1-7 Escolhi o curso de Letras na UFJF porque sempre tive interesse em culturas diferentes, e o curso de Letras é o mais diversificado. **PRETENDO** UL Frame Desejo **atuar como tradutora de inglês** EF Evento futuramente outros idiomas, além dos que são oferecidos pela universidade.
 (b) AD1-7 Escolhi o curso de Letras na UFJF porque sempre tive interesse em culturas diferentes, e o curso de Letras é o mais diversificado. **PRETENDO** UL Frame Desejo **ATUAR** UL Frame Profissão _ Letras **como tradutora de inglês** EF Papel profissional futuramente outros idiomas, além dos que são oferecidos pela universidade.

Outro *frame* acionado a partir das ocorrências do EF **Evento** foi Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras (22 (27,2%) ocorrências do EF **Evento**), o qual revela o desejo dos acadêmicos de, através do curso de Letras, desenvolver o objeto do gosto/sentimento que foi apresentado anteriormente como motivo para a escolha do curso (cf. acionamento do *frame* Foco _ experienciador, seção 5.2.1.1). O porquê de escolherem o curso e o para quê estão, portanto, relacionados: os estudantes apresentam como motivo para a escolha do curso o

nutrir um sentimento positivo com relação a um elemento que compõe a graduação em Letras e relatam desejarem aprender/estreitar/saber/conhecer mais a respeito desse elemento. O *frame* Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras não foi descrito pela *FrameNet*, por isso apresentamos uma definição do mesmo com base nas perspectivas instauradas nos discursos dos alunos:

Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras	
Definição:	um Estudante de Letras aprende mais sobre um Conteúdo já conhecido e apreciado.
AD1-4	Busquei ingressar no curso de Letras por desejo APRENDER um pouco mais da língua portuguesa e literatura
EF Central:	
Estudante de Letras:	uma pessoa que cursa Letras.
Conteúdo:	áreas do conhecimento que compõem o currículo do curso de Letras.
AD4-12	Não escolhi o curso de Letras por paixão, mas pelo desejo de APERFEIÇOAMENTO na minha área de atuação profissional (ensino de Inglês) e aspirações a longo prazo, pois pretendo entrar na área de tradução como meio de vida.
EF não central:	
Grau:	grau em que o evento ocorre.
AD1-23	Minhas expectativas quanto ao curso de letras é me focar na área da comunicação e atuar dando aulas para o Ensino Superior. Sempre me interessaram muito as línguas estrangeiras e vejo o curso como uma forma de APRIMORÁ-las cada vez mais , conseguindo, por exemplo, uma bolsa para estudar fora do Brasil.
Unidade Lexical:	
	<i>Aprender v., estreitar v., saber v., conhecer v., obter v., aprimorar v., aperfeiçoamento n.,</i>

Quadro 16 – *frame* Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras.

Os alunos revelam, em seus discursos, ainda, o desejo de conseguir através do curso de Letras uma formação acadêmica, a partir das ocorrências do EF **Evento** que acionam o *frame* Qualificação _ Letras (18 (22,2%) ocorrências do EF) – descrito a seguir a partir da perspectiva discente:

Qualificação _ Letras

Definição: Qualificação que um Estudante de Letras pode obter a partir da formação acadêmica em Letras.

AD1-13 [...] eu sempre gostei de literatura e, até o momento, estou apaixonada pela linguística. Ainda não sei qual vertente do curso irei seguir, mas pretendo CONCLUIR todas as línguas e, se possível, CONCLUIR a licenciatura de português com foco em linguística e literatura, além do bacharelado e da licenciatura em francês.

AD6-9 Antes de entrar na faculdade a minha intenção sempre foi me FORMAR em literatura.

AD4-20 Quando iniciei o curso o meu objetivo era FORMAR em Português e Inglês

EF Central:

Estudante de Letras: uma pessoa que cursa Letras.

Qualificação: uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando.

Unidade Lexical:

Formar-se v., formação n., fazer v., graduar v., concluir v., cursar v.,

Quadro 17 – frame Qualificação _ Letras.

Os dados obtidos na primeira parte do instrumento investigativo (cf. subseção 4.4.3.1) nos mostram que a maior parte dos estudantes, 41%, pretende cursar a habilitação em "licenciatura em língua portuguesa e suas respectivas literaturas". Fato intrigante se considerarmos a baixa frequência do quesito profissão professor como fator importante para escolha do curso superior – como veremos no decorrer da análise, o silêncio com relação à profissão é quase absoluto, considerada sua muito baixa frequência de ocorrências.

Por fim, a construção que preenche o *slot* do EF **Evento** aciona o *frame* Aprofundamento _ sentimento (7 (8,6%) ocorrências do EF **Evento**), descrito a partir das narrativas como segue:

Aprofundamento _ sentimento

Definição: as palavras neste *frame* descrevem a manutenção e aumento das emoções de um **Experienciador** com relação a algum **Conteúdo**.

AN1- 13 Minha expectativa é **GOSTAR** **cada vez mais** **do curso**.

EF Central:

Experienciador: sujeito que experimenta a emoção.

Conteúdo: foco do direcionamento dos sentimentos do **Experienciador**.

EF não central:

Grau: grau em que a experiência ocorre.

Unidade Lexical:

Gostar v., prazer n.,

Quadro 18 – *frame* Aprofundamento _ sentimento.

Os alunos em formação no curso de Letras/UFJF demonstram querer manter ou aumentar o gosto/sentimento positivo com relação aos elementos do curso, ou o curso como um todo, como mais um desejo que esperam concretizar fazendo a graduação em Letras. O exemplo 9, anotado de forma a demonstrar a sobreposição hierárquica, ilustra a análise:

9. (a) **AD1-6 ESPERO** UL Frame Desejo **continuar gostando do curso** EF Evento, ou melhor, **ESPERO** UL Frame Desejo **que eu goste cada vez mais** EF Evento e que eu exerça com prazer as profissões que o curso me permitirá exercer.
- (b) **AD1-6 ESPERO** UL Frame Desejo **continuar GOSTANDO** UL Frame Aprofundamento-sentimento **do curso** EF Conteúdo, ou melhor, **ESPERO** UL Frame Desejo que eu **GOSTE** UL Frame Aprofundamento-sentimento **cada vez mais** EF Grau e que eu exerça com prazer as profissões que o curso me permitirá exercer.

Síntese analítica 4: as histórias progressas são compostas, ainda, pela expressão dos desejos que os acadêmicos esperavam ver realizados a partir da faculdade de Letras (*frame* Desejo – 31%). A investigação do preenchimento do *slot* do EF Evento (*frame* Desejo), 81 ocorrências, indica os seguintes desejos: assunção de um papel profissional (34 ocorrências do EF); aperfeiçoamento dos conteúdos que compõem o curso de Letras (22); obtenção de um

título de grau acadêmico (18) e aprofundamento dos sentimentos relativos aos elementos que compõem a graduação em Letras (7).

A esta altura cabe reforçar, em favor do leitor, que, dada a complexidade de uma rede hierárquica de *frames*, seus nós – e suas frequências – não são também apurados de modo linear. Nas análises apresentadas para o *superframe* História _ *pregressa* temos, na quase totalidade, relações no mesmo nível hierárquico: *frames* vinculados a *frames*. Contudo, em um nível hierárquico abaixo, o nó relativo ao *frame* Desejo se ramifica através de uma relação diferente: quatro *frames* vinculados a um EF (EF Evento) do *frame* Desejo. Assim, a frequência de *frames* também se hierarquiza: no caso de Desejo, temos 45 ocorrências (31%) em relação ao conjunto de *frames* do *superframe* História _ *Pregressa*. Em um nível mais abaixo temos a emergência de quatro *frames* (Profissão _ Letras, Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras, Qualificação _ Letras, Aprofundamento _ sentimento) vinculados ao EF Evento e distribuídos em frequências específicas relativas ao total de ocorrências do EF. As frequências são vinculadas, portanto, a dois valores distintos: (i) frequência de *frames*, a partir do conjunto total de *frames* vinculados ao *superframe* História _ *Pregressa* e (ii) frequência de *frames* a partir do número de ocorrências de EF.

Na próxima subseção, apresentamos nosso exercício interpretativo sobre os resultados colhidos neste primeiro *superframe* de Histórias _ *pregressas*, tendo como aporte principal as distintas perspectivas teóricas disciplinares apresentadas no terceiro capítulo. Fundamentos do capítulo 2 também sustentam nossa discussão, além de outros aportes que, ainda que não considerados nos capítulos anteriores, se revelaram necessários para reflexões pontuais.

3. Cruzando e interpretando discursos – o *superframe* História _ *pregressa*

Conhecer a história *pregressa* dos estudantes de Letras significa buscar elementos pessoais, familiares, sociais, culturais e econômicos que solidifiquem a opção dos mesmos em ingressar no curso. Sabe-se que o relato de um processo histórico pessoal abre caminhos para conhecimentos futuros acerca da consciência individual e histórica dos sujeitos sociais.

Assim, as razões marcantes que levaram os graduandos a se identificarem com o curso – que já se podem perceber, em parte, pela análise semântica desenvolvida até aqui – passam, nesta seção, a serem interpretadas à luz do diálogo interteórico proposto (cf. cap. 3) e se anunciam como frutos de projeções que corroboram a citação de Bauman (2003, p.36) de que “identificar-se com (...) significa antes de tudo abrigar um destino incerto, que não se pode controlar. Sendo assim, talvez seja mais prudente portar as identidades como um leve manto pronto a ser despido a qualquer momento”.

A partir, portanto, de uma teoria linguística sociocognitivista que tem a experiência de todas as ordens como um ingrediente central aos processos de significação (cf. cap. 2), buscamos ampliar, através de um exercício hermenêutico interdisciplinar (cf. cap. 3), a compreensão de tais experiências (vivências, emoções e juízos) emergentes nas narrativas discentes. Assim, efetivamos o cruzamento de discursos proposto neste trabalho: narrativas científicas da teoria social crítica e da Linguística, narrativas que compõem a nova proposta curricular do curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, e as narrativas dos alunos em formação nesse curso.

Os motivos e os desejos que levaram os alunos em formação na faculdade de Letras/UFJF a escolherem o curso nos fornecem importantes indicadores a respeito de quem são esses sujeitos: os ambientes de letramentos privilegiados nos quais estiveram imersos; suas experiências escolares com o aprendizado de línguas e literatura; suas representações a respeito do curso e do que é uma universidade; suas concepções relativas ao profissional formado em Letras. É o que passamos a discutir nesta seção. Antes, retomemos uma síntese da análise semântica da rede de *frames* que compõe o *superframe* História _ progressa de modo a nos conduzirmos, com mais clareza, neste percurso crítico:

- (i) os acadêmicos revelam, com maior relevo (43% das sequências discursivas do *superframe*), terem escolhido o curso de Letras devido a um sentimento positivo (gostar, amar, paixão etc. – *frame* Foco _ experienciador) que nutrem por conteúdos que compõem a grade curricular do curso, em especial a linguagem (língua materna e língua estrangeira) e as artes (poesia, literatura);
- (ii) esses sujeitos consideram também, com menor frequência (17% – *frame* Influência _ de _ evento _ no _ sujeito _ cognoscente), para tal escolha, a influência dos eventos de letramento vividos anteriormente, bem como a influência de alguns atores sociais (familiares, amigos e professores);

- (iii) por fim, os estudantes consideram, em poucas ocorrências (9% – *frame Capacidade*), o fato de já possuírem aptidões ou habilidades para os elementos que compõem o curso (competência leitora e escritora e habilidade para língua estrangeira com maior relevo);
- (iv) apresentam, ainda, além dos motivos que os levaram à escolha, os desejos que buscam ver concretizados a partir do trajeto percorrido na faculdade (31% – *frame Desejo*): assumir uma profissão, aperfeiçoar o conhecimento relativo aos elementos que compõem o curso de Letras, obter uma formação de nível superior, e aprofundar o sentimento com relação aos conteúdos do curso.

No primeiro conjunto de dados do *superframe História _ progressa* (item i) salta aos olhos a representação simbólica que os alunos têm do curso de Letras – um espaço onde vão vivenciar a emoção das linguagens pela fruição das artes e, em especial, do literário, do poético; onde o conhecimento da língua materna e o desafio ante uma língua e cultura estrangeiras se reveste de paixão. Um espaço, enfim, das belas letras, do beltrismo; esta é a primeira e mais relevante razão da escolha do curso. Mais ainda; esta é a razão da escolha de alunos que optaram por fazerem um curso, principalmente, de licenciatura.

Nossa hipótese é de que as raízes deste imaginário sobre as Letras retrocedem a tempos bem remotos. Uma ligeira passagem pela imagem de língua e cultura dentro da nossa milenar herança greco-latina talvez nos ajude a compreender isto. Como é sabido, para esses povos a língua – bela e culta – estava nos versos de Homero e Virgílio, arquétipos de suas identidades. A educação dos jovens se fazia pela poesia. O modelo de uso da língua, preservado pelos filólogos, vinha desse cânone (AUROUX, 1992). Tomando o caso da Língua Portuguesa, é igualmente sabido que vem também dessa tradição nosso arquétipo de língua, gramática e cultura dentro da curta história da disciplina Língua Portuguesa³² no Brasil. Uma língua escrita por “deuses” é a língua bela, certa e única. Quem partilha esses bens faz parte do Olimpo. Quem domina esses bens pode ser, por certo, professor de Português. O professor de português no Brasil, até meados do século passado, era, assim, um intelectual clássico – homem culto, um “doutor” das letras, um advogado, um escritor, um jornalista, um ex-seminarista; enfim, um “apaixonado” (como estes jovens depoentes) pela língua e pela arte.

³² Em meados do século XVIII, o Diretório dos Índios – lei elaborada em 1755, e tornada pública em 1757, por D. José I, rei de Portugal – obriga o ensino de Língua Portuguesa e proíbe outras línguas. Depois da independência política, a constituição de 1824 “disciplina” a Língua Portuguesa (disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Diret%C3%B3rio_dos_%C3%8Dndios>)

Não era um professor licenciado em Letras. Talvez, sim, uma miragem – à moda da nossa tradição – da imagem que os gregos e romanos vinculavam a Homero e Virgílio. Seria, portanto, esta a imagem preservada, ainda hoje, dentro do imaginário de nossa cultura? Um imaginário pleno de valores simbólicos que aproximaria os jovens das Letras?

Os resultados aferidos no item (i) (e também nos itens (ii) e (iii)) traduzem outro forte indicador: o ambiente de letramento positivo no qual os alunos estiveram imersos antes do início da faculdade. Os dados nos sinalizam, de modo contundente, ambientes prazerosos de práticas sociais de leitura e escrita que acabaram por direcioná-los para formação acadêmica em Letras. Essa interpretação decorre dos motivos, relatados pelos acadêmicos, para a escolha por cursar a faculdade de Letras: sentimento positivo com relação às línguas e à literatura, influência de uma pessoa ou de uma vivência positiva das práticas de letramento, e aptidão para os conteúdos que se supõe comporem o curso.

Abrimos, aqui, um pequeno parêntese para confrontar nossas análises com os estudos realizados por Loures (2013) sobre a autoimagem do aluno de língua portuguesa. No estudo de caso realizado pela pesquisadora, envolvendo 188 alunos de escolas de Educação Básica da rede pública, a grande maioria dos estudantes revela, em seus discursos, um forte sentimento de afastamento em relação à disciplina escolar de Língua Portuguesa, desencadeado, principalmente, por uma autoimagem de incompetência, de incapacidade de aprendizagem (exemplos de Loures (2013): "**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"). Confrontando essa imagem dolorosa com a imagem tecida pelos alunos de Letras que participam desta pesquisa – e com muitos outros indicadores de fracasso na sociedade brasileira³³ –, temos nesta pesquisa um grupo certamente minoritário que apresenta uma experiência positiva em relação às práticas linguísticas de leitura (em especial a literária) e escrita em língua materna (e também em relação ao aprendizado de línguas estrangeiras); experiência esta cunhada em distintos ambientes sociais, como a escola, a família ou as relações pessoais de amizade.

³³ Índices do IDEB- 2011: os anos finais (sexto ao nono) do Ensino Fundamental, o IDEB nacional atingiu 4,1. Considerada apenas a rede pública, o índice nacional chegou a 3,9 (o IDEB avalia em uma escala de 0 a 10 a educação no Brasil a partir da aprovação e média de desempenho dos estudantes em português e matemática).

A análise obtida a partir dos dados coletados na primeira parte do instrumento investigativo (cf. seção 4.4.3.1) nos fornece mais material para aprofundarmos nesse ponto. De acordo com as informações cedidas pelos acadêmicos; 6,6% dos pais desses estudantes não tiveram acesso à educação formal; 16,2% não concluíram o Ensino Fundamental; 27% cursaram todo o Ensino Fundamental e pelo menos parte do Ensino Médio; e 27,7% têm Ensino Médio completo. Tais porcentagens sinalizam outro fenômeno relevante em relação a este grupo de estudantes, qual seja, pais que não frequentaram a universidade veem seus filhos vivendo tal experiência. Este é, por certo, um indício de mobilidade social.

Por mobilidade social, entende-se um termo que designa o fenômeno em que um indivíduo, ou grupo social, pertencente a uma determinada posição social, se move para outra, dentro do sistema de estratificação social. Interessa especificamente, no trato desta seção, explicitar o significado de mobilidade social vertical que é aquela em que “há uma alteração de classe social que pode acontecer de forma ascendente (de uma classe baixa para outra superior) ou descendente (de uma classe alta para outra inferior)” (BASTOS, 2004, p.19). Prossegue a autora (BASTOS, 2004, p. 19):

um dos métodos de análise adotado para se explicar a mobilidade social é a matriz de transição de *status* que relaciona status de origem e de destino. Status de origem pode ser, por exemplo, a ocupação do pai em relação à do filho ou a primeira ocupação do filho e a atual, dependendo do tipo de mobilidade que se quer analisar.

No caso específico desta pesquisa está se considerando a escolaridade dos pais em relação ao filho, a chamada mobilidade intergeracional. Temos, pois, neste estudo de caso, uma mobilidade social vertical ascendente e intergeracional.

No outro extremo, podemos considerar, tendo como parâmetro os dados do IBGE do Censo de 2010, o elevado índice de pais, dentro deste grupo, que passaram pelo curso superior (20%). O Censo aponta uma média de apenas 7,9% da população brasileira com curso superior completo e, assim, em terras brasileiras, “quem tem um olho é o rei”.

Com base nesses números apenas não podemos, contudo, afirmar sobre os níveis de letramento dos pais dos acadêmicos, uma vez que, como considera Soares (1998), avaliar e medir o letramento pelo critério de conclusão de determinada série escolar é inadequado. Primeiro, porque seria necessário ter certeza de que o acesso à educação formal é garantido, com qualidade, a todos os cidadãos; e segundo, porque prevaleceria a suposição de que

letramento corresponde àquilo que as escolas ensinam e avaliam, logo, é alcançado apenas através da escolarização. Contudo, a presença da influência da família (leituras, possibilidade de frequência a curso de língua estrangeira) na formação do gosto, da paixão por práticas elaboradas do mundo letrado, somada ao alto índice de formação básica e mesmo superior dos pais é, por certo, um indicador de que tais jovens tiveram, em maioria, um ambiente favorável ao mundo das letras, o que influenciou suas escolhas.

Temos, pois, um ingrediente raro para ser aproveitado pelo currículo de Letras. Alunos “fascinados” por, pelo menos, uma fatia do mundo letrado. Se o processo educativo, ao contrário do que impõe a nova ordem social, não consiste apenas em preparar os jovens para se adaptarem ao trabalho, cumprindo uma tarefa que exige empreendedorismo, se é possível sonhar mais alto do que com a eficácia e eficiência no mundo competitivo dos tempos modernos de obediência (APPLE, 2000, 2001, 2002 – cf. seção 3.2), a poesia, as artes são uma ótima alavanca para se arrombarem tais fronteiras.

O que traz uma profunda inquietação, contudo, em relação aos resultados acima considerados, é o fato de estes alunos, em quase totalidade, ignorarem, ao optarem por um curso superior, a relação com o trabalho envolvida nessa escolha. Como compreender essa visada em tempos tão difíceis em que o mundo das Letras, pensado a partir da perspectiva do ensino de língua portuguesa, enfrenta enormes desafios em termos de promover a alfabetização, o letramento de uma ampla franja de brasileiros ainda alijados de bens simbólicos e materiais que instituem a condição mínima de cidadania?

O segundo conjunto de dados das histórias pregressas (item (iv)) apresenta, um pouco menos marcado (31% – *frame* Desejo), os projetos para o futuro arquitetados pelos alunos em início de formação. Esses projetos, no momento de entrada na faculdade, são traduzidos em desejos com relação ao que se espera conquistar cursando Letras/UFJF. A análise semântica do EF Evento (do *frame* Desejo) revelou que os alunos objetivam: assumir um papel profissional (*frame* Profissões _ do _ curso _ de _ Letras), aperfeiçoar os conteúdos relativos ao curso de Letras que já fazem parte de seus gostos e capacidades (*frame* Aperfeiçoamento _ conteúdo), obter uma qualificação de nível acadêmico (como formar-se, graduar-se etc. – *frame* Qualificação _ Letras) e aprofundar o sentimento relativo aos elementos que compõem o curso (*frame* Aprofundamento _ sentimento).

Em relação aos dados dos *frames* Aperfeiçoamento _ conteúdo e Aprofundamento _ sentimento que somam 35,8% das ocorrências do EF Evento, vale considerar que o que

temos é exatamente a busca de aperfeiçoamento, de aprofundamento em relação ao mundo das belas letras já evocado pelos *frames* que sintetizam o porquê da escolha do curso de Letras (*frames* Foco _ experienciador, Influência _ de _ evento _ no _ sujeito _ cognoscente e Capacidade, interpretados nesta seção). Enfim, os alunos entraram no curso porque “amam, veneram” o mundo das letras e esperam ver este gosto e suas aptidões aperfeiçoados no curso ("AN1-13 Apaixonada pela escrita de poemas, me encantei pela literatura. Fui influenciada por professores, família, por minha mãe de criação que é formada em letras e por um amigo. Além da literatura, sempre fiz cursos de inglês, outra coisa que me motivou. Entrei no curso de letras porque sou apaixonada pelas línguas e quero saber mais sobre elas, assim vou poder usufruir mais das mesmas. Minha expectativa é gostar cada vez mais do curso e obter maiores conhecimentos").

É a primeira vez na análise das Histórias _ *pregressas* que a profissão aparece com um pouco mais de representatividade, contudo tal emergência nos conduz a achados semelhantes aos já considerados. Apesar de ser um curso especialmente de licenciatura em língua portuguesa e suas literaturas (ou em uma língua estrangeira, para as quais, em alguns casos, também há a modalidade bacharelado), a profissão professor tem baixa ocorrência nas narrativas (apenas 34 ocorrências do EF Evento – *frame* Desejo), surgindo ainda o agravante da recusa pela profissão ("AD1-17 Sempre gostei de ler, sou apaixonada por literatura, mas o que me inibia de cursar Letras, era o meu pensamento de que a formação era apenas a de professor, com isso, não passava pela minha cabeça em optar, escolher este curso (não queria ser professora)") ou a especificação de escolha exclusiva pela docência em curso superior ("AD1-23 Minhas expectativas quanto ao curso de letras é me focar na área da comunicação e dar aulas para o Ensino Superior".).

Este resultado se repete na primeira parte do instrumento investigativo (apenas 21% dos alunos desejam atuar como professores nos Ensinos Fundamental e Médio – cf. subseção 4.4.3.1). A quase ausência no discurso das questões relativas à profissão de professor se choca com a escolha majoritária pela habilitação em "licenciatura em língua portuguesa e suas respectivas literaturas" (41% dos estudantes – cf. subseção 4.4.3.1) no curso de Letras da UFJF.

Assim, embora a escolha por este curso seja fortemente marcada pela boa relação com o campo de estudos da área, as narrativas discentes não sinalizam essa mesma relação com a profissão (ou profissões, segundo a proposta curricular – cf. subseções 4.4 e 3.3.1) para a qual

o curso os habilitará. Dito de outro modo, a opção pelo curso de Letras, considerando o grupo objeto desta pesquisa, não se baseia em uma visão pragmática de uma faculdade que prepara para a profissão e atuação crítica no universo social, mas antes é pautada em uma representação do que se imagina ser o curso e o profissional de Letras. Em síntese, por mais contraditório que seja este achado analítico, a profissão docente não é um fator de relevo para alunos que optaram por cursar Letras na UFJF.

A resposta a esta questão revela o outro lado da medalha em relação à identidade social do professor de Português na sociedade brasileira contemporânea. Por um lado, parece resistir, no imaginário social (e na visão de nossos alunos em início de formação), o vínculo desse ator social com o espaço das belas letras; por outro, existe o professor de Português real, aquele com quem estes alunos estiveram, durante anos, em sala de aula. Segundo o censo de 2007, o perfil desse docente nos dias atuais se define pelo seguinte conjunto de traços: em sua imensa maioria, são professoras de Português (80%) (sexo feminino – coincidente com os dados desta pesquisa, na qual 69,1% dos estudantes são desse sexo) cuja etnia é predominantemente não branca no Norte e no Nordeste (50% se declaram brancos no Sul e no Sudeste). A faixa etária média destas professoras está no intervalo entre 28 e 42 anos com pico nos 38 anos. No Ensino Médio, é grande o número de professores que trabalham em mais de uma escola e em mais de uma turma – 13,5% chegam a trabalhar em 10 turmas. A média é de 3 turmas por docente. A quase totalidade dos professores de Português tem licenciatura (95%), sendo que 62% na sua formação específica. A grande maioria é formada em faculdades particulares.³⁴

Em termos do estatuto econômico, dado o piso salarial concedido à categoria a partir de 2008³⁵ (R\$ 1.697,00 – valor em 2014), este profissional pertence, hoje, à faixa da população considerada baixa classe média³⁶. Essas professoras de Português integram, sem

³⁴ Dados fornecidos em palestra da linguista Dra. Maria Margarida Salomão, intitulada "O programa PROFLETRAS e o desafio histórico da formação do Professor de Português", no dia 27/03/2014, no curso PROFLETRAS-FALE-UFJF.

³⁵ Em 16 de julho de 2008 foi sancionada a Lei nº 11.738, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional (alínea 'e' do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=382&id=12253&option=com_content>

³⁶ Segundo dados disponível em <<http://g1.globo.com/economia/seu-dinheiro/noticia/2013/08/veja-diferencas-entre-conceitos-que-definem-classes-sociais-no-brasil.html>>

dúvida, o contingente de “consumidores falhos” (BAUMAN, 1992, 2005; cf. seção 3.1), isto é, daqueles que têm poucos meios para satisfazer seus desejos de consumo.

Nos termos de Salomão (palestra proferida em 27/03/2014 na UFJF), temos, assim, uma “profunda transformação social na composição do magistério ao longo dos últimos 50 anos: mudança de classe social, definições de idade, de etnia, de gênero”³⁷.

Ante tal quadro, somos autorizados a pensar que essa baixa frequência de desejo de atuar como professor, nos espaços acima referenciados, pode estar relacionada a uma questão do *status* público atribuído à profissão. Sennett (2006, p.174) comenta: “*status* é talvez a palavra mais escorregadia do léxico do sociólogo. Embora seja frequentemente usada como sinônimo de esnobismo, seu sentido mais profundo tem a ver com a legitimidade. Alguém tem *status* quando as instituições conferem-lhe legitimidade”. Ser professor não universitário enquadra-se nesse mesmo arcabouço; mais do que ser docente das redes intermediárias de ensino (escola básica) está a necessidade privada do reconhecimento público, do destaque social.

Berman (2001 – cf. cap. 3), em raciocínio próximo ao de Richard Sennett (2006), acrescenta que no modelo político capitalista o valor humano é igualado ao nosso preço de mercado. Em nossa sociedade, a desvalorização do profissional docente tem sido cada vez maior, em especial nas redes públicas de ensino. O professor – se vale pelo que ganha – não tem valor algum nessa sociedade de consumo. Logo, é de se esperar que os alunos, mesmo que inconscientemente, por não desejarem ter seu valor humano igualado ao valor de mercado de um professor da Educação Básica no Brasil, direcionem seu interesse para o valor social simbólico do curso, o prestígio cultural e intelectual do mesmo. Assim, afastada do modelo ideal criado pela nossa tradição e preservado pelo imaginário popular, dá para entender porque a imagem do professor real – com um estatuto tão periférico em nossa sociedade – não faz parte dos desejos e sonhos dos jovens em relação ao curso de Letras. Estes alunos evitam, assim, por algum período, encarar a real situação da materialidade da profissão e as questões relacionadas à educação (“AD6-11 Entrei no curso de Letras porque sempre fui apaixonada pelas disciplinas escolares que trabalhavam Língua Portuguesa e Literaturas. Não sabia exatamente se queria ser professora, na verdade tinha um pouco de preconceito, mas o

³⁷ Palestra da linguista Dra. Maria Margarida Salomão, intitulada “O programa PROFLETRAS e o desafio histórico da formação do Professor de Português”, no dia 27/03/2014, no curso PROFLETRAS-FALE-UFJF.

curso me fascinava". "AN9-12 Quando optei pelo curso de Letras, não encontrei apoio necessário em minha casa, uma vez que a profissão de professor não era almejada por meus pais para mim").

Outro ponto que emerge da análise diz respeito ao ensino de língua portuguesa nas escolas de educação básica cursadas por estes alunos. Com base nas experiências reportadas em suas narrativas, pode-se observar que as experiências literárias são as mais prazerosas no aprendizado da língua. Esta dimensão de prazer conquistada ante a linguagem que é, por certo, algo valioso a ser aproveitado no processo de formação do professor acaba por ser um ponto de dissidência (cf. seção 5.3.1.2 e 5.3.1.3 dos relatos das vivências no curso) quando, as teorias sobre o fazer literário, em lugar de somarem-se a tal sensibilidade, surrupiam este prazer ("AD6-14 Já no curso da UFJF, fiquei extremamente decepcionado com algumas disciplinas do currículo de literatura, pois acreditava que fossem mais práticas. Em contrapartida, as disciplinas de linguística me apeterceram bastante").

Constata-se também que o estudo da língua nas suas escolas continua focado no ensino de gramática tradicional (aspecto reforçado no decorrer das análises). Este estatuto da tradição gramatical na disciplina de Língua Portuguesa reafirma, mais uma vez, nossa herança pedagógica de lastro greco-latino – ensinar para o povo a língua que este não fala; aliás que ninguém mais fala, mas que está registrada na escrita dos grandes; em nosso caso, de escritores de todos os séculos de Portugal ou do Brasil. A descrição desta língua é, para alguns, um prazer e, a princípio, a única forma de estudo possível desta ("AD4-4 (...)Vários fatores me levaram a essa decisão, como o gosto pela literatura, facilidade em escrever, e a paixão pela gramática da língua portuguesa". "AN6-8 quando decidi ingressar no curso de letras meu foco era aprender a gramática normativa, 'pois o mundo gira em torno desta'. "AN9-3 Quando ingressei na faculdade de Letras esperava um curso voltado para o estudo da Gramática, pois é o que aprendemos ao longo de nossas vidas escolares (...)").

Estamos, assim, diante de um grupo de estudantes que se mostra bastante desinformado, ao entrar na faculdade, com relação ao papel de uma formação de nível superior, com relação às questões sociais e às práticas profissionais do magistério. Sujeitos fluidos, como parecem ser (cf. seção 3.1), seus discursos indiciam um salto do prazer proporcionado pelos estudos da linguagem para a realização, o sucesso, pulando-se, assim, a materialidade do trabalho de professor de língua portuguesa e a consciência em relação às questões que tangem a educação no Brasil.

O silêncio quase absoluto em relação à materialização da profissão, em especial a docente, constitui-se como um forte indicador de falha na formação acadêmica, uma vez que a "zona de proteção" dura, em média, oito semestres; depois é, quase sempre, inevitável enfrentar as questões do mundo do trabalho e do consumo. Em se tratando do campo de trabalho educacional há que se considerar, ainda, o fato de que encontrarão, por certo, uma realidade significativamente marcada por questões problemáticas de diferentes naturezas (cf. cap. 1 e 3).

Frente ao observado, nos questionamos a respeito do aparente desinteresse político dos estudantes no momento de escolha pelo curso superior e, conseqüentemente, sua falta de preparação para o engajamento em causas educacionais quando de fato se depararem com a profissão. Isto mudará ao longo de suas vivências no curso? É o que veremos na próxima seção. Antes, cabe considerar ainda outro cruzamento de vozes nesta cena educacional em estudo.

As questões relativas à profissão se chocam, ainda, com o documento, inconcluso e frágil, da nova proposta curricular do curso de Letras/UFJF (cf. subseção 3.3.1). Como vimos no decorrer da análise, nas poucas vezes em que os alunos se referem à profissão do formado em Letras, fazem-no citando a profissão docente (às vezes a recusando ou acrescentando-lhe a especificação "de curso superior") e ainda outras: tradutor, intérprete e revisor de texto. Os dados da primeira parte do instrumento investigativo indicam que a grande maioria dos discentes, 79%, deseja atuar profissionalmente não como professores do Ensino Fundamental e Médio, mas como pesquisadores, críticos de literatura e cultura, consultores, assessores e gestores nas áreas de comunicação, cultura e informação, tradutores, intérpretes, revisores de texto etc.. O fato é que esses sujeitos, com identidades fluidas, em constante construção, que têm vontades amplas e flexíveis com relação à profissão (ou vontade nenhuma), encontram um campo fértil em um curso cujo documento curricular também se propõe a ser fluido e moderno, mas cuja má formulação – e mesmo inconsistência (cf. seção 3.3.1) – decorre em significativos entraves. De acordo com o documento da nova proposta curricular, os alunos do curso de licenciatura em língua portuguesa poderão atuar nesses diferentes campos de trabalho por eles pretendidos. No entanto, a única habilitação oferecida é a licenciatura, revelando que o curso pode dar habilidades para tanto, mas não habilita. Promete, portanto, mais do que pode cumprir. A única habilitação que oferece é a licenciatura – no que diz

respeito à língua portuguesa – que, por sua vez, forma os alunos para a profissão menos cobiçada por eles.

A flexibilidade do novo currículo, bem como toda sua proposta de reformulação, atende, conforme é anunciado no próprio documento (cf. subseção 3.3.1), às determinações das Diretrizes Curriculares do MEC, que por sua vez visam à concretização do discurso neoliberal nas propostas de reformas educacionais no Brasil. Assim sendo, o objetivo é substituir a ideia dos currículos mínimos pela proposta de um currículo pleno que priorize a flexibilidade e induza à criação de diferentes formações e habilitações e integre graduação e pós-graduação. Documentalmente, contudo, um texto frágil. Dado seu aspecto significativamente fragmentado, inconcluso e impreciso, leva os alunos a ideias errôneas sobre suas possibilidades de formação profissional.

As próximas análises fomentam as aqui iniciadas. Na próxima seção, passaremos à exposição das investigações realizadas a partir das sequências discursivas que compõem o *superframe* Vivências _ no _ Curso.

3. *Superframe* 2: Vivências _ no _ Curso

As narrativas de experiência, como exposto à introdução deste capítulo, estruturam as experiências vividas durante a formação acadêmica por meio da metáfora do trajeto, FORMAÇÃO ACADÊMICA É UM TRAJETO. Assim, temos episódios que narram o início, o meio e o fim desse trajeto para os acadêmicos. Nas seções anteriores, apresentamos as análises realizadas do *superframe* História _ Progressa, relativo ao início do percurso. Nesta seção, passamos às análises do meio do trajeto, das emoções causadas pelas experiências vividas, das vivências postas em destaque, dos julgamentos dos elementos que compõem o curso de Letras/UFJF. Trataremos, portanto, da análise semântica dos trechos das narrativas de experiência que constituem o *superframe* Vivências _ no _ Curso.

São 116 sequências episódicas que acionam o *superframe* Vivências _ no _ Curso (cf. *FrameGrapher* 1), distribuídas da seguinte forma:

Currículo Novo	Nº de sequências episódicas	Currículo Antigo	Nº de sequências episódicas
1º período diurno	14	8º período diurno	10
4º período diurno	22	9º período diurno	22
4º período noturno	16		
6º período diurno	20		
6º período noturno	12		
Totais	84		32
Total geral	116		

Quadro 19 - Distribuição das sequências episódicas do *superframe* Vivências_no_curso

Na análise da rede de *frames* que integram o *superframe* Vivências _ no _ Curso é importante a separação dos dados nos termos do quadro 19 porque a mudança de currículo, a princípio, deve ou pode modificar as vivências experimentadas no curso. Ao longo da exposição dos dados do antigo currículo (cf. subseção II da presente seção), apresentamos as comparações das vivências proporcionadas por ambos os currículos.

Iniciamos pela análise das 84 sequências episódicas recortadas das narrativas de experiência de acadêmicos que vêm cursando Letras na UFJF a partir da nova proposta curricular. Ao final desta exposição, passamos à apresentação das análises realizadas a partir das demais 32 sequências episódicas dos acadêmicos do antigo currículo.

I. Vivências _ no _ Curso – a nova proposta curricular

Diferentemente das construções que compõem o *superframe* História _ Progressa – que apresentam padrões formais recorrentes –, as construções que integram o *superframe* Vivências _ no _ Curso são muito diversas. Marca temporal do pretérito e construções gerundivas favorecem o reconhecimento desse núcleo episódico, instituído por *frames* evocadores de experiências vividas ao longo do curso. Os acadêmicos descrevem os sentimentos que estão vivenciando frente às experiências do curso; relatam experiências mais relevantes; e avaliam o curso e as vivências propiciadas por ele. Temos, portanto, basicamente, três atos de linguagem que nos auxiliam nessa primeira categorização dos dados, pondo em cena: a expressão dos sentimentos dos acadêmicos com relação ao curso; o relato

de experiências acadêmicas; e a avaliação do curso. Partimos do *frame* Vivências _ no _ Curso, que pode ser definido nos termos seguintes:

Quadro 20 – *frame* Vivências _ no _ curso

O primeiro passo analítico em relação aos episódios que compõem esse *superframe* nos leva à investigação dos atos de linguagem que põem em cena, como anunciado:

- (i) A Expressão de Sentimentos – *frame* Emoção (*Emotion*).
- (ii) A Avaliação do Curso – *frame* Avaliação _ curso.
- (iii) O Relato de Experiências Acadêmicas – *frame* Relato _ experiência _ no _ curso.

A expressão de sentimentos evoca, pois, o *frame* Emoção (descrito na *FrameNet*, como um *frame* não lexicalizado e não perspectivado, no qual um Experienciador tem um Estado emocional particular, que pode ser descrito em termos de um Estímulo específico que o provoca ou um Tópico que categoriza o tipo de Estímulo); Relato _ experiência _ no _ curso (não descrito pela *FrameNet*, definido, com base nas narrativas discentes, como um Acadêmico que relata uma Experiência Acadêmica marcante, vivida durante o período do curso superior na Faculdade de Letras); e Avaliação _ curso (não descrito pela *FrameNet*, definido com base nas narrativas discentes como um Avaliador que julga, avalia um Elemento do curso). O *FrameGrapher 3* expõe essa rede central de *frames* que emerge das Vivências _ no _ curso (dois níveis hierárquicos de relação frame-a-frame com um elo semântico do tipo Usando):

Vivências _ no _ curso

Definição: um **Estudante** descreve suas **Emoções** relativas à vivência no curso de Letras, relata suas **Experiências Acadêmicas** e faz uma **Avaliação** dos elementos que compõem o curso de Letras.

Tipo semântico: não-lexicalizado, não-perspectivado.

EF Central:

Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.

Emoções: sentimentos ou emoções expressos pelo **Estudante** sobre sua vivência relativa a um elemento que constitui o curso de Letras.

Experiências Acadêmicas: o **Estudante** relata suas experiências vivenciadas no curso de Letras.

Avaliação: o **Estudante** expõe um juízo de valor baseado em seu ponto de vista sobre os elementos que constituem o curso de Letras.

FrameGrapher 3 – Rede de *frames* do *superframe* *Vivências _ no _ curso*.

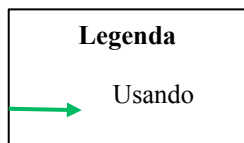
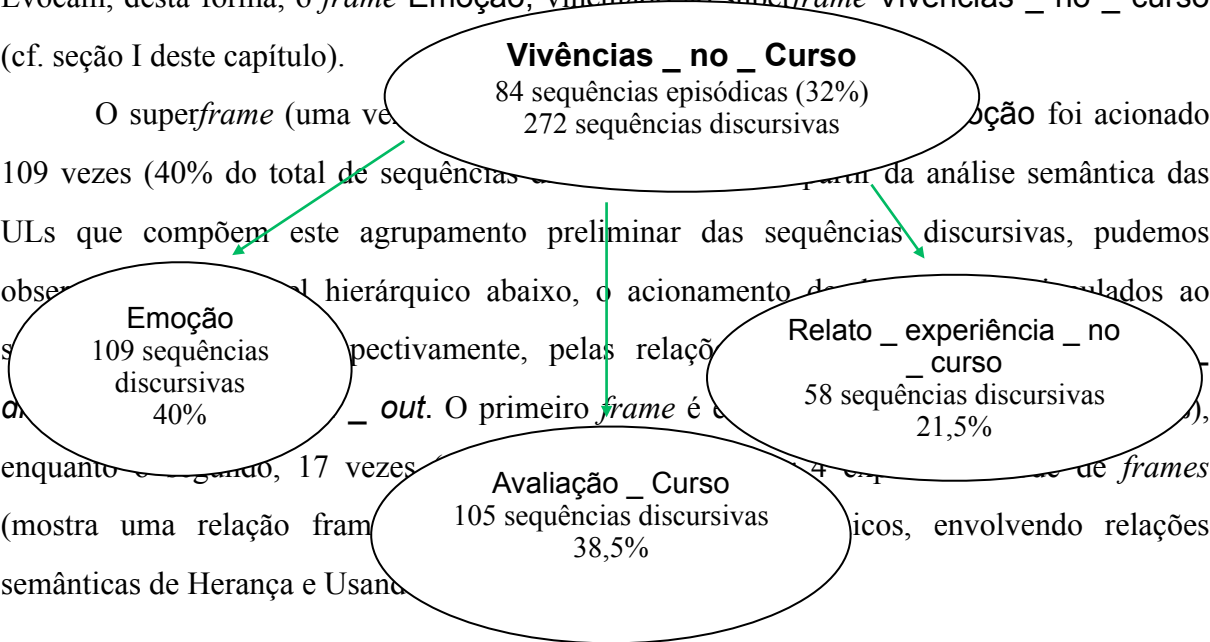
O total de sequências discursivas consideradas para o cálculo das ocorrências (272) vai além do número total de sequências episódicas do *superframe* *Vivências _ no _ curso* (84). Isto porque em uma mesma sequência episódica pode emergir mais de um dos *frames* analisados. A partir desta rede central de *frames*, passamos à análise de cada uma das estruturas conceituais que compõem os *frames* derivados do *superframe* *Vivências _ no _ curso*. Os *frames* serão apresentados pela ordem decrescente de frequência.

1. Vivências _ no _ curso: o *frame* Emoção

Nos segmentos discursivos que compõem o *superframe* *Vivências _ no _ curso*, os estudantes, mais uma vez, expressam seus sentimentos. Nas sequências do *superframe* *História _ Progressa* (cf. seção 5.2.1.1), as emoções foram postas em cena para indicar o motivo que levou os acadêmicos a buscarem a formação superior em Letras/UFJF. Nas

sequências episódicas do **Vivências _ no _ curso**, as emoções vêm à tona para que eles descrevam como se sentem com relação à vivência que vêm experimentando na faculdade. Evocam, desta forma, o *frame* **Emoção**, vinculado ao *superframe* **Vivências _ no _ curso** (cf. seção I deste capítulo).

O *superframe* (uma vez) foi acionado 109 vezes (40% do total de sequências) para a análise semântica das ULs que compõem este agrupamento preliminar das sequências discursivas, pudemos observar o seguinte hierárquico abaixo, o acionamento de frames vinculados ao *superframe* **Vivências _ no _ curso**, respectivamente, pelas relações **out**. O primeiro *frame* é **Emoção**, com 109 sequências discursivas (40%), enquanto o segundo, 17 vezes (6,3%), é **Relato _ experiência _ no _ curso**, com 58 sequências discursivas (21,5%), e o terceiro, 17 vezes (6,3%), é **Avaliação _ Curso**, com 105 sequências discursivas (38,5%).

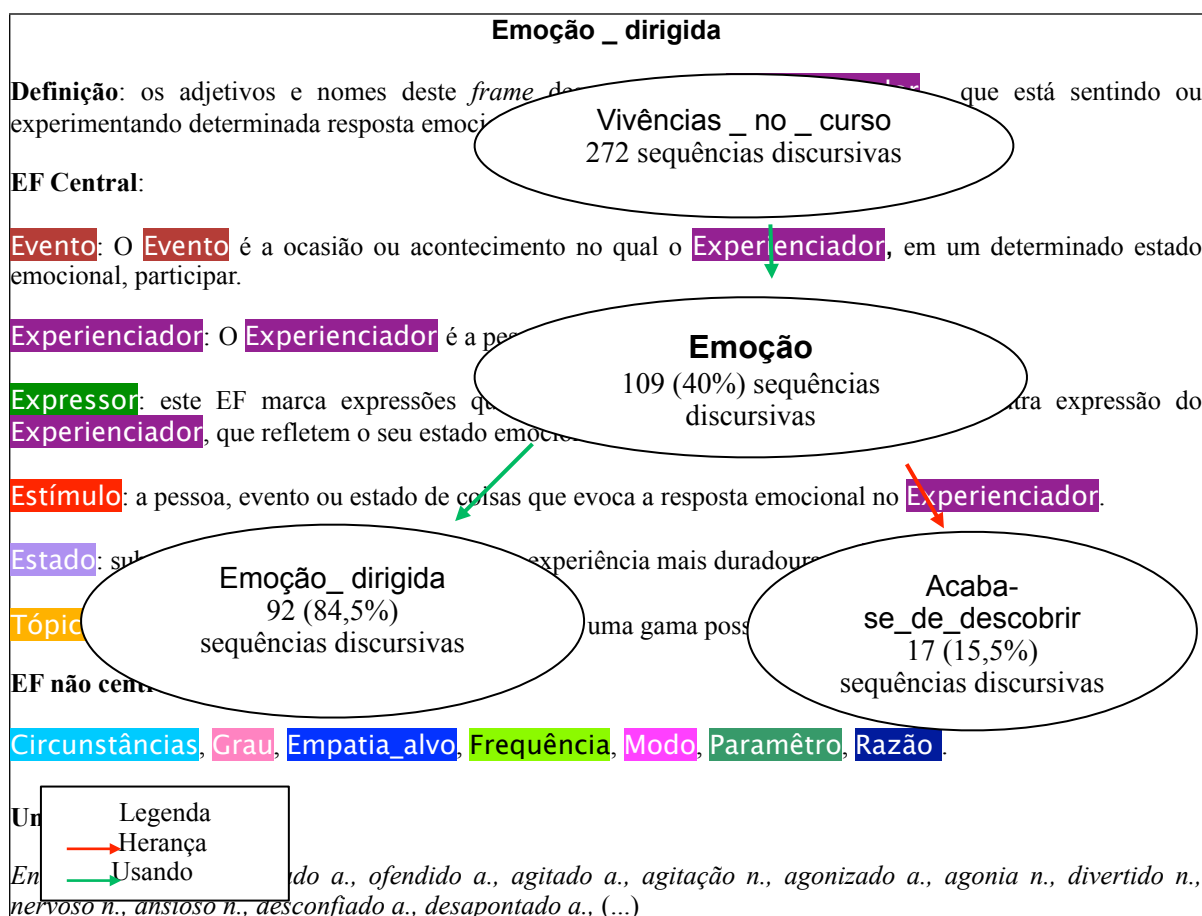


Nas próximas seções, apresentamos a análise semântica de cada um destes *frames*, com base nas narrativas discentes, dando continuidade ao delineamento da forma como os sujeitos perspectivam seus processos de formação no curso de Letras/UFJF.

1.1.O *frame* Emoção_dirigida: emoções que o curso gerou no acadêmico

As diferentes vivências experimentadas no curso de Letras/UFJF pelos sujeitos em formação geram neles uma resposta emocional. Assim, ao relatarem as experiências vividas no curso, os alunos tendem a descrever quais são os sentimentos atrelados ao vivido.

A partir da investigação das Unidades Lexicais e Construcionais que compõem as sequências do super*frame* Vivências _ no _ curso, observamos o acionamento do *frame* Emoção_dirigida em 84,4% das sequências discursivas. Tal *frame* filho é traduzido, de modo sucinto, nos termos seguintes (disponível em <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>):



Quadro 21 – tradução do *frame* Emoção _ dirigida.

As ULs ou UCs evocadoras do *frame* Emoção_dirigida se distribuem em *synsets* que, por sua vez, integram campos semânticos de valor positivo ou negativo. O quadro 22 apresenta as ULs e UCs, suas frequências e exemplos que ilustram suas ocorrências no *corpus*:

Frame Emoção _ dirigida				
Unidades Lexicais – Unidades Construcionais				
			<i>Tokens</i>	Exemplos
Semântica Positiva (56,5%)	Synset 1	Gostar Apaixonar Adorar Amar Agradar	33 35,8%	AD4-2 De maneira geral estou GOSTANDO bastante do curso. AD1-9 Estou ADORANDO o curso.
	Synset 2	Satisfazer Realizar	8 8,6%	AN6-6 Estou SATISFEITA com a oficina de gêneros textuais.
	Synset 3	Maravilhar Encantar Fascinio	6 6,5%	AD1-10 Mesmo com o pouco tempo no curso, posso dizer que minha escolha foi certa: estou ENCANTADA pelas aulas, pelas matérias, pela dinâmica.
	Synset 4	Feliz Contente	5 5,4%	AD4-8 Fiquei muito FELIZ ao ver que dentro da área de linguística eu posso trabalhar com aspectos biológicos como o processo de formação de linguagem ou a área da fonética e fonologia.
Semântica Negativas (43,5%)	Synset 5	Frustrar/Frustração Decepção/Decepcionar Desapontar Desiludir	21 22,8%	AN6-6 Sinto FRUSTRAÇÃO por não haver um estudo gramatical, nós não temos praticamente nenhuma matéria de gramática. (só há uma: Estudos Normativos e Tradicionais da Gramática).
	Synset 6	Desgostar Não gostar Não agradar Detestar	6 6,5%	AD4- 16 NÃO GOSTEI de ter de escolher entre linguística e literatura, apesar de ter um maior interesse em linguística, penso que a literatura me auxiliaria muito na minha profissão, e o que vimos e iremos ver de literatura até agora, é muito pouco. O que DETESTO aqui na Letras é esta separação entre Lit e Ling, algumas pessoas amam uma e odeiam a outra, logo excluem.
		Outros (cansada(o), preocupada(o), confusa(o) etc.)	13 14,2%	AD4-18 me sinto CONFUSA com a grande quantidade de possibilidades, que dificultam uma escolha específica.
	Total	-	92 100%	-

Quadro 22 – ULs e UCs do *frame* Emoção _ dirigida.

Os estudos das ULs e UCs que evocam o *frame* Emoção_dirigida nos demonstram que as experiências vividas provocam nos graduandos tanto sentimentos positivos quanto

negativos (emoções com valor semântico positivo correspondem a 56,5% do total de ocorrências das ULs, enquanto as com valor semântico negativo correspondem a 43,5%).

Diante dessa descrição de sentimentos, somos impelidos a investigar quais experiências, rotuladas pelos EFs **Estímulo** ("pessoa, evento ou estado de coisas que evoca a resposta emocional no Experienciador") e **Tópico** ("a área geral em que a emoção ocorre, indica uma gama possível de **Estímulos**"), os geram.

O *slot* do EF **Tópico** foi preenchido, em sua quase totalidade, pela construção “o curso” (“AN4-4 Estou extremamente **FELIZ** e **REALIZADA** **com o curso** que escolhi e principalmente por estar no curso de Letras da UFJF”), tendo também ocorrências de construções como “o ambiente acadêmico”. Esse EF aparece nos dados 24 vezes, sendo 22 vezes com uma UL de carga semântica positiva e 2 vezes com ULs de carga semântica negativa. Com relação ao curso como um todo, portanto, os alunos demonstram-se, majoritariamente, com um sentimento positivo. O preenchimento do EF **Estímulo** nos fornece maiores informações.

O *slot* do EF **Estímulo** foi preenchido por uma grande variedade de construções, o que nos leva, mais uma vez, a recorrer à Semântica Lexical e à ontologia do curso de Letras (cf. seção 5.2.1.1) – as categorias semânticas que preenchem esse *slot* correspondem, novamente, a elementos que constituem o curso de Letras/UFJF. Nos quadros 23 e 24 apresentamos os elementos da ontologia do curso de Letras que aparecem no preenchimento do *slot* do EF **Estímulo**, com suas frequências e exemplos ilustrativos das ocorrências no *corpus*. Decidimos apresentar em quadros separados os estímulos que ocorrem com ULs de campos semânticos negativos ou positivos para melhor visualizarmos o que gerou nos alunos essas emoções:

Slot: EF Estímulo – Semântica Positiva			
Ontologia do curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token
Currículo 8%	- Mudanças separação Linguística e Literatura	AD6-8 Atualmente, estou GOSTANDO da flexibilização que o novo currículo nos fornece, uma vez que podemos escolher o que realmente é do nosso interesse de conhecimento.	3 (8%)
Estrutura Curricular (66,5%)	- Disciplinas	AN4-18 Hoje sou ENCANTADA pelos estudos linguísticos.	5 (13%)
	- Disciplinas teóricas Linguística (11) Literatura (7)	AD4-8 Em especial na UFJF, o que me AGRADOU muito foi a possibilidade de participar de várias atividades extra que ampliam a formação do profissional como as bolsas do PU e Boa vizinhança e Terceira idade que dão experiência em sala de aula, iniciação científica e possibilidade de fazer um intercâmbio.	18 (46%)
	- Oficinas		1 (2,5%)
	- Atividades acadêmicas complementares		2 (5%)
Habilidades (7,5%)	- Leitora e escritora	AD6-6 Fico muito SATISFEITA com meu desenvolvimento da escrita, pois agora consigo escrever melhor que antes de iniciar este curso.	1 (2,5%)
	- Educacional/ Didático-pedagógica		1 (2,5%)
	- Teórico-científica		1 (2,5%)
Áreas do conhecimento (13%)	- Literatura Língua estrangeira (3)	AD4-20 Estou GOSTANDO muito de estudar o Inglês, que foi o que motivou a entrar no curso.	1 (2,5%)
	- Linguagem Latim (1)		4 (10,5%)
Profissões (5%)	- Professor	AD6-11 No decorrer e ainda mais agora que estou estagiando, descobri que realmente quero trabalhar como professora, estou APAIXONADA pela profissão.	1 (2,5%)
	- Pesquisador		1 (2,5%)
Total de ocorrências do EF Estímulo	-		39 100%

Quadro 23 – Preenchimento do EF Estímulo – semântica positiva

Slot: EF Estímulo – Semântica Negativa			
Ontologia do curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token
Equipe Pedagógica e demais funcionários (12,1%)	- Corpo Docente	AD6-9 já no primeiro ano me DESILUDI completamente com alguns professores	4 (12,1%)
Currículo (33,4%)	- Nova proposta curricular como um todo	AN6-4 Como acadêmica, sinto-me DECEPCIONADA , em partes, com o novo currículo .	4 (12,1%)
	- Mudanças opção por ênfase em Linguística ou literatura	AD4- 16 NÃO GOSTEI de ter de escolher entre linguística e literatura	7 (21,3%)
Estrutura Curricular (51,5%)	- Disciplinas teóricas Literatura (7) Gramática (4)	AD6-14 Já no curso da UFJF, fiquei extremamente DECEPCIONADO , com algumas disciplinas do currículo de literatura , pois acreditava que fossem mais práticas.	14 (42,5%)
	- Disciplinas didático-pedagógicas Latim (1) Linguística (1) Inglês (1)	AN6-6 Sinto FRUSTRAÇÃO por não haver um estudo gramatical, nós não temos praticamente nenhuma matéria de gramática .	1 (3%)
	- Oficinas	AN 6 - 6 NÃO ESTOU SATISFEITA com o curso de letras, principalmente tratando-se das oficinas que são obrigatórias na grade .	2 (6%)
Profissões (3%)	- Pesquisador X Professor	AD6-2 ao iniciar o curso fica extremamente DESAPONTADO pois acreditava que aprenderia o necessário para ser um professor de português, e pareço estar em um curso introdutório para o mestrado e não tenho pretensão de seguir carreira acadêmica.	1 (3%)
Total de ocorrências do EF Estímulo	-	-	33 100%

Quadro 24 – Preenchimento do EF Estímulo – semântica negativa

A investigação semântica do preenchimento do *slot* do EF **Estímulo** nos indica alguns pontos importantes do processo de formação em Letras/UFJF. Com relação aos

sentimentos de semântica positiva, podemos observar que os alunos em formação estão nutrindo um sentimento bom, em maior relevo, pelas disciplinas de linguística e literatura. Destaca-se o fato de estarem gostando, principalmente, das matérias relacionadas à linguística, com a justificativa de que não conheciam a disciplina e descobriram algo muito interessante (esse fato é reforçado na análise apresentada na próxima seção – cf. seção 5.3.1.2):

10. **AD6-3** **A linguística** **DESPERTOU INTERESSE** **em mim**, pois tive a oportunidade de estudar vários fenômenos que acontecem diariamente entre os falantes do Português, que eu já percebia mas não sabia que tinha estudos aprofundados sobre isso.
11. **AD4-4** Com o passar dos períodos, fui **TOMANDO GOSTO** **pela linguística** e a cada dia que passa tenho mais certeza que é essa área que quero atuar; **NÃO** **me** **DESGOSTA** **a literatura e nem a língua estrangeira**, mas não tenho vontade de seguir adiante, me aprofundar mais nos respectivos assuntos, faço língua estrangeira porque sei que é necessário, mas não faço com gosto e o mesmo acontece com a literatura, gosto de literatura para mim, e não para ficar analisando.

No que tange aos sentimentos negativos, mais uma vez, em maior relevo, encontram-se as disciplinas. Os alunos, ao entrarem na universidade, já gostavam de literatura, como vimos nas análises das sequências discursivas do *superframe* História _ Progressa (cf. seção 5.2.1.1) nas quais eles apresentaram o gosto pela literatura como um motivo para a escolha do curso. No entanto, no relato das vivências, a experiência com as disciplinas de literatura não corresponde ao esperado e gera um sentimento negativo:

12. **AN4-18** Confesso que até no 3º período, tinha a sensação de estar perdida, devido ao fato de **NÃO** **ME IDENTIFICAR** **com certas matérias, principalmente as da área de literatura**. Já no 4º período, talvez por amadurecimento, consigo “ver com outros olhos” a faculdade, e mais precisamente a área da linguística. Participo hoje de um projeto da Linguística Cognitiva, e vi nesse viés um verdadeiro motivo para continuar meus estudos na faculdade. Hoje sou **ENCANTADA** **pelos estudos linguísticos**.
13. **AD6-11** (...) mas logo no primeiro período comecei a **DESGOSTAR** um pouco **[de literatura]** especialmente pela forma como ela era abordada pelos professores. A literatura, que antes me parecia palpável, próxima da realidade, pareceu-me cada vez mais distante, principalmente pelo aspecto demasiadamente teórico.

Outro ponto importante diz respeito à insatisfação com relação a não existência de uma disciplina sobre gramática normativa. Contudo, a nova proposta curricular do curso de Letras/UFJF prevê uma disciplina denominada “Gramática: estudos tradicionais e normativos” no segundo período (cf. seção 3.3.1), que trataria dos assuntos relacionados à gramática tradicional. Este foi um tópico bastante requisitado pelos alunos do antigo currículo

e a inclusão de uma nova disciplina parece não ter surtido efeito (esse fato é reforçado na análise do *superframe* Avaliação _ Curso – cf. seção 5.3.2):

14. AN6-8 Na minha vida acadêmica **SINTO-me** altamente **FRUSTRADA**, uma vez que, **quando decidi ingressar no curso de letras meu foco era aprender a gramática normativa, “pois o mundo gira em torno desta”**, quando prestamos concurso precisamos estudar sozinho (gramática normativa) esta e também nas provas da faculdade esta é muito cobrada, mas não existe um apreço por parte do novo currículo só há uma rigorosa exigência desta norma culta.
15. AN6-5 Quando eu iniciei meu curso de graduação em Letras tive muitas **FRUSTRações**, pois **havia idealizado o curso de uma forma, mas na realidade não era da forma que imaginei**. O curso prioriza as teorias que não se prendem tanto à gramática tradicional, porém a realidade das escolas (públicas e privadas) e cursinhos preparatórios (para vestibular, concursos, etc.) não é bem de acordo com essas teorias.

As referências à nova proposta curricular ocupam a segunda posição no preenchimento do EF Estímulo, com 33,4% das ocorrências com ULs ou UCs de semântica negativa. Os acadêmicos revelam estarem nutrindo sentimentos negativos com relação à nova proposta, principalmente no que diz respeito à possibilidade de determinar a ênfase que pretendem dar ao seu curso, se em estudos linguísticos ou literários; e a proposta das oficinas (nesse ponto também temos mais informações na análise do *superframe* Avaliação _ Curso):

16. AD4- 16 **NÃO GOSTEI** **de ter de escolher entre linguística e literatura**, apesar de ter um maior interesse em linguística, penso que a literatura me auxiliaria muito na minha profissão, e o que vimos e iremos ver de literatura até agora, é muito pouco.
17. AN6-6 **NÃO GOSTEI** **da separação de matérias de literatura e linguística da grade**. Ambos são fundamentais para a formação de um bom profissional. **NÃO ESTOU SATISFEITA** **com as oficinas que são obrigatórias na grade**. Acho que deveria ser opcional, já que houve essa separação entre literatura e linguística não deveriam obrigar o aluno a fazer oficinas da área que ele não gosta ou que ele não tem interesse.
18. AD4-2 Não poderia deixar de citar aqui algo que me deixou realmente **PREOCUPADA** em relação ao novo currículo: **o número de oficinas que precisamos cursar**. Entendo que é necessário para cumprir créditos e carga horária e reconheço que as oficinas ofertadas são muito boas, mas acho que não precisava serem tantas. As vezes o melhor seria ter oficinas com mais horas semanais e ofertadas desde o primeiro período, visto que do terceiro ao oitavo período para fazermos treze oficinas é muito pouco tempo.

Na próxima seção daremos continuidade à análise das sequências que compõem o *superframe* Emoção, expondo aquelas que acionam o *frame* Acaba-se_de_descobrir

1.2.O *frame* Acaba-se_de_descobrir: as surpresas

Além das emoções apresentadas na seção anterior (*frame* Emoção _ dirigida), nas narrativas discentes foi observada, em menor relevo, a descrição de uma emoção específica: a surpresa. Os acadêmicos revelam em seus discursos terem se surpreendido com algumas experiências vividas. O estudo das ULs e UCs que compõem as sequências discursivas em análise nos levou à identificação do acionamento do *frame* Acaba-se_de_descobrir, 17 vezes (15,5% das ocorrências do superframe Emoção). A *FrameNet* descreve a cena (disponível em <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>), cuja tradução abreviada, acrescida de exemplos e ULs do *corpus*, apresentamos a seguir:

Acaba-se_de_descobrir
<p>Definição: um Experiencidor, um Expressor ou um Estado pode ser descrito como tendo uma emoção de surpresa evocada por um Estímulo ou relativo a um Tópico.</p>
<p>AN4-9 O que tem me deixado mais SURPREENDIDA é o fato de, mesmo sendo uma licenciatura, voltada para a formação de professores, nosso curso carece de matérias como didática e pedagogia desde seu início. Por outro lado, por enquanto não tenho me achado frente a uma proposta investigativa dentro de sala de aula. Ou mesmo uma ênfase teórica.</p>
<p>EF central:</p> <p>Experiencidor: é a pessoa que experimenta ou sente as emoções.</p> <p>Expressor: a parte do corpo, gesto ou outra expressão do Experiencidor que reflete seu estado emocional.</p> <p>Estado: é o substantivo abstrato que descreve a experiência mais duradoura do Experiencidor.</p> <p>Estímulo: a pessoa, evento ou estado de coisas que evoca a resposta emocional no Experiencidor.</p> <p>Tópico: é a área geral na qual a emoção ocorre. Indica uma gama de Estímulos possíveis.</p>
<p>EF não central:</p> <p>Circunstâncias, Grau, Empatia_alvo, Modo, Parâmetro, Razão, Meio, Tempo, Tipo.</p>
<p>Unidade Lexical:</p> <p><i>Surpreender v., surpresa n.,</i> (UCs – diferente do que imaginava; diferente das minhas expectativas, diferente do que eu esperava encontrar, levei um choque)</p>

Quadro 25 – tradução do *frame* Acaba-se de descobrir.

A resposta emocional de surpresa é evocada por elementos rotulados pelos EFs **Estímulo** e **Tópico**, os mesmos encontrados na descrição do *frame* Emoção_dirigida (cf. seção 5.3.1.1). O *slot* do EF **Tópico** foi preenchido, nos dados, apenas por construções como

“o curso de letras”, com 3 ocorrências, não especificando o elemento da surpresa, apenas relatando a emoção com relação ao curso: **AD6-9** O curso de Letras é bem **DIFERENTE DO QUE EU IMAGINAVA**. O *slot* do EF **Estímulo**, por sua vez, é preenchido por diferentes construções, totalizando 14 ocorrências. A análise semântica de tais construções nos remete, uma vez mais, à ontologia do curso de Letras (cf. seção 5.2.1.1):

Slot: EF Estímulo			
Ontologia do curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token
Currículo (7,1%)	- Mudanças opção por ênfase em linguística ou literatura	AN4-6 Desde o início, quando descobri que não poderia seguir duas licenciaturas concomitantemente, a sensação de QUEBRA DE TODAS AS MINHAS EXPECTATIVAS foi enorme.	1 (7,1%)
Estrutura Curricular (28,6%)	- Disciplinas	AD6-9 me SURPREENDI com todas as disciplinas que já tive e tenho	3 (21,5%)
	- Disciplinas teórico-pedagógicas		1 (7,1%)
Habilidades (21,5%)	- Leitora	AD6-7 Quando entrei para o curso de Letras, me deparei com leituras muito técnicas uma realidade muito DIFERENTE DA QUE ESPERAVA ENCONTRAR .	3 (21,5%)
Áreas do conhecimento (42,8%)	- Literatura	AD6-17 O estudo na área da literatura me SURPREENDEU bastante, pois pude perceber que esta matéria é muito mais abrangente e cheia de muitas possibilidades.	1 (7,1%)
	- Linguagem Linguística (4) Gramática Tradicional (1)	AD4-23 Ao iniciar o curso tive uma grande SURPRESA com o fato do foco do curso não ser a gramática normativa.	5 (35,7%)
Total de ocorrências do EF Estímulo	-	-	14 (100%)

Quadro 26 – Preenchimento do *slot* do EF **Estímulo**.

Apesar da baixa frequência do *frame* *Acaba-se_de_descobrir*, a análise de seus EFs no *corpus* reforça alguns achados já apresentados e outros que ainda serão expostos. A

observação mais detalhada do preenchimento do EF **Estímulo**, por exemplo, nos revelou, de novo, que os alunos se surpreenderam com a linguística e também com a carga de leituras técnicas. Além disso, mesmo diante de apenas uma ocorrência de cada, veremos que serão recorrentes as questões: do não estudo da gramática tradicional, da insatisfação com as disciplinas teórico-pedagógicas e com a formação docente; e da implementação do novo currículo.

Síntese analítica 5: ao relatarem as experiências vividas no curso de Letras/UFJF, os acadêmicos descrevem quais foram os sentimentos atrelados ao vivido, tanto sentimentos positivos quanto negativos (respectivamente, 56,5% e 43,5%). As emoções positivas foram dirigidas, principalmente, às disciplinas de linguística e literatura, em especial à primeira, que os alunos revelam desconhecer antes da entrada na faculdade. As emoções negativas tiveram como foco: as disciplinas (a literatura e a não existência de uma disciplina sobre gramática normativa) e a nova proposta curricular (escolha da ênfase e oficinas de práticas pedagógicas).

Nas próximas seções, passamos às análises do *superframe* **Avaliação _ Curso**, delineando os julgamentos de valor sobre o curso de Letras/UFJF proferidos pelos acadêmicos.

2. O *frame* **Avaliação _ curso**: os juízos de valor sobre os elementos do curso de Letras/UFJF

Atos de linguagem avaliativos em relação a algum elemento que constitui a ontologia do curso de Letras/UFJF emergem em 105 sequências discursivas, levando à definição de um novo *frame* – **Avaliação _ curso** – que integra o *superframe* **Vivências _ no _ curso** (cf. *FrameGrapher* 3), descrito e ilustrado no quadro abaixo a partir dos dados do *corpus* desta pesquisa:

Avaliação _ curso

Definição: neste *frame* um **Avaliador** julga um **Elemento do curso**.

AN4-4 **Esse curso** é muito **COMPLETO** pois nos prepara de uma certa forma, não só para uma sala de aula, como também para pesquisas, e para termos uma visão mais crítica do mundo em que vivemos.

EF central:

Avaliador: o indivíduo cujo ponto de vista é considerado para a realização do julgamento. É ele que expressa a opinião sobre o **Elemento do curso**.

Elemento do curso: alvo do julgamento do **Avaliador**. São os elementos que compõem a ontologia de um curso.

EF não central:

Justificativa: o **Avaliador** apresenta o motivo pelo qual avalia o **Elemento do curso** desta ou daquela forma.

Unidades Lexicais:

Ruim a., bom a., excelente a., positivo a., negativo a., prejudicial a., distante a., irrisório a., ótimo a., satisfatório a., falho a., importante a., válido a., necessário a., aprovar v., completo a., avaliar v.

Quadro 27 – *frame* Avaliação _ curso

As ULs que evocam o *frame* podem ser divididas em dois grupos: das ULs de semântica positiva e das ULs de semântica negativa. O quadro 28 expõe essas informações:

ULs e UCs - Avaliação _ curso			
	ULs	Exemplos	Frequência de ocorrências
Semântica Positiva	Positivo, Excelente, Bom, Melhor, Ótimo, Satisfatório, Marcante, Importante, Completo etc.	AN4-12 A oferta de bolsas de iniciação científica é SATISFATÓRIA , proporcionando ao estudante oportunidades dentro da instituição.	40 38%

Semântica Negativa	Ruim, Prejudicial, Negativo, Falho, Não é funcional, Péssimo, Distante, Abstrato etc.	AD4-17 A separação entre lit. e ling, algumas pessoas amam uma e odeiam a outra, logo excluem, é algo IMATURO e RIDÍCULO , pois, todo conhecimento é interligado e fundamental p/ a vida. AD4-19 Depois além de termos várias coisas para estudar começamos a ter aulas com PÉSSIMOS docentes QUE NÃO SABIAM ENSINAR ABSOLUTAMENTE NADA.	65 62%
Total	–	–	105 100%

Quadro 28 - ULs e UCs do *frame* Avaliação _ curso

A análise das ocorrências das ULs e UCs do *frame* Avaliação _ curso nos revela uma maior frequência de avaliações negativas (62%) dos elementos que compõem o curso de Letras em relação às avaliações positivas (38%).

O preenchimento do EF **Avaliador** (1ª pessoa) mostra que o ponto de vista para a avaliação é sempre o do acadêmico.

O *slot* do EF **Elemento do curso** foi preenchido de forma bastante variada no *corpus* em análise, o que nos leva a recorrer, outra vez, à ontologia do curso de Letras (cf. seção 5.2.1.1). As avaliações têm como alvo, em todas as ocorrências, algum elemento que constitui o curso de Letras/UFJF: o curso como um todo, a nova proposta curricular e suas mudanças, as habilidades educacionais e teóricas desenvolvidas ou não no curso, as atividades acadêmicas complementares, a disciplina voltada para o ensino da gramática tradicional, os professores, as disciplinas do campo literário. Os quadros 29 e 30 explicitam tais informações, separando quando o EF **Elemento do curso** vem acompanhando uma UL ou UC de semântica positiva ou negativa:

Slot EF Elemento do curso - Semântica Positiva				
Ontologia do Curso de Letras/UFJF				
		Exemplos	Token	
Currículo (31,6%)	- Mudanças	Alterações (4) Divisão em ênfase (2) Oficinas (6)	AN6-10 o novo currículo está muito MELHOR . Acho que tudo agora está mais direcionado aos temas e até mais didático, isso é bom, pois dá mais liberdade ao aluno, como nas oficinas, e também enriquece o professor quando formado. AD6-1 as oficinas são um PONTO POSITIVO .	12 31,6%
Equipe Pedagógica e demais funcionários (10,6%)	- Corpo Docente		AN4-15 PONTOS POSITIVOS : o EXCELENTE nível de conhecimento e didática da maioria dos professores (...)	4 10,6%

Estrutura Curricular (21%)	- Disciplinas teóricas Literatura	AD6-17 pude perceber que esta matéria (literatura) é muito mais ABRANGENTE E CHEIA DE MUITAS POSSIBILIDADES.	3 7,9%
	- Atividades Acadêmicas Complementares	AN4-12 A oferta de bolsas de iniciação científica é SATISFATÓRIA, proporcionando ao estudante oportunidades dentro da instituição.	5 13,1%
Curso como um todo (36,8%)	- curso de Letras/UFJF	AN6-10 o curso de Letras da UFJF é um ÓTIMO curso (...)	14 36,8%
Total de ocorrências do EF Elemento do curso	-	-	38 100%

Quadro 29 - Preenchimento *slot* do EF Elemento do Curso – semântica positiva.

Slot EF Elemento do curso – Semântica Negativa			
Ontologia do Curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token
Currículo (48,5%)	- Mudanças Alterações (4) Divisão em ênfase (9) Oficinas (13)	AN4-7 Gostaria de destacar também que a subdivisão do curso em ênfases, quais sejam, Lingüística e Literatura, é, a meu ver, PREJUDICIAL à formação do futuro professor de Português, já que a grade obrigatória do curso apresenta uma série de disciplinas panorâmicas, principalmente as referentes à Literatura (como conhecer a vasta Literatura Portuguesa ou Brasileira em apenas um período?).	33 48,5%
	- Estrutura Curricular (7)	AD4-3 Uma CRÍTICA a respeito do curso é a quantidade grande do número de oficinas que precisamos cursar para formar, acho que oficinas são necessárias mas não precisava serem tantas AD1-5 QUESTIONO A QUALIDADE da nova grade devido à eliminação de algumas disciplinas quando na verdade deveria-se juntar as duas grades, pois a nova possui mais disciplinas didáticas. Ambas as grades possui um elevado grau de importância em nossa formação.	
Equipe Pedagógica e demais funcionários (10%)	- Corpo Docente	AD4-19 (...) começamos a ter aulas com PÉSSIMOS docentes QUE NÃO SABIAM ENSINAR ABSOLUTAMENTE NADA.	7 10%

Estrutura Curricular (15%)	- Disciplinas teóricas Literatura (4) GT (6)	AD6-11 A literatura, que antes me parecia palpável, próxima da realidade, pareceu-me CADA VEZ MAIS DISTANTE , principalmente pelo aspecto DEMASIADAMENTE TEÓRICO . AN6-5 É FRUSTRANTE : o curso prioriza as teorias que não se prendem tanto à gramática tradicional, porém a realidade das escolas (públicas e privadas) e cursinhos preparatórios (para vestibular, concursos, etc.) não é bem de acordo com essas teorias.	10 15%
Habilidades (22%)	- Teórico-pedagógica / Teórico-científica	AN6-1 FALTA AO CURSO aliar (de verdade) a teoria à prática. AD6-11 INFELIZMENTE , o curso não é muito voltado para a parte prática da formação do professor, bem como deixa muito de lado a dimensão ético-política da formação. Estudamos muita teoria, mas quase não sabemos o que utilizar em sala de aula e como fazê-lo.	15 22%
Profissões (4,5%)	- Professor X Pesquisador	AN4-5 Quando chegamos à Universidade há aquela empolgação inicial, que nos impede, muitas vezes, de criticar. Com o passar do tempo, foi possível perceber o quanto nossa formação como profissionais da área de Letras DESTOA DA REALIDADE . Somos influenciados a pensar que todos nós sairemos da graduação, iremos para o mestrado, doutorado e por aí vai... até chegar ao tão sonhado posto de “professor da Federal”. Nossos colegas de classe ignoram e rejeitam o fato de que a maior parte de nós estará dentro de pouco tempo em uma sala de aula, atuando como professor.	3 4,5%
Total de ocorrências do EF Elemento do curso	-	-	68 100%

Quadro 30 - Preenchimento *slot* do EF Elemento do Curso – semântica negativa.

A análise do preenchimento do *slot* do EF **Elemento do curso** nos sinaliza importantes questões relativas à formação no curso de Letras/UFJF. Como vimos, a frequência de avaliações positivas (38%) nos dados é significativamente menor que as avaliações negativas (62%). Quando se trata de uma emissão de julgamento positivo, o alvo é, na maioria das ocorrências, o curso como um todo (36,8% das ocorrências do EF Elemento do Curso acompanhado de uma UL de semântica positiva). Em seguida, temos a nova proposta curricular (31,6%). Contudo, quando se trata de avaliação negativa, o foco é, majoritariamente, também as inovações da proposta curricular (48,5% das ocorrências do EF Elemento do Curso acompanhado de uma UL de semântica negativa).

Os principais pontos presentes nos discursos, no que diz respeito à nova proposta curricular, são: (i) a possibilidade de o acadêmico escolher uma ênfase, se em linguística ou literatura, para sua formação como licenciado em língua portuguesa; (ii) e a inclusão, na grade, de oficinas de prática pedagógica.

No que tange ao primeiro ponto, os alunos revelam não aprovarem a escolha da ênfase por considerarem que sairão prejudicados na formação como professores de língua portuguesa. Para eles, as escolas contratam professores de língua e literatura; o diploma não será condizente com a real formação; e literatura e linguística são campos complementares, quem escolhe uma fica prejudicado nos conhecimentos sobre a outra. Sobre as oficinas, os estudantes expõem seus pontos de vista ressaltando que: (i) são muitas e só oferecidas a partir do terceiro período, o que aumenta a carga de disciplinas e pode aumentar o tempo de formação; (ii) e nem sempre atingem o objetivo de tratar de questões práticas de sala de aula. Os exemplos de 19 a 22 explicitam as questões apresentadas:

19. **AD6-1** nós temos de escolher uma ênfase de Linguística ou Literatura, e o nosso diploma vai sair independentemente da ênfase escolhida; licenciatura em português e suas respectivas literaturas, ou seja, não vamos fazer todas as matérias de literatura e mesmo assim vamos ser licenciados. Isso é RUIM.
20. **AD4-8** O único PROBLEMA que me vem a mente é a divisão do curso em linguística e literatura porque embora eu não goste muito de literatura, se eu precisar dar aula desta não acho que terei uma boa base.
21. **AN6-7** A quantidade de oficinas na FALE é IMENSA E NÃO APRESENTA NENHUM INTERESSE PARA MINHA FORMAÇÃO; isto acontece tanto na linguística quanto na literatura. As oficinas são COMPULSIVAS, não faço por prazer de conhecer. Algumas resultam UMA CHATICE e em cima agüentar o humor e o modo de ser do professor.
22. **AD6-20** Durante essa trajetória houve PONTOS CONFLITUOSOS (...) as oficinas que levaram certo tempo até terem seu aspecto primordialmente prático levado em conta.

Outro ponto de relevo nas avaliações, diz respeito às habilidades que os alunos esperam desenvolver no curso de Letras. De acordo com as narrativas, o curso de Letras/UFJF prioriza as habilidades teórico-científicas, deixando a desejar no desenvolvimento das teórico-pedagógicas (22%). Soma-se a isso, o foco na formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores, apesar de se tratar de um curso exclusivamente de licenciatura (4,5%) – ver exemplo no quadro 30. Se retomarmos os dados obtidos na primeira parte do instrumento investigativo (cf. seção 4.4.3), veremos que os alunos já indicavam que o foco principal do curso de Letras/UFJF, na opinião deles, é a formação teórico-investigativa (73%). Apenas 10% dos alunos consideram que há ênfase na dimensão técnico-instrumental e 17% acreditam que há foco na dimensão ético-política.

Por fim, destacamos as avaliações negativas a respeito da não existência de uma disciplina que aborde as questões relativas à gramática normativa (8,8%), uma vez que se trata de um tópico recorrente nos dados (cf. análises dos *superframes* *Emoção e Relato _ experiência _ no _ curso*) – ver exemplos no quadro 30. É importante recordar que a nova proposta curricular prevê, para o segundo período, a disciplina denominada "Gramática: estudos tradicionais e normativos".

Síntese analítica 6: as vivências no curso levam os acadêmicos à avaliação das mesmas, tanto avaliações positivas (38%) quanto negativas (62%). O foco dos julgamentos de valor positivo recai, em maior relevo, no curso de Letras como um todo (36,8%) e também na nova proposta curricular (31,6%) – entre outros elementos que compõem o curso de Letras, com ocorrências menores. As avaliações negativas, por sua vez, mais recorrentes, são direcionadas a questões já anunciadas no discurso discente: inovações da nova proposta curricular (48,5%); priorização das habilidades teórico-investigativas em detrimento das habilidades teórico-pedagógicas (22%); e não oferecimento de uma disciplina sobre gramática tradicional (8,8%) – entre outros elementos com menor número de ocorrências. As avaliações reforçam que – apesar das propostas de mudança no currículo incluírem, dentre outras, maior ênfase na prática pedagógica e inserção da disciplina sobre gramática tradicional – as mudanças não são sentidas na prática acadêmica.

Na próxima seção passaremos aos relatos de experiências vividas no curso de Letras/UFJF colocadas em realce pelos sujeitos da pesquisa.

3. Vivências _ no _ curso: o relato das experiências

Atos de linguagem põem também em cena o relato de experiências acadêmicas, indicando quais vivências ganham realce dentre as diversas experimentadas no curso superior em Letras/UFJF. Essas sequências nos levam à constituição do *frame* *Relato _ experiência _ no _ curso*, vinculado (como os outros dois *frames* apresentados, *Emoção e Avaliação _ curso*) ao *superframe* *Vivências _ no _ curso* através da relação Usando, com 58

ocorrências no *corpus* (21,5% de sequências discursivas do superframe *Vivências _ no _ curso*). Com base nos discursos discentes investigados, propomos a seguinte definição para o *frame* emergente:

Relato _ experiência _ no _ curso
Definição: neste <i>frame</i> não lexicalizado, o Estudante relata uma Experiência Acadêmica , dando-lhe realce dentre outras vividas durante seu período acadêmico no Curso Superior .
EF central:
Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.
Experiência Acadêmica: as experiências vivenciadas no curso de Letras pelo Estudante .
Curso Superior: um programa de palestras ou matérias lidando com um assunto no nível superior de ensino.

Quadro 31 – *frame* Relato _ experiência _ no _ curso.

Ao *frame* Relato _ experiência _ no _ curso, vinculam-se 5 *frames* (relação semântica *frame-a-frame* do tipo Herança) a saber:

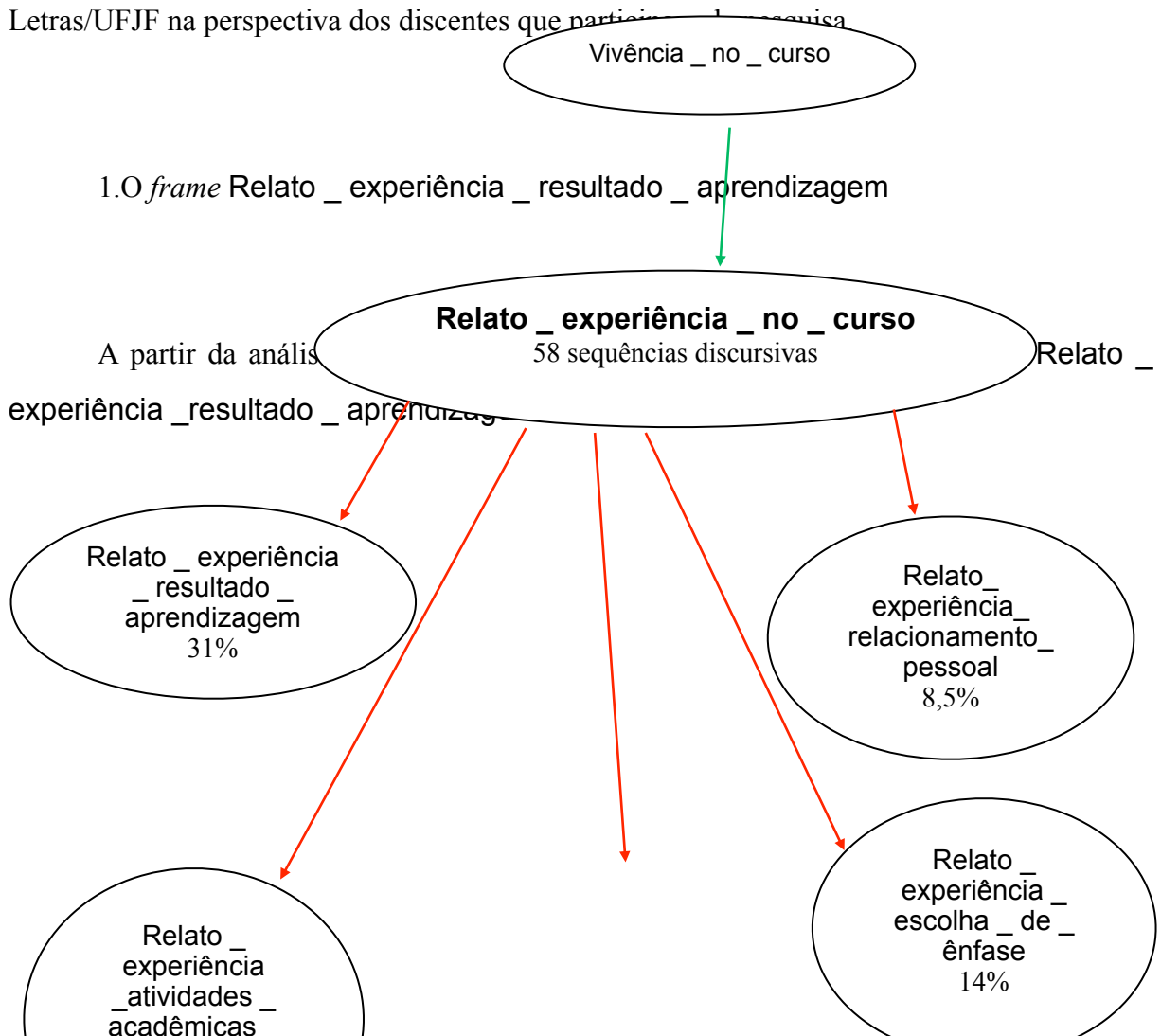
- o *frame* Relato _ experiência _ resultado _ aprendizagem (18 ocorrências, 31% do total de sequências discursivas do superframe Relato _ experiência _ no _ curso),
- o *frame* Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares (16 ocorrências (27,5%)),
- o *frame* Relato _ experiência _ de _ aprendizagem (11 ocorrências (19%)),
- o *frame* Relato _ experiência _ escolha _ de _ ênfase (8 ocorrências (14%)),
- o *frame* Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal (5 ocorrências (8,5%)).

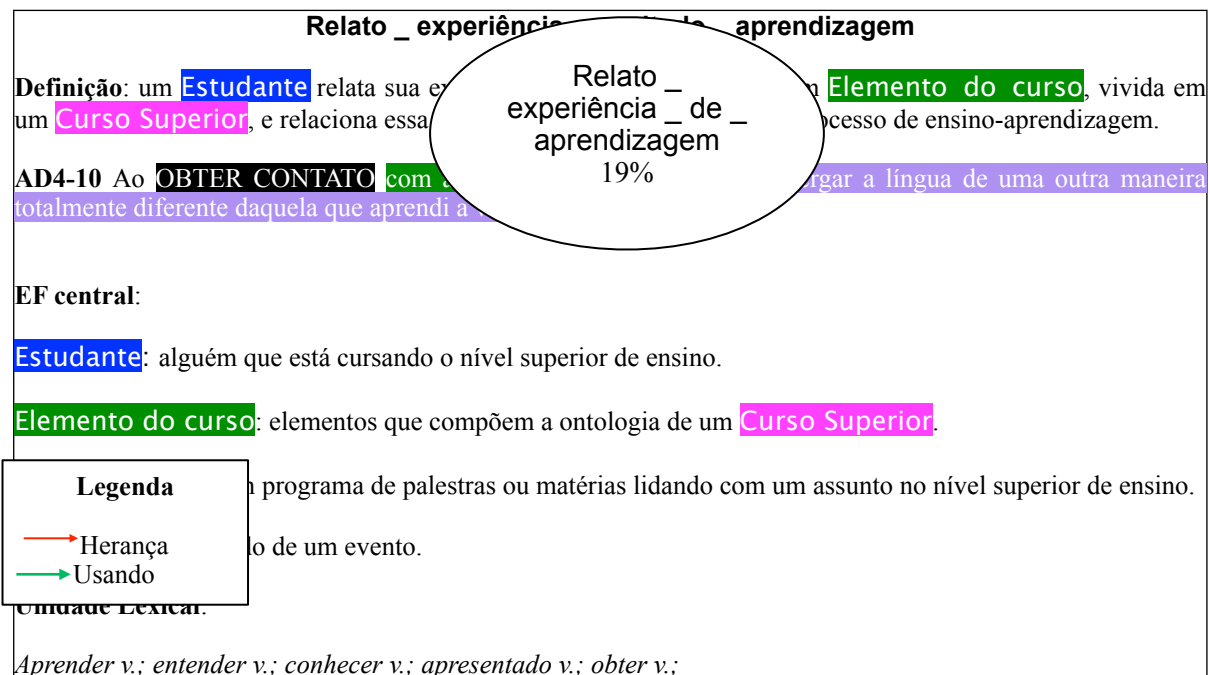
Todos esses *frames* emergem nos discursos discentes e encontram-se descritos nas suas respectivas seções – cf. seções 5.3.3.1; 5.3.3.2; 5.3.3.3; 5.3.3.4; 5.3.3.5.

O *FrameGrapher 5* nos auxilia a melhor visualizar a rede de *frames* emergente:

FrameGrapher 5 – Rede de *frames* emergente do superframe Relato_experiência_no_curso

Nas próximas seções passamos à exposição das análises realizadas a partir dos 5 *frames* acionados nos segmentos do superframe Relato _ experiência _ no _ curso. Estruturamos a apresentação de acordo com a maior frequência de cada um dos *frames* nos dados, com o objetivo de facilitar o delineamento do processo de formação acadêmica em Letras/UFJF na perspectiva dos discentes que participaram da pesquisa.





Quadro 32 – *frame* Relato _ experiência _ resultado _ aprendizagem.

Conforme apresentado à subseção 5.3.3, 31% das sequências discursivas do agrupamento preliminar do superframe *Relato _ experiência _ no _ curso* evocam o *frame* *Relato _ experiência _ resultado _ aprendizagem*, dando ênfase, então, aos resultados possíveis de serem obtidos a partir do processo de ensino-aprendizagem.

Quando focalizam os resultados, os estudantes revelam, primeiramente, que com a aprendizagem puderam expandir/ampliar seus conhecimentos relativos à língua/linguística e à função de uma gramática – reforçando achados já apresentados anteriormente (cf. demais *frames* que integram a rede do *Vivências _ no _ curso*) – como no exemplo 23:

23. **AD4-23** Quando foi **me APRESENTADO** a **linguística** pude ampliar a minha visão sobre a língua e sobre a aquisição da linguagem.

Além disso, os alunos indicam que com a aprendizagem puderam melhorar sua competência leitora e escritora, como no exemplo 24:

24. **AD6-6** Ao **ENTENDER** a **minha língua, sua história, cultura, estrutura, fonética e fonologia** (...) pude crescer na leitura, escrita (...).

Os resultados do processo de ensino-aprendizagem no curso superior em Letras focalizados pelos alunos são, portanto, a expansão dos conhecimentos relativos à língua, linguística e função da gramática e a melhora da competência leitora e escritora. Na próxima

seção, passaremos aos relatos que enfatizam as experiências acadêmicas com as atividades acadêmicas complementares.

5.3.3.2. O *frame* Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares

De acordo com a nova proposta curricular para o curso de Letras/UFJF (cf. seção 3.3), são previstas 200 horas de atividades acadêmicas complementares (ou atividade acadêmico-científico-cultural), ou seja, além das disciplinas do curso, os acadêmicos devem realizar atividades relacionadas à pesquisa, à extensão e à docência e devem participar de eventos científicos e apresentações e publicações de trabalhos. Os discentes em formação podem realizar as atividades dentro da própria instituição, que lhes oferece a possibilidade de participarem de projetos de iniciação científica, de treinamento profissional (na universidade, no Colégio de Aplicação João XXIII, em trabalhos com a comunidade acadêmica e não acadêmica), de iniciação à docência na universalização das línguas estrangeiras, de monitoria etc.; e de participarem de eventos científicos dentro e fora da universidade.

Do total de sequências discursivas do *superframe* Relato _ experiência _ no _ curso, 27,5% evocam o *frame* Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares – *frame* emergente dos discursos discentes e definido a partir desses:

Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares

Definição: o **Estudante** relata suas experiências acadêmicas relacionadas à sua participação nas **Atividades Acadêmicas Complementares** que compõem o currículo do curso de Letras/UFJF.

AN4-7 **PARTICIPO** de um projeto de pesquisa, no qual confronto questões teóricas e práticas.

AD6-14 Já no curso de Letras, **TIVE A OPORTUNIDADE DE INTEGRAR** um projeto de Iniciação Científica e, também dar aulas de inglês para a universalização de Língua estrangeira.

AD6-5 **PASSEI** em um projeto de iniciação científica que estuda a crise na educação brasileira.

EF central:

Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.

Atividades Acadêmicas Complementares: um tipo especial de atividades acadêmicas, oferecido pelo curso de Letras/UFJF. É o tópico do relato do **Estudante**.

Curso Superior: um programa de palestras ou matérias lidando com um assunto no nível superior de ensino.

Unidade Lexical:

Oportunidade n., trabalhar v., integrar v., participar v., passar v.,

Quadro 33 – *frame* Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares.

A investigação do preenchimento do *slot* do EF **Atividades Acadêmicas Complementares** (17 ocorrências) nos sinaliza quais as principais atividades postas em destaque nos relatos discentes. Nos dados, esse preenchimento se deu lexicalmente por construções que nos remetem aos projetos e programas propostos pela universidade:

- Bolsa de Iniciação Científica (7 ocorrências – 41,1%);
- Projeto de Universalização das Línguas Estrangeiras (3 ocorrências – 17,5%);
- Eventos Científicos como Congressos e Simpósios (2 ocorrências – 11,7%);
- Estágio de Docência (2 ocorrências – 11,7%),
- Projetos do CAEd (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação) (1 ocorrência – 6%);
- Projeto de Treinamento Profissional no Colégio de Aplicação João XXIII (1 ocorrência – 6%);
- Monitoria (1 ocorrência – 6%).

Esses relatos demonstram que a experiência relacionada às atividades acadêmicas complementares são marcantes para alguns acadêmicos, que lhes dão realce em suas narrativas de experiência. Na análise dos dados obtidos a partir da primeira parte do instrumento investigativo (cf. seção 4.4.3), observamos que quase a metade dos estudantes que participam desta pesquisa (43%) possuem algum tipo de bolsa concedida pela instituição.

Além disso, soubemos que a maioria deles (80%) já participou de eventos como seminários ou congressos. Logo, poderíamos esperar um pouco mais de relatos com esta temática.

Na próxima seção passamos à exposição da análise do acionamento do *frame* Relato _ experiência _ de _ aprendizagem.

5.3.3.3. O *frame* Relato _ experiência _ de _ aprendizagem

A partir da análise dos discursos discentes, definimos o *frame* emergente Relato _ experiência _ de _ aprendizagem, presente em 19% das sequências discursivas do super*frame* Relato _ experiência _ no _ curso:

Relato _ experiência _ de _ aprendizagem
Definição: um Estudante relata sua experiência de aprendizagem de um Elemento do curso , vivida em um Curso Superior .
AD6-3 (...) teve a oportunidade de ESTUDAR vários fenômenos que acontecem diariamente entre os falantes do Português , que eu já percebia mas não sabia que tinha estudos aprofundados sobre isso.
EF central:
Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.
Elemento do curso: elementos que compõem a ontologia de um Curso Superior .
Curso Superior: um programa de palestras ou matérias lidando com um assunto no nível superior de ensino.
Unidade Lexical:
<i>Estudar v., aprender v., entender v., ensinamento n.,</i>

Quadro 34 – *frame* Relato _ experiência _ aprendizagem

Nas narrativas que evocam o *frame* Relato _ experiência _ de _ aprendizagem, os acadêmicos focalizam aquilo que foi aprendido durante a experiência acadêmica. O preenchimento do *slot* do EF **Elemento do curso** nos indica que os principais objetos do conhecimento aprendidos no curso superior em Letras são: o campo de estudos da linguística (63,7% - 7 ocorrências) e o campo de estudos educacionais (36,3% - 3 ocorrências) – como podemos observar nos exemplos 25 a 27:

25. AN4-11 Durante o período da faculdade, passei por algumas experiências boas como: (...) **ENTENDER** a sociolinguística.
26. AD6-15 Aqui **APRENDI** muito da teoria que me faltava. Não necessariamente em sala de aula em relação às línguas estrangeiras – uma vez que sou professor de inglês – e seus conteúdos, mas a teoria educacional e diferentes abordagens e características pedagógicas de extrema valia enquanto lidando com alunos diferentes, com diferentes níveis de conhecimento linguístico e de mundo.
27. AN6-2 Através do que pude vivenciar até este 6º período do curso de Letras, a oportunidade de um estágio foi uma experiência que, de fato, me mostrou a realidade. Foi um período de cinco meses em que pude **APRENDER** como se prepara uma aula, como deve ser a postura do professor em sala de aula e como é um processo cuidadoso estar diante de diversas pessoas diferentes, com comportamentos variados e saber administrar os conflitos de uma turma.

Na próxima seção passamos à exposição da análise do acionamento do *frame* Relato _ escolha _ de _ ênfase.

5.3.3.4. O *frame* Relato _ experiência _ escolha _ de _ ênfase

De acordo com a nova proposta curricular do curso de Letras/UFJF, os alunos em formação devem escolher, ao final do 4º período, a ênfase que desejam dar à sua formação na licenciatura em língua portuguesa: se em estudos linguísticos ou literários (cf. seção 3.3). Feita a escolha, o acadêmico cursará, do quinto ao oitavo período, disciplinas do ciclo eletivo, aquelas relativas à ênfase desejada. A "escolha da ênfase", como ficou conhecida na universidade, gerou bastantes dúvidas e inseguranças nos estudantes porque eles não têm certeza do que escolher, porque têm medo de terem um diploma restritivo, porque não se sentem bem informados etc. Essas questões podem ser observadas nesta seção e também na análise das ocorrências do *frame* Avaliação _ curso (cf. seção 5.3.2).

A análise das sequências discursivas nas quais os alunos relatam suas experiências com relação à "escolha da ênfase" nos levou à descrição do *frame* Relato _ experiência _ escolha _ de _ ênfase:

Relato _ experiência _ escolha _ de _ ênfase

Definição: o **Estudante** relata suas experiências relacionadas ao processo de **Escolha de ênfase**, dentro de um **Conjunto de possibilidade** (possibilidade 1, ênfase em estudos literários, ou possibilidade 2, ênfase em estudos linguísticos), demonstrando qual direcionamento pretende dar a sua licenciatura em língua portuguesa no curso de Letras/UFJF.

AD6-20 No momento em que se fez necessário escolher a ênfase **OPTEI** primeiramente **por linguística**, contudo **MUDEI** **para a literatura** posteriormente. Não descarto retomar a primeira opção futuramente.

EF central:

Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.

Escolha de ênfase: identifica o curso da ação que é escolhido dentre as possibilidades oferecidas. É o foco do relato do **Estudante**.

Conjunto de possibilidade: o **Estudante** faz uma escolha entre um **Conjunto de possibilidade**. Esse é comumente expresso por meio de uma sentença que indica a alternativa ou as alternativas, ou por uma oração subordinada (optando por fazê-lo ou não fazê-lo), normalmente chefiada por "ou" e "se".

Unidade Lexical:

Optar v., decidir v., escolher v., mudar v.,

Quadro 35 – *frame* Relato _ experiência _ escolha _ de _ ênfase.

A evocação do *frame* ocorre em 14% das sequências discursivas do super*frame* Relato _ experiência _ no _ curso. Desse total, 12% revelam que, apesar da dúvida, já fizeram a opção e apenas 2% diz não se sentir preparado para a escolha (**AN4-14** Não **me** sinto preparada para **OPTAR** **entre uma ou outra** (Linguística / Literatura). Gosto das duas coisas e não as vejo separadas, mas sim, complementares). Dentre os que revelam a escolha, observamos que a ênfase em estudos linguísticos aparece 4 vezes no *corpus*, enquanto a ênfase em estudos literários ocorre 2 vezes. Tal escolha fica um pouco mais evidente nos dados obtidos a partir da primeira parte do instrumento investigativo (cf. seção 4.4.3), onde 57% dos alunos declaram escolher a ênfase em linguística, enquanto 41% declaram escolher a ênfase em literatura (2% não forneceu a informação).

5.O *frame* Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal

No cenário educacional, é esperado que os estudantes vivenciem experiências relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, principalmente, e também que estabeleçam relacionamentos interpessoais, o que é comprovado nos relatos discentes a respeito de sua formação no curso de Letras/UFJF. Nas seções anteriores vimos a ênfase dada às experiências de ensino-aprendizagem. Na presente seção, apresentaremos os relacionamentos pessoais que os acadêmicos destacam, ainda que com menor relevo, em seus discursos.

Os aprendizes que participam da pesquisa realçam, em muito poucas ocorrências (5 – 8,5%), suas experiências relativas ao relacionamento interpessoal que se estabelece no espaço universitário. Quando o fazem, acionam o *frame* Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal:

Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal
Definição: o acadêmico relata sua experiência de relacionamento pessoal no curso superior, referindo-se às pessoas e às relações pessoais que elas têm ou de que podem ser parte.
AD1-20 fiz vários AMIGOS importantes. AD6-4 hoje tenho muitos AMIGOS e uma bela NAMORADA .
EF Central:
Participante 1: participante da relação que é realizado como sujeito dos verbos em sentenças na forma ativa, ou de adjetivos em usos predicativos.
Participante 2: o participante da relação que não é expresso com argumento externo.
Participantes: a junção dos dois tipos de participante de uma relação.
Unidade Lexical: <i>Amigo n., amizade n. namorado n.,</i>

Quadro 36 – *frame* Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal.

Os relatos de relacionamento pessoais englobam apenas relacionamentos entre alunos, que podem ser amorosos ou de amizade. Logo, os *slots* dos EFs **Participante 1**, **Participante 2** e **Participantes** são preenchidos lexicalmente por construções que remetem sempre aos acadêmicos.

Os resultados obtidos a partir das análises da rede de *frames* emergente do super*frame* Relato _ experiência _ no _ curso podem ser assim resumidos:

Síntese analítica 7: em suas narrativas sobre o processo de formação acadêmica em Letras/UFJF, os acadêmicos relatam diferentes experiências que viveram durante o curso, dando-lhes natural realce em relação às demais sobre as quais silenciam. A primeira experiência a ganhar relevo remete aos resultados obtidos a partir do processo de ensino-aprendizagem (*frame* Relato _ experiência _ resultado _ aprendizagem – 31%), principalmente no que diz respeito à expansão do conhecimento sobre língua, linguística e ao real papel da gramática; bem como à melhora na competência leitora e escritora. Os acadêmicos realçam, também, as experiências vividas nas atividades acadêmicas complementares (*frame* Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares – 27,5%). Ao focalizarem a aprendizagem durante a experiência acadêmica (*frame* Relato _ experiência _ de _ aprendizagem – 19%), os alunos indicam que o principal objeto de conhecimento aprendido durante o curso de Letras está ligado ao campo dos estudos linguísticos (63,7%). A vivência de um processo de mudança curricular levou os estudantes a enfatizarem, ainda, a experiência de escolha da ênfase, se em linguística ou literatura, na habilitação em língua portuguesa (*frame* Relato _ experiência _ escolha _ da _ ênfase – 14%). Com pouco relevo, são relatados casos de relacionamento pessoal (amizade ou namoro) entre os alunos (*frame* Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal – 8,5%).

A partir das próximas seções, passamos à exposição das análises realizadas com base nas 32 sequências discursivas construídas pelos acadêmicos que vêm cursando Letras/UFJF pela antiga proposta curricular (cf. seção 5.3).

II. Vivências _ no _ Curso – a antiga proposta curricular

Destacamos 32 (27,5%) sequências episódicas do super*frame* Vivências _ no _ curso, produzidas pelos alunos em formação no curso de Letras/UFJF ainda sob a antiga proposta curricular. Uma análise separada da apresentada nas seções anteriores se faz necessária pelo fato de a implantação de um novo currículo implicar em novas possibilidades de vivências durante a formação (cf. seção 5.3).

Os *frames* emergentes nessas sequências episódicas, vinculados ao *superframe* *Vivências _ no _ curso*, não diferem daqueles evocados nas sequências produzidas pelos acadêmicos da nova proposta curricular:

Vivências _ no _ curso	
<i>Frames</i> emergentes	Nº de ocorrências
Avaliação _ Curso	72 46%
Emoção	46 29,5%
Relato _ experiência _ no _ curso	38 24,5%
Total de sequências discursivas	156 100%

Quadro 38 – Rede de *frames* emergente de *Vivências _ no _ curso* – currículo antigo.

Tem-se, portanto, a mesma configuração da rede de *frames* emergente dos discursos discentes da nova proposta curricular. Por essa razão, não retomaremos as definições dos *frames*, propondo uma apresentação mais enxuta dos dados que apenas cumpra sua função de permitir a comparação com as análises apresentadas nas seções anteriores.

O total de sequências discursivas consideradas para cálculo das ocorrências (156) vai além do número total de sequências episódicas (32) porque, como vimos, em uma mesma sequência episódica podem emergir mais de um dos *frames* analisados.

Nas próximas seções passaremos à exposição esquemática da análise de cada uma das estruturas conceituais que integram a rede de *frames* de *Vivências _ no _ curso* associadas à comparação com os dados obtidos a partir da investigação das narrativas referentes ao novo currículo. Iniciamos pela análise da rede de *frames* do *superframe* *Avaliação _ Curso*, por sua maior frequência; passamos ao estudo do *superframe* *Emoção*; e seguimos para o *superframe* *Relato _ experiência _ no _ curso*.

4.O *frame* Avaliação _ Curso: os juízos de valor das vivências propiciadas pelo antigo currículo

Em 72 (46%) seqüências discursivas que compõem o agrupamento preliminar do *superframe* Vivências _ no _ curso, observamos a presença de atos de linguagem que exprimem o posicionamento avaliativo dos estudantes com relação a algum elemento que constitui a ontologia do curso de Letras/UFJF, evocando, portanto, o *frame* Avaliação _ Curso (cf. seção 5.3.2).

Análise das ULs e UCs que evocam o *frame* Avaliação _ Curso:

ULs e UCs - Avaliação _ curso			
	ULs e UCs	Exemplos	Frequência de ocorrências
Semântica Positiva	Interessante, Bom, Culto, Humano, Excelente, Brilhante etc.	AD8- 1 A maioria dos professores com os quais convivi são pessoas muito CULTAS e, principalmente, HUMANAS . AN9-9 Todas as habilitações em línguas na UFJF são muito ENRIQUECEDORAS .	24 33,5%
Semântica Negativa	Complicado, Decepção, Reduzido, Negativo, Ruim, Cansativo etc.	AN9-8 Sempre gostei muito do curso de Letras, porém sempre achei FRACO o foco no ensino. AN9-14 Percebi que o curso de Letras NÃO ME DAVA UM SUPORTE PRÁTICO para enfrentar os desafios e problemas que a educação pública está passando. Toda a teoria, estudo científico e inúmeros textos acadêmicos lidos NÃO É SUFICIENTE PARA ATRIBUIR UMA BASE PARA QUEM NÃO PRETENDE SEGUIR A ÁREA ACADÊMICA .	48 66,5%
Total			72 100%

Quadro 39 – ULs e UCs do *frame* Avaliação _ curso.

Análise do EF **Elemento do curso**:

Slot EF Elemento do curso – Semântica Positiva			
Ontologia do Curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token
Equipe Pedagógica e demais funcionários (25%)	- Corpo Docente	AD8-2 Ao longo do curso tive BONS professores na área de Literatura, tanto portuguesa quanto brasileira, na área de Linguística tive um pouco de dificuldade com um professor específico.	6 25%
Estrutura Curricular (12,5%)	- Disciplinas teóricas Linguística I	AN9-21 A aula de linguística I foi BRILHANTE com questões da psicolinguística muito interessantes, falou sobre Chomsky, sobre afasia, um mundo todo que eu não conhecia e que me deixou com olhos brilhantes.	1 4,1%
	- Disciplinas Teórico-pedagógicas Didática do Port.		1 4,1%
	- Atividades Acadêmicas Complementares		1 4,1%
Habilidades (16,6%)	- Teórico-científica	AN9-16 O caráter teórico do curso é INQUESTIONÁVEL , já que nos prepara muito bem para a finalidade do curso.	4 16,6%
Formação (12,4%)	- Licenciado	AD8-11 No geral, tive uma formação BOA , porém ela poderia ter focado mais nos assuntos gramaticais a serem abordados nas nossas futuras classes, pois a maioria destes que vimos era inaplicáveis no contexto citado.	2 8,5%
	- Habilitações		1 4,1%
Curso como um todo 33,5%	- curso de Letras/UFJF	AN9-1 O Curso , em geral, foi BOM .	8 33,5%
Total de ocorrências do EF Elemento do curso	-	-	24 100%

Quadro 40 – Preenchimento do *slot* do EF Elemento do Curso – semântica positiva

Slot EF Elemento do curso – Semântica Negativa				
Ontologia do Curso de Letras/UFJF				
		Exemplos	Token	
Curriculo (4%)	- Mudanças	AD8-5 A mudança do currículo “in média tes” foi bastante COMPLICADA . Faltou, na minha opinião, por parte da faculdade orientar os graduando. As informações que tínhamos (e temos) são por meio do moral.	2 4%	
Equipe Pedagógica e demais funcionários (22,7%)	- Coordenação	A9N-15 A coordenação do curso é RUIM , não orienta os alunos em momento algum do curso.	3 6,2%	
	- Corpo docente	AN9-19 Alguns professores da área de Linguística foram EXEMPLOS PARA MIM DE DESCASO EM RELAÇÃO AO PAPEL QUE REPRESENTAM PARA SEUS ALUNOS .	8 16,5%	
Estrutura Curricular (26,5%)	- Disciplinas teóricas	Aulas na FALE Literatura Latim GT (4)	AD8-13 aulas de Latim , que foram bastante CANSATIVAS E IMPRODUTIVAS .	7 14,3%
		- Disciplinas Teórico-pedagógicas	Aulas FACED	AD8-11 As aulas na faculdade de Educação , por exemplo, eram RUINS , porque pelo fato de já darmos aula, víamos que a discussão em aula não passavam, na maioria das vezes, de mera utopia.
	- Estágio			AD8-12 a prática em sala de aula é MUITO RESTRITA (APENAS 4MESES de estágio) .
	Habilidades (28,5%)	- Teórico-pedagógica/Teórico-científica		AN9-16 No entanto, quanto a parte prática , o curso FICA A DESEJAR .
Formação (14,3%)	- Licenciatura - Bacharelado		AD8-11 Como nem tudo são flores, minha formação POSSUI ALGUNS PONTOS A DESEJAR , porém nem todos são de minha culpa.	7 14,3%
Curso como um todo (4%)	- Curso de Letras/UFJF		AD8- 1 muita coisa AINDA PODE SER MELHORADA no curso.	2 4%
Total de ocorrências do EF Elemento do curso	-	-	49 100%	

Quadro 41 - Preenchimento do slot do EF Elemento do Curso – semântica negativa.

Análise comparativa entre os resultados obtidos a partir da investigação das narrativas do currículo antigo e os indicadores encontrados nos dados do currículo novo:

Análise Comparativa dos dados		
Pontos convergentes	Especificidades de cada <i>corpus</i>	
	Novo Currículo	Currículo Antigo
As ULs e UCs de carga semântica negativa são, consideravelmente, mais frequentes que as de carga semântica positiva (currículo novo: 38% versus 62%; currículo antigo: 33,5% versus 66,5%).	Avaliação positiva das mudanças curriculares em 31,6% das ocorrências.	À avaliação negativa do desenvolvimento de habilidades teórico-pedagógica (28,5%) somam-se as avaliações negativas das disciplinas teórico-pedagógicas (8,2%) e do estágio (4%).
A emissão de julgamento positivo tem como alvo mais recorrente (preenchimento do <i>slot</i> do EF Elemento do Curso) o curso como um todo (36,8% currículo novo; 33,5% currículo antigo).	Foco principal das avaliações negativas são as mudanças curriculares em 48,5% das ocorrências.	
A emissão de julgamento negativo tem como alvo comum mais recorrente o desenvolvimento de habilidades teórico-pedagógicas comparado ao desenvolvimento de habilidades teórico-científicas (22% currículo novo; 28,5% currículo antigo).		
Avaliação negativa da disciplina teórica relativa ao estudo da gramática tradicional (8,8% currículo novo; 8,1% currículo antigo).	A avaliação negativa do desenvolvimento de habilidades teórico-pedagógica (22%) somam-se as avaliações negativas da formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores (4,5%)	

1.O *superframe* Emoção: as emoções vinculadas às vivências do antigo currículo

O *superframe* Emoção foi evocado 46 vezes (29,5%) nas narrativas de experiências produzidas pelos alunos que estão cursando Letras pelo antigo currículo. A partir da análise semântica das ULs e UCs que compõem este agrupamento preliminar das sequências discursivas, pudemos observar, novamente, o acionamento de dois *frames* vinculados ao *superframe* Emoção: Emoção _ dirigida e Acaba-se _ de _ descobrir (cf. seções 5.3.1.1 e 5.3.1.2, respectivamente). O primeiro *frame* é evocado no *corpus* 38 (82,5%) vezes, enquanto o segundo, 8 (17,5%) vezes.

Análise das ULs que evocam o *frame* Emoção _ dirigida:

Frame Emoção _ dirigida			
Unidades Lexicais – Unidades Construcionais			
			Tokens
Semântica Positiva (47,5%)	<i>Synset 1</i>	Suprir Satisfazer Prazer	9 23,5%
	<i>Synset 2</i>	Gostar Apaixonar	6 16%
	<i>Synset 3</i>	Alegria Empolgar	2 5,2%
		Encantar	1 2,6%
Semântica Negativa (52,5%)	<i>Synset 4</i>	Decepcionar/decepção Frustrar	10 26,5%
	<i>Synset 5</i>	Desagradar Não agradar Não gostar Desgostar	5 13,1%
		Outros (descontente, incomodar, sofrer, desanimar, desinteressar)	5 13,1%
	Total		38 100%

Quadro 42 – ULs e UCs *frame* Emoção _ dirigida.

A respeito da análise dos EF, temos que o *slot* do EF **Tópico** foi preenchido, em sua quase totalidade, pela construção “o curso” (AD8-3 **GOSTEI** muito **do curso e do que aprendi.**), tendo também uma ocorrência de cada de construções como “oportunidades” e “do que aprendi”. O EF **Tópico** aparece nos dados 8 vezes com uma UL de carga semântica positiva e 2 vezes com uma UL de semântica negativa.

A análise do EF **Estímulo**:

Slot: EF Estímulo – Semântica Positiva
Ontologia do curso de Letras/UFJF

		Exemplos	Token
Estrutura Curricular (70%)	- Disciplinas	AN9-8 Acabei GOSTANDO muito da área de linguística .	1 10%
	- Disciplinas teóricas	Linguística (2) Literatura (4) AN9-19 O curso de Letras da UFJF proporcionou a mim maior contato e GOSTO pela Literatura , a qual pode ser um instrumento crítico e transformador para a sociedade.	6 60%
Habilidades (10%)	- Teórico-científica	AN9-17 Estou SUPRIDA no quesito da aquisição de teorias .	1 10%
Profissões (20%)	- Professor	AD8-12 Com o passar do tempo fui me encontrando dentro do curso e fui me APAIXONANDO pela ideia de dar aula .	2 20%
Total de ocorrências do EF Estímulo	-	-	10 100%

Quadro 43 – Preenchimento do *slot* do EF Estímulo – semântica positiva.

Slot: EF Estímulo – Semântica Negativa			
Ontologia do curso de Letras/UFJF			
		Exemplos	Token

Equipe Pedagógica e demais funcionários (10,5%)	- Corpo Docente	AN9-2 Algumas DECEPÇÕES envolveram a forma como alguns professores ministravam a aula, ou melhor, não davam aula, ou não respeitavam os horários, chegando atrasado, por exemplo.	2 10,5%
Estrutura Curricular (58%)	- Disciplinas	AD8-13 As aulas de Linguística e de Literatura também NÃO ME AGRADAVAM muito, porém eram mais acessíveis. Após o terceiro semestre, o curso exigia que fizéssemos matérias na Faculdade de Educação. Essas matérias não eram tão difíceis quanto as do nosso curso, no entanto, também foram DESAGRADÁVEIS para mim.	1 5,5%
	- Disciplinas teóricas Linguística (3) Literatura (2) Latim (1)		6 31,5%
	- Disciplinas didático-pedagógicas		2 10,5%
	- Estágio supervisionado	AD8-14 O momento mais FRUSTRANTE do curso foi certamente o estágio supervisionado. Digo isso pelas imposições locacionais e a falta de organização dos horários.	2 10,5%
Áreas do conhecimento (10,5%)	- Linguagem Gramática normativa Aspectos da linguagem	AD8-1 O que me DECEPCIONOU um pouco foi a quebra de expectativas quanto ao estudo de alguns aspectos da linguagem.	2 10,5%
Profissões (21%)	- Pesquisador X Professor	AN9-17 Uma FRUSTRAÇÃO que tive foi o fato de que a formação que recebemos para que atuemos como professores é bastante deficiente. AN9-18 Me senti FRUSTRADA , mais ou menos no meio do curso por não estar estudando nada voltado para a nossa prática em sala de aula e por perceber que a intenção maior do curso de Letras (que é de Licenciatura) parece ser formar pesquisadores proficientes, e não professores críticos e competentes.	4 21%
Total de ocorrências do EF Estímulo	-	-	19 100%

Quadro 44 - Preenchimento do *slot* do EF Estímulo – semântica negativa.

Análise comparativa entre os resultados obtidos a partir da análise das narrativas do currículo antigo e os indicadores encontrados nos dados do currículo novo:

Análise Comparativa dos dados	
Pontos convergentes	Especificidades de cada <i>corpus</i>
	Currículo Novo

As experiências vividas provocam sentimentos positivos e negativos quase na mesma proporção (currículo novo: positivos 56,5% e negativos 43,5%; currículo antigo: positivos 47,5% e negativos 52,5%)	Sentimentos negativos têm como alvo recorrente as mudanças da nova proposta curricular (33,4%)
O foco majoritário dos sentimentos positivos são as disciplinas do curso de Letras, principalmente as disciplinas teóricas de linguística e literatura (66,5% currículo novo e 70% currículo antigo).	
O foco majoritário dos sentimentos negativos são as disciplinas do curso (51,5% no currículo novo e 58% no currículo velho), com maior ênfase nas disciplinas teóricas de linguística e literatura, na não existência de uma disciplina sobre gramática tradicional e nas disciplinas didático-pedagógicas (aulas na faculdade de educação, oficinas e estágio supervisionado).	
Sentimentos negativos têm como alvo recorrente, nos dados do currículo antigo, a questão relativa à profissão para o qual o acadêmico sai habilitado: pesquisador x professor (21%) – presente também no currículo novo, mas em menor relevo (3%).	

Unidades Lexicais e Unidades Construcionais que evocam o *frame* **Acaba-se _ de _**
 descobrir (17,5%): **SURPREENDER** / **SURPRESA**, **ASSUSTAR** / **SUSTO**, **NÃO**
IMAGINAVA, **NUNCA OUVI FALAR** (8 ocorrências):

28.AN9 – 11 Quando optei pelo curso de letras, tinha a noção que o curso era mais voltado para a gramática, embora para minha **SURPRESA** o foco do curso seja linguística e logo fui apresentada a Saussure, matéria esta que até hoje sofro para “entender Saussure” e também o latim.

Análise do EF **Estímulo**: das 8 ocorrências desse EF, temos 3 (37,5%) ocorrências do grupo "Áreas do conhecimento", subgrupo "Linguística" (ontologia do curso); 1(12,5%) ocorrência do grupo "Habilidades", subgrupo "Educativa" (ontologia do curso); e 4 (50%) ocorrências de um agrupamento inédito relativo às mudanças decorrentes da vida acadêmica.

A análise comparativa entre os resultados obtidos a partir da investigação das narrativas do currículo antigo e os indicadores encontrados nos dados do currículo novo demonstra que o principal foco das surpresas foram as disciplinas do curso de Letras, com ênfase na Linguística (71% no currículo novo e 37,5% no antigo currículo).

2.O superframe **Relato _ experiência _ no _ curso**

O superframe *Relato _ experiência _ no _ curso* foi evocado 38 (24,5%) vezes nas narrativas de experiências produzidas pelos alunos que estão cursando Letras pelo antigo currículo. A partir da análise das ULs e UCs presentes nas sequências discursivas, observamos que a esse superframe vinculam-se 4 frames:

- O frame *Relato _ experiência _ aprendizagem* (15 ocorrências, 39,5% do total de sequências discursivas do superframe *Relato _ experiência _ no _ curso*),
- O frame *Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares* (12 (31,5%) ocorrências),
- O frame *Relato _ experiência _ formação _ acadêmica* (6 (16%) ocorrências),
- O frame *Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal* (5 (13%) ocorrências).

O frame *Relato _ experiência _ aprendizagem* é o mais frequente nos dados relativos ao currículo antigo (39,5%), pondo em realce o ato de aprender. Nesse *corpus*, na maioria das ocorrências, o EF **Elemento do curso** não é instanciado ou não discrimina o objeto exato do conhecimento que foi aprendido, como ilustram os exemplos 29 a 31:

29. **AD8-4** Apesar das dificuldades, **APRENDI** muito fazendo o curso pois além do conhecimento específico, Letras é um curso que favorece um saber muito amplo.
30. **A9N-15** (...) Enfim, as críticas são muitas. Mas **APRENDI** **muita coisa**, principalmente nos últimos períodos.
31. **AN9-1** **APRENDI** muito com meus professores **tanto questões positivas quanto negativas, o que eu fiz como pessoa.**

O frame *Relato _ experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares* foi o segundo mais recorrente nos dados do antigo currículo (31,5%). A análise do preenchimento do *slot* do EF **Atividade Acadêmicas Complementares** (14 ocorrências) nos indica que os alunos dão realce em seus relatos à participação em projetos propostos pela universidade:

- Bolsa de Iniciação Científica (7 ocorrências – 50%),
- Projeto de Treinamento Profissional no Colégio de Aplicação João XXIII e na Editora da UFJF (2 ocorrências – 14,2%),
- Monitoria (2 ocorrências – 14,2%),
- Projeto de Educação de Jovens e Adultos (2 ocorrências – 14,2%),
- Projeto de Universalização das línguas estrangeiras (1 ocorrência – 7,4%).

As sequências discursivas a seguir exemplificam o preenchimento do *slot* do EF

Atividade Acadêmicas Complementares:

32. AN9-18 Agora, no último período, APARECEU A OPORTUNIDADE que eu tanto esperava, ser bolsista de treinamento profissional no Colégio de Aplicação João XXIII e ser professora do EJA.
33. AN9-12 O que mais me marcou foi a OPORTUNIDADE de ser monitora de uma professora modelo e assistir novamente, seus ensinamentos, sempre novos e intrigantes.

O *frame* Relato _ experiência _ formação _ acadêmica, presente em 16% das sequências do superframe Relato _ experiência _ no _ curso, emergiu apenas nos discursos discentes do antigo currículo, e é definido com base neles:

Relato _ experiência _ formação _ acadêmica
Definição: o Estudante relata suas experiências acadêmicas a respeito do delineamento de sua Formação.
AN9-9 FIZ Italiano, Espanhol, Inglês e Português. QUASE CONCLUÍ bacharelado em Tradução- Ênfase em Inglês.
EF central:
Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino e é instruído por um professor em habilidades ou conhecimentos.
Formação: formação acadêmica obtida pelo Estudante.
Unidade Lexical:
<i>Fazer v., concluir v., terminar v., formar-se v., graduar v., escolher v.,</i>

Quadro 45 – *frame* Relato _ experiência _ formação _ acadêmica.

O estudo do preenchimento do *slot* do EF Formação demonstra, na totalidade dos discursos onde o *frame* Relato _ experiência _ formação _ acadêmica emerge, que os alunos cursam mais de uma formação na faculdade de Letras, como ilustram os exemplos:

34. AN9-2 A Faculdade de Letras foi a segunda faculdade que eu cursei. Na minha trajetória ESCOLHI a formação em Língua Portuguesa e em Latim.
35. AN9-17 Passados os 4 anos iniciais, hoje estou me GRADUANDO em licenciatura em Língua Portuguesa e CONCLUÍ somente as disciplinas de língua da licenciatura em Inglês. INICIEI o bacharelado, mas até agora só cursei uma disciplina.

O *frame* Relato _ experiência _ relacionamento _ pessoal (13%) nos dados do antigo currículo engloba principalmente relacionamento entre alunos e professores (3 – 60%),

mas também há casos de relacionamentos entre alunos (2 – 40%), segundo análise dos EF

Participante 1, Participante 2 e Participantes:

36. AD8-11 Agarrei todas as boas oportunidades que tive na faculdade, inclusive as de **me RELACIONAR com os professores** que me fizeram despertar interesse pelas disciplinas que ministravam.
37. AD8-8 além de ter **me proporcionado um grande amadurecimento de ideias, RELACIONAMENTOS, LAÇOS DE AMIZADE.**

Análise comparativa entre os resultados obtidos a partir da análise das narrativas do currículo antigo e os indicadores encontrados nos dados do currículo novo:

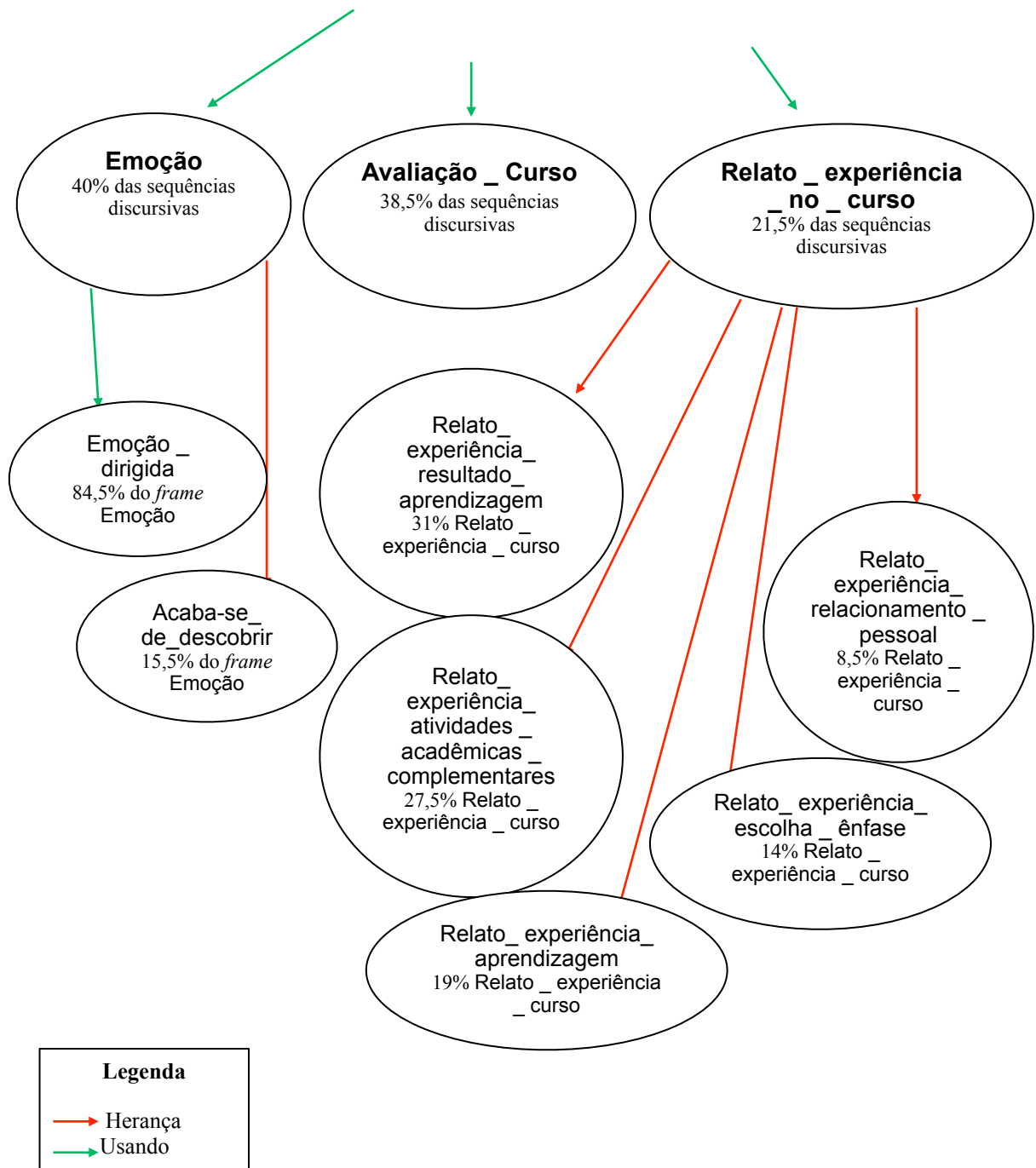
Análise Comparativa dos dados		
Pontos convergentes	Especificidades de cada <i>corpus</i>	
	Novo Currículo	Currículo Antigo
Evocação do <i>frame</i> Relato _experiência _ atividades _ acadêmicas _ complementares, dando realce à participação em projetos de iniciação científica, treinamento profissional, universalização das línguas estrangeiras etc..	Evocação do <i>frame</i> Relato _experiência _ resultado _ aprendizagem, dando realce aos seguintes resultados do processo de ensino-aprendizagem: expansão/ampliação dos conhecimentos relativos à língua/linguística e à função da gramática normativa; e melhora da competência leitora e escritora.	Evocação do <i>frame</i> Relato _experiência _ formação _ acadêmica, enfatizando o delineamento do curso (quais habilitações ou disciplinas foram feitas e concluídas).
Evocação do <i>frame</i> Relato _experiência _ aprendizagem, dando realce ao ato de aprender.	Evocação do <i>frame</i> Relato _escolha _ de _ênfase, indicando a importância dessa vivência proporcionada pelo novo currículo.	

Com o intuito de facilitar a visualização de toda a rede de *frames* que integram o *superframe* **Vivências _ no _ curso**, apresentamos os *FrameGraphers* 6 (currículo novo) e 7 (currículo antigo):

FrameGrapher 6: Rede de *frames* do superframe Vivência _ no _ curso – currículo novo

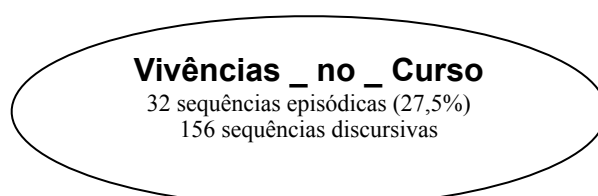
Vivências _ no _ Curso

84 sequências episódicas (72,5%)
272 sequências discursivas

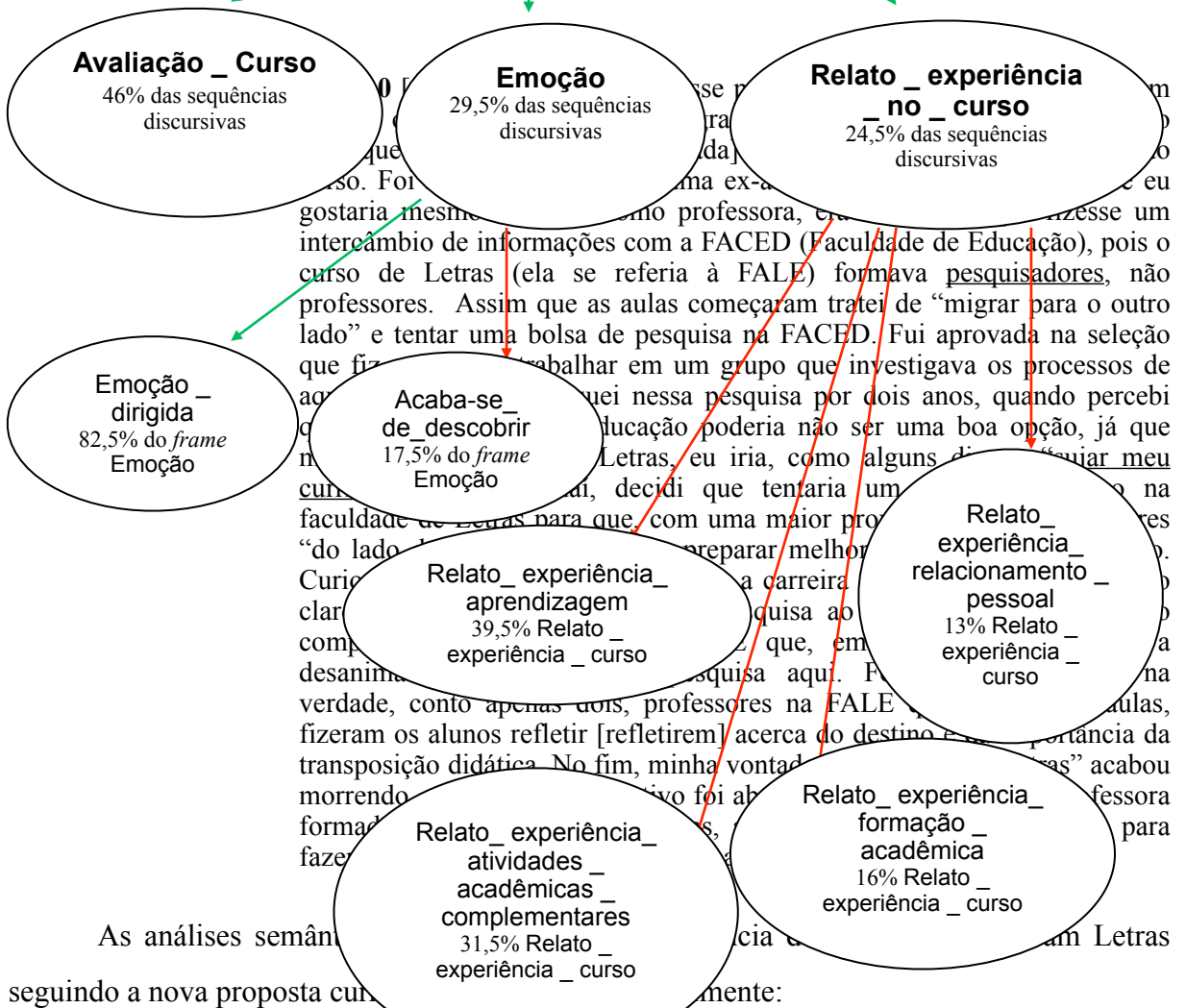


FrameGrapher 7: Rede de frames do superframe Vivência _ no _ curso – currículo antigo

5. Cruzando e interpretando discursos – o superframe *Vivências _ no _ curso*



Com o objetivo de sintetizar os principais achados analíticos a partir da investigação da rede de *frames* que integra o superframe *Vivências _ no _ curso*, reproduzimos a seguir parte de uma narrativa de experiência de um acadêmico do oitavo período diurno que abarca alguns dos pontos mais recorrentes nos discursos discentes:



Legenda

- Herança
- Usando

- a avaliação e o sentimento positivo com relação ao curso como um todo e à formação teórico-investigativa na faculdade de Letras;
- a avaliação e o sentimento negativo, majoritário, no que diz respeito às inovações da nova proposta curricular, mais especificamente, a escolha da ênfase e as oficinas de práticas pedagógicas;
- a avaliação e o sentimento negativo com relação a não existência de discussões centradas na gramática normativa;

- a avaliação e o sentimento mais marcadamente negativo com relação às disciplinas teórico-pedagógicas e à formação para atuação docente, além da constatação de que o curso prioriza a formação de pesquisadores em detrimento da formação de professores – logo, prioriza a formação científica nos saberes específicos dos campos da Letras em detrimento dos saberes relativos à atuação docente;
- e a baixa frequência de relatos sobre a prática profissional (estágio) ou disciplinas cursadas na Faculdade de Educação.

Levando em consideração as narrativas produzidas pelos alunos que ainda seguiam o antigo currículo, temos a repetição dos três últimos itens apresentados anteriormente (a questão de uma disciplina teórica sobre gramática normativa; o empasse formação de pesquisadores *versus* formação de professores; e a pouca frequência de relatos sobre a prática e sua reflexão), bem como o primeiro item relativo ao sentimento e avaliação positiva da formação teórico-investigativa e do curso como um todo.

Desta forma, um primeiro ponto que chama bastante atenção é o fato de haver muitas coincidências nos discursos dos dois currículos, nenhuma divergência e bem poucas peculiaridades. Uma reformulação curricular, principalmente a do tipo que se propôs às licenciaturas da UFJF (cf. seção 3.3), implicaria, de certo, mudanças nas vivências experimentadas no curso. No entanto, o que se observa nas narrativas discentes é que houve de fato uma mudança no documento (ao menos os alunos supõem que sim, pois não têm acesso a ele), mas sem correspondentes transformações, contundentes, na prática. Pode-se dizer, portanto, de uma mudança bem ao estilo do príncipe de Falconeri, em *O Leopardo*, de Lampedusa (1957): “tudo deve mudar para que tudo fique como está.”.

O "Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFJF", como apresentado à seção 3.3, avalia os principais problemas da estrutura curricular antiga dos cursos de licenciatura da instituição, a fim de superá-los, e constata que (cf. seção 3.3):

- a estrutura acadêmica é fragmentada, em especial no que diz respeito à integração teoria e prática;
- os conteúdos específicos das grades são direcionados primordialmente para a formação de cientistas, teóricos e pesquisadores;
- a formação pedagógica e os estágios são distantes da realidade;
- o ambiente acadêmico não se constitui propício à formação docente.

As análises do *superframe Vivências _ no _ curso* nos mostram, reiteradamente, que os problemas ainda não foram superados na licenciatura em língua portuguesa. Estão presentes nas narrativas de experiência do antigo currículo, como era de se esperar, uma vez que os problemas foram detectados na vigência desse documento; mas permanecem nas narrativas do novo currículo, para o qual já foram implementadas, ao menos como propostas, mudanças que visam a transformar a prática. O discurso sobre a prática demonstra, portanto, como anunciado, que há um entrave na vivência real do que é apresentado como objetivo no currículo.

A instituição formadora (FALE) não fornece (com base nos materiais analisados nesta pesquisa), como exposto no terceiro capítulo (cf. seção 3.3), um currículo adequadamente elaborado, bem como não facilita o acesso dos estudantes a esse documento nem disponibiliza muitas das informações importantes sobre o curso no site da faculdade (diríamos que a FALE possui uma “cultura oral” em se tratando do modo de circulação de informações – considerações feitas a partir das análises, conferir nota de rodapé 20). Além disso, durante o triênio de desenvolvimento da pesquisa (2011-2013), a instituição não possuía um projeto político pedagógico do curso (por "cultura oral", soubemos da recente construção desse documento, disponível no site da faculdade). A essas questões delineadas no capítulo terceiro, somamos uma preocupação em relação à necessidade de se conhecer (e de se tornar público), de forma organizada, o processo de assunção, de acompanhamento e de avaliação do currículo da FALE após cinco anos de sua implantação.

Uma lacuna de acentuado relevo desvelada no discurso discente é a questão da formação para o saber-fazer docente versus a formação teórico-científica, a formação de professores versus a formação de pesquisadores (persistência dos principais problemas apontados no projeto pedagógico das licenciaturas da UFJF). Consideremos, portanto, esses dois pontos.

De acordo com as narrativas de experiência, a Faculdade de Letras da UFJF possui um perfil mais marcadamente teórico. A resposta a tal questão decorre, por certo, de sua própria constituição, com três programas reconhecidos de pós-graduação *Stricto Sensu*: Programa de Pós-graduação em Linguística (mestrado e doutorado), Programa de Pós-graduação em Estudos Literários (mestrado e doutorado) e Mestrado Profissional em Letras. Assim, o processo de sedução para a pesquisa é muito mais forte, como é sentido na graduação pelos acadêmicos que participam desta pesquisa, a narrativa a seguir exemplifica:

AN4-5 Quando chegamos à Universidade há aquela empolgação inicial, que nos impede, muitas vezes, de criticar. Com o passar do tempo, foi possível perceber o quanto nossa formação como profissionais da área de Letras destoa da realidade. Somos influenciados a pensar que todos nós sairemos da graduação, iremos para o mestrado, doutorado e por aí vai... até chegar ao tão sonhado posto de “professor da Federal”. Nossos colegas de classe ignoram e rejeitam o fato de que a maior parte de nós estará dentro de pouco tempo em uma sala de aula, atuando como professor. Nosso currículo nos dá uma excelente bagagem teórica, mas uma prática irrisória, o que nos leva a pensar que não há uma preocupação em formar professores de língua (seja estrangeira ou materna), mas pesquisadores. Ao passar no vestibular, pensei que ao me formar, teria mesmo uma habilitação para lecionar. Na prática, ela só existe no papel. O estudante de Letras que quer se tornar um bom professor tem que encontrar tempo para estudar as matérias da faculdade e fazer um “curso paralelo”.

Como a instituição oferece, contudo, na habilitação em língua portuguesa, apenas a modalidade licenciatura, a não integração entre o núcleo teórico do curso e a prática educacional e de formação docente é, sem dúvida, um ponto de grande fragilidade desse curso. De acordo com os acadêmicos, as teorias linguísticas e literárias têm sido, na maioria das vezes, desenvolvidas satisfatoriamente, porém, a prática docente dificilmente tem encontrado espaço ("**AD6-12** Quanto à experiência, que me marca positivamente, posso dizer que a teoria é muito bem trabalhada, tanto na área da Linguística como da Literatura. Os conteúdos teóricos são bem solidificados em minha cabeça"). Desta forma, delineia-se um dilema persistente na formação em Letras: formam-se ou pesquisadores ou professores? Quando, em uma licenciatura, o espaço deveria ser destinado à formação de professores pesquisadores. Schön (1995) define o que chamamos de professor pesquisador como professor reflexivo, ou seja, aquele que é capaz de pensar reflexivamente sobre o seu fazer e sobre a sua própria reflexão-na-ação e, assim, consegue contextualizar os conhecimentos aos alunos, problematizar sua atuação profissional e não fundar-se em respostas definitivas e pré-estabelecidas. O professor pesquisador, portanto, seria aquele que dá conta da dialética entre a ciência e o fazer educação, o saber-fazer docente.

Os dados construídos a partir das respostas à primeira parte do instrumento investigativo (cf. subseção 4.4.3.1) reforçam as considerações desenvolvidas ao indicarem que, de acordo com a percepção dos alunos, o curso de Letras enfatiza, majoritariamente (73%), a dimensão teórico-investigativa na formação de seus acadêmicos. As dimensões ético-política e técnico-instrumental, na concepção dos estudantes, encontram um lugar mínimo (17% e 10%, respectivamente). Em outros estudos sobre a formação acadêmica em Letras (GATTI e NUNES, 2009; PAIVA, 2004; CUNHA, 2010) também encontramos análises que coadunam com essas reflexões. Em todas essas pesquisas observa-se que os currículos de Letras ainda são fortemente embasados na valorização dos saberes teóricos e não contemplam, a contento, experiências concretas dos saberes e das práticas dos futuros professores.

O espaço efetivo destinado à discussão do ensino de língua portuguesa está previsto, na nova proposta curricular, dentro da Faculdade de Letras, para as oficinas de práticas pedagógicas (cf. seção 3.3.1). Desta forma, o curso de Letras passa a dividir com a Faculdade de Educação a responsabilidade pelas discussões sobre educação e formação docente. No entanto, até o momento, com base nas narrativas discentes, dois pontos ainda se mantêm conflituosos. O primeiro respeita ao constrangedor silêncio imposto sobre a formação profissional desenvolvida na Faculdade de Educação. Nos relatos do novo currículo temos apenas uma avaliação negativa de uma disciplina teórico-pedagógica e três relatos de aprendizagem no campo de atuação docente; no currículo antigo, uma avaliação positiva e quatro negativas de uma disciplina teórico-pedagógica, duas avaliações negativas do estágio de docência, duas ocorrências de sentimento negativo com relação às disciplinas da FACED e duas, com relação ao estágio. O segundo ponto reporta às discussões sobre a prática dentro da FALE, sem ser nas oficinas (quando o fazem é para avaliar ou descrever um sentimento negativo com relação à tensão entre a formação teórica e prática ou a formação para docência ou para pesquisa).

Como considerado no início desta seção, ainda são visíveis os sinais de preconceito em relação à formação profissional na Faculdade de Educação (vide texto de abertura desta seção: "fazer mestrado em educação poderia não ser uma boa opção (...) eu iria, como alguns dizem: 'sujar meu currículo'"). O silêncio também, o não dito, é outra prova gritante disto. Assim, podemos perceber a manutenção de um discurso fortemente marcado pela cisão dos dois núcleos formadores: Faculdade de Letras *versus* Faculdade de Educação. Os acadêmicos

de Letras pensam seu espaço de formação como sendo a Faculdade de Letras: o que não se passa nesse núcleo parece não os atingir de modo significativo. Além disso, os acadêmicos demonstram perceberem que os dois núcleos não se comunicam, não participam, portanto, conjuntamente do processo de formação dos estudantes de Letras. O próprio documento da nova proposta curricular do curso de Letras/UFJF (cf. subseção 3.3.1 – p. 2 do documento) reforça o pensamento da Letras como o não espaço das questões educacionais ao não contemplar (talvez esquecer-se de mencionar), na formação em Letras, o desenvolvimento das competências e habilidades didático-pedagógicas ("a formação em Letras deve contribuir para o aperfeiçoamento das capacidades de comunicação nas modalidades oral e escrita em línguas portuguesa e estrangeira; conhecimento crítico das principais tradições reflexivas dos estudos linguísticos, literários e culturais; reflexão sobre a linguagem e seus usos, leitura, crítica e análise de um acervo ampliado de textos de literatura e cultura em língua portuguesa, em língua estrangeira e em língua clássica").

A divisão entre prática e teoria que a FALE tenta, hoje, minimizar através da assunção das oficinas de práticas curriculares ainda se constitui como um nó no processo de formação dos professores de português. De fato, os preconceitos em relação ao estatuto da prática frente à teoria parecem permanecer intactos neste cenário. Daí o segundo ponto conflituoso reportar às oficinas de práticas pedagógicas sobre as quais os alunos apresentam sentimentos e avaliações negativos, em maior escala (quando avaliam positivamente, revelam a esperança de que um dia as oficinas atinjam seu objetivo). De acordo com a perspectiva discente, as oficinas são consideradas, principalmente, sob dois prismas: o da quantidade e o da qualidade. Os alunos dizem serem muitas e provocarem um significativo aumento da carga de disciplinas a partir do terceiro período; além de não estarem, ainda, atingindo seus objetivos de tratarem questões práticas de ensino de língua portuguesa. A presente pesquisa, conforme exposto na metodologia (cf. cap. 4), foi desenvolvida nos primeiros momentos da implementação de uma nova proposta curricular, tanto que pudemos trabalhar com alunos em formação a partir dos dois currículos. Assim, consideramos que as oficinas ainda estão caminhando para se tornarem um espaço efetivo para a prática de ensino de língua. Principalmente, se considerarmos que o curso de Letras não tinha essa tradição anteriormente, o que implica em um repensar, conjuntamente, a atuação dos professores da instituição.

Outro ponto que reforça o caráter da formação para pesquisa acadêmica no curso de Letras/UFJF diz respeito à escolha da ênfase na habilitação em língua portuguesa (cf.

subseção 3.3.1). Conforme o documento da nova proposta curricular, na etapa correspondente ao Ciclo Eletivo, os estudantes de Letras podem escolher que ênfase pretendem dar às suas habilitações em língua portuguesa, se em literatura ou em linguística. Essa proposta vai ao encontro do espírito de flexibilização dos currículos, ao menos no que diz respeito a sua motivação, almejando delinear o curso como um percurso no qual o aluno está livre para seguir os caminhos que mais lhes apeteçam e, assim, abrindo espaços para as vocações. Nos termos de Chauí (1999, p. 01 – cf. seção 3.2), a flexibilização significa, dentre outras coisas, "adaptar os currículos de graduação e pós-graduação às necessidades profissionais das diferentes regiões do país, isto é, às demandas das empresas locais". As escolas de Educação Básica, o lócus do licenciado em Letras, contratam, com algumas exceções para o Ensino Médio, professores de língua e literaturas portuguesas. Assim, na perspectiva dos alunos de Letras, a escolha da ênfase, no que diz respeito à formação para a docência em língua portuguesa, funciona, de fato, como mais um entrave para o acesso ao mundo do trabalho. Diferente do que ocorre no campo da pesquisa, contudo. Os acadêmicos não aprovam a escolha da ênfase justamente pelo fato de as escolas contratarem professores de língua e literatura; além disso, criticam a separação rígida entre os campos de estudos da linguística e da literatura, argumentando que são áreas do saber complementares.

Por fim, dentro das análises das vivências no curso, observamos o sentimento e a avaliação negativa em relação à ausência de uma disciplina teórica que verse sobre as questões da gramática tradicional. A respeito dessa reivindicação destacamos duas questões: por que uma reivindicação do antigo currículo mantém-se na nova proposta apesar de já ter sido incluída na grade um disciplina denominada "Gramática: estudos tradicionais e normativos"; e o que há por trás dessa reivindicação? Como vimos, as vivências experimentadas no curso indicam um sentimento positivo com relação às disciplinas do campo linguístico, bem como nelas se revela a importância da aprendizagem nessa área (*frames* Relato _ experiência _ aprendizagem _ no _ curso e Relato _ experiência _ resultado _ aprendizagem). Os estudantes relatam terem descoberto a linguística e terem ampliado seus conhecimentos sobre o real papel de uma gramática para uma língua, mas se ressentem, ainda assim, de não terem aprendido sobre gramática tradicional ("AD4-14 (...) Acredito que seria melhor se tivéssemos mais matérias voltadas à gramática, principalmente a normativa, pois apesar da forte presença da linguística, esse tipo de ensino ainda é muito cobrado nas escolas, como professores, é um conhecimento que devemos dominar").

O reconhecimento da legitimidade desta questão já foi firmado no papel (está no currículo a oferta da disciplina). Trata-se de uma tradição fincada em uma reflexão metalinguística milenar e merecedora de ser revisitada por parte dos estudantes de linguagem. Contudo, o que temos é que, na Faculdade de Letras, os discursos dos alunos continuam denunciando a ausência deste conteúdo. A questão implica, pois, em primeira mão, o repensar das práticas pedagógicas em relação à disciplina "Gramática: estudos tradicionais e normativos". Implica, ainda, considerar também os problemas decorrentes do estatuto da Tradição Gramatical em nossa sociedade. Sobre essa tradição paira o peso de uma série de mitos e preconceitos. A ideia é de que o conteúdo normativo e descritivo dessas gramáticas – ancorado no modelo gramatical greco-latino (cf. subseção 5.2.3) – teria a força de lei em relação às descrições de nossa língua e a força de veto (certo/errado) em relação a muitos falares. Dito de outro modo, as crenças – mobilizadas por uma visão dogmática ante a Tradição Gramatical de reflexão sobre a língua – levam igualmente ao sentimento de impotência, de incapacidade ante tal compilação de saberes.

De uma forma ou de outra, a recorrência da reivindicação no discurso dos alunos é merecedora de atenção. Em nossa visão, a reflexão sobre os mitos construídos em torno da Tradição Gramatical seriam o ponto de partida para a compreensão do seu real valor – contribuições, limites, erros – dentro das histórias das reflexões sobre a linguagem, colocando-a, dialeticamente, ao lado da Tradição Linguística constituída a partir do século XX, e não contra ela. De fato, em sua história de implantação no Brasil, a linguística foi recebida, nas faculdades – e, mais tarde, na mídia – como a inimiga número um, a destruidora de uma língua culta, bela, única e certa. Muitos alunos se surpreendem, positivamente, com a visão não normatizadora e questionadora da linguística. Outros, por outro lado, não reconhecem, neste campo, que estão estudando gramática³⁸.

Na próxima seção, 5.4, passamos às análises realizadas a partir da rede de *frames* que emerge do *superframe* *Perspectiva _ futura*.

4. Superframe 3: Perspectiva _ futura

³⁸ A informação decorre de instrumento investigativo que a professora Neusa Salim (orientadora desta pesquisa) vem aplicando sistematicamente nos cursos/oficinas em que discute o ensino de gramática (informação colhida em depoimento – resultados inéditos).

O último *superframe* dentro do primeiro nível hierárquico – portanto vinculado ao *frame* Formação _ profissional _ superior (cf. *FrameGrapher* 1) – é Perspectiva _ futura, evocado em narrativas relativas ao planejamento futuro dos discentes após a formatura, tendo em vista a formação recebida no curso de Letras/UFJF. Com base na perspectiva instaurada nos discursos investigados, esse *frame* pode ser definido nos termos que se seguem:

Perspectiva _ futura
<p>Definição: um Estudante relata seus Desejos, planejados no tempo presente, para o futuro pós-formação acadêmica e pode relatar sua Opinião a respeito do seu processo de formação em um curso superior.</p> <p>AD4-1 Já tenho meus planos traçados, PRETENDO seguir a área de pesquisas lingüísticas, a área da fonética me encanta, então venho focalizando meus estudos para alcançar meus objetivos. PRETENDO fazer mestrado e doutorado em lingüística, seguir a área de pesquisa. Mas QUERO dar aula, QUERO muito dar aula, acredito ter o dom, gosto de ensinar e ver as pessoas aprendendo. Como disse QUERO ser igual as minhas professoras, QUERO passar aos meus alunos o mesmo que elas me passaram.</p> <p>AD4-10 Hoje, apesar de ter mudado de foco continuo muito interessada em Literatura, mas no momento QUERO me aprofundar mais nos estudos da Linguística e ACREDITO que o curso poderá contribuir para isso.</p> <p>AD6-2 Tenho o SONHO de ser professor de língua portuguesa. SINTO que em minha formação profissional muitas coisas somente aprenderei na prática e o que fazemos na universidade, na maioria das vezes, é buscar algo que nos certifique atuar em determinada área. O conhecimento que adquirimos é relacionado ao conhecimento de mundo, lançamos outro olhar. Fica “por conta do aluno” buscar formação profissional e se aprofundar para ser um bom profissional.</p> <p>Tipo semântico: não perspectivado</p> <p>EFs centrais:</p> <p>Estudante: alguém que está cursando o nível superior de ensino.</p> <p>Desejos: objetivos e planejamentos que o Estudante pretende alcançar a partir da formação em um curso superior.</p> <p>Opinião: ponto de vista expresso pelo Estudante a respeito do processo de formação em um curso superior.</p> <p>Unidades Lexicais:</p> <p><i>Querer v., pretender v., desejo n., sonho n., esperar v., intenção n., acreditar v., crer v., considerar v., pensar v.,</i></p>

Quadro 46 – *frame* Perspectiva _ futura

Perspectiva _ futura foi acionado em 47 narrativas (18% das sequências episódicas; 1 narrativa do primeiro período diurno, 13 dos quartos períodos, 9 dos sextos e 24 dos

oitavos/nonos períodos). A maior frequência nos dados dos períodos finais da graduação se justifica pelo fato de esses alunos estarem mais perto do momento de conclusão do curso e por isso já conseguirem, com mais clareza, arquitetar seus planos pós-graduação e emitir opiniões a respeito do curso. Na investigação dessa rede não é importante para o resultado da análise a separação dos dados relativos aos alunos da nova proposta curricular e aos alunos do antigo currículo, uma vez que os planejamentos e opiniões coincidem e não dizem respeito à vigência de uma ou outra proposta curricular.

As sequências episódicas do *superframe* **Perspectiva _ futura** foram detectadas nas narrativas por meio de Unidades Lexicais “gatilho”, sempre localizadas nos parágrafos finais das narrativas de experiência. Essas ULs podem ser agrupadas em dois *synsets*:

1. Querer, pretender, esperar, sonho, desejo etc.,
2. Acreditar, crer, pensar, considerar etc..

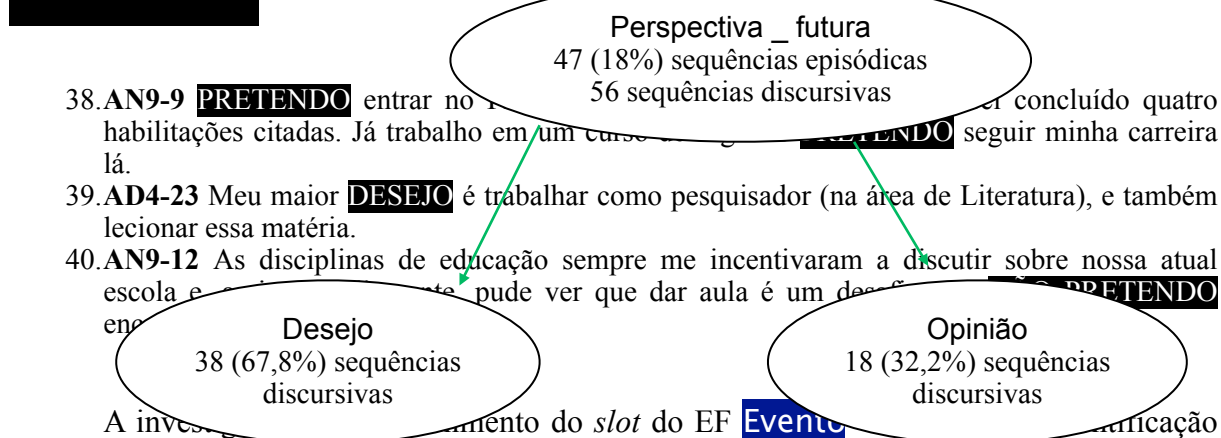
A investigação semântica dessas sequências episódicas nos indica a emergência de dois *frames* vinculados ao *superframe* **Perspectiva _ futura**: o *frame* **Desejo** (descrito na seção 5.2.2), com 38 ocorrências (67,8% do total de sequências discursivas), e o *frame* **Opinião (Opinion)** (disponível em framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex), com 18 ocorrências (32,2% do total de sequências discursivas). O *FrameGrapher* 8 esquematiza a rede de *frames* evocada pelas narrativas discentes:

Nas próximas seções passamos à análise dessa rede de *frames*. Iniciamos pelo *frame* *Desejo*, dada sua maior frequência nos dados, e, então, apresentamos o *frame* *Opinião*.

1. Perspectiva _ futura: o *frame* *Desejo*

Nas sequências episódicas que compõem o superframe *Perspectiva _ futura*, os acadêmicos expõem, principalmente, seus desejos para a vida pós-formatura, evocando, em 67,8% das sequências discursivas do superframe, o *frame* *Desejo*. Esse *frame* já havia sido acionado nas sequências discursivas do superframe *História _ progressa*, nas quais os alunos, em especial os dos primeiros períodos, expuseram seus desejos de quando escolheram o curso de Letras/UFJF (cf. seção 5.2.2). Os desejos dentro do superframe *Perspectiva _ futura* dizem respeito aos planejamentos arquitetados com base nas experiências vividas no curso.

O *frame* *Desejo*, descrito na *FrameNet* como uma cena na qual um **Experienciador** deseja que um **Evento** ocorra (para descrição do *frame*, cf. seção 5.2.2), foi evocado, no *corpus* desta pesquisa, por ULs verbais como **QUERER**, **PRETENDER**, **ESPERAR**, ULs nominais como **DESEJO**, **SONHO**, **ANSEIO**, **VONTADE** e UCs como **NÃO PRETENDO**, **NÃO INTERESSA**:



das vontades dos acadêmicos. As construções que cumprem essa função, no entanto, são de formas muito variadas, o que nos leva à identificação dos diferentes *frames* evocados anteriormente no *História _ progressa* (cf. seção 5.2.2):

- Profissão _ Letras (28 ocorrências, 57,1% das ocorrências do EF);
- Qualificação _ Letras (12 ocorrências – 24,5%);
- Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras (9 ocorrências – 18,4%).

Como podemos observar, apenas o *frame* Aprofundamento _ sentimento, presente nas histórias pregressas, não se repete nas perspectivas futuras. O acionamento dos demais *frames* indica uma manutenção dos desejos de outrora por parte dos estudantes.

Os acadêmicos, a partir das vivências experimentadas no curso de Letras/UFJF, expõem como seu desejo central a formação para assunção de um papel profissional na sociedade. Dessa forma, evocam o *frame* Profissão _ Letras ("um Estudante de Letras pretende assumir um Papel Profissional na sociedade como resultado da formação acadêmica em Letras. As profissões podem ser descritas pelo Papel Profissional ou por uma Ação que a caracteriza" – para mais detalhes, cf. seção 5.2.2). A análise do EF Papel Profissional e do EF Ação indica que carreiras os estudantes pretendem seguir após a formatura:

- 57% (16 ocorrências dos EFs) desejam ser professores;
- 18% (5 ocorrências) desejam ser pesquisadores nas áreas de linguística ou literatura;
- 11% (3 ocorrências) desejam assumir outras profissões do curso de letras, como redator/revisor, crítico literário ou tradutor;
- 7% (2 ocorrências) não desejam ser professores;
- 7% (2 ocorrências) não desejam assumir uma profissão relativa ao curso de Letras.

A profissão não é o principal motivo que leva os acadêmicos a escolherem o curso de Letras (cf. seção 5.2.2), mas é seu principal planejamento para o futuro pós-formatura (57,1%). No entanto, o *superframe* Perspectiva _ futura é o menos recorrente nos dados (18% das sequências episódicas), reforçando nossa ideia de que o foco principal dos sujeitos participantes da pesquisa não é ter uma profissão a partir da formação acadêmica em Letras. Ao entrarem no curso, quando mencionado, os acadêmicos desejavam ser professores também em primeiro lugar (73,5% das ocorrências do EF Evento no *superframe* História _ pregressa e 57,1% no *superframe* Perspectiva _ futura). A profissão "pesquisador", no

entanto, só aparece com a vivência no curso, reiterando a ênfase que Letras/UFJF dá à formação para a pesquisa. Os exemplos a seguir demonstram tais análises:

- 41.(a) **AD8-11** E, hoje, é graças a essa minha formação e ao exemplo dos meus professores que venho estudando para a seleção de mestrado, pois meu **INTERESSE** UL frame Desejo é **dar aula em faculdade** EF Evento.
- (b) **AD8-11** E, hoje, é graças a essa minha formação e ao exemplo dos meus professores que venho estudando para a seleção de mestrado, pois meu **INTERESSE** UL frame Desejo é **dar aula em faculdade** EF Ação.
- 42.(a) **AN6-6** Minha **INTENÇÃO** UL frame Desejo é **ser pesquisadora da língua** EF Evento, deveriam ser abertos mais projetos de iniciação científica.
- (b) **AN6-6** Minha **INTENÇÃO** UL frame Desejo é **SER** UL frame Profissões_do_curso_de_Letras **pesquisadora da língua** EF Papel profissional, deveriam ser abertos mais projetos de iniciação científica.
- 43.(a) **AD1-17** Uma coisa é certa: **QUERO** UL frame Desejo **ser redatora ou revisora** EF Evento e aprender línguas.
- (b) **AD1-17** Uma coisa é certa: **QUERO** UL frame Desejo **SER** UL frame Profissões_do_curso_de_Letras **redatora ou revisora** EF Papel profissional e aprender línguas.
- 44.(a) **AN9-14** Por toda essa dificuldade, além dos problemas educacionais, sociais, governamentais e políticos em que o ensino público está passando, **DECIDI** UL frame Desejo **realizar concurso público para outra área** EF Evento.
- (b) **AN9-14** Por toda essa dificuldade, além dos problemas educacionais, sociais, governamentais e políticos em que o ensino público está passando, **DECIDI** UL frame Desejo **REALIZAR** UL frame Profissões_do_curso_de_Letras **concurso público para outra área** EF Ação.

Como anunciado, as construções que preenchem o EF Evento também acionam o *frame* Qualificação _ Letras (24,5% (12 vezes) das ocorrências do EF Evento – para descrição do *frame*, cf. seção 5.2.2). A emergência desse *frame* indica que os estudantes desejam se formar e fazer pós-graduação. A sequência discursiva 45 ilustra essa análise:

- 45.(a) **AD4-13** Hoje já estou no quarto período e **PRETENDO** UL frame Desejo **me formar em linguística e tentar mestrado e doutorado na mesma área** EF Evento.
- (b) **AD4-13** Hoje já estou no quarto período e **PRETENDO** UL frame Desejo **me FORMAR** UL frame Qualificação_Letras **em linguística** EF Qualificação e **TENTAR** **mestrado e doutorado na mesma área** EF Qualificação.

Tal consideração reforça a realizada anteriormente nesta seção sobre o fato de o curso incentivar a pesquisa, uma vez que os acadêmicos demonstram ter interesse em continuar seus estudos fazendo pós-graduação na área de Letras.

Outro *frame* acionado pelo EF **Evento**, Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras (cf. seção 5.2.2), presente em 18,4% (9 vezes) das ocorrências do EF **Evento**, indica que os estudantes pretendem continuar aprendendo. Em primeiro lugar (55,5% do total de ocorrências do *frame*), os alunos em formação desejam, apesar da ênfase em linguística ou

literatura, fazer matérias relativas ao campo não escolhido como ênfase (cf. possibilidade de escolha da ênfase – seção 3.3). Em segundo lugar (33,5%), eles demonstram querer também aprender outras línguas estrangeiras. Além disso, em 11% o EF **Conteúdo** não é instanciado:

- 46.(a) **AD4-2** eu particularmente **PRETENDO** fazer algumas [matérias de literatura] que julgar **mais relevantes**, afinal futuramente poderei dar aula de literatura também e preciso ter dimensão teórica para tal.
(b) **AD4-2** eu particularmente **PRETENDO** UL frame Desejo **FAZER** UL frame Aperfeiçoamento_conteúdo_Letras algumas [matérias de literatura] que julgar **mais relevantes** EF Conteúdo, afinal futuramente poderei dar aula de literatura também e preciso ter dimensão teórica para tal.
- 47.(a) **AD1-17** Uma coisa é certa: **QUERO** UL frame Desejo ser redatora ou revisora e **aprender línguas** EF Evento.
(b) **AD1-17** Uma coisa é certa: **QUERO** UL frame Desejo ser redatora ou revisora e **APRENDER** UL frame Aperfeiçoamento_conteúdo_Letras **línguas** EF Conteúdo.
- 48.(a) **AN9-6** Saio com o **ANSEIO** UL frame Desejo **em aprender mais** EF Evento.
(b) **AN9-6** Saio com o **ANSEIO** UL frame Desejo em **APRENDER** UL frame Aperfeiçoamento_conteúdo_Letras **mais**.

Essa análise sinaliza dois pontos importantes: os alunos, apesar da ênfase oferecida pelo curso, pretendem fazer matérias do campo de estudos não escolhido; e desejam aproveitar a oportunidade que o curso de Letras lhes oferece de cursar a graduação em outras línguas estrangeiras.

Na próxima seção, passamos à exposição dos estudos realizados a partir do acionamento do *frame* **Opinião** nos discursos discentes.

2. Perspectiva _ futura: o *frame* **Opinião**

Com base no estudo das ULs que compõem as sequências discursivas do *superframe* **Perspectiva _ futura**, chegamos à evocação do *frame* **Opinião**, em 32,2% (18 ocorrências) do total de sequências (56). O *frame* **Opinião**, segundo consulta na *Framenet*, é traduzido, resumidamente, nos termos seguintes e acrescido de exemplos e ULs do *corpus* (disponível em <framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>):

Opinião
<p>Definição: um Experienciador tem uma Opinião particular, que pode ser retratada como sendo sobre um Tópico específico.</p> <p>AN9-5 ACREDITO que não estou preparada para dar aula, mas ACREDITO que se seguir esse caminho a experiência virá com o tempo.</p> <p>EF central:</p> <p>Experienciador: a pessoa cuja Opinião está em questão.</p> <p>Opinião: A forma de pensamento do Experienciador, não necessariamente aceita por todos, é dependente do ponto de vista do Experienciador.</p> <p>EF não central:</p> <p>Circunstâncias, Domínio, Evidência, Maneira, Papel, Tempo, Tópico, Constância.</p> <p>ULs:</p> <p><i>Crença n., crer v., acreditar v., sentir v., pensar v.</i></p>

Quadro 47 – tradução do *frame Opinion*.

O preenchimento do EF **Opinião** (18 ocorrências) nos sinaliza quais são os pontos de vista mais expressos pelos acadêmicos. As construções que preenchem o *slot* desse EF aacionam, invariavelmente, o *frame* Profissão _ Letras (cf. seção 5.2.2). Para facilitar a apresentação dos dados, destacamos quatro perspectivas dentro desse *frame*:

- (i) Sobre não estar apto para assumir o papel de professor (33%);
- (ii) Sobre a suficiente formação profissional recebida (28%);
- (iii) Sobre o aprendizado a partir da experiência profissional (28%);
- (iv) Sobre as dificuldades que encontrarão na prática profissional docente (11%).

Dentro da primeira perspectiva (33%), os discentes expõem suas opiniões sobre não se considerarem aptos para assumirem o papel profissional de professor a partir da formação acadêmica recebida:

49.AD4-11 **NÃO** **me** **SINTO** preparada para dar aulas de português e literatura [...].
 50.AN6-8 **NÃO** **me** **SINTO** preparada para lecionar [...].

Na segunda perspectiva (28%), os discentes expõem suas opiniões relativas à suficiente formação profissional recebida – perspectiva inversa à anterior:

51. **AD8-4** Ao estar prestes a concluir o curso, **CONSIDERO-me** em condições de atuar no mercado de trabalho dentro do campo que desejo.
52. **AD6-9** Mas, no final **ACREDITO** que o curso me formará como boa profissional.

No entanto, é importante observar que as opiniões desse agrupamento não se referem especificamente à profissão professor, mas a um profissional de Letras, de forma mais ampla.

Na terceira perspectiva (28%), os discentes expõem suas opiniões sobre a crença no aprendizado para a profissão docente obtido na experiência:

53. **AN9-5** [...] mas **ACREDITO** que se seguir esse caminho **a experiência virá com o tempo**.
54. **AD4- 16** Me preocupo muito com a minha formação profissional, nunca dei aula, e sinto um frio na barriga quando penso que estarei diante de uma turma em breve. Penso muito nisso, e penso como me tornar uma excelente professora, tenho muita vontade de dar aulas, mas ainda não sei como fazê-lo. **ACREDITO** que o tempo irá me ensinar.

Por fim, dentro da quarta perspectiva, os estudantes apresentam suas opiniões sobre as dificuldades que encontrarão na prática profissional como professores:

55. **AD8-8** Quanto ao meu futuro profissional [como professora] vejo boas oportunidades, **PENSO** que encontrarei muitas dificuldades mas como alguém que estará fazendo o que gosta.

Prestes a entrar no mercado de trabalho, os alunos expõem suas opiniões a respeito de como se sentem frente ao desafio de assumirem o papel profissional para o qual tiveram formação acadêmica. Eles acreditam que tiveram uma boa formação geral, mas se veem inseguros para colocá-la em prática ou com relação a qual realidade encontrarão. Apesar disso, têm esperança de aprender também com a prática.

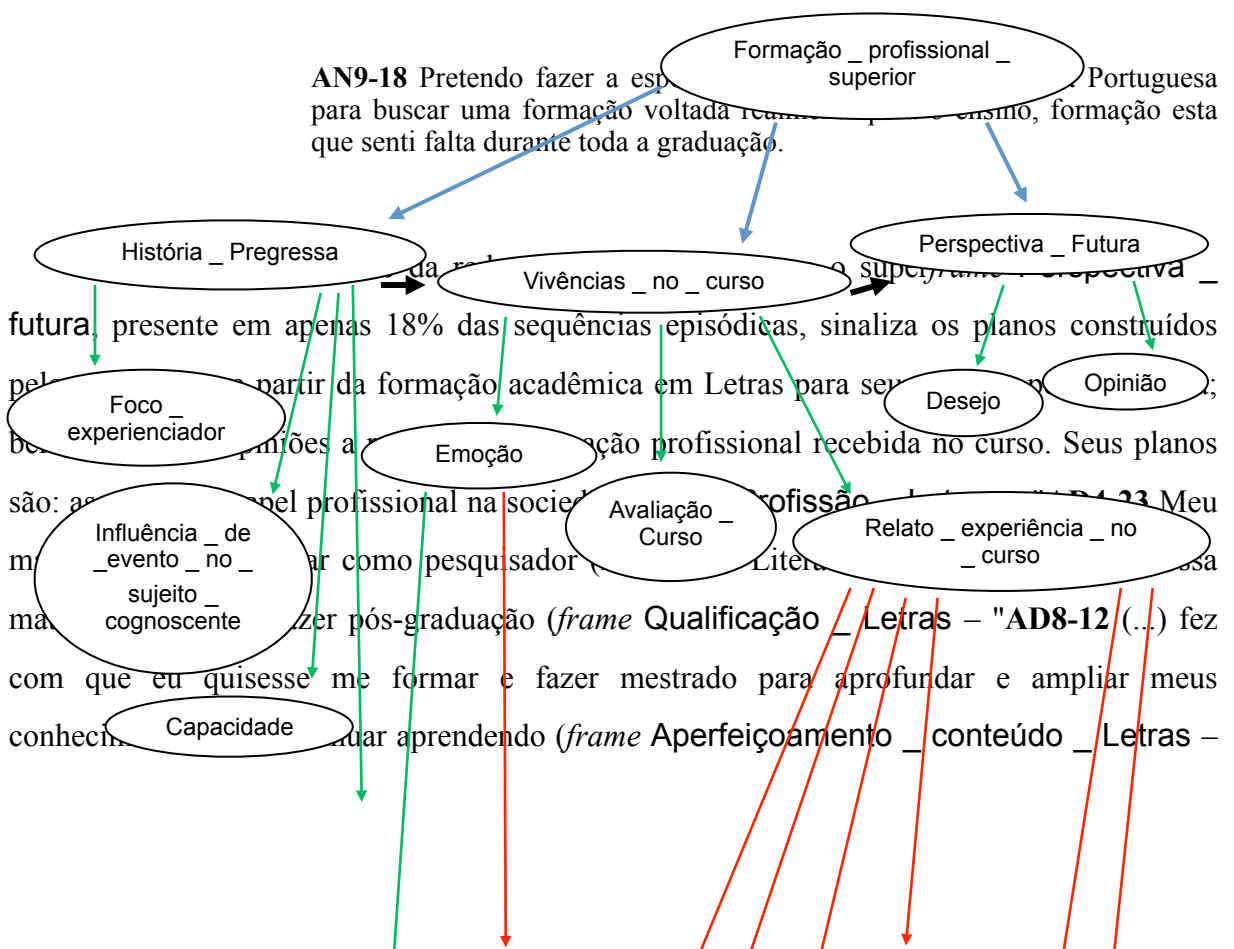
Síntese analítica 8: o *frame* Desejo (67,8%), já acionado nas sequências discursivas de História _ pregressa, vincula-se também ao super*frame* Perspectiva _ futura. O estudo do preenchimento do EF Evento, o qual nos indica o foco das vontades dos acadêmicos, revela a manutenção dos desejos relativos ao momento de entrada na faculdade. Evocam-se os mesmos *frames* das sequências discursivas das histórias pregressas: Profissão _ Letras (54,9% das ocorrências do EF Evento); Qualificação _ Letras (24,5%) e Aperfeiçoamento _ conteúdo _ Letras (18,4%) – com exceção do *frame* Aprofundamento _ sentimento. Tais *frames* reforçam análises anteriores que indicam um foco maior da faculdade de Letras/UFJF na formação de pesquisadores nos campos da linguística e da literatura. Outro ponto é o fato de os alunos desejarem, após a conclusão do curso, voltarem a estudar para cursar

matérias do campo de estudos não escolhido para ênfase na habilitação em língua portuguesa, além de buscarem outras habilitações oferecidas pela faculdade. Outro *frame* vinculado ao *Perspectiva _ futura* é o *frame* *Opinião* (32,2%). A investigação do preenchimento do *slot* do EF *Opinião* (18 ocorrências) indica o acionamento do *frame* *Profissão _ Letras* sob quatro perspectivas: (i) declaram-se não aptos para assumir o papel profissional de professor; (ii) declaram ter recebido suficiente formação profissional; (iii) declaram acreditar que o aprendizado profissional virá com experiência profissional real; (iv) declaram acreditar que encontrarão dificuldades relativas à prática profissional docente.

O *FrameGrapher 9* nos auxilia a visualizar toda a rede de *frames*, com exceção das relações EF - *frame*, emergente das narrativas discentes:

FrameGrapher 9 – Rede de *frames* emergente das narrativas discentes.

3. Cruzando e interpretando discursos – o *superframe* **Perspectiva _ futura**



"AD4-2 pretende fazer algumas (matérias de literatura) que julgar mais relevantes, afinal futuramente poderá dar aula de literatura também e preciso ter dimensão teórica para tal").

Suas opiniões giram, todas, em torno da formação profissional recebida, demonstrando o sentimento de incapacidade para dar aulas de português e literatura. 4-11 Não me sinto preparado para dar aulas de português e literatura. Mas, no final acredito que o curso terminará como boa formação profissional. Relato experiência escolha ênfase ("AD6-9

Relato experiência resultado aprendizagem Relato experiência relacionamento pessoal Relato experiência formação acadêmica

aprenderei na prática e o que fazemos. Relato experiência atividades acadêmicas complementares Relato experiência aprendizagem

educacional difícil ("AD4-20 Este curso é muito difícil, especialmente a parte de sala de aula e remuneração").

Legenda
→ Usando
→ Herança
→ Subframe
→ Precedes

frequência das sequências episódicas desse superframe reforça as análises então: os estudantes que participam desta pesquisa não propõem, em sua maioria, discussões a respeito da formação profissional em Letras e, principalmente, não põem em foco a formação para docência na Educação Básica. É praticamente nulo o levantamento de discussões acerca dos conteúdos para o trabalho aprendidos (ou não) na faculdade e, mesmo que em menor quantidade, se ressentem, chegando próximo da conclusão dessa etapa, de não terem tido adequada formação para serem professores de língua portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio. Ao entrarem na graduação não tinham como foco a profissão, menos ainda a profissão docente; no decorrer do curso não propõem, como ponto principal, uma reflexão crítica das teorias aprendidas, do currículo oferecido, nem da formação na Faculdade de Educação; mas perto do fim do processo sentem-se inaptos para a docência e refletem, minimamente, sobre a atuação em sala de aula.

Conforme os alunos superficialmente sinalizam, o aprendizado para a prática certamente se dá, em grande medida, na atuação real no mundo do trabalho. Fica a dever, contudo, a percepção da importância desse aprendizado dentro da instituição formadora no que tange às teorias didático-pedagógicas, às reflexões a respeito da atuação docente, e ao cenário educacional brasileiro na contemporaneidade. Tais lacunas, como exposto no terceiro capítulo, sinalizam o desconhecimento do papel das instituições destinadas ao pensamento dos modos de viver em sociedade (família, escola partidos políticos, instituições religiosas, movimentos sociais e culturais) e do processo de reprodução e manutenção da vida social.

Como já mencionado, a profissão a ser assumida após a graduação em Letras não ganha relevo nos discursos discentes. Esse silêncio, contudo, ainda consegue jogar um fecho de luz na discussão sobre a única habilitação oferecida na modalidade língua portuguesa e suas literaturas: a licenciatura. Entre o não dito e o dito pelos informantes (e pelo currículo), o que se confirma é que poucos desejam ser professores e muitos desejam ser pesquisadores, redatores, revisores, tradutores ou outra profissão não relacionada diretamente ao curso de Letras. Esses informantes encontram em um currículo pouco claro sobre suas reais capacidades de se habilitar – mas não de se tornar habilitado – o espaço ideal para seus múltiplos, ou subtraídos, desejos profissionais.

A investigação desenvolvida a partir deste recorte do *corpus* reforça, também, o foco da instituição na formação de pesquisadores (cf. seção 5.3.5) quando os alunos privilegiam seu projeto de pós-graduação e o desejo de atuarem profissionalmente no universo da pesquisa.

Por fim, mais uma vez a análise dos dados demonstra a necessidade de se repensar a questão da ênfase – em linguística ou literatura – na habilitação em língua portuguesa. Os alunos relatam o desejo de, após a conclusão do curso, retornar para fazer as disciplinas do campo de estudos não escolhido inicialmente. Logo, o objetivo da ênfase parece não fazer sentido, uma vez que os acadêmicos voltam à graduação para integralizar sua formação. Isso amplia a permanência dos alunos no terceiro grau, o que custa não só para suas vidas, como também para os cofres públicos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido. (Hannah Arendt)

Nossa investigação, voltada para o processo de formação profissional em Letras na Universidade Federal de Juiz de Fora – em especial a formação docente – elegeu como objetivo central a compreensão e interpretação desse processo a partir das vozes dos estudantes que o vivem. Para tanto, ante o reconhecimento da complexidade e do caráter híbrido desse objeto, assumimos uma perspectiva de interface teórica, configurando nosso aporte teórico-analítico de modo interdisciplinar. Assim, tendo a Linguística Cognitiva – Semântica de *Frames* e Modelos Baseados no Uso – como nosso olhar privilegiado sobre o objeto, consideramos os limites desse campo para o enfrentamento de um fenômeno

multifacetado e abrimos nosso olhar interpretativo para um diálogo com as Ciências Sociais. Os resultados permitem divisar o novo ponto de vista criado sobre o objeto investigado, como uma mescla de vozes científicas que autoriza uma leitura mais profunda das vozes discentes.

Passemos à síntese dos resultados.

Como optamos pelo cruzamento e interpretação das análises ao longo da exposição das mesmas – cf. seções 5.2.3; 5.3.5 e 5.4.3 –, as considerações finais retomam apenas as problematizações chave, pondo em relevo as generalizações analíticas mais significativas alcançadas como respostas às questões investigativas postas neste estudo (cf. itens de (i) a (iii)). Os ganhos teóricos são discutidos no item (iv).

(i) Quais experiências relativas à formação no curso de Letras/UFJF emergem nas narrativas discentes?

O delineamento da rede de *frames* que integra as narrativas discentes a respeito de seus processos de formação acadêmica em Letras/UFJF nos possibilitou visualizar o que levou os estudantes a buscarem o curso superior em Letras (*frame* História _ pregressa), quais experiências marcaram/marcam suas trajetórias na faculdade (*frame* Vivências _ no _ curso) e quais são seus planos para o futuro pós-formação acadêmica (*frame* Perspectiva _ futura). Com base nesse significativo suporte promovido pela análise semântica das narrativas, alcançamos algumas generalizações bastante importantes sobre o processo de formação profissional no curso de Letras/UFJF:

1. A escolha pelo curso de Letras para a formação acadêmica, fortemente marcada pela dimensão emocional, sinaliza relevantes indicadores a respeito dos estudantes que participaram desta pesquisa: são sujeitos que estiveram imersos em ambientes privilegiados de letramento; que põem a emoção e a aptidão com relação às línguas e à literatura/arte (dentre outros elementos que compõem o currículo de Letras) em primeiro plano para escolha do curso; que concebem o profissional de Letras como um intelectual, nos moldes de um clássico beletismo; e que não destacam a profissão docente como fator de decisão para cursar Letras.
2. As vivências experimentadas no curso (o relato das emoções e avaliações relativas ao vivido, e das vivências, majoritariamente educacionais, mais marcantes) indicam, reiteradamente: a satisfação com relação ao curso como um todo e com as disciplinas

teórico-científicas dos campos da Letras; um descompasso entre a vivência real e o que se apresenta no documento curricular, além da manutenção dos problemas apontados na vigência do currículo antigo, quais sejam: um desequilíbrio relativo à formação para o saber-fazer docente versus a formação teórico-científica, com a balança pendendo significativamente para a formação de pesquisadores; o pouco prestígio conferido à formação para a prática docente no âmbito da Faculdade de Educação (implicitamente lido através do silêncio quase absoluto sobre tal formação); a problematização da escolha da ênfase (Literatura ou Linguística) na licenciatura em Língua Portuguesa; e a reivindicação por uma disciplina voltada para os estudos da Gramática Tradicional.

3. As projeções para o futuro pós-formação acadêmica reforçam, principalmente, que os estudantes não põem em foco a questão da formação profissional em Letras – um curso superior para assunção de um papel profissional na sociedade.

(ii) O que essa rede de experiências mostra a respeito do processo de formação profissional, em especial a docência em LP, no curso de Letras/UFJF? Como essas experiências reais dialogam com os documentos curriculares da instituição?

Das reflexões propostas nas seções de cruzamento e interpretação das análises do *corpus*, destacamos nestas considerações finais os seguintes enfrentamentos: a concepção discente idealizada a respeito do profissional formado em Letras e a rejeição à profissão professor; o desequilíbrio entre formação para o saber-fazer docente e formação teórico-científica na licenciatura em Língua Portuguesa; e a distância entre o perfil do curso, ditado pelo documento do "Projeto Pedagógico das Licenciaturas da UFJF", e o perfil real, perspectivado pelo depoimento dos estudantes.

Conforme discutimos à seção 5.2.3, ao narrarem suas histórias pregressas, os estudantes sinalizaram a forma como concebem o estudante/profissional do curso de Letras: o intelectual clássico, o amante das línguas e da literatura. Soma-se a essa conceptualização o fato de esses sujeitos, em sua quase totalidade, não porem em questão a formação superior para uma profissão – nas histórias pregressas os acadêmicos demonstram ignorar, praticamente (considerada a baixa frequência de ocorrências), ao optarem por um curso

superior, a relação com a materialidade do trabalho, em especial a profissão docente; nos relatos das vivências no curso é alarmante o silêncio relativo à formação acadêmica desenvolvida na Faculdade de Educação bem como a pouca representatividade das discussões sobre a prática docente na Faculdade de Letras; nos relatos das perspectivas futuras reforça-se o pouco relevo dado pelos alunos às discussões a respeito dos conteúdos aprendidos na faculdade para o trabalho efetivo.

Na sondagem realizada com os 149 estudantes que participaram desta pesquisa, 88% indicaram as licenciaturas como opção de formação profissional; apenas 12% optaram pelo bacharelado. Contudo, somente 21% dizem almejar atuar como professores da Educação Básica. Assim se desvela, na contradição com a imagem idealizada que leva à escolha do curso, a imagem “real” do professor de Português da escola brasileira hodierna, cujo estatuto socioeconômico e cultural o torna um trabalhador “falho” (BAUMAN, 1992) e por isso longe dos sonhos de realização profissional mesmo dos jovens que amam as letras (cf. seção 5.2.3). Soma-se a isto o cenário crescente de violência que ronda nossas escolas básicas – amplamente divulgado pela mídia e confirmado em pesquisas acadêmicas (cf. cap. 1) –, e leva à ruptura do reconhecimento das hierarquias e papéis na relação professor–aluno e a um clima em nada favorecedor do processo de ensino–aprendizagem.

Diante desses achados – bem como frente a outras pesquisas que vêm indicando a crise da profissão docente já há algum tempo e com poucas previsões de mudanças (NÓVOA, 1995; CANÁRIO, 2006; GATTI et al, 2010) – a instituição formadora, comprometida com a licenciatura, passa a ter novos e desafiadores papéis: buscar reinventar a formação para o saber-fazer docente dentro das novas configurações da docência na contemporaneidade como um tempo de liquidez de conhecimentos, valores e afetos; e encontrar um caminho para a (re)construção, junto aos acadêmicos, do valor da profissão docente. Miccoli (2010, p. 34) argumenta que:

alguns professores sofrem com perguntas que subestimam sua profissão. Não é incomum para eles ouvir: "E, você, faz o quê, além de dar aulas?", depois de mencionarem sua ocupação. Os baixos salários pagos aos professores contribuem para essa identidade desvalorizada perante a sociedade. Se os professores desenvolvessem uma identidade profissional que reforçasse seu papel social, talvez eles se apresentassem com mais assertividade: "Sou professor", mas falta na formação de professores o espaço para criar essa identidade na qual se vejam como profissionais a serviço da informação para, assim, valorizarem sua escolha profissional. Para tal, a legislação específica, que avançou nos últimos anos, deveria fazer da identidade profissional um aspecto importante da educação de um futuro professor, exigindo seu tratamento como parte dos conteúdos curriculares.

Consoante ao apresentado, retomamos uma lacuna amplamente indicada nas narrativas discente: o descompasso entre a formação para a prática docente e a formação teórico-científica no campo das Letras; a formação para a docência e a formação para a pesquisa acadêmica. Apesar das significativas mudanças propostas no novo currículo para a superação dos principais problemas apontados pelo "Projeto pedagógico das licenciaturas da UFJF" (cf. seções 3.3 e 5.3.5), principalmente relacionados a esse impasse entre teoria e prática, as narrativas discentes reforçam a permanência dos mesmos. À seção 5.3.5, propusemos a reflexão acerca do perfil mais marcadamente teórico da Faculdade de Letras da UFJF, bem como da não assunção efetiva das propostas do novo currículo pelo coletivo desta comunidade escolar. Nesse caso, podemos considerar que as grandes narrativas que desenham o curso de Letras/UFJF são também, em alguma medida, responsáveis, nos termos de Fabrício e Bastos (2009, p. 41 – cf. seção 4.1), "pela co-produção e co-sustentação ativa dos regimes e ordens de significados aos quais respondemos", logo, pela forma como os alunos concebem o profissional professor da Educação Básica, bem como a formação para a prática discente. A mudança de mentalidade com relação a essas questões passa, necessariamente, pelos discursos construídos e discutidos nas academias.

Os problemas relativos à fragmentação, desequilíbrio, distância entre teoria e prática na licenciatura no curso de Letras não caracterizam apenas a instituição foco deste estudo. Conforme se podem observar em outras pesquisas sobre a formação acadêmica em Letras (GATTI e NUNES, 2009; PAIVA, 2004, MICCOLI, 2010), os currículos de Letras ainda são significativamente marcados pela valorização dos saberes teóricos em detrimento da formação para os saberes e práticas da docência. Na FALE/UFJF, as mudanças curriculares, apesar de alguns problemas relativos ao documento (cf. seção 3.3.1), já são uma realidade, contudo, a prática não revela, ainda, mudanças efetivas.

É importante considerar, também, tomando como sustentação teórica a educação escolar na contemporaneidade sob a perspectiva de Apple (2000, 2001, 2002) e Bauman (2007), que o posicionamento dos alunos que participam desta pesquisa com relação ao distanciamento entre teoria e prática, entre pesquisa e formação para docência não sinaliza uma consciência crítica das questões relativas a esses pontos na formação profissional em Letras, mas antes uma forma de adaptação às exigências do mercado (as avaliações decorrentes da perspectiva excessivamente teórica do curso, da escassa (ou ineficiente)

reflexão prática e da ausência de uma disciplina voltada para os estudos relativos à gramática tradicional parecem derivar, exatamente, da submissão das instâncias do saber às demandas do capital).

O perfil de curso apresentado pelo "Projeto pedagógico das licenciaturas da UFJF" que serve de suporte à proposta curricular da FALE (cf. seção 3.3.1), confrontado com o perfil desvelado pelo olhar de seus graduandos, apenas reforça a distância entre a intenção e o gesto. De acordo com o documento (p. 14), espera-se que o licenciado na UFJF tenha o seguinte perfil:

- Seja um profissional crítico, ético, solidário e consciente do seu papel na sociedade;
- Exerça a autonomia de pensar e decidir, de maneira comprometida, pela busca de respostas aos desafios da realidade social e aos problemas existentes nas escolas;
- Seja versátil na superação das dificuldades conhecidas da profissão;
- Seja sempre um investigador de sua prática, de modo a procurar novos caminhos de superação profissional;
- Tenha domínio do conhecimento de sua área de formação específica, buscando sempre mecanismos de atualização e formação continuada.

Os quatro primeiros itens referem-se à formação de um professor reflexivo, aquele que é capaz de refletir criticamente sobre sua prática e todos os elementos a ela relacionados, assim como sobre todos os interesses relativos à educação (cf. seção 5.3.5). O reduzidíssimo discurso a respeito da formação para profissão e também o fato de os alunos dizerem, em sua maioria (73% - cf. seção 4.4.3.1), que acreditam que o curso de Letras/UFJF enfatiza os saberes teórico-investigativos na formação de professores – além das demais questões já consideradas nas reflexões anteriores – revelam que o perfil real dos licenciados em Letras/UFJF tem desenvolvido com bem pouco relevo esses quesitos. No entanto, o discurso sobre a formação teórico-científica no campo da Letras e o discurso sobre o interesse pela pesquisa e pela formação continuada demonstram uma elevada ênfase no desenvolvimento do último item. Assim, para os alunos da FALE, o seu gesto educativo se volta, prioritariamente, para o item (v), a competência teórica da área de Letras. A formação de um professor reflexivo, ético e crítico (itens (i) a (iii)) é ainda uma pálida meta pouco reconhecida e legitimada na prática.

Frente às transformações vividas pela sociedade contemporânea (cf. cap. 3), é de grande importância repensar o papel das instituições destinadas à reflexão e à construção dos modos de viver em sociedade (como é o caso de um curso universitário): reproduzir e manter os discursos da ideologia dominante ou formar pessoas capazes de pensar consciente e livremente sobre o que está posto? Assim, ante a escolha esperada para uma instituição pública, torna-se essencial buscarem-se meios de, na prática, desenvolverem-se, nos alunos

em formação, também as capacidades críticas reivindicadas pelo perfil ideal do licenciado na UFJF.

Pontuamos, por fim, as dificuldades de acesso à informação, às fontes primárias de registro da proposta curricular da FALE/UFJF nesta pesquisa e, ainda, o caráter fragmentado, inconsistente das informações obtidas. Esse entrave em relação à circulação de informação dentro de uma faculdade de Letras desvela, em primeiro lugar, o que vimos nomeando de “cultura oral” desta comunidade; em segundo, reforça a ausência de assunção coletiva do projeto pedagógico do curso, o que se confirma nas vivências, emoções e juízos traçados pelas narrativas discentes (cf. notas de rodapé 19 e 27).

(iii) O sucesso obtido pelo curso dentro dos parâmetros avaliativos do Estado brasileiro equivale a uma resposta efetiva ao processo de formação de docentes no cenário real da escola brasileira?

De acordo com o exposto à seção 4.4.1, nas últimas avaliações do INEP, a Faculdade de Letras/UFJF, recebeu notas máximas, com apenas um conceito 4 no ano de 2011, para a licenciatura em língua portuguesa e suas literaturas. Dessa forma, para o estado brasileiro, a FALE/UFJF é um curso de alta qualidade.

Contudo, o que os resultados aqui auferidos apontam é que a FALE/UFJF é, de fato, para os alunos, uma referência de formação teórica. No que tange à formação para os saberes e práticas da docência há, como reiteradamente apresentamos, graves questões a serem superadas.

Especular em torno das razões deste descompasso talvez ajude a iluminar o caminho que está por ser construído. Como membro desta comunidade acadêmica, permito-me, por fim, este exercício.

Se se construiu um novo currículo para se superar, dentre outras questões, a grande lacuna do compromisso com a formação para a docência e se, na voz dos alunos, as lacunas permanecem, não haveria, por certo, a força de um pensamento hegemônico conduzindo os caminhos efetivos das práticas? Não estaria este pensamento vinculado ao prestígio da pós-graduação – em que pese o seu valor – ditando as vocações, as metas, as vontades, as emoções, os valores e juízos? Tal hegemonia não definiria o que, no ponto de vista discente, seria a vocação para a “teoria”? E não estaria também colocando a graduação em um patamar

reduzido de relevo? Sobraria tempo e vontade para pensá-la? Por certo que os cursos de mestrado e doutorado não formam professores. Pelo menos, não os formam para a Educação Básica brasileira.

Neste sentido, como doutoranda – ainda que engajada em um projeto que pensa a escola brasileira “interrompida” (refiro-me aos atrasos que a história nos impingiu) que mesmo sem chegar a ter tempo de ser sólida, se desmancha no ar (refiro-me ao ambiente conflituoso, à dificuldade de se superarem os desafios do processo de ensino-aprendizagem neste ambiente) –, meu confronto com a sala de aula na escola básica tem sido muito mais difícil do que os resultados de nossas pesquisas me fizeram imaginar. Induzida por minha orientadora que guardou um e-mail que lhe enviei sobre minha experiência, transcrevo-o abaixo (sem rever a norma não monitorada em que foi escrito):

Na escola estou tendo uma experiência ímpar (não sei bem que palavra usar). Na primeira semana pensei em nunca mais voltar, chorava todos os dias. A realidade dos meus alunos é a mais terrível que já vi... O bairro não tem esgoto e tem lixo (pilhas e mais pilhas) espalhado para todos os lados, não tem calçada e um barracão em cima do outro. As crianças, em sua maioria, não têm família, são filhos de drogados. A boca fica no muro da escola e o traficante manda mais que qualquer outro, inclusive em nós professores. Meus alunos da quinta série não segmentam as palavras ainda... só para ter uma ideia. Não há nenhuma disciplina, nem há o básico de humanidade. Todos os dias lido com um aluno com as mãos queimadas pela mãe porque pegou dinheiro na bolsa dela ou um que chora desesperado de dor de dente... Outro dia chamei uma mãe e ela apareceu bêbada às 7 da manhã e bateu tanto no filho dela na minha frente que depois chorei junto com ele... Eles não têm nada direito, só conhecem palavrão, só falam berrando, são agressivos, só gostam de cantar e dançar funk. Um dia desses um aluno me contou que era filho do banco. Perguntei o que era isso e ele me contou todo orgulhoso que a mãe dele fez ele no baile funk (as meninas sem calcinha não pagam e sentam no banco no homem que estiver lá...). Tem dias que tenho medo deles e não quero ir trabalhar no outro dia, mas no outro tenho muita pena e me desespero por não poder fazer nada. Todos os dias tenho um caso pior do que o outro, é bem pesado. Mas pior do que os alunos e suas realidades é a realidade da escola e sua administração... Fico revoltada com tanto desrespeito... [corte] Não temos mais escola, apenas um depósito de crianças, elas estão lá para comer e para os pais receberem as assistências. Se você propõe algo novo, ninguém dá confiança, o objetivo não é ninguém aprender... Mas todo dia tento fazer algo novo, e agora já estou até conseguindo abrir a boca em sala, antes eles nem se viravam pra mim... Acho que com esse olhar sobre a realidade vou fazer outra pesquisa. A formação do professor requer uma discussão forte sobre política e vai muito, mas muito além da teoria... A teoria não serve pra nada em uma realidade que já perdeu tudo que tinha de humano... Nossa! Escrevi uma carta! E não é nem um milésimo da experiência que estou tendo...

Desta escola guardo a minha primeira lembrança de docência no Ensino Fundamental e a coragem que me deu para enfrentar, com um olhar renovado, os desafios desta tese e da

educação. Dos colegas que assumiram a docência junto comigo na capital paulista em 2013, após aprovação em concurso público, muitos, mais de 50% (de acordo com a mídia) já desistiram. Eu não desisti, mas mudei de escola. Enfrento outros desafios, mas consigo dar aula – já é muito a dizer.

Consideremos, por fim, os ganhos em relação aos desafios teórico-metodológicos deste estudo.

(iv) Quais os ganhos teóricos deste estudo?

Uma meta perseguida neste estudo consistiu em aprofundar uma proposta de análise textual/discursiva (cf. cap. 1 e 4) a partir da análise semântica baseada em *frames*, associada aos parâmetros de quantificação de uso linguístico. A ideia foi aprofundar a proposta de tomar a Semântica de *Frames* como um construto de ampla valia analítica, servindo não só à análise semântica e funcional do léxico e da gramática, como das redes de estruturas de conhecimento, das teias de sentido que instituem um texto. Assim, o conceito de *frame* e sua configuração servem como uma poderosa categoria para análise textual, fazendo emergirem as experiências de diferentes ordens (vivências, juízos, emoções) postas em relevo pelos sujeitos em uma comunidade de fala. O tratamento quantitativo destes resultados a partir da noção de frequência de usos posta pelos Modelos Baseados no Uso autoriza a consideração da reiteração de *frames* e seus elementos (EFs) como índice de convencionalização, de força de uma experiência na comunidade em foco. Neste estudo, portanto, a adoção desses procedimentos analíticos nos permitiu delinear com significativa clareza as categorias de experiência codificadas pelos estudantes do curso de Letras/UFJF através das escolhas linguísticas promovidas em suas narrativas. Desta forma, pusemos em realce os diferentes *frames* que compõem, nas perspectivas discentes, o processo de formação profissional na Faculdade de Letras da UFJF, tornando possível uma atividade interpretativa pautada em delineamentos mais palpáveis da realidade em questão.

Os resultados nos permitem apostar na replicabilidade desses procedimentos para a análise de outras ordens discursivas para além da educação. Este seria um diálogo interteórico construído ao contrário do aqui construído – as Ciências Sociais buscando a Linguística para promover uma análise mais acurada dos processos de significação imanentes do discurso, como um suporte para a leitura hermenêutica de diferentes vivências perspectivadas nas

narrativas de experiência (ou em outros gêneros discursivos). Esse construto traria a superação do uso, em muitas análises qualitativas do discurso, de categorias meramente conteudistas, criadas *ad hoc*, e que tornam as generalizações analíticas bastante difusas.

Nesses termos, a questão enfrentada neste estudo sobre a construção de uma análise de um objeto complexo através de um diálogo interteórico ganha o contorno desejável – diferentes campos do saber, em uma via de mão dupla, se entrecruzam, trocando saberes e fazeres que resultam em um novo ponto de vista firmado sobre os complexos objetos que instituem a vida em sociedade. Essa expedição pode, sim, ser um avanço teórico no processo de compreensão e interpretação da realidade. Este é o cânon de um novo paradigma de Ciência – fronteiras difusas e diálogos consistentes. Este estudo, ainda que reconheça a real dimensão de seu passo nesta direção, enfrentou tal aventura, correu os riscos de tal decisão, mas ganhou em compreensão e possibilidade mais transversais de interpretar e explicar seu objeto.

Em razão de todos os ganhos apresentados, resta-nos a expectativa de que esta tese possa contribuir para o avanço do conhecimento no campo da formação acadêmico-profissional em Letras e impulsionar bem vindos debates acerca do tema e de todos os desafios que o mesmo comporta. Enfim, depositamos esta nossa esperança no pensamento de Hannah Arendt (2007), ao final temporário deste trabalho: “[...] tudo que os homens fazem, sabem ou experimentam só tem sentido na medida em que pode ser discutido”.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora – Entrevista com Michael Apple. **Currículo sem fronteiras**, vol. 1, n. 1, janeiro/junho de 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org – acesso em 03/01/2012.

_____. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, vol. 2, n. 1, janeiro/junho de 2002. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org – acesso em 03/01/2012.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

ALVARENGA, Marta. **Equação entre educação de valores e educação da oralidade no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, R. **Story, performance and event: contextual studies of oral narrative**. Cambridge: CUP, 1986.

BAUMAN, Zygmunt. **Intimations of postmodernity**. Londres: Routledge, 1992.

_____. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

_____. **Comunidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

_____. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. **Los retos de la educación em la modernidad líquida**. Barcelona: Gedisa, 2007.

BASTOS, Ana Paula Barbosa Leite. **Herdeiros ou sobreviventes: mobilidade social no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Parecer no CNE/CES 67/2003, de 11 de março de 2003. Relata sobre o referencial para as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001.

BEECH, J. A internacionalização das políticas educativas na América Latina. **Currículo sem fronteiras**, vol. 9, n. 2, julho/dezembro de 2009. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org – acesso em 05/01/2012.

BERMAN, Marshall. Tudo que é sólido desmancha no ar: Marx, modernismo e modernização. In: BERMAN, Marshall. **Aventuras no Marxismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

BERNARDO, Flávia Cristina. **Vida escolar – O mapa da crise na perspectiva discente**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

CAMPOS, Jorge. The sciences of language: communication, cognition and computation. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas, MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). **Inovação e interdisciplinariedade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade operacional. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, p. 3- 9, maio de 1999. Disponível em: www.folha.uol.com.br – acesso em 7/01/2012.

_____. **Neoliberalismo e Universidade**. Conferência proferida na abertura do seminário “A construção democrática em questão”. São Paulo, USP, 22 de abril de 1997. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/16627324/neoliberalismo-e-universidade-Marilena-Chauí> - acesso em 07/2014.

CHIAVEGATO, V. Introdução à Linguística Cognitiva. **Matraga**, v. 16, n. 24, janeiro/junho, 2009.

CLARK, Herbert H. **Arenas of language use**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. **Using Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

COUPLAND, N.; GARRETT, P.; WILLIAMS, A. Narrative demands, cultural performances and evaluation: teenage boys’ stories for their peers. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

CROFT, W.; CRUSE, A. **Cognitive Linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, vol. 24, n. 82, abril de 2003.

_____. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior. **Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 80, outubro de 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente In: Dablen, A. et al (org.). **Convergências e tensões no campo e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

DIAS PEREIRA, Maria das Graças; PINHEIRO BASTOS, Clarissa R.; PEREIRA, Tânia C. [org.]. **Discursos Socioculturais em interação**. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FABRÍCIO, Branca; e BASTOS, Liliana. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: DIAS PEREIRA, Maria das Graças; PINHEIRO BASTOS, Clarissa R.; PEREIRA, Tânia C. [org.]. **Discursos Socioculturais em interação**. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities**. Nova York: Basic Books, 2002.

FERNANDES, D. Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. **Noesis**, n. 18, pp. 64-66, 1991. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi2/Fernandes.pdf> 1991 – acesso em 08/2011.

FILLMORE, C. The case for case reopened. In: COLE, P.; SADDOCK, J. (eds.). **Grammatical relations**. New York: Academic Press, 1977.

_____. Topics in lexical semantics. In: COLE. **Currents Issues in Linguistic Theory**. Indiana University Press, 1979.

_____. Frame semantics. In: The linguistic society of Korea. **Linguistics in the morning calm**. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

_____. Frame and the semantics of understanding. **Quaderni di Semantica**. Vol. 6, N. 2, 1985.

_____. ‘Corpus linguistics’ or ‘computer corpus linguistics’. In: J. SVARTVIK (org.). **Directions in Corpus Linguistics**. Berlin, New York: De Gruyter, 1992.

_____. Semântica de frames. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, n. 25, jul-dez, 2009.

FONTES, Mariana Rocha. **Equação entre educação da oralidade e educação de valores na pré-escola**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

FRIDMAN, L. C. **Vertigens pós-modernas**. Configurações institucionais contemporâneas. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 82, abril de 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br – acesso em 03/01/2012.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, B. A.; TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. A atratividade da carreira docente no Brasil. In: **FUNDAÇÃO VITOR CIVITA**. Estudos & pesquisas educacionais: estudos realizados em 2007, 2008 e 2009. São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2010.

GIDDENS, A. **As consequências da Modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

_____. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas**. São Paulo: UNESP, 1992.

GIERE, Ronald N. **Scientific Perspectivism**. Chicago and London: The university of Chicago Press, 2006.

GOLDBERG, A. **Constructions: a construction Grammar approach to argument structure**. The University of Chicago Press, London, 1995.

_____. **Constructions at work: the nature of generalization in language**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

JONES, I. Mixing qualitative and quantitative methods in sports fan research. **The qualitative report**, v. 3, n. 4, dezembro de 1997.

KOCH, I. V.; CUNHA-LIMA, M. L. Do cognitivismo ao sociocognitivismo. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (organizadoras). **Introdução à Lingüística**: fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2005.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. [org.]. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LAGE, L. et al. **A sala de aula – um estudo de caso a partir das vozes discentes.** Monografia (Especialização em ensino de língua) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

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

LAKOFF, G.; JOHNSON. **Metáforas da Vida Cotidiana.** São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

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

LAMPEDUSA, G. T. **O Leopardo.** 1957.

LIMA, Fernanda; MEDEIROS, Cíntia et al. **Educação da oralidade: uma proposta para o ensino de língua materna.** Monografia (Especialização em ensino de língua), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2007.

LIMA, Fernanda Raquel Oliveira. **A perspectiva discente do frame aula.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

LOURES, Luciene Fernandes. **A autoimagem do aluno de Português à luz da Semântica de Frames.** 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M.E.A.D. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LIMOEIRO-CARDOSO, M. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, P. [org.]. **Globalização Excludente:** desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

MACEDO, E. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Teias**, UERJ, 2000. Disponível em: www.periodicos.proped.pro.br – acesso em 02/2014.

MACHADO, P. M. **A Construção Superlativa Sintética de Estados Absolutos com o sufixo –íssimo : um caso de Desencontro/ Mismatch morfológico.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: **Veredas**, v. 6, n. 1, jan-jun, 2002.

MARTINS et al. **Educação da oralidade**. Monografia (Especialização em ensino de língua), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2004.

MASON, J. **Qualitative Researching**. London: Sage Publications, 1996.

MICCOLI, L. C.. O poder da educação continuada para a transformação do ensino. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2010.

MIRANDA, N. S. e LIMA, F. R. O. O Frame semântico como uma ferramenta analítica de compreensão de experiências sociais educacionais. **Revista Gatilho**, UFJF, ano VIII, n. 16, maio de 2013.

MIRANDA, N. S. e BERNARDO, F.. Frames, discursos e valores. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Unicamp, jan./jun., p. 81-97, 2013.

MIRANDA, N. S. **Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula**. Projeto de pesquisa, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2013.

_____. **Práticas de Oralidade e Cidadania**. Projeto de Pesquisa, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

_____. **Gramaticalização e Gramática das Construções – Algumas convergências. Um estudo de caso: as construções Negativas Superlativas de IPN**. Relatório Acadêmico de Pós-doutoramento, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2008.

_____. O caráter partilhado da construção da significação. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 1, p. 57-81, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A vida sociocultural em construção: interação, situacionalidade, alteridade e ética. In: DIAS PEREIRA, Maria das Graças; PINHEIRO BASTOS, Clarissa R.; PEREIRA, Tânia C. [org.] **Discursos Socioculturais em interação**. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLSON, David R. **O mundo no papel**. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. v. 5, n. 1 e 2. pp. 193-200, 2004.

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

PINHEIRO, Raquel Martins Melo. **O frame aula: uma análise sociocognitiva do discurso docente**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

RUPPENHOFER, Josef; ELLSWORTH, Michael & outros. **The Book**. FrameNet, 2006. Disponível em: <<http://www.icsi.berkeley.edu/~framenet>> - acesso 01/2012.

ROSCH, Eleanor. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In: TIMOTHY E. Moore [Ed.]. **Cognitive development and the acquisition of language**. New York: Academic Press, 1973.

SALOMÃO, M. M. **O programa PROFLETRAS e o desafio histórico da formação do Professor de Português**. Aula inaugural do curso PROFLETRAS-FALE-UFJF, Universidade Federal de Juiz de Fora, 27/03/2014.

SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. **Calidoscópico**, Unisinos, vol. 7, n. 3, set/dez de 2009.

_____. Teorias da Linguagem: a perspectiva sociocognitiva. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2009a.

_____. Tudo certo como dois e dois são cinco: todas as construções de uma língua. In: MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **Construções do Português do Brasil: da gramática ao discurso**. Belo Horizonte: UFMG, 2009b.

_____. **Implantação do Projeto FrameNet Brasil**. Projeto de Pesquisa, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

_____. Gramática das construções: a questão da integração entre sintaxe e léxico. **Revista Veredas**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, jan/jun. de 2002.

_____. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. **Revista Veredas**. Juiz de Fora, v. 3. n. 1. Jan/Jun., 1999.

_____. Gramática e Interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. **Revista Veredas**. v. 1, n. 1, jul-dez, 1997.

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de *Corpus*: histórico e problemática. **D.E.L.T.A.**, v. 16, n. 2, pp. 323-367, 2000.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Record, 2006.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal: Dom Quixote, 1995.

SIQUEIRA, Amanda Cristina Testa. **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, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

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

TANNEN, D. **Framing in Discourse**. Oxford University Press: 1993.

TASHAKKORI, Abba; TEDDLIE, Charles. **Mixed Methodology: combining qualitative and quantitative approaches**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

TAVARES, E. Um novo paradigma de libertação: olhar desde o sul. In: OURIQUES, N.; TAVARES, E. [org.]. **O mapa da crise: a reinvenção das ciências sociais na América Latina**. Florianópolis: Editora Insular, 2009.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

THORNBORROW, J; COATES, J. The sociolinguistics of narrative: identity, performance, culture. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

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

_____. **Origens Culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Primeiros passos em direção a uma teoria da aquisição da linguagem baseada no uso. **Cadernos de tradução**, Porto Alegre, n. 25, jul-dez, 2009.

ANEXO I




UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP/UFJF
36010-000 - JUIZ DE FORA - MG - BRASIL

TCLE	Está em linguagem adequada, clara para compreensão do sujeito	x				
	Apresenta justificativa e objetivos	x				
	Descreve suficientemente os procedimentos	x				
	Apresenta campo para a identificação dos sujeitos	x				
	Informa que uma das vias do TCLE deverá ser entregue ao sujeito	x				
	Assegura liberdade do sujeito recusar ou retirar o consentimento sem penalidades	x				
	Garante sigilo e anonimato	x				
	Explícita	Riscos e desconfortos esperados	x			
		Ressarcimento de despesas	x			
		Indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa	x			
		Forma de contato com o pesquisador	x			
Forma de contato com o CEP		x				
Como será o descarte de material coletado (no caso de material biológico)		x				
O arquivamento do material coletado pelo período mínimo de 5 anos					x	
Pesquisador (es)	Apresentam titulação e experiência compatível com o projeto de pesquisa	x				
	Apresenta comprovante do Currículo Lattes do pesquisador principal e dos demais participantes.	x				
Documentos	Carta de Encaminhamento à Coordenação do CEP	x				
	Folha de Rosto preenchida					
	Projeto de pesquisa, redigido conforme Modelo de Apresentação de Projeto de Pesquisa padronizado pela Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)	x				
	Declaração de infraestrutura e de concordância com a realização da pesquisa, assinada pelo responsável pelo setor/serviço onde será realizada a pesquisa	x				

P= parcialmente NA=Não se aplica

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 196/96, manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, devendo o pesquisador entregar o relatório no final da pesquisa.

Situação: Projeto Aprovado
Juiz de Fora, 04 de agosto de 2011


Profª Drª Iêda Maria Avilá Vargas Dias
Coordenadora – CEP/UFJF

RECEBI
DATA: ___/___/2011
ASS: _____