

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Raquel Martins Melo Pinheiro

**O *FRAME* AULA: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DO DISCURSO
DOCENTE**

Juiz de Fora
2009

RAQUEL MARTINS MELO PINHEIRO

**O *FRAME* AULA: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DO DISCURSO
DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Neusa Salim Miranda.

**Juiz de Fora
2009**

Raquel Martins Melo Pinheiro

O *FRAME* AULA: UMA ANÁLISE SOCIOCOGNITIVA DO DISCURSO DOCENTE

Dissertação de Mestrado submetida à
Universidade Federal de Juiz de Fora como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras e aprovada pela seguinte
banca examinadora:

Aprovada em 25/09/2009

Banca Examinadora:

Professora Doutora Neusa Salim Miranda (Orientadora)
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Luciane Manera Magalhães
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Marildes Marinho Silva
Universidade Federal de Minas Gerais

Ao meu pai, Argeu, com quem pude compartilhar os melhores momentos de minha vida. A quem agradeço por me educar e amar. Saudades eternas.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Professora Dra. Neusa Salim Miranda pela incansável orientação, por sua conduta firme sem a qual este trabalho não se concretizaria.

Não há como mensurar a minha admiração por sua presença intelectual, tampouco pela sua pessoa. Professora, obrigada pelos ensinamentos, eles se estenderão por toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por estar sempre ao meu lado, meu guia e protetor.

À minha amada família que, mesmo distante, sempre zelou por mim. À minha mãe, pelo amor incondicional e conselhos serenos. À minha irmã, Kênia, pelo seu carinho e pelas palavras confortantes. Aos meus avós, Júlia e Jerônimo... Às minhas tias e tios pelo afeto, pelas orações. Aos meus primos e primas pela alegria de nossos encontros, ainda que raros. Obrigada por me apoiarem na crença de que eu poderia ir mais adiante mesmo quando eu achava que não seria possível.

À grande amiga, Fernanda Lima, com quem tive o privilégio de conviver neste mestrado, minha melhor dupla, meu “anjo da guarda”. Obrigada por tudo, por dividir comigo tantos e tantos momentos durante esta caminhada...

À amiga-irmã Nat, pela doçura diária de sua companhia, solidária, amorosa, meu ombro-amigo de todas as horas.

À Tati Rosa por compartilhar o dia-a-dia, ouvindo minhas reflexões, respeitando meu silêncio, e por torcer por mim.

Ao João, obrigada por me escutar, por me entender, por sempre estar disposto e, principalmente, por respeitar os momentos em que eu necessitava estar só.

À amiga Suely pelo exemplo de fé, de sabedoria, de calma.

À Cidinha, minha amiga confidente. Obrigada por seus conselhos e sua força e pelos almoços maravilhosos!

Aos meus queridos e verdadeiros amigos por compreenderem minhas ausências, meus momentos de reclusão, por me ouvirem e se disporem a me ajudar.

Ao Renato Xavier, meu amor, pois não poderia deixar de agradecer a você que esteve presente em grande parte deste processo, sempre desejando meu crescimento, amadurecimento, o melhor para mim. Obrigada por me incentivar e me apoiar, jamais vou esquecer.

A amiga Ivanoé pela ajuda na formatação deste trabalho, pelo seu profissionalismo e carinho.

Às professoras Sandra Del Gáudio e Terezinha Barroso pelos ensinamentos, pelos exemplos de dedicação séria à educação e pela amizade. Com vocês aprendi e aprendo a cada dia.

Aos amigos da UAB: Juliana, Joséli, Ana Lúcia, Rita, Clara, Michelle, Luciana, Glauce, Izabel e Thenner pelas trocas constantes, pelo acolhimento nas horas difíceis, pela felicidade real e virtual de suas companhias.

Às bolsistas Amanda Testa e Talita Mitrano, que não dispensaram forças no empenho deste trabalho. Exemplos de compromisso e dedicação, sem a ajuda de vocês o caminho teria sido muito mais difícil.

À Patrícia Miranda pela disposição com que nos ajudou na concretização da pesquisa, nas visitas às escolas, nas reuniões do grupo; pelo compromisso, pelo sorriso sempre aberto e conversas sempre alegres.

À UFJF, aos meus professores, mestres e doutores, com os quais pude aprender e trocar ensinamentos e experiências desde a graduação, especialização até chegar ao mestrado. Obrigada pelo ensino de qualidade!

A Escola Municipal São Geraldo por me proporcionar um ambiente tranquilo de trabalho, onde passo todas as manhãs. Agradeço à diretora e amiga Regina Barra e a todos os funcionários e professores que fazem desta escola um lugar tão bacana de se trabalhar.

À amiga Rachel Fische, sempre disposta a me escutar e incentivar os meus passos. Obrigada, minha amiga!

Especialmente, aos meus alunos, meu incentivo diário; pelos olhares acolhedores, pelo amor sincero, pelas risadas, pelos diálogos (presenciais e virtuais), pelo respeito, pelas críticas e pelos desafios constantes...

Enfim, obrigada a todos!

RESUMO

Esta dissertação integra o projeto-mãe “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007 - FAPEMIG/CNPq) cuja discussão central converge para a crise das práticas de oralidade nas instâncias públicas da sociedade brasileira e seu reflexo na sala de aula, almejando um repensar da educação lingüística em sua equação com a educação de valores éticos e morais. Este trabalho é um estudo de caso e tem como propósito investigativo compreender como os professores conceptualizam o *frame* Aula, quais as práticas mais comuns realizadas por eles e seus alunos nesta cena e qual a perspectiva sobre uma aula ideal. Nosso *corpus* investigativo, construído a partir de um instrumento – um questionário semiaberto - é composto pelos discursos de 42 docentes do 6º. e 9º anos do ensino fundamental, da rede municipal de Juiz de Fora - MG, distribuídos por vinte e uma escolas urbanas. A metodologia utilizada para a operacionalização dos dados integra procedimentos quantitativos e qualitativos. Ferramentas computacionais disponibilizadas pela Linguística de Corpus (programa WordSmith Tools) foram usadas para fazer emergir padrões de freqüência. O aporte analítico central se funda nos pressupostos da Linguística Cognitiva, em especial os processos de conceptualização e categorização (LAKOFF e JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT, W. e CRUSE, 2004; SALOMÃO, 1999, 2006; MIRANDA, 2002) e a semântica de *frames* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982), com destaque para o projeto lexicográfico *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu). Os estudos da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 2003) e da Psicologia Cognitiva (CLARK, 1996) sobre o caráter cultural e interacional da cognição humana e da linguagem somam-se a este aporte teórico, também enriquecido pela perspectiva crítica de uma Linguística Aplicada comprometida com uma agenda ética (LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; MIRANDA, 2005, 2006, 2008) e pelos estudos de ARAÚJO (2002, 2009) sobre ética, democracia escolar e educação comunitária. Como conclusões analíticas, erigem-se duas perspectivas sobre o *frame* Aula - aula como uma prática de TROCAS e aula como uma prática de TRANSFERENCIA. Destas projeções, emergem duas metáforas conceptuais: AULA É TROCA e AULA É TRANSFERÊNCIA. A aula como TROCA é a perspectiva majoritária no *corpus*. A aula é definida como uma *ação-conjunta* entre o professor e seus alunos no encaixe de uma concepção sociointeracionista de educação, os professores se reconhecem no *frame* Aula como os Trocadores¹, isto é, como os protagonistas da cena que detêm o objeto da troca, seja ele matéria ou experiência. Neste sentido, reafirmam sua relação assimétrica com o aluno. As ações docentes descritas pelos professores propõem a interface com as realidades dos alunos. Enquanto que metade das ações discentes descritas negligencia o *frame* escolar. A responsabilidade pela aula ideal, segundo os professores, reside, primeiramente, no docente e, por último na Família e no Estado. A quase ausência da família nesta cena e, por outro lado, o largo protagonismo do professor são, sem dúvida, dados merecedores de atenção. Assim, a busca por ações interventivas que resgatem os valores morais e éticos da sociedade, equacionando-os a uma educação lingüística mestiça constitui uma meta urgente.

Palavras-chave: Educação de valores. Educação Linguística. Linguística Cognitiva. Linguística Aplicada.

ABSTRACT

This dissertation integrates the matrix-project “Orality, citizenship and their practices” (MIRANDA, 2007 - CNPq and FAPEMIG), which has as central discussion focus on the orality practices crisis in public instances of Brazilian society and its reflex in the classroom, and also aims a rethinking of the linguistic education in its equation with the education of ethic and moral values. This paper is a case study and has as investigative purpose to comprehend how teachers conceptualize the Class frame, which practices are most commonly used in this scene and what is the perspective of an ideal class. Our investigative *corpus*, built from an instrument – a semi-open questionnaire – is composed by discourses of 42 teachers from the 6th to the 9th year of elementary school, of the municipal public education system of Juiz de Fora – MG, spread over 21 urban schools. The methodology used for the operationalization of data integrates quantitative and qualitative procedures. Computational tools from the Corpus Linguistics (WordSmith Tools Programme) were used to emerge frequency models. The central analytic contribution bases on Cognitive Linguistics assumptions, specially the conceptualization and categorization processes (LAKOFF and JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER and TURNER, 2002; CROFT, W. and CRUSE, 2004; SALOMÃO, 1999, 2006; MIRANDA, 2002) and the frames semantics (FILLMORE, 1977, 1979, 1982), with highlight on the lexicographic project *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu). The Evolutionist Anthropology studies (TOMASELLO, 2003) and the Cognitive Psychology (CLARK, 1996) about the cultural and interactive character of human cognition and language add up to this theoretical contribution, also enriched by the critical perspective of Applied Linguistics that is committed with an ethic agenda (LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2003; MIRANDA, 2005, 2006, 2008) and by the studies from ARAÚJO (2002, 2009) about ethics, scholar democracy and communitarian education. As analytical conclusions rear two perspectives about the Class frame – class as EXCHANGES practice and class as TRANSFERENCE practice. From these projections emerge two conceptual metaphors: CLASS IS EXCHANGE and CLASS IS TRANSFERENCE. The class as EXCHANGE is a majority perspective in the *corpus*. The class is defined as a conjunct-action between the teacher and the students together with a socio-interactionist conception of education. Teachers recognize themselves in the Class frame as the Exchangers 1, i.e. as the protagonists of the scene that detain the exchange object, this last being matter or experience. In this sense, they reassure their asymmetric relation with the student. The teachers' actions described by themselves propose the interface with the reality of the students. Whereas half of the described student actions neglect the scholar frame. The responsibility for the the ideal class, according to the teachers, is primarily held by teachers and finally by Family and the State. The almost absence of family in this scene and, on the other hand, the broad protagonism of of the teacher are, undoubtedly, attention-worthy data. Thus, the search for interventional actions that rescue moral and ethic values of society, equating them to a hybrid linguistic education, compose an urgent goal.

Keywords: Education values. Linguistics Education. Cognitive Linguistics. Applied Linguistics

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Universo de pesquisa.....	66
Tabela 2 Tabela das Perspectivas.....	72
Tabela 3 EFs do Frame de Troca.....	84
Tabela 4 Frame Transferência.....	90
Tabela 5 Ações docentes.....	98
Tabela 6 Ações discentes desarmônicas.....	105
Tabela 7 Condições necessárias à boa aula.....	114
Tabela 8 Capacidades exigidas ao EF Professor.....	118
Tabela 9 Qualidades ao EF Aluno.....	119
Tabela 10 Condições à Instituição Escolar.....	119
Tabela 11 Outras instituições: Família e Estado.....	121
Tabela 12 Relatos docentes.....	123

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os agentes do frame de Troca.....	76
Quadro 2 – Frame Ensino-Educação.....	79
Quadro 3 – Frame de Troca.....	82
Quadro 4 – Frame de Transferência.	89
Quadro 5 – Aula é Transferência.....	90

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Triângulo do discurso.....	61
Figura 2- Mapa 1.....	65

LISTA DE ABREVIATURAS

EF	Elemento do Frame
GT	Grupo de trabalho
GU	Gramática Universal
LA	Lingüística Aplicada
LM	Língua Materna
PB	Português do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UL	Unidade Lexical

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>16</u>
<u>1 EDUCAÇÃO DA ORALIDADE E EDUCAÇÃO DE VALORES - POR UMA NOVA EQUAÇÃO.....</u>	<u>22</u>
<u>1.1 Uma breve reflexão: do Positivismo ao Sociointeracionismo.....</u>	<u>23</u>
<u>1.2 Por uma nova dimensão da educação lingüística</u>	<u>27</u>
<u>1.2.1 Pela emergência de uma lingüística aplicada crítica.....</u>	<u>32</u>
<u>1.3 Por uma educação de valores.....</u>	<u>37</u>
<u>1.4 Considerações finais.....</u>	<u>39</u>
<u>2 AS BASES TEÓRICAS COGNITIVISTAS DA PESQUISA.....</u>	<u>41</u>
<u>2.1 Os fundamentos da Lingüística Cognitiva.....</u>	<u>42</u>
<u>2.1.1 A questão da Evolução e o uso da linguagem na cena interacional.....</u>	<u>48</u>
<u>2.1.2 Os processos de conceptualização e categorização da cognição humana.....</u>	<u>51</u>
<u> 2.1.2.1 Os Frames.....</u>	<u>53</u>
<u> As projeções entre domínios: a metáfora conceptual.....</u>	<u>59</u>
<u>2.1.3 Uma visão sociocognitiva do discurso.....</u>	<u>61</u>
<u>2.2 Considerações finais.....</u>	<u>62</u>
<u>3 A METODOLOGIA DA PESQUISA</u>	<u>63</u>
<u>3.1 O cenário investigativo.....</u>	<u>64</u>
<u>3.2 Os sujeitos pesquisados.....</u>	<u>66</u>
<u>3.3 Os instrumentos de investigação.....</u>	<u>67</u>
<u>4 UMA ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE.....</u>	<u>70</u>
<u>4.1 A perspectiva instaurada sobre a cena.....</u>	<u>71</u>
<u>4.1.1 Os frames emergentes e a projeção metafórica.....</u>	<u>77</u>
<u> 4.1.1.1 O domínio-alvo da metáfora: o frame de Ensino - Educação.....</u>	<u>77</u>
<u> 4.1.1.2 O domínio fonte 1: o frame de troca e a metáfora conceptual – Aula é Troca</u>	<u>80</u>

4.1.1.3 O domínio fonte 2: o frame de transferência e a metáfora conceptual – aula é transferência	87
4.2 As ações dos professores e alunos na cena escolar.....	95
4.2.1 Analisando a questão 2: as práticas dos professores.....	96
4.2.2 Analisando a questão 3: as ações dos alunos na AULA	102
4.2.2.1 Os alunos-prazer e a harmonia professor-alunos.....	106
4.2.2.2 Os alunos-desprazer e a desarmonia professor-alunos.....	108
4.3 Analisando a questão 4: a aula idealizada no discurso docente.....	110
4.3.1 As condições para a boa aula segundo as ULs no discurso dos professores.....	111
4.3.1.1 Primeira condição: o EF Professor.....	115
4.3.1.2 Segunda condição: o EF Aluno.....	118
4.3.1.3 Terceira condição: o EF Instituição.....	119
4.3.1.4 Quinta condição: instituição Familiar e o Estado.....	120
4.4 Analisando a quinta questão: casos que nunca vou esquecer	122
4.4.1 Os casos positivos: o que a memória ama fica eterno.....	124
4.4.2 Os casos negativos: a ausência do respeito ou do olhar atento.....	128
4.4.3 Os depoimentos.....	130
5 CONCLUSÃO.....	132
6 REFERÊNCIAS.....	139
ANEXOS.....	144

INTRODUÇÃO

O admirável reside igualmente no que nos rodeia em nossa vida cotidiana¹
(ESQUIROL, 2008, p.70)

Esta dissertação tem como matéria **a sala de aula**, uma cena de interação institucional, pública, pela qual passa a grande maioria dos jovens brasileiros. O foco analítico, sustentado por uma abordagem sociocognitiva da linguagem, é a **concepção dessa cena e as práticas nela vigentes** – investigadas a partir do **discurso** de quarenta e dois professores da rede de ensino público.

Tal projeto investigativo encontra eco e relevância em distintos campos de reflexão científica; em especial, no campo da Linguística Cognitiva (FAUCONNIER e TURNER, 1994; CROFT e CRUSE 2004; LAKOFF e JOHNSON, 1994, 1999, 2002; FILLMORE, 1977, 1979, 1982, 2003, 2006; SALOMÃO, 1999, 2004 e MIRANDA, 2002, 2005, 2006), que lhe fornece as principais categorias analíticas, e da Linguística Aplicada (MOITA-LOPES, 2008, 2009), (FABRÍCIO, 2008), (PENNYCOOK 2008), (RAJAGOPALAN, 2003) dentre outros que, inseridos em um novo viés paradigmático, sustenta uma necessária agenda ética para seu campo investigativo.

Dentro deste viés, as dimensões de aplicação dos estudos da linguagem à educação escolar ganham nova dimensão no que respeita à relação com a realidade das multifacetadas práticas sociais. Em tempos atuais, segundo Moita-Lopes (2009), a escola passa por um processo de “desestabilização identitária”. Tal desestabilização é decorrente dos letramentos múltiplos que hoje circulam na sociedade, que incitam, urgentemente, a escola um novo olhar sobre propostas curriculares já ultrapassadas. O autor defende uma revisão da agenda dos currículos desde as escolas de ensino fundamental às universidades para que tragam ao centro de suas discussões os valores éticos e morais, hoje sentidos e vividos de modo tão tênue ante a crescente *falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidades* em nossa sociedade. (MIRANDA, 2007:2).

¹ ESQUIROL, J. M. O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia. 2008, P. 70.

Neste sentido, a Linguística Aplicada, definida pelos seus divulgadores como *crítica, mestiça e ideológica* (MOITA-LOPES, 2008), inicia um processo de auto-

reflexão de suas bases, em uma proposta de *desconstrução* (FABRÍCIO, 2008) de paradigmas. Passa, assim, a ser central aos estudos da nova LA a língua compreendida como prática social e posta, em termos investigativos, frente às suas múltiplas e distintas práticas linguageiras no mundo contemporâneo. Corroborando nessa direção a tese de que o *admirável*, nos termos de Esquirol (2008), está *em nossa vida cotidiana*.

Assim, o conteúdo deste trabalho segue por esta nova rota de investigação lingüística. A questão motivadora deste estudo se firma na hipótese inicial apresentada por Miranda (2007a) acerca da existência de uma **crise** dos padrões de comportamento, em especial, das práticas de oralidade, nas instâncias públicas da sociedade brasileira contemporânea. Através do projeto *Práticas de Oralidade e Cidadania* ((MIRANDA, 2007) CNPq e FAPEMIG 2007), a pesquisadora propõe investigar o espelhamento desta crise na escola, na interação diária, conflituosa e problemática, entre professor e alunos. Neste cenário crítico, segundo vozes mais diversas – professores, diretores, mídia – vêm se repetindo ações nada éticas, desvirtuadas dos padrões de comportamento comumente esperados para uma cena de ensino-aprendizagem. Para a autora, a “falta de compostura” nas diversas instâncias públicas da sociedade demarca a real necessidade de uma intervenção educativa corajosa e urgente. Segundo Miranda:

Em todas as espécies de situações de convívio social na sociedade brasileira – em nossas casas, escolas de todos os níveis (incluindo o 3º. grau), igrejas, espaços de cultura e lazer – as cenas presentemente vividas evidenciam uma crescente elasticidade em termos de padrões interacionais e de práticas lingüísticas. A falta de compostura, polidez, de delicadezas, de generosidades nas instâncias públicas (e também privadas) de interação sinalizam, de modo contundente, a necessidade de uma investigação/avaliação tão corajosa dos padrões interacionais e lingüísticos de oralidade vigentes quanto a que vimos desenvolvendo em torno da questão do domínio dos gêneros da escrita em nossa sociedade. (MIRANDA, 2007:2)

Recentemente, em um jornal de ampla circulação no país, o título de uma matéria chama a atenção: *Mestres se vêm na berlinda diante de novo ambiente escolar*². A matéria jornalística relata três episódios que nos remetem à **crise** apontada por Miranda (2007).

² Título completo: “Mestres se vêm na berlinda diante de novo ambiente escolar: como a tecnologia, a violência e as doenças do aprendizado mudam as salas de aula, trazendo desafios e provocando a discussão sobre o papel do professor”. Publicada no jornal A Folha de São Paulo, no caderno Cotidiano, em 30/08/09.

Em uma escola na periferia da Zona Sul de São Paulo, mais de 2000 alunos gritam ao mesmo tempo que querem ser dispensados para assistir ao jogo de futebol. Não são atendidos e colocam fogo em carteiras. No colégio de classe média, na zona norte, um aluno de 12 anos diz à professora que é ele quem paga o salário dela e que deve fazer tudo o que ele quer. Perto do parque do Ibirapuera, a professora é avisada pela coordenação de que um dos seus alunos foi mal na prova, mas não pode ser reprovado por que há um laudo atestando que sofre de déficit de atenção. Os episódios ilustram alguns dos desafios que os docentes enfrentam nas salas de aula. Há problemas antigos, como a violência e outros bem atuais, como a concorrência com equipamentos eletrônicos ou as doenças do aprendizado. (BALMANT e CASTRO, 2009).

Na reportagem referenciada, e em muitas outras que hoje ocupam nossas manchetes, podemos notar que a escola, no “olho do furacão”, é cenário para manifestações de desrespeito e reflexo de uma abalada autoridade escolar. Estariam as escolas perdendo sua importância em nossa cultura? Estariam os professores perdendo a autoridade, o seu papel na hierarquia de poderes e saberes que lhe são conferidos pela sociedade? (ARAÚJO, 2009).

Miranda (2007) atesta que, diante de *uma crescente elasticidade em termos de padrões interacionais e das práticas lingüísticas*, faz-se necessário um debruçar-se sobre esta **crise**, a começarmos pela sala de aula. Neste sentido, o projeto *Práticas de Oralidade e Cidadania* vem desenvolvendo um amplo trabalho investigativo, desde o ano de 2004, na Universidade Federal de Juiz de Fora. Os primeiros questionamentos se concretizaram em monografias do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa (MARTINS *et al*, 2004; LIMA *et al*, 2006). Os mais recentes trabalhos integram novas monografias, projetos de Iniciação Científica e três dissertações de mestrado (PEREIRA, 2008; LIMA, 2009 e o nosso projeto), vinculados à nova linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Linguística-Ensino. Como sub-projetos do projeto-mãe anunciado, tais trabalhos têm como foco investigativo a cena educacional principal – **a sala de aula**. Neste cenário, busca-se analisar, através do discurso de seus atores – professores e alunos, as **concepções** a as **ações** destes sujeitos.

Em termos dos projetos dissertativos, o trabalho de Pereira (2008) definiu-se como um estudo de caso sobre os discursos dos alunos de ensino fundamental e médio em uma escola estadual na cidade de Muriaé – Minas Gerais. As duas outras dissertações sobre o tema constituem-se como estudos de caso que têm um cenário ampliado, a rede de escolas municipais urbanas da cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais. Neste cenário, foram geradas duas pesquisas; a primeira tem como objeto

os discursos discentes sobre a aula (LIMA, 2009), enquanto que a segunda, a presente dissertação, conforme já anunciado nesta Introdução, trata da análise dos discursos dos **professores** sobre este mesmo *frame* escolar.

Corroborando as teses de Moita-Lopes a respeito da *desestabilização da escola* (MOITA-LOPES, 2009) a meta analítica deste trabalho se sustenta pela crença de que uma compreensão mais íntima dos conceitos e ações acerca da sala de aula, através das vozes dos professores, pode nos trazer revelações importantes que demarquem a possível *desestabilização* referida. Terá a escola perdido seu papel de propagadora de cultura? E ao professor, que papel foi determinado? Tentaremos desvelar quais as concepções e ações, como já apontamos, se desenham nos discursos dos professores sobre si mesmos e sobre seus alunos na aula.

No encaixo de tais metas, a presente dissertação apresenta o seguinte percurso argumentativo e analítico:

O primeiro capítulo deste trabalho traz uma discussão que busca equacionar a educação lingüística e educação de valores. Para isso, faremos um breve percurso sobre as concepções positivista e sociointeracionista de educação, perpassando pelos conceitos de letramentos como práticas sociais dinâmicas. Traçaremos ainda os principais pressupostos da nova Lingüística Aplicada (MOITA-LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2003) e, para endossar nossa rota, explicitaremos algumas teses recentes que compactuam com a nova LA e os ideários de Miranda (2007), que versam sobre questões éticas e cidadãs trazidas à escola na perspectiva de uma escola comunitária (ARAÚJO, 2002 e 2009).

No terceiro capítulo, estivemos preocupados em descrever os princípios e categorias voltados para os processos de conceptualização e categorização (domínios conceptuais, esquemas, projeções metafóricas, dentre outros) que, advindos da Lingüística Cognitiva (FAUCONNIER, 1994; FAUCONNIER e TURNER, 1996; CROFT e CRUSE, 2004; LAKOFF e JOHNSON, 1994, 1999, 2002; SALOMÃO, 1999; 2004 e MIRANDA, 2002; 2005; 2006), servem como escopo central a nossas análises. Neste capítulo, em especial, tratamos do conceito de *frame* (FILLMORE, 1979, 1982, 2006; TANNEN, 1993) que integra a principal categoria analítica para nossas investigações sobre os dados. As teses centrais da

Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 2003) e da Psicologia Cognitiva (CLARK, 1996) servem de evidências sustentadoras das categorias linguísticas recortadas neste estudo. Desse modo, os capítulos iniciais (1 e 2) compõem dois capítulos teóricos que fundamentam nossos achados analíticos.

No quarto capítulo, descrevemos os parâmetros metodológicos utilizados nesta pesquisa, considerada uma pesquisa mista que integra princípios quantitativos, com base em recursos operacionais da Linguística de Corpus (SARDINHA, 2004) e princípios qualitativos que se delineiam pelas teses da Linguística Cognitiva, em especial pela categoria de *frame* (FILLMORE, 1977, 1979, 1982), apresentada no capítulo 2. Na seqüência, explicamos o cenário investigativo, qual seja o universo de escolas municipais da cidade mineira de Juiz de Fora, os sujeitos pesquisados, que compõem um grupo de quarenta e dois professores destas escolas, e, por fim apresentamos o instrumento investigativo – questionário semi-aberto que foi respondido pelos professores-sujeitos da pesquisa.

No capítulo 5, dividido em quatro seções, se localiza o coração deste trabalho – a análise dos discursos docentes a partir de suas respostas ao instrumento investigativo utilizado. A seção primeira (5.1) integra uma busca pelo conceito de aula emerso do discurso dos professores. Nesta seção, intentamos desvelar como os professores, através de seus dizeres, entendem o que seja uma aula. Na segunda seção (5.2), estão dispostas as análises das questões 2 e 3, quais sejam as questões através das quais os professores revelam as práticas mais freqüentemente realizadas por eles e seus alunos no cenário escolar; na seção 3 (5.3), empreitamos um exame sobre os conceitos e normatizações apresentados pelos docentes acerca da aula ideal. Por último, na quarta seção (5.4), passamos à análise temática dos casos relatados pelos professores a respeito de suas experiências positivas e negativas com seus alunos no cenário escolar.

A dissertação termina com a conclusão na qual apontamos os principais achados que perfizeram a análise dos discursos docentes. E diante deles, ousamos salientar algumas visagens futuras no que respeita ao ensino, a uma educação linguística e de valores para a vida.

1 EDUCAÇÃO DA ORALIDADE E EDUCAÇÃO DE VALORES - POR UMA NOVA EQUAÇÃO

Como lingüistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram³.

Não basta ensinar ao homem uma especialidade porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um [sentimento](#), um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, aquilo que é belo, do que é moralmente correto (Albert Einstein).⁴

Este capítulo dedicar-se-á à discussão de alguns pontos relevantes a respeito da educação lingüística e da educação de valores, postas em uma equação necessária nas teses do presente estudo. Neste sentido, uma perspectiva sociointeracionista da linguagem e do processo educativo (VYGOTSKY, 1988), (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) entre outros divulgadores como Marcuschi (2003), Soares (1998, 2004), Kleiman (2007), Rojo (2009), Moita-Lopes (2008 e 2009) dentre outros, orientam e sustentam nosso percurso argumentativo. Tal perspectiva comporá, juntamente às teorias sociocognitivas da Antropologia, da Psicologia e, em especial, da Linguística Cognitiva, dispostas no capítulo 2, nosso aparato teórico para a demanda analítica.

Iniciamos a seção 1, com uma breve abordagem das concepções positivista e sociointeracionista de educação, para traçarmos as bases iniciais de nosso questionamento em relação aos modos de ensino aprendizagem que compuseram ou compõem nossas ações e concepções pedagógicas. Na segunda seção, tratamos da educação lingüística. Neste viés, consideramos o modo como as discussões sobre tal questão se alargam com o surgimento, nas últimas décadas, de teorias sobre o letramento e sobre os gêneros discursivos nas quais a fala e escrita, como práticas sociais, deixam de ser oponentes para comporem uma díade complementar, um continuum. Rememoramos brevemente a oposição fala *versus* escrita, a supremacia da escrita sobre a fala e alguns mitos a este respeito.

³ Moita-Lopes, L.P. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, 2008, p.99

⁴Albert Einstein

Em busca de novas alternativas para a educação linguística e, em especial, para a educação da oralidade, deparamo-nos com uma nova face da Linguística Aplicada, (RAJAGOPALAN, 2003; MOITA-LOPES, 2008; FABRÍCIO, 2008; PENNYCOOK, 2008) que muito nos interessa por evocar uma proposta revigorante às ciências da linguagem diretamente vinculada ao ensinamento de questões éticas e morais, na busca por uma linguística aplicada *mestiça e ideológica*. A apresentação desta nova Linguística Aplicada constitui o tema da segunda seção

E, para fechar a discussão deste capítulo, na seção 3, lançamos mão dos estudos sobre democracia escolar e ética, dispostos em Araújo (2002, 2009) que enfatiza as relações sobre ética e educação, rediscute a questão da democracia escolar e defende a escola comunitária.

Tais teses corroboram as concepções recentes adotadas em nosso estudo a respeito de uma *nova Linguística Aplicada*, que acredita a investigação linguística como uma forma de intervenção no mundo real com o qual estabelece profunda conexão. Desse modo, se contrapõe à acepção histórica da palavra *educação* que segundo Myles Horton (HORTON e FREIRE, 1990) *não incluía a aprendizagem fora da escola*. (RAJAGOPALAN, 2003, p.105).

1.1 UMA BREVE REFLEXÃO: DO POSITIVISMO AO SOCIOINTERACIONISMO

O positivismo e o sociointeracionismo constituem, em momentos distintos, referências conceituais pelas quais se ergueram teorias a respeito da organização da sociedade e, a reboque, da educação. Tais parâmetros integram princípios antagônicos que interferiram sobremaneira no modo de se conceptualizar e pensar o homem na sua relação com o mundo, a linguagem e as formas de ensino/aprendizagem.

De modo a tornar mais claras nossas escolhas teóricas no presente estudo, passamos a uma breve abordagem a respeito de tais concepções de modo a solidificarmos a proposta inicialmente pretendida aqui, qual seja o anseio por uma educação linguística e de valores para a escola do século XXI.

A concepção positivista de educação, que vigorou durante os séculos XIX e XX, advém da corrente filosófica positivista, que teve como seu maior irradiador o filósofo Augusto Comte (1798 -1895). Para o positivismo comtiano, o pensamento racional, as ciências exatas, a *matemática social* garantiriam a boa organização da

sociedade. Desse modo, o enaltecimento da razão científica equivaleria a uma forma de pensar e de promover mudanças sociais que estariam relacionadas a uma ciência desprovida de emoção, cujo pesquisador revelava-se neutro para a observação de um objeto “puro”. Acreditava-se, pois, na noção de essência e haveria, portanto, uma relação natural entre as palavras e as coisas situadas em um mundo independente do homem-sujeito. Esse centramento na razão, reinante no positivismo, propôs um descolamento entre o mundo e o homem.

Iskandar e Leal (2002), ao proporem uma descrição desta corrente e sua interferência na educação, afirmam:

O Positivismo tem na Pedagogia seguidores que merecem destaque: Herbert Spencer e John Stuart Mill. Assim sendo, o educando sofre um processo evolutivo pelo qual revela sua potencialidade. Spencer escreveu uma obra chamada “Educação”. Neste trabalho ele destacou que o ensino das ciências deve ser o centro de toda educação. Considerava a física, a química e a biologia como essenciais para a formação de um espírito científico. (ISKANDAR e LEAL, 2002, p. 3)

Assim, o positivismo influenciou uma pedagogia que acreditava na segmentação das disciplinas escolares, o que levou à composição de currículos multidisciplinares, que abortavam a idéia de integração entre as matérias. As ciências exatas tomam destaque e as ciências humanas ficam sub-focalizadas, pois, para a concepção positivista, os fenômenos deveriam ser explicados por razões matemáticas, e a escola deveria priorizar o que fosse objetivo. *Os positivistas se empenharam em combater a escola humanista* (ISKANDAR e LEAL, 2002, p.3).

Esta influência marcou a educação brasileira através da *escola tecnicista*, na década de 70, cujo elemento principal foi o incentivo à tecnologia, pautada na explicação científica. A explicação racional dos meios para a educação se sobrepõem, desse modo, aos papéis do professor e do aluno, caracterizados como meros

executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialista supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais (SAVIANI, 1993, p. 24). Portanto, pode-se perceber pelas palavras de Saviani que neutralidade e objetividade são típicas do positivismo. (ISKANDAR e LEAL, 2002, p.5).

Esta corrente que integra conceitos apregoados como ideais: a razão sobreposta à emoção, além da imparcialidade, deu ao processo educacional um

status reducionista. A escola era tida como lócus para o estudo daquilo que poderia ser explicado científica, prática e objetivamente, em detrimento do pensamento questionador, alheia a quaisquer correlações com aspectos socioculturais.

A concepção positivista representou os alicerces de muitas instituições escolares durante décadas. Ainda hoje, algumas delas se pautam em currículos fragmentados, cujos conteúdos da Matemática ou da Biologia não estão relacionados aos conteúdos de Língua Portuguesa, por exemplo. Além disso, o parâmetro positivista de organização escolar é identificável nas próprias disciplinas, através das muitas segmentações de assuntos (ou matérias) a serem aprendidos, como podemos perceber na própria disciplina de Língua portuguesa, pautada no estudo gramatical estéril. Nos termos de Bill e Kalantzis (1993), uma pedagogia *tradicional*, um ensino de língua pautado na gramática normativa tradicional, cujos fenômenos lingüísticos são apresentados aos alunos de forma totalmente descontextualizada, sem conexão com práticas sociais reais. Neste sentido, o aluno é visto como uma “tábula rasa”, um mero recipiente ou depósito para os conhecimentos que são transmitidos pelo professor. A vivência do aluno, sua realidade extra-escolar não é levada em conta.

Ao contrário das condutas tradicionais, a perspectiva sociointeracionista da linguagem e da educação defende a integração das diversas áreas, dantes separadas, na construção de políticas curriculares mais completas que tenham como objetivo a formação do aluno como um ser total, em ampla conexão com o mundo real, não fragmentado, reconhecido sócio-historicamente. Neste sentido, as Ciências Sociais, a Linguagem, a Antropologia, a Filosofia deixam de ocupar os bastidores e passam ao palco, assumindo o centro das questões educacionais.

Em início dos anos 80, o sociointeracionismo representou uma postura epistemológica contrária ao positivismo. Essa postura buscava explicar como a aprendizagem e o desenvolvimento aconteciam cognitivamente no indivíduo em correlação com o mundo social. Através de uma perspectiva sócio-histórica, Lev S. Vygotsky (1896-1934) foi o maior representante e estudioso da teoria *sociointeracionista de aprendizagem*. Para este autor, a compreensão do mundo se dá numa perspectiva social e histórica, as construções de significado se realizam através da interação dos sujeitos e o mundo do qual fazem parte e no qual, portanto,

atuam. A linguagem, para Vygotsky, é tida como um instrumento de *mediação* nessas relações.

Esta perspectiva, muito difundida entre os educadores, reverte a visão limitada a respeito dos alunos e professores tidos como *meros executores de um processo* (dada a concepção positivista), para agentes atuantes e interactantes de um processo educativo que põe em foco a cena social e histórica dos indivíduos que o compõem. A ação entre professor e aluno, tendo por base a interação, deve ser ressignificada, como trata a visão bakhtiniana, para o qual o dialogismo não se constrói entre um ouvinte e um receptor:

Na Linguística, até agora, persistem funções tais como o “ouvinte” e o “receptor” (os parceiros do locutor). Tais funções dão uma imagem totalmente distorcida do processo complexo da comunicação verbal. Nos cursos de lingüística geral (até nos cursos sérios como o de Saussure), os estudiosos comprazem-se em representar os dois parceiros da comunicação verbal, o locutor e o ouvinte (quem recebe a fala), por meio de um esquema dos processos ativos da fala do locutor e dos processos passivos de percepção e de compreensão da fala no ouvinte. Não se pode dizer que estes esquemas são errados e não correspondem a certos aspectos reais, mas quando estes esquemas pretendem representar o todo real da comunicação verbal se transformam em ficção científica. (BAKHTIN, 1992, p.290)

Desse modo, o aluno, antes visto como uma “tabula rasa”, um recipiente vazio para o depósito de conhecimentos escolares fragmentados, é reconhecido como sujeito provido de cultura, história e habilidades que devam ser compartilhadas e reconhecidas pela escola.

Esta perspectiva muito influenciou as concepções sobre os processos de aprendizagem humana. Antes do sociointeracionismo, porém, Piaget, através da Psicologia Genética tentou explicar como a aprendizagem ocorre na mente humana com destaque para seus aspectos estruturais e cognitivos. Suas teses sobre a aprendizagem da leitura e da escrita deram origem ao *construtivismo*, concepção que muito influenciou as condutas pedagógicas, às quais Bill e Kalantzis (1993) se referiram como pedagogia *progressista*.

No entanto, a teoria piagetiana desconsiderava o fator social e histórico, expoente no sociointeracionismo, que revelou o exemplar papel da linguagem na interação humana. Para Vygotsky, a capacidade humana de criar signos e estabelecer cultura através da linguagem é um artifício que integra capacidades

biológicas, cognitivas, sociais e culturais que distingue os homens das demais espécies. O antropólogo evolucionista Michael Tomasello (2003) amplia os estudos da Antropologia e da evolução e denomina *efeito catraca* o resultado dessa capacidade humana de acumular e repassar cultura e reconhecer o outro como agente co-semelhante (cf. cap. 3).

Assim, a perspectiva sociointeracionista surge para se opor a outras teorias psicológicas de aprendizagem, como a *teoria inatista (ou ideologia do dom)* (SOARES, 1995) e a *teoria behaviorista (ou comportamentalista)* (SKINNER, 1968). A primeira pressupõe no indivíduo capacidades inatas como inteligência, personalidade e valores. Estes seriam caracteres hereditários que são ativados ao longo da maturação do indivíduo. A segunda reconhece o indivíduo como um ser treinável, susceptível ao estímulo-resposta, cujo desenvolvimento e aprendizagem ocorrem por interferência do meio; assim o ensino pode e deve ser planejado com o propósito de levar o aluno a emitir comportamentos progressivamente próximos do objetivo final esperado (ZANNOTO, 2000). Neste sentido, fortemente positivista, nascemos “vazios” e somos moldados pelo meio ambiente, pelos comportamentos que nos condicionam, incapazes de pensar, e interagir com criticidade.

Nesse viés sociointeracionista, delineia-se, de modo vigoroso, no Brasil, uma nova proposta curricular em relação à Língua Portuguesa, enquanto língua materna. Defende-se uma educação lingüística que ultrapasse o estudo e exame de frases desprovidas de contextualização e agregue o reconhecimento das práticas sociais e de interação, no processo de aprendizagem. Reconhece-se que o ensino deve se pautar em um propósito que permita aos sujeitos criarem sentidos diversos através da linguagem e com ela estabelecerem vários contratos sociais, mesmo antes de frequentar a escola.

O núcleo teórico das mudanças – **o conceito de letramento e de gêneros discursivos** - no campo de ação didática do professor de linguagem que respondem a uma perspectiva sociointeracionista, constituem-se como objeto da próxima seção.

1.2 POR UMA NOVA DIMENSÃO DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA

No séc. XX, em especial nas décadas de 80 e 90, os estudos sobre a educação lingüística ganham força no Brasil e, em especial, a Lingüística Aplicada começa a rever o seu papel e inicia a quebra de alguns paradigmas positivistas,

promovendo um movimento de reflexão sobre a linguagem numa perspectiva sociointeracionista. Nesse ambiente, é que o conceito de letramento, ainda que cunhado em outras terras, ganha espaço de discussão e relevo em nosso cenário educativo, tendo como representantes de relevo Soares (1998, 2003) e Kleiman (2007), dentre outros. Somadas ao estudo da teoria dos gêneros textuais, fortemente marcada pelos representantes do grupo de Genebra, Dolz, Schneuwly e colaboradores (2004), erigem-se no campo do ensino da Língua Portuguesa, como língua materna, inúmeras questões que se confrontam com a educação lingüística prescritiva, voltada apenas para a modalidade escrita e para a memorização de regras.

A respeito da concepção de **letramento**, nos termos de Soares (1998), a palavra “letramento” aparece pela primeira vez em 1986, no livro de Mary Kato (1986, p.7) – *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. A segunda aparição da palavra foi em 1988, no texto de Leda Verdiani Tfouni, intitulado *Adultos não alfabetizados o avesso do avesso*. Mais recentemente, a partir de 1995, a palavra tornou-se “comum”.

Segundo Soares (1998), sempre que surge uma palavra nova é para nomear algo que antes não existia ou de que talvez não déssemos conta. Tão logo, é lícito dizer que a palavra **letramento** surgiu para representar um fenômeno dantes ignorado ou desconhecido por nós. Buscamos a palavra “letramento” do vocabulário do inglês, da palavra inglesa *literacy*, (SOARES, 1998, p.35), cujo significado é tido como o estado ou condição daquele que domina a leitura e a escrita, que faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita nas práticas sociais.

Nesses termos, o aprendizado da leitura e da escrita não se reduz ao seu domínio técnico (saber as técnicas de leitura e de escrita, a codificação de letras, de palavras ou frases), mas implica o seu uso nas práticas sociais diversas. O letramento reside, pois, na aprendizagem cotidiana do indivíduo ao interagir em diversos cenários com outros indivíduos, através da linguagem falada ou escrita em práticas sociais, através dos gêneros do discurso. O processo de letramento se dá ao longo da vida, à medida que estamos expostos a variadas situações sociais, e a partir delas nos tornamos aptos às experiências linguageiras multifacetadas. Tão logo, quanto maior o número de práticas sociais às quais estejamos inteirados, por

meio da linguagem, maior nosso espectro de *níveis de letramento* (SOARES, 1998, p.49).

O conceito de **letramento**, ao definir a linguagem como prática social, impõe novo rumo ao ensino de língua materna. Nas palavras de Kleiman:

Assumir o letramento como objetivo do ensino no contexto dos ciclos escolares implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. (...) Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem. (KLEIMAN, 2007, p.4)

De igual modo, o conceito de letramento impõe relevo às práticas lingüísticas da oralidade, contribuindo para o questionamento de nossa tradição grafocêntrica, que tinha (e ainda tem) a escrita como representação da língua em soberana posição de superioridade em relação à fala. Este modo de conceber a escrita, arraigado em nossa cultura, sempre representou um abismo entre tal modalidade e a falada e fez emergir preconceitos que se ergueram como pilares a muitas pedagogias de ensino de língua. Reforçada pela noção de Grande Divisão, firmada na obra de Walter J. Ong (1988), tal concepção grafocêntrica passou do senso comum à ciência. Para Ong (1988), haveria dois mundos distintos: o da oralidade e o da escrita. O primeiro demarcado como um mundo formulaico, conservador, enfático, ligado ao contexto, no qual o som é evanescente – o que Ong denominou como “culturas verbo-motoras” (*verbmotors cultures*); o segundo, um mundo letrado, abstrato, analítico, separativo e objetivo, “culturas altamente tecnológicas” (*hight-technology cultures*).

Desse modo, a escrita representaria a tecnologia, o pensamento da ciência, favorecendo o distanciamento mais objetivo, representando a lógica abstrata, livre de considerações contextuais e, neste sentido, as formas de pensamento seriam transformadas por ela. Ao contrário, a fala se definiria por ser restritiva, inclusive em relação a processos mentais. Tida como natural, próxima à experiência humana, conservadora e tradicionalista, inibiria a experimentação intelectual, pressupondo uma dinâmica agonística dos processos mentais.

Por volta dos anos 90, no cenário de afirmação do conceito de letramento, começam a surgir questionamentos vigorosos em relação a esta oposição e

caminhos diferenciados emergem. Street (1995) faz uma crítica à Grande Divisão imposta por Ong (1988) – em especial à relação de causalidade pressuposta entre a escrita e uma provável elevação intelectual, cultural e cognitiva. Corroborando a tese de Street (1995), Olson (1997) argumenta em favor de uma equação entre a cultura escrita e a cultura oral, desconstruindo alguns mitos, dentre eles *a superioridade da escrita com relação à fala; a escrita como instrumento do desenvolvimento cultural e científico e como motor do progresso social* (OLSON, 1997, p. 20-23) dentre outros. O autor não nega o relevo da escrita para a sociedade, ao contrário, muitas das mudanças sociais advém do *mundo no papel*. No entanto, a cultura da oralidade, para Olson, deve ser destacada em igual importância que a cultura gráfica. Ela não estaria, desse modo, submissa à escrita. O autor propõe um resgate da oralidade presa nas sombras da insignificância:

(...) não é verdade que as línguas orais sejam uma propriedade do povo, solta e desregrada, como entendiam os antigos gramáticos, Todas as línguas tem uma estrutura gramatical e léxica muito rica, capaz, pelo menos potencialmente, de expressar a gama total de significados (...). De uma forma geral, a linguagem escrita depende da fala. Agora se reconhece que a linguagem oral é um instrumento e uma riqueza fundamental da mente; a escrita, embora importante, é sempre secundária. (OLSON, 1997, p.25)

Inicia-se, assim, uma proposta de *continuum* entre a escrita e a fala, uma díade complementar que vai se impor na discussão acerca dos ditames curriculares do ensino de língua materna. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) incorporando tal discussão da ciência, alertam para um equacionamento entre fala e escrita ao descreverem valores e atitudes que subjazem as práticas de linguagem:

- Reconhecimento de que o domínio dos usos sociais da linguagem oral e escrita pode possibilitar a participação política e cidadã do sujeito, bem como transformar as condições dessa participação, conferindo-lhe melhor qualidade;
- Reconhecimento de que o domínio da linguagem oral e escrita pode oferecer ao sujeito melhores possibilidades de acesso ao trabalho
- Reconhecimento da necessidade e importância da língua escrita no processo de planejamento prévio de textos orais. (MEC/SEF, 1998, p. 64-65)

Nessa esteira, o trabalho com gêneros textuais/ discursivos, juntamente ao compromisso apresentado por Soares (1998) de “alfabetizar letrando”, ganha igual espaço nas orientações curriculares nacionais, contrariando, mais uma vez, um ensino centrado na decodificação de textos escritos ou no estudo pormenorizado das regras gramaticais desprovidas de contextualização.

Os gêneros são definidos por Dolz e Schneuwly (2004) como *megainstrumentos* de ação no mundo, *para agir em situações de linguagem* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 52). Com a perspectiva socointeracionista em pauta, os autores participam dos estudos *neo-vygotskianos*, que tentam preencher, como afirmam Silva e Mori-de-Angelis (2003), *a lacuna no que concerne à descrição, como também à utilização, construção e apropriação dos gêneros* (SILVA e MORI-de-ANGELIS, 2003, p.189).

Dolz e Schneuwly propõem para o ensino de língua baseado nos gêneros textuais, uma prática sistematizada, apoiada nos “agrupamentos” (que os autores descrevem como Relatar, Narrar, Argumentar, Expor e Descrever ações; cada agrupamento reúne gêneros com características semelhantes), e nas “seqüências didáticas”, formadas, basicamente, por apresentação, produção inicial, módulos de atividades (podem ser 1,2,3 ou mais) e produção final, podem ser definidas como procedimentos didáticos, construídos em seqüência para o ensino de gêneros específicos que consideram o conhecimento que os alunos tem sobre os mesmos. As atividades, dispostas nos módulos, tem como meta o desenvolvimento do aluno em um gênero específico, para que gradualmente atinja um domínio crescente de leitura, escrita e oralidade.

A partir destas ações didáticas, os gêneros são estudados e ensinados na escola como práticas sociais reais, donde o modo como utilizamos a língua em nosso cotidiano, para estabelecermos interação com outros nas diversas esferas da sociedade é premissa fundamental. A proposta pedagógica acerca dos *gêneros textuais* (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) realça o trabalho tanto com a escrita quanto com a oralidade, sustentando o conceito de que ambas as manifestações da língua agrupam diversos gêneros que devem ser ensinados pela escola. A antiga questão de que o oral não carece de ensinamento é ultrapassada por estas novas formas de olhar a oralidade e a escrita. *O certo é que hoje se torna cada vez mais aceita a*

idéia de que a preocupação com a oralidade deve ser também partilhada pelos responsáveis pelo ensino de língua (MARCUSCHI, 2003, p.21).

Desse modo, a didatização dos *gêneros textuais* proposta pelos autores de Genebra vem ao encontro de nossas expectativas, qual seja a educação da oralidade. Frente à crise apontada por Miranda (2007) - questão central do projeto que norteia esta pesquisa (cf. Introdução) – educar para a oralidade é uma proposta urgente, uma vez que

Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variante da LM, mas em instâncias da vida pública, em cada gênero de encontro, saber calar-se, saber o que falar, como falar e saber quem pode falar. E esse precisa ser um **conteúdo de ensino** desde os primeiros dias de escolaridade, por tratar-se de um aprendizado da cultura, de nossa herança letrada. Em outras palavras, ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública, institucional. (MIRANDA, 2007, p. 3)

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), ao professor cabe esta tarefa de tornar o gênero viável e praticável ao aluno. Os autores chamam a atenção para o que denominam *interacionismo instrumental* que consiste na elaboração de instrumentos de aprendizagem que venham a modificar comportamentos linguajeiros. Nesta perspectiva, as práticas de ensino fundamentadas no trabalho com os gêneros textuais se articulam, de modo claro, com o processo de letramento, visto como a aquisição contínua de condição de uso competente e freqüente da linguagem escrita ou falada nas práticas sociais.

Na última década a discussão de viés sociointeracionista sobre o ensino de linguagem vem se alargando na direção de ampliação e consolidação do conceito de letramento, não mais considerado de modo singular, mas plural: *letramentos* ou *multiletramentos* (ROJO, 2009 e MOITA-LOPES, 2009). Esse novo viés da discussão vai dialogar, de modo substancial, com a educação lingüística *mestiça e ideológica*, nos termos de Moita-Lopes (2008); ou ainda *crítica* (RAJAGOPALAN, 2003), como inicialmente nos referimos na abertura deste capítulo. Sobre este tema trataremos na próxima seção.

1.2.1 Pela emergência de uma lingüística aplicada crítica

Faz-se necessário salientar que a Lingüística Aplicada (LA), à qual nos referimos como *mestiça e ideológica*, (MOITA-LOPES, 2008) esteve durante um

considerável tempo presa as origens da lingüística como ciência alheia ao mundo real, *no berço esplêndido do mundo acadêmico* (RAJAGOPALAN, 2003, p.106). Era tida e tratada como uma sub-área da lingüística-mãe, a lingüística geral ou teórica. A agenda da LA à qual nos filiamos depõe contra a tradição grafocêntrica, o ensino positivista, tradicionalista e reivindica uma proposta de ação pedagógica para o ensino de língua que produza repercussão nas formas de melhoramento de vida das pessoas.

Nesta seção, portanto, trataremos de dar relevo aos principais conceitos imanentes desta nova LA, dando destaque a alguns autores que apresentam inovadoras formas de olhar os fenômenos da linguagem via a perspectiva do ensino.

Esta nova LA aponta por uma redefinição do conceito de **letramento**. Adjacente aos pressupostos de Soares (1998) e Kleiman (2007), Moita-Lopes (2009) e Rojo (2009) propõem um letramento multifacetado – a que denominam **multiletramento**. Segundo Rojo (2009), há três desdobramentos de sentido para os letramentos atuais: *os multiletramentos, os letramentos multisemióticos e os letramentos críticos e protagonistas*. Os primeiros revelam a necessidade de agrupamento dos variados letramentos que constituem as práticas, as culturas locais em contato com os letramentos valorizados, uma espécie de letramento *cosmopolita*. Os segundos representam uma exigência para operar no mundo da contemporaneidade, em razão das variadas e múltiplas mídias, sons, imagens, outras semioses além da escrita. E os terceiros *requeridos para o trato ético do discurso em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada*, (ROJO, 2009, p.108).

Para Rojo, a escola deve estar preocupada urgentemente com a relevância desses diversos letramentos no ensino não só de língua, mas de todas as áreas. E faz um questionamento a respeito da universalização da escola – a escola para todos não implica qualidade de ensino para todos. Uma escola verdadeiramente comprometida deve levar em conta os multifacetados letramentos. Nas palavras da autora:

Buscou-se – e atingiu-se na década de 1990 – a universalização do acesso à educação pública no ensino fundamental e hoje se busca a mesma ampliação e universalização de acesso no ensino médio e superior, para melhor qualificação de mão de obra, (...) acesso não quer dizer permanência e nem qualidade de ensino. Ainda assim, a ampliação de

acesso tem impactos visíveis nos letramentos escolares: o ingresso de alunado e professorado das classes populares nas escolas públicas trouxe para os intramuros escolares letramentos locais ou vernaculares antes desconhecidos e ainda hoje ignorados (...). Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das **várias** práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, **de maneira ética, crítica e democrática**. (ROJO, 2009, p.106)

Em recente palestra na Universidade Federal de Juiz de Fora (2009), Moita Lopes tratou do tema. Para ele, este letramento múltiplo consiste na pluralidade de letramentos vigentes na sociedade contemporânea que mescla a escrita, a fala, a profusão de imagens e que não deve ser negligenciado pela escola atual e, em especial, pela educação lingüística. Nesta ocasião, disse o lingüista:

Saber ler significa compreender sobretudo que textos não tem significado, mas que nós construímos seus significados com base em quem somos, no que queremos fazer com textos na vida social, em nossos desejos, ideologias e valores (MOITA LOPES, 2009).

Ao tratar do tema, Moita Lopes requer um exame não apenas das diversas práticas sociais realizadas por meio dos múltiplos modos de expressão da língua, mas em que medida os novos letramentos implicam mudanças sociais e individuais. Em que medida estar exposto às inúmeras mídias interfere em nossas ações no trato com o outro, em nossas concepções de valores éticos e morais?

Rajagopalan (2004) argumenta na mesma direção. Diz ser este um desafio, ousar propor uma Linguística que interfira no modo cotidiano de agir das pessoas. Segundo o autor, Acreditar numa lingüística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia (RAJAGOPALAN, 2003, p.12).

Desse modo, podemos afirmar que LA que tratamos aqui começa a rever seus parâmetros nucleares em busca, também, de uma resignificação. Nos trabalhos mais recentes, Moita-Lopes (2008) organiza uma obra intitulada *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*, na qual reúne vários artigos de lingüistas que comungam da premissa básica para a nova lingüística aplicada: a indisciplinariedade, que avança no debate por um compromisso com uma lingüística que sirva à vida, na interface com outras áreas do saber.

Uma das mais marcantes teses desta LA diz respeito à postulação de uma agenda ética para esse campo investigativo, isto é, de uma educação de valores para a formação de cidadãos éticos e críticos. Tão logo seus conteúdos giram em torno das questões do mundo contemporâneo em constante movimentação. Segundo Moita-Lopes (2008, 2009), a agenda ética pensada para a LA significa, em última instância, ter em vista o não sofrimento do outro, o não sofrimento humano.

Sou da opinião de que, tendo em vista alternativas e significados existentes, é legítimo preferir uns e refutar outros (...). A escolha deve se basear na exclusão de significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros. Como Gee (1993: 293) argumenta: “temos a obrigação ética de explicar qualquer prática social em que haja razão para acreditar que ela nos dá vantagens ou ao nosso grupo em detrimento de outros” (MOITA-LOPES, 2008, p 103).

Os parâmetros que norteiam a resignificação da LA a vêm, assim, como espaço de desaprendizagem. Para os autores reunidos em Moita-Lopes (2008), a Lingüística Aplicada necessita mesclar-se com outras áreas do saber e promover ideologias mais ramificadas, transdisciplinares. O que não equivale à já muito debatida conexão entre as disciplinas escolares, mas à reivindicação de novos parâmetros para o ensino de língua, a *desaprendizagem*, (FABRÍCIO, 2008, p. 45), que levem em alta conta questões que ponham em xeque os próprios conceitos advindos das ciências lingüísticas modernistas. Nos termos de Pennycook (2008), novos parâmetros que repensem o mundo contemporâneo para que as práticas de ensino possam intervir para o bom relacionamento das pessoas em sociedade. Assim, se equacionam o compromisso ético e moral ao qual já fizemos alusão:

(...) a necessidade de pensar uma linguística aplicada (LA) que dialogasse com teorias que estão atravessando o campo das ciências sociais e das humanidades (...) tem sido notado no trabalho de muitos pesquisadores, que, ao tentarem criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central (a visão de LA com que opero hoje), tem sentido a necessidade de veicular seu trabalho a uma epistemologia e a teorizações que falem ao mundo atual e que questionem uma série de pressupostos que vinham informando uma LA modernista. (MOITA-LOPES, 2008, p.14)

Portanto, a proposta revigorante da LA é uma reflexão contínua sobre si mesma de modo que se reconstrua em face à atualidade. Uma das teses centrais desta retomada dos estudos sobre LA está no relacionamento da linguagem a um conjunto de relações nada estáticas. O processo social em ampla movimentação

requer uma abordagem equivalente da linguagem. Fabrício diz: (...) *a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de fatores contextuais.* (FABRÍCIO, 2008, p.48).

E ainda:

(...) nossos discursos configuram ambientes, produzem espaços e criam noções de coerência e estabilidade. A realidade, por conseguinte, não é um dado; é um efeito, uma operação de práticas discursivas “ordenadoras” do mundo social, denominada lógica efeito-instrumento. (...) produzimos domínios de saber (instrumentos) que incitam a produção de discursos e a manifestação de comportamentos. (FABRÍCIO, 2008, p.54-55).

Assim, a LA crítica, mestiça e ideológica, como defende Rajagopalan (2003), tenta unir *o conhecimento técnico ao conhecimento teórico*, que para o autor, são inseparáveis, *os dois tipos de conhecimento são inseparáveis, pois um simplesmente não existiria sem a presença do outro* (RAJAGOPALAN, 2003, p.108). Esta concepção se repete em Fabrício (2008) quando adverte: *Não devemos almejar o saber pelo saber, ou a invenção pela invenção, deslocados de compromissos éticos. Não devemos tampouco nos relacionar com o conhecimento que produzimos como captura teórica do real.* (FABRÍCIO, 2008, p.62).

Neste sentido, para fechar a discussão sobre a LA a qual desposamos, vale ressaltar o trabalho de Signorin (2008) que apresenta estreita sintonia com nossas motivações investigativas. Para a autora, uma LA nova deve levar em conta o crescimento das agências e os variados tipos de letramento (SIGNORIN, 2007, p.175) – o que dialoga com a definição dos multiletramentos apontada por Rojo (2009) e Moita-Lopes (2009). A autora aponta um fator interessante a ser considerado: a correlação do espaço físico e dos materiais com as ações e concepções nos diversos ambientes, nas diversas agências de letramento, tomando como exemplo a sala de aula, definida por ela como *espaço privilegiado das práticas escolares* (SIGNORIN, 2008, p.185). Nas palavras da autora:

A chamada “cultura escolar”, bem como os chamados “saberes” escolares deixam de ser algo abstrato e genérico, depositado na memória dos professores e alunos e passam a ter consistência dos modos de raciocinar/agir/avaliar tanto gerados quanto instanciados, transformados e/ou subvertidos pelas ações, retroações, bifurcações que dão corpo e visibilidade às práticas escolares (...). (SIGNORINI, 2008 p.185)

Desse modo, ousamos novamente afirmar que o projeto ao qual esta dissertação está agregada (cf. Introdução) integra-se aos novos matizes da LA nova, mestiça, ideológica e crítica. Ao tomarmos como objeto de estudo a sala de aula, em especial sob o conceito do *frame* (cf. capítulo 2), reconhecemos, como Signorini sinaliza, que a “*cultura escolar*”, *bem como os chamados “saberes” escolares deixam de ser algo abstrato e genérico.*

1.3 POR UMA EDUCAÇÃO DE VALORES

Para finalizar este capítulo, recorreremos a estudos recentes sobre Educação que têm muito em comum com a nova proposta de Linguística Aplicada, na medida em que colocam em foco a educação para além dos “muros escolares”, incluindo uma pauta para a educação de valores.

As teses apresentadas por Araújo (2002; 2009) se pautam em compromissos éticos e morais que constituem um dos pilares fundamentais a uma nova concepção de ação educativa. Neste sentido, a *ação conjunta*, a co-participação entre os agentes educacionais é posta em relevo, o que nos permite, no presente estudo, construir pontes entre as teorias da Linguística Sociocognitiva (cf. capítulo 3) e a educação.

Araújo (2002) aborda a questão da democracia no âmbito educacional. Para o autor, há diferenças entre a democracia intra e extra-escolar. Uma vez que esta forma de governo confere poder à maioria, o autor questiona: o poder estaria nas mãos de quem? Nas palavras do autor:

Sempre me intrigou o emprego bastante difundido da palavra democracia no âmbito educacional (...) será que uma escola democrática é aquela cuja forma de organização está pautada no princípio de que deve ser governada pelos interesses da maioria, que são alunos e alunas? A história demonstra problemas que propostas desta natureza, de auto-governo, acarretam para a organização e para o funcionamento de instituições escolares, e para atingir as finalidades educativas das escolas. (ARAÚJO, 2002, p. 29-30)

O autor desenvolve a reflexão com base nas teses de Puig (2000) que acredita ser o termo democracia inapropriado para caracterizar instituições como a família, a **escola** e os hospitais. Esta inadequação do termo se deve ao fato de tais instituições sociais serem formadas por agentes que têm papéis hierárquicos diferentes, distintos da idéia de participação igualitária. Há responsabilidades

diferenciadas, daí a predominância de uns sobre outros na escala hierárquica. Segundo Araújo:

Os pais e as mães têm um papel **assimétrico** com respeito aos filhos e às filhas, da mesma maneira que os professores e as professoras o tem com respeito aos alunos e às alunas (...) É nesse sentido que dissemos que para estas instituições não serve o qualificativo de democráticas, pois não são horizontais nem igualitárias. (ARAÚJO, 2002, p. 30)

Neste sentido, o autor busca refletir sobre o papel da educação para uma vida ética e cidadã, trazendo à baila o fato de que não é através de escolas democráticas que se dará uma educação eficiente com o mundo atual. As hierarquias são necessárias, sobremaneira, no ambiente educacional; no entanto, há de se repensar os modos como as ações educativas têm se processado, o que os professores e a escola têm feito para que os conceitos nela apreendidos possam ressignificar o “lado de fora” da instituição escolar.

Para pensar sobre algumas alternativas, Araújo (2009) propõe a Educação Comunitária. O autor defende a educação comunitária como um modo de ressignificação da escola. Tal escola não deve se centrar na transmissão de conhecimentos *socialmente relevantes, mas deve se preocupar com uma formação cidadã de seu alunado e isto implica na abertura da escola, metaforicamente, refiro-me a derrubar os muros que cercam a escola e que mantêm seus conceitos apartados das situações e conflitos cotidianos.* (ARAÚJO, 2009, p.3).

Tal inovação deve se concretizar em ações escolares que primem pelos conteúdos vinculados às realidades dos alunos, às suas comunidades, às suas vivências, rechaçando uma educação sem compromisso com o real. O autor adverte que, com a democratização do acesso à escola, esta ressignificação é emergencial, Araújo (2009) chama a atenção para a necessidade de reformulação dos conteúdos escolares para que estejam conectadas às práticas reais cotidianas destes sujeitos aprendizes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), embora já apontem temas transversais à educação, estes muitas vezes são deixados de lado ou trabalhados de modo descontextualizado. A proposta de Araújo é ir além. O autor acredita que a escola deva trazer para os *intramuros* (ROJO, 2009) a comunidade, para que esta participe da construção dos parâmetros que nortearão o ensino dos saberes. Este

deve ser um trabalho conjunto que articule os conhecimentos científicos com os provenientes e necessários à sociedade, de modo que a comunidade participe das ações pedagógicas trazendo ao ambiente escolar suas práticas, vivências. Assim,

a realidade dos discentes passa a ser incorporada à escola, sua cultura, suas formas de conhecer e explicar o mundo, suas crenças e valores são o ponto de partida para o desenvolvimento dos conteúdos escolares. É neste ponto de intersecção de conhecimentos que as características e a cultura de uma comunidade (excluídas do currículo escolar) passam a ser valorizados, permitindo que estas pessoas, até então excluídas da escola, reconheçam-se na instituição. Referimo-nos, pois, à construção de valores, mais especificamente à re-valorização da escola por parte de camadas da sociedade que apenas recentemente passaram a integrar esta instituição. (ARAÚJO, 2009, p.3)

A discussão sustentada por Araújo afirma o peso de uma convivência mais humanística e ética numa dada sociedade como parâmetro sobre o qual uma escola para a vida deva se fundar. Nessa esteira, faz-nos retomar o papel simbólico da escola que, como uma instituição criada pela história e cultura humanas (TOMASELLO, 2003), tem papel fundamental na nossa civilização e evolução (cf. capítulo 2).

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo nos preocupamos em demarcar a diferença entre as concepções positivista e sociointeracionista de educação. E, dentre as questões aqui apontadas, demos relevo a uma educação lingüística preocupada com a escrita e fala numa perspectiva de continuum, além de trazermos ao foco os conceitos de multiletramentos na visão da nova Linguística Aplicada (LA).

Sobre este tema fizemos uma reflexão mais demorada retomando considerações importantes sobre esta nova forma de fazer LA, com base nos trabalhos recentes de Rajagopalan (2003), Moita-Lopes (2008), Fabrício (2008), Signorin (2008) e Pennycook (2008). Estes autores comungam a definição de nova LA que integra nossas crenças, uma *linguística mestiça, ideológica e crítica*, preocupada com uma auto-análise, que assuma compromissos éticos e morais para o ensino de língua, corroborando, portanto, com o discurso de Miranda (2007) que clama por uma *ética-cidadã*.

Por fim, em estreita ligação com os parâmetros inovadores da LA, recorreremos às considerações de Araújo (2002, 2009) sobre educação. O autor

assume uma proposta de educação no resgate de padrões hierárquicos escolares – reivindicando a assimetria de papéis entre professores e alunos, no âmbito escolar. Ao mesmo tempo, sugere uma nova escola, pautada pela assimilação da comunidade no seio da escola - o que bem define como educação comunitária.

Assim, estas reflexões centradas em questões de educação e educação lingüística constituem parte de nossa base teórica que se somará às propostas da Lingüística Cognitiva e da perspectiva sociocognitiva da linguagem (temas do próximo capítulo – cap. 2) para assim constituírem nosso aparato teórico responsável pelo traçado de nossa via analítica que se apresentará no capítulo 3.

2 AS BASES TEÓRICAS COGNITIVISTAS DA PESQUISA

Pode parecer exagero sugerir que **a mente depende das interações cérebro-corpo** em termos de biologia evolutiva, ontogenia (desenvolvimento individual) e funcionamento atual. Mas o leitor não deve desanimar (...). Em suma, os circuitos neurais representam o organismo continuamente, à medida que é perturbado pelos estímulos do meio ambiente físico e **sociocultural**, e à medida que atua sobre este meio. Se o tema básico dessas representações não fosse um organismo ancorado no corpo, é possível que tivéssemos alguma mente, mas duvido de que fosse a mente que agora temos.⁵ (Antonio Damásio, 2006)

Esta pesquisa, conforme explicitado à Introdução, pretende uma investigação que, tendo Linguística Cognitiva como escopo teórico nuclear, busca encontrar uma compreensão mais ampla acerca da principal cena de educação formal em nossa cultura – a sala de **aula**. Dada a hipótese de que esta e outras cenas institucionais em nossa cultura vivem hoje uma crise de padrões interacionais e lingüísticos (MIRANDA, 2007a; MOITA- LOPES, 2008 e ARAÚJO, 2002, 2009 dentre outros), interessa-nos desvelar os sinais dessa possível crise em sala de aula através da voz de um dos seus atores – o professor.

A partir do enquadre anunciado, este capítulo tem, portanto, como meta, a apresentação dos parâmetros teóricos centrais que conduzem tal investigação.

A Lingüística Cognitiva, aqui anunciada em termos de Fauconnier (1994); Fauconnier e Turner (1996); Croft e Cruse (2004), Salomão (1999, 2004) e Miranda (2002, 2005, 2006), empresta-nos os princípios e categorias centrais de análise, quais sejam: (i) o conceito de *frame* (FILLMORE, 1979, 1982, 2006); (ii) o conceito de metáfora (LAKOFF e JOHNSON, 1994, 1999, 2002) e (iii) o princípio da natureza experiencial e cultural da cognição humana (LAKOFF e JOHNSON, 1994, 1999, 2002; FAUCCONNIER e TURNER, 1994; CROFT e CRUSE, 2004). As teses centrais da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 2003), o trabalho de Clark (1996) e Tannen (1993) têm também grande relevo na sustentação de tais fundamentos e na afirmação da hipótese da linguagem como ação conjunta.

Com esse compromisso teórico, o presente capítulo assim se organiza:

⁵ Antonio Damásio. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. 2006, p.256-257.

Na primeira seção (cf. 2.1), apresentamos os principais conceitos e princípios da Linguística Cognitiva expressos por seus maiores representantes e divulgadores. Na subseção 2.1.1, consideramos a contribuição da Antropologia Evolutiva (TOMASELLO, 1999) e da Psicologia Cognitiva (CLARK, 1996) para esse campo investigativo. Nas subseção 2.1.2, consideramos, dentro do escopo desse paradigma, as principais categorias analíticas que sustentam nosso trabalho, quais sejam os **processos de categorização e conceptualização** e o conceito de **metáforas conceptuais**. A **semântica de frames**, nos termos de Fillmore (1977, 1979, 1982, 2003) e as **estruturas de expectativa** de Tannen (1993) ocupam um espaço especial, juntamente com a apresentação da rede lexicográfica **Framenet** (2.1.3.1) E, por último, na seção 2.1.3 é apresentada, de modo abreviado, a análise do discurso aqui pretendida, em coerência com os fundamentos da Linguística Cognitiva.

2.1 OS FUNDAMENTOS DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

A Linguística Cognitiva, em especial os trabalhos liderados por Fauconnier, Turner, Croft e Cruse, Lakoff e Johnson e Fillmore a respeito dos modos de significação e categorização da linguagem, vem para se opor aos argumentos impostos pela visão clássica da cognição, que impunha uma dicotomia entre mente e corpo, entre experiência, emoção e razão. Neste sentido, a mente era tida como uma entidade independente do corpo, ou ainda, uma parte, localizada no cérebro, pertencente ao corpo, mas sem conexão com ele. De igual modo, a experiência era vista como periférica ao conhecimento, cujo cerne estaria na razão. Tal concepção é vigente nos postulados de Descartes pela oposição entre a *res extensa* e a *res cogitans*:

Mente e o corpo, nessa perspectiva, são considerados como duas naturezas absolutamente distintas. De um lado, tal como proposto por Descartes, temos a *res extensa* (coisa extensa, matéria extensa), a natureza material das coisas mundanas, que ocupam lugar no espaço (daí serem chamadas de extensas), incluindo nosso corpo e tudo o que os nossos sentidos podem captar. Em oposição, temos a *res cogitans* (coisa pensante, matéria pensante), substância imaterial, que incluiria a consciência humana e nossa mente racional. (KOCH e CUNHA-LIMA, 2003, p. 258).

A idéia cartesiana se constituiu, portanto, na crença de que nossos processamentos cognitivos estariam localizados na mente e não possuiriam

nenhuma relação com nossas experiências corpóreas, nem tampouco com nossos sentimentos ou emoções, estes alheios ao mundo. Tal concepção vigorou durante décadas, evidenciando, junto a outras teorias (o Behaviorismo, por exemplo), o paradigma Objetivista. Para seus seguidores, o sujeito era tido como conhecedor de um mundo já pronto e definido e a linguagem seria um meio para que o sujeito pudesse se referir a tal mundo pré-determinado. A tese da Gramática Universal (GU) postulada por Chomsky, integra este paradigma, pois, para o lingüista, haveria uma transcendência universal da razão/pensamento. Esta razão atribuiria nome a seres, instituiria verdades. Daí, o *Inatismo*, segundo o qual pressupõe-se um *falante-ouvinte ideal* capaz de operar através de uma dada língua com estruturas pré-determinadas, uma vez que a linguagem, revestida de um caráter biológico, seria um sistema inato, independente das ações humanas e da relação do homem com o seu meio. Assim, o Gerativismo, focado na sintaxe e na análise taxonômica de elementos da linguagem, congrega tais teses, subfocalizando o papel da experiência humana real nas diversas formas de linguagem.

Com os avanços nos estudos da cognição humana a partir das três últimas décadas do séc. XX, passam a ter destaque diferentes campos das Ciências Cognitivas e, dentre eles, a Lingüística Cognitiva. Nesse território, a idéia de que a mente humana opera para além dos algoritmos e axiomas ganha força. Assim, a **experiência** ganha status, pois os cognitivistas, contrários à visão objetivista, a elegem como uma das principais balizas que fundam a tentativa científica de explicar os modos de significação da linguagem humana. Nesta visada, o corpo e mente se integram e tal integração possibilita a **construção** dos significados que não estão pré-concebidos no mundo, nem instanciados biologicamente na mente. Para a Lingüística Cognitiva, a experiência é fulcral no pensamento, e isto implica um hibridismo entre a perspectiva de experiências corpóreas e as diferentes formas de percepção dessas experiências humanas não-inatas, o que põe por terra a teoria inatista de Chomsky.

Fauconnier (2002) defensor da teoria experiencialista para explicar a cognição humana, expõe o contraponto entre a Era da Forma e a Era da Imaginação, o que analogamente expressa concepções objetivistas versus experiencialistas. Para o autor, o significado que estabelecemos para as coisas, as pessoas, as situações, está além das associações lógico-matemáticas propugnadas

pelo raciocínio gerativista. O significado, portanto, não reside no significante, se tomarmos como referência a dicotomia saussuriana.

Para ilustrar suas reflexões, Fauconnier desenvolve uma análise metafórica da “armadura de Aquiles” (FAUCONNIER, 2002, p. 3-8), através da qual tenta demonstrar que não reside na armadura o poder e força do personagem histórico Aquiles, mas na grandiosidade das ações do herói, na soma de sua personalidade e seus feitos. Tão logo, qualquer outro que buscasse na armadura o poder do herói troiano não o encontraria. Estes são argumentos metafóricos para a tese de que os significados estão além das “vestimentas” e das “armaduras”; portanto, além das palavras que não os condensam, não os transportam. Nos termos do autor, “a linguagem não porta o sentido, mas o guia” (FAUCONNIER, 1994, p. xxii). Assim, conceitos e categorias se erigem a partir de fatores diversos que determinam a natureza de nossa cognição, quais sejam nossa biologia, nossa cultura, nossa experiência.

Neste sentido, Fauconnier (2002, p. 6) define os Três “Is” da cognição Humana: *Identidade, Integração e Imaginação*. Para o autor, a Era da Imaginação se constitui sobre esses três pilares.

O primeiro deles – a *Identidade* - rompe com a idéia do senso comum de que a identidade é algo acabado e pronto. A *identidade*, na concepção de Fauconnier, é construída. A capacidade do cérebro humano de reconhecer, estabelecer diferenças, analogias só é possível por conta da complexidade que ele possui. As máquinas não são capazes de fazer as associações que a mente humana é capaz, pois a identidade, por exemplo, pode ser perspectivizada de diferentes modos, dependendo dos papéis sociais que desempenhamos na sociedade, ao longo de nossas vidas. Portanto, não podemos dizer que haja uma correspondência binária acabada em termos de $A=A$, simplesmente.

O segundo pilar – a *Integração* - prevê que a cognição humana opera integrando princípios e domínios. Integrar domínios significa mapear um domínio no outro para a construção de significados, para o reconhecimento de coisas novas. Quando proferimos ou ouvimos uma sentença do tipo: *Aula é um momento de trocas de experiências*, há um mapeamento de um domínio no outro, um domínio de Troca

– domínio fonte – e um domínio-alvo – Aula – que caracterizam o tipo de aula definida, neste caso, a Aula como Troca.

O terceiro pilar - *a imaginação* - pressupõe uma relativização da transparência e da previsibilidade nos processos de integração conceptual. O que significa dizer que uma hipótese forte da composicionalidade, em que se prevê uma composição algorítmica dos significados, não tem validade frente aos resultados imaginativos da mente humana. Nesses termos, dilui-se a dicotomia entre imaginação e razão. É assim que, diante de um enunciado como *Sua batata está assando*, somos capazes de evocar nossa experiência de tempo gasto para que os alimentos assem e, assim, imaginativamente, projetá-la e integrá-la às nossas experiências de vida, de modo a compreender o sentido de ameaça que tal enunciado contém.

Croft e Cruse (2004), resumindo os principais postulados teóricos da Linguística Cognitiva, propõem três grandes hipóteses-guia:

1. **A linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma.** Os processos, habilidades cognitivas não são independentes uns dos outros, estão intimamente relacionados. A linguagem não é, pois, um módulo estanque e sim um dos modos da cognição integrado aos seus demais instrumentos.
2. **Gramática é conceptualização.** A aprendizagem lingüística, isto é, a aprendizagem do funcionamento e da forma gramatical envolve uma estrutura conceptual. Assim, a gramática é vista como uma rede de símbolos, isto é, como uma rede pares de forma-significado e não apenas como um conjunto de axiomas formais.
3. **O conhecimento da língua emerge do uso da língua.** Categorias e estruturas na semântica, sintaxe, morfologia e fonologia são construídas a partir de nossa cognição através de falas específicas em ocasiões específicas de **uso**.

Estas três hipóteses representam uma resposta às primeiras abordagens cognitivas da linguagem, impostas, no campo da sintaxe, pela Gramática Gerativa e, no campo semântico, pela Semântica Lógica em suas Condições de Verdade.

Assim, a primeira hipótese se opõe ao modularismo gerativista, que vê a linguagem como uma faculdade cognitiva autônoma, inata ou modular, alheia às habilidades cognitivas não-lingüísticas. A segunda hipótese se opõe à condição de verdade imanente da Semântica Lógica, em que a metalinguagem semântica é avaliada nos termos de verdade ou falsidade em relação ao mundo ou, mais precisamente, a um modelo de mundo. E, por último, a terceira hipótese se opõe às tendências reducionistas nascidas da Gramática Gerativa e da Semântica das verdades que colocavam as questões da significação e do uso como periféricas.

Lakoff e Johnson (1999, p. 4) contribuem, de igual modo, com as teses da Linguística Cognitiva, ao defenderem, com profundidade, a experiência como fundamento da capacidade cognitiva humana. Em especial na obra acima referenciada, dão maior relevo à mente como uma entidade corporificada e em razão disso apontam suas três teses, quais sejam: (i) A mente é corporificada; (ii) O pensamento é majoritariamente inconsciente e (iii) Os conceitos abstratos são, em sua maioria, metafóricos. Para os autores, não há uma referência atomística e proposicional do pensamento e do significado, como se o todo, previsível e transparente, fosse, indiscutivelmente, a soma de todas as partes que o integram. Afirmam ainda que a maioria dos processamentos cognitivos e lingüísticos ocorre de maneira inconsciente, ou seja, noventa e cinco por cento da cognição humana é inconsciente.

No cenário acadêmico brasileiro, vale pontuar a contribuição de Salomão (1999) e do GT por ela liderado (GT Gramática e Cognição –UFJF) na afirmação da agenda de estudos lingüísticos sociocognitivos. Tendo como principal meta validar a integração dos preceitos imanentes da Linguística Cognitiva pós anos 80 aos estudos sobre práticas sociais languageiras, a autora erige a nomeada Hipótese Sociocognitiva da Linguagem. A grande premissa para tal hipótese reside no fato de encarar o falante/ouvinte não mais à visão chomskiana como *ideal*, mas como real. Ao contrário das semânticas formalistas, vigorantes em razão da oposição *significante/significado*, prevê, nos termos de uma semântica construcionista, que o significado se situa para além da forma lingüística, mas em combinação com ela, emergente de cenas interacionais reais, com sujeitos reais. Segundo Salomão:

A alternativa que as semânticas construcionistas propõem a esta dicotomia indesejável é postular a linguagem como **operadora da conceptualização**

socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, **em situação comunicativa real**, que produz significados como **construções mentais**, a serem sancionadas no fluxo interativo. Em outras palavras, a hipótese-guia é que o sinal lingüístico (em concomitância com outros sinais) guie o processo de significação diretamente no contexto de uso. Pela sua ênfase equilibrada em todas as fontes de conhecimento disponíveis (gramática, esquemas conceituais, molduras comunicativas), esta **hipótese** denomina-se **sociocognitiva**. (SALOMÃO, 1999, p. 64-65)

Salomão (1999) ordena dois princípios na sustentação de tal hipótese. O primeiro, o **Princípio da escassez do significante**, invalida a idéia de que as palavras portariam o sentido; ao contrário apenas apontam pistas à significação. Turner, 1996, apud Salomão (1999), diz:

Tipicamente, pensamos sobre conceitos como pacotes de sentidos. Damos-lhes rótulos: casamento, nascimento, morte, força, eletricidade, tempo, manhã. Os sentidos parecem localizados e estáveis. (...) No entanto, (...) o sentido não está depositado em um armazém de conceitos. Pelo contrário, é vivo e ativo, dinâmico e distribuído, construído para propósitos locais de conhecimento e de ação. (TURNER, 1996, p.57)

O princípio da escassez do significante tem estreita relação com o segundo princípio-guia que Salomão chamou de **semiologização do contexto**. Tal princípio põe em evidência o dinamismo contextual e a concorrência das semioses diversas no processo de significação. Deste modo, o contexto não se define como uma entidade estática, mas maleável, plástica, o que implica significados múltiplos uma vez que a linguagem co-opera nesses contextos e deve ser examinada em razão dos mesmos. Nesses termos, para a Hipótese Sociocognitiva, a interpretação ou o estabelecimento de sentido é traduzido por operações sociais, uma vez que o sujeito não constrói o sentido em si. Construir sentido significa assumir determinada perspectiva sobre uma dada cena que pode ser alterada durante o próprio curso da encenação.

Corroborando as teses apontadas por Salomão, Miranda (2002) reitera os conceitos sociocognitivos à medida que traz ao centro das discussões a importância da **interação** para os processos de significação lingüística.

O coração da atividade interpretativa está no caráter social da cognição, e, portanto, no **sujeito interativo** – um sujeito que constrói a identidade, o conhecimento, na dialogia, no partilhamento com o outro. O objetivo é, pois, fazer cumprir a agenda: sem sujeitos ou cenas idealizados, buscar flagrar o processo de significação, desvelando-lhe a face cognitiva, social e lingüística. O compromisso de, no trato analítico, não fugir da complexidade da chama. (MIRANDA, 2001, p.59)

A construção da identidade com projeção entre contrapartes engendra CULTURA e DRAMA, o que significa reconhecer um movimento contínuo da práxis: instrumentos materiais ou simbólicos historicamente construídos são uma herança cultural continuamente renovada. Assim, qualquer produto da cultura é, ao mesmo tempo, processo. E, enquanto processo, a engrenagem que volta a atuar a cada lance do dado implica o drama: sujeitos em interação, assumindo papéis em um processo infinito de acumulação e renovação cultural (MIRANDA, 2002, p. 71).

Para subsidiar suas reflexões, Miranda (2002) lança mão (i) da teoria do antropólogo evolucionista Tomasello (2003), que define, como estratégia evolutiva, o **caráter sociocultural** da linguagem, capaz de diferenciar os humanos das demais espécies primatas e (ii) dos estudos de Clark (1996) que emprestam à linguagem uma forte dimensão de **uso** e a definem **como ação conjunta**. Trataremos de explicar estes alicerces uma vez que são fundamentais ao nosso campo analítico (seção 2.1.1). Ao investigarmos os discursos dos professores, estaremos preocupados em examinar de que modo tais perspectivas se apresentam na construção da significação para a **aula**.

2.1.1 A questão da Evolução e o uso da linguagem na cena interacional

A Antropologia Evolutiva, fortemente marcada pelo trabalho de Tomasello (2003), dialoga de perto com as propostas instanciadas pela hipótese Sociocognitiva apresentada. Este trabalho do antropólogo evolucionista traz à cena a questão da evolução biológica submetida a fatores **culturais**, o que, em sua visão, explica o nomeado *enigma do tempo*, ou seja, o grande salto evolutivo existente entre os homens e os chipanzés. Para ele, os homens evoluíram, com certa rapidez num curto espaço de tempo, devido ao fato de serem capazes de combinar os seus recursos cognitivos de maneira diferente das outras espécies. Os humanos foram capazes de compartilhar intenções e ações, e este se torna um diferencial marcante entre os humanos e os chipanzés..Nos termos de Miranda:

(...) o salto evolutivo que se deu com a espécie humana (...) deveu-se a uma única e singular adaptação de nosso organismo: a capacidade de partilhar intenções e, conseqüentemente ações. E é dessa capacidade que se engendram as formas simbólicas de comunicação, ou seja, a linguagem: a linguagem é ação conjunta, o que significa dizer que, sem atenção partilhada não há linguagem.(MIRANDA, 2001, p.60)

Nesse enquadre, Tomasello (2003) postula que, embora os homens estejam num continuum evolutivo com as demais espécies, apresentam particularidades que

os diferenciam de seus ancestrais. Apenas os humanos são capazes de se reconhecerem uns nos outros como semelhantes, “os co-específicos”, como denomina o antropólogo e, desse modo se associarem em culturas. Aprendemos em convivência com os co-específicos, através deles, uma vez que compartilhamos artefatos materiais e simbólicos. Aí então, criamos sociedades e deixamos marcas históricas.

Neste processo, a linguagem se define como um importante artefato cultural à espécie humana, pois, através dela, o homem é um ser capaz de se reconstruir a cada período evolutivo, **perpetuando heranças culturais**. A este processo Tomasello chamou EVOLUÇÃO CULTURAL CUMULATIVA ou *Efeito Catraca* – simbolicamente representada pelo próprio movimento progressivo da catraca que sempre se dá “para frente”. Retomando o autor:

Em geral, portanto, pode-se dizer que as tradições culturais humanas distinguem-se das tradições culturais dos chimpanzés – bem como dos outros poucos casos de cultura observados em outra espécie de primatas – precisamente pelo fato de acumularem modificações ao longo do tempo, ou seja, pelo fato de terem histórias culturais. Acumulam modificações e têm histórias porque os processos de aprendizagem cultural são particularmente poderosos porque se baseiam na adaptação cognitiva exclusivamente humana para compreender os outros como seres intencionais iguais a si mesmo, que criam formas de aprendizagem social que agem como uma catraca, preservando fielmente estratégias recém-inovadas no grupo social até que haja outra inovação para substituí-las. (TOMASELLO, 2003, p.53-54)

Com isso, Tomasello (2003) nos diz que o homem tem vida cultural, constitui herança, o que implica o **poder simbólico da linguagem**, pois é através da linguagem que o homem se revela como agente interacional, capaz de manifestar suas vontades, intenções e crenças. Através da linguagem se manifestam a **Intersubjetividade e a Perspectivização**.

Como **intersubjetividade** entende-se a propriedade dos símbolos lingüísticos de serem socialmente partilhados de modo a guiarem as inferências sobre as intenções comunicativas do interlocutor. A linguagem também possui a propriedade de nos permitir focalizar ou **perspectivizar** o mesmo fenômeno sobre diferentes ângulos, dependendo dos objetivos comunicativos e de outros fatores do contexto comunicativo. (MIRANDA, 2001, p.60)

As asserções da Antropologia Evolucionista aqui deflagradas vêm para se somarem à proposta de Clark (1996) que logicamente se revela como mais um argumento a favor da Hipótese Sociocognitiva eleita.

O trabalho de Clark (1996) trata a linguagem como uma forma de ação. Dentre os apontamentos do autor, a linguagem é primeiramente tida como um meio para agir no mundo. Para Clark, (1996, p.62): *Executar ações é o que as pessoas fazem nas arenas do uso da linguagem* e esta é definida pelo autor como um tipo de **ação conjunta**, o que significa dizer que ela não é um fenômeno isolado, unilateral, mas sim equiparada a “(...) um conjunto de pessoas fazendo coisas coordenadamente” (CLARK, 1996, p.63). É, pois uma experiência conjunta entre dois ou mais partícipes.

Para exemplificar a dinâmica deste uso, a autor diz que a linguagem possui o mesmo princípio da dança de uma valsa ou da execução de um dueto de piano. Embora cada um dos participantes possua habilidades individuais, estas só são relevantes diante da combinação de ações entre um e outro. Se os dançarinos da valsa executam seus passos isoladamente, a valsa não existe; se os músicos do dueto também tocam suas partes isoladamente, não se forma um dueto, mas um solo. É preciso que os atores estejam juntos tanto na composição coreográfica da valsa quanto no dueto sob os teclados do piano.

O autor alerta que agir em conjunto não implica fazer a mesma coisa junto. Uma ação conjunta pode se dar entre participantes que realizam ações *dessemelhantes*, mas que, no todo, produzem um único efeito. Quando um professor ministra uma aula aos seus alunos, ambos estão num cenário de ação conjunta – a aula, porém cada um desempenha ações específicas nesta cena.

A estes atos individuais desempenhados como parte de ações conjuntas, Clark denominou *ações partícipes*. Em alguns exemplos citados por Clark, os participantes desempenham com frequência ações individuais muito diferentes (uma bailarina dançando no ritmo de uma dada orquestra é um exemplo), mas que representam uma ação combinada.

Clark (1996), por fim, alega, como uma das importantes proposições para a abordagem do uso da linguagem e que muito nos interessa, que

o estudo do uso da linguagem é tanto ciência cognitiva quanto ciência social (...). Para uma imagem completa devemos incluir ambas as perspectivas. (...) Se o uso da linguagem é verdadeiramente uma espécie de ação conjunta, ele não pode ser entendido sob nenhuma das duas perspectivas isoladamente. (CLARK, 1996, p.69).

Este foco é fundamental aos parâmetros abraçados pela Linguística Cognitiva. Afinal, *as ações são concebidas como processos tanto individuais como sociais, como ações participativas e conjuntas*. (MIRANDA, 2002, p. 68). O que implica o **caráter partilhado da significação**. Este dado efetiva a relevância do fator sociocultural na construção dos significados.

2.1.2 Os processos de conceptualização e categorização da cognição humana

Frente aos pressupostos anunciados, podemos afirmar que um grande mérito da Linguística Cognitiva estaria no resgate da experiência e da imaginação humana. Tal resgate implica também a assunção de novos princípios e categorias capazes de sustentar uma abordagem mais profunda e conseqüente dos processos de significação linguística, tão descuidados pelos paradigmas objetivistas. É, assim, pois que a Semântica, de estatuto tão periférico, passa a ocupar a cena principal dos estudos cognitivos. Nessa cena, ganham relevo os estudos sobre os processos de conceptualização e categorização, incluindo noções como domínios conceituais e projeções. Metáforas e metonímias ganham estatuto de modos amplos de processamento cognitivo, saindo da periferia dos estudos onde não passavam de figuras de linguagem. Dado o relevo desses estudos para a nossa agenda analítica, passamos a apresentá-los, em suas principais teses, na presente e na próxima seção.

Para tratarmos dos processos operacionais básicos da cognição abordados pela Linguística Cognitiva, tomaremos o trabalho de Lakoff (1987, p.xvi): (...) *o pensamento tem propriedades gestálticas e assim, não atomísticas, **conceitos têm uma estrutura global que vai além de conceitos colocados juntos, construindo blocos***. De acordo com o autor, são as nossas experiências físicas e sociais com o mundo que nos propiciam as bases de nossos sistemas conceituais, os **Esquemas Imagéticos** e as **Categorias de Nível Básico**.

Os primeiros – os Esquemas Imagéticos - estão relacionados com a nossa percepção física do mundo, quando realizamos ações comuns como correr, subir,

descer, deitar, engolir, expelir etc. Estas ações estruturam nossos pensamentos; daí, podem ser representadas pela linguagem de vários modos a partir dessas nossas vivências. Como exemplo, podemos citar o esquema do *container* que está relacionado à percepção do corpo humano como um depósito de coisas, pensamentos. Por este esquema a mente humana é configurada como um recipiente, com seus elementos (dentro/fora/fronteira). Assim, tal esquema serve de base a muitos conceitos que, metaforicamente, comparecem em nossa linguagem em enunciados com *Você não tira essas idéias da cabeça ou Meu corpo está cheio de dor, depois do treino de ontem*. Outros exemplos de Esquemas Imagéticos seriam o esquema da Força, do Conduto, do Centro-Periferia, do Elo (LAKOFF e JOHNSON, 2002).

As **categorias de nível básico** são as divisões que fazemos em relação às concepções gestálticas que temos do mundo. Segundo Lakoff (1987) essas categorias são divididas por classes como: objetos naturais (cachorro, vaca), objetos artefatos (carros, casas), objetos sociais (família, times), objetos emocionais (tristeza, alegria), ações (pular, correr) e propriedades (magro/gordo). Tais categorias correspondem a um nível de percepção básico exigido pela espécie-humana.

Tanto os esquemas imagéticos quanto as categorias de nível básico constituem estruturas cognitivas subjacentes do pensamento à linguagem que são relativamente simples, localizando-se em um nível mais primitivo da cognição. Porém, através da projeção entre domínios, estruturas mais sofisticadas – **domínios conceptuais complexos** – ampliam tais conceitos para a construção de novos significados. Sobre esses trataremos a seguir.

Quando estruturamos nossa linguagem, nossos discursos se efetivam através de estruturas complexas que são reconhecidas como **domínios estáveis** e **domínios locais**.

Domínios estáveis, hoje largamente nomeados como *frames*, equivalem a estruturas de conhecimentos subjacentes a uma memória pessoal ou social (MIRANDA, 1999, p. 82). Para a autora, tais domínios *têm papel crucial na cognição humana, qual seja o de possibilitar o domínio, a lembrança e o uso de um vasto conjunto de conhecimentos adquiridos na vida diária*. Estes domínios apresentam

uma dada estabilidade, o que não significa que sejam estáticos, podendo sofrer alterações no processo de construção da significação. São exemplos destes domínios conceitos comuns nas sociedades de diversas culturas, como *mãe, jogo, solteirão, universidade*, ou rituais como *formaturas, missas, velórios*; e práticas rotineiras como *ir a um restaurante, fazer compras* etc.

Tão logo, esses domínios podem ser diferenciados em detrimento de experiências individuais ou sociais. Por exemplo, a prática de “fazer compras” ou a cena comercial (FILLMORE, 1982) preserva uma estrutura prototípica; há um vendedor, um comprador, os itens a serem comprados, a forma de pagamento, local para esta dinâmica etc. Esta prática, porém, tem sofrido mudanças; atualmente, não precisamos nos deslocar para “ir às compras”, podemos fazer isso sem sair de casa, o comércio *on line*, ou então por telefone, com o *delivery*. No entanto, há papéis que são preservados: um vendedor, um produto, um comprador, uma forma de pagamento pela mercadoria e, assim, o frame de comércio, apesar das mudanças, mantém sua valência principal, perspectivizada ora pela compra, ora pela venda.

Os Domínios Locais equivalem a estruturas locais de nossos pensamentos que são instanciados no momento do discurso, na fala ou na escrita, e surgem relacionados aos domínios estáveis. São os Espaços Mentais onde realizamos projeções, emergentes de nosso sistema de memória de longo termo.

Dada a relevância dos **frames**, como principal categoria analítica em nosso trabalho, nos dedicaremos, a seguir, a um aprofundamento maior de tal categoria.

2.1.2.1 Os Frames

O primeiro conceito de frame no âmbito da Linguística cabe a Fillmore (1979, 1982) que compreende o *frame* como uma *rede de significações* possíveis dentro de uma dada cena, focalizando o sentido lingüístico. Assim, cada escolha lexical e sintática aciona uma perspectiva a respeito das situações da cena.

Para tratar de *frame*, Fillmore (1979, p.102-109) afirma que as memórias de experiências construídas ao longo de nossas interações tornam possíveis o surgimento de uma memória coletiva de eventos ou de cenas nas quais sabemos como devemos nos comportar. Estas cenas, reveladas pelo discurso, demonstram como normalmente costumamos agir. Daí, itens lexicais compreendem um conjunto

capaz de significar uma dada cena. O autor exemplifica isto através do frame de *evento comercial* - cena prototípica, como vimos à subsecção anterior.

A grande questão levantada pelo autor está no modo como compreendemos o discurso, em como atribuímos significação ao discurso. Para Fillmore, um discurso é compreendido através daquilo que está por detrás da cena ou história ou situação etc. Em seus termos, ***os significados são relativizados às cenas***. (FILLMORE, 1979, p.79-80).

O autor defende que possuímos várias formas de falar sobre cenários, crenças, expectativas, memórias de experiências pessoais e sobre os papéis que desempenhamos, ainda que estejamos fora da cena sobre a qual o discurso trate.

Em seu trabalho *Frame Semantics* (1982), Fillmore faz uma revisão da semântica e seu modo de considerar a significação, construindo uma reflexão entre a Semântica Formalista e a que nomeou Semântica dos Frames. Traz, assim, uma nova definição para o termo *frame*, reforçando a tese já apontada em 1979. Assim, define o termo como estruturas que possuímos na mente que colaboram para atribuímos significação ao que dizemos. Determinados itens do discurso falado ou escrito agem como dispositivos de tais estruturas que são construídas na combinação entre experiências e linguagem. Desse modo: (...) *palavras representam categorizações de experiências*(...) (FILLMORE, 1982, p. 112).

Seu trabalho mais recente denominado FrameNet, de igual relevo nas análises desta dissertação, é um projeto lexicográfico computacional, coordenado por Charles J. Fillmore e Collin F. Baker, do International Computer Science Institute, Universidade de Berkeley, Califórnia. Trata-se de um projeto que tem como meta inicial a criação de uma fonte de pesquisa para o léxico da Língua Inglesa, ancorada na descrição de *frames* semânticos e sustentada por evidências empíricas coletadas em corpora eletrônicos, sintática e semanticamente anotados. O trabalho lexicográfico da FrameNet consiste em um conjunto de complexas tarefas manuais e computacionais que passamos a apresentar de modo sucinto.

Duas são as unidades básicas de análise: a **unidade lexical (UL)** e o **frame**. Partindo da escolha de uma UL, definida como “*uma palavra tomada em um dos seus sentidos*” (FILLMORE et al. 2003, p.1), o processo começa com a descrição da estrutura conceptual ou **frame** a que a UL pertence. Nos termos

descritos por Fillmore (obra citada, p.1), tal descrição requer (1) a caracterização esquemática (ou definição) do tipo de entidade ou situação representada pelo *frame*, (2) escolhas mnemônicas para etiquetar as entidades ou componentes dos *frames* e (3) construção de uma lista de palavras que parecem pertencer ao *frame*. A título de exemplo, tomando a “morte”⁶ como UL, a primeira tarefa consiste na definição da mesma (**Definição:** *As palavras neste frame descrevem a morte de um Protagonista. A Causa da morte também pode ser expressa obliquamente*); a segunda seria a escolha de etiquetas para os **Elementos de Frame (EF)** que compõem a cena conceptual, definindo sua valência semântica (Protagonista[Prot], Causa[Causa], Local[Loc], Grau [Grau], Modo[Mod], Resultado[Res], são exemplos de etiquetas de EF). A tarefa seguinte implica a formação de uma lista de **palavras-chave**, com sua notação sintática (*morte.n, morrer.v, falecer.v, falecimento.n, expirar.v, perecer.v, passar desta para melhor.v, bater as botas.v, etc*). Tais palavras-chave servem, pois, como instrumento de busca eletrônica, em contextos lingüísticos atestados, sendo observadas e anotadas em suas colocações sintáticas e semânticas.

Em relação aos Elementos do *Frame* (EF), vale pontuar que tais elementos diferem, pelo seu grau maior de especificação, dos papéis temáticos genéricos com que as teorias semânticas, via de regra, descrevem a valência de uma cena. Definem-se, assim, como propriedades de valência semântica em função do *frame específico* que integram.

Os EFs são classificados em termos de sua centralidade em um *frame* particular. Em linhas gerais, esses elementos são identificados como **nucleares, não-nucleares e extra-temáticos**. Um EF será nuclear em determinado *frame*, desde que instancie um componente conceptualmente indispensável ao *frame* (No caso da UL “morte”, temos o EF Protagonista). Os EFs considerados não-nucleares podem ser instanciados em qualquer *frame* semanticamente apropriado, mas sua interpretação varia de acordo com as especificidades semânticas de cada *frame* (No caso da UL “morte”, temos os EFs Causa, Grau, Descrição, Modo, Lugar, dentre outros). Já os EFs extra-temáticos podem introduzir esquemas ou eventos

⁶O exemplo da “morte” é tomado do trabalho de dissertação de SAMPAIO (2007), intitulado “O uso metafórico do léxico da morte”, Programa de Pós-Graduação em Lingüística, FALE-UFJF. A descrição apresentada, a título de ilustração, ancora-se no *frame* de “Death” da FrameNet. Os exemplos em PB foram obtidos em busca eletrônica, através do *google*.

adicionais, independentes ou distintos do evento principal que está sendo descrito pelo *frame*; podendo, ainda, evocar um *frame* mais abrangente, no qual o evento descrito esteja inserido. Ao contrário dos elementos nucleares e não-nucleares, a interpretação dos EF extra-temáticos não depende das especificidades de um *frame* particular.

Quanto ao traçado do projeto lexicográfico da FrameNet, cabe ainda considerar a sua substancial diferença em relação aos trabalhos de lexicografia tradicional. Seus criadores pontuam esta distinção (FILLMORE et al, 2003), lembrando que, enquanto os trabalhos tradicionais concentram-se em uma palavra de cada vez, explorando todos os seus sentidos (ou, nos termos da FrameNet, todas as UL associadas), a FrameNet analisa uma UL por vez. Decorência natural de tal forma de processamento da FrameNet é a não consideração de padrões polissêmicos de uma língua, o que não impede, no entanto, o desenvolvimento de investigações sobre redes polissêmicas a partir dos *frames* descritos.

Outros aspectos de contraponto no trabalho lexicográfico da FrameNet é a não-linearidade e a relevância da atestação de *uso*. Assim, em vez de listas lineares de sinônimos, muitas vezes geradoras de grande circularidade, tal projeto oferece a descrição de um *frame*, o que significa dizer de uma estrutura conceptual desenhada em cenas de experiência humana, com evidências de usos atestados.

A FrameNet define também as **redes de relações entre frames** (relações de **Herança, Uso** (pressuposição), **Subframe e Perspectiva**), o que permite o estabelecimento de generalizações semânticas nas descrições. Tomando os exemplos de Salomão (2008, p. 2), o *frame* Emprego envolve uma **Perspectiva** do **Empregador** (Recrutamento) e outra do **Empregado** (Admissão). O *frame* Transferência é **usado** pelo *frame* Transmissão-de-Informação (evocado por Unidades Lexicais como *faxear, mandar pelo Correio/por SEDEX/por e-mail, etc*). Turismo é um *frame herdeiro* de Experiência_ Perceptual, uma vez que herda seus Elementos (EFs) e o *frame* Chegada é um *subframe*, isto é, uma relação parte-todo do *frame* Movimento.

A FrameNet tem como produto final um *site* (<http://www.icsi.berkeley.edu/~framenet>), cuja base de dados (são cerca de 800 frames descritos e 10 000 UL) está disponível para consulta e *download*. Os

resultados descritivos disponibilizados pela FrameNet servem a diferentes e amplos propósitos investigativos voltados para o processamento natural ou artificial da linguagem, servindo, assim, tanto ao enriquecimento de informações para as máquinas, com suas inteligências artificiais, quanto à compreensão mais densa e elaborada das redes de significações do léxico das línguas naturais. No caso do presente estudo, a FrameNet serve ao propósito de desvelamento dos processos de conceptualização e categorização promovidos pelos professores investigados em seus discursos.

Os estudos de Tannen (1993) que comungam as concepções de Fillmore (1979, 1982) sobre *frames* merecem também ser aqui destacados. Para a autora, trata-se basicamente de **estruturas de expectativa**, dinâmicas, que existem na mente das pessoas sobre determinado evento, fato ou situação. Estas estruturas têm por base uma experiência de mundo, inserida numa determinada cultura ou advinda da combinação de várias culturas. Trata-se de uma predição que fazemos quando interpretamos informações, eventos e experiências com base nos conhecimentos que possuímos. Agimos de acordo com nossas memórias sobre tais estruturas que são cenas integradas pelos sujeitos, com seus papéis e ações, e que não se definem em eventos isolados. Assim, não aprendemos sobre as estruturas de expectativa falando sobre elas; primeiramente é necessário viver as cenas. Daí, passamos a estabelecer relações entre as coisas no mundo, fazemos associações, analogias e criamos expectativas em relações a determinadas cenas, sejam elas reais ou imaginativas.

Tannen (1993, p.14) trata a estrutura de expectativa, portanto, em termos similares ao conceito fillmoreano de *frame*, isto é, como uma estrutura, uma combinação de **ações, perspectivas, intenções e papéis**. O fato de não freqüentarmos um velório com roupas de banho, ou de não nos levantarmos para pagar a conta no caixa de um restaurante *à la carte*, por exemplo, evidencia que há, em nossa mente, uma estrutura de expectativa previsível de determinadas instâncias, onde se dão cenas específicas. No velório, a cena se define como um momento de tristeza, num ambiente fúnebre, com pessoas vestidas de preto, luto, silêncio. A roupa de banho sugere o oposto: momento de descontração, ambiente com sol, alegria etc, trajes incoerentes com a cena do velório. No caso do restaurante *à la carte*, a cena previsível é a de um garçom levando a conta à mesa

do cliente quando solicitado; o fato de o cliente levantar-se para pagar a conta no caixa rompe com o *frame* de restaurante *à la carte*. Ao sugerirmos estes exemplos ilustramos a incoerência de determinadas ações e ou comportamentos dentro de dadas cenas específicas. Ir a um velório com roupas de banho ou jantar em um restaurante *à la carte* agindo como se estivéssemos em uma lanchonete demonstram incoerências com as *estruturas de expectativa*.

A autora nos chama a atenção para os *níveis do frame* (TANNEN, 1993, p. 22), ou seja, para as situações específicas em que os *frames* podem ser superpostos. Quando somos solicitados a contar uma história, por exemplo. Diante da situação em que nos é feito tal pedido, criamos um tipo de expectativa que interferirá no modo de contar a história. Se estamos diante de uma classe de alunos e vamos lhes contar uma história infantil, antes mesmo do *frame* “contar história” estamos diante de um *frame* escolar, no qual a professora conta história para seus alunos, o que diverge de alguém contar história numa roda de amigos.

As situações definem, assim, as **estruturas de expectativas** à medida que delimitam papéis. As diferentes cenas resguardam papéis específicos e então é criada uma expectativa diante daqueles papéis desempenhados pelos sujeitos na cena. Segundo a autora, há um contexto mais amplo no qual podem ocorrer outros contextos. Ilustrando tal discussão, Tannen apresenta uma pesquisa realizada com sujeitos americanos e gregos que foram inquiridos a descreverem cenas e pessoas de um filme sem diálogo e com música com duração de 6 minutos. Tais sujeitos tiveram suas narrativas gravadas para a pesquisa. A autora demonstra, através de sua análise, que estes sujeitos, por saberem que seriam gravados, tiveram sua performance afetada.

Tão logo, a cena maior na qual se insere uma outra cena subdetermina as ações e as **estruturas de expectativas** de determinado grupo em relação a determinado evento.

Assim, a concepção de *frame* que adotamos neste trabalho se fundamenta nas definições de Fillmore e Tannen. Desse modo, acreditamos que determinada cena possa ser representada de diferentes modos, revelando *frames* diversos ou variações não estáticas de um mesmo *frame*. É neste sentido que nossa análise seguirá seu curso.

As projeções entre domínios: a metáfora conceptual

Como tratamos à seção 2.1.2, os domínios complexos da cognição revelam grande parte de nossas categorizações. E é na integração entre esses domínios que se efetiva a conceptualização. Projetamos um domínio no outro para construirmos significados em razão de nossas experiências. Dentre tais projeções destacam as figurativas, nomeadas como metáforas ou metonímias. A base dessas operações está em uma coisa ser representada em termos de outra. São semelhantes à medida que representam o significado advindo de um domínio fonte para um domínio-alvo.

No espaço do presente estudo, vamos nos ater à projeção metafórica dada a sua importância para o nosso percurso analítico. Para tanto assumiremos as teses de Lakoff e Johnson (2002) que entendem a metáfora não como um conceito retórico, mas como um processo natural presente na linguagem cotidiana, no pensamento e na ação.

A metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza.

(...) Na maioria dos pequenos atos de nossa vida cotidiana, pensamos e agimos, mais ou menos, automaticamente, seguindo certas linhas de conduta, que não se deixam aprender facilmente. Um dos meios de descobri-las é considerar a linguagem. Já que a comunicação é baseada no mesmo sistema conceptual que usamos para pensar e agir, a linguagem é uma fonte de evidência importante de como é esse sistema. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.45-46).

Tão logo, grande parte dos conceitos que criamos é de ordem metafórica; as metáforas seguem como orientadoras estruturais da linguagem. Tomemos o exemplo: ***Discussão é Guerra***. Dizer numa determinada situação de discussão: “Ele derrubou todos os meus argumentos” faz-nos perceber que há toda uma estrutura da ação de guerra retomada pela metáfora numa situação de discussão. Isso ocorre porque *a essência da metáfora é compreender e experienciar uma coisa em termos de outra* (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.47-48). Elas não são apenas uma questão da linguagem, ao contrário, o processo que estrutura o pensamento é fortemente metafórico.

Tais Metáforas são consideradas como metáforas conceptuais - que seguem uma determinada organização mental que se estrutura com base em ações concretas **Domínio Fonte** para as concepções que criamos perante determinado fato – **Domínio Alvo**. O conceito metafórico **Tempo é Dinheiro** é outro exemplo de metáfora conceptual. Em construções como: Não vou gastar meu tempo com você, percebemos um sistema metafórico subjacente de que o tempo corresponda a dinheiro, seja entendido como tal. Assim, as características e ações imanentes do tempo (entidade abstrata.) são projetadas no domínio dinheiro (entidade concreta).

Outra metáfora que ilustra este processamento conceptual reside no que Michael Reddy (2000) denominou “Metáfora do Conduto”. Reddy observa que a nossa linguagem sobre a linguagem é, grosso modo, estruturada pela seguinte metáfora complexa: o falante coloca (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (através de um canal) para um ouvinte que retira as idéias-objetos das palavras-recipientes (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p. 54). Através desta metáfora, o esquema pode ser estendido, representado por um emissor, uma mensagem que é enviada através de um conduto e um receptor que decodifica/ recebe a mensagem (este é o recipiente). Portanto, há um ponto de partida e um alvo de chegada (um recipiente) para a informação.

Assim, as metáforas conceptuais representam grande parte do que compreendemos e experienciamos no mundo. E assumem proporções elásticas, como os domínios não estáticos, que se expandem à medida que se estruturam. Dizem os autores:

(...) conceitos metafóricos podem ser estendidos para além do domínio das formas literais ordinárias de pensar e de se falar, passando-se para o domínio do que se chama de pensamento e linguagem figurados (...) Quando dizemos que um conceito é estruturado por uma metáfora, queremos dizer que ele é parcialmente estruturado e que ele pode ser expandido de algumas maneiras e não de outras. (LAKOFF e JOHNSON, 2002, 57)

Dadas, de modo sucinto, as principais categorias dentro do escopo da Linguística Cognitiva que norteiam o presente estudo, prosseguiremos, na seção 2.1.3 deste capítulo, para explicitarmos o conceito de discurso que, coerente com o paradigma anunciado, sustenta nossa pesquisa.

2.1.3 Uma visão sociocognitiva do discurso

Como alertamos na metodologia, este trabalho tem como foco o estudo dos discursos dos professores acerca de suas concepções e práticas sobre a cena escolar – a aula. Para compor nossa análise, faz-se necessário, primeiramente, explicarmos a análise do discurso aqui pretendida.

A análise do discurso que melhor se adéqua à hipótese sociocognitiva da linguagem, sustentada pela Linguística Cognitiva, combina parâmetros cognitivos e socioculturais. Nesta perspectiva, analisar o discurso implica considerá-lo nos termos propostos por Van Dijk (1997). Para o autor, a análise do discurso deve levar em conta: o discurso por si só; o discurso como cognição e o discurso com foco na dimensão social e cultural, o que ele denominou *discourse triangle* (triângulo do discurso). Para o autor, tal triângulo se erige sobre três bases complementares entre si: **discurso, cognição e sociedade**.



Figura 1 – Triângulo do discurso
Fonte: Van Dijk (1997)

Em seu trabalho, Van Dijk (1997), faz um percurso sobre os conceitos de discurso e sobre as modalidades de estudo do mesmo. Para o autor, há três dimensões básicas que governam tais estudos: o uso da linguagem, a comunicação de crenças e a interação em situações. O autor alerta ainda que analisar o discurso não implica estudar apenas a fala – a conversa; textos escritos devem ser incluídos na análise do discurso. Para Van Dijk, deve haver uma proposta de estudo do discurso que considere a fala e o texto em relação ao contexto; isto implica dizer que não é possível deixar a revelia o contexto quando a análise discursiva seja ela escrita ou falada.

(...) estudos do discurso devem estabelecer conexões com as propriedades do texto e da fala e com o que usualmente é chamado de contexto, isto é, outras características da situação social ou de evento comunicativo que

sistematicamente influencia o texto ou a fala. Resumindo, estudos do discurso são sobre fala e texto em contexto. (VAN DIJK, 1997, p. 3)

Tão logo, a análise sobre os discursos dos docentes a que nos dedicaremos levará em conta o contexto, bem como a perspectiva cognitiva na interface das preleções socioculturais, o que se revela coerente com a proposta da hipótese sociocognitiva eleita para esta pesquisa.

2.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como meta trazer ao leitor os parâmetros norteadores da análise, entendidos à luz da Linguística Cognitiva. Vale destacar, mais uma vez, que os dados que serão analisados a partir destas premissas são discursos de docentes acerca da ação e interação escolar (conf. próximo capítulo sobre metodologia); tão logo, a escolha de parâmetros que englobassem as ciências lingüísticas e as ciências sociais e antropológicas. Tais parâmetros reforçam nossa crença de que, como falantes, estamos imersos em sociedades, em contextos diversos que estimulam nossas conceptualizações sobre o mundo e as coisas, e que nos habilitam a dar significação às cenas culturais de que participamos. Dentre elas, a cena Aula, objeto do presente estudo.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Os parâmetros metodológicos que dão suporte a esta pesquisa se fundamentam na nomeada *Metodologia Mista*, que consiste na união dos dois processos de investigação - o quantitativo e o qualitativo (CRESWELL e TEDDLIE, 2007). Tal perspectiva de integração entre os questionamentos qualitativos e quantitativos rompe com a tradicional dicotomia imposta a tais processos.

Para subsidiar a abordagem quantitativa da pesquisa lançamos mão de procedimentos analíticos da *Linguística de Corpus*, em especial, do programa de análise textual computacional, o *Word Smith Tools*⁷, através de duas ferramentas: *Wordlist* (Listador de palavras), que fornece uma lista de todas as palavras do texto analisado com suas respectivas freqüências e o *Concord* (Concordanciador), que disponibiliza o ambiente, o co-texto em que a palavra investigada aparece.

Ao utilizarmos estes recursos da *Linguística de Corpus*, não estamos lançando mão em termos plenos, dos parâmetros metodológicos deste tipo de pesquisa linguística, uma vez que, para a *Linguística de Corpus*, segundo Sardinha (2004), os dados a serem submetidos aos programas computacionais, constituindo um corpus, devem constituir textos naturais, espontâneos, disponíveis na web, como a narração de uma partida de futebol, um programa de rádio, tv etc. Em nossa pesquisa, os dados foram **construídos** a partir das respostas dos professores ao questionário utilizado como nosso principal instrumento de pesquisa. Assim, temos um corpus natural, mas não espontâneo.

O corpus específico que utilizamos foi, assim, construído das respostas de quarenta e dois professores, colhidas através de instrumento específico (cf. seção 3.2). Digitadas as questões em arquivos de *Word*, tais textos foram revertidos para o formato txt e submetidos ao programa *Word Smith Tools*. Os textos foram submetidos também a uma correção ortográfica para que o programa pudesse operar com os dados reconhecendo as palavras. A ferramenta mais utilizada foi O *Concord* (Concordanciador), pois este programa fornece não só a palavra, mas o contexto em que ela surge nos dados. Assim foi possível distinguir, por exemplo, a

⁷ <http://www.lexically.net/wordsmith/>

palavra *interação* de outros padrões construcionais como *interação entre professor e aluno; interação entre membros da aula, interação entre participantes da aula*, o que é fundamental no processo analítico de nossa pesquisa.

A escolha das ferramentas quantificadoras do Word Smith Tools se baseia em um princípio fundamental tanto para a *Linguística de Corpus* quanto para a *Linguística Cognitiva* – o princípio de que os processos de convencionalização de determinada construção lingüística se dão pelo **uso**. Tal princípio advém dos modelos de uso das gramáticas das construções em que se postula o caráter probabilístico da gramática (do léxico e das construções discursivas), definindo-a como uma rede de símbolos erguida na cultura através do uso reiterado/probabilístico de determinadas construções (cf. Cap.2, CROFT e CRUSE, 2004)

Assim, segundo a Linguística Cognitiva, a repetição de determinadas construções lexicais e gramaticais no discurso (frequência de ocorrência) sinaliza a forma, partilhada no grupo, na cultura, de conceptualizar, gerar categorias e construir significações. Isto significa dizer que quanto maior o número de vezes que determinada estrutura se repete mais forte é o seu papel na configuração, na arquitetura cognitiva da linguagem.

Nesta direção, emerge o caráter qualitativo de nossa pesquisa e postula-se que a frequência de ocorrência de determinada palavra ou construção funcione como uma bússola a nos guiar na descoberta dos processos de conceptualização e categorização construídos pelos professores, em seus discursos, acerca da cena “aula”. Valemo-nos, para isso, de princípios e categorias (processamento figurativo, metáfora, *frame...*) oferecidos pela Linguística Cognitiva, conforme anunciamos à Introdução.

3.1 O CENÁRIO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa, definida como Estudo de Caso, porque situada em cenário específico e delimitado, teve como foco de estudo quarenta e dois professores da Rede Municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora – MG, no ano de dois mil e oito. O primeiro passo para a realização da pesquisa foi a consulta à Secretaria de Educação Municipal para solicitar autorização oficial para efetivação do trabalho. Apresentou-se a este órgão o projeto-mãe desta pesquisa “Práticas de Oralidade e

Cidadania” (MIRANDA, 2007), juntamente com o documento de aprovação deste projeto pelos órgãos de fomento CNPq e FAPEMIG e o pedido formal de autorização de nossa entrada nas escolas municipais (anexo 1). A autorização devidamente assinada pela secretária permitiu nosso acesso às escolas para a realização da pesquisa.

O segundo passo foi a obtenção de dados numéricos sobre a mesma rede de modo a delimitar nosso campo investigativo. O total de escolas da Rede soma cinquenta e nove instituições, distribuídas por oito regiões da cidade (Mapa 1).

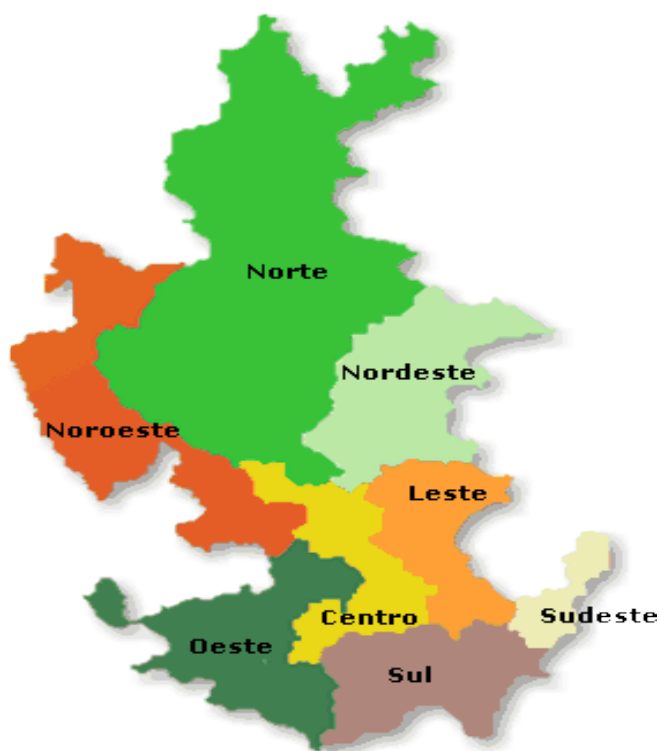


Figura 2- Mapa 1

Fonte: www.pjf.mg.gov.br

Para uma pesquisa de campo, o universo a ser explorado era amplo. Seria inviável devido ao tempo e alcance de uma dissertação de mestrado, pesquisar todas as escolas, portanto, foi necessário fazer cortes estatisticamente validados. Primeiro, optamos por pesquisar somente as escolas urbanas da rede municipal. Assim, dentro do total de 59 escolas municipais, optamos trabalhar com o universo de 52 escolas, que equivale às escolas urbanas. Para que a pesquisa procedesse

com validade, foi necessário investigarmos de 10 a 20% deste total. Escolhermos, então, vinte e uma escolas, o que equivale a 40,38% do total (Tabela 1).

Tabela 1 Universo de pesquisa

Rede municipal de Juiz de Fora	Total de escolas municipais	Total de escolas municipais urbanas	Total de escolas municipais urbanas investigadas
Número	59	52	21
Porcentagem	100%	88,13%	40,38%

Fonte: O autor

Nosso estudo considerou todas as regiões, tendo como parâmetro os bairros nos quais as escolas urbanas se localizavam. As escolas foram, assim, selecionadas através de uma “amostragem intencional”, levando-se em conta os padrões de baixo, médio e alto índice de risco e vulnerabilidade social. Esta mostra envolveu uma média de três escolas por região, exceto a região norte que não apresentava nenhuma escola municipal. Nas vinte e uma escolas envolvidas, nossa investigação recortou o sexto e o nono anos do ensino fundamental, num total de 42 turmas.

3.2 OS SUJEITOS PESQUISADOS

Conforme sinalizamos na seção anterior, este trabalho constitui-se como um subprojeto do macro-projeto “Práticas de oralidade e cidadania” (MIRANDA, 2007) que contempla a investigação de dois sujeitos que protagonizam a sala de aula – professores e alunos. Ao nos dirigimos às escolas municipais escolhidas, os questionários foram respondidos tanto por alunos quanto por professores. A análise dos questionários dos alunos se concretizou na dissertação de Lima (2009). Tão logo, nossa agenda analítica consistiu na análise dos discursos dos professores das escolas selecionadas que responderam o instrumento de pesquisa, a respeito de suas concepções, práticas e idealizações sobre o *frame* AULA.

Conforme explicitamos, foram selecionadas vinte e uma escolas, em um total de quarenta e duas turmas de sexto e nono anos. Em cada turma um professor

foi entrevistado, o que nos trouxe um universo de quarenta e dois professores investigados.

3.3 OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

Utilizamos em nossa análise dois tipos de instrumentos: o instrumento principal e o complementar. O primeiro consiste no questionário composto por algumas informações iniciais: algumas perguntas referentes à formação do professor questionado. Em seguida, são cinco as perguntas que versam tanto sobre a conceptualização de aula quanto sobre as práticas dos professores nesta cena.

Vejamos abaixo o instrumento utilizado:

Parte I

Prezado Professor,

As suas respostas às perguntas abaixo representam uma grande contribuição para com uma importante pesquisa que estamos desenvolvendo na Universidade Federal de Juiz de Fora, com o apoio da Fapemig e do CNPq. Tal pesquisa, focalizando a REALIDADE da sala de aula – a qualidade da interação, as condições verdadeiras de ensino-aprendizagem – pretende contribuir para a melhoria de nosso ensino e, para tanto, precisamos conhecer sua opinião e um pouco dessa realidade em sua sala de aula. Como professor-cidadão, contamos com você!

Nossos agradecimentos,

Equipe do Projeto Educação da Oralidade – UFJF/ FAPEMIG/ CNPq

Rede de Ensino em que trabalha: () estadual () municipal () particular

Nível: () fundamental Ano: 6º () 7º () 8º () 9º ()

() médio Série: 1ª () 2ª () 3ª ()

Cidade onde atua:

Formação:

Parte II

1) Para você, o que é uma aula?

2) Como são suas aulas? Dê exemplos das ações mais comuns, mais rotineiras.

3) Como é a atitude de seus alunos durante suas aulas? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes.

4) Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?

5) Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você em sua escola, envolvendo seus alunos.

Na questão 1 tínhamos por meta que os professores apresentassem seus conceitos, dadas suas vivências, para o *frame* Aula. Já nas questões 2 e 3 solicitamos que os professores descrevessem as ações mais comuns desempenhadas por eles e por seus alunos nesses cenários; desse modo, poderíamos confrontar as práticas reais dos sujeitos com a definição da cena apresentada na primeira questão. A questão 4 focalizava o *frame* Aula idealizado pelos professores. A questão 5 pretendeu extrair dos sujeitos-professores alguns relatos de experiências que pudessem lançar luz sobre as suas concepções acerca da aula e da escola, uma vez que a experiência está em estreita correlação com os processos de conceptualização e categorização, como vimos nas seções anteriores deste capítulo.

O segundo instrumento, o instrumento investigativo complementar, consistiu em um “diário de bordo” composto pelas anotações que foram feitas ao longo das visitas às escolas investigadas. Nestes diários, geralmente foram salientadas as facilidades ou dificuldades enfrentadas na aplicação dos questionários. Alguns deles apresentam informações importantes para nossa análise de dados, marcando atitudes e nossas impressões sobre as visitas.

A esse respeito vale salientar que, antes das visitas para aplicação do questionário, foi solicitado pela direção e coordenação da maioria das escolas investigadas que o grupo de pesquisa fizesse uma apresentação do projeto. Assim, a aplicação do questionário ocorreu em uma segunda visita, o que demandou tempo da equipe de pesquisa.

No momento da aplicação dos questionários, alguns professores permaneciam em sala de aula, participavam da pesquisa com seus alunos; em outros casos, se retiravam e respondiam o instrumento na sala de professores ou pelos corredores da escola. Ao professor era dada a livre escolha; logo, alguns professores se negaram a responder o questionário. Nestes casos, outros professores que também ministravam aulas nas séries em pesquisa o fizeram.

Dada a metodologia, passaremos ao coração desta pesquisa – o campo de análise dos dados que constitui o próximo capítulo.

4 UMA ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE

A troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando⁸. (Nóvoa,1992)

Com base nos fundamentos teóricos apresentados no capítulo 2, nosso parâmetro analítico tem como cerne o conceito de *frame* (cf. Cap. 2, seção 2.1.1). Orienta-nos, portanto o princípio semântico-pragmático de que os significados estão relativizados à cena (FILLMORE, 1981), isto é, de que os processos de significação se dão de modo integrado, a partir da estrutura conceptual a qual se vinculam, marcada pelos jogos da linguagem e da cultura. É dessa forma - com uma categoria analítica sociocognitiva e cultural – que sustentamos a concepção de linguagem como prática social, como *ação conjunta* (cf. cap. 2) que ilumina este estudo.

Conforme anunciado em capítulos anteriores, nosso propósito investigativo, tendo como foco central o discurso dos professores, consiste no desvelamento da conceptualização de AULA e na descrição das práticas cotidianas desses sujeitos e de seus alunos nesta cena escolar. Nesse encaixe, nossas análises focalizam as pistas lingüísticas – as Unidades Lexicais (ULs) que suscitam os *frames* (cf. seção 2.1.2.1, cap.2) – presentes nas respostas dos professores. Os dados emergentes constituem, pois, o corpus específico que, submetido a buscas eletrônicas (programa computacional Word Smith Tools e suas respectivas ferramentas Wordlist e Concord) ou manuais, faz emergirem os padrões lingüísticos mais comuns nas respostas dos professores. Tais padrões são submetidos a análises quantitativas (frequência de ocorrência) e qualitativas (interpretação dos dados ancorada nos pressupostos da Linguística Cognitiva, da Linguística Aplicada, da Antropologia, dentre outros parâmetros anunciados – cf. caps. 2 e 3) de modo a desvelar as significações implícitas no discurso dos professores sobre sua reflexão e ação.

Nossa hipótese é de que a análise do *frame* AULA a partir da perspectiva de um de seus atores – o professor – poderá nos trazer elementos substanciais para a compreensão da questão central, motivadora do presente estudo, qual seja “a crise da sala de aula”.

⁸ Nóvoa, *Os professores e sua formação*:1992

A partir desse enquadre, nosso percurso analítico no presente capítulo se organiza pela abordagem sucessiva das cinco questões que formam o instrumento de pesquisa (cf. cap.4).

4.1 A PERSPECTIVA INSTAURADA SOBRE A CENA

A análise da questão 1 (*Para você, o que é uma aula?*) tendo como foco a conceptualização da cena AULA pelos professores, desenvolve-se a partir dos seguintes procedimentos:

- ✓ Busca das ULs verbais (e formas nominalizadas) uma vez que os verbos, em predicados dinâmicos, são âncoras fundamentais na imposição de uma perspectiva sobre um *frame*.
- ✓ Levantamento das perspectivas instauradas sobre a cena AULA a partir dos padrões lingüísticos verbais mais freqüentes.
- ✓ Descrição e análise dos *frames* emergentes.
- ✓ Postulação e análise das metáforas conceptuais emergentes.

A partir da aplicação dos procedimentos A e B, duas diferentes perspectivas emergem na conceptualização de AULA: TROCA E TRANSFERÊNCIA.

Para melhor organização da análise, propomos a seguir um quadro analítico cujas perspectivas antagônicas estão sistematizadas em números e percentuais de ocorrências. Delimitamos, primeiramente, as ULs que instanciam tais perspectivas, o número e a freqüência das mesmas. Em seguida, a freqüência de respostas em cada perspectiva – TROCA e TRANSFERÊNCIA.

Tabela 2 Tabela das Perspectivas.

Tabela das Perspectivas					
Perspectivas	ULs	No. de ocorrências de ULs	% de ocorrências de ULs.	No. de respostas	% de respostas
A. TROCA	<i>Trocar/troca (Compartilhar, Socializar)</i>	34	35,05%	23	54,76%
	<i>Interagir/interação/Interativas (Conversar, Refletir em conjunto, Conviver)</i>	16	16,49%	7	16,67%
	<i>Ensinar/Aprender/ Ensino/Aprendizagem (expor/explicar, entender conceitos, adquirir conhecimento), compreender, construir conhecimento, vencer dificuldades, dentre outros.</i>	42	42,30 %	7	16,67%
	TOTAL	92	94,84%	37	88,10%
B. TRANSFERÊNCIA	<i>Transmitir/ transmissão</i>	2	2,06%	2	4,76%
	<i>Passar</i>	2	2,06%	2	4,76%
	<i>Transferir</i>	1	1,03%	1	2,38%
	TOTAL	5	5,15 %	5	11,90%
Total		97	100%	42	100%

Fonte: O autor

Como aponta a tabela 2, as ULs trocar v./troca n. e suas variações suscitam, de modo claro, o *frame* de TROCA (exemplos 1, 2 e 3), que se revela como a cena mais recorrente. Para tal valência, encontramos, nos dados totais de ULs, 34 ocorrências (35,05%) distribuídas em 23 respostas, de um total de 42 respostas, o que equivale a um percentual de 54,76%.

1 – (25P2) *É um momento de **troca** de experiência, já que ensinar é aprender. E este aprendizado é contínuo. A **troca** a qual me refiro não se trata somente de conteúdo, mas, principalmente, de experiência de vida.*

2 – (10P1) *Uma aula, sobretudo, é um ambiente de **troca**; procuro fazer que os alunos percebam que eles também podem ensinar-me muitas coisas.*

3 – (15P1) *A aula é uma **troca** de informações, troca de vivências, conversas, orientações, conteúdos.*

Como podemos notar, examinando o Quadro 1, na página 75, há para a perspectiva de TROCA não apenas as valências com o verbo **trocar** e variações. AS ULs verbais *trocar, troca* se alternam com as ULs *interagir/interação/interativas* cujos dados totais perfazem 16 ocorrências (16,49%). Dentro das 42 respostas, encontramos tais ULs em 7 respostas, o que equivale a um percentual de 16,67 % do total de 42. As ULs *ensinar e aprender/ensino e aprendizagem* postos de modo vinculado, e em relação de troca de papéis, comparecem nos dados da seguinte forma: 42 ocorrências (42,30%) nos dados totais, em 7 respostas, o que equivale a um percentual de 16,67% dentre as 42 respostas.

Tais construções emergem, com frequência, de forma concomitante, nas mesmas respostas, complementando, assim, a perspectiva instaurada. Na maioria dos casos, as últimas funcionam em uma relação de paráfrase com as ULs de TROCA. O contrário também acontece, mas com frequência menor.

4 – (16P2) *É quando acontece a **interação** entre aluno x professor. Quando o professor consegue extrair do seu aluno a capacidade de concentração e participação nas atividades propostas.*

5 – (28P1) *É um momento de **interação** entre professor e aluno onde há uma **troca** de conhecimentos e experiências, visando o enriquecimento da bagagem de conhecimentos de cada aluno.*

6 – (25P1) *Momento em que **ensinamos e aprendemos**. Como professora, sei que tenho muito a ensinar e a cada dia em 50 minutos de aula aprendo coisas novas também. **Aula é troca de experiências**, explicação e conteúdo, desenvolvimento de atividades.*

7 – (35P1) *A aula é um momento de **troca em que ensinamos e aprendemos** não só conteúdos escolares mas também um pouco de nossa práticas vivências, experiências é uma amizade, às vezes enfrentamos problemas sérios de disciplina, mas que também não deixa de ser uma aprendizagem.*

Tal relação de paráfrase nos autoriza a vincular as ULs interagir, ensinar e aprender ao frame de TROCA o que configura uma freqüência total de 92 ocorrências (94,84%), distribuídas em 37 respostas (88,10%). O fato que buscamos evidenciar é que tais construções compondo este campo semântico conferem uma visão sociointeracionista à cena Aula.

Assim, para a maioria quase absoluta dos professores investigados, a aula se apresenta como um momento no qual os atores deste cenário escolar realizam TROCAS variadas. Nos dados, tais trocas são de *experiências, conhecimentos, informações, vivências, aprendizagem, idéias*. Desse modo, a perspectiva majoritária do *frame* de aula, entendida pelos professores, é instaurada a partir da ação específica: **trocar algo com alguém**. A aula equivale a um momento para essas TROCAS, ou é definida como uma ação de TROCA.

Em uma das respostas, o professor diz que “ensinar é aprender”. Estes dados nos permitem, como já apontamos, definir a cena investigada como uma experiência **sociointeracional**; ensinar e aprender se revelam como práticas de interação. Nos dados, as trocas e demais experiências de interação, aprendizagem e ensinamento são realizadas por agentes prototipicamente reconhecidos na cena escolar: **Professor** e **Aluno**, no entanto, a relação que se define entre essas duas partes rompe, parcialmente, com a expectativa de um *frame* de aula cuja experiência se revele através da situação “alguém que ensina algo para outro alguém”. Os

dados vão além; estes entes, professor e aluno, compartilham seus saberes, realizam trocas.

O fato primordial para esta análise está no campo semântico que tem a aula como um conjunto de ações interativas, nas quais **trocar** equivale a bem mais que o “câmbio” de uma coisa por outra, e pressupõe uma integração e por vezes uma construção do saber.

Desse modo, as funções de **Professor** e **Aluno** são ambas relevantes. E esta perspectiva nega a “metáfora do conduto” (REDDY, 2000), cuja definição pressupõe um professor passador de um conhecimento a um aluno que é mero receptor. O predominante no *frame* aula neste discurso é a TROCA que corresponde a uma via de mão-dupla, pela qual a aprendizagem circula nas duas direções; assim, o caráter interacional da cena revela uma prática **sociointeracional** de aula.

E isto significa dizer que a aula é definida como uma ação conjunta (CLARK, 1996). Neste sentido, os significados para a aula são construídos ao passo que os interlocutores realizam seus discursos e suas práticas. A proposta de uma educação sociointeracionista pressupõe um processo de aprendizagem cujo foco não está centralizado naquilo que o **aluno** irá aprender, no produto final, mas sim em como ocorre este aprender, neste nosso caso, este TROCAR. Por esta lente, a aula é uma proposta para a construção de um saber, e esta meta pode ser alcançada via relações conjuntas mais democráticas entre docente e discente. O professor surge como um norteador, um condutor. Vejamos alguns exemplos destas conceptualizações:

*8 – (12P1) Uma aula é a **interação** entre alunos e professores proporcionando a **troca** de experiências e vivências. O professor é o mediador, o interprete, o facilitador para que haja compreensão e que se resulte na construção do conhecimento.*

*9 – (35P1) A aula é um momento de troca em que ensinamos e aprendemos não só conteúdos escolares mas também um pouco de nossa **práticas vivências, experiências é uma amizade**, às vezes enfrentamos problemas sérios de disciplina, mas que também não deixa de ser uma aprendizagem.*

10 – (16P2) *É quando acontece a interação entre aluno x professor. Quando o professor consegue extrair do seu aluno a capacidade de concentração e participação nas atividades propostas.*

Considerando tais dados, nossa experiência empírica, enquanto falantes, nos permite entender a **troca** como uma ação na qual dois participantes estão envolvidos. Se A deseja trocar algo com B, este deve querer o mesmo para que a experiência de troca se efetue. Assim, os professores, ao definirem a cena sob a perspectiva de troca, postulam que os alunos devam estar tão envolvidos na cena quanto eles. O quadro abaixo sintetiza este enquadre:

AGENTE 1:	PROFESSOR é EXPERENCIADOR E BENEFICIÁRIO na TROCA (EF Trocador/ EF Professor)
AGENTE 2:	ALUNO é EXPERENCIADOR E BENEFICIÁRIO na TROCA (EF Trocador/ EF Professor)
O QUE TROCAM:	EF Matérias, EF Experiência, EF Preceito

Quadro 1 – Os agentes do *frame* de Troca.

Os dados também revelam uma segunda concepção de aula definida em uma perspectiva de TRANSFERÊNCIA de conhecimento e saberes. Embora as respostas que apontam esta valência estejam em menor número nos dados, 5 ocorrências dentre as 42 respostas, o que confere o percentual de 11,90% do total de respostas, tais construções aparecem para se oporem à cena predominante de **Troca** através das ações representadas pelos verbos: transmitir, transferir e passar.

11 – (52P2) *É uma **transmissão** de conhecimento.*

12 – (16P1) *É um momento de adquirir e **transferir** conhecimento.*

13 – (27P1) *É uma forma simples de **passar** conhecimentos científicos.*

Este grupo, ao contrário do primeiro, reúne exemplos discursivos que demarcam a aula como transmissão de conhecimento, deixando evidente a “Metáfora do conduto”. Por esta metáfora, apoiados na concepção desenvolvida por REDDY (2000), a aula é vista como uma prática na qual o conhecimento é **passado** pelo professor ao aluno tido como um receptor de “conteúdos”. A aula não é

encarada como uma cena de interação e integração entre professor e aluno, como ocorre na perspectiva de troca, desenvolvida anteriormente.

4.1.1 Os frames emergentes e a projeção metafórica

Para que possamos aprofundar nossa lente analítica, passamos a considerar as duas metáforas conceptuais (cf. Lakoff e Johnson, 2002 e cap. 2) que se erigem no discurso dos professores a partir das duas perspectivas anunciadas : AULA É TROCA e AULA É TRANSFERÊNCIA. Assim, o conceito de aula emerge da projeção entre dois domínios distintos, o domínio-fonte, que neste caso equivale à troca ou à transferência, e o domínio-alvo que corresponde à aula. Tão logo a aula é entendida nos termos das experiências de **troca** ou de **transferência** e as práticas descritas na cena escolar podem ser equiparadas a alguns elementos presentes nestes frames.

Para averiguarmos isso e nos fazermos compreender, recorreremos ao dicionário eletrônico de frames - FrameNet, que nos permite uma visão mais clara e detalhada do modo como tais cenas se instituem em uma cultura. Na próxima subseção, apresentaremos o frame ENSINO-EDUCAÇÃO (EDUCATION-TEACHING) que servirá de modelo à estrutura conceptual do domínio-alvo das metáforas, qual seja a AULA. Na sub-seção 4.1.2.2 reproduziremos da mesma rede lexicográfica o *frame* para TROCA (EXCHANGE) - tradução nossa com adaptação dos exemplos em Português - e descreveremos a metáfora AULA É TROCA. O mesmo procedimento será adotado na seção seguinte, quando abordaremos o frame TRANSFERÊNCIA (TRANSFER) e a metáfora que o tem como fonte – AULA É TRANSFERÊNCIA. (seção 3.2.3).

4.1.1.1 O domínio-alvo da metáfora: o frame de Ensino - Educação

Tomemos como parâmetro inicial de análise o frame Ensino - Educação /Education-Teaching. Trata-se de *frame* de ensino perspectivizado pelo processo de educação formal. Para lembrarmos, o *frame* aponta os elementos mais convencionalizados nas diversas cenas pelos falantes de uma dada cultura. Ao buscarmos um frame na FrameNet, não estamos recorrendo ao dicionário tradicional, cujos sentidos ou significados de determinado termo são atômicos; estamos acionando a percepção de uma dada CENA. Por esta razão, ao frame é

relevante quais participantes integram a cena e quais funções desempenham na construção da significação global. Como ocorre em todos os frames da FrameNet, há na composição dos mesmos aqueles elementos denominados centrais (EFs Centrais) e os não-centrais (EFs não-centrais). Os primeiros estão no eixo principal da cena e são esses elementos que definem a cena como uma experiência. Os segundos são como adjacências, acessórios, integram a cena, mas aparecem como “pano de fundo”, (cf. tradução do *frame* completo no capítulo teórico). Passemos, pois, à descrição proposta pela Framenet (tradução e adaptação ao Português feita por Lima (2009)). O EF Experiência, que não comparece na descrição original do *frame*, foi acrescentado à descrição, uma vez que integra as definições apresentadas pelos professores.

Ensino-Educação
Definição: Este frame contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um aluno começa a aprender sobre uma matéria , uma habilidade , um Preceito ou um Fato como resultado da instrução dada por um professor .
Papai me ensinou que se trabalhar pesado, você estará bem – não importa o que aconteça . Por dois anos ela me ensinou Francês . Mamãe e papai me ensinaram a não fazer armação , porque ela sempre volta e me morde o traseiro, sem falhas.
EFs: Centrais:
Fato: Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor. Quando eu tinha dois anos ela me ensinou que a água ferve a 25°C .
Instituição: Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.
Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis. Meu irmão me ensinou a não me insinuar para as garotas quando não estou interessado nelas .
Qualificação: Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. Ela está estudando para o mestrado .
Papel: Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um aluno está apto a assumir como resultado de um treinamento. Quando o pai dele morreu, ele foi morar com uma tia em Ka'u que o treinou como um guerreiro .
Habilidade: Uma ação que um aluno está apto a realizar como resultado de uma instrução. Papai nos ensinou como dirigir .
Aluno: Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.
Matéria: A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor ou para um aluno . Ela é uma professora de Francês .
Experiência: objetos não-concretos, artefatos culturais que alunos e professores compartilham durante a aula, como experiências de vida, conhecimentos extra-escolares, de mundo, vivências pessoais, idéias.
Professor: Alguém que instrui um aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade.
Não-centrais:
Duração: A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou que um processo está em curso.
Modo: O modo de realizar uma ação.
Lugar: o lugar é o espaço dentro do qual o ensinamento ocorre.
Propósito: o estado de coisas que o professor pretende trazer pelo ensino.
Tempo: o tempo em que o ensinamento ocorre.
Unidades Lexicais <i>Educar v., educação n., educacional a., instruir v., instrução n., aprender v., professor n., escola v., estudante n., estudar v., ensinar v.</i>
Herdado de: Efeito – intencional
Created by ejwood on Wed May 23 15:07:57 PDT 2001

Quadro 2 – Frame Ensino-Educação

Fonte: Framenet

Trata-se do único *frame* sobre educação na Framenet a partir do qual estamos postulando a herança do *frame* Aula. Conforme explicitado (cf. cap.2), um *frame* é herdeiro de outro quando se constitui como uma instância mais específica do mesmo. É o que ocorre com Aula nesse caso em nossa cultura. Trata-se de um *frame* herdeiro de todos os Elementos do *Frame* (EFs) de ENSINO-EDUCAÇÃO.

4.1.1.2 O domínio fonte 1: o frame de troca e a metáfora conceptual – Aula é Troca

Retomemos alguns exemplos para recobramos o conceito de **troca** eminente no discurso dos professores:

14 – (12P2) *É um espaço criado para eu possamos **trocar idéias** e desenvolver um campo próprio para a produção de conhecimento e do saber. Criar ambiente para o despertar crítico do aluno e a inclusão na sua comunidade*

15 – (22P2) *É um momento **de interação, troca, construção do conhecimento e aprendizagem**. Momento em que os sujeitos da práxis pedagógica se encontram para **socializar experiências, cultura, informação**.*

16 – (18P2) *É a **troca de experiências entre alunos e professores** junto com exposição de conteúdo*

17- (22P1) *Momento de **troca** conhecimento e aprendizagem.*

Se tomarmos o verbete TROCAR no dicionário, teremos: verbo transitivo Trocar: 1. Dar ou substituir uma coisa por outra 2. Alterar, modificar. 3. Permutar entre si. (FERREIRA, 1993, p. 549). Considerando o significado 3 deste verbete, podemos dizer que esta definição já pressupõe uma ação de intercâmbio, porém não dá conta de explicar o tipo de troca existente entre os agentes na aula escolar. Assim, como já mencionamos, será necessário recorrer ao dicionário virtual FrameNet em busca do *frame* TROCA (Exchange), para melhor compreendermos a metáfora conceptual apontada.

Tomemos a tradução do *frame* TROCA (Exchange) (FrameNet):

TROCA	
Definição: Dois grupos, os Trocadores , cada um dá e recebe dos outros Temas . As partes são também interpretados separadamente como Trocador 1 e Trocador 2 , caso em que os Temas podem ser entendidos separadamente, também, como Tema 1 e Tema 2 .	
Eles TROCARAM a ilha com o governo napolitano da época pela bem menor Capri.	
Depois as equipes TROCARAM seus recrutas.	
Nós TROCAMOS endereços e ele nos disse que no ano seguinte quando nós estivermos em Aruba nós visitaremos com sua família lá.	
Elementos do Frame (EFs):	
Centrais:	
Trocador 1	Em casos onde os Trocadores envolvidos em uma conversa são interpretados como dois grupos separados com diferentes níveis de vontade ou controle, esse eEF identifica o participante coloquial com maior proeminência semântica e sintática, se comparado com Trocador 2 . Isto é, Trocador 1 é geralmente codificado como Sujeito, e EFs periféricos que não fazem referência ao evento em si geralmente fazem referência a Trocador 1 . Desse modo, um Propósito (ou Meios , Representativo , ou Modo) é entendido como sendo aquele referente ao Trocador 1 , não necessariamente referente ao Trocador 2 ou ao grupo de Trocadores como um todo.
Trocador 2	Em casos onde os Trocadores envolvidos em uma conversa são interpretados como dois grupos separados com diferentes níveis de vontade ou controle, Trocador 2 refere-se ao grupo semântico e gramaticalmente menos proeminente. Geralmente é codificado com uma frase preposicional (ex: chefiado por com). Note que é possível uma única função corresponder a múltiplos referentes. Por exemplo, se o objeto preposicional no exemplo abaixo fosse plural, nós ainda assim atribuiríamos a ele a função única Trocador 2 . O INTERCÂMBIO com Cuba se deu exatamente como planejado.
Trocadores	Em algumas sentenças, ambos os participantes são expressos pelo Sujeito e não há nenhuma frase '-com' (cf. exemplo 1). Em sentenças como essa, ao Sujeito é atribuída a função EF Trocadores . Em sentenças assim, o Sujeito sempre denota mais de uma pessoa, e é entendido que a comunicação recíproca se realiza entre essas duas (ou mais) pessoas. O Sujeito pode indicar duas ou mais pessoas, ou através de conjunção, como no exemplo 1, ou através da pluralidade, como no exemplo 2, ou indicando um grupo, como no exemplo 3. Em cada um desses casos, o EF Trocadores é atribuído. Observe que para substantivos no frame Troca, é possível que a função dos Trocadores seja expressa por uma frase preposicional como no exemplo 4. Os Smithers e os Kornfeldt TROCARAM distribuidores de Pez. Meus vizinhos TROCARAM segadores de grama O grupo TROCOU números de telefone A TROCA de prisioneiros entre as Dakotas do Norte e do Sul deu errado de alguma forma.
Tema 1	O item que começa sob a posse de Trocador 1 . Eu guardei minha pistola entre meu cinto e minha túnica (como eu queria que tivesse ficado com ela, porém mais tarde eu a TROQUEI com um canadense por alguns cigarros).
Tema 2	O item que começa sob a posse de Trocador 2 . A organização comprou a propriedade em 1999, depois a TROCOU com a BLM por aproximadamente 100 partes de propriedades em 10 países atingindo um tamanho de um a 920 acres.
Temas	Os itens que alteram a posse entre os Trocadores . Eles TROCARAM violões.
Não-centrais:	

Propósito	Esse EF identifica o propósito pelo qual Trocador 1 ou os Trocadores executam a troca. Howell TROCOU vassouras com Susanne, <i>incerto se ela preferiria a dele</i> .
Frequência	Esse elemento do frame denota com qual frequência os Trocadores trocam Temas .
Modo	Qualquer descrição do ato de troca que não é abrangida por EFs mais específicos, incluindo efeitos secundários (<i>quietamente, alto</i>), e descrições gerais comparando eventos (<i>do mesmo jeito</i>). Além disso, pode indicar características salientes de Trocador 1 ou Trocadores que também efetuam a ação (<i>presunçosamente, friamente, deliberadamente, avidamente, cuidadosamente</i>). Theodosia e Felix <i>cuidadosamente</i> TROCARAM seus ramos de flores.
Meios	Esse FE identifica os Meios pelos quais Trocador 1 ou os Trocadores efetuam a troca.
Período de interações	O período de duração do evento, indicado pelo alvo, desde o início de sua repetição até parar.
Local Tipo Semântico relação_locativa	Esse FE identifica o lugar onde a troca ocorre.
Tempo Tipo Semântico Tempo	Esse FE identifica o tempo em que a troca acontece.
Herdeado de: Agir_intencionalmente , Reciprocidade	
É herdado por: Moeda_de_troca	
Unidades lexicais <i>mudar.v, troca.n, cambiar.v, trocar.n, trocar.v, mudar.v, intercâmbio.n, intercambiar.v</i>	

Quadro 3 – Frame de Troca

Fonte: Framenet

Este *frame* apresenta, portanto, os elementos (EFs) que integram uma ação de TROCA e as Unidades Lexicais (ULs) que a instanciam. Resumindo, temos como EFs centrais: Trocador 1, Trocador 2, Trocadores, Tema 1, Tema 2, Temas. E os EFs não-centrais: Propósito, Frequência, Modo, Período, Lugar e Tempo.

Em nossa análise, buscamos identificar quais os elementos deste *frame* de TROCA comparecem nas respostas dos professores a questão 1. Para isso, tivemos como parâmetro o seguinte mapeamento metafórico entre os domínios fonte e alvo:

Domínio fonte: Troca	→	Domínio alvo: aula
EF Trocador 1	→	EF Professor
EF Trocador 2	→	EF Aluno
EF Trocadores	→	EF Aluno e EF Professor
EF Tema 1	→	EF Matéria/EF Experiência/ EF Preceito (que tem origem no professor)
EF Tema 2	→	EF Matéria/ EF Experiência (que tem origem no aluno)
EF Temas	→	EF Experiência (que tem origem no professor e no aluno)

Quadro 4 – Aula é Troca

Fonte: O autor

O que este mapeamento pressupõe?

Diante dos EFs apontados, este mapeamento impõe a correspondência de um EF do domínio-fonte de TROCA com um EF do domínio-alvo AULA. Assim, o EF Trocador 1 pode se equiparar ao EF Professor, enquanto que o EF Trocador 2 pode se equiparar ao EF Aluno; os Trocadores equivalem aos EFs Professor e Aluno. O Tema 1 que tem origem no Trocador 1 (Professor) pode corresponder aos itens trocados (EF Matéria/EF Experiência/ EF Preceito), o Tema 2 equivale ao item trocado (EF Matéria) que tem origem no EF Aluno. O EF Temas equivale aos itens (EF Matéria/EF Experiência/ EF Preceito) que têm origem nos dois Trocadores (Professor e Aluno).

Para visualizarmos como os EFs de TROCA se manifestam nas definições de aula, fizemos a contagem dos dados, e assim pudemos elencá-los, explicitando qual o número e percentagem de ocorrência destes EFs. O quadro a seguir mostra os resultados dessa busca:

Tabela 3 EFs do Frame de Troca

EFs do frame TROCA AULA É TROCA	Nº de ocorrências	%	Exemplos
EF Trocador 1 → EF Professor	9	12%	<p>Troca de informação onde o professor funciona como um condutor.</p> <p>Momento em que ensinamos e aprendemos. Como professora, sei que tenho muito a ensinar e a cada dia em 50 minutos de aula aprendo coisas novas também. Aula é troca de experiências, explicação e conteúdo, desenvolvimento de atividades.</p>
EF Trocador 2 → EF Aluno	2	2,67%	<p>- Um espaço para a troca, onde não só passamos informação como também recebemos informações, aprendemos com os alunos.</p> <p>- É o período de tempo onde procuro trocar informações e conhecimentos com os alunos.</p>
EF Trocadores → EF Professor & EF Aluno	13	17,33%	<p>- Aula é um momento onde os seus participantes podem trocar informações e conhecimentos(...) Também é um momento onde reflexões podem ser feitas em conjunto.</p>
EF Tema1 → EF Experiência/ EF Matéria/ EF Preceito	28	37,33%	<p>Esses conhecimentos são teóricos relativos à disciplina que leciono e pratico. O conhecimento prático se refere a experiências de vida, conhecimentos meus e dos alunos que são trocados.</p> <p>- É a troca de experiências entre alunos e professores junto com exposição de conteúdo</p> <p>- A aula é espaço onde podemos compartilhar com os alunos os conhecimentos necessários a sua formação como cidadão.</p> <p>-A aula é um momento de troca em que ensinamos e aprendemos não só conteúdos escolares mas também um pouco de nossa práticas vivências, experiências é uma amizade(...)</p>
EF Tema 2 → EF Matéria	2	2,67%	<p>É o período de tempo onde procuro trocar informações e conhecimentos com os alunos.</p>
EF Temas → EF Experiência EF Matéria	16	21,33%	<p>- Uma aula é troca de experiência entre educando e educadores.</p> <p>- Momento de troca de conhecimento Aluno x Professor.</p>

EF Propósito → EF Propósito (EF não central tanto na fonte quanto no alvo)	5	6,67%	<p><i>Uma aula é a interação entre alunos e professores proporcionando a troca de experiências e vivências. O professor é o mediador, o interprete, o facilitador para que haja compreensão e que se resulte na construção do conhecimento.</i></p> <p><i>É um momento de interação entre professor e aluno onde há uma troca de conhecimentos e experiências, visando o enriquecimento da bagagem de conhecimentos de cada aluno.</i></p>
Total de EFs que comparecem	75	100%	

Fonte: O autor

Ao observarmos a Tabela 3, notamos que, em relação aos EFs centrais estão em destaque o EF Tema1 e o EF Temas, o primeiro com 37,33% dos dados e os segundos com 21,33%. Assim, importa mais à cena de aula como TROCA, **aquilo que está sendo trocado**. No caso do EF Tema1, a troca está diretamente relacionada ao EF Trocador 1, isto é, ao EF Professor; enquanto que o EF Temas nos revela a troca relacionada ao EF Trocadores, envolvendo assim, EF Professor e EF aluno. Estes sujeitos compartilham de conhecimentos a experiências. Assim, este EF Tema inclui não apenas conhecimentos escolares/didáticos, mas experiências, saberes, idéias, vivências e preceitos.

Em relação aos EFs dos agentes que integram a cena, temos o seguinte: o EF Trocadores (Professor e Aluno) está em notável expressão nos dados; comparece treze vezes (17,33.%), enquanto que o EF Trocador 1 (Professor) comparece nove vezes (12%). Já o EF Trocador 2 (Aluno) comparece apenas duas vezes, e vem acompanhado do EF Tema 2, uma vez que estão condicionados um ao outro pelo item lexical : “com” (com quem se troca), como ilustram os exemplos dispostos na Tabela 3.

O que traduz tal frequência de EFs?

Os dados apontam, inicialmente, para a prevalência de **simetria nas relações** entre os atores que integram a cena Aula. Temos os EFs que exprimem trocas igualitárias em destaque: o EF Trocadores (**17,33%**) e EF Temas (**21,33%**) que colocam professor e aluno como protagonistas de igual peso somam 38,66% do total de EFs. Nesse caso, as vozes de aluno e professor se misturam, sem demarcar os papéis distintos que, via de regra, ocupam na cena Aula prototípica.

No entanto, tal simetria – antes simulada que vivida, como veremos nas questões posteriores - se desfaz ante a prevalência ainda maior do EF Tema1 (Tema que tem origem no Professor) – 37,33%. Somado ao EF Trocador 1 (12%), temos a participação do EF Professor, como desencadeador da troca, em 49,33% dos casos. Tão logo ele está em posição diferente do aluno, é o Trocador 1. Alguns exemplos podem ilustrar tal perspectiva:

*18 – (12P2) É um espaço criado para que possamos trocar idéias e desenvolver um campo próprio para a produção de conhecimento e do saber. Criar ambiente para o **despertar crítico do aluno** e a inclusão na sua comunidade.*

19 – (15P2) A aula é uma troca de informações, troca de vivências, conversas, orientações, conteúdos... Que levam ao desenvolvimento do aluno, visando à formação do ser humano como o todo.

Outro dado nos chama a atenção: o EF Propósito (função do ensinamento, da aula) que é um EF não central, tanto na fonte (frame de Educação/ Ensino) quanto no alvo (frame de Troca), comparece cinco vezes no corpus. Através dele é possível identificar para quem a aula/ensinamento ou, mais especificamente, a troca se realiza, apontando uma finalidade para a cena em destaque. Assim, este EF Propósito, que é marcado pela ação do professor, comparece simultaneamente ao EF Trocador 1 emprestando-lhe a coordenação da cena de troca, e desvelando, mais uma vez, as posições assimétricas entre professor e aluno. Tal EF, pois, exhibe situações nas quais o professor é quem proverá os Temas para que o Aluno tenha um “despertar crítico” ou “desenvolvimento para a formação”. Ao se descrever na **função** de realizador da troca ou do ensinamento ao aluno, o professor se coloca como o monitor da cena, aquele que tem como **propósito** beneficiar o aluno. É, pois, ele que possui o EF Tema 1 e vai disponibilizá-lo à TROCA.

Tão logo, podemos afirmar que a assimetria prevalece, o que implica uma manifestação de hierarquia entre Professor e Aluno, na qual o primeiro tem mais poder sobre o segundo. Isto significa dizer que o professor se apresenta como aquele que tem “mais conhecimento, mais experiência” que o seu aluno e, assim, as trocas que farão não serão de igual para igual. O professor oferecerá algo a mais ao discente, com o intuito de nele promover mudanças consistentes.

De fato, a presença de EFs que apontam ora para a simetria, ora para a assimetria, parecem revelar o conflito que vivem, hoje, os agentes educacionais, em relação aos seus papéis nas cenas institucionais. Abrir mão se sua Voz primeira? Até que ponto a igualdade de papéis pode ser produtiva nas práticas em sala de aula? Como os alunos estão reagindo diante dessa ordenação de papéis?

Este dado nos aponta para o que Araújo (2002), ao discutir a questão da ética, considera a respeito da democracia nas relações escolares, da organização horizontal dos papéis em sala de aula (cf. Capítulo 1). Segundo o autor, instituições como hospitais, escolas e famílias implicam papéis hierárquicos, assimétricos; quem “governa” tem responsabilidades diversas de quem é governado. Assim, em ambientes como a escola, as relações entre professor e alunos devem ser demarcadas, *as instituições escolares não podem ser vistas como democráticas* (ARAÚJO, 2002, p.30), uma vez que a escola está entre as instituições que tem como objetivo satisfazer algum tipo de necessidade humana, implicando a ação de sujeitos com capacidades papéis e responsabilidades muito diferentes.

Embora a alternância de papéis ora assimétricos, ora simétricos entre professor e aluno, na concepção de aula como TROCA, deixe entrever, de modo claro, um dos sinais do conflito desta cena na vida contemporânea, é certo que o frame Aula se define como um ambiente de interação, no qual as aprendizagens e ensinamentos são partilhados. Isso confere à cena educacional, focalizada no discurso do professor, uma visão de *ação conjunta*, nos termos propostos por Clark (1996), (cf. Cap. 2, seção 2.1.1). A perspectiva sociointeracionista de educação (cf. Cap.1) se vincula a esta proposta, ampliada pelas posturas do professor e aluno tidos como parceiros que agem em conjunto. Esta, é, pois, a perspectiva majoritária imposta pelo discurso do professor à cena Aula.

A análise das demais questões, em especial da 2 e 3 que traz à cena as ações, as práticas cotidianas dos professores e alunos, servirá ao confronto entre tal forma de conceber a cena e o modo de vivê-la.

4.1.1.3 O domínio fonte 2: o frame de transferência e a metáfora conceptual – aula é transferência

Compõem este grupo apenas 5 ocorrências nas 42 respostas do corpus, o que equivale a 11,90% deste total. As ações que demarcam esta perspectiva são:

TRANSMITIR, TRANSFERIR e PASSAR, como ilustramos com novos exemplos a seguir:

20 – (52P2) É uma transmissão de conhecimento

21 –(16P1) É um momento de adquirir e transferir conhecimento.

22 – (18P1) Uma aula é a interação que deveria haver, entre o educador e os estudantes. O professor transmite o conhecimento e procura uma resposta do aluno. Este, nem se esforça para obter o aprendizado.

Seguindo os mesmos passos da análise anterior, transpomos aqui o frame TRANSFERÊNCIA em sua respectiva tradução para compreendermos a metáfora conceptual que o tem como domínio-fonte.

TRANSFERÊNCIA	
Definição: Este frame envolve um Doador transferindo um Tema a um Recipiente .	
Elementos do frame (EFs)	
Centrais:	
Doador	A pessoa que inicialmente possui um Tema e faz com que ele esteja sob a posse do Recipiente.
Recipiente	Entidade que acaba / termina com a posse do Tema.
Tema	O objeto que muda de domínio.
Transferidores	O Doador e o Recipiente concebidos como uma unidade.
Não-centrais:	
Modo	Qualquer descrição da transferência que não é alcançada por EFs mais específicos.
Meios	A ação através da qual a transferência do Tema do Doador ao Recipiente é consequência. O sistema de expedição de South State fornece ao mensageiro TRANSFERÊNCIA de documentos e empréstimos interbibliotecários entre bibliotecas associadas e a agência de South State.
Local	O local onde o evento ocorre.
Propósito	Este EF identifica o propósito pelo qual o Tema é transferido.
Razão /Motivo	A Razão pela qual um evento ocorre
Tempo	Quando a transferência ocorre.
Unidades Lexicais <i>transferência.n, transferir.v</i>	
Criado por acwright, segunda-feira, 16 de julho 15:18:55 PDT 2001	

Quadro 4 – Frame de Transferência.

Fonte: Framenet.

Este *frame* segue as mesmas características estruturais dos outros aqui já apresentados. É composto pelos EFs centrais e pelos não-centrais, respectivamente: Doador, Recipiente, Tema e Transferidores; Maneira, Significado, Lugar, Propósito, Razão e Tempo. Como já alertamos na abertura desta análise, para a perspectiva de AULA como TRANSFERENCIA, há um número pouco significativo de dados, (5 ocorrências em 42 respostas). No entanto, é válido pensarmos nesta perspectiva uma vez que ela se contrapõe àquela que majoritariamente coordena a cena escolar definida pelos professores investigados.

Ao postularmos que aula é transferência através da metáfora conceptual, vamos considerar apenas os EFs que comparecem no discurso dos professores e assim nos permitem o mapeamento metafórico da projeção de um frame no outro (transferência /aula):

Domínio fonte: Transferência	→	Domínio alvo: aula
EF Doador	→	EF Professor
EF Recipiente	→	EF Aluno
EF Tema	→	EF MATÉRIA (que tem origem no professor)

Quadro 5 – Aula é Transferência

Fonte: O autor

Assim, os EFs que compõem a cena escolar como transferência são EF Tema, EF Doador, EF Recipiente, estes são EFs centrais, além do EF Modo (EF não-central). Como podemos verificar no quadro que se segue:

Tabela 4 Frame Transferência.

EFs do frame TRANSFERÊNCIA AULA É TRANSFERÊNCIA	Número e percentagem de ocorrência		Exemplos
EF Tema → EF Matéria	7	46,67%	É um momento de adquirir e transferir conhecimento
EF Doador → EF PROFESSOR	3	20,0%	O professor transmite o conhecimento e procura uma resposta do aluno. Este, nem se esforça para obter o aprendizado
EF Recipiente → EF ALUNO	3	20,0%	O professor transmite o conhecimento e procura uma resposta do aluno. Este, nem se esforça para obter o aprendizado. É onde eu possa passar para os meus alunos todos os conteúdos da Educação Física de forma prazerosa, envolvente e objetiva.
EF Modo → EF Modo	2	13,33%	Uma forma simples de passar conhecimentos científicos, de forma simples onde todos alunos e companheiros de profissão entendam(...) É onde eu possa passar para os meus alunos todos os conteúdos da Educação Física de forma prazerosa, envolvente(...)
Total de EFs presentes	15	100%	

Fonte: O autor

Como podemos notar, o EF que predomina na cena é o EF TEMA/EF MATÉRIA, seguido do EF DOADOR/EF PROFESSOR e do EF RECIPIENTE/EF ALUNO que surgem empatados no quadro. Tão logo, o EF MATÉRIA a ser transferido está em ênfase na perspectiva da cena.

Cabe pontuar uma diferença significativa que emerge em relação ao EF Tema nas cenas de Troca e Transferência. O que os agentes destas cenas trocam ou transferem?

Na concepção de aula como transferência, o EF Tema equivale apenas ao EF Matéria do frame de aula. Os professores transmitem, transferem, passam, exclusivamente, conhecimentos aos seus alunos. O que não ocorre na concepção de aula como TROCA. Nesta perspectiva, o EF TEMA, é projetado como EF Matéria e também como EF Experiência ou EF Preceito. Esta variação de Temas para a AULA como TROCA confere maior flexibilidade à cena educacional, confirmando a perspectiva sociointeracional com que os professores investigados a demarcam.

Retomando, os EFs Temas/ EF Matéria, EF Experiência e EF Preceito comparecem nas realizações de trocas. No entanto, acreditamos que o EF Experiência e o EF Preceito sejam mais amplos em relação ao EF Matéria que é tido como uma matéria escolar, um assunto do currículo, etc. O EF Experiência, representado por vivência e idéias extra-curriculares, pressupõe um estreitamento dos laços entre professor e aluno, pois à medida que compartilham experiências de vida, estão interagindo mais efetivamente. Esta experiência que trocam pode remeter a aprendizagens que adquirimos fora da instituição de ensino. O EF Preceito recupera uma consciência do professor em levar ao aluno reflexões acerca de conceitos morais que estejam veiculados em seu cotidiano e sirvam à sua formação como cidadão.

Ao darem ênfase na definição de aula para essas trocas, os professores deixam subentender que a vivência fora da escola importa para a aula, o currículo tanto do aluno quanto do professor são pertinentes à cena escolar.

Estas reflexões se somam à tese de Araújo (2009), (cf. Cap. 1) a respeito da **educação comunitária**. Na perspectiva do autor, a escola necessita dar relevo e se abrir para as reais necessidades dos seus alunos e alunas, trazendo aos currículos

as experiências da vida real, com as quais os alunos possam aprender para viver melhor. Neste sentido, podemos dizer também que a aula é entendida por uma concepção sociointeracionista, e pelo que aponta Moita-Lopes (2008), (cf. cap. 1) devem-se considerar as realidades múltiplas a fim de dar vazão a uma interdisciplinaridade que tenha como meta a educação **mestiça**, que prepara para posicionamentos éticos e cidadãos. Alguns exemplos podem clarear tal visão presente nos depoimentos dos professores investigados:

*23 – (25P2) A troca a qual me refiro não se trata somente de conteúdo, mas, principalmente, de **experiência de vida**.*

*24 - (28P1) Troca de conhecimentos e **experiências**, visando o enriquecimento da bagagem de conhecimentos de cada aluno.*

*25 - (12P1) Uma aula é a interação entre alunos e professores (...) O professor é o mediador, o interprete, o facilitador para que haja compreensão e que se resulte na **construção do conhecimento**.*

Pela nossa cultura, as pessoas mais velhas são reconhecidas como aquelas que possuem mais experiências e, por isso, têm a ensinar aos mais jovens. Essa concepção de que a experiência revela um saber implícito pode estar por detrás desta definição dos professores para a aula como TROCA, uma vez que, para os professores, tanto os alunos quanto eles trocam experiências.

Assim, acreditarmos que estas experiências, tanto exibidas nas relações de assimetria ou simetria, sejam referentes aquelas somadas ao longo de suas vidas (do professor/ do aluno), do acúmulo de informações destes Trocadores.

Já em relação à experiência de TRANSFERENCIA, há o EF Tema/ EF Matéria mais estável, representado pelo conhecimento. Este conhecimento não é demarcado pelos conhecimentos externos ao currículo escolar, como ocorre no frame de TROCA. No entanto, um fator nos chama a atenção em relação a esta perspectiva: como a ação de **passar** é realizada pelo docente, de que maneira ele realiza esta transferência de conhecimento? Através de nossa busca, percebemos que comparece nos dados o EF Modo (um EF não-central tanto no frame de fonte – TRANSFERÊNCIA, como no frame alvo - Educação-ensino). Para a UL *passar*, este EF Modo sinaliza uma amenização desta ação. Recobremos os exemplos 20 e 21 já apresentados no início desta seção:

20 – (52P2) *É uma transmissão de conhecimento*

21 – (16P1) *É um momento de adquirir e transferir conhecimento.*

Consideremos também os exemplos 26 e 27

26 – (27P1) ***Uma forma simples*** de passar conhecimentos científicos, ***de forma simples*** onde todos alunos e companheiros de profissão entendam

27 – (27P2) *Eu possa passar para os meus alunos todos os conteúdos da Educação Física de forma prazerosa, envolvente.*

Podemos observar que os exemplos (20) e (21) nos remetem a uma aula calcada na perspectiva tradicional de aprendizagens, na qual a sala de aula é o local para a transmissão e aquisição de saberes. Aqui cabe a equiparação com a metáfora do conduto de Reddy (2000) já referenciada. A aula é um acontecimento para a transferência de conhecimentos, exteriores à interação e a práticas conjuntas. O professor doa e o aluno recebe o tema. No entanto, nos exemplos (26) e (27), apesar do conceito eminente de aula como transmissão, sinalizado pelo uso da UL *passar*, notamos que há no discurso dos professores outras escolhas lingüísticas que revelam uma expansão deste conceito: há, uma suavização da ação de passar o conhecimento; os professores deixam explícitas as formas como o fazem e sua preocupação com os alunos.

Assim, a perspectiva de aula como cenário de TROCAS, somada à evidências lingüísticas de ações conjuntas entre professores e alunos nos demonstra que os docentes investigados, majoritariamente, encaram a aula não como um locus de manifestação ditatorial entre professor e aluno, no qual somente o professor detém o conhecimento (esta visão só comparece 2 vezes nos dados, nos exemplos 20 e 21 da perspectiva de aula como Transferência). De maneira predominante, os professores em seus discursos, redesenham a cena, e desse modo professor e alunos possuem vozes e a aula passa a agrupar às atividades comuns um olhar mais humanístico do professor que reconhece seu aluno como um trocador/construtor e não como um mero recipiente de conhecimento.

28 – (34P2) *Uma aula deve contar não só com quadro, giz e livro didático, mas também com atividades interativas, nas quais os alunos tenham a oportunidade de construir os seus conhecimentos.*

Enfeixando os principais achados decorrentes da análise da primeira questão, temos o seguinte quadro:

Diante das escolhas linguísticas dos professores para a definição de aula, erigem-se duas perspectivas na cena escolar; na primeira, as ULs revelam a aula como uma prática de TROCAS efetivas, e na segunda, as ULs traduzem a aula como uma prática de TRANSFERENCIA. Destas projeções, emergem duas metáforas conceptuais: AULA É TROCA e AULA É TRANSFERENCIA. Neste sentido:

- A) A aula como TROCA é a perspectiva majoritária no corpus, através das ULs Trocar/ troca, Interagir/ Interação, Aprender/Ensinar e variações, é possível afirmar que há uma integração entre PROFESSOR E ALUNO, por meio de relações interpessoais estreitas, nas quais se revelam práticas conjuntas. A aula é definida como uma *ação-conjunta* entre o professor e seus alunos no encaixe de uma concepção sociointeracionista de educação. Esta ação conjunta pode se manifestar através de relações simétricas e assimétricas; a primeira constitui uma experiência simulada que desloca o professor do centro da cena e o coloca ao lado do aluno; assim, ambos trocam experiências, agem de igual para igual, realizam trocas mutuamente, são participantes trocadores que compartilham além de conhecimentos escolares, experiências de vida. Já a segunda prevê uma hierarquia de papéis uma vez que o professor se apresenta como o detentor do “tema” a ser trocado, além disso, o professor apresenta um propósito para esta troca o que o consagra como controlador da cena, aquele que monitora a troca/aula, porém dá ao aluno a condição de participar efetivamente, de interagir.
- B) Por outro lado, com uma expressão reduzida nos dados e se opondo à primeira perspectiva, a aula é conceptualizada como TRANSFERÊNCIA. Neste sentido, através das ULs *Transmitir, Transferir e Passar*, os Temas são doados pelo professor ao recipiente/aluno. É possível assim, uma analogia com a “metáfora do conduto”, postulada por Reddy (2000). No entanto, ainda que a ação de transferência mapeie esta metáfora, há para as construções com a UL *Passar* uma amenização desta ação, o que traz à cena de transferência uma preocupação do professor em facilitar este processo ao aluno.

Diante do que analisamos até então, é importante ressaltar, mais uma vez, que esta primeira análise se atém ao CONCEITO de aula emerso nos discursos dos professores. A investigação de suas práticas e das de seus alunos se desdobrarão nas questões 2 e 3 do instrumento investigativo. Esta discussão é tema da próxima seção deste capítulo de análise.

4.2 AS AÇÕES DOS PROFESSORES E ALUNOS NA CENA ESCOLAR

É lição sabida que o novo não se constrói só, e nem surge por passe de mágica. O novo nasce do arcaico, mas não se repete o arcaico (...) Em uma determinada hora os dois convivem lado a lado⁹. (GÓES, 1997)

Na seção anterior, nos ocupamos em analisar como os professores construíram o **conceito** de aula, uma vez que a pergunta solicitava uma definição para esta cena. Duas perspectivas, como vimos, traduzem a visão do professor: AULA É TROCA e AULA É TRANSFERÊNCIA.

Passamos, na presente seção, a um segundo momento de nossa análise, qual seja a descrição das práticas mais recorrentes nessa cena escolar. As questões cujas respostas passam a ocupar nossa atenção analítica são as seguintes:

Questão 2) Como são suas aulas? Dê exemplos das ações mais comuns, mais rotineiras;

Questão 3) Como é a atitude de seus alunos durante suas aulas? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes.

Procederemos à análise de cada questão e, em seguida, faremos um confronto entre as ações docentes e as ações discentes descritas. Vale lembrar que tais descrições estão perspectivizadas pelo olhar do professor. Como ambas descrevem AÇÕES comuns e rotineiras dos participantes da cena escolar – professores e alunos, nossa análise, mais uma vez, terá como foco as construções verbais e construções nominalizadas usadas pelos professores em seu discurso. A recorrência de padrões lingüísticos (freqüência de ocorrência) será tratada, como anunciado anteriormente (cf. metodologia e análise da 1ª. questão), como sinal de relevância das práticas no grupo investigado. Os frames emergentes na 1ª. questão, assim como as metáforas conceptuais – AULA É TROCA e AULA É

⁹ Moacyr de Góes, 1997

TRANSFERÊNCIA, servirão como um parâmetro analítico importante, uma vez que intentamos desvelar:

- A) A coerência entre a concepção do *frame* Aula perspectivizado na 1ª questão e as práticas rotineiras dos professores;
- B) A inserção convergente ou divergente dos alunos e professores nessa cena.

4.2.1 Analisando a questão 2: as práticas dos professores

Nos discursos docentes verificamos um total de 115 ações recolhidas, através de ULs verbais e deverbais, nos corpora. Destas, 51 (44,35%) correspondem ao *frame* prototípico de aula, revelando ações didáticas mais tradicionais, comuns às rotinas intra-escolares, que atendem aos padrões canônicos, como ilustram os exemplos abaixo:

29 – (50P2) Aula expositiva

30 – (26P1) Corrijo os deveres, dando o meu visto no caderno dos alunos

31 – (26P1) Realizo a chamada no diário da turma

32 – (26P2) Utilizo o quadro com frequência

33 – (15P2) Explicando com mais detalhes pontos gramaticais

34 – (16P2) Leitura e interpretação de textos

35 – (33P2) Exposição do assunto

36 – (26P2) Recapitulação da aula anterior

Nesses casos, o EF Professor se projeta como o EF Doador, isto é, aquele que possui um Tema (matéria) e faz com que este passe para a posse do EF Aluno. As práticas não sinalizam uma preocupação explícita com as trocas tão firmemente defendidas na conceptualização da cena (cf. seção anterior). O professor se vale de ações didáticas capazes de promover, de modo eficiente, a transferência da matéria, como as enumeradas nos exemplos acima. A assimetria de papéis é claramente demarcada, tendo o professor o protagonismo, o controle das práticas na cena, como ilustram os exemplos abaixo:

37 – (26P2) *As minhas aulas geralmente começam com a recapitulação da aula anterior: perguntas, novos exemplos e a correção de alguma tarefa. Quando o conteúdo é novo a abordagem é feita de forma diversificada: textos extras, xerox, o próprio livro didático. Utilizo o quadro com frequência e requisito a participação oral do aluno.*

38 – (26P1) *Em geral teóricas. Em todas as aulas realizo a chamada no diário de turma, organizo o quadro negro com data e títulos dos conteúdos a serem trabalhados. Faço uma explicação dos conteúdos, corrijo os deveres e passo de carteira em carteira dando o meu visto no caderno dos alunos*

Já as restantes 64 ações (55,65%) imprimem ao frame prototípico um novo tônus, conferindo características mais modernas e dinâmicas às práticas cotidianas frequentemente realizadas pelos docentes na aula, exemplos (39) e (40), trazem ao cenário escolar uma variação da rotina tradicional, levando em conta a realidade dos alunos e a possível troca entre os atores que integram a cena Aula.

39 – (47P1) *É possível fazermos teatro e trabalhos fotográficos.*

40 – (22P2) *Gosto de trabalhar com **atividades diversificadas**, para tornar os conteúdos mais interessantes, tais como Charadas – Cruzadinha.*

Propusemos para este grupo quatro sub-categorias (cf.Tabela 5) . A primeira delas (A) corresponde a 53,12% destas práticas e equivale a ações didáticas mais alternativas que dão maior dinamicidade às aulas. Os professores procuram diversificá-las, incluindo na rotina a junção da prática com a teoria. A segunda (B) equivale a 23,44%, 15 ações, que demonstram nitidamente uma preocupação dos professores em valorizarem a realidade e o dia-a-dia de seus alunos em suas aulas; a terceira (C) compõe 14,06% das ações em que se postula uma interface com a categoria anterior; os professores valorizam as ações dos alunos com os quais interagem cotidianamente nas aulas; a quarta (D) são práticas extra-classe, os professores migram para outros cenários, fora da sala de aula, visitam museus e teatros. Estas somam 7,81% do total.

Para nos inteirarmos melhor destas categorias, propomos o seguinte quadro:

Tabela 5 Ações docentes.

Categoria	Número de ocorrências	Frequência	Ações docentes
Práticas alternativas	64	55,65%	Exemplos
Ações didáticas alternativas	34	53,12%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Realizar atividades diversificadas ▶ Proponho diálogo com outras áreas do saber ▶ Priorizar atividades práticas ▶ Apresentar reproduções de obras de arte ▶ Embasar a prática com alguma referência teórica ▶ Estimular criatividade dos alunos ▶ Ouvir músicas ▶ Trabalhar com a linguagem corporal ▶ Discutir filmes ▶ Fazer de tudo um pouco
Ações didáticas na interface com a realidade	15	23,44%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Dar textos voltados para a realidade do mundo do aluno ▶ Relacionar a matéria com algo do dia-a-dia do aluno ▶ Associar conteúdos a situações do cotidiano ▶ Colocar em prática o plano de aula, adaptá-lo à realidade do dia ▶ Integrar questões do dia-a-dia ao ensino da matemática
Ações didáticas na interface com a participação dos alunos	9	14,06%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Aulas expositivas, onde tanto eu, quanto os alunos são agentes integrantes e atuantes ▶ Dou ao aluno o direito de se manifestar e questionar ▶ Incentivo a participação do aluno
Atividades extra-classe	5	7,81%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fazemos visitas aos museus ▶ Ir a teatros

Fonte: O autor

As categorias deste quadro evidenciam a preocupação dos professores com a realidade, ora vista como social, econômica, como realidade do mundo, do dia-a-dia; ora definida como realidade do aluno (ARAÚJO, 2009). Parece aí começar a se desvelar o que na 1ª. questão surgiu como o frame de Aula perspectivizado como TROCA. A realidade é o modo de perspectivizar o tema, o assunto, a matéria. Os professores buscam a combinação entre a teoria, as disciplinas, as matérias e a realidade do aluno, suas vivências cotidianas, de modo a facilitar o processo de aprendizagem, ensino.

Dentre o total das 42 respostas, em 45,23% delas, está evidente este argumento que o professor considera norteador de seu trabalho, como ilustram os exemplos abaixo:

41 – (1P1) *Procuro fazer das aulas uma **relação de troca**: professores e alunos nos ensinam e aprendem. As ações mais comuns aplicadas em sala são textos voltados para a **realidade do mundo e do aluno**, onde há debates, troca de informações e produções posteriores*

42 – (10P2) *Discutir assuntos dentro do plano de curso. Mas, muitas das vezes foge. **Trato do assunto de interesse dos alunos**. Uma notícia, uma reportagem ou um acontecimento no bairro ou na escola. Depende da região ou da sala de aula onde estou atuando.*

43 – (12P1) *São pautados em discussões e **análises da realidade e assunto (tema)**. O trabalho é desenvolvido em grupo. Procuro respeitar, ajudar nas dificuldades de aprendizagem de cada aluno.*

44 – (12P2) *Como professor de Educação Artística, trabalho com história das artes trazendo o aspecto social econômico dos povos, daí partimos para o fazer artístico. Dentro da característica dos povos e **trazendo para a realidade dos nossos alunos**.*

Trocar é, pois, fundamentalmente, trazer à cena escolar a realidade do mundo ou do aluno. Os exemplos ilustram a recorrente preocupação dos professores em fazerem valer a **troca**. Além de inovarem com suas ações didáticas, como dissemos, através dos dados apresentados, é possível afirmar que, para os docentes, importa se os seus alunos gostam ou não de suas aulas, se o que é ministrado na cena pedagógica tem valor para esses discentes.

45 – (44P1) *Sendo professora de matemática procuro **torná-las o menos maçantes possível**, tentando associar o conteúdo a situações do cotidiano.*

Tais ocorrências vêm reforçar a tese de que os professores buscam ações que agradem, despertem interesse em seus alunos e, assim, eles possam estabelecer uma relação positiva com as práticas de sala de aula. A concepção sociointeracionista de educação reaparece dada a listagem de ações cotidianas, focadas no processo e desenvolvimento de saberes, em ações alternativas que

resultarão em aprendizagens conjuntas, experiências compartilhadas, e não como um produto destinado a um “recipiente” imóvel.

Assim, o professor não age sozinho na cena, o aluno não é um mero receptor, os alunos co-atuam, participam, são co-agentes da aula.

*46 – (15P1) Fazemos de tudo um pouco. Procuramos trazer acontecimentos diários para uma conversa informal, **lemos notícias do dia a dia trazidas por eles**, trabalhamos os conteúdos propostos, há a presença de livros (literatura) e didáticos, sempre com respeito e disciplina. Nesse nono ano, em especial, é possível trabalhar assim.*

*47 – (49P1) Geralmente, trabalho o conteúdo dentro de um contexto vivenciado pelo aluno. Textos caros e educativos. E a todo momento **procuro buscar a participação deles (...)***

Isto se reflete em uma proposta de aula como *ação conjunta*, em que o professor busca firmar o necessário partilhamento de atenção e intenções entre professores e alunos. A presença marcante do verbo *procurar* (este verbo comparece 13 vezes nos dados aferidos) demarcando intenção de realizar algo, exemplos (45) e (46), mostra, no entanto, que pode haver *uma distância entre a intenção e o gesto...* O professor *procura*, mas responderiam os alunos a tal busca? A análise da questão 3, em que temos em foco as práticas discentes, trará mais clareza para tal questão.

De qualquer modo, no jogo interativo da cena Aula perspectivizada pelo discurso dos professores investigados na presente questão, podemos identificar relações de troca demarcadas pela assimetria entre aluno e professor, diferentemente do que registramos na questão 1, em que assimetria e simetria se alternavam, desvelando um latente conflito de papéis (cf. subseção 4.1.1.2). O posicionamento do professor perante o aluno é hierarquicamente marcado pela ordenação das tarefas em sala de aula feita pelo professor – é ele o EF Trocador 1 -, ainda que estas tarefas, ações, visem a participação dos discentes. Lembremos do que Clark (1996), (cf. cap.3) adverte como *ações partícipes* na *ação conjunta* - as práticas realizadas em aula se dão pela combinação entre as práticas dos alunos e dos professores, embora diferentes.

Os professores se colocam, portanto, como o EF Trocador 1 na cena, com nível diferente de controle e vontade sobre a mesma e aí comparece a relação **assimétrica** de papéis. São aqueles que possuem a voz *primeira*, têm a autoridade na troca:

48 – (52P2) *Gosto de trabalhar com os alunos, na maioria, das vezes, em duplas. Creio que um aluno ajuda o outro. Sempre **mando** tarefas para casa, **cobro** na aula seguinte e **mando** ir ao quadro para resolver as questões, assim consigo ver o grau de dificuldades.*

49 – (26P2) *As minhas aulas geralmente começam com a recapitulação da aula anterior: perguntas, novos exemplos e a **correção de alguma tarefa**. Quando o conteúdo é novo a abordagem é feita de forma diversificada: textos extras, xerox, o próprio livro didático. Utilizo o quadro com frequência e **requisito a participação oral do aluno**.*

50 – (49P6-1) *Valorizo a **interação**, mas também **imponho limites**, cobro tarefas e a participação dos alunos.*

51 – (26P1) *Em geral teóricas. Em todas as aulas **realizo a chamada no diário** de turma, **organizo o quadro negro** com data e títulos dos conteúdos a serem trabalhados. Faço uma explicação dos conteúdos, **corrijo os deveres e passo de carteira em carteira dando o meu visto no caderno dos alunos**.*

O que podemos concluir para a segunda questão é a existência de ações prototípicas do *frame* aula e ações didáticas mais inovadoras. O discurso do professor confere ao aluno grande importância na construção das aulas, confirmando a concepção sociointeracionista de educação (cf. capítulo 1), de *ação conjunta*. O professor se revela, ainda, como o **agente principal** na cena escolar, deflagrando uma disposição vertical, assimétrica de papéis com seus alunos (ARAÚJO, 2002).

Para sabermos como os alunos acolhem estas práticas docentes, e então, desvelarmos se suas ações são convergentes ou divergentes com as dos professores nessa cena, daremos seguimento à análise da questão 3, tema da próxima seção.

4.2.2 Analisando a questão 3: as ações dos alunos na AULA

Na questão 2, disposta na seção anterior, apresentamos a descrição das práticas docentes perspectivizadas pelo discurso desses mesmos atores. Na presente subseção, trataremos da questão 3 (*Como é a atitude de seus alunos durante suas aulas? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes*), na qual seus discursos estão centrados nas práticas discentes, descrevendo as ações frequentemente desempenhadas por seus alunos na mesma cena escolar.

Para iniciar, prosseguimos com o mesmo procedimento metodológico da questão anterior, fizemos o mapeamento de ULs nominais, verbais e deverbais para verificarmos quais as perspectivas instauradas sobre as práticas dos alunos no *frame* Aula. Levantamos um total de 116 ULs (verbos, nomes, adjetivos e expressões com tal valor), das quais 58 correspondem ao *Frame* Aula na perspectiva prevalente no discurso do professor (conf. seção.4.1), qual seja Aula é Troca. Desse modo, podemos dizer que 50,86% dos dados comprovam práticas convergentes dos alunos e professores no cenário escolar. Para os professores, os alunos reconhecem a aula como *locus* de aprendizagem, ensino, **trocas** efetivas e **ação-conjunta** como vinham afirmando até então.

52 – (26P1) Os alunos **participam dos debates** realizados em sala, se mostrando **bem envolvidos**.

53 - (35P1) São **participativos, interessados, questionadores**

54 – (49P2) O mais comum em minhas aulas é uma **atitude de respeito e amizade** por parte dos alunos. Geralmente eles participam dando **opiniões**, sobretudo, nos temas mais atuais. Existe **liberdade para se expressarem**

55 – (52P2) Mostram bastante **interesse** e acho até que **satisfação**. Vejo que essa maioria **se dedica** no momento das aulas e fora da escola, com as tarefas de casa por exemplo.

56 – (25P2) **Acompanham** bem as aulas e **conseguem alcançar** um bom percentual dos objetivos propostos.

Em contrapartida, as demais ULs mapeadas apontam uma ruptura com o *frame* esperado, uma quebra de expectativa (TANNEN, 1993) com o *frame* Aula. As

unidades lexicais apontam ações e características do aluno que revelam práticas na contramão do que é esperado para esta cena escolar, exemplificando o que Miranda (2007, p. 2) trata no projeto que deu origem a esta dissertação (cf. capítulo 1), qual seja a existência de uma elasticidade nos padrões de comportamento interacionais e nas práticas lingüísticas, como ilustram os exemplos abaixo:

*57 – (49P1) A maioria dos alunos são **desinteressados**. Parecem estar **obrigados** em sala de aula. O ensino e a escola não tem **nenhum valor para eles**. Ex.: Estão o tempo todo **brigando entre eles**.*

*58- (1P1) É freqüente o **desinteresse**, sempre dos mesmos alunos; **atitudes indisciplinadas e desrespeitosas**.*

*59 – (15P1) São **poucos os que participam**.*

*60 – (26P1) Os alunos possuem uma tendência em conversar com os colegas e **se não houver limites, podem até levantar sem pedir***

*61 – (27P1) **Brigas entre eles é comum***

Formam este segundo grupo 57 itens lexicais, o que corresponde a um percentual de 49,14%. Esta parcela dos dados se mostra, portanto, divergente em relação às práticas docentes apontadas na questão 2.

Para nos orientarmos mais detalhadamente sobre essa *quebra de expectativa* representada por este segundo grupo, em **desarmonia com o frame aula**, propomos, como fizemos na questão anterior, sub-categorias para esta cena que se subdividem em quatro.

A categoria A, em grande porcentagem nos dados, 54,38%, marca a **indiferença** dos alunos em relação à aula, posturas desmotivadas, de apatia e desinteresse. Para este sub-grupo a educação não tem importância, a escola não tem valor. Na seqüência, a sub-categoria B agrupa práticas cotidianas de **lazer**, divertimento, tão logo as ULs demarcam um frame alheio a cena escolar, ações como “brincar”, “conversar”, “tagarelar” em sala de aula demonstram a inadequação destas práticas ao cenário em questão; este grupo compõe 19,30% dos dados aferidos. Em terceira posição na tabela, a sub-categoria C, à qual denominamos **INDISCIPLINA**, ocupando 14,03% dos dados, esta categoria nos remete a cenas de ausência total de regras. Este grupo se opõe ao ambiente escolar, cujas próprias

bases devem ser construídas sobre regras de conduta e comportamento. A última sub-categoria, D, em menos proporção nos dados, 7 ocorrências, o que equivale a 12,28%, integra ações de **agressividade** por parte dos discentes. Práticas como “discutir”, “brigar” e “ofender professores” vão além de uma conduta indisciplinar, rompem padrões éticos e morais. Os alunos demonstram agressividade entre eles e com os docentes. Através deste grupo, notamos uma ausência flagrante da *ética-cidadã* (MIRANDA, 2005).

Para melhor nos inteirarmos destas sub-categorias, propomos a seguinte tabela:

Tabela 6 Ações discentes desarmônicas.

Categoria	Número de ocorrências	Frequência	Ações discentes
Práticas em desarmonia com o Frame Aula	57	49,14%	Exemplos
(A) Indiferença/Desinteresse	31	54,38%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ não valorizam o ensino e a escola ▶ parecem estar obrigados em aula ▶ não se interessam pela educação ▶ demonstram pouquíssimo interesse ▶ não participam ▶ não tiram dúvidas ▶ não correspondem as expectativas do professor ▶ não fazem exercícios em sala e em casa ▶ são apáticos ▶ são passivos ▶ são preguiçosos
(B) Lazer	11	19,30%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ só querem brincar ▶ exaltam nas brincadeiras* ▶ conversam muito ▶ gostariam que as aulas fossem “rola-bola” ▶ conversam com colegas ▶ são bem falantes ▶ são altamente tagarelas
(C) Indisciplina	8	14,03%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ acham chato discutir regras ▶ são indisciplinados ▶ levantam sem pedir ▶ tem problemas de disciplina ▶ não conhecem os princípios básicos da educação
(D) Agressividade	7	12,28%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ brigam entre eles o tempo todo ▶ discutem entre eles ▶ ofendem os professores ▶ prejudicam os outros alunos

Fonte: O autor

Tais grupamentos nos revelam, pois, *frames* distintos da cena escolar Aula conceptualizada pelos professores, majoritariamente, como Troca. Os itens lexicais escolhidos pelos professores para descreverem as ações de seus alunos desvelam cenas divergentes com o *frame* em questão, ou seja, as práticas ou posturas dos alunos acionam outros *frames* – indisciplina, agressividade, lazer e indiferença - inteiramente antagônicos a uma cena de Troca.

De fato, o que podemos verificar a partir de tais práticas dos alunos, é que, na questão 2, o professor nem sempre descreve suas práticas **efetivas**, mas o seu

desejo, sua intenção (10P1- *Procuro desenvolver as atividades (orais e escritas) envolvendo, em primeiro lugar, a realidade dos alunos*) de construir um cenário de trocas que nem sempre se torna uma prática real entre professor e aluno.

Diante destes dados que revelam as posturas dos alunos, propomos, nos termos de Gomes (2001), que dois tipos divergentes de alunos sejam categorizados: os *alunos-prazer* e os *alunos-desprazer*. Os primeiros são definidos como alunos participativos, que interagem, fazem a aula fluir, “respondem a estímulo e indagações do professor”; enquanto os segundos são definidos como desinteressados, desmotivados, desrespeitosos, “não seguem normas, não reconhecem o seu papel de aluno” (GOMES, 2001, p. 243). Estas categorias estão relacionadas às posturas e ações dos alunos no *frame* escolar quando veem a aula ora como cenário para a aprendizagem e ora como lazer, indiferença, agressividade. Tomemos alguns exemplos que ilustram os dois casos:

62 – (50P1) Prezo o respeito e a disciplina, então, não temos problemas em manter uma ação equilibrada por parte dos alunos. Portanto, as atitudes dos alunos são de respeito.

63 – (18P1) o desinteresse e o desrespeito prevalecem na sala de aula. Durante minhas aulas, consigo manter a disciplina, mas no final do dia, eu me sinto sem forças. Os alunos conversam muito durante a aula, muitas vezes, até discutem entre eles. Muitos estudantes são agressivos e chegam a nos ofender.

Os exemplos demonstram ações rotineiras dos *alunos-prazer* e os *alunos-desprazer* (GOMES, 2001). Lançamos mão destas classificações para os alunos uma vez que estes grupos revelam ora estreita relação com a cena Aula perspectivizada pelo olhar do professor; ora com os demais *frames* apontados na Tabela 6 apresentada, em desarmonia com o *frame* educacional. No entanto, como o professor interage com ambos, esta relação desvela-se, portanto, ora harmônica e ora desarmônica.

4.2.2.1 Os alunos-prazer e a harmonia professor-alunos

Dediquemos uma atenção aos exemplos que ilustram, sob nosso entendimento, uma relação harmônica entre professores e alunos, em deferência às

atitudes discentes em combinação com as docentes. Dentro desta perspectiva, de *alunos-prazer*, podemos dar relevo a algumas respostas que demonstram os pontos positivos em relação ao comportamento dos alunos, condizentes com o *frame* Aula, o que nos revela uma parceria entre os agentes escolares – aluno e professor, reiterando a aula como *ação-conjunta*.

64 – (22P1) *São meus **amigos**. Sempre estamos contando algum caso referente à semana.*

65 – ***Atitude participativa** com realização das atividades propostas.*

66 – (12P2) *A atitude é de um bom aproveitamento **respeitando a realidade na qual eles estão inseridos** (socioeconomicamente). Trabalho em grupo na sala de informática.*

67 – (16P2) ***São participativos**. Gostam de textos relacionados a sua faixa etária.*

Estes exemplos recobram uma reflexão já pontuada na análise da questão 2: a relevância de se considerarem as realidades dos alunos, da comunidade escolar nos momentos de ensino, aprendizagens, nos momentos de TROCAS. Neste ponto, assumimos novamente o referencial teórico disposto no capítulo 1, no que se refere à concepção sociointeracionista de educação e ao que Araújo (2009) trata a respeito da proposta por uma escola comunitária. Para o autor uma escola que possua um compromisso ético deve abrir-se para a realidade de seus alunos e alunas e fazer com a comunidade coopere nas ações intra-escolares. Para o autor, não deve haver um largo distanciamento entre escola/comunidade, mas um estreitamento em prol de uma eficaz inclusão social, que anule o “caráter propedêutico do ensino” do passado (ARAÚJO, 2009, p.2). Podemos entrever, assim, que se as ações docentes seguem nesta direção, a retribuição dos alunos será através de ações positivas e éticas para com seus professores e na vida.

68 – (50P1) *De maneira geral, os alunos participam bem, relacionando **situações do cotidiano com o assunto estudado**.*

69 – (52P2) *Vejo que essa maioria se dedica no momento das aulas e **fora da escola**, com as tarefas de casa por exemplo.*

4.2.2.2 Os alunos-desprazer e a desarmonia professor-alunos

Ao contrário, o segundo grupo que qualifica os alunos, compreende ações freqüentes realizadas pelos discentes que desnorteiam a prática escolar, rompendo a *expectativa do frame* (TANNEN, 1993) aula. Alguns exemplos podem ilustrar:

70 – (10P2) Há **muito desinteresse**. Numa sala de 40 alunos (JF) trabalho com mais ou menos 10. Os outros demonstram **pouquíssimo interesse**.

71 – (10P1) A **maioria não conhece os princípios básicos da educação**, pois **não recebem isso em casa**. Muitas vezes, preciso conversar muito para dar início ao trabalho.

72 – (44P1) Tem sido o meu primeiro ano como professora, então **tenho enfrentado alguns problemas com indisciplina**. Percebo na maioria dos meus alunos **a falta de interesse** não só pela matemática, mas também **pela sua educação em geral**.

73- (27P1) **Brigas entre eles é comum** mas procuro trabalhar com atividades que possibilitem a empolgação de todos.

74 – (34P1) Além da agitação normal, própria da idade, **a maioria é desatenta**, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. Infelizmente, **uma minoria corresponde às nossas expectativas**.

Estes exemplos denotam algumas práticas discentes que se encontram em total desacordo com o *frame* AULA, como já explicitamos. Tais posturas implicam, por certo, um rompimento com valores nas relações humanas, sinalizado pelo desinteresse, a incapacidade de ouvir o outro - o professor e demais colegas, marcado pela conversa imprópria (realizada fora do local e horário apropriados), pela indisciplina e pela violência (emocional e física do professor e demais integrantes da sala de aula/escola), pela não-participação nas aulas. A “crise da sala de aula” parece mostrar, de modo claro, os seus sinais. Apesar de, no cenário específico investigado, os professores postularem/descreverem práticas ideais, voltadas para a interação, para a troca, cerca de 50% das práticas dos alunos estão fora deste jogo interativo, desencadeando sérios conflitos.

Estas posturas desvelam alunos que parecem não reconhecer a importância simbólica da escola para uma sociedade (cf. Tomasello, cap. 2), como uma instituição responsável pela propagação e perpetuação de grande parte da herança humana. Não compreendem também que, na escola, uma instituição de caráter público, os sujeitos interagem através de regras que normatizam as **práticas sociais públicas**, que são distintas das cenas privadas, sejam elas domésticas, dos bares, das ruas, das festas etc.

Uma questão emerge a esta altura: quem são os responsáveis por tais cenas? A quem cabe a responsabilidade de mudar o percurso e o destino destes jovens? A escola? A família?

As posturas e condutas destes *alunos-desprazer* nos remete à **crise** instanciada por Miranda (2007) - questão central de nosso trabalho. Para a pesquisadora, tal crise na sala de aula é um reflexo de uma crise de valores da sociedade contemporânea cujos reflexos parecem espelhados nos padrões de comportamento interacional e linguístico em instâncias públicas. Como ela mesma afirma, *uma pedagogia do barulho se impõe sobre o espaço para leituras, estudos, palestras, discussões consistentes, silêncios ativos*. (MIRANDA, 2007, p.2).

Podemos pensar que a *crise*, apontada por Miranda (2007), revela um feixe de situações que marcam a vida contemporânea e se espraiam na escola. Como o próprio nome revela, *crise* advém do que está em mudança. O mundo contemporâneo requer um novo olhar, tão logo a escola necessita de um olhar mais cuidadoso. No entanto, as responsabilidades não devam cair sobre um agente em especial, mas sobre a sociedade. Como alerta Moita-Lopes (2008), já referenciado no cap. 1, *A questão contemporânea parece ser relativa a como reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la*. (MOITA-LOPES, 2008, p.85).

Assim, na perspectiva teórica defendida no presente estudo (cf. Introdução, cap 1 e 2), esta inadequação ao *frame* Aula, demonstrada pelos dados, parece advir, portanto, de uma ausência de valores, entendida aqui como posturas éticas, morais, legais que devem fazer parte de uma vida cidadã e terem início na educação familiar. Tais posturas, que implicam a clara noção de **limites e de hierarquia** de

papéis nas cenas institucionais, embora requeiram um compromisso educativo inicial da família, implicam igual responsabilidade das demais instituições que compartilham com os pais o processo educativo dos jovens de hoje.

O que queremos dizer, por fim, é que tais práticas conflituosas em sala de aula devem ser vistas, por todos os agentes educacionais, com uma alerta em relação a crises mais profundas em nossa cultura. Cabe reconhecer que as vítimas do desprazer demarcado nas práticas conflituosas não são só os professores – cujo adoecimento cada vez mais freqüente parece ser uma resposta dolorosa a tal crise, mas também os alunos que, fora das relações humanas qualificadas, estão, por certo, fora do jogo da cultura, da apropriação de saberes, poderes e deveres que nos guiam em nossa vida coletiva.

O exame da questão 4 certamente nos trará alguns apontamentos para possíveis respostas a esta questão.

Em busca de pistas para estas respostas, vamos em direção a questão 4, tema da seção seguinte, que pretende capturar os sentidos da aula **boa** para os professores.

4.3 ANALISANDO A QUESTÃO 4: A AULA IDEALIZADA NO DISCURSO DOCENTE

O próprio educador deve ser educado...(Marx)

A presente seção tem como foco analítico o desvelamento conceitual da aula ideal que se constitui como conteúdo de resposta à questão 4 de nosso instrumento investigativo - Para você, o que é preciso para se ter uma **boa** aula?.

Neste sentido, os achados analíticos obtidos nas questões anteriores acerca da conceptualização do *frame* Aula e da descrição das práticas discentes e docentes servirão ao confronto com a definição e normatização do *frame* de Aula ideal. O mesmo recurso metodológico das questões anteriores será utilizado (cf. seções 4.1 e 4.2), acrescido do mapeamento dos *Elementos do frame* (EFs) (FILLMORE, 2003) recorrentes nas respostas dos professores. Assim, acreditamos ser possível traçar alguns parâmetros que lancem luz sobre o modo como estes sujeitos normatizam a *aula idealizada*.

4.3.1 As condições para a boa aula segundo as ULs no discurso dos professores

Após mapearmos todas as unidades lexicais relevantes (ULS verbais e deverbais) das respostas dos professores, pudemos constatar que o conceito de aula emerso na questão 1, cuja perspectiva majoritária se configura como TROCA/interação e *ação conjunta* entre os participantes escolares também comparece nesta questão. Dentre as 42 respostas, 73,81% recobram este conceito. Os professores, repetidamente, evocam uma relação interativa para o compartilhar de experiências entre os alunos e a comunidade escolar.

*74 – (1P2) Preparação. Entusiasmo. Estar aberto para a **troca de experiências**. Usar uma metodologia (ou didática) que atinja aos interesses de **todos os envolvidos**.*

*75 – (1P1) Tempo para prepará-la, portanto para pesquisar, **trocar com colegas**, leitura, digitação.*

*76 – (12P1) É preciso que o professor conheça a realidade social na qual seus alunos estão inseridos. **Interação** entre professores, coordenação pedagógica e a comunidade escolar.*

A perspectiva minoritária na questão 1 – aula como TRANSFERÊNCIA - também é recobrada, e aqui comparece em 26,19% das 42 respostas. Como ocorre na questão 1, a ação de transmissão é suavizada pelo professor; a ele cabe fazê-lo com leveza, simplicidade e prazer.

*77- (39P1) Ter uma boa palavra com o outro, o que também nos escapa às vezes. Se preparar bem para **ser simples o suficiente para transmitir**.*

*78 – (52P2) Acima de tudo carinho para com os alunos. Se chegarmos sem **carinho para transmitir aos alunos**, também estaremos **transmitindo** impaciência, falta de dedicação, falta de prazer ao ensinar, discussão indevida, grosserias, falta de atenção e etc e tal...*

Prosseguindo com os dados, pudemos perceber que a ênfase do discurso docente para esta quarta questão está em **estabelecer parâmetros para a boa aula**. Os professores se ocupam em listar as necessidades primordiais para a concretização de uma aula positiva, normatizando-a. Portanto, em suas respostas,

apontam algumas necessidades que possibilitariam a aula ideal. A essas necessidades denominaremos **condições ideais**.

A definição da palavra *condição* no dicionário é: *6. Antecedente necessário sem o qual algo não ocorre (...) 10. Qualidades necessárias.* (HOUAISS, 2009, p. 515). Tão logo, podemos dizer que as condições apresentadas pelos docentes para a *aula Ideal* se relacionam, numa escala decrescente de importância, com os atores principais que instituem a valência da cena Aula. Primeiramente, as normas ideais recaem sobre o **EF Professor** e, em seguida, sobre o **EF Aluno**. As regras seguintes colocam em foco a escola – **EF Instituição**. Em últimos lugares surgem as instituições corresponsáveis pelo processo educativo – **a Família e o Estado** que aparecem em igual proporção nos dados.

A- O **EF Professor**, enquanto EF Trocador 1 ou EF Doador, é, no discurso do próprio professor, o principal responsável pela qualidade da aula. Como ele tem um Tema (EF Matéria, EF Experiência, EF Preceito) a trocar ou transmitir, é a sua capacidade de realizar tal tarefa o principal elemento a garantir o sucesso da cena escolar. Além disso, o professor deve agregar qualidades pessoais como ser motivado, bem humorado, saudável e qualidades interpessoais, como ter boa interação com os alunos e carinho para com eles. A soma desses atributos é que vai possibilitar a vivência de uma aula como um momento de prazer, no qual o professor deve, ainda, levar em alta conta a realidade de seus alunos e fazê-los perceber o papel da escola/educação em suas vidas, numa projeção futura. Os exemplos de 79 a 84 ilustram tais atributos e atribuições do professor:

79 – (52P1) É preciso que o professor tenha o domínio daquilo que irá ensinar

80 – (47P2) O professor dominar o conteúdo.

81 – (52P2) E, na minha opinião, que professor e aluno tenham uma relação gostosa, prazerosa. Que o aluno goste do professor e vice-versa. Prazer.

82 – (16P2) Trazer um material prazeroso para sala de aula.

83 – (15P1) *É preciso interação, motivação, interesse, liberdade, intimidade, amor. Lidamos com adolescentes, é preciso entendê-los e dar voz a eles. Além disso, é bom que eles saibam que você quer o desenvolvimento e que eles te dêem crédito, assim podemos caminhar juntos. Até o conteúdo, que para eles é chato, quando se convive bem com eles, querem aprender e mostrar bom resultado.*

84 – (12P1) *É preciso que o professor conheça a realidade social na qual seus alunos estão inseridos.*

- B- O EF **Aluno** aparece em segundo lugar. O EF Professor reivindica, acima de tudo, alunos interessados, dispostos a aprender etc., isto é, prontos para receber (EF Receptores) ou a trocar (EF Trocador 2) o Tema que parte do EF Professor.

85 – (52P1) *É preciso se ter alunos abertos a aprender.*

86 – (47P2) *Os alunos terem um comportamento adequado na sala de aula (concentração, estimulado a participar, ter interesse no assunto).*

87 – (18P1) *Primeiro o interesse dos alunos)*

- C- EF Instituição - A **escola** constitui o terceiro pilar que sustenta a boa aula, o que implica recursos materiais e humanos, infra-estrutura, materiais didáticos, espaços físicos adequados, número de alunos compatível com o tamanho da sala de aula.

88 – (52P2) *É necessário um **apoio de uma equipe pedagógica e da direção** para o trabalho que se pretende fazer.*

89 – (47P2) ***Material didático apropriado** (vídeo, quadro, computador, etc.).*

90 – (28P2) ***Condições físicas: número de alunos em relação ao tamanho da sala; material didático. Redução do número de alunos em sala; redução de carga horária do professor***

- D- **Família** – constitui a última condição para a aula ideal. Sendo cobrada por poucos professores, a participação dos pais/responsáveis no processo de

escolarização do aluno é minimamente referenciada nos dados dos discursos docentes.

91 – (18P1) Acredito que uma participação mais efetiva dos pais também ajudaria bastante.

E- **Estado** – Em relação aos dados, aparece empatado com a “família”, em última posição. A forma como comparece nos dados também não se revela explícita; os professores requerem a melhoria dos salários ou apoio da secretaria de educação.

92 – (34P2) Remuneração adequada; valorização dos professores.

93 – (18P1) A pressão que sofremos vinda da secretaria também é muito desagradável. O que importa são os “bons resultados”. Ninguém procura nos auxiliar.

A tabela a seguir mostra, em números, como os dados se apresentam:

Tabela 7 Condições necessárias à boa aula.

Condições necessárias	Número de ocorrências 142	Frequência 100%	Exemplos das capacidades exigidas de cada EF
EF Professor	80	56,34%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Preparar aula ▶ Estudar ▶ Despertar o interesse dos alunos ▶ Gostar do que faz ▶ Ter boa relação com aluno ▶ Ter bom humor ▶ Mostrar a importância do estudo para a vida dos alunos ▶ Não ter problemas de saúde (física e mental)
EF Aluno	37	26,06%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Ter interesse ▶ Participar ▶ Ter comportamento ▶ Gostar do professor ▶ Ter respeito
EF Instituição	21	14,79%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Possuir infra-estrutura adequada ▶ Possuir material didático adequado ▶ Possuir uma equipe competente de profissionais da educação
Estado	2	1,41%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Valorização dos professores ▶ Remuneração justa
Família	2	1,41%	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Participação das famílias

Fonte: O autor

A tabela 7 demonstra que a cena está perspectivizada pelo olhar do professor sobre si mesmo como o **principal agente** para a efetivação da aula ideal. Na maioria das unidades lexicais levantadas nos discursos docentes, 56,34% atribuem ao EF PROFESSOR a primeira condição necessária à aula boa; em segundo, eles elegem o EF ALUNO, ocupando 26,06% dos dados; a terceira condição para a aula ideal, com 14,79% dos dados, reside no EF INSTITUIÇÃO. E, por último, na tabela estão as ações responsivas da FAMÍLIA e do ESTADO que equivalem a 1,41% cada.

Para nos fazermos entender melhor, nos dedicaremos a explicar cada condição separadamente, como se segue nas subseções.

4.3.1.1 *Primeira condição: o EF Professor*

Nos discursos docentes, os professores, como dissemos, impõem sobre seu papel qualidades determinantes que constituem o professor da aula ideal. Este EF deve ser provido de diferentes capacidades para realizar a BOA aula. Tais capacidades as categorizamos como: **pedagógica** – saber conduzir a aula com eficácia, revelando aos alunos a sua importância, em especial, sua repercussão na vida real; **persuasiva/afetiva/interacional** – ser capaz de relacionar-se bem com os alunos, com os quais deve estabelecer laços de amizade, carinho e amor; a **profissional/intelectual** – dedicar-se ao estudo, à pesquisa e ter domínio sobre a matéria ou os conteúdos lecionados e **pessoais** – o professor deve ser dotado de bom-senso e de saúde física e mental.

A capacidade pedagógica está em destaque nos dados, com 42,5% das ocorrências. Para o EF Professor compor a cena escolar ideal ele deve saber TROCAR ou TRANSMITIR eficazmente suas idéias ou conteúdos escolares; deve, portanto, ter qualidade profissional. Os dados nos revelam, ainda, que, dentro desta capacidade, cabe ao professor a tarefa de mostrar ao aluno a repercussão de seus estudos na vida futura. Na descrição do *frame* Educação-Ensino (conf. seção 4.1) tal tarefa se relaciona ao EF PAPEL (*Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um aluno está apto a assumir como resultado de um treinamento.* Este EF exemplifica o ensino como ingrediente para um “sucesso” posterior na vida real, como ilustram os exemplos abaixo:

94 – (26P2) *Uma boa aula é aquela que desperta o interesse do aluno, não pelo o que ele pode conseguir em pontos (nota), **mas como aprendizado para a vida, se situar no contexto social, se perceber como cidadão participando das decisões da sociedade.***

95 – (35P2) *Primeiramente despertar o interesse, motivar os alunos para que possam interagir com o conteúdo aplicado em sala de aula e **colocá-lo em prática em sua vida social.***

96 – (16P2) *Trabalhar com textos relacionados à vivência dos alunos. Mostrar a todo momento a importância do estudo na vida deles.*

Os discursos docentes nos mostram, assim, que os professores reconhecem o que Tomasello (2003) trata como o **papel emancipatório** das instituições, dentre elas a escolar, entidade propagadora do conhecimento no processo de evolução cultural humana – o *efeito catraca* (cf. capítulo 2). Assim, como Trocador 1 ou Doador, a ação pedagógica do professor inclui fazer com que o aluno reconheça na escola uma possibilidade de emancipação ativa na vida, nas práticas sociais, de modo que a *troca* de experiências ou a *transmissão* de saberes sejam reconhecidas como ações interventoras.

Assim, podemos estabelecer um paralelo com a proposta de uma educação ética e cidadã, regressando às teses de Moita-Lopes (2008), Miranda (2007) e Araújo (2009) que se entrelaçam na crença da escola como organismo capaz de agir com a sociedade, a comunidade local para que as aprendizagens se alarguem para além dos “muros escolares”.

A segunda capacidade essencial ao EF PROFESSOR, ocupando 35% das ULs mapeadas, está na motivação ou sedução sobre o aluno; o professor deve ser capaz de convencê-lo a participar das aulas. Nesta meta, deve demonstrar afeto por ele, revelando-se amigo. Esta condição imprime ao professor a tarefa de fazer com que o aluno, sentindo-se querido, queira retribuir.

Para os professores, uma relação afetiva positiva na interação é um ingrediente, um pré-requisito indispensável para as TROCAS efetivas (cf. seção 4.1) com os alunos e demais participantes escolares, na construção do que seja uma boa aula. Prevalece a troca de experiências como uma situação harmoniosa, na qual há

intimidade, respeito e companheirismo, amizade. A perspectiva interacional do evento ganha, assim, mais força nestas postulações do professor.

97 – (50P-1) É necessário conquistar a confiança e a simpatia dos alunos.

98 – (10P-1) Uma relação harmoniosa entre professor e aluno a fim de proporcionar realização dos dois lados.

99 – (52P-2) Acima de tudo carinho para com os alunos.

100 – (12 P-1) Interação entre professores, coordenação pedagógica e a comunidade escolar.

A penúltima capacidade que o docente deve ter consiste no seu preparo intelectual, que se revela através do domínio do conteúdo a ser lecionado. Aqui também está incluso o tempo de preparação das aulas, a dedicação que o professor deve dar à elaboração dos conteúdos a serem ministrados. Esta capacidade traduz 16,25% do total dos dados.

101 – (26P-1) Domínio do conteúdo (por parte do professor)

102 – (P-1) Domínio do conteúdo a ser apresentado aos alunos é essencial para uma boa aula.

Em última posição na tabela, ocupando 6,25% dos dados, estão as capacidades pessoais que os próprios professores reivindicam para si, como ter bom-senso, estar bem humorado, motivado, e saudável. Nosso saber empírico nos autoriza relatar que o fato de ser saudável implica uma saúde física e mental favorável, o que se equidista da real situação que vivem algumas escolas da contemporaneidade, cujos professores se apresentam doentes, e se ausentam da cena escolar por tempos, às vezes, ilimitados.

103 – (10P-2) Estar disposta, atenta (...) ter bom-senso.

104 – (47P-2) Não ter problemas de saúde (física ou mental).

A tabela 8, a seguir, mostra a frequência de ocorrência de cada uma dessas categorias:

Tabela 8 Capacidades exigidas ao EF Professor

CATEGORIAS Capacidades exigidas ao EF Professor	Número de ocorrências	Frequência
Capacidade Pedagógica	34	42,5%
Capacidade Persuasiva / Interacional	28	35%
Capacidade intelectual	13	16,25%
Capacidade pessoal	5	6,25%
Total	80	100%

Fonte: O autor

4.3.1.2 Segunda condição: o EF Aluno

Em segundo plano, como vimos na Tabela 7, estão os alunos (26,06% das ULs mapeadas). De acordo com os professores, para que a aula seja boa, é necessário alunos motivados para a aprendizagem e disciplinados, que não entrem em divergência e gostem do professor. Podemos notar que a reivindicação pelo aluno participativo e motivado recupera o conceito de *aluno-prazer* predominante na questão 3; o EF Aluno, os *alunos ideais*, seriam aqueles que correspondessem às ações prototípicas do *frame* aula. Portanto, subdividimos categoricamente as qualidades que este aluno deve agrupar. A primeira delas é **Interesse / Participação**, com 72,97% dos dados aferidos, o que demonstra a importância desta qualidade do aluno. Os professores parecem, deste modo, reivindicar este tipo de aluno para a cena escolar. A segunda qualidade está ligada à conduta disciplinar, denominamos **Disciplina / Cordialidade**. Os alunos devem, em uma expressão menos relevante, 20,03%, ter comportamentos adequados e, ainda, gostarem do professor. De certa forma, a prevalência da primeira sobre a segunda categoria se justifica – a expectativa é que alunos interessados e participantes, naturalmente, serão mais disciplinados cordiais. A tabela ilustra nossa busca:

Tabela 9 Qualidades ao EF Aluno

CATEGORIAS	Número de ocorrências	Frequência	Exemplos
Interesse/Participação/ Motivação	27	72,97%	<i>Ter alunos interessados, dispostos. Primeiro, o interesse dos alunos. Dedicação dos alunos. Interesse da turma. Temos uma boa aula quando há participação dos alunos.</i>
Disciplina / Cordialidade/ Respeito	10	27,03%	<i>Que o aluno goste do professor Os alunos terem um comportamento adequado na sala de aula Antes de mais nada, respeito mútuo</i>
Total	37	100%	

Fonte: O autor

4.3.1.3 Terceira condição: o EF Instituição

Na terceira posição na tabela, numa percentagem bastante próxima à dos alunos (14,79%), está o EF Instituição, este representado pela escola que simboliza, para os professores, todos os recursos materiais e humanos que dão suporte ao docente e ao aluno para que a aula seja positiva. A escola, para tanto, deve ser provida de estrutura física e didática adequadas para atender a toda comunidade escolar, o que chamamos **Infra-estrutura e Material**. Além disso, segundo os docentes, deve haver recursos humanos disponíveis demarcados pela coordenação, direção e outros profissionais especializados, os **Recursos Humanos**. É o que podemos ver na tabela 10:

Tabela 10 Condições à Instituição Escolar

CATEGORIAS	Número de ocorrências	Frequência	Exemplos
Infra-estrutura e Material	14	66,67%	<i>Acredito que condições mais adequadas Condições físicas: número de alunos em relação ao tamanho da sala; material didático. Material didático adequado e em quantidade suficiente para toda a turma,</i>
Recursos Humanos	7	33,33%	<i>Acompanhamento de muitos alunos com profissionais especializados</i>
Total	21	100%	

4.3.1.4 *Quinta condição: instituição Familiar e o Estado*

Na última instância da tabela das condições necessárias se encontra o que definimos como outras instituições: a família e o estado aparecem minimamente referenciados nos dados, em igual proporção, em apenas 1,41% dos dados totais (cf. Tabela 11). Tais condições se refletem nas ações responsivas destas instituições.

Cabe aqui destacar o “apagamento” da família e de seu papel na educação dos filhos demarcada no discurso dos docentes aqui analisados. Esta se constitui em uma questão a ser pensada, pois apenas dois professores, no universo de 42 entrevistados, apontam para a participação familiar como uma condição para a aula ideal. Algumas questões surgem aqui, para as quais nossos dados não têm respostas efetivas. Ao se colocarem como protagonistas de uma aula ideal e ao relegarem a último plano a ação familiar, os professores revelariam desconhecer o papel educador desta instituição? Ou este dado desvelaria a descrença do professor em relação a tal papel? Os dados indicariam a negligência da família em relação às questões educacionais, escolares de seus filhos? Será que a família perdeu seu papel responsivo de regulador e propagador de cultura e valores para seus descendentes?

Interessante notar a presença ínfima do Estado como corresponsável pela aula ideal. Este dado tem, a nosso ver, um lado positivo, qual seja o de nos fazer inferir que o professor reconhece seu papel de agente legítimo do ensino, não transferindo ao Estado (a baixos salários, à desvalorização do magistério, dentre outras questões) a responsabilidade/ culpa pelo seu fracasso pedagógico. Isto significa dizer que, no discurso dos professores investigados não tem espaço o velho discurso do “muro das lamentações”, que legitima o fracasso do trabalho docente a partir de estigmas que o definem como sofredor, como “pobre coitado mal remunerado”, e, portanto, como legítimo incapaz, incompetente. O professor, nos discursos e os dados aqui apontados, “abraça a causa”, se reconhece como agente fundamental da cena escolar e, na nossa visão, é exatamente a partir daí que ele pode e deve exigir do Estado os seus legítimos direitos.

Tabela 11 Outras instituições: Família e Estado

CATEGORIAS	Número de ocorrências	Frequência	Exemplos
Família	2	50%	<i>Participação mais efetiva dos pais também ajudaria bastante.</i>
Estado	2	50%	<i>Remuneração adequada</i>
Total	4	100%	

Fonte: O autor

Para finalizar, cabe pontuar que esta questão fecha o ciclo de perguntas sobre conceitos e ações dos professores. Vale, a esta altura, retomar a pergunta que fizemos ao final da análise das questões 2 e 3, qual seja “a quem caberia a responsabilidade para o sucesso da aula?”.

Podemos, diante das pistas que perseguimos nesta análise, dizer que a **aula ideal**, na perspectiva dos sujeitos investigados, está, portanto, essencialmente, sob a responsabilidade do **professor**. Ele é a base, os alicerces principais para que a aula se erga. Os refletores da cena estão sobre o professor, seja ele Trocador 1 ou Doador (conf. análise questão 1, seção 4.1), se dispõe em relação assimétrica com o aluno, ele é quem coordena, monitora a cena. Os alunos, a capacidade interativa dos atores, a escola e as demais instituições combinam os elementos corresponsáveis pela cena idealizada.

Acreditando, pois, que nossas experiências interferem sobremaneira em nossas conceptualizações (LAKOFF e JOHNSON, 1999), partimos para os últimos quilômetros deste nosso caminhar analítico - os relatos de experiências destes sujeitos- professores. É sobre isso que trata a quinta e última questão desta pesquisa.

4.4 ANALISANDO A QUINTA QUESTÃO: CASOS QUE NUNCA VOU ESQUECER

Prefiro falar um caso bom, os ruins desanimam a gente¹⁰.

Segundo Houaiss (2009, p. 417), caso se define como: 1. O que acontece, aconteceu ou pode acontecer; fato, ocorrência, sucesso. 5. História, conto, narrativa, anedota. Nosso percurso analítico se encerra com a quinta questão do instrumento:

Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você em sua escola, envolvendo seus alunos.

Nos termos de Schneuwly e Dolz (2004, p.60), na perspectiva da teoria dos Gêneros textuais, os casos ou relatos são definidos como *representação, pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo*. Assim, constituem manifestações discursivas de experiências reais de seus autores.

Nossa intenção com esta análise não é traçarmos uma abordagem profunda a respeito dos casos, enquanto gêneros textuais. Falta-nos, nos prazos desta dissertação, o tempo que este estudo exigiria. Tão logo, pretendemos desenvolver uma tímida explanação sobre a **temática** dos relatos para, assim, averiguarmos em que medida estas experiências docentes (boas ou ruins) sustentam ou refutam as nossas descobertas analíticas durante a caminhada já feita.

Assim, tais casos somarão *pistas* para que fechemos nosso ciclo analítico. Como alertamos ao final da seção anterior, esta se constitui em uma nova seara investigativa: a compreensão, a interpretação da temática dos relatos que se materializam nos casos dos discursos docentes investigados.

Um levantamento inicial dos dados nos permite constatar que dentre os 42 professores-sujeitos da pesquisa, 19,05% não responderam esta questão, deixando-a em branco, o que equivale a 8 professores. Tão logo, contabilizaremos os dados em relação aos 34 professores que contaram caso (s). Alguns optaram por relatar um caso positivo e um caso negativo, outros nos contaram dois casos positivos em uma única resposta, o que totalizou **37 relatos** em nossos corpora. Três professores não contaram nenhuma experiência, fazem depoimentos opinativos, ou apresentam justificativas para não relatarem o caso. Temos, então 34 casos e 3 depoimentos.

¹⁰ Excerto do relato de uma Profa. da Escola Municipal Caic Rocha Pombo

Destes 34 relatos, 26 professores, 74,47%, reproduzem boas experiências; enquanto que as experiências negativas comparecem em 8 respostas, 23,53% (Tabela 12).

Tabela 12 Relatos docentes

Relatos Docentes	Número	Porcentagem
Positivos	26	74,47%
Negativos	8	23,53%
Total	34	100%

Fonte: O autor

Os exemplos 105 e 106 ilustram, respectivamente, os relatos positivos e negativos:

*105 – (35P-2) – **As experiências ruins sempre marcantes e geradoras de um sentimento de impotência e fracasso no papel do professor. Já as boas são revigorantes e nos fazem acreditar que podemos ajudar, interferir de forma positiva na vida de um aluno.** Como por exemplo, um aluno que não conseguia ler, não participava das aulas, apresentava problemas disciplinares e começou a participar ativamente das aulas, desenvolver sua leitura e compreender conteúdos, até então, distantes para ele. Em um determinado momento ele disse mediante uma correção de compreensão textual: Eu consegui.*

*106 – (27P-2) Certa vez, **fui processada por uma família de uma aluna,** que cursava a quinta série (hoje sexto ano), alegando que havia quebrado a perna de sua filha. Foram vários dias de agonia, porque tinha certeza que não tinha acontecido isso, ainda mais da forma que ela (a mãe) dizia. Pois algo não encaixava, porque o dia relatado no processo foi em maio... Aí veio a dúvida: a aula que dei e que era a aula em questão foi em março. Para encurtar a história, depois de muitas idas e vindas na secretaria de educação, conversas com advogado, descobrimos que a aluno havia quebrado a perna caindo de uma escada (em maio), **mas a mãe usou esse fato para conseguir um dinheiro “extra”, pois ela***

estava doente e precisava de dinheiro para se tratar. A escola, junto com a secretaria de educação, investigou a vida dessa família, e foi descoberto que a mãe da aluna estava com AIDS e usou a filha em seu favor. Esse caso nunca vou esquecer.

Para tornar mais nítida nossas investigações sobre essas experiências docentes, vamos tratá-las em subseções.

4.4.1 Os casos positivos: o que a memória ama fica eterno¹¹

Como mostramos na tabela 12, a maioria dos casos emersos na questão 5, são casos de experiências consideradas positivas pelos professores. Muito do que os docentes relatam têm ligação direta com algumas das concepções emersas nas respostas anteriores. A concepção sociointeracionista de educação é recobrada, uma vez que os saberes escolares possuem uma interface com os saberes da vida real, em ampla construção pelos agentes escolares (professor-alunos) Daí, a TROCA de experiências, e a aula/escola como espaço para a *ação conjunta*, ser tema dos relatos.

*107 – (39P-2) No ano passado (2007) conseguimos envolver a maior parte dos **professores e alunos** na realização da gincana da escola. Cada professor ficou responsável por uma turma. Todos se envolveram e os resultados foram surpreendentes. Buscamos desenvolver o protagonismo juvenil, dando responsabilidades na execução das atividades para os mesmos. Acredito que seja um caso interessante, pois, todo o desenvolvimento e resultados foram conseguidos com a **participação ativa de alunos e professores**.*

Dentre os 26 contabilizados, 34,61%, o que equivale a 9 casos bons, relatam sucessos dos alunos ao terminarem seus estudos e ingressarem em uma faculdade, ao vencerem um concurso de redação, de matemática ou ao arrumarem um emprego. Estes relatos vão ao encontro do EF Papel, um dos elementos fundamentais ao frame Educação – ensino (cf. seção 4.1.1.1), que demonstra a repercussão dos saberes escolares, da aula, na vida. Retomemos aqui para compreendermos a natureza de sua significação:

¹¹ Extrato do poema de Adélia Prado, intitulado “Para o Zé”, disponível em www.br.geocities.com/edterranova/adelia21htm

Papel: Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um **aluno** está apto a assumir como resultado de um treinamento.
 Ex: Quando o pai dele morreu, ele foi morar com uma tia em Ka'u que o **treinou como um guerreiro**.

Ao relatarem casos de alunos que obtiveram sucessos em suas vidas, os professores demarcam em suas aulas este EF Papel. Isto significa dizer que aquilo que ensinaram a seus alunos foi praticável, serviu positivamente para vida “além dos muros escolares”. Assim, podemos também fazer um elo entre o que apontamos na análise da questão 4, seção anterior, quando explicitamos as condições para a boa aula. Naquela ocasião, (cf. seção 4.3.1.1), os professores, ao se auto-reconhecerem como os protagonistas para a aula ideal, afirmam ser uma condição à aula ideal promoverem aulas que estejam em sintonia com o mundo dos alunos para que os alunos pudessem reconhecer a aula/ensino como algo produtivo em seus futuros.

*108 – (12P1) Uma aluna do EJA, na escola Maria Catarina Barbosa, bairro Ponte Preta que **ganhou o concurso de redação do instituto Eco**. Em sua redação ela menciona os conhecimentos adquiridos durante as aulas de geografia onde ela faz uma analogia entre a **situação social em que ela está inserida e projeta o seu futuro**. Demonstra ampliar percepção social e econômica do país. Discute questões sociais, econômicas, políticas e ambientais. **O seu trabalho é um exemplo de interação e integração escolar**.*

Quando os alunos ou pais retornam à escola para agradecer tanto pelo sucesso do aluno na vida real, quanto pelas aprendizagens que está vivenciando na escola parece evidenciar-se, para o professor, o reconhecimento do aluno/ sociedade pelo seu papel como o *agente primeiro* da cena aula, como o agente **modificador**, o **responsável** pelas ações interventoras de estímulo que causam mudanças nos discentes e na escola. Esses casos simbolizam, assim, um retorno, uma avaliação positiva do trabalho empreendido pelo professor ao longo de sua trajetória com os alunos:

109 – (25P2) Há alguns anos atrás tive que tomar uma atitude da qual me envaideço até hoje, e sobretudo, me emociono. Tive um aluno com dificuldades em matemática e mesmo em outras disciplinas. Quando na oitava série ficou na recuperação em minha matéria, após a prova não

*obteve sucesso, o que levaria a reprovação. Após pensar muito resolvi chamar os pais e aprová-lo. No ano seguinte, **foi aprovado no vestibular de viçosa (curso técnico). Veio á escola me agradecer pela atitude que tomei. Ao final dos quatro anos tornou lembrar minha atitude para com ele em seu convite de formatura, onde tornou a agradecer.***

*110 (12P2) – Hoje, assim que cheguei à escola, estava fechando meu carro quando a mãe de uma aluna me abordou e pediu para me dar uma palavrinha. **Essa mãe veio me agradecer e parabenizar por sua filha estar tendo aula de artes “mesmo” pela primeira vez. Este fato me leva a acreditar que a minha proposta é mais próxima da realidade de meus alunos. Procuramos escolher modalidades artísticas bem comuns à realidade deles, ao mesmo tempo na deixando de ter um viver elevado no aspecto artístico.***

Casos desta natureza confirmam mais uma vez, a tese do antropólogo evolucionista. Nos termos do autor:

Em geral, portanto, pode-se dizer que as tradições culturais humanas distinguem-se das tradições culturais dos chimpanzés – bem como dos outros poucos casos de cultura observados em outra espécie de primatas – precisamente pelo fato de acumularem modificações ao longo do tempo, ou seja, pelo fato de terem histórias culturais. Acumulam modificações e têm histórias porque os processos de aprendizagem cultural são particularmente poderosos porque se baseiam na adaptação cognitiva exclusivamente humana para compreender os outros como seres intencionais iguais a si mesmo, que **criam formas de aprendizagem social que agem como uma catraca**, preservando fielmente estratégias recém-inovadas no grupo social até que haja outra inovação para substituí-las. (TOMASELLO 2003, p. 53-54, grifo do autor)

Os demais casos relatados como positivos compõem 67,85% e estão relacionados a práticas cotidianas da escola. Podemos dizer que são bons tanto em relação aos alunos como aos professores e corroboram com o que discutimos, na análise da questão 2, sobre as ações dos professores (cf. seção 4.2). Os sucessos advêm das **práticas alternativas** (*ações didáticas alternativas; ações didáticas na interface com a realidade; ações didáticas com a participação dos alunos e atividades extra-classe*) que avançam para além do *frame* de Aula visto como mera transmissão em que o EF Aluno tem um papel de Paciente. Os relatos positivos falam, assim, de experiências que buscam inovar, dar mais vigor e sentido ao

cenário do cotidiano escolar, criando situações diferenciadas para os alunos e fazendo com eles se interessem pelas aulas e participem.

*111 – (24P2) O que me vem à memória é um caso recente. Algumas turmas da escola organizaram, com a participação de uma professora, **um café da manhã na escola**. Em todas as turmas a atividade aconteceu de forma exemplar. Este momento me indica que nossos alunos têm capacidade de organização no espaço coletivo, o que na minha opinião é fundamental para a atividade escolar.*

*112 – (33P.2): Momento de **atividade extra-classe**: visitamos uma exposição de artes de uma professora da própria escola. Acompanhei oito alunos nesta visita e pude observar como é **importante a interação do aluno com o mundo proporcionando a eles um momento de crescimento** e contato com as artes. Sem dúvida foi gratificante para mim como professora e para eles, pela oportunidade de visitar lugares tão distantes de suas realidades.*

Nestes relatos positivos, em especial nos exemplos 108, 110, 111 e 112 podemos notar que há uma combinação de elementos característicos do gênero relato/caso com elementos argumentativos, próprios dos textos de opinião. Ao mesmo tempo em que os professores trazem ao nosso conhecimento acontecimentos cotidianos positivamente marcantes entre eles e seus alunos, estes mesmos professores se posicionam frente a tais relatos, emitindo uma dada opinião que corrobora com o fato relatado. Podemos dizer que os relatos funcionam, assim, como argumentos para a defesa de suas idéias, de seus pontos-de-vista.

Este dado nos remete ao que Bakhtin (1992) disse a respeito dos gêneros, tidos como *formas relativamente estáveis*; desse modo, nenhum gênero tem uma forma estática, fixa e inalterável, eles assomam elementos em suas estruturas, promovendo formas mesmo híbridas. O que é necessário levar em conta é o propósito textual de cada gênero. Aqui, os professores foram solicitados a nos relatarem um caso, ao passo que o fazem, assomando ao relato suas opiniões, parecem querer nos revelar a força que tais relatos (uma vez que contam experiências reais) tem em suas vidas. Nas palavras de Carvalho:

O gênero espelha a experiência de seus usuários – e um texto é a materialização desta experiência, por meio da ação ali levada a cabo, de sua forma e sua substância. Assim, é preciso que se perceba na situação retórica não só características do contexto ou das demandas situacionais identificadas pelos usuários e dentro das quais operam, mas também a motivação dos participantes do discurso, assim como os efeitos por eles pretendidos e/ou percebidos. (CARVALHO, 2005, p.133)

4.4.2 Os casos negativos: a ausência do respeito ou do olhar atento

Os casos negativos, embora estejam em menor proporção nos dados, apenas 23,53% do total aferido, revelam experiências muito ruins. Estas dizem respeito principalmente à ausência de condutas favoráveis à aula por parte dos alunos, como apontamos na análise da questão 3 (cf. seção 4.2.2, neste capítulo). As ações dos *alunos-desprazer* estão perspectivizadas sobre outros *frames*, conflitantes com o *frame* aula, como **indiferença, indisciplina e agressividade** e também comparecem aqui:

113 – (10P1) *Há poucos dias também, apesar da atenção e carinho que dedico aos meus alunos, fui agredida fisicamente e isso tem trazido complicações sérias*

114 – (18P1) *Recentemente, um aluno fez gestos pornográficos atrás de mim, enquanto eu olhava o caderno do colega. Os próprios “amigos” o denunciaram. Cenas de desrespeito e indisciplina são comuns na maioria das aulas. Há alguns anos atrás, fui ameaçada por uma aluna que não gostou de uma atitude minha. Durante uma prova, acabei recolhendo sua prova porque a peguei (quatro vezes) tentando “colar”. Ela prometeu “acabar” comigo. Acabou sendo expulsa da escola.*

Os casos são uma larga expressão de uma crise de valores éticos e morais, espelhada no comportamento discente. Os alunos não desconhecem apenas o papel hierarquicamente superior do professor na cena Aula, mas o desrespeitam como ser humano, revelando desafetos e desatenção. Como apontamos no primeiro capítulo desta dissertação, a ética e a moral devem compor o campo de ação da escola, através de uma educação de valores para a vida (MIRANDA, 2007; MOITA-LOPES, 2008 e FABRÍCIO, 2008). O respeito ressignifica o olhar sobre as situações; se não há um olhar atento, não há respeito. Nos termos de Esquirol:

o respeito é uma mistura de conhecimento e afetividade. É um sentimento e, às vezes, um conhecimento. É um sentimento especialmente singular porque contém “mais conhecimento” que os demais; seu conhecimento emana da atenção (ESQUIROL 2008, p.93).

Outros exemplos ilustram esta crise dolorosa da escola contemporânea:

115 – (44P1) *Infelizmente tenho lembrado de algumas aulas que **não houve respeito dos alunos comigo. Agressividade de alguns alunos também esteve presente em uma aula minhas: dois alunos começaram a brigar durante a aplicação da prova, depois eles foram levados para a direção para tomar as devidas providências.***

116 – (47P.2) *Em uma aula de matemática, depois de ser desenvolvido o conteúdo no quadro negro, um aluno que fazia exercícios e copiava a matéria, **no final da aula levantou-se, pediu o apagador, apagou o quadro (...) falou: “Professor isto tudo que está no quadro está errado”. Devolveu o apagador e foi sentar.***

117 – (52P.2): *Quando somos substituídos ou substitutos, os alunos adoram falar da outra professora. Uma vez fui substituir uma professora. Em uma das salas **os alunos falaram mal da professora, colocaram vários defeitos nela.** Depois que eu saí da substituição e ela voltou aí **eles falaram mal de mim com ela.** O que fazer? Ossos do ofício! Será eternamente assim.*

Além desses casos, outros revelam descontentamento do professor em relação ao seu caminhar solitário, isto é, reclamam da falta de comprometimento do corpo escolar ou das obrigações escolares que pesam sobre os seus ombros. Sem auxílio da coordenação, direção e também dos pais dos alunos, os professores se sentem sem forças e desestimulados. É o que ilustram os exemplos 118 e 119:

118 – (44P2) *Há um tipo de atividade que realizo com frequência porque considero indispensável, mas que não tem apresentado bons resultados. Embora tenha colocado em práticas variadas estratégias, continua sendo difícil aproximar os alunos dos textos literários, despertar nas turmas o gosto pela leitura. **A biblioteca da escola tem acervo pequeno e desorganizado, não há bibliotecária. Em suas casas os jovens não***

são estimulados a ler e parece que também não o eram, em anos anteriores, na escola.

*119 - (1P-1)- Foi programada a ida a uma exposição no correio. **Por falta de pessoal, apenas duas professoras acompanharam cinquenta e oito alunos, em um único ônibus.** Como havia funcionários treinados e suficientes no correio para receber os alunos a visita foi bem sucedida, **mas foi desgastante para as professoras supervisionar os alunos no ônibus e na caminhada até a agência, uma vez que o ônibus não pode passar na porta.***

4.4.3 Os depoimentos

Estes somam três dentre os relatos docentes. Dois deles consideramos neutros por não revelarem especificamente experiências positivas, ou negativas, nos exemplos 120 e 121, os professores fazem algumas considerações sobre a vida escolar que cambia entre viveres “ruins” e “gratificantes”; enquanto que no exemplo 122, o professor apesar de não nos relatar um caso, depõe a favor de uma prática docente que contribua com o desenvolvimento de seus alunos, confirmando o já debatido aqui: o reconhecimento da instituição escolar.

*120 – (P1) O dia-a-dia da escola é uma seqüência de fatos, algumas vezes ruins, mas muitas vezes altamente gratificantes, **prefiro me eximir de relatar um deles, entre tantos ocorridos na minha carreira de professor.***

*121 – (39P1) É evidente que o início de trabalho com nova turma é sempre difícil. Se a escola for nova, mais ainda. Se temos paciência de atravessar este momento inicial, o que conseguimos depois é muito interessante. Porém nem sempre é assim e às vezes não conseguimos ultrapassar, então é desastroso. **Nunca vivi os dois extremos, depois de alguns anos e prática me coloco “no entre os dois”.** Ainda não consegui operar de um lugar tão satisfatório, de vez em quando umas escorregadas, humanas é verdade, mas também nunca vivi nenhuma situação de gravidade extrema com os alunos.*

122 – (34P1) O que tenho a dizer é que o maior prazer do professor é ver o retorno de seu trabalho, é ver que contribuiu para o desenvolvimento de muitos seres que passaram por sua vida.

Para finalizar esta última seção, passamos a uma síntese dos achados analíticos. Estivemos comprometidos em analisar a questão temática dos casos, depoimentos e opiniões relatados pelos docentes sobre sabores e dissabores no processo educativo com seus alunos.

Constatamos que a maioria revela experiências positivas que estão relacionadas aos sucessos dos alunos na vida real; tematizando também as práticas inovadoras, a ação transformadora do professor, o companheirismo e amizade entre os agentes escolares. Por outro lado, em número reduzido, se encontram os casos negativos, que convergem com práticas nada legítimas à escola, como agressões físicas ou psicológicas ao docente, ausência de respeito e ética para com o outro, em uma nítida desvalorização da figura do professor e da escola.

O fato de termos maior número de casos relatados como experiências positivas pode ser considerado como reflexo da tentativa docente de melhorar sua ação sobre os alunos, de tentar atrair seus olhares para a aula não mais como pura TRANSMISSÃO, mas revertida para um processo de TROCAS, de relações harmônicas e conjuntas, em conexão com a vida.

Enquanto que a incidência das condutas contraventoras dos alunos que tematizam os casos negativos revelam o clamor por uma urgente intervenção da escola como um organismo único (*escola comunitária*) para mudanças substanciais na sociedade, principalmente no que tange à *ética*, à *moralidade*, ao resgate do *respeito* ao outro, ao *olhar atento* sobre o *co-semelhante*.

5 CONCLUSÃO

Non vitae sed schola discimus¹²
(Seneca Menor)

Retomemos, de modo sintético, o nosso percurso:

Tendo como questão motivadora a crise das práticas de oralidade em instâncias públicas e seu rebatimento na educação linguística na escola brasileira, o presente estudo, como um subprojeto do Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania (MIRANDA, 2007- CNPq e FAPEMIG), recortou como objeto a **sala de aula**, uma cena de interação institucional e pública, investigada a partir do **discurso dos professores**. A agenda analítica consistiu em desvelar a concepção dessa cena e as práticas nela vigentes, de modo a encontrar os sinais da possível “crise da sala de aula”. Para tanto, construímos nossos dados a partir de um instrumento investigativo (um questionário semiaberto), aplicado em 21 escolas públicas de Juiz de Fora-MG. Os corpora, constituídos pelas respostas de 42 professores, passaram por uma abordagem quantitativa e qualitativa. Ferramentas computacionais disponibilizadas pela Linguística de Corpus (programa WordSmith Tools) foram usadas para fazer emergir os padrões de frequência. Tendo como categoria nuclear o conceito sociocognitivo de *frame*, buscamos interpretar os conceitos e as práticas desvelados no discurso do professor à luz de uma perspectiva crítica da Linguística Aplicada que impõe uma necessária agenda ética para os estudos linguísticos aplicados.

O percurso foi este, mas, ao final da jornada, quais as paisagens desveladas?

Cabe considerar, primeiramente, os limites impostos aos achados analíticos de um Estudo de Caso como este. Trata-se de uma investigação situada em cenário específico, com sujeitos delimitados por sua realidade. Assim, as paisagens que se desvelam não têm a pretensão de descortinar outras fronteiras. Dito de outro modo, não nos propomos afirmar generalizações para além da realidade do cenário investigado. Nossa esperança é que os resultados aqui aferidos se somem a novas

¹² Não é para a escola que aprendemos, mas para a vida. In: Epistulae Morales ad Lucilium, Liber VIII, Epístola CVI – parágrafo 12, disponível em: www.latinlibrary.com.

investigações de modo a nos ajudar a compreender mais de perto a realidade da sala de aula em nossa escola contemporânea.

Outro aspecto fundamental a se considerar é a complexidade do nosso *frame* de pesquisa (TANNEN, 1993). Os professores que acederam ao nosso convite eram conhecedores da situação de pesquisa em que se encontravam - como sujeitos investigados – e foram convidados a falar sobre si mesmos (não sobre os outros), sobre suas próprias crenças, suas práticas, suas experiências de trabalho. Assim, duplamente envolvidos, a primeira pergunta advém: em que medida as respostas destes professores estariam comprometidas com uma possível “redação escolar”, isto é, com um conteúdo cuidadosamente dirigido ao pesquisador, de modo dar a “resposta certa”?

Os dados analisados nos autorizam, de pronto, a dizer que não houve “redação escolar”; os discursos dos professores foram além disto, trazendo à tona uma cena bonita e dolorosa a um só tempo; desvelando dúvida, conflito e esperança. É disso que passamos a falar nesta conclusão.

As respostas às questões do instrumento investigativo constituíram o eixo central de nossas análises. A primeira questão intentava saber como os professores definiam *frame* Aula; a segunda inquiria sobre as ações mais comuns destes agentes em seu cotidiano escolar; a terceira, nesta mesma linha, solicitava que descrevessem as ações discentes mais freqüentes; a quarta pergunta do instrumento desejava saber a configuração de uma aula ideal e, por último, na quinta questão, solicitamos aos professores que relatassem um caso, bom ou ruim, que tivesse sido marcante em sua trajetória docente.

Assim, a análise da questão 1 (*Para você, o que é uma aula?*) mostrou-nos que o conceito de aula reconhecido pelos professores se pauta em duas perspectivas antagônicas TROCA e TRANSFERÊNCIA. Para 88,10% dos professores, a aula é TROCA, reconhecida como uma situação onde há um intercâmbio entre professor e alunos. Esta relação de troca representa um conceito de aula pontuada em práticas sociointeracionistas de educação, nas quais a relação aluno-professor é definida como interações efetivas, aprendizagens e ensinamentos que ocorrem neste cenário interativo. Como Troca, a aula também é tida como ação conjunta, cujos partícipes – alunos e professores - exibem relações ora simétricas e

ora assimétricas. Na primeira situação, largamente presente, o professor demarca uma simetria simulada, colocando-se lado a lado do aluno, agindo de igual para igual. Assim, trocam experiências de vida, além dos saberes escolares - são os Trocadores. Na segunda, posição majoritária no discurso, o professor se coloca em posição assimétrica frente ao aluno, é ele quem detém o tema a ser trocado, é Trocador 1, assumindo uma posição hierárquica de maior controle sobre os discentes e sobre a cena.

Somando um percentual menor, 11,90%, a definição de aula como TRANSFERÊNCIA se opõe a perspectiva majoritária. Através das unidades lexicais mapeadas *transferir*, *transmitir* e *passar*, a aula retoma o conceito emerso na *Metáfora do Conduto* (REDDY, 2000), cujas premissas se baseiam em uma aula para transmissão de conhecimentos escolares aos alunos. Neste caso, o professor é reconhecido como Doador e o aluno como Recipiente. No entanto, um ponto chama a atenção nos dados: no caso de uso da UL *passar* os professores imprimem na construção um EF Modo, capaz de suavizar esta ação e desvelar uma preocupação com o aluno (*Uma forma simples de passar conhecimentos científicos, de forma simples onde todos alunos e companheiros de profissão entendam*).

Os resultados auferidos nesta questão apontam uma primeira síntese: os professores, ao nos fornecerem um conceito de aula demonstram uma preocupação com o *outro*, que é o seu aluno, preocupação esta demarcada pelo predomínio da perspectiva de troca para esta cena; tal preocupação perdura, ainda que sobre o conceito de aula como transmissão. Este fato traz à nossas conclusões analíticas uma constatação de que o professor é um sujeito preocupado com o não sofrimento do outro, se retomarmos, aqui, a tese de Moita-Lopes (2008, 2009), o professor tem posturas éticas, que se refletem em suas definições.

A visão estereotipada e, muitas vezes estigmatizada, de um professor descrente, indiferente, cansado e acomodado, não comparece na forma como nossos sujeitos investigados conceptualizam o *frame* Aula. Na mão inversa, os discursos desvelam uma concepção sociointeracional desta cena, marcada pela troca entre professor e aluno. As trocas vão além da matéria, do conteúdo da disciplina em questão; são trocas de experiências e preceitos que revelam uma preocupação constante do professor com o que nomeiam “a realidade do aluno”.

Nesta cena de trocas, no entanto, a presença oscilante de relações simétricas e assimétricas entre professor e aluno revela, de modo significativo, uma face do conflito nas práticas interacionais em sala de aula (e fora dela). Por um lado, o professor se reconhece, de modo majoritário, no papel de responsável pela condução desta cena educacional; por outro, parece buscar uma aproximação com o aluno que dilua tal hierarquia de papéis. Esta oscilação desvela um claro sinal de nosso tempo – a dificuldade de compreender a relação de poder e a noção de limites em nossa tarefa educativa. Lembrando Araújo (cf. cap.1, seção 1.3), reside aí o nosso equívoco em evocar a igualdade democrática em instituições, como a escola e a família, cujo papel consiste em guiar, educar e, por meio de consensos, estabelecer caminhos de normatização e limites.

Na seqüência analítica, as questões dois e três se referem à descrição das práticas cotidianas dos professores e alunos. Na questão 2 (*Como são suas aulas? Dê exemplos das ações mais comuns, mais rotineiras.*), as respostas dos professores descrevem ações prototípicas do *frame* Aula (44,35% dos dados), bem como práticas didáticas alternativas que buscam estabelecer uma interface ora com a realidade do aluno, ora com seus gostos (56,55%). Tal descrição, no entanto, é seguidamente marcada por verbos modalizadores que expressam a busca, a tentativa do professor de levar a cabo tais práticas (*Procuro desenvolver as atividades (orais e escritas) envolvendo, em primeiro lugar, a realidade dos alunos; Procuro trabalhar de forma bem dinâmica, embasando a prática com alguma referência teórica. Estimulando a criatividade dos alunos.*)

Este resultado é um significativo achado analítico. Ao darem relevo a atividades que almejam um intercâmbio com a vida, confirmam uma convergência com a perspectiva de troca anunciada na primeira questão. O papel hierarquicamente superior do professor, com capacidade de conceber e controlar a cena Aula, emerge de forma menos ambígua nesta questão. Ao modalizarem tal descrição, por outro lado, parecem firmar mais suas intenções que ações.

Na questão 3 (*Como é a atitude de seus alunos durante suas aulas? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes.*), os discursos docentes começam a desvelar, de forma mais explícita, os sinais dos conflitos das práticas interacionais em sala de aula. Os docentes apontam comportamentos discentes convergentes com o *frame* escolar prototípico, o que somou 50,86% dos dados,

mas, em igual proporção, descrevem as condutas conflituosas com *frame* aula, que somam 49,14%. Atitudes como brincadeiras, brigas, desrespeito integram outros *frames* divergentes (Indiferença, Lazer, Indisciplina, Agressividade) que invadem a cena aula. A crise da sala de aula aparece, de forma clara e contundente. São comportamentos discentes que sinalizam a o conflito ou ausência de valores éticos e morais, chamando-nos a atenção para a necessária reflexão da escola e de todos seus agentes sobre tal questão. Nesse sentido, parecem ganhar evidências as hipóteses firmadas por Miranda (2007) de que a crise das práticas interacionais e linguísticas em instâncias públicas – e, dentre elas, a escola - espelham uma crise mais ampla de valores em nossa sociedade. Tais sinais nos dizem também sobre a modalização das descrições feitas na questão anterior – o professor leva a cabo suas práticas alternativas quando as práticas interacionais em sala de aula o permitem.

A questão 4, (*Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?*) revela as expectativas docentes sobre a aula ideal. Os professores elegem quatro condições para uma boa aula, centradas, primeiramente, no Professor; em segundo lugar, no Aluno; em terceiro, na Escola e, por último, na Família e no Estado. Estes dados reafirmam, mais uma vez, a responsabilidade maior do professor sobre o sucesso da aula, seja ele Trocador 1 ou Doador. Segundo seus discursos, eles necessitam agrupar capacidades pedagógicas, persuasivas/afetivas/interacionais e pessoais para empreenderem uma boa aula. O professor precisa atrair a atenção do aluno, demonstrar o seu afeto por ele, ser motivado, ter bom senso e saúde, quesitos que podem, segundo os discursos docentes, garantir uma boa relação (professor-alunos) fundamental à aula idealizada.

O que chama a atenção nesta questão é o mínimo relevo dado pelos professores às instituições como a familiar e ao Estado que ficam subfocalizados nos dados, comparecendo em apenas 1,41%. Isto demonstra, por um lado, o que inicialmente tratamos; o professor se assume como responsável pelo controle da cena educacional, não “fugindo da raia”.

Como porto de chegada de nossa viagem analítica, está a quinta questão que se refere ao relato de casos: *Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você em sua escola, envolvendo seus alunos*. Nesta questão, na qual traçamos uma análise apenas temática dos casos, pudemos constatar que parte considerável deles

se tratavam de casos positivos (74,47%), enquanto a mínima parte (23,53%) trazia à cena episódios tristes e desgostosos aos docentes, confirmando, mais uma vez, a crise (MIRANDA, 2007). Os casos positivos o são por revelarem: (i) experiências docentes em que os ensinamentos trocados ou transmitidos aos alunos tiveram uma conseqüência positiva em suas vidas reais; (ii) práticas docentes que buscam uma interface com as culturas locais, com os saberes dos alunos. Mais uma vez, portanto, ganha também relevo o papel emancipatório da escola, o ensino para além dos “muros escolares” como uma forma de investida nas questões morais e éticas urgentes (ARAÚJO, 2009).

Frente aos achados analíticos desta pesquisa, pudemos concluir, de modo mais alargado, o que revela o dizer latino de Sêneca, disposto na abertura desta conclusão *Aprendemos para a vida, não para a escola*. A aula como espaço de trocas, o professor como agente primeiro, as atividades em sintonia com as reais ocorrências mundanas, os multiletramentos (ROJO, 2009, MOITA-LOPES, 2009) podem ser ingredientes que produzam uma escola para a vida. Nenhum projeto que ouse romper com uma crise de padrões de comportamento, valores, pode estar centralizado em condutas exclusivamente dogmáticas, em que a aula seja concebida como mera transmissão de conhecimento.

Ao nos dispormos analisar os discursos docentes, tentamos captar através dos conceitos e práticas desses sujeitos, os sinais que nos revelassem a possível crise da sala de aula. Comprovamos que a crise, de fato, existe; se manifesta através de vozes dissonantes de alunos indiferentes, agressivos, barulhentos, desinteressados. Os dados apontam, assim, para uma necessária e corajosa reflexão sobre a questão. Mas descobrimos mais que isto. Descobrimos professores que denunciam, mas assumem sua responsabilidade, tentando renovar suas práticas. Professores que, ao definirem o *frame* Aula e as práticas nele vigentes ou desejáveis, apontam, de modo contundente, o caminho de resignificação da escola e do ensino. Para eles, este caminho implica o relevo da interação, das trocas de conhecimento, de experiências nesta cena.

Diz Possenti (1996):

Frequentemente pesquisadores são chamados para falar a professores, na esperança de que aqueles apresentem a estes um programa de ensino que funcione. Em certas circunstâncias, espera-se que tal programa funcione

sem qualquer outra mudança na escola e nos professores. Espera-se que os especialistas tragam propostas “práticas”. Em geral, um pesquisador não fornece tais programas. Nem adiantaria fazê-lo. É que, para que o ensino mude, não basta remendar alguns aspectos. É necessário uma revolução. (POSSENTI, 1996, p. 16).

Como sugere o autor, uma revolução se faz necessária, e esta revolução não se dá em larga escala, rapidamente; mas, aos poucos, “de grão em grão...”. A necessária ressignificação da escola e do ensino implica um novo e mais profundo olhar para a sociedade, uma aproximação com a comunidade para que juntas, descubram, saídas. E esta é uma tarefa também para as universidades e, com este estudo, acreditamos estar participando deste novo caminho.

Por fim, como educadores lingüísticos, cabe-nos refletir sobre a equação entre educação linguística e educação de valores, defendida como uma das teses centrais do projeto-mãe (MIRANDA, 2007) ao qual o presente trabalho se vincula.

Não podemos nos apartar, assim, do dever de preparar o sujeito, o *outro*, o nosso aluno, para as novas práticas de letramento vigentes. Se a nossa proposta é um resgate da ética e de padrões morais, olhares mais cuidadosos de uns com os outros, nossa conduta, enquanto docentes, não deve mais subfocalizar os múltiplos gêneros da nossa contemporaneidade, aos quais nos referimos incansavelmente como multiletramentos (ROJO, 2009, MOITA-LOPES, 2009). Como professores de língua é um dever trazê-los à tona e empreitarmos um estudo sistematizado de gêneros (orais e escritos) institucionais e públicos na sala de aula (inclusive das universidades), a começar pela própria aula, como sugere Miranda (2007) em seu projeto.

A **educação da oralidade** não significa, sob nosso entendimento, apenas treinar os discentes a falar em público, a ter uma boa dicção, é bem mais que isso, significa aprender a ouvir o *outro*, respeitá-lo em suas diferenças e isto importa, sim, uma atitude ética e de valores, à qual não podemos mais “fechar os olhos” se formos, de fato, educadores dispostos a estreitar a distância entre a **intenção** e a **ação**.

6 REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, U. *A construção de escolas democráticas: história sobre complexidade, mudanças e resistências*. São Paulo: Moderna, 2002.
- _____. *Ética, cidadania e educação comunitária*. Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo, v. 1. p. 51-54. Disponível em www.uspleste.usp.br/uliarau. Acesso em fevereiro de 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. In GOMES M. H. G. (org.); revisão da tradução. APPENZELLER, M., São Paulo, SP: Martins Fontes, 1992.
- BALMANT, O; CASTRO, L. *Mestres se vêem na berlinda diante de novo ambiente escolar: como a tecnologia, a violência e as doenças do aprendizado mudam as salas de aula, trazendo desafios e provocando a discussão sobre o papel do professor*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/unicamp/imprensa/clipping-unicamp/2009/agosto-2009/29-e-30-de-agosto-de-2008/29-e-30-de-agosto-de-2009-texto>. Acesso em 5 de setembro de 2009.
- BILL, C.; KALANTZIS, M. *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press, 1993.
- CARVALHO, G. de. *Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação*. In: MOTTA-ROTH, D.; BONINI, A.; MEURER, J.L.(Orgs.). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- CLARK, H. H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 1996.
- CROFT, W.; CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. 2004.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução portuguesa Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ESQUIROL, J. M. *O respeito ou o olhar atento: uma ética para a era da ciência e da tecnologia*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2008.
- FABRÍCIO, B F. *Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: MOITA-LOPES, L P (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FAUCONNIER, G. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- FAUCONNIER, G., TURNER, M. *Blending as a central process in grammar*. In *Conceptual Structure, Discourse, and Language*, edited by A. E. Goldberg. Stanford: CSLI Publications, 1996.

_____. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Nova York: Basic Books, 2002.

FERREIRA, A.B.H. *Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FILLMORE, C. J. *The Case for Case Reopened*. In: Cole, P.; SADOCK, J (orgs) *Syntax and Semantics*. vol. 8: Grammatical Relations. New York: Academic Press. p.59-81.1977

_____. *Topics in lexical semantics*. In: COLE, P. *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.

_____. NARAYANAN, S.; BAKER, C. F. *What can linguistics contribute to event extraction?*. Disponível em: www.icsi.berkeley.edu/~snarayan/EventExtraction.pdf. Acesso em: março, 2006.

GOMES, I. R. L. *Prazer de professor e prazer de alunos: harmonias e conflitos entre a aula e a festa*. In: PAGLIARINI e ASSIS-PETERSON (orgs.), *Cenas de sala de aula*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 227-270.

HOUAISS, A.; VILLAR, M.de S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, elaborado pelo instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISKANDAR, J.I.; LEAL, R.M. *Sobre positivismo e educação*. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=654&dd99=view>, Acessado em julho de 2009.

KOCH, I. V.; LIMA, M. L. C. *Do cognitivismo ao sociocognitivismo*. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, A. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

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

_____. JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh*. Chicago and London, 1999.

_____. JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. ZANOTTO M. S.(org.) Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: EDUC, 2002

LIMA, F.; ET. al. T. *Educação da oralidade: uma proposta para o ensino de língua materna*. Monografia do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: 2006

LIMA, F. R. O. A PERSPECTIVA DISCENTE DO FRAME AULA. Dissertação de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: 2009.

MARCUSCHI, L A. *Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos*. In: SIGNORINI, I. (org). Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. *Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco "falada"*. In: DIONÍSIO, A. P e Bezerra, M. A. O Livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2003.

MARTINS, D et al. *Educação da oralidade projeto letramento*. Monografia do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: 2004.

MIRANDA, N. S. *O caráter partilhado da construção da significação*. In: Revista Veredas, Juiz de Fora - Ed. UFJF, v. 5, n. 1, p. 57-81, 2002.

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

_____. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2007.

_____. *Estudos para Implantação do Projeto FrameNet Brasil*, 2006 (inédito).

MOITA-LOPES, L P (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. 2 ed. São Paulo, SP. Parábola, 2008.

_____. *Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica, interrogando o campo como lingüista aplicado*. In: LOPES, L. P. da M. (org.). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 14-44.

_____. *Lingüística aplicada e vida contemporânea, problematização dos constructos que tem orientado a pesquisa*. In: LOPES, L. P. da M. (org.). Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 85-107.

_____. da. *Letramentos midiáticos: ganhos éticos e políticos da desestabilização identitária da escola*. Palestra proferida ao PPGlingüística da UFJF, Juiz de Fora, 27 de agosto de 2009.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Editora Dom Quixote, 1992.

OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ONG, W J. *Oralidade y escritura. Tecnologias de la palabra*. SCHERP A. México: Fondo de Cultura Econômica, 1997.

PENNYCOOK, A. *Uma Lingüística Aplicada Transgressiva*. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, L. *Conceptualização e ação – o retrato discente da sala de aula: uma abordagem sociocognitiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

POSSENTI, S. *Por que não ensinar gramática na escola?* Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2003.

_____. *Repensar o papel da lingüística aplicada*. In: LOPES, L. P. da M. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. 2 ed. São Paulo: Parábola, 2008, p. 150-168.

REDDY, M. J. *A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento em nossa linguagem sobre a linguagem*. Cadernos de Tradução 9, 2000.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola Editorial, 2009.

_____. *Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula. Diferentes modalidades ou gêneros do discurso?* In: SIGNORINI, I. (org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

SALOMÃO, M. M. M. *A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem*. In: *Revista Veredas*. Juiz de Fora, MG. v. 3, n. 1. Jan/Jun. 1999.

_____. *Teorias da linguagem: a perspectiva sociocognitiva*. Texto referente à palestra apresentada em 26 de maio de 2006, no II Fórum de Linguagem – no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: www.forumdelinguagem.com.br/textos/Texto%20Margarida%20Salomão.pdf.

_____. *Implantação do Projeto FrameNet Brasil*. (Projeto Universal Fapemig, inédito – 2008)

SARDINHA, T.B. *Lingüística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Editora Manole, 2004.

SCHNEUWLY, B.; Dolz J. *Gêneros orais e escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.

SIGNORINI, I. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a lingüística aplicada contemporânea. In: MOITA-LOPES, L. P. (org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. 2ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, P.E.M; MORI-DE-ANGELIS C. C. Livros didáticos de Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries): perspectivas sobre o ensino da linguagem oral. In: BATISTA, A.A.G; ROJO, R (orgs.). Livro didático de Língua Portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SKINNER, B.F. *Ciência e comportamento humano*. Título original : Science and human behavior. 11 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 13 ed. São Paulo: Ática, 1995.

STREET, B. V. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.

TASHAKKORI, A.; TEDDLIE, C. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

TANNEN, D. *Framing in Discourse*. Oxford University Press: 1993.

_____. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge University Press, 1999.

TOMASELLO, M. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VAN DIJK, T. A. *The study of discourse*. In: _____. (Ed.). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Vol. 1: Discourse as structure and process. London: Sage, 1997. p. 1-34.

VYGOTSKY L. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

WORDSMITHOOLS. Disponível em: <http://www.lexically.net/wordsmith/> . Acessado em dezembro de 2008.

ZANOTTO, M. de L. B. *Formação de Professores: a contribuição da análise do comportamento*. São Paulo: EDUC, 2000.

ANEXOS