

**A CONCEPTUALIZAÇÃO METAFÓRICA DO ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA EM RELATOS  
DE EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO:  
UM ESTUDO LINGÜÍSTICO COGNITIVO**

*Caroline Lopes da Cruz* (UNEB)

[caroline.lopesacruz@yahoo.com](mailto:caroline.lopesacruz@yahoo.com)

*Elisângela Santana dos Santos* (UNEB)

[elisangelasantana2008@gmail.com](mailto:elisangelasantana2008@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho tem por objetivo identificar, a partir de relatos de experiência divulgados em um *blog* intitulado “Produção textual em foco”, a percepção que alunos do Ensino Médio possuem a respeito do ensino de língua materna, com vistas a discutir as concepções de linguagem e ensino de português que atravessam as suas narrativas, bem como investigar as crenças e atitudes linguísticas desses discentes subentendidas nos seus discursos. Como aporte teórico-metodológico, utilizam-se os pressupostos da Linguística Cognitiva e da Sociolinguística Educacional e recorre-se às contribuições de autores como Lakoff e Johnson (1980), Ferrari (2018), Silva (2010), Bortoni- Ricardo (2005), Geraldi (1997), Santos (2015), entre outros. Para discorrer sobre as metáforas e expressões metafóricas encontradas, adota-se a Teoria da Metáfora Conceptual. Ao final, pretende-se especificar as metáforas conceptuais subjacentes aos relatos sobre o ensino de língua portuguesa, mostrando a relação entre linguagem, cognição, corporeidade, cultura e sociedade através das vivências e experiências em sala de aula. Por meio de um estudo preliminar, foi possível constatar, nas narrativas encontradas, algumas construções metafóricas como ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É OBSTÁCULO, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É RECIPIENTE, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É ENTIDADE, que demonstram como alguns estudantes percebem e significam o ensino do português.

**Palavras-chave:**

Linguística Cognitiva. Metáfora Conceptual.  
Conceptualização do ensino de língua materna.

**ABSTRACT**

This work aims to identify, from experience reports published in a blog entitled “Textual production in focus”, the perception that high school students have about mother tongue teaching, discussing the concepts of language and teaching Portuguese that cross their narratives, as well as investigating how these students’ linguistic beliefs and attitudes are implied in their discourses. As a theoretical-methodological contribution, the assumptions of Cognitive Linguistics and Educational Sociolinguistics are used and contributions from authors such as Lakoff and Johnson (1980), Ferrari (2018), Silva (2010), Bortoni-Ricardo (2005), Geraldi (1997), Santos (2015), among others. To discuss the metaphors and metaphorical expressions found, the Conceptual Metaphor Theory is adopted. In the end, it is intended to specify as conceptual metaphors underlying the reports on Portuguese language teaching, showing the

relationship between language, cognition, corporeality, culture and society through the experiences and experiences in the classroom. Through a preliminary study, it was possible to verify, in the narratives found, some metaphorical constructions such as TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IS SCALE, TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IS CONTAINER, TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IS AN ENTITY, which demonstrate how some students perceive and mean the teaching of Portuguese.

**Keywords:**

**Conceptual metaphor. Cognitive Linguistics.  
Conceptualization of mother tongue teaching.**

## **1. Introdução**

É comum observarmos que as aulas de língua portuguesa, na educação básica, são mais voltadas para o ensino da norma-padrão e têm como base a Gramática Normativa. Ainda que muitos estudantes estejam expostos a essa concepção de linguagem e ensino do vernáculo, vários deles concluem seus estudos sem apresentar o domínio pleno dos usos sociais da língua e sem compreender as normas gramaticais que foram estudadas ao longo de toda sua formação escolar.

Pesquisas direcionadas ao aproveitamento dos estudos e à qualidade de ensino feitas por indicadores educacionais, como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), mostram que os resultados não são satisfatórios, uma vez que, muitos estudantes durante sua trajetória escolar não têm demonstra do domínio adequado das habilidades de leitura e de escrita bem como do emprego de regras gramaticais relativas à língua portuguesa.

Além disso, muitos estudantes alegam que o aprendizado da língua portuguesa não é fácil. Da mesma forma, ouvimos muitas pessoas falarem que não sabem português, que a sua língua é “chata” ou até mesmo expressões como “eu odeio português” ou “eu não suporto português”. Tais afirmações soam contraditórias, pois, como afirma Bagno (2002), esse é um mito que precisa ser contestado, pois somos falantes nativos do português brasileiro e já que temos o contato com o idioma desde quando nascemos.

Diante do exposto, começamos a questionar o que pode estar subjacente a isso: seria o grande volume de regras gramaticais a que os estudantes estão impelidos a decorar? Seria a quantidade de nomenclaturas gramaticais não relacionadas ao sentido aos contextos de uso a que se referem? Seria a metodologia empregada pelos professores de língua por-

tuguesa advinda de suas concepções de linguagem e ensino? Seria a qualidade dos materiais didáticos um motivo para a falta de compreensão dos estudantes acerca do que de fato deve ser aprendido sobre a língua materna?

Diante desses e de outros possíveis questionamentos, acreditamos que o incômodo dos estudantes do português brasileiro, ante as exigências da escola, pode estar no fato de que as regras ensinadas e cobradas não tenham sido assimiladas contextualmente pelos estudantes, mas meramente decoradas, tanto que muitos acabam por esquecer-las *a posteriore*.

Nos últimos tempos, com o surgimento de teorias linguísticas que buscam dar conta da variação linguística do português, os cursos universitários de Letras têm inserido componentes curriculares voltados para práticas pedagógicas que visam a enfatizar a diversidade linguística e sua repercussão no ensino da língua materna. Não é de balde que os estudos sociolinguísticos tomaram espaço na década 60 com a Teoria da Variação Linguística, iniciada por William Labov, e ainda perduram nos dias atuais. Segundo Bortoni-Ricardo (2009), desde o início da Sociolinguística, tanto na sua vertente variacionista quanto na sua vertente qualitativa, houve uma preocupação no que diz respeito à linguagem e às variedades linguísticas. Sendo assim, há muitos estudos em todo o mundo e, também, no Brasil, que têm colaborado para as transformações do ensino de língua materna na educação básica, considerando os contributos dos estudos variacionistas. Somado aos embasamentos teóricos da Sociolinguística em sua vertente educacional, há também estudos no âmbito da Linguística Cognitiva que têm mostrado a importância do estudo do significado em sala de aula, a partir da compreensão, percepção de estar no mundo dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de língua.

Este trabalho tem como objetivo geral discorrer sobre a compreensão de alguns estudantes da educação básica sobre o ensino de língua materna na escola, com a finalidade de mostrar a relação entre linguagem, cognição, corporeidade, cultura e sociedade através das vivências e experiências em sala de aula. Como objetivos específicos, buscamos discutir as concepções de linguagem e ensino que esses alunos possuem, investigando as crenças e atitudes linguísticas desses discentes frente ao ensino de língua materna e identificando metáforas conceituais em alguns relatos sobre o ensino de língua portuguesa encontrados no blog intitulado “Produção em foco”, vinculado ao Instituto Federal do Pará.

Buscamos neste trabalho, também, articular as concepções de língua e ensino apresentadas por Geraldi (2011, p. 34) à Teoria da Metáfora Conceptual, uma vez que as metáforas trazem evidências de como as pessoas percebem e pensam o mundo à sua volta, bem como a sua relação com a linguagem através do experiencialismo corpóreo. Segundo Lakoff e Johnson (2002 [1980]):

[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 45)

Diante do exposto, consideramos oportuno discutir e descrever a(s) concepção(ões) de linguagem e ensino de língua portuguesa dos estudantes do ensino médio. Através de suas narrativas, descritas a partir da experiência e vivência nas salas de aula com o ensino de língua materna, podemos entender como essas concepções contribuem ou interferem na perpetuação de um ensino tradicional e especificamente voltado para a gramática normativa. Acreditamos que, por meio do estudo desses relatos de experiências em sala de aula, será possível identificar concepções acerca do ensino de língua portuguesa e as metáforas conceptuais que estão subjacentes nesses discursos.

## **2. Pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva: breve contexto teórico**

A Linguística Cognitiva, doravante LC, surge a partir de estudos de autores como Lakoff e Johnson na década de 80, ao questionar o Estruturalismo de Saussure e o Gerativismo de Chomsky. Para a LC, a cognição é mediada pela relação entre a palavra e o mundo. Por essa razão, o que é produzido através da linguagem é apenas a ponta do iceberg, ou seja, apenas uma proposta de construção de sentido, pois a maior parte do significado está no invisível (Cf. FAUCONNIER, 1997 *apud* FERRARI, 2018).

No entanto, a perspectiva modular de cognição do Gerativismo foi questionada bem como a autonomia da linguagem, o que traz uma diferenciação entre a LC e o Gerativismo. Porém, é válido destacar, de modo mais evidente, a diferença entre ambas, pois a Gramática Gerativa chomskyana, segundo Silva (1997), se interessa pelo conhecimento da linguagem buscando saber como ele é adquirido. Já a Linguística Cogni-

tiva se interessa pelo conhecimento *através* da linguagem buscando saber como a linguagem contribui para o conhecimento do mundo.

Observamos, dessa maneira, que a LC se preocupa com a linguagem e a forma como contribui para o conhecimento do mundo, se utilizando da mesma para a compreensão do ambiente. Partindo disso, mostra que a nossa interação com o mundo se dá por meio da mediação de estruturas mentais. Além disso, através da análise sistemática da estrutura e também do uso linguístico, a LC busca não a arquitetura da cognição humana, mas os conteúdos pertinentes a ela. Por essa razão, há diversas descobertas relacionadas às estruturas pré-conceptuais e conceptuais que são definidas como temas da Linguística Cognitiva, a exemplo dos os modelos cognitivos idealizados (MCIs), da categorização e dos protótipos, assim como dos frames e scripts, metáforas e metonímias conceptuais, esquemas imagéticos, entre outros.

Ademais, o que também caracteriza essa nova teoria é a importância que imprime à semântica e a tentativa de explicar a visão enciclopédica (conhecimento de mundo) do significado linguístico. Por essa razão, é estabelecida uma semântica cognitiva que difere do estudo semântico tradicional, que se volta geralmente para a pesquisado significado da palavras no dicionário. Segundo Ferrari (2018, p. 16), “a visão alternativa, adotada pela LC, sustenta que o conhecimento de dicionário é uma subparte do conhecimento enciclopédico mais geral”.

Ainda podemos elencar mais quatro características tidas como essenciais da Linguística Cognitiva. Essas características definem a LC como um paradigma plural que não se apresenta como uma única teoria específica, ou seja, a teoria se relaciona com outras ao ponto de se tornar um conjunto de teorias suficientemente compatíveis. Destarte, nos é apresentada a LC como

[...] um modelo orientado para o significado: sendo a função cognitiva básica da linguagem a categorização, então o significado será o fenômeno linguístico primário; um modelo experiencialista: o significado é enciclopédico e fundamenta-se na experiência humana em todas as suas dimensões; um modelo baseado no uso: o uso efetivo da língua, obviamente na interação verbal; um modelo recontextualizador: reintroduzindo no estudo da linguagem as várias dimensões contextuais retiradas da gramática pelos movimentos autonomistas do século passado, quer o estruturalismo quer, sobretudo, o generativismo. (SILVA, 2009, p. 5)

A partir disso, temos a Linguística Cognitiva como um paradigma necessário à compreensão de que os usuários da língua (o falante e o ouvinte) são muito importantes na construção do significado, pois, por meio

da experiência desses usuários que temos o uso efetivo da língua estabelecido em diversos contextos, sejam sociais ou culturais. Martelotta e Palomanes (2013) mostram que são os usuários (interlocutores) em situações contextuais específicas que negociam a significação, ou seja, tratam a significação no sentido da compreensão mútua e, é isso que torna possível os elementos linguísticos se adaptarem às diferentes intenções comunicativas apresentando trocas de sentido. Para compreender melhor como se dá a construção do significado, temos a Teoria da Metáfora Conceptual que ampara nosso entendimento a respeito das metáforas. Essa teoria surgiu com a publicação da obra de George Lakoff e Mark Johnson intitulada como “Metaphors We Live By” (Metáforas da vida cotidiana) e foi um marco para a história da Linguística Cognitiva como já foi mencionado. A importância dessa teoria reside no fato de que a metáfora deixa de ser compreendida como mero ornamento do texto literário ou figura de linguagem como estudamos na escola, e passa a ser entendida como uma figura de pensamento presente na comunicação diária. Conforme destacam Lakoff e Johnson (2002 [1980]):

[...] a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980] p. 45)

A partir dessa descoberta a respeito da natureza da metáfora, podemos observar que a Linguística Cognitiva concebe que a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra e não transferir o sentido de uma palavra para outra. Assim também, podemos observar que há três ideias inovadoras e radicais a respeito da Teoria da Metáfora Conceptual:

Primeiro, a metáfora e também a metonímia são primárias e essencialmente fenômenos do pensamento e não da linguagem e são processos cognitivos normais e recorrentes e não processos retóricos ou figuras de estilo, pelo que pensamento, linguagem, comunicação e ação são intrínsecas e fundamentalmente metafóricas. Segundo, metáfora e metonímia consistem em mapeamentos ou projeções de domínios conceptuais, ora de um domínio noutro distinto (metáfora) ora de um subdomínio noutro dentro de um mesmo domínio (metonímia). Terceiro, metáfora e metonímia fundamentam-se na experiência humana, especialmente na experiência corpórea, sensorio-motora. (SILVA, 2015, p. 2)

A metáfora juntamente com a metonímia, conforme vimos, consistem em projeções dos domínios conceptuais de experiência e, é importante destacar a diferença entre as metáforas conceptuais e as expressões metafóricas. A primeira está relacionada a essas projeções e associações

do domínios conceptuais, já a outra, não, pois são apenas expressões linguísticas pelas quais as conceptualizações metafóricas subjacentes se apresentam. Como explicam Lakoff e Jonhson (2002 [1980], p. 48), “as metáforas como expressões linguísticas são possíveis precisamente por existirem metáforas no sistema conceptual de cada um de nós”.

Como as metáforas possibilitam a conceptualização de um domínio (alvo) em termos do outro (fonte), Silva e Leite (2015) afirmam que elas constituem um esquema ou padrão conceptual sob a forma X (domínio conceptual de alvo) É Y (domínio conceptual de origem), como exemplificam: VIDA É VIAGEM, COMPREENDER É VER e POLÍTICA É GUERRA. Então, a partir dessas correspondências entre os domínios X e Y se estabelecem associações entre esses elementos ou correspondências ontológicas. Além disso, o mapeamento é sistemático, parcial, unidirecional e de maneira geral pode ser tornar automático e inconsciente. Além do mais, através da nossa cognição, temos uma tendência a conceptualizar domínios mais abstratos e intangíveis em termos de domínios mais concretos e imediatos, como podemos ver no exemplo abaixo apresentado por Kövecses (2010, p. 7):

Fonte: jornada	Alvo: amor
os viajantes	os amantes
o veículo	a própria relação de amor
a jornada	eventos no relacionamento
a distância percorrida o progresso feito	
os obstáculos encontrados	as dificuldades experimentadas
decisões sobre que caminho seguir	escolhas sobre o que fazer
o destino da viagem	o(s) objetivo (s) do relacionamento

Esse exemplo de mapeamento possui um tipo de metáfora que relaciona o domínio fonte ao domínio alvo, que é chamada de metáfora estrutural. Segundo Lakoff e Jonhson (2002 [1980]), as metáforas conceptuais são categorizadas como: metáforas estruturais, metáforas ontológicas e metáforas orientacionais. É muito importante compreender as diferenças entre elas, pois nem toda metáfora pode ser observada como se fosse igual às outras.

As metáforas estruturais são caracterizadas por estruturarem um conceito, relacionando, desse modo, o domínio fonte ao domínio alvo, como por exemplo: DISCUSSÃO É GUERRA. Essa metáfora, segundo os autores Lakoff e Jonhson (2002 [1980], p.47), estrutura as ações que realizamos numa discussão, pois a vivemos em nossa cultura e realidade quando trazemos uma batalha verbal em detrimento de uma batalha físi-

ca, e possui todos os elementos de uma guerra como ataque, defesa, contra-ataque, etc.

Já as metáforas orientacionais não estruturam um conceito em termos de outro, mas o seu papel é organizar um sistema de conceitos em relação a outro. Essas metáforas têm a ver com a orientação espacial como: para cima, para baixo, dentro, fora, frente, atrás, em cima de, fora de (*on-off*), fundo, raso, central e periférico. Como podemos observar no exemplo: TRISTE É PARA BAIXO, ou seja, “Ontem eu acordei para baixo”. Os autores ainda mostram que essas orientações espaciais surgiram pelo fato de que nossos corpos funcionam como o ambiente físico em que vivemos.

Por fim, temos as metáforas ontológicas que surgem para compreendermos as experiências humanas com relação aos objetos e substâncias. É através dessas metáforas que podemos identificar as experiências humanas como entidades ou substâncias, com a finalidade de categorizar, referir, agrupar e quantificar cada uma delas, por exemplo: INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE. Lakoff e Johnson (2002 [1980]), quando trazem esse exemplo de metáfora ontológica, mostram como experienciamos o conceito de inflação quando falamos, por exemplo, “Precisamos combater a inflação” ou “A inflação está abaixando o nosso padrão de vida”. Eles ainda acrescentam a seguinte asserção:

Conceber a inflação com uma entidade permite referimo-nos a ela, quantificá-la, identificar um aspecto particular dela, vê-la como uma causa, agir em relação a ela, e talvez, até mesmo, acreditar que nós a compreendemos. As metáforas ontológicas como essa são necessárias para tentar lidar racionalmente com nossas experiências. (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980], p. 77)

A partir do que foi apresentado, podemos perceber que a Teoria da Metáfora Conceptual mostra como as metáforas são importantes e evidentes em nossa realidade e, que muito além de transferir um significado de um termo para outro, pois significamos a partir de experiências vivenciadas pelo nosso próprio corpo. Daí dizemos que o significado é experiencial e perspectivista.

### **3. Considerações sobre o corpus e os resultados encontrados**

Para a realização da pesquisa, foi escolhido o corpus de relatos de experiência de alunos do ensino médio do Instituto Federal do Pará-Campus Itaitubasobre o ensino de língua portuguesa publicados em um

blog intitulado “Produção textual em foco”<sup>1</sup>. Em uma página do blog publicado em março do ano de 2018, as professoras idealizadoras do projeto pediram que os alunos publicassem seus relatos de experiência com a língua portuguesa. Conforme podemos ver abaixo:

*“Conte um pouco da sua experiência com a disciplina Língua Portuguesa ofertada durante sua vida escolar até o momento (você pode ressaltar como eram as aulas, alguma aprendizagem que te marcou, algum “conteúdo” que você lembra com clareza, os desafios, sucessos, dúvidas, correções de alguma avaliação, alguma atividade proposta, etc....). O mais importante nesta atividade é a sua narrativa, as suas memórias sobre a Língua Portuguesa no espaço escolar.”*

A publicação obteve o número de 73 comentários dos alunos de turmas especificadas como TI-16, TI-17, TI-18 e TS-16 do curso técnico integrado ao ensino médio. Cada comentário trazia o relato de experiência com o ensino de língua portuguesa e com a própria língua materna em si. Com o intuito de preservar em anonimato os alunos que produziram seus relatos, utilizamos as referências Aluno A, Aluno B, etc., respeitando a escrita dos alunos, sem alguma alteração, como podemos observar a seguir:

Aluno A

*“A minha experiência na Língua Portuguesa não é muito afetiva, por certas dificuldades. As aulas eram bastante interessantes desde que comecei estudar. A aprendizagem que marcou foi quando iniciei o 6º ano/ 5ª série, por ter aprendido assuntos novos. Muitos dos conteúdos abordados não tenho muitas lembranças, mas ao passar do tempo pretendo me dedicar cada vez mais.”*

Neste relato, o aluno traz a sua experiência para o domínio da relação afetiva, e demonstra que por conta das dificuldades (não especificadas) a sua relação com a língua portuguesa não é muito próxima. Evidenciando uma experiência pouco positiva, sobre qual não possui muitas lembranças e que precisa se dedicar mais ao longo dos estudos. Neste exemplo, podemos perceber a metáfora orientacional ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É PARA BAIXO, que evidencia a conceptualização de ensino de Língua Portuguesa como uma relação afetiva negativa.

A partir dessa metáfora conceptual, compreendemos que, ao experienciar a língua portuguesa através do ensino da disciplina em sala de aula ao longo de sua jornada escolar, o aluno A demonstra que há uma

---

<sup>1</sup> Blog intitulado “Produção textual em foco” encontrado no endereço: <http://contextoifpa.blogspot.com> idealizado pelas professoras Eliete Silva Cardoso e Ester Dias de Barros.

má eficiência do ensino de língua e que a sua transição para o ensino fundamental 2 foi bastante marcante, devido aos assuntos novos introduzidos no seu ambiente de aprendizado. Vale destacar que a BNCC relata sobre a transição entre etapas como algo importante para a obtenção de sucesso na aprendizagem<sup>2</sup>. Portanto, a não adaptação necessária nessa transição do 5º ano para o 6º ano provoca uma ruptura no processo de aprendizagem, resultando em uma assimilação de forma negativa dos novos conteúdos e também de algumas disciplinas específicas, como no caso a língua portuguesa.

Aluno B

*“A minha experiência em português, lembro que as aulas eram entediantes, sempre tinha ditados, leituras e exercícios, etc... No ensino fundamental, surgiu novos assuntos que dificultou, mas com o tempo me apeguei ao conteúdo, sempre odiei tanto os professores quanto a matéria. O professor do 8º ano elaborava prova bem difíceis que soava como desafio para classe, nos assuntos sobre o emprego de porque, porquê, por que, por quê, acentuação gráfica, plural dos nomes, emprego da vírgula e pontuação. No ensino médio conheci muito sobre os tipos de literaturas, como barrocos, trovadorismo, arcadismo, romantismo, humanismo, classicismo e manifestações literárias no Brasil.”*

O relato do aluno B retrata as aulas de língua portuguesa como entediantes (chatas). Percebemos, com base no contexto transcrito, a metáfora ontológica ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É RECIPIENTE, quando identificamos que o ensino de língua portuguesa assemelha-se a um contêiner no trecho: *“(...) as aulas (...) sempre tinham ditados, leituras e exercícios, etc... No ensino fundamental, surgiu novos assuntos que dificultou, mas com o tempo me apeguei ao conteúdo”*. Lakoff e Johnson (2002 [1980]) afirmam que a nossa experiência com substâncias e objetos físicos propicia uma outra base para a compreensão, além do mais,

[...] compreender nossas experiências em termos de objetos e substâncias permite-nos selecionar partes de nossa experiência e tratá-las como entidades discretas ou substâncias de uma espécie uniforme. Uma vez que podemos identificar nossas experiências como entidades ou substâncias, podemos referir-nos a elas, categorizá-las, agrupá-las e quantificá-las e, dessa forma, raciocinar sobre elas. (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 75-6)

---

<sup>2</sup> “Como bem destaca o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os alunos, ao mudarem do professor generalista dos anos iniciais para os professores especialistas dos diferentes componentes curriculares, costumam se ressentir diante das muitas exigências que têm de atender, feitas pelo grande número de docentes dos anos finais” (BRASIL, 2010). Realizar as necessárias adaptações e articulações, tanto no 5º quanto no 6º ano, para apoiar os alunos nesse processo de transição, pode evitar ruptura no processo de aprendizagem, garantindo-lhes maiores condições de sucesso.”

Com base nessa afirmação, podemos inferir que o aluno B, ao experienciar o ensino de língua portuguesa, necessitou categorizá-lo em conteúdos/ assuntos, especificando-os no decorrer de seu relato e os dividindo em termos de conteúdo do ensino fundamental 1 (ditados, leituras e exercícios), do ensino fundamental 2 (o emprego dos porquês, acentuação gráfica, plural dos nomes, emprego da vírgula e a pontuação) e no ensino médio (os tipos de literatura categorizados como trovadorismo, barroco, arcadismo, romantismo, humanismo, classicismo e manifestações literárias no Brasil), apresentando dessa forma a conceptualização do ensino de língua materna como um recipiente que comporta conteúdos bem definidos e categorizados.

Aluno C

*“A disciplina de língua portuguesa sempre será uma matéria muito importante, ela vai estar presente na minha vida onde eu estiver, no começo eu não me identifiquei com a disciplina, pois era difícil para mim lembrar de todas as propriedades linguísticas as pontuações e outras, hoje posso dizer que eu melhorei muito mais, ainda apresento essas dificuldades. As aulas de português no fundamental eram longas e explicativas, algumas aulas chamavam minha atenção, essas eram, aulas dinâmicas e as brincadeiras em forma de gincana. Sempre depois de cada aula a professora passava uma atividade valendo ponto, e ela também dava pontos pela participação de todos.”*

Há a mesma metáfora ontológica do recipiente apresentada anteriormente, nesse relato do aluno C, conforme destacado no trecho a seguir: *“pois era difícil para mim lembrar de todas as propriedades linguísticas as pontuações e outras”*. Esse exemplo evidencia também que a percepção do ensino de língua portuguesa do estudante é um recipiente composto pelos conteúdos da disciplina e, por essa razão, era difícil de lembrar devido a sua quantidade. No entanto, vale considerar um outro tipo de metáfora ontológica presente nesse relato de experiência, que a metáfora da entidade. O aluno C afirma que *“A disciplina de língua portuguesa sempre será uma matéria muito importante, ela vai estar presente na minha vida onde eu estiver”*, manifestando a ideia de que essa disciplina é uma entidade, sobre a qual ele pode se referir e identificar características, tal como já citado anteriormente na seção 2. Percebemos, nesse trecho, a onipresença da disciplina de língua portuguesa na vida do aluno, como se fosse de fato uma entidade, ou seja, como um meio de se referir à sua experiência com o ensino do vernáculo.

Através dessa metáfora ontológica ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É UMA ENTIDADE, observamos que a experiência social e cultural com a linguagem evidencia, do ponto de vista cognitivo, uma

língua separada da sociedade, como podemos depreender na citação a seguir:

Essa tendência a conceber a língua como entidade abstrata, apartada de sua feição social, foi ainda reforçada por Noam Chomsky, linguista de grande prestígio em nossa área, o qual defende a ideia de que as línguas e, conseqüentemente, as suas gramáticas se estruturam a partir de processos mentais, adquiridos de modo inato e que se organizam por princípios que são universais. (MENDES, 2012, p. 669)

Segundo Mendes (2012), essa concepção de língua chamada de formalista vem determinando o ensino de português e as práticas pedagógicas voltadas para a tradição gramatical. Através dessa metáfora ontológica de entidade apresentada, percebemos que essa concepção de língua ainda é muito presente nas aulas e visão dos alunos.

Aluno D

*“No início, até o 7º ano, estudar a Língua Portuguesa era fácil para mim. Porém, quando cheguei no 8º ano, se tornou uma matéria super difícil. Eu fiquei muito preocupada com isso, mas com o passar do tempo eu fui me superando. Quando eu frequentei o 9º ano eu já sabia de quase tudo. Então descobri que a Língua Portuguesa não era um “bicho de sete cabeças” só é complicado no início, mas quando você aprende como funciona é incrível. Hoje em dia considero a Língua Portuguesa uma disciplina essencial para a nossa aprendizagem, quando você entende como tudo funciona o seu jeito de falar e até mesmo de se expressar melhora bastante.”*

Nesse relato, observamos como o aluno D experienciou o ensino de língua portuguesa através de metáforas estruturais, como ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É OBSTÁCULO e ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É UM MONSTRO, respectivamente nos trechos *“se tornou uma matéria super difícil”* e *“era um bicho de sete cabeças”*. Para essas evidências metafóricas, cabe indagar: Que tipo de ensino de língua portuguesa está sendo ofertado nas escolas? Vemos que há uma necessidade de aplicar uma pedagogia culturalmente sensível, pois

[...] é objetivo da pedagogia culturalmente sensível criar em sala de aula ambientes de aprendizagem onde se desenvolvam padrões de participação social, modos de falar e rotinas comunicativas presentes na cultura dos alunos. Tal ajustamento nos processos interacionais é facilitador da transmissão do conhecimento, na medida em que se ativam nos educandos processos cognitivos associados aos processos sociais que lhe são familiares. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 128)

Com isso, percebemos que há uma necessidade de priorizarmos a interação em sala de aula, possibilitando, através da pedagogia culturalmente sensível, uma abordagem de ensino de língua portuguesa que se

preocupe com a competência linguística dos alunos, o seu desempenho escolar e suas variedades linguísticas.

Em tese, por meio de um estudo preliminar, foi possível constatar, nas narrativas encontradas e escolhidas, algumas construções metafóricas, como: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É OBSTÁCULO, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É RECIPIENTE, ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA É UMA ENTIDADE, que demonstram como alguns estudantes percebem e significam o ensino de língua portuguesa.

#### 4. *Considerações finais*

Pensar em um estudo linguístico cognitivo e fazê-lo é, sobretudo, entender a Linguística Cognitiva em termos de um arquipélago, pois abarca muitos pressupostos teóricos, tanto que observamos inúmeras pesquisas linguísticas voltadas para áreas como Linguística Aplicada, Análise do Discurso, Sociolinguística, entre outras, que se relacionam com a LC. Além do mais, temos que considerar que a Linguística Cognitiva “não é exclusivamente cognitiva como o termo que a denomina poderia fazer pensar alguém desavisado, então, estudiosos da área ressaltam que se trata de uma abordagem, além de cognitiva, social e cultural da linguagem” (ALMEIDA E SANTANA, 2019, p. 114).

Por essa razão, trazer discussões linguístico-pedagógicas que tratam da língua portuguesa e do seu ensino para este campo é muito importante. Acreditamos que, por meio do estudo de outros relatos de experiências e vivências em sala de aula, como aqui observamos neste trabalho, será possível não apenas perceber concepções acerca do ensino de Língua Portuguesa, mas também, contribuir para o desenvolvimento de ações mais eficientes nessa área.

Os estudos voltados para o ensino de língua portuguesa, tendo como embasamento teórico a Linguística Cognitiva e os postulados da Teoria da Metáfora Conceptual, se constituem essenciais para a compreensão da relação entre a linguagem, cognição, corporeidade, cultura e sociedade através das vivências e experiências em sala de aula tanto dos alunos quanto dos professores. As metáforas conceptuais encontradas neste trabalho nos apresentam uma perspectiva já identificada por muitos autores a respeito do ensino de língua materna: um ensino pautado na tradição gramatical. Segundo Amarante (2015, p. 29), mesmo que a Linguística tenha buscado desfazer os mitos, as crenças e atitudes linguísticas voltadas para o purismo e para o preconceito linguístico, há ainda um

grau de insistência padronizadora no ensino da gramática e da sua nomenclatura, impedindo, desse modo, avanços no ensino da língua portuguesa que visem e priorizem o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. Ariadne Domingues; SANTANA, Neila Maria Oliveira; A Semântica Cognitiva Sócio-Histórico-Cultural: Questões Epistemológicas. In: \_\_\_\_\_. *Língua e Sociedade: Diferentes Perspectivas, Fim Comum*. São Paulo: Blucher, 2019. p. 113 -32

AMARANTE, José. *Variação Linguística: criança na mão, escola na contramão*. Salvador: Edufba, 2015. 207p.

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 15. ed. Loyola: São Paulo, 2002.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

\_\_\_\_\_. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola: 2005.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística Educacional*. 2009. Disponível em: <http://www.stellabortoni.com.br/index.php/artigos/901-titulo-soiolioguistiia-iiuiaiiioal>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

CARDOSO, Eliete; DIAS, Ester. Relato de experiência – ensino da língua portuguesa. *Produção textual em foco*, Itaituba, 28 março 2018. Disponível em: <http://contextoifpa.blogspot.com/2018/03/relato-de-ex-periencia-ensino-da-lingua.html>. Acesso em: 24 out. 2021.

FAUCONNIER, Gilles. *Mappings in Thought and language*. United States of America: Cambridge University Press, 1997.

FERRARI, Lilian. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2018. 171p.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste, 1984.

JESUS, Dedilene Alves de. A Linguística Cognitiva na sala de aula: encaminhamentos possíveis. *Fólio – Revista de Letras*, v. 11, n. 1, p. 383-404, Vitória da Conquista, jan. 2019.

KÖVECSES, Zoltan. *Metaphor: a practical introduction*. Reviewer. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas: Mercado das Letras, São Paulo, 2002 [1980].

LUCCHESI, Dante. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015. 320 p.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; PALOMANES, Roza. Linguística Cognitiva. In: MARTELOTTA, M.E. *Manual de Linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013. Cap. 11, p. 177-92

MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z.; SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [on-line]*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-78

SILVA, Augusto Soares da. A Linguística Cognitiva: uma breve introdução a um novo paradigma em linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 1-2, p. 58-101, Braga, nov.1997.

\_\_\_\_\_. A Sociolinguística Cognitiva: razões e objecto de uma nova área de investigação linguística. *Revista Portuguesa de Humanidades – Estudos Linguísticos*, v. 13, n. 1, p. 191-212, Braga, jan. 2009.

\_\_\_\_\_; LEITE, Jan Edson Rodrigues. 35 anos de Teoria da Metáfora Conceptual: fundamentos, problemas e novos rumos. *Revista Investigações*, v. 28, n. 2, p. 1-23, Recife, jul. 2015.

SANTOS, Elisângela Santana dos. O estudo do significado sob a perspectiva da linguística/semântica cognitiva. *Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural*, [S.L.], v. 5, n. 1, p. 11, 30 ago. 2016. <http://dx.doi.org/10.30620/p.i.v5i1.2686>.

SILVA, M. B. A escola, a gramática e a norma. In: Bagno, M. (Org.). *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002.