UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

CLARISSA MIEKO LUIZ ISHIKAWA

A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa

Juiz de Fora

2015

CLARISSA MIEKO LUIZ ISHIKAWA

A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Neusa Salim Miranda

Juiz de Fora

2015

CLARISSA MIEKO LUIZ ISHIKAWA

A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

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

Professora Doutora Lúcia Furtado Mendonça Cyranka
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Professora Doutora Victoria Wilson da Costa Coelho
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

À mamãe, sempre! As partes boas de mim são obra sua. Obrigada por alimentar meus sonhos e me ensinar todos os dias que a vida é rara... amo você.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela oportunidade de aperfeiçoamento profissional.

Aos queridos docentes do curso, pela generosidade no compartilhamento dos conhecimentos e experiências; e por todos os momentos de aprendizado e descoberta. Cresci muito com vocês. Vou sentir saudades! Carinho e admiração profunda pelas pessoas e profissionais que são.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo fomento à pesquisa e à qualificação profissional.

À minha orientadora, Neusa Salim Miranda, por "ouvir" a minha voz e me auxiliar nesse percurso de transformação. Sua orientação segura e valiosa fez toda diferença. Eu aprendi muito! Obrigada, professora, por acreditar nesse projeto, tratá-lo com tanto respeito e torná-lo também seu.

Aos bolsistas do macroprojeto, sobretudo, Carla e Otávio, que me auxiliaram com a montagem da rede de frames evocados. O auxílio, a atenção, a boa vontade e o carinho de vocês fizeram toda diferença. Obrigada!

Aos meninos, Keynner e Felipe, pelo auxílio na confecção dos cadernos pedagógicos! Agradeço também o diálogo sempre fácil e agradável, a disposição para ouvir, a gentileza, o entusiasmo para o trabalho e o carinho com esse pedaço da nossa história, esse pedaço da gente!

Aos meus colegas de curso, por todos os momentos e sentimentos partilhados. Nossa caminhada foi longa, mas valeu a pena!

Às queridas amigas "interiocas" Renata e Nágela! Vocês, sem dúvida, são valiosos presentes de Deus! Agradeço os momentos, as horas partilhadas em estudo, as ideias socializadas, as risadas, a conversa sempre natural e, sobretudo, a oportunidade de compartilhar a vida.

Aos meus amigos tão especiais, colegas de profissão, sobretudo, Silvana, Claudinha, Adriana, Cael, Samuel e Zé que acompanharam de pertinho essa caminhada e me encorajaram todos os dias dela. O carinho, as brincadeiras, as palavras gentis, o bate-papo, as risadas, a preocupação, as "broncas", a disposição para troca de horários, não imaginam o quanto vocês fizeram por mim e ainda fazem. Estão no meu coração.

Aos amigos, por entenderem minhas ausências e meus muitos "nãos"; embora eu não esteja pertinho todo tempo, meu coração está sempre com vocês.

Ao Colégio Estadual José Fonseca, por me permitir realizar esse projeto. Ver o "ZÉ" e sua gente ficarem diferentes têm um significado maior.

Aos meus queridos alunos, por se aventurarem comigo nessa travessia e abraçarem esse projeto impregnando-o de suas existências! Ele ganhou a nossa cara! Vocês são a razão maior desse percurso! Obrigada pela confiança e parceria!

Aos queridos André e Yara, por todas as tardes de quarta-feira, repletas de ideias, entusiasmo e bom humor mesmo com todo trabalho-extra na montagem da Sala Ambiente; é, eu sei que posso contar com vocês! Por se tornarem mais do que alunos na minha vida, obrigada!

À minha família, por impregnar minha vida de significado. Ao pai, pelo auxílio. A Hideki, por ser sempre (e sempre) mais do que um irmão. Obrigada pela preocupação, zelo e ajuda. Ao vovô, que embora tenha partido "cedo demais" me legou sua teimosia/poesia de viver, seu gosto pela simplicidade, sua disposição para nunca desistir. Finalmente, à mamãe (sempre), por cada sorriso, encorajamento e por todas as vezes que você me disse que tudo ia dar certo. Obrigada por ter criado meu coração com leveza, carinho e com este amor absolutamente imenso. Nunca terei palavras suficientes para dimensionar sua importância em minha vida. Dividir minha existência ao seu lado é meu maior privilégio.

Agradeço, por fim, a Deus, pilar absoluto de minha existência. É sua presença e sua proteção que me permitiram seguir pelos caminhos sem medo. Obrigada por essa existência, eu tenho aprendido muito!

“(...) o tempo não importa. Se for um minuto,
uma hora, uma vida. O que importa é o que
ficou deste minuto, desta hora, desta vida.”
Mário Quintana

RESUMO

ISHIKAWA, Clarissa Mieko Luiz. **A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015

O presente estudo, desenvolvido no PROFLETRAS-FALE/UFJF, vincula-se ao macroprojeto "Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula" (MIRANDA, 2014), configurando-se, metodologicamente, como uma pesquisa-ação-participativa (MORIN, 2004) de natureza interventiva. O projeto constituiu-se de duas etapas, uma diagnóstica e uma interventiva. O lócus investigativo, uma sala de aula de Língua Portuguesa localizada na cidade de Valença, RJ. Os sujeitos da pesquisa, 25 alunos do 9º ano. Marcada pela desmotivação e apatia, por conflitos, desorganização, desagregação e violência, esta sala de aula vinha enfrentando um ambiente humano pouco propício ao processo de ensino-aprendizagem. O diagnóstico feito pelo docente-pesquisador foi complementado pela voz discente, por intermédio de relato de experiência escolar, submetido a um método de análise do discurso (MIRANDA e BERNARDO, 2013; MIRANDA e LIMA, 2013) baseado na Semântica de Frames (FILLMORE, 1982) e no projeto lexicográfico FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu). Para o exercício hermenêutico, utilizaram-se outros campos do saber como a Sociologia (BAUMAN, 2001, 2011) e a Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999). Para o enfrentamento dessa realidade, traçamos como meta principal a ressignificação da "cena aula" de modo a torná-la fecunda às metas de letramento almejadas. Como pilares principais do processo interventivo, sinalizamos a construção do Ambiente Escolar mediante o equacionamento entre Autoridade e Autoria (ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 1999; AQUINO, 1998, 1999, 2014; GUZZONI, 1995), Clima Escolar (DOLZ e SCHNEWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2014; TOGNETTA e VINHA, 2008; ARAÚJO, 1996, 2004, 2007; LA TAILLE, 2009) Protagonismo Juvenil (COSTA e VIEIRA, 2006) e Aprendizagem. Fundamentam as propostas de Leitura e Escrita os autores SOLÉ (1998); KOCH (2002); MIRANDA (2006); ROJO (2009); KLEIMAN (2009); GERALDI (2012). A intervenção estruturou-se em dois projetos interdependentes: 1."Reconfigurando o cenário de aprendizagem", 2."Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa". O primeiro focalizou a criação de um ambiente físico e humano propício ao processo de ensino aprendizagem; o segundo centrou-se na construção de práticas de ensino de linguagem mais instigantes para o professor e para o aluno de modo a despertar, neste último, o estímulo pelo aprendizado. A partir do percurso interventivo, foi possível a ressignificação do cenário escolar por meio da reconstrução das relações interacionais fundadas no Pacto Social criado. Ressignificando os papéis dos sujeitos, o efetivo processo de ensino-aprendizagem efetivou-se construído com base nos princípios de cooperação, corresponsabilização e respeito. Reinstituído o Ambiente Escolar, promovemos práticas de leitura e escrita que tiveram a modelagem (MIRANDA, 2006) como fundamento central. De modo especial, a ação de Autoria e Protagonismo do docente-pesquisador resultou em recuperação de sua Autoridade, favorecendo suas metas pedagógicas de letramento.

Palavras-chave: Ressignificação. Autoridade e Autoria. Clima Escolar. Protagonismo Juvenil. Leitura e Escrita.

ABSTRACT

ISHIKAWA, Clarissa Mieko Luiz. **The ressignification of interactional and linguistic practice in the classroom of Portuguese Language**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

This study, developed in PROFLETRAS - FALE / UFJF, is linked to the macro project "Portuguese Language Teaching – from Teacher Education to the Classroom" (MIRANDA, 2014), It conceived, methodologically, as a participatory action research (MORIN, 2004) it has an interventional nature. Consisted of two stages, they are a diagnostic stage and interventional stage. The investigative locus is a classroom of Portuguese Language in the city of Valença, RJ. The subjects of research are 25 students from 9th grade. Marked by lack of motivation and apathy, conflict, disorganization, disintegration of relationships and violence, this class was facing a human environment not conducive to the learning process. The diagnosis made by the teacher-researcher was complemented by student discourse gotten through a report of school experience. This student discourse (MIRANDA and BERNARDO, 2013; MIRANDA and LIMA, 2013) was analysed based on *Frames* Semantic (FILLMORE, 1982) and lexicographical project *Frame*Net (www.framenet.icsi.berkeley.edu). For the hermeneutic exercise was used in other fields of knowledge such as Sociology (BAUMAN, 2001, 2011) and Evolutionary Anthropology (TOMASELLO, 1999). To face this reality, we establish the resignification of "classroom scene" in order to make it conducive to target literacy goals determined as the main goal. Main pillars of the intervention process, we pointed out the construction of the School Environment by equating between the Authority and Authorship (ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 1999; AQUINO, 1998, 1999, 2014; GUZZONI, 1995), School Climate (DOLZ and SCHNEWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2014; TOGNETTA and VINE, 2008; ARAÚJO, 1996, 2004, 2007; LA TAILLE, 2009) youth participation (COSTA and VIEIRA, 2006) and Learning. The authors that support of the proposals of Reading and Writing are SOLÉ (1998); KOCH (2002); MIRANDA (2006); ROJO (2009); KLEIMAN (2009); GERALDI (2012). The intervention is structured in two interdependent projects: 1. "Rebuilding the scene of learning", 2. "Combining new teaching technologies to curriculum of Portuguese Language". The first one focused on the creation of a physical and human environment conducive to teaching and learning process. The second one, in turn, focused on the building of more challenging language teaching practices to the teacher and the student, in order to awaken, in the latter, the stimulus for learning. From the interventionist route it was possible to resignified the school setting, through the rebuilding of interactional relations with the creation of a social pact. Through the resignification of the roles of the subjects, the effective teaching and learning process can be effected it was built on the principles of cooperation, co-responsibility and respect. Rebuilt the school scene, we organized activities reading and writing practices that had modeling (MIRANDA, 2006) as the central foundation. In particular, the authorship of action and protagonism of the teacher-researcher resulted in recovery of its authority, favoring their teaching goals of literacy.

Keywords: Resignification. Authority and authorship. School climate. Youth participation. Reading and writing.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 Definindo perguntas, metas e categorias 13
1.2 Os vínculos de pesquisa deste estudo e o delineamento das etapas investigativas 15

2 AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E ANALÍTICAS PARA A FORMULAÇÃO DO DIAGNÓSTICO INICIAL E PARA O DESENHO DA INTERVENÇÃO 19
2.1 Os fundamentos para a ação diagnóstica 19
2.1.1 As pesquisas sobre a sala de aula 20
2.1.2 A Semântica de Frames como base para a análise do discurso discente 27
2.1.3 O projeto FrameNet 29
2.1.4 Os fundamentos para o exercício interpretativo do discurso 32
2.2 Os fundamentos para a ação interventiva 35
2.2.1 Fundamentos para a criação do Ambiente Escolar 35
2.2.1.1 Autoridade e Autoria – percurso de ressignificação do éthos docente 36
2.2.1.2 Clima Escolar - Equação entre Educação Linguística e Educação de Valores 40
2.2.1.3 Protagonismo Juvenil – uma parceria transformadora 44
2.2.2 Os caminhos teóricos para o ensino de Leitura e Escrita 47
2.2.2.1 Texto – um objeto de ensino 49
2.2.2.2 O Currículo Mínimo para o ensino de Língua Portuguesa no estado do Rio de Janeiro 52

3 METODOLOGIA DE PESQUISA 57
3.1 Lócus da investigação 58
3.2 Fundamentos metodológicos 59
3.2.1 Um Estudo de Caso - uma sala de aula e suas multiplicidades 59
3.2.2 A intervenção como um pesquisador-participante 60
3.3 Procedimentos para a formulação da etapa diagnóstica 65
3.3.1 O instrumento investigativo 65
3.3.2 Os procedimentos para análise dos relatos de experiência discentes 73

4 ANÁLISE: O QUADRO DIAGNÓSTICO E O PROCESSO INTERVENTIVO 74
4.1 Análise diagnóstica 74
4.1.1 Perfil socioeconômico cultural 75
4.1.2 O diagnóstico - A voz do aluno 87
4.2 O processo interventivo 105
4.3 Análise da experiência 111

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 116

6 BIBLIOGRAFIA 119

ANEXO 1

ANEXO 2

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS E FIGURAS

Quadros

Quadro 1 – síntese dos indicadores questionário..... 86

Quadro 2 *Frame* Avaliação 89

Quadro 3 *Frame* Foco_no_experienciador 92

Grupo 4 *Frame* Encontro_hostil 94

Quadro 5 *Frame* Formar_relacionamento..... 96

Quadro 6 *Frame* Relação_entre_Indivíduos..... 97

Quadro 7 *Frame* Ensino_Educação..... 98

Quadro 8 *Frame* Estudar..... 99

Quadro 9 *Frame* Relembrar_experiência..... 100

Quadro 10 *Frame* Desejo..... 101

Quadro 11 Síntese dos resultados - A voz discente 102

Tabelas

Tabela 1 – Sentença 31

Tabela 2 – Currículo do 9º ano..... 54-55

Tabela 3 – Agrupamentos de profissões 65-66

Tabela 4 – Dados Gerais..... 75

Tabela 5 – Frequência de atividades..... 76

Tabela 6 – Frequência - Atividades e Estudo..... 77

Tabela 7 – Trabalho 79

Tabela 8 – Dados: Família e moradia 81

Tabela 9 – Agrupamentos de profissões – fragmento da tabela 83

Gráficos

Gráfico 1 – Frequência 78

Gráfico 2 – Atividades de lazer 79

Gráfico 3 – Agrupamento de Profissões desempenhadas pelos jovens de acordo com tabela de profissões –vestibular/UFJF 80

Gráfico 4 – Faixa de renda Familiar 82

Gráfico 5 – Ocupação profissional dos progenitores 83

Gráfico 6 – Nível de escolaridade dos progenitores..... 84

Gráfico 7 – Frequências de atividades 85

Gráfico 8 – Frequência de Frames 88

1 INTRODUÇÃO

> "(...) nós, seres humanos, começamos a ponderar a essência de algo quando esse 'algo' explode em nós: quando não podemos encontrá-lo no lugar em que 'sempre esteve', ou quando ele começa a se comportar de certo modo que, por tudo que sabemos e se costumava esperar, só pode ser descrito como estranho, surpreendente, desconcertante e enigmático."[1]
> Zygmunt Bauman

Um percurso de ressignificação se inicia no instante exato em que "'algo' explode em nós", abala nossa existência e nos arranca do automatismo. Isso porque, como pontua Bauman em nossa epígrafe, nesse momento, começamos a ponderar a essência desse "algo". É esse movimento que faz germinar em nosso cerne perguntas, provocações e o desejo de encontrar respostas, que não sendo 'únicas' nos mantêm inquietos o suficiente para o pensar e o repensar do mundo. As crises, nesse ínterim, talvez não sejam de todo ruins se considerarmos que são importantes 'gatilhos' para nos colocar em rota de ação.

A "crise na/da educação", em foco na contemporaneidade, tem incitado discussões e colocado em xeque os pressupostos sobre os quais se sustenta o sistema educacional. O discurso educacional, ainda sustentado na preservação e transmissão de uma tradição e na oferta de um produto que se constrói sobre a égide do eterno, não encontra espaço nesses tempos líquidos.

Para o autor (2001), a modernidade líquida imprime ao mundo o signo da 'fluidez'. As mudanças, tão rápidas, não permitem que os paradigmas construídos tenham o tempo necessário para se solidificarem. Eles estão em permanente transformação. Ao mesmo tempo que se erguem, se desfazem. A vida de consumo, refletida por esses tempos, é "uma vida de aprendizado rápido... e imediato esquecimento", como pontua Bauman (2011). O que impera é o descarte e a busca constante por oportunidades novas e mais vantajosas, fazendo do "para sempre", do "permanente" um espaço limitador e inútil.

Nesse contexto de profundas transformações e crises, é que se insere nossa pesquisa que se configura como uma pesquisa-ação participativa (MORIN, 2006) de natureza interventiva. Nosso olhar, embora não alcance a dimensão macro, capta um recorte valioso

[1] BAUMAN, Zygmunt. A ética é possível em um mundo de consumidores?.Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

dela, uma vez que se centra num microcosmo passível de intervenção direta, minha sala de aula de 9º ano, onde leciono Língua Portuguesa.

Marcada pela desmotivação e apatia, por conflitos, desorganização, desagregação e formas veladas de violência, esta sala de aula, composta por 25 alunos e situada na cidade de Valença – RJ, vinha enfrentando um ambiente humano pouco propício ao processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, foi nessa sala, nessa escola, que comecei a pensar as "crises" de modo mais particular.

Considerada pela opinião pública como uma instituição repleta de alunos "difíceis", a escola recebe na cidade um estigma adquirido por um passado "obscuro". A realidade, embora não seja a mesma do passado, guarda com ela a semelhança de que nesse espaço escolar, o que temos não são alunos difíceis, mas apenas "alunos". Com isso, pontuo que a característica da presente escola é a não discriminação dos sujeitos. Esse perfil faz dela, talvez, uma "escola diferenciada", sendo a escolhida, por exemplo, pelo conselho tutelar e pela justiça para receber alunos que não são aceitos em outras escolas ou que têm alguma pendência com a justiça.

É, então, nesse ambiente, em um panorama que se desenha, a meu ver, marcado por sujeitos com uma gama de carências - de referência familiar, de perspectivas, de sonhos, de desejos, de disciplina, de reconhecimento, de autoestima – que fizemos a constatação de que **nada** oferecido parecia suficientemente interessante para retirá-los da inércia e colocá-los em movimento. Isso tornou imperativa a busca por **ressignificar** o saber e as interações de modo a torná-los um **valor** para eles.

Desse modo, diante do insucesso de inúmeras tentativas de captação da atenção dos discentes, todas desenhadas com base em propostas pedagógicas consideradas atraentes e inovadoras - porque em sintonia com as discussões contemporâneas sobre ensino de Português – traçar novos caminhos e repensar minha prática se fizeram necessários.

Definimos, assim, perante a percepção do cenário investigado, as perguntas, metas e categorias norteadoras desse trabalho. Passamos a apresentá-las na subseção 1.1.

1.1 Definindo perguntas, metas e categorias

Duas questões problematizadoras emergem, a partir dessa realidade, em que nenhuma prática parecia incitar o interesse discente:

i. Como superar a profunda apatia e desmotivação e despertar no aluno o interesse pelo processo de construção do conhecimento no espaço escolar?
ii. Como recuperar a Autoridade pedagógica frente aos alunos e ao saber ressignificando o papel de professor?

Definidas nossas questões, esse trabalho propôs o traçar de novos caminhos que possibilitassem a criação de ações efetivas para a o enfrentamento do cenário vigente. Cabe pontuar, no entanto, que este estudo não teve a pretensão de criar mais uma bela proposta pedagógica para o ensino de LP, posto que já existem muitas[2]. As ações promovidas nesta pesquisa pautaram-se na análise da realidade vivenciada e na construção de uma práxis centrada na ressignificação da "minha sala de aula", de modo a torná-la fecunda às metas de letramento almejadas.

Tal disposição para o enfrentamento dessas dificuldades reais encontradas no cenário efetivo de minha sala de aula me coloca em consonância com as metas do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) que visa à pesquisa de natureza **interventiva**.

Para a ressignificação das práticas interacionais e de linguagem de modo a se restaurarem, de forma democrática e cooperativa, os papéis desempenhados pelos sujeitos na cena aula e se criarem condições propícias à promoção efetiva do letramento desenvolvemos a intervenção fundamentada no equacionamento entre os seguintes conceitos centrais:

i. **Clima Escolar** e **aprendizagem** - Entende-se por isso a presença necessária de um ambiente positivo, construído a partir de um projeto ético, que oportunize ações cooperativas, calcadas no respeito mútuo; e estimulantes do processo de construção do saber;
ii. **Protagonimo e aprendizagem –** Tal equação envolve a promoção de maiores oportunidades de Protagonismo (cf. subseção 2.2.3) para o discente, alicerçadas no

[2] Exemplos destas podem ser citados como as atividades, denominadas "Autorreguladas", disponíveis no portal "Conexão Professor" da SEEDUC – RJ (http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/) e os materiais diversificados do "Portal do Professor", do MEC (http://portaldoprofessor.mec.gov.br/materiais.html).

espírito promovido pelo Clima Escolar e não em uma competitividade aos moldes do mundo do capital e do consumo (BAUMAN, 2001; 2011;).

iii. **Autoridade e Autoria –** Nesse percurso, entendemos que a ressignificação do papel do professor, recuperando sua Autoridade frente ao seu saber e a seus alunos, se dá via a adoção de uma postura autoral.

Definidas as perguntas, metas e categorias traçadas para nosso percurso de intervenção, passamos a apresentação da gênese de nosso trabalho.

1.2 Os vínculos de pesquisa deste estudo e o delineamento das etapas investigativas

Cônscios da gravidade e dos impactos da postulada "crise" no âmbito educacional, pesquisadores filiados ao macroprojeto "Práticas de Oralidade e Cidadania" (MIRANDA, 2007 /- - PPG Linguística / FAPEMIG/CAPES-PNPD) (MIRANDA, 2007, 2009, 2011), em desenvolvimento na Universidade Federal de Juiz de Fora, vêm buscando, há quase uma década, traçar um "mapa da crise" vivenciada em salas de aula da escola de ensino fundamental, sinalizando marcadores de sucesso e fracasso, por meio das vozes dos personagens fundamentais nessa cena, os professores e alunos (MARTINS et al, 2004; LIMA et al, 2007; PEREIRA, 2008; LAGE et al, 2009; LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011; ALVARENGA, 2012; FONTES, 2012).

A partir dos resultados obtidos por meio dessa investigação, outro projeto, "Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula" (MIRANDA, 2012/-; PPG Linguística-UFJF, FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12), se estruturou, configurando-se em uma área específica de ensino. Nessa direção, têm sido analisadas as práticas escolares experimentadas e seus marcadores de sucesso e fracasso (i) na formação de docentes de Língua Portuguesa (LIMA, 2014) e (ii) no ensino desta disciplina no ensino fundamental e médio (SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013; cf. também subseção 2.1.1).

O diagnóstico que desenhou o "mapa da crise" na escola em geral, na formação docente em Letras e na sala de aula de Português sinaliza a urgência de se encontrarem soluções capazes de ressignificar o processo de ensino-aprendizagem, por meio da formulação

de novas estratégias pedagógicas. Nessa direção**,** uma segunda etapa investigativa do projeto "Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula" foi apresentada (MIRANDA, 2014), desta vez vinculada ao PROFLETRAS, e voltada para a promoção da pesquisa interventiva. É deste modo, pois, que dois Trabalhos de Conclusão Final (TCF), de minha autoria e o de Brasil[3] (2014/), emergem conectados a esse projeto, integrando sua rede.

O presente trabalho, a partir do estabelecimento de sua proposta, organiza-se em duas etapas fundamentais, quais sejam:

i. **Etapa diagnóstica inicial** que objetivou (a) construir um corpus formado pelo discurso dos discentes do 9º ano, obtido por meio de relatos de experiência sobre a vida escolar, e por dados de seu perfil socioeconômico cultural; (b) analisar este corpus a partir de um escopo teórico semântico e de um diálogo interdisciplinar (cf. seção 4.1), de modo a se obterem indicadores diagnósticos iniciais norteadores da ação;

ii. **Etapa interventiva** em que, de posse da análise dos dados, buscou-se, de modo processual, ao longo de um semestre letivo, desenvolver novas propostas pedagógicas de Língua Portuguesa para o perfil da turma analisada, contemplando a equação Clima Escolar, Protagonismo e Aprendizagem; recuperação da Autoridade e Autoria. O percurso interventivo estruturou-se, assim, em dois projetos: i. Ressignificando o cenário de Aprendizagem; ii. Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa.

O presente trabalho, trazendo o escopo teórico, metodológico e analítico da intervenção, estrutura-se no formato de uma dissertação respeitando o parâmetro instituído pelo Programa de Mestrado Profissional - PROFLETRAS (portaria normativa nº 17 - CAPES). Complementar a ele, apresentamos o conteúdo da experiência interventiva, descrito em um caderno pedagógico interativo, disponível em formato eletrônico.

Estruturando o documento teórico, passamos a detalhar a organização do trabalho, de modo a fornecer uma visão macro de como se apresenta essa pesquisa.

[3] BRASIL, Maria Margarete Salvate. "A sala de aula de Língua Portuguesa - uma proposta comprometida com o protagonismo." (em andamento)

No segundo capítulo, evidenciamos as contribuições teóricas e analíticas utilizadas nas duas etapas anunciadas no estudo, a diagnóstica (2.1) e a interventiva (2.2), além do diálogo com outros campos do saber, como a Sociologia (BAUMAN, 2001, 2011).

O percurso de discussão inicia-se pelos resultados obtidos nas análises diagnósticas da realidade da sala de aula desenvolvidas dentro dos macroprojetos supracitados. Essas pesquisas se constituem como orientadores iniciais para a construção do processo interventivo (subseção 2.1.1). Em um segundo momento, são traçados os construtos centrais para a análise diagnóstica do discurso discente – a Semântica de Frames (FILLMORE, 2009 [1982]; SALOMÃO, 2009) (subseção 2.1.2) e o suporte do projeto lexicográfico computacional fornecido pela plataforma FrameNet (FILLMORE, LOWE e BAKER, 1998; FILLMORE e JOHNSON, 2000; FILLMORE et al., 2003; RUPPENHOFER et al., 2010) (subseção 2.1.3). Apresentamos, por fim, como importante fundamento para o exercício interpretativo, considerações valiosas sobre a educação nesses tempos líquidos (BAUMAN, 2011) (subseção 2.1.4).

Como fundamentos para a ação interventiva, apresentamos os pilares que sustentam a criação do Ambiente Escolar (subseção 2.2.1): Autoridade (AQUINO, 1998, 1999, 2014; ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 1999; PRAIRAT, 2011; MIRANDA, 2014) e Autoria (2.2.1.1); equacionamento entre Educação Linguística (DOLZ e SCHNEWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2014; TOGNETTA e VINHA, 2008;) e Educação de Valores (ARAÚJO, 1996, 2004, 2007; LA TAILLE, 2009) (subseção 2.2.1.2) e Protagonismo Juvenil (COSTA e VIEIRA, 2006) (subseção 2.2.1.3). E, posteriormente, aqueles que fundamentam o ensino de Leitura e Escrita (SOLÉ, 1998; MIRANDA, 2006; FIORIN, 2007; KLEIMAN, 2009; GERALDI, 2012) (subseção 2.2.2), apresentando o texto como objeto de ensino (KOCH, 2002; GERALDI, 2012)(subseção 2.2.2.1) e o Currículo Mínimo (subseção 2.2.2.2), documento orientador do trabalho docente nas escolas da rede estadual do Rio de Janeiro, de cumprimento compulsório e, portanto, elemento importante na construção das atividades de linguagem.

No terceiro capítulo, discorremos sobre a Metodologia de pesquisa utilizada. Assim sendo, após sinalizar o lócus investigativo (seção 3.1) e a configuração inicial da pesquisa como um Estudo de Caso (seção 3.2), passamos aos procedimentos a serem utilizados na etapa diagnóstica, evidenciando o instrumento utilizado (subseção 3.3.1) e os mecanismos de análise dos relatos de experiência discentes (seção 3.3.2). Descrevemos, finalmente, a

abordagem a ser construída como pesquisador-participante a partir da dinâmica estruturada como pesquisa-ação (MORIN, 2004) (seção 3.4).

No quarto capítulo, dedicado à análise, apresentamos o quadro diagnóstico da minha sala de aula construído por meio do delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa (subseção 4.1.1) e da análise do discurso discente (subseção 4.1.2), coletado por meio da produção de um relato escrito de suas experiências mais significativas no espaço escolar, e analisado à luz da Semântica de Frames (cf. subseção 2.1.2).

A partir desse quadro diagnóstico proposto, traçamos os caminhos interventivos (seção 4.2), submetendo, posteriormente, os resultados obtidos na experiência a uma análise crítica (seção 4.3).

Finalmente, no quinto capítulo, retomando toda a experiência interventiva, buscamos tecer nossas considerações finais, elucidando a validade da proposta em sua busca por ressignificar o processo educativo e os sujeitos que o compõem, os efeitos gerados e seu potencial para transformar e ser transformada continuamente.

2 AS CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E ANALÍTICAS PARA A FORMULAÇÃO DO DIAGNÓSTICO INICIAL E PARA O DESENHO DA INTERVENÇÃO

> "A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade."
> Paulo Freire

Como enuncia a epígrafe de Freire, é preciso, para obtenção de uma ação efetivamente transformadora da realidade, a junção entre teoria e prática. Não basta apenas o conhecimento da realidade vivenciada ou o domínio de modernas teorias, é necessário que haja a conjunção deles para que o trabalho ganhe sistematicidade e cientificidade e seja efetivo, visto que esse entrelaçamento permite a análise e a reflexão crítica dos dados obtidos em contextos reais, e a construção, a partir dessa análise, da práxis necessária para uma intervenção eficaz.

Desse modo, é essencial à nossa discussão o delinear das bases teóricas fundamentais para a compreensão de nosso objeto investigativo. Como nossa ação interventiva se divide em dois eixos – o diagnóstico e a intervenção, passamos a apresentar os fundamentos dessas ações.

Passemos, assim, ao delineamento dos fundamentos utilizados no diagnóstico dessa pesquisa.

2.1 Os fundamentos para a ação diagnóstica

Para o diagnóstico inicial serão discutidos, primeiramente, os resultados analíticos obtidos em quatro dissertações de mestrado vinculadas aos macroprojetos citados na Introdução (subseção 2.1.1). Tais estudos auxiliam na construção do mapa da crise na educação, na medida em que investigam, em cenários escolares específicos da Zona da Mata mineira, (i) as práticas de fracasso e sucesso no ensino de Língua Portuguesa (SIQUEIRA, 2013); (ii) a visão que o aluno de português constrói de si mesmo e da disciplina (LOURES, 2013); (iii) as questões escolares diretamente relacionadas à normatividade, ou seja, à

compreensão e ao uso de regras (FONTES, 2012) e (iiii) a forma como os discentes conceptualizam e categorizam suas experiências vividas na instituição escolar (BERNARDO, 2011).

Seguindo o rumo traçado pelo macroprojeto a que se vincula este TCF, utilizaremos como aporte teórico de nossa ação diagnóstica a Linguística Cognitiva, mais especificamente um de seus modelos teóricos mais expressivos, a Semântica de Frames (FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 2009) (subseção 2.1.2), que nos fornece como ferramenta analítica o conceito de *frame*. Considerando o caráter híbrido da pesquisa, para a interpretação dos dados e a problematização da realidade, buscaremos o diálogo com outros campos do saber que tragam subsídios a nossa compreensão, como a Sociologia (BAUMAN, 2001, 2011), a Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999), a área de Linguística e Ensino de Língua (MIRANDA, 2002, 2005, 2006, 2007, 2009) e da Educação (COSTA & VIEIRA, 2006).

2.1.1 As pesquisas sobre a sala de aula

Conforme anunciado à Introdução, este estudo se vincula a dois macroprojetos cujas pesquisas passamos a apresentar. Duas delas (BERNARDO, 2011; FONTES, 2012) vinculadas ao macroprojeto, "Práticas de Oralidade e Cidadania"; e outras duas (LOURES, 2013; SIQUEIRA, 2013) filiadas ao macroprojeto "Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula".

Dentro do mesmo percurso teórico-metodológico que orienta a etapa diagnóstica deste trabalho (cf. seção 2.1), as pesquisas desenvolvidas nas dissertações citadas ganham especial importância para o esboço de nosso cenário de estudo. Partindo da análise das vozes dos alunos, permitem o acesso a diferentes perspectivas da cena escolar de modo a auxiliar-nos na construção de uma rede esquemática capaz de sinalizar os pontos críticos presentes na composição desse cenário. Os resultados dessas pesquisas só fazem fortalecer a legitimidade e a urgência de um trabalho interventivo capaz de alterar o panorama educacional.

Analisando o cenário escolar, são alarmantes os resultados obtidos por Bernardo (2011). Os dados sinalizam no discurso de 391 alunos de 9º ano de 21 escolas públicas de Juiz de Fora – MG, acerca de suas experiências boas ou ruins nesse espaço, o predomínio do macroframe Indisciplina_escolar (169 ocorrências; 39,95%) sobre o macroframe de

Ensino_Educação (125 ocorrências; 29,95%), evidenciando o alto nível de ocorrências de fatos que estão em desacordo com os propósitos do espaço educativo. Nesta rede emergente, o frame Encontro_Hostil (violências de todas as formas) aparece também numa posição 'protagonista' (122 ocorrências; 72,2% do macroframe Indisciplina_escolar), roubando a cena em um espaço onde deveriam predominar as práticas de ensino-aprendizagem, como ilustram os exemplos a seguir retirados de Bernardo (2011):

> ***1. 12A9-8-*** *Quando a professora de Português bateu com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo.*
> ***2. 47A9-2:*** *Um dia uma aluna agrediu uma professora de matemática, durante a sua aula.*
> ***3.25A9-15:*** *Uma vez eu briguei na escola com uma menina chamada Glisielle, que estudou comigo na 6ª série do 7° ano (...)*

Com relação à violência, são omitidos nos discursos Elementos de Frame (cf. seção 2.1.3) fundamentais a essa cena, como o Problema que leva à violência e o **Objetivo** dela, o que possibilita à pesquisadora apontar a gratuidade, a falta de consciência em relação às ações dessa natureza. Os resultados obtidos acabam por ratificar a hipótese da pesquisadora acerca da crise da sala de aula configurada na opacidade de valores e princípios.

No frame Avaliação_Moral, no entanto, a predominância de juízos negativos para os eventos que destoam do cenário escolar esperado, como apontam os exemplos 4 e 5, demonstra a não naturalização por parte dos alunos do caos por eles mesmo descrito, o que é algo extremamente positivo.

> **4.** ***16A9-6-*** *Ontem mesmo, dia 29/05/08, ocorreu* ***um fato desagradável e ruim****. Um colega de classe pegou a apostila de um aluno (eu) e jogou para o alto, sapateou em cima dela e a sujou toda e ainda amassou o meu caderno e sujou sua capa. E eles foram para a secretaria e suspenderam-no e chamaram-lhe a atenção.* ***Foi um caso ruim****.*
>
> **5**. ***28A9-9*** *Ocorreu na Escola Municipal Cecília Meireles* ***um fato lamentável****. No período do intervalo dos alunos foi distribuído como merenda do dia várias maças. O que ninguém esperava é que alunos brincassem com o próprio alimento, justamente, o que houve no pátio da escola foi uma "guerrinha" com as próprias maças, o que no final de tudo causou graves consequências.*

É ainda Bernardo (2011) que quantifica, dentro das ocorrências valorizadas positivamente pelos discentes, as atividades extraclasses (47 ocorrências; 37,6%), como excursões, atividades esportivas, gincana, festa e atividades culturais. Essas atividades,

mostra a pesquisadora, configuram-se como oportunidades para os alunos de estarem mais ativos e envolvidos e contrariam o protótipo de aula experienciado pelos discentes, envolvendo uma pedagogia do silêncio, da cópia, do tédio. A autora sinaliza com isso a necessidade de uma pedagogia baseada no protagonismo discente. Com relação às atividades relativas à sala de aula, ela destaca a presença pouco significativa do EF Professor, o que é inesperado, já que este se constitui como um dos integrantes nucleares na análise da cena de Ensino_Educação. Sua hipótese é a falta de papel instigador por parte do mesmo de modo que este se destaque como mediador de práticas de protagonismo.

Em consonância com a cena de crise mapeada por Bernardo (2011), estão os resultados alcançados por Fontes (2012) ao verificar a maneira como 164 alunos dos primeiros anos do ensino fundamental de uma escola pública de Muriaé - MG, participando de uma comunidade escolar dita "caótica"[4], conceptualizam regra e práticas normativas nesse espaço. Mais uma vez, regras associadas ao frame Encontro_Hostil (25,4% , 130 ocorrências em um universo de 512 regras, 396 de veto e 116 de dever) ganham relevo, todas elas configuradas como forma de veto, como apontado nos exemplos 6 a 10. Nesse ponto, é válido ressaltar que o número significativo de ocorrências, no discurso dos alunos, das regras de proibição da violência reforça tanto a presença da mesma no espaço escolar quanto o entendimento de que tal prática não é natural a ele.

6. ***A3-28*** *Não bater no colega*.
7. ***A1-4*** *Não xingar a professora*.
8. ***A1-5*** *Não beliscar no outro*.
9. ***A5-38*** *Não destruir nada da escola*.
10. ***A3-32*** *Não bater na professora*

Dentro dessa análise, a autora destaca o aparecimento de um dado peculiar, qual seja, a presença de regras que coíbem a violência contra o professor como a expressa no exemplo 7 e 10. Esse fato traz à tona outra questão também apontada nos estudos de Bernardo (2011) e discutida por Miranda (2007) acerca do conflito em torno do reconhecimento do princípio da equidade no que compete aos papéis desempenhados por professor e aluno, indicando a não legitimação clara dessa hierarquia na cena escolar. Esse dado nos é de grande valia na medida em que nos incita a repensar, com urgência, na educação linguística e de valores e no papel do docente.

[4] Esta foi a expressão utilizada por muitos dos docentes para definir esta escola.

Frente a tais resultados, Fontes (2012) critica a postura autocrática da escola impondo a obediência e não criando um espaço para a discussão dos códigos normativos da comunidade escolar, o que não favorece o desenvolvimento moral do aluno e contribui para a construção de um ambiente pouco propício ao desenvolvimento do processo educacional. A autora sinaliza a importância da educação de valores na escola em consonância com o que postulam outros estudiosos (MIRANDA, 2007), propondo a realização de atividades que promovam o discurso reflexivo entre pares, como debates, assembleias e estudos de caso vividos pelos discentes em sala de aula. Essas propostas implicam o envolvimento da comunidade escolar, de modo que as regras necessárias para a convivência neste espaço sejam construídas de forma consensual. O objetivo é de que aluno tenha consciência sobre sua importância.

Siqueira (2013), ao pesquisar o perfil do docente de Língua Portuguesa traçado por 354 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio de 7 escolas estaduais do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, verifica por meio do frame Avaliação_do_Comportamento_do_Professor que as avaliações positivas incidem, fortemente, sobre a "competência profissional" e sobre "inovações das práticas pedagógicas". Nesta direção, atividades pedagógicas mobilizadoras de um papel discente mais ativo, como passeios, idas ao teatro, exposições, aulas ao ar livre, jogos, gincanas, teatro em sala, saraus, ganham relevo como mostram os exemplos 11 e 12, o que está em consonância com os resultados da pesquisa de Bernardo (2011). As avaliações negativas incidem sobre as práticas pedagógicas que envolvem um papel discente mais passivo, como cópias, arguições, excesso de exercícios, repetição de um mesmo assunto e atividades realizadas exclusivamente no espaço de sala de aula, como demonstram os exemplos 13 e 14.

> **11.** ***2MA9-26 -1)*** *[...] sempre tive professoras muito boas, todas elas davam aulas muito interessantes, não se prendiam à tradicional maneira de dar aula: quadro, e nada mais. Misturavam língua portuguesa com educação física, com jogos, gincanas e entendiam os alunos.*
> **12.** ***2MA9-21-*** *No ano passado eu tinha uma professora de português ela chama Rita, nossa ela era muito legal. Dava brincadeira, teve uma brincadeira que ela fez com a gente que foi muito legal, nós brincamos de fazer um filme e peça de teatro era muito legal [...]*

> **13.** ***2MA9-27[...]****Ponto negativo nesse ano a professora de português é boa mas não era igual a de antes não. Essa nem desce com a gente, não faz nada interessante sabe só fica dentro de sala de aula plantado só copiando matéria e exercício.*
> ***14. 2MA9-26*** *-[...]Não gosto da maneira de que ela dá aula, ela se prende muito ao quadro e exige grande quantidade de atividades em pouco tempo.*

Tais resultados sinalizam, mais uma vez, o desejo dos alunos de terem um papel protagonista no processo de ensino–aprendizagem.

No frame Avaliação_das_práticas_interacionais, a avaliação positiva é direcionada para os professores que são amigos, simpáticos, educados, pacientes e engraçados, que respeitam seus alunos e são respeitados por eles. De forma negativa, os discentes assinalam os professores que não respeitam seus alunos, tomando posturas contrárias aos valores morais esperados como xingar, gritar, agredir e excluir. Esse quadro de algum modo converge com os estudos de Bernardo (2011) e Fontes (2012) que constatam, como explicitado, a violência no cenário escolar, mostrando como essas relações tão evocadas pelos alunos apresentam-se conturbadas e como, por outro lado, não são naturalizadas. Exemplos dessas avaliações estão expressas, respectivamente, em 15 e 16.

15. ***5MA2-8-*** *a professora é um amor de pessoa uma das melhores professoras que eu já tive de português até hoje ela quer ver o bem de todos, explica ajuda e muitas coisas boas.*
16. ***1MA9 – 5-*** *Ano passado nós tivemos uma professora de português muito ruim, ela era arrogante, chata, sem educação, não gostavam dela.*

Outro resultado relevante neste estudo, obtido por meio da análise do comportamento e da postura docente, é o papel simbólico atribuído ao professor. Para eles, o professor ainda é uma figura importante no processo de ensino-aprendizagem, provas disso aparecem no EF Comprometimento e no EF Práticas Reguladoras e Punitivas. Os alunos demonstram em seus discursos a importância de o professor mostrar-se comprometido, preocupando-se com o aprendizado dos discentes, e ético, mantendo a palavra dada, como pode ser visto no exemplo 17. Com relação às práticas punitivas, emerge no discurso de um dos discentes a noção de que o professor deve punir aqueles que são desinteressados (exemplo 18). Professores justos, rígidos, amigos, companheiros, comprometidos e inovadores são, assim, valorizados pelos discentes.

17-4MA2 – 8- *Já que vocês querem saber o porquê da "crise em sala de aula" eu vou falar o que eu penso primeiro de tudo teria que organizar a escola porque se a escola é desorganizada tudo anda pra trás, segundo são os próprios alunos, somos nós mesmos que atrapalhamos o rendimento da aula e por último o professor,se ele tiver palavra e impor respeito nos alunos ta bom. Pronto falei*
18-6MA2-34- *[...]Para melhorar, deveríamos ter aula fora da sala pelo menos uma das quatro aulas dadas por semana, os alunos desinteressados mandados para fora de sala.*

Loures (2013), tendo como objeto investigativo a autoimagem dos mesmos alunos investigados por Siqueira (2013), traz dados também bastante relevantes sobre o comportamento, o desempenho e os sentimentos desses sujeitos como alunos de Língua Portuguesa. Dentre os resultados, chamam a atenção os problemas que podem ser gerados por aulas pouco atrativas. O *frame* Bagunça, muito evocado (9 ocorrências, 33% do frame de Autoavaliação_comportamento_escolar), tem como justificativa, no discurso de um grupo significativo de alunos, o fato de conseguirem notas e passarem de série sem despender grande esforço, como mostram os exemplos 19 e 20 , ou seja, não havendo desafios, a indisciplina é a escolha.

> ***19. 6MA9-18*** *Pow nem tenho tanta coisa pra falar porque nas aulas [IND] faço só bagunça. Mas sempre consigo passar nas matérias não sei porque elas devem nunca mais querer ver a minha cara.*
> ***20. 6MA2-1*** *Muitas vezes eu sempre fiz um pouco de bagunças ou conversei no meio da sala mas sempre tive facilidade de aprender tudo sobre as matérias.*

Os resultados demarcam também um número expressivo de experiências negativas (61,8% do frame Foco_no_ experienciador) com relação à disciplina em geral (exemplo 21) e a alguns de seus conteúdos, como o trato com regras gramaticais (exemplo 22).

> ***21. 2MA9-7****Não tenho muitas vivências pois não sou muito chegado à disciplina de língua portuguesa[...]*
> ***22.*** *O que eu não gosto muito são as regras.*

Outro indicador bastante expressivo são os *frames* de Dificuldade e Compreensão (48% e 24%, respectivamente, do superframe Autoavaliação_desempenho_escolar), que explicitam a natureza do contato do discente com a matéria. Dificuldade e incapacidade de compreender o que é ensinado delineiam, assim, a visão negativa dos alunos sobre si mesmos. Tal imagem se completa ao atribuírem a si mesmos a culpa deste fracasso, poupando o professor (exemplo 23 e 24)

> ***23. 4MA2 – 21 Sempre tive ótimos professores****, mas nunca consegui aprender muito. Português é a matéria em que eu tenho mais dificuldade*
> ***24. 5MA2-22****- Não sou uma boa aluna nessa matéria, tenho muita dificuldade. Não entendo quase nada.* ***Minha professora é ótima explica super bem****,* ***mas acho que o problema está comigo.***

Em consonância com os dados verificados na pesquisa de Bernardo acerca das experiências positivas vivenciadas no espaço escolar, Loures (2013) identifica que tal avaliação é atribuída, em diferentes graus, a atividades que envolvem uma participação ativa (exemplos 25, 26 e 27) corroborando a necessidade de se criar mais espaço para essas práticas protagonistas na sala de aula.

> ***25. 6MA2-24*** *O meu interesse pela disciplina começou na quarta série, quando a professora contava historias para a turma ou então pedia pra gente criar nossas próprias historias. Era incrível!*
> ***26. 7MA2– 7*** *Nessa mesma série, todos os alunos ajudaram a professora de Português a fazer entrevista e pesquisa com moradores do bairro e escrevemos um livro contando a história da escola e do bairro, que foi publicado com os relatos dos moradores e textos escritos pelos alunos.*
> *27.* ***5MA2-17*** *(...) aí eu participei do teatro que tinha na escola minha vida mudou pra melhor.*

Cabe pontuar, por fim, que a soma dos resultados analíticos alcançados neste conjunto significativo de estudos de caso, dentro de uma mesma região geográfica, nos autoriza a enunciar algumas generalizações mais amplas apuradas nas vozes discentes, como:

(i) a profunda crise do Ambiente Escolar, marcado por opacidade de valores na relação aluno-aluno e professor-aluno;
(ii) a não naturalização deste ambiente conflituoso;
(iii) a importância das práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo juvenil;
(iv) o relevo das práticas consensuais no estabelecimento de códigos de conduta.
(v) o valor simbólico atribuído à escola.

Em relação à sala de aula de Língua Portuguesa, ficam demarcados:

(vi) a autoimagem negativa do aluno e o valor simbólico atribuído ao professor;
(vii) o papel significativo que algumas práticas como leitura, teatro e produção textual podem adquirir se bem direcionadas;
(viii) o reconhecimento da importância da disciplina Língua Portuguesa;
(ix) o aspecto positivo dado à experiência de descoberta e aprendizagem.

Tais generalizações têm um papel fundamental para a organização e orientação de meu olhar. Explicitam pontos relevantes que devem ser considerados na ação interventiva a ser proposta neste estudo, como a equação entre Protagonismo, Clima Escolar e Aprendizagem.

2.1.2 A Semântica de Frames como base para a análise do discurso discente

> As palavras que evocam *frames* em um texto revelam a multiplicidade de maneiras com que o falante ou autor esquematizam a situação e induzem o ouvinte a construir uma tal visualização do mundo textual que motive ou explique os atos de categorização expressos pelas escolhas lexicais observadas no texto.(FILLMORE, 2009 [1982] p. 29)

Como enunciado no capítulo inicial deste trabalho, utilizaremos como instrumento de análise do discurso dos discentes o conceito de *frame*, extraído da Semântica de *Frames*, um dos modelos teóricos da Linguística Cognitiva. Este modelo oferece à análise subsídios para a compreensão desses discursos e da realidade evocada. Por meio do mapeamento dos *frames* obtidos através das palavras utilizadas é possível construir, de maneira esquemática, o delineamento do cenário vivenciado.

A noção de *frame*, como pontua Salomão (2009), é trazida por Fillmore (1975) ao discutir a insuficiência do modelo da semântica composicional na análise da significação das palavras, às quais eram atribuídas condições necessárias e suficientes para sua inserção em uma dada categoria significativa.

Fillmore (2009 [1982]) postula que a Semântica de *Frames*, cujo foco de trabalho situa-se no âmbito lexical e gramatical, traz uma perspectiva diferenciada no que tange a abordagem do sentido das palavras, envolvendo o caráter empírico do processo de significação. Assim, ao tratar do significado de uma palavra, esse modelo teórico não considera a palavra somente em sua materialidade linguística, portadora de um significado que agregado a outros produz o sentido maior do texto. Preocupa-se em compreender as motivações que impulsionam uma comunidade de fala a criar determinada categoria representada pela palavra. Essa teoria, que tem como conceito nuclear o "*frame*", toma as palavras como categorizações da experiência.

O termo "*frame*" corresponde "a qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que para entender qualquer um deles é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram" (FILLMORE, 2009, p. 25 [1982]). Assim sendo, quando acionamos qualquer

elemento, ele evoca consigo uma cena, e somente nesse enquadre, que muitas das vezes se constitui a partir do cenário cultural circundante, ele pode ser compreendido.

É possível entender as considerações de Fillmore (2009 [1982]) pensando nos exemplos que constrói. Ele descreve uma cena cognitiva, o evento comercial, que é evocada quando utilizamos, por exemplo, os verbos "comprar" ou "vender". Apesar de diferentes, esses verbos se relacionam, na medida em que evocam a mesma cena esquemática. Na composição da cena aparecem os elementos de *frame*: vendedor, mercadoria, dinheiro e comprador. Nesse ponto, o autor pontua que, dependendo do verbo utilizado, perspectiva-se a cena de maneira diferente, colocando em relevo determinado elemento ($Ele_{vendedor}$ vendeu o $carro_{mercadoria}$; $Ele_{comprador}$ comprou o $carro_{mercadoria)}$.

Segundo Fillmore (2009 [1982]) possuímos *frames* cognitivos e também *frames* interacionais. Os primeiros se relacionam aos conhecimentos das cenas, eventos que ela evoca e participantes que a compõem, já os segundos associam-se ao modo como conceptualizamos o que está acontecendo entre o falante e o ouvinte (uma conversa, uma briga, uma reunião, uma aula...).

Um ponto crucial deste modelo semântico está na ênfase que confere à continuidade entre linguagem e experiência. Assim, nessa perspectiva teórica, os significados das palavras e os *frames* evocados são construídos e necessitam ser considerados dentro do contexto cultural do qual emergem. Essa relativização é fundamental para a compreensão de que sujeitos diferentes em culturas diversas conceptualizam suas experiências de maneiras também diversas. Estes são pontos cruciais da teoria que nos autorizam o desvelamento das vozes discentes perspectivadas em seus relatos.

Dentro de uma língua, palavras diferentes, que quase não se diferenciam na designação de um elemento, são usadas em contextos específicos e esquematizam o mundo de perspectivas diferentes. É o caso de *land/ ground*, exemplo trazido pelo autor. Ambas as palavras referenciam uma superfície seca da Terra, mas o uso feito delas gera interpretações diferenciadas, "*land*" é utilizado como oposição a "*sea*" (mar), ao passo que "*ground*" se opõe a "*air*" (ar), estes termos são distintos, evocando, portanto, *frames* diferentes.

O percurso interpretativo, desse modo, sinaliza o autor (2009 [1982]), exige, dada a existência de *frames* cognitivos específicos, que se recupere e perceba os *frames* evocados

pelo conteúdo lexical do texto combinando esse conhecimento esquemático de modo a construir uma compreensão do mundo do texto.

Fillmore (2009 [1982]) afirma que a visualização que o intérprete faz do mundo textual atribui a esse mundo tanto uma perspectiva quanto um contexto. Essa consideração do autor nos é de grande valia no que concerne aos objetivos da pesquisa, já que, por meio dos enquadramentos feitos pelo intérprete, nos será possível captar que elementos componentes da cena escolar e que contextos dentro dela são mais focalizados dentro de seus discursos.

Assim, a validade desse modelo na construção dessa pesquisa é indiscutível. Seu instrumental teórico dá cientificidade à análise, permitindo a construção de um sólido diagnóstico sobre a perspectiva dos discentes acerca da realidade vivenciada por meio dos processos de significação mapeados no texto.

O projeto lexicográfico derivado desta teoria – a FrameNet – empresta a este estudo importantes ferramentas analíticas. É o que passamos a apresentar.

2.1.3 O projeto FrameNet

Baseado na Semântica de *Frames*, a *FrameNet* é um projeto lexicográfico computacional desenvolvido na Universidade de Berkeley (https://framenet.icsi.berkeley.edu). Dentre seus objetivos, estão a criação de uma base de dados de palavras do Inglês (e de outras línguas , como o Português[5]) e dos *frames* que elas evocam, além da documentação de possibilidades combinatórias sintáticas e semânticas de cada palavra em cada um dos seus sentidos. Essas descrições que compõem o banco de dados estão baseadas em anotações semânticas feitas, manualmente, de exemplos de sentenças extraídas de grande corpora de textos, como pontuam os pesquisadores do projeto

[5] Outros projetos aos moldes da FrameNet têm sido desenvolvidos para outras línguas como alemão, japonês, espanhol, português e sueco. Para o português, temos a FrameNet Brasil (http://www.ufjf.br/framenetbr/). Este é um projeto de notação lexicográfica que está criando para o português brasileiro um recurso de consulta on-line com base na Semântica de *Frames* e apoiado em evidências extraídas de corpus (SALOMÃO et. al. 2013). Ele se encontra sob a coordenação dos professores doutores Maria Margarida Martins Salomão e Tiago Timponi Torrent.

(FILLMORE, LOWE e BAKER, 1998; FILLMORE e JOHNSON, 2000; FILLMORE et al., 2003).

Dois tipos de trabalho são feitos pelos lexicógrafos e linguistas: a anotação de texto corrido e a anotação de sentença. No projeto *FrameNet,* opta-se por anotação de sentenças únicas. Nele, é possível escolher-se o *frame* a ser analisado e se buscarem as ocorrências para montagem da descrição.

Salomão (2009) aponta uma vantagem deste projeto sobre a abordagem lexicográfica tradicional. Por meio dele, é possível obterem-se as informações que no dicionário só aparecem implicitamente. Isso ocorre, pois ao consultar uma palavra, afirma ela, somos remetidos ao *frame* que ela evoca e a todos os seus elementos componentes. Além disso, é permitido ainda o acesso às possibilidades de combinação sintáticas e semânticas da palavra pesquisada, e o acesso a outros *frames* que se relacionem com o *frame* buscado.

Para efetuar a análise do corpus, a *FrameNet* criou categorias como a Unidade Lexical e o Elemento de *Frame*. A Unidade Lexical (UL) "é um pareamento de uma palavra com um significado" (FILLMORE et al. 2003 p. 9). Cada sentido de uma palavra evoca um *frame* e os elementos que compõem a estrutura da cena, sendo as palavras polissêmicas evocadoras de *frames* diferentes dependendo de seu sentido. Já os Elementos de *Frame* (EF) são os itens que compõem a cena. Para Ruppenhofer et al. (2010), são os participantes de uma cena evocada e podem constituir-se como centrais ou não centrais.

Para entendermos essa dinâmica, recorremos a Ruppenhofer et al. (2010) que exemplifica por meio do *frame* Aplicar_calor. Esse *frame* envolve uma situação comum em que se tem COZINHEIRO, COMIDA e um INSTRUMENTO_DE_AQUECIMENTO. Ele pode ser evocado por palavras como assar, ferver, grelhar, dentre outras. Aos itens que estruturam a cena chamamos Elementos de *Frame* (EF) e àqueles que evocam *frames*, Unidades Lexicais. Assim sendo, "assar", "ferver" são ULs, ao passo que "cozinheiro", "comida" são EFs.

A análise feita corresponde à notação do Elemento de *Frame* (EF), a função gramatical (FG) e ao tipo de sintagma (TS) presente. Assim sendo, contempla-se a camada semântica e também a sintática, uma vez que há a determinação da estrutura argumental. Segundo Ruppenhofer et al. (2010) com o objetivo de registrar uma gama de possibilidades combinatórias semânticas e sintáticas de cada palavra em cada um dos seus sentidos, os

pesquisadores da *FrameNet* se concentram, normalmente, em uma Unidade Lexical e buscam exemplos de sentenças que contenham aquelas ULs.

Recorrendo a Salomão (2009), temos a exemplificação de notação das camadas de análise dos itens lexicais.

	Os alunos	RECORTARAM	do jornal	todas as notícias sobre epidemia
EF	Agente		Item	Pedaços
FG	Ext		Dep	OBJ
TS	SN		SP	SN

Tabela 1 – Sentença

Como aponta Salomão (2009) na análise dessa construção, a UL alvo é a palavra "recortaram". Ela evoca o *frame* CORTE e possibilita a explicitação dos constituintes. É possível identificar as camadas presentes na descrição da sentença. Por exemplo, na primeira coluna, temos o Sintagma Nominal "os alunos", este traz o item "alunos" classificado sintaticamente como Argumento Externo e categorizado semanticamente como Agente. Esses elementos, assim como os demais, aparecem em cores diferentes, de modo que suas funções sejam identificadas.

Nas anotações em nosso trabalho, ainda que considerando as camadas de função gramatical e a de tipo de sintagma, atentamos apenas, em nossas interpretações, para a camada de Elementos de *Frame* (EF).

Os Elementos de *Frame* (EF) podem ser centrais ou não centrais como já pontuado. Serão considerados centrais quando forem fundamentais na descrição do *frame*, e não centrais quando não essenciais. Com relação aos centrais, é licenciada a possibilidade de sua omissão, sendo ela considerada um caso de Instanciação Nula. Essa omissão é significativa e deve ser indicada. Temos assim casos de Instanciação Nula Definida (IND), que é quando é possível a recuperação do elemento pelo contexto linguístico ou discursivo (RUPPENHOFER et al., 2010); e a Instanciação Nula Indefinida (INI) que pode ser ilustrada, como aponta Ruppenhoffer et al. (2010), por meio de objetos perdidos de verbos ordinariamente transitivos, como "beber" e "comer", que são usados como intransitivos. Essas omissões permitem interpretações específicas. Por exemplo, ao omitirmos o objeto de "comer" sabemos que a entidade omitida, possivelmente, é uma refeição, assim como ao fazermos a supressão

do complemento de “beber” temos a provável compreensão de que se faz referência a bebidas alcoólicas. Entende-se, assim, que nesse tipo de instanciação nula é possível que a natureza do elemento omitido seja entendida dada às convenções interpretativas.

Há diferentes tipos de relações semânticas entre os elementos incorporados na base de dados da *FrameNet*. Essas relações são diretas (assimétricas) e se dão, como pontuam Ruppenhofer et al. (2010), entre dois *frames* em que um deles (o menos dependente, mais abstrato) é chamado de *superframe* enquanto o outro, mais dependente, é um *subframe*. Essas relações, primeiramente, *frame* a *frame*, como pontua Fillmore (2003), podem ser: *Subframes, Herança, Perspectiva_em, Veja_também, Usando, Incoativo_de e Causativo_de.* É possível a consulta das relações entre os *frames* por meio da ferramenta *Framegrapher*, disponível no site. Não explicitaremos essas relações, pois elas não serão consideradas na análise feita em nosso trabalho.

Em nossa pesquisa, utilizaremos como aporte para a análise dos *frames* evocados nos discursos dos alunos as notações disponíveis para consulta na *FrameNet* e na *FrameNet Brasil*. A compreensão acerca da maneira como os alunos conceptualizam suas experiências no espaço escolar, como já pontuado, consiste precioso subsídio para a elaboração de nossa proposta de intervenção.

Traçados os caminhos que embasaram a análise semântica do discurso discente como uma etapa do processo diagnóstico, passamos a apresentar, na subseção 2.1.4, o aporte que fundamentou o exercício interpretativo educacional deste discurso.

2.1.4 Os fundamentos para o exercício interpretativo do discurso

Conforme anunciado, considerando o caráter híbrido da pesquisa, buscamos o diálogo com outros campos do saber, que tragam subsídios à compreensão do discurso discente e de nossa realidade. Assim, na presente subseção, apresentamos a crise educacional sob a perspectiva de Bauman. Os demais subsídios ao exercício hermenêutico dos dados diagnósticos serão encontrados na seção 2.2 em que fundamentos da ação diagnóstica e interventiva se mesclam.

Como pontua o autor (2011), a “crise da educação”, foco de discussão na atualidade, não é algo completamente novo. Inúmeros foram os momentos na história da educação em

que se evidenciou a necessidade de se reverem e reformularem pressupostos e estratégias experimentadas que, embora aparentemente confiáveis, estavam perdendo contato com a realidade. A questão, afirma ele, é que a crise atual é diferente das anteriores.

Para o sociólogo, o mundo líquido moderno impõe um golpe à essência da ideia de educação colocando em xeque os "invariantes" da ideia pedagógica. Há uma mudança de paradigma na modernidade; o durável, o permanente e o eterno não possuem mais espaço em uma sociedade que se transforma de maneira muito rápida, descartando em igual velocidade os bens produzidos, que após servirem a um determinado fim, tornam-se desinteressantes e obsoletos, sendo substituídos por outros produtos mais inovadores.

O "mundo de fora dos prédios escolares se tornou muito diferente do tipo de ambiente para o qual as escolas clássicas preparavam seus alunos" (BAUMAN, 2011). O discurso da escola, que oferta um "produto" que é para sempre, não encontra mais espaço nesse mundo líquido, já que nele, como aponta Bauman (2011), a solidez das coisas, assim como a solidez das relações humanas, é interpretada como ameaça, uma vez que limitam a liberdade de movimento e a capacidade de conquistar as oportunidades novas e desconhecidas que possam surgir.

Diante dessa realidade, passam a ser mais valorizados, sinaliza o sociólogo, as ideias incomuns e os projetos excepcionais nunca antes sugeridos. Há uma rejeição ao que é "igual ao resto", à "mesmice". As pessoas desses tempos líquidos não querem, assim, professores que os guiem pela única estrada possível, mas orientadores que "devem ajudá-los a escavar as profundezas de seu caráter e personalidade, até o lugar onde se supõe que estejam os ricos depósitos de minérios preciosos a exigir escavação" (BAUMAN, 2011).

Entre esse desejo e o que, efetivamente, tenta-se fazer na escola há um imenso abismo. A escola, embora instrumentalizada pelas metas orientadoras dos documentos oficiais, parece tentar continuamente cercear a criatividade e a curiosidade ao trazer na prática o discurso reificador presente na sociedade. A educação, como pontuam Costa e Vieira (2006), precisa fornecer ao homem "a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele".

Bauman (2011) sinaliza que, para serem úteis nesse mundo líquido moderno, a educação e a aprendizagem "devem ser contínuas e vitalícias". Isso se faz necessário, segundo o sociólogo, dada à natureza da tarefa enfrentada por nós no percurso comum de

“empoderamento”. Para ele, não há outro tipo de educação ou aprendizagem concebível que não esse.

O “empoderamento”, nos termos do autor (2011), é alcançado “quando as pessoas adquirem a destreza para controlar ou pelo menos influenciar de modo significativo as forças pessoais, políticas, econômicas e sociais pelas quais suas vidas seriam fustigadas se não houvesse essa habilidade.”, ou seja, implica tanto a capacidade de participar das cenas interacionais presentes na sociedade como agir sobre elas influenciando-as. É um processo que exige dos sujeitos, portanto, o desenvolvimento tanto de habilidades pessoais quanto sociais.

Como afirma Bauman (2011), uma educação vitalícia centrada no “empoderamento” permite a reconstrução do espaço público tornando a “coabitação humana um cenário hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres que lutam pela autoestima, para o desenvolvimento de seus potenciais e o uso adequado de suas habilidades.” (BAUMAN, 2011 p.194)

Retomando Dominique Simon Rychen, o sociólogo polonês (2011) ressalta como metas societárias e políticas importantes o fortalecimento da coesão social e o desenvolvimento de consciência e responsabilidade sociais. Pontua que a habilidade imprescindível, desse modo, para que haja a chance de conceder à esfera pública a condição de ressurreição é a de interação com os outros.

Nesse ínterim, uma educação, reafirma Bauman (2011), que tenha como atributos “para sempre enfrentar”, “jamais estar completada” e ser “vitalícia” se faz necessária para a vivência no mundo líquido.

Cônscios do importante papel da educação e da necessidade de confrontar a crise nela instaurada, partimos da reflexão do nosso microcosmo de atuação, a sala de aula, onde encontrávamos um cenário pouco propício ao processo de ensino-aprendizagem, marcado pelo signo da desmotivação e apatia, e ainda pela desorganização, desagregação e formas veladas de violência. Entendendo que “não são as crises que mudam o mundo, e sim nossa reação a elas.” (BAUMAN, 2011), estabelecemos como meta para confrontar nosso cenário (i) **a criação de um ambiente físico e humano propício ao processo de ensino aprendizagem** e o (ii) **desenvolvimento de práticas de ensino de Língua Portuguesa mais**

desafiadoras, desenhando a partir delas nossa intervenção, cujos fundamentos passamos a traçar.

2.2 Os fundamentos para a ação interventiva

Como aporte para o processo interventivo – e também para o exercício interpretativo do discurso, estruturamos fundamentos que se constituem como pilares para a construção do Ambiente Escolar (subseção 2.2.1). A seguir, apresentamos os fundamentos das práticas de letramento na disciplina de Língua Portuguesa (subseção 2.2.2).

Iniciamos nossas discussões evidenciando a crise da Autoridade docente e a necessidade de sua recuperação pelas vias da Autoria (subseção 2.2.1.1) como um caminho para a ressignificação do papel do professor. Aliada a essas questões, discorremos sobre a importância de estruturação de uma agenda ética de trabalho do professor que equacione a Educação Linguística (DOLZ e SCHNEWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2014; TOGNETTA e VINHA, 2008;) e a Educação de Valores (ARAÚJO, 1996, 2004, 2007; LA TAILLE, 2009) (subseção2.2.1.2), como defende Miranda (2005). Apresentamos, finalmente, o percurso de construção de uma educação para a cidadania, pautada na perspectiva do Protagonismo Juvenil (COSTA e VIEIRA, 2006) (subseção 2.2.1.3).

Fundamentando as práticas de Leitura e Escrita, utilizamos a Hipótese da Via de mão-dupla (MIRANDA, 2006) que apresentamos na subseção 2.2.2; discussões sobre o texto, o processo de leitura e suas estratégias, e a escrita (SOLÉ, 1998; KOCH, 2002; MIRANDA, 2006; KLEIMAN, 2009; GERALDI, 2012), trazendo ainda as bases documentais sobre ensino de Língua Portuguesa do Estado do Rio de Janeiro (Currículo Mínimo de Língua Portuguesa) (subseção 2.2.2.1), onde está situada a escola. Discutimos, em seguida, sua adoção pela SEEDUC – RJ e implicações no trabalho real da sala de aula. A discussão sobre esse documento é de suma importância, uma vez que seu cumprimento é obrigatório.

2.2.1 Fundamentos para a criação do Ambiente Escolar

Toda ação interventiva posta em foco nesse estudo visa fundamentalmente à construção de um Ambiente Escolar positivo e se alicerça nas categorias de i. Autoridade e

Autoria, ii. Equação entre Educação Linguística e Educação de Valores e iii. Protagonismo. É o que detalhamos a seguir.

2.2.1.1 Autoridade e Autoria – percurso de ressignificação do éthos docente

A assimetria de papéis é inerente às instituições escola e família (AQUINO, 2014; MIRANDA, 2005; PUIG, 2000, apud ARAÚJO, 2007), uma vez que cada participante da cena possui um papel social diferente com responsabilidades específicas. Tognetta e Vinha (2007) e Puig (2000 apud Araújo, 2007) pontuam que o conceito de democracia, aplicado a sistemas políticos, não é adequado para referir-se a essas instituições, já que pressupõe o princípio de igualdade. Seu uso no contexto escolar, porém, pretende evidenciar que nesse ambiente são propiciadas aos alunos vivências mais democráticas, de modo que possibilitem a aprendizagem desse sistema (TOGNETTA e VINHA, 2008). Sem a assimetria não seria possível a relação professor/ aluno, como sinaliza La Taille (1999). Assim sendo, a fragmentação dos papéis dos sujeitos que compõem a cena aula e o não reconhecimento dessa assimetria se constituem como indicadores preocupantes da manifesta crise da sala de aula evidenciada por Miranda (2005, 2006, 2007, 2009, 2011).

No cerne das discussões sobre a sala de aula, uma questão se mostra de suma importância, a Autoridade. Conceito discutido amplamente por La Taille (1999), Araújo (1999), Aquino (1999, 2014), Prairat (2011 apud, TEIXEIRA, 2014) e Miranda (2014) tem seu valor evidenciado se pensarmos que, como afirma Aquino (1998), dentre os fantasmas que rondam a instituição secular – escola – "o mais implacável deles talvez seja o que envolve **a crise da autoridade docente** - fato este que, a nosso ver, seria o correlato principal de grande parte dos efeitos de violência testemunhados no cenário escolar."[6] (AQUINO, 1998 p.15 - 16)

Partindo da importância da assimetria e da legitimação dos papéis na cena escolar, temos o fio condutor que desvela a importância do reconhecimento da Autoridade para a promoção do processo de ensino-aprendizagem. Furlani (1987 apud GUZZONI, 1995 p.23) afirma que a autoridade é indispensável na relação pedagógica, reflete a essência do papel do educador que seria de um "líder no caminho do conhecer". Para a autora, esse percurso é de

[6] Grifo nosso.

transformação do sujeito, numa busca rumo a sua autonomia, tornando-o agente participativo e promotor de mudanças. Em consonância com essa posição, La Taille (1999) ressalta que as instituições escolares se constituem como o lugar para a **conquista** da autonomia e não para seu exercício.

Prairat (2011, apud TEIXEIRA, 2014) amplia a importância da autoridade educativa evidenciando que esta não é "uma vontade que se opõe ou impõe a outra vontade para subjugá-la, mas uma vontade que se une a uma vontade crescente para ajudá-la a querer" (PRAIRAT, 2011 apud TEIXEIRA, 2014). Isso significa que a recusa da influência docente, impedindo o trabalho conjunto entre professores e alunos impede a dinâmica de construção do processo pedagógico. Para o autor, constitui-se como a negação da autoridade, fator gerador, portanto, de uma crise da autoridade.

Para Perrenoud (2005 apud AQUINO, 2014), a autoridade se constitui como uma relação de poder. E para ele "um poder legítimo, em democracia, é um poder negociado, discutido, institucionalizado. Não é o poder do mais forte ou do mais esperto, mas o poder de uma pessoa 'autorizada' a exercer autoridade" (PERRENOUD, 2005 apud AQUINO, 2014 p.40). Desse modo, nessa relação professor/ aluno que visa à emancipação do segundo, o reconhecimento do professor enquanto 'autoridade' passa pela legitimação do seu papel institucional.

Arendt (1992, apud AQUINO, 2014) aponta que a crise da autoridade está intimamente ligada a crise da tradição, com a "crise de nossa atitude perante o âmbito do passado". Para a autora, é do ofício do educador "servir como mediador entre o velho e o novo, de tal modo que sua própria profissão lhe exige um respeito extraordinário pelo passado." (ARENDT, 1992, p.243-244), por isso é tão difícil para o professor confrontar a crise moderna.

Prairat (2011 apud TEIXEIRA, 2014), de certa forma, complementa a discussão trazida pela filósofa, ao constatar que a crise repousa na onipresença do presente. O presente, ao se tornar a última referência se impondo à tradição, à cultura dos pais, provoca o desaparecimento da transmissão e a prevalência da imitação.

Para esse autor, os elementos que conferem autoridade ao docente são a experiência, a anterioridade, a sabedoria e a cultura. São eles também que permitem a localização do professor à frente de seu aluno em uma escala hierárquica, que do ponto de vista

antropológico não é verticalizada, mas sim horizontalizada. Deixar de reconhecer essa condição de anterioridade do docente gera a crise da transmissão. Reconhecê-la é, ao contrário, o mecanismo necessário para que o giro da catraca evolutiva (TOMASELLO, 1999) continue ininterruptamente a se processar.

Araújo (1999), retomando Piaget (1932), apresenta perspectivas de respeito bastante interessantes que permitem o reconhecimento da Autoridade. Piaget identifica a existência de um respeito fundado no afeto e no medo - o respeito unilateral - e um respeito estabelecido tendo por base princípios de cooperação e reciprocidade – o respeito mútuo. A alteração sofrida de um para outro é que

> o elemento quase material do medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece progressivamente em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta dessa nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. (PIAGET, 1932 p. 284 apud ARAÚJO, 1999 p.35)

Araújo (1999) pontua ainda que esse medo de decair aos olhos do ser respeitado é diferente do medo da punição. O primeiro é característico de sujeitos autônomos já o último, relacionado à postura de sujeitos heterônomos. Segundo o autor, retomando Bovet (1925), existe ainda um elemento comum que une os diferentes tipos de respeito, a admiração. Acredita que a admiração é que permite "o vínculo dialético entre amor e temor presentes no sentimento de respeito" (ARAÚJO, 1999 p. 35), desse modo é o que garante que se respeite o outro.

Com relação ao exercício da autoridade, o autor reconhece a existência de uma autoridade autoritária, relacionada ao uso da força e da violência e de uma autoridade por competência, associada à noção de admiração, fundada na influência e prestígio daquele que demonstra competência sobre algo, esta última tem como base o respeito mútuo. Também compactuam com a perspectiva de que a autoridade se funda na competência docente Furlani (1987, apud GUZZONI, 1995) e Davi e Luna (1991 apud GUZZONI, 1995).

Estes últimos consideram, como principais aspectos da autoridade voltada para a autonomia do ser humano, além da experiência docente e sua sabedoria, práticas que envolvam a coparticipação de professor e alunos. Sinalizam, por exemplo, a necessidade de que haja sempre o estabelecimento **coletivo** das regras reguladoras da prática pedagógica.

Riboulet (1961, apud AQUINO, 2014), ao apontar o papel regulador da autoridade na prática educacional, sinaliza que esta não é o resultado de anos trabalhados, da elegância, tom de voz e timbre, ameaças ou castigos. A autoridade se relaciona à "disposição inalterável de bom humor, a decisão inabalável e mansa, um modo de agir impregnado de bom senso e criterioso, afastado de capricho e violência." (RIBOULET, 1961 apud AQUINO, 2014 p. 35). Ela é quem faz imperar a ordem, a estima, o respeito e a obediência.

Diante desse percurso argumentativo sobre a importância da "Autoridade" torna-se primordial a consciência de que "fundar a autoridade sobre bases ilegítimas leva ao autoritarismo e à injustiça (...) e negar a autoridade em nome de igualdades forçadas leva à hipocrisia nas relações humanas." (LA TAILLE, 1999 p.9). Deste modo, constatar a necessidade da recuperação da "Autoridade" para o estabelecimento de uma cena interacional propícia ao processo de ensino-aprendizagem torna-se tão primordial quanto a definição das bases sobre as quais esse princípio se erguerá.

Prairat (2011 apud TEIXEIRA, 2014) acredita que os educadores não devem colocar esforços na recuperação de paradigmas perdidos, mas trabalhar pela restituição da autoridade a partir da fidelização com princípios educativos de coerência, constância e senso de justiça. Acrescemos a sua proposta, como caminho para a recuperação da Autoridade docente, a Autoria do professor sobre sua prática.

Por meio de uma postura protagonista diante do seu saber, acreditamos que o professor se torna capaz de provocar inspiração e a inquietação no discente. Nesse caminho, redescobre sua força criativa e resgata a curiosidade do aluno e seu desejo pelo objeto do conhecimento, muitas das vezes adormecido por condutas mecânicas de ensino. Essa postura autoral do professor, no entanto, não implica um sentimento de onipotência de sua parte. O docente de que falamos não é aquele que, como pontua Chaui (1980 apud AQUINO, 2014), diz "faça como eu", mas sim o que diz "faça comigo".

Recuperar a Autoridade pelas vias da Autoria, além de representar o caminho para a ressignificação da identidade docente e o restabelecimento das relações sociais na cena aula, pode se constituir como forma de enfrentamento de um problema sério, o adoecimento do professor. Diante de um mundo em constante transformação e cujas mudanças parecem rápidas demais para permitirem a estabilização dos paradigmas e estruturas sociais (BAUMAN, 2011), o professor, imbuído da autonomia de seu saber e cônscio de seu papel deve se colocar em postura de constante movimento,

> Habitar a indeterminação em vez de assistir à atrofia da vontade de experimentar. Inventar estilos em vez de restituir modos idos de existir. Aventurar-se em vez de enraizar. Abrir-se à incessante novidade do mundo. Desencarcerar-se de si mesmo. Decompor-se na multiplicação. Honrar a brevidade da vida. (AQUINO, 2014 p.160)

Nesse contexto, em que se tornam latentes os sinais da crise, o caminho parece sempre expresso nas palavras de Bauman que nos lembra que as mudanças no mundo são provocadas não pelas crises, mas por nossa reação a elas. Não há outra fórmula para a transformação senão a postura proativa dos sujeitos imersos na crise.

Diante disso, argumentamos em favor da urgência da promoção de uma educação linguística e de valores na escola, o que apresentamos a seguir (subseção 2.2.1.2). Equacionar à nossa proposta uma ação educacional que efetivamente promova o **reconhecimento** e o **respeito** à identidade, às ideias e, sobretudo, aos valores dos sujeitos envolvidos na interação legitima o discurso sustentado nesse percurso interventivo.

2.2.1.2 Clima Escolar - Equação entre Educação Linguística e Educação de Valores

Miranda (2005), em seu artigo, "Educação da Oralidade ou Cala a boca não morreu", evoca uma "pedagogia do silêncio". Esta, no entanto, longe de sinalizar um discurso retrógrado impõe-nos uma reflexão acerca da realidade experienciada nas diversas instâncias públicas e privadas de interação, "falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidades" (MIRANDA, 2005 p.3).

A autora enumerando exemplos que abarcam da instituição família à escola evidencia os contornos de uma crise. O "barulho", ao contrário daquele tratado por FERRAREZI JR. (2014), não é "expressão da vida, que em seu movimento vibra", mas sim o que é capaz de "nos anestesiar, reter nossos filhos, nossos alunos, ou mesmo nossos fiéis..." (MIRANDA, 2005 p.3-4), e que nada tem a ver com se apropriar de um direito de fala na cena interacional. Parece-nos sim, aquele que corrompe a cena interacional, e torna ainda mais contundente a questão imposta à reflexão por Miranda, "Como erguer uma sociedade de direitos sem o sentido da autoridade, da hierarquia, sem a compreensão dos direitos e papéis discursivos que

nos sinalizam, em cada gênero distinto da oralidade, o direito de falar, mas também a hora de calar?" (MIRANDA, 2005 p.4).

Essa consciência das dinâmicas de interação e da conduta a ser tomada diante do mundo remete ao aprendizado dos princípios de cidadania. Para Araújo (2007), esses princípios "têm, como pressupostos de base, a garantia de uma vida digna e a participação na vida pública e política para todos os seres humanos" (ARAÚJO, 2007 p. 14).

Diante dessas importantes questões, Miranda (2005) nos provoca ao afirmar que, a seu ver, estas crises interacionais no espaço escolar teriam ganhado tamanha dimensão que se configurariam como problema central do ensino de Língua Portuguesa, transcendendo as modernas discussões acerca da necessidade de substituição do ensino estéril de gramática pelo trabalho com o texto e a escrita. Essa provocação, refletida, deu corpo à construção de uma das hipóteses desse trabalho, pautada na ideia de "Clima Escolar". Um ambiente físico e humano propício ao processo de ensino aprendizagem eram necessários para o sucesso das práticas pedagógicas aplicadas ao ensino de Língua Portuguesa.

A relevância de uma Educação Linguística, nesses termos, implica compreender, como pontua Miranda, (2005) que

> Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variante de 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 trata-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. Assim é que, originários de práticas sociais tão diversas e à periferia do mundo letrado e de seus padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional. (MIRANDA, 2005 p.4-5)

Dolz e Schneuwly (2004), cuja análise pauta-se no ensino do francês, afirmam que o oral tem lugar importante nas duas pontas do sistema escolar, anos iniciais do fundamental e no ensino superior. E que é preciso um espaço para o oral entre essas pontas, já que, por meio dele, os educandos poderiam fazer "novas descobertas a respeito desse objeto que manipula constantemente e utilizá-lo em contextos que não lhe são familiares." Sinalizam ainda o fato de que o oral não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar e permanece bastante dependente da escrita (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004 p.139).

Consideram, assim, de suma importância, a sistematização das características do oral a ser ensinado de modo que este se torne um objeto de ensino, reconhecido como tal, pela instituição escolar.

O ensino da oralidade aparece também legitimado em documentos norteadores da educação como os PCNs. Segundo esses documentos, a interação dialogal entre os sujeitos na cena aula é muito produtiva na construção do conhecimento, mas aponta que para a expansão da competência linguística do falante é preciso que os gêneros do oral sejam ensinados e contextualizados. O documento reforça, nesse sentido, o papel fundamental da escola, pois afirma que "a aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la." (PCN, 1998 p.25)

Santos (2007) evidencia o tripé de sustentação para o ensino de Língua Portuguesa que, com base nos PCNs, é composto pela prática de escuta de textos orais/ leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais/ escritos e a prática de análise linguística. É válido ressaltar que, embora conste como item fundamental nos documentos oficiais, a oralidade ainda é trabalhada de forma incipiente na escola.

Retirar o ensino do oral do currículo oculto da escola (MIRANDA, 2005) tornando-o currículo claro em minha sala de aula é, desse modo, uma meta assumida em nossa proposta interventiva que em seu percurso não pôde, igualmente, ignorar uma questão intrínseca à discussão da educação linguística, a educação de valores.

Ao nos depararmos com a desagregação, a falta de polidez, as cenas de conflito e o desrespeito à hierarquia, presentes na sala de aula, é comum ouvirmos a descrição de nossos tempos como o de uma "crise de valores". La Taille e Menin (2009), no entanto, sinalizam que essa construção, "crise de valores", carregaria a noção de que os valores morais se encontrariam doentes, remetendo a uma ausência de sua legitimação. Ao contrário, "valores em crise" referir-se-iam a uma mudança nos valores. Eles não estariam desaparecendo, mas em processo de transformação. Cônscios de que vivemos tempos de "valores em crise", e não de uma "crise de valores", o compromisso e ação da escola se tornam ainda mais imperativos.

Para Araújo (2007), "os valores não são nem ensinados, nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo.". La Taille e Menin (2009) sinalizam que inúmeras pesquisas demonstram que o desenvolvimento da moralidade está intimamente ligado à qualidade das interações que se

apresentam nos espaços sociais nos quais o indivíduo se insere. Pontuam assim, que a escola é um excelente espaço para as vivências sociais da criança.

Em consonância com a perspectiva de La Taille e Menin, Araújo (1996) afirma que

> se a criança for exposta a um ambiente de cooperação e, portanto, democrático, que solicite trocas sociais por reciprocidade, no qual seja respeitada pelo adulto e participe ativamente nos processos de tomada de decisões, por hipótese, ela tenderá a desenvolver autonomia moral e intelectual e, consequentemente, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos. (ARAÚJO, 1996 p.106)

Embora saibamos que há inúmeras esferas sociais de interação e que a escola é apenas uma delas, esta se mostra como um espaço promissor para a construção de valores que tenham como base a cooperação, o diálogo, a noção de equidade e, consequentemente, o respeito mútuo, já que este implica o reconhecimento do outro como sujeito de direitos e deveres.

Sabemos que, como afirmam Tognetta e Vinha (2008), "[...] educar moralmente não é tarefa fácil: não basta traduzir pelos e para os alunos os princípios de convivência fraterna em regras" (TOGNETTA; VINHA, 2008, p. 35). Compreendemos que é preciso construir práticas pautadas em princípios éticos e morais e promover reflexões sobre o modo de proceder do discente frente às regras sociais, estabelecendo consensualmente o pacto social que gerenciará suas condutas. Só desse modo teremos um percurso prolífico à educação linguística e de valores.

Tognetta e Vinha (2008), ratificando essa posição, consideram que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa e são preponderantes para que haja qualidade nas relações, daí ser imperativa a discussão acerca de sua construção na escola.

Nesse percurso, La Taille (1996, apud TOGNETTA e VINHA, 2008) afirma a importância de que as regras sejam refletidas, suas razões de ser e o porquê dos comportamentos esperados. Segundo esse autor, para que a criança possa aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, "é preciso que o adulto mostre que tem uma vontade e que ela é muito forte". Os "princípios" são para ele, o espírito das regras. Tognetta e Vinha (2008) pontuam que o princípio não se refere ao como agir, mas sim em nome do que agir. Com isso as autoras ressaltam que os valores são o destino ou o fim a ser alcançado.

Assim sendo, no jogo interacional, em que linguagem é ação conjunta (CLARK, 1996 apud MIRANDA, 2005), faz-se de extrema urgência o saber acerca do "momento de falar", o "o que pode ser dito", o "como pode ser dito" e, sobretudo, o silenciar (MIRANDA, 2005). Somente inseridos dentro de um *frame* de atenção conjunta, em que, efetivamente, a atenção e as intenções dos sujeitos (a saber, professor/ aluno) sejam partilhadas, a interação que possibilita o ensino e o aprendizado é possível.

Para que essa interação seja efetiva, portanto, é preciso que a conduta dos sujeitos, sobretudo dos discentes, seja de corresponsabilização diante das práticas interacionais. Desse modo, completando a tríade de movimentos para a criação do Clima Escolar passamos a apresentar a perspectiva de Protagonismo Juvenil (subseção 2.2.1.3).

2.2.1.3 Protagonismo Juvenil – uma parceria transformadora

Nas salas de aula, processos de ensino-aprendizagem ancorados na transmissão passiva de conhecimentos parecem prevalentes (cf. seção 2.1.1). Falta a participação ativa dos alunos de modo a se construir um Ambiente Escolar propício à construção do saber e de modo a capacitar estes jovens, com competências e habilidades, para o enfrentamento que a vida nesses tempos pode exigir. Conscientes dessa realidade e da necessidade de ressignificar essas relações, potencializando o diálogo e a valorização da força transformadora do jovem, adotamos como um valor a ética trazida pelo Protagonismo Juvenil.

O conceito de Protagonismo Juvenil, como afirmam Costa e Vieira (2006), implica uma participação ativa dos jovens em atividades que não se limitam ao seu âmbito familiar, expandindo-se para os contextos sociocomunitários. É um tipo de educação voltada para as práticas de cidadania, uma vez que valoriza a ação democrática em que o jovem toma seu lugar de decisão e livre participação, responsabilizando-se no processo. Os autores sinalizam a validade de sua prática como "estratégia propiciadora do desenvolvimento pessoal dos adolescentes, assim como do desenvolvimento de qualidades que os capacitam para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho" (COSTA e VIEIRA, 2006 p.21).

No que compete ao desenvolvimento pessoal, mais especificamente, as práticas protagonistas contribuem para o estímulo do "senso de identidade, da autoestima, do

autoconceito, da autoconfiança, da visão de futuro, do nível de aspiração vital, do projeto e do sentido da vida, da autodeterminação, da autorrealização e da busca da plenitude humana por parte dos jovens." (COSTA e VIEIRA, 2006 p.21). Esse percurso nos parece bastante coerente com ao que aspiramos alcançar, visto que os alunos de minha sala de aula, e arrisco a dizer, de nossas escolas, em sua maioria, carecem dessa postura.

O Protagonismo juvenil trata da força transformadora dos adolescentes e da criação de espaços propícios ao diálogo entre jovens e adultos, oportunos à expressão de sua criatividade de maneira responsável. A ação construída, a partir deste conceito, objetiva não somente a transformação individual, mas também a coletiva, já que estimula o jovem a interagir, ativamente, nas suas diversas instâncias de organização.

> (...) parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites de seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos na vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o Protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política em que estão inseridos. (COSTA e VIEIRA, 2006 p.126)

Nessa proposta, que deve ser encarada como um processo gradativo, a participação do adulto como mediador é de suma importância. Como mostram os autores, as crianças são moralmente heterônomas, ou seja, conduzidas a partir de fora, já os adolescentes estão em uma posição de autonomia relativa, não são heterônomos, mas também não são autônomos como os adultos. Eles estão em desenvolvimento, por isso a necessidade de uma diretividade democrática. Segundo os autores, "uma forma de direcionamento que, em vez de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autodeterminação e de autonomia." (COSTA e VIEIRA, 2006 p.24).

Assim sendo, cabe ao adulto o papel de orientar o jovem nos enfrentamentos vivenciados, estimulando a reflexão e conduta responsável, dando a ele condições de avançar rumo a sua autonomia. Costa e Vieira (2006) indicam a necessidade do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre jovens e adultos no decorrer dos acontecimentos, resultando em uma atuação conjunta.

Nesta perspectiva, entende-se que os jovens não precisam de respostas, mas sim de perguntas que os orientem a tomar as melhores decisões. Ganhando voz e desenvolvendo um

espírito crítico de si mesmos e da sociedade em que vivem, saberão quando falar e quando ouvir. Nessa direção, firmam-se quatro pilares que sustentam uma educação voltada para a formação de um jovem autônomo, solidário e competente: **aprender a ser**, **aprender a conviver**, **aprender a fazer** e **aprender a aprender**.

Em consonância com o que apontam os fundamentos do Protagonismo, estão as orientações do PCN (2000), que sinalizam a importância de se estar formado para a vida. Isso implica, mais do que reconhecer símbolos ou reproduzir dados, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. Nessa busca, entendemos a necessidade de métodos de aprendizado que capacitem o aprendiz para se defrontar com problemas, compreendê-los e enfrentá-los; e estimulem um convívio social que lhe dê oportunidades de se realizar como cidadão e tomar gosto pelo conhecimento. Aprender a aprender.

No percurso, no entanto, é preciso que haja a efetiva convicção da escola acerca do valor da participação jovem, para que as atividades desenvolvidas não acabem sendo, na verdade, definidas previamente pelo adulto, cabendo ao jovem apenas uma participação simbólica ou mesmo motivada por recompensa material. É importante, como sinalizam os autores, esclarecer que "o protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem de sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre jovens." (COSTA e VIEIRA, 2006 p. 23)

Costa e Vieira (2006) ressaltam a importância em se permitir aos alunos que evoluam na interação com seus pares. As lideranças que emergem desse tipo de prática podem contribuir profundamente para a organização do processo de ensino-aprendizagem tornando-se positivas para o espaço escolar. Para o crescimento e a formação para a cidadania, não há espaço mais prolífico do que a escola, por isso este discurso necessita ser mais forte nela. O protagonismo de que tratamos aqui, é válido pontuar, é aquele pautado na ideia de cooperação e não na competição natural sustentada por uma ética capitalista.

A crença na validade de um projeto gerido sob uma perspectiva de protagonismo do jovem é extremamente coerente com nosso percurso interventivo. As premissas sustentadas por essa metodologia educacional entrelaçam-se aos nossos anseios de incitar o engajamento e a participação consciente, ativa e responsável dos jovens, visando à conquista de um Ambiente Escolar mais solidário e cooperativo na construção do conhecimento.

Valorizando a força da atuação jovem, a ação protagonista não "abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária; do professor como coordenador do processo educacional." (ARAÚJO, 1996 p.108). O professor, sujeito importante na cena educacional, é um mediador que equaciona seu saber aos saberes dos alunos. Não é o que determina tudo, nem o que deixa que os alunos determinem. Ele é quem conhece os objetivos pedagógicos, por isso precisa atuar de maneira coparticipativa junto aos discentes.

Apresentadas as bases teóricas que fundamentam as categorias centrais (Autoridade, Protagonismo e Educação Linguística e Educação de Valores) que norteiam a construção do Ambiente Escolar nesse projeto, passamos a discussão dos aportes teóricos que fomentam a elaboração das sequências de atividades para o ensino de Língua Portuguesa.

2.2.2 Os caminhos teóricos para o ensino de Leitura e Escrita

A perspectiva de linguagem que vai permear nosso percurso é a de linguagem como ação conjunta (CLARK, 1996: 135, apud MIRANDA, 2005), ou seja, linguagem é prática social interacional. Desse modo, é imperativo compreender que o aprendizado se constrói na relação com o outro.

Miranda (2006), alicerçada numa visão cultural e social da cognição humana (TOMASELLO, 1999), sustenta uma perspectiva do ensino e aprendizagem de linguagem que tem a modelagem como fundamento central. A interlocução entre o aluno – sua produção – e o texto modelar possibilita tanto o mapeamento, pelo docente, dos itens já assimilados pelos alunos, quanto o aprendizado pelos mesmos de estruturas linguísticas e estratégias discursivas a partir do modelo.

Como reivindica Tomasello (1999), os seres humanos aprendem com o outro, mas, mais substancialmente, através do outro. Isso implica entender que todo processo de aprendizagem, como afirma Miranda (2006), "se institui, primariamente, na natureza dialógica de nossa cognição". Com base nesses fundamentos adotados pela autora, ela apresenta o que define como a hipótese da via de mão-dupla. Essa hipótese pode ser entendida como "a produção de textos pelos alunos, articulada com a leitura de textos modelares diversificados, conduzida de forma inteligente pelo professor" (MIRANDA, 2006 p.65). Pontua a autora que, nesse processo, faz-se uso de duas estratégias, a saber, "exploração do

velho para ancorar o **novo**" e "exploração do **novo** sob forma de situações de desafio, que levem ao desenvolvimento da reflexão metalinguística".

Essa perspectiva de ensino apresentada se constitui como cerne de nossa prática de leitura e escrita. Reconhecemos a importância, como pontua Geraldi (2012), de que o ensino de Língua Portuguesa se paute na leitura de textos, produção de textos e análise linguística, mas entendemos também que, muitas das vezes, essas práticas não se realizam de modo efetivo em sala de aula, imbuindo-se de artificialidade e de caminhos que não levam a autonomia discente sobre seu saber, pelo contrário, acabam por desvalorizar o saber trazido pelo discente e automatizar seu aprendizado.

Geraldi (2012), sobre a prática de análise linguística, sinaliza que a entende como a "recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas" (GERALDI, 2012 p.91). A hipótese da via de mão-dupla (MIRANDA, 2006) converge com essa postura, uma vez que sua proposta de modelagem não se relaciona ao "adestramento" do pensamento, mas ao estímulo de um percurso reflexivo que estimule essa intuição, engessada, muitas das vezes, na escola.

Assim, tanto os conhecimentos prévios dos discentes, como ponto de partida para a promoção do aprendizado de outros elementos ainda desconhecidos, quanto o contato com os modelos estabelecidos são valorizados.

Dentro da perspectiva assumida "a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor ausente que se dá pela sua palavra escrita." (GERALDI, 2012 p.91). O leitor tem, na leitura, função ativa, ele busca as significações. Diante disso, Geraldi (2012), retomando Authier-Revus (1982), aponta que "o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis".

Assim sendo, por meio da análise e leitura crítica dos caminhos pelos quais o autor do texto modelar percorreu, constrói-se um importante exercício metalinguístico. Esse percurso se confirma como fundamental para a conquista gradual da autonomia discente de modo que este se torne um leitor e produtor de textos eficiente.

Elegendo o texto como objeto de ensino-aprendizagem, passemos a apresentação de alguns aportes utilizados na construção das práticas de leitura e escrita e que justificam as ações pedagógicas desenvolvidas no projeto.

2.2.2.1 Texto – um objeto de ensino

O ensino de Língua Portuguesa tem como importante meta, anunciada em documentos oficiais como os PCNs, o letramento. Segundo Rojo (2009) o termo busca:

> (...) recobrir usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (...) numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009 p.98)

A autora, ao discutir a noção de letramento, pontua as mudanças do mundo contemporâneo, sobretudo no que compete ao surgimento de novas tecnologias, sinalizando a necessidade de se reverem as práticas de letramento frente às novas exigências deste tempo. Considerando a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua na sociedade, a autora destaca a importância do reconhecimento de múltiplos letramentos e a sua promoção pela escola. Segundo Rojo (2009), um dos objetivos principais da escola é instrumentalizar o aluno para "as várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita de maneira ética, crítica e democrática".

O PCN (1998) ratifica, igualmente, a importância da escola nesta tarefa de letramento ao reconhecê-la como sendo o único espaço de acesso e aprendizado de textos escritos para muitos jovens brasileiros. E, nesse ínterim, confirma a importância, no processo de ensino aprendizagem, da escolha dos textos a serem trabalhados com os discentes.

> A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica) articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (PCN, 1998 p.36)

Na mesma direção, Fiorin (2007) pontua que o objetivo do ensino de língua materna, nos níveis fundamental e médio, deve ser "formar leitores eficazes e produtores competentes de textos". O autor sinaliza que a compreensão exige mecanismos de organização e inserção das informações em uma arquitetura conceptual para se atingir a reflexão. Desse modo, o percurso de ensino deve tencionar ampliar progressivamente a capacidade de compreensão e

produção de textos pelo aluno, para que ele seja capaz de desenvolver plenamente suas capacidades.

Nas palavras de Koch (2002 p.17), em uma concepção interacional (dialógica) da língua, "o texto passa a ser considerado como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos". Nessa perspectiva, como pontua a autora, a compreensão é uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos. Contribuem para a construção dos sentidos os elementos linguísticos presentes na superfície textual, a forma de organização, além da mobilização dos conhecimentos de mundo do sujeito, suas práticas comunicativas e sua história.

Considerando que o sentido do texto se constrói na interação texto-sujeito, Koch (2002) pontua que a atividade de compreensão exige do produtor do texto "um projeto de dizer" e do interpretador uma participação ativa mobilizando o contexto a partir das pistas textuais. A autora aponta "produtor" e "interpretador" como sendo estrategistas, uma vez que, na interação, precisam mobilizar estratégias de ordem sociocognitiva, interacional e textual para a produção do sentido.

Em consonância com tal visão, Solé (1998) sinaliza a importância de se ensinarem estratégias de leitura aos alunos, tendo o cuidado de tê-las como um meio para o desenvolvimento de um leitor proficiente, crítico e independente e de não transformá-las em um fim. A autora pontua a existência de estratégias a serem utilizadas antes da leitura, durante a leitura e após a leitura.

Para momento anterior à leitura, destacamos dentre as estratégias apresentadas por Solé (1998), (i) a antecipação do tema ou da ideia central com base nos elementos paratextuais, (ii) o levantamento de conhecimento prévio sobre o assunto e (iii) a formulação de expectativas com relação a formatação do gênero. De igual modo, Kleiman (2009) confere importância ao conhecimento prévio para a compreensão de um texto, uma vez que, como pontua a autora, é ele quem permite ao leitor fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto em um todo coerente.

Durante a leitura, ressalta Kleiman (2009), diferentes níveis de conhecimento interagem entre si no processo de construção do sentido, dentre eles: conhecimento

linguístico, textual e de mundo[7]. Assim sendo, para a formação de um leitor autônomo e também de um produtor de textos competente, é importante que as práticas de ensino de língua auxiliem o discente na progressão contínua de seus níveis de conhecimento.

Para este momento da leitura, Solé (1998) também aponta estratégias primordiais, como o movimento de (i) confirmação, rejeição ou ratificação das antecipações criadas antes da leitura, (ii) construção do tema, (iii) esclarecimento de inferências ou consulta do dicionário de termos desconhecidos, (iv) formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo, (v)construção do sentido global do texto e (vi) identificação das pistas que mostram a posição do autor.

Finalmente, para o período posterior à leitura, são sugeridas estratégias como a "troca de impressões a respeito do texto", acompanhada da "avaliação crítica do texto".

Acrescemos à estratégia posterior à leitura a proposta de "retextualização" do gênero estudado. Dell'Isola (2007) define o procedimento de retextualização como sendo "a refacção ou a reescrita de um texto para outro, ou seja, trata-se de um processo de transformação de uma modalidade textual em outra, envolvendo operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem." (DELL'ISOLA, 2007 p.36).

Segundo a autora, a retextualização é fato comum na vida diária, podendo ser efetuada da fala para a escrita, da fala para a fala, da escrita para a escrita e da escrita para a oralidade; e constitui-se como um procedimento bastante utilizado também na esfera escolar.

Acreditamos na validade desse procedimento para a mobilização, nesse percurso interventivo, de valiosos movimentos interpretativos. O diálogo efetuado entre o texto produzido pelo discente e o texto que serve de base para a retextualização permite uma aproximação de ambos e exige uma postura mais autônoma do produtor perante seu texto e uma avaliação mais criteriosa ou seletiva do texto que serviu de base para a retextualização.

Dito isso, passamos a apresentação do Currículo Mínimo de Língua Portuguesa do estado do Rio de Janeiro na subseção 2.2.2.2.

[7] "(...) conhecimento linguístico, isto é, aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável na grande maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos." (KLEIMAN, 2009 p.13) Conhecimento textual é "conjunto de noções e conceitos sobre o texto(...)" (KLEIMAN, 2009 p. 16) e "conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico(...) pode ser adquirido tanto formalmente como informalmente (...) abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como 'o gato é um mamífero". (KLEIMAN, 2009 p. 20)

2.2.2.2 O Currículo Mínimo para o ensino de Língua Portuguesa no estado do Rio de Janeiro

Com o objetivo de estar entre os cinco melhores estados no ranking do IDEB, o estado do Rio de Janeiro elaborou um sistema de metas para suas regionais e escolas nelas inseridas. Para isso, estabeleceu-se nas escolas da rede estadual o sistema de Gestão Integrada da Escola (GIDE), que possui seu foco nos resultados, utilizando como parâmetro os dados do IDEB. Na busca por esse objetivo, inúmeras alterações e discursos foram difundidos nas escolas estaduais.

O Currículo Mínimo surgiu nesse contexto de novas propostas. Veio parametrizar o trabalho nas escolas estaduais ao definir os conteúdos mínimos a serem ministrados em cada uma das séries do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Nova EJA. Anunciado como um "orientador", na prática, sua adoção foi legitimada, assim como seu cumprimento, como sendo de caráter **obrigatório** em resolução da SEEDUC de fevereiro de 2013. Cerceando, portanto, um pouco da autonomia docente.

Elaborado por um grupo de professores com o apoio de universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, teve como matriz de referência documentos oficiais como a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e OCN (Orientações Curriculares Nacionais); e as matrizes das principais avaliações externas: ENEM, Prova Brasil, SAEB e SAERJ.

Para a disciplina de Língua Portuguesa, nosso foco, estabeleceu o trabalho com competências e habilidades, distribuídas em três eixos: **Leitura**, **Uso da Língua** e **Produção textual**. O primeiro, focalizando habilidades necessárias ao reconhecimento do gênero determinado para o bimestre, contempla finalidade, estrutura que o compõe, níveis de formalidade, além de mecanismos de compreensão textual, como as inferências. O segundo eixo, pautado no aspecto linguístico, dá destaque, dentre outras questões, a: ortografia, pontuação, semântica das construções, mecanismos de coesão, função dos elementos linguísticos como substantivos, adjetivos e verbos. O terceiro, por fim, busca, de modo geral, contemplar o exercício de criação do gênero estudado no bimestre.

Há no currículo uma tentativa, nem sempre tão bem sucedida, de articulação do uso dos elementos linguísticos com os gêneros textuais em estudo. Esse ponto é um traço de inovação trazido pelo documento. Ele oferta ao professor um cardápio bem interessante e bastante conectado às teorias modernas, como a Teoria dos Gêneros (BAKHTIN, 2003;

DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; MARCUSCHI, 2010;) e as propostas de trabalho da língua no texto trazidas pela Linguística Textual (KOCH, 1984, 1989, 1990, 2006, 2008, 2009). Essa inovação pode apresentar-se, no entanto, como positiva ou negativa.

O currículo não vem acompanhado de nenhuma orientação de trabalho; assim sendo, é preciso que o professor tenha domínio sobre as discussões atuais acerca do ensino de língua. O docente que não estiver atualizado não conseguirá fazer os elos entre os elementos de uso linguístico e os gêneros determinados ou, se os fizer, será intuitivamente, sem a sistematicidade consciente tão cara na construção do saber. Não trabalhará, com isso, as questões de modo articulado, acabando por abordar os assuntos de maneira estanque e desconectada.

Essas lacunas deixadas pelo documento, que não conseguiu estabelecer uma ponte sólida com o professor, parecem claras para a Secretária de Estado de Educação. Por meio de uma parceria com a Fundação Cecierj, esse órgão passou a oferecer cursos de formação continuada, limitados, no entanto, às séries do Ensino Médio e para o 9º ano do fundamental. Também criou na página do "Conexão Professor"[8] um espaço disponibilizando atividades "Autorreguladas" para o aluno e orientações para o professor. Analisando essas produções criticamente, contudo, é possível observar que muitas delas não conseguem construir as articulações esperadas pelo currículo.

Em linhas gerais de análise, o currículo mínimo alcança de maneira muito eficiente, em algumas situações, seu propósito de trabalho, articulando o eixo de uso da língua ao gênero do bimestre; em outras, no entanto, a proposta fica embrionária, ou não alcança uma progressão sistemática se considerada no âmbito da relação entre as séries. Em alguns casos assiste-se ainda a subutilização do gênero textual, uma vez que as propostas em nada favorecem a reflexão crítica acerca de pontos fundamentais de sua construção. Outro ponto, ainda frágil, é no que concerne ao trabalho com gêneros orais, que aparecem pouco contemplados no documento.

Embora ainda apresente pontos a serem melhorados, é inegável sua validade e a perspectiva que propõe de trabalho com a linguagem, uma vez que, além de contemplar gêneros textuais contemporâneos e propor um ensino de gramática reflexivo, valoriza a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro manifesto também na linguagem e pauta-se em

[8] http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_identificacao.asp

uma visão centrada em competências e habilidades. O grande valor dado à leitura e à produção escrita são pontos fortes.

A fim de obter maior clareza do que é trabalhado no 9º ano do Ensino Fundamental, série em que se desenvolveu nossa pesquisa, apresentamos a seguinte tabela:

Bimestre	**1º**	**2º**	**3º**	**4º**
Gênero textual	**Carta (pessoal, do leitor ou formal) e Curriculum Vitae**	**Crônica e Conto**	**Romance**	**Romance**
Leitura	- Reconhecer a estrutura das cartas pessoal e oficial (requerimento, ofício e solicitação), diferenciando-as quanto à sua finalidade e esfera de circulação. - Reconhecer a estrutura do currículo, atentando para as diferentes finalidades que este possa ter. - Identificar a argumentação na carta do leitor. - Reconhecer os níveis de formalidade empregados nos textos.	- Identificar narrador, foco narrativo , espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Distinguir texto ficcional e não-ficcional; fato e opinião. - Identificar e comparar os gêneros em questão. - Reconhecer a importância do conto oral para o povo indígena e o africano. - Reconhecer a importância da crônica e do conto na literatura nacional.	- Identificar o sentido especializado do termo "romance" diferenciando-o do uso comum do termo. - Estabelecer as diferenças estruturais entre romance, conto e crônica. - Identificar foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito. - Identificar os elementos do enredo: apresentação, complicação, clímax e desfecho. - Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo.	- Identificar e diferenciar personagens protagonistas e antagonistas. - Diferenciar a descrição objetiva da subjetiva. - Relacionar características físicas e psicológicas dos personagens à sua composição como um todo. - Identificar as figuras de linguagem recorrentes no gênero estudado. - Inferir o significado de palavras desconhecidas a partir do contexto em que são usadas. - Usar adequadamente o dicionário. - Utilizar pistas do texto para fazer antecipações e inferências a respeito do conteúdo.
Uso da Língua	- Reconhecer e	- Identificar a	- Observar nexos	- Reconhecer a

	utilizar os pronomes de tratamento. - Utilizar adequadamente as expressões-padrão e os verbos nas cartas oficiais. - Reconhecer e empregar adequadamente a regência verbal e nominal. - Apropriar-se adequadamente das regras de realização da crase.	presença de figuras de palavra, pensamento e de sintaxe nos gêneros estudados. - Reconhecer e usar adequadamente a paragrafação e a pontuação. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da coordenação. - Relacionar o uso de conjunções coordenativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Identificar o uso dos discursos direto e indireto.	lógicos no texto, empregando adequadamente os tempos e modos verbais. - Diferenciar e utilizar adequadamente os discursos direto e indireto. - Reconhecer o encadeamento das orações pelo mecanismo da subordinação. - Relacionar o uso de conjunções subordinativas variadas aos sentidos produzidos nas sequências. - Relacionar o emprego do modo subjuntivo à ocorrência de orações subordinadas adverbiais.	importância dos conectivos e da pontuação no encadeamento das orações. - Identificar e diferenciar os discursos direto, indireto e indireto livre. - Diferenciar o processo de coordenação do processo de subordinação. - Identificar e empregar as vozes verbais em função da intenção comunicativa. - Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.
Produção Textual	- Produzir cartas conforme o que foi estudado no bimestre. - Preencher um currículo de acordo com os padrões observados.	- Planejar e produzir um texto narrativo curto dos gêneros estudados.	- Produzir resumos de romances lidos. - Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime à do romance.	- Produzir resumos de romances lidos. - Produzir coletivamente um texto narrativo cuja estrutura se aproxime à do romance.

Tabela 2 – Currículo do 9º ano

Por meio da análise do currículo estabelecido para o 9º ano, observamos uma predominância daqueles gêneros do âmbito do "narrar", a saber, o Conto, a Crônica e o Romance. É perceptível a tentativa de diálogo entre o eixo de uso da língua trabalhado e os gêneros definidos. Elementos linguísticos frequentes na construção da narrativa, como os verbos e os conectivos, imprescindíveis para o encadeamento da história, aparecem privilegiados. Assim como a pontuação e a estruturação dos tipos de discurso.

O trabalho com esses gêneros focaliza a sua estrutura composicional, assim sendo, em todos os bimestres atenta-se para os elementos estruturais presentes na narrativa. O grau de elaboração da narrativa se diferencia de um gênero para outro, assim sendo, é bastante

enriquecedora a oportunidade de apresentação desses gêneros na mesma série. A progressão de conteúdos dessa série e sua sistematização são bastante coerentes. É importante pontuar, no entanto, que muitos dos elos entre o elemento linguístico e o gênero, passíveis de serem tecidos, não se encontram delineados de maneira explícita. Como consequência, o docente, muitas das vezes, não os percebe e não os articula. Soltos, os itens selecionados pelo currículo não atendem ao seu propósito de melhorar os níveis de letramento do aluno.

Nossa intervenção, respeitando as determinações curriculares, utilizou para o desenvolvimento do percurso interventivo as orientações correspondentes ao 3º e 4º bimestres.

Apresentados os aportes teóricos que fundamentam a construção de nosso projeto interventivo, passamos à metodologia de pesquisa.

3 METODOLOGIA DE PESQUISA

"A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos."

Marcel Proust

Dada a complexidade do objeto deste estudo que implica uma equação entre teoria e prática – equação esta tão sonhada e tão dificilmente alcançada – vivida de dentro da situação por uma pesquisadora-participante, procedimentos metodológicos distintos serão adotados com vistas à formulação do diagnóstico inicial (etapa 1) e à construção dos caminhos interventivos (etapa 2).

Em termos iniciais, a pesquisa se configura como um Estudo de Caso (subseção 3.2.1) e utiliza o método de análise misto. O lócus investigativo, como já anunciado, é uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do Rio de Janeiro que apresentamos na seção 3.1. A partir do desenvolvimento de um modelo de investigação participativa, a pesquisa-ação (subseção 3.2.2), discutimos as implicações de nosso trabalho prático e da adoção de uma abordagem de pesquisa em que o pesquisador também é participante.

Na seção 3.3, apresentamos os procedimentos de investigação da etapa diagnóstica: um questionário semiaberto e uma produção narrativa aos moldes de um relato de experiência (subseção 3.3.1). Delineamos, por fim, (subseção 3.3.2) os procedimentos utilizados para análise dos instrumentos, detalhando os passos adotados para etiquetação e interpretação dos dados.

Utilizamos ainda como instrumento de registro das etapas do processo interventivo o "Diário de Bordo" (cf. seção 4.2). Ele se configura como uma importante ferramenta para a manutenção das ações. Sua adoção estendeu-se a todos os participantes – alunos e a professora-pesquisadora.

Antes de apresentar os fundamentos metodológicos eleitos cabe-nos apresentar o cenário em que se desenvolveu nosso projeto interventivo.

3.1 Lócus da investigação

Tomamos como cenário de nosso projeto interventivo o Colégio Estadual José Fonseca, localizado no município de Valença – RJ. Situado no centro da cidade, próximo à rodoviária, funciona em três turnos e oferece Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Nova EJA e Projeto Autonomia. Segundo o Projeto Político Pedagógico da unidade (Doravante PPP, 2013)[9], recebe um quantitativo de 800 alunos, provenientes das periferias da cidade ou de distritos.

Estruturalmente, o colégio é constituído por um prédio de três andares, 32 salas de aula, pátio, biblioteca, quadra poliesportiva coberta, anfiteatro, piscina, laboratório de informática, sala de vídeo, secretaria, sala de professores, orientação e diretoria, além de sala de recursos e refeitório. Seu espaço físico é muito atraente, bem conservado e limpo.

A presente escola abriga inúmeros projetos, dentre eles Escola Aberta, Projeto Mais Educação e o Reforço Escolar. O primeiro deles, promovendo a abertura da escola nos fins de semana, oferece atividades como dança, teatro, natação e oficinas diversificadas (artesanato, bijuterias, informática, português, matemática, hip hop) para as crianças da comunidade. O Projeto Mais Educação, por sua vez, limitado aos alunos do próprio colégio, funciona durante a semana no contraturno também com oficinas. Já o Reforço Escolar, projeto desenvolvido pela SEEDUC-RJ em parceria com a fundação CECIERJ, focaliza o Letramento em leitura e escrita e em matemática.

Acerca dos alunos, consta no PPP (2013), que eles provêm de famílias de classe operária, com renda familiar de um a dois salários mínimos. O nível de escolaridade dos pais, de parte significativa deles, geralmente, é restrito ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, sendo raros os pais com nível superior. As mães trabalham, em sua maioria, como domésticas ou diaristas, a fim de completar a renda familiar, o que faz com que os filhos tenham que auxiliar nas tarefas de casa. Muitos alunos do diurno que já possuem 16 anos trabalham em supermercados da cidade no contraturno. Os adultos e jovens do noturno são operários, comerciários, donas de casa, trabalhadores rurais ou domésticos.

Diante dessa breve apresentação, passamos, então, aos fundamentos metodológicos desse projeto, assim como seus procedimentos para análise dos dados de ordem socioeconômico cultural dos sujeitos investigados.

[9] Os dados foram extraídos do PPP de 2013. No presente ano, 2015, estima-se uma média de 500 alunos.

3.2 Fundamentos metodológicos

3.2.1 Um Estudo de Caso - uma sala de aula e suas multiplicidades

Cruzamento de vozes docente/ discentes, mapeamento da realidade cotidiana de uma sala de aula com vistas à criação de ambiente escolar de cooperação e protagonismo – são estas as metas anunciadas para o processo interventivo que delineia este estudo. As perguntas eleitas: "**Como" ressignificar a cena interacional tornando-a propícia ao processo de ensino-aprendizagem**? **"Como" enfrentar o desafio de captar o interesse do discente para o que é trabalhado dentro da disciplina de Língua Portuguesa**?

Tais metas e as questões delineiam a especificidade e complexidade de um ambiente educacional compatível com o que Yin (1989 apud GODOY, 1995) desenha para as cenas-objeto de um Estudo de Caso. Trata-se de

> uma forma de se fazer pesquisa empírica que investiga fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto de vida real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas, onde se utiliza (sic) múltiplas fontes de evidência. (YIN, 1989 p.23 apud GODOY, 1995 p.25)

De igual modo, para Araújo et al. (2008), o foco de um Estudo de Caso situa-se na compreensão, exploração e descrição de acontecimentos e situações complexas que envolvem fatores diversos e simultâneos.

Centrado em responder questões que envolvem o "como" e o "porquê" da pesquisa, o Estudo de Caso permite o estudo do fenômeno em sua ambiência, oferecendo, embora de maneira não obrigatória, uma espécie de roteiro que organiza o trabalho com o objeto. Temos, assim, neste roteiro, etapas da pesquisa constituídas pelas fases de delimitação do recorte que constitui o caso; coleta de dados utilizando-se métodos qualitativos e/ou quantitativos; análise e interpretação dos dados e elaboração de relatórios.

Esse tipo de metodologia, como aponta Ventura (2007), é muito utilizada em várias áreas do conhecimento, muito comumente no âmbito das ciências sociais e da educação.

Como ressalta Gomes (2008), os críticos deste tipo de estudo pontuam que um de seus maiores perigos é o da perda de rigor metodológico, a escassez de bases de generalização e a participação subjetiva do investigador no processo, influenciando na pesquisa. Esse ponto de vista, indica o autor, não é partilhado por Yin (2005, apud Gomes, 2008), que vê nesse modelo um método rigoroso de pesquisa.

Reconhecemos a convergência entre as metas desse tipo de pesquisa e os propósitos deste trabalho investigativo, uma vez que, antes de pensar na possível **solução** para o problema, é preciso entendê-lo em sua profundidade, considerando a série de fatores que são determinantes na sua composição.

Acerca dos métodos utilizados nesse estudo, elegemos os de natureza quantitativo-qualitativa (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009), portanto, misto, visto que este se mostra mais adequado aos nossos propósitos investigativos.

Assim sendo, os frames e EFs anotados no discurso discente serão submetidos a procedimentos mistos de análise, enquanto os dados da primeira parte de nosso instrumento (questionário sobre perfil socioeconômico e cultural dos alunos) serão submetidos ao método quantitativo de modo a fornecerem gráficos de perfis e auxiliarem nos caminhos de nosso processo interventivo.

Passemos, então, a apresentar na próxima seção os procedimentos utilizados para a formulação da etapa diagnóstica.

3.2.2 A intervenção como um pesquisador-participante

Estruturamos nossa proposta interventiva partindo da perspectiva de um pesquisador-participante. Para isso, cabe-nos traçar os fundamentos do que se define como pesquisa-ação.

Como aponta Morin (2004):

> O termo pesquisa-ação designa em geral um método utilizado com vistas a uma ação estratégica e requerendo a participação dos atores. É identificada como nova forma de criação do saber na qual as relações entre teoria e prática e entre pesquisa e ação são constantes. [...] permite aos atores que construam teorias e estratégias que

> emergem do campo e que, em seguida são validadas, confrontadas, desafiadas dentro do campo e acarretam mudanças desejáveis para resolver ou questionar melhor uma problemática. (MORIN, 2004 p.56)

Essa proposta de pesquisa, se comparada àquela empregada pela ciência pura, como pontua Morin (2004), atende de maneira mais eficiente aos estudos centrados no âmbito educacional, uma vez que a escola apresenta-se em sua heterogeneidade como uma instituição de grandes complexidades que não são facilmente generalizáveis.

Nesse tipo de pesquisa, o ator é também pesquisador, sendo sua perspectiva de trabalho construída de "dentro da situação". O contexto de atuação, portanto, tem grande importância na análise, assim como os sujeitos que dele fazem parte. Outro ponto relevante desse tipo de abordagem é que seu foco recai sobre o processo e não sobre o resultado.

Morin (2004) afirma que a pesquisa-ação não tenciona eliminar as visões filosóficas, distanciadas e experimentais, mas focaliza o estudo de campo. Volta-se para o saber prático, buscando desnudar a multiplicidade de questões que o envolvem, e situar suas interações dentro de uma dimensão global.

No percurso proposto por esse tipo de pesquisa, alerta o autor, devem-se considerar os múltiplos componentes do meio, sem nada descartar, já que, inicialmente, não é possível determinar o que é e o que não é pertinente ao projeto. O pesquisador-participante precisa considerar as especificidades do seu campo tomando-o como único, mas visualizando a posição do mesmo dentro de um todo.

Há muitos desafios que envolvem uma proposta como essa. Ela traz para a cena de análise um ator que também é pesquisador, e que se utiliza de outras ferramentas e procedimentos que não aqueles determinados pela perspectiva tradicional. Como aponta Morin (2004), existe o risco de se impregnar de subjetividade a pesquisa, de se empregar uma visão parcial sobre o objeto em estudo e incorrer na diminuição da validade dos resultados. No entanto, é preciso assumir o risco, afirma o autor. A complexidade da realidade exige o emprego de outras visões para análise do fenômeno que não aquelas trazidas pela ciência pura. Esta, tencionando dominar seu objeto e generalizar suas conclusões, acaba oferecendo um olhar reducionista sobre essa realidade.

Assim sendo, nossa pesquisa se configura como uma pesquisa-ação integral ou participativa. Podemos entendê-la como sendo:

> [...] aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido, e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até à co-gestão (sic). (MORIN, 1986, p.331, apud MORIN, 2004, p.60)

Esse modelo de pesquisa-ação deve ser participativa, pois como afirma Morin (2004), somente por meio de uma cooperação efetiva e até da cogestão seremos capazes de atender as necessidades de uma mudança de longo prazo, especialmente no âmbito da educação.

Na estruturação da pesquisa-ação integral são considerados alguns conceitos de extrema relevância. Eles são interdependentes e dinâmicos e funcionam como orientadores. São eles: participação, contrato, mudança, discurso e ação. Pensando em nossa perspectiva de pesquisa, selecionamos dentro dessas dimensões formadoras da grade de análise dos processos de pesquisa-ação integral as abordagens que nos são mais relevantes.

Com relação à participação, o autor lista que ela pode ser por representação, cooperação ou cogestão. Dentre elas, sinalizamos a cooperação, destacando a ideia de integração de todos os sujeitos envolvidos na realização dos trabalhos, na problematização e na reflexão das tarefas comuns a serem executadas. O autor pontua que o foco da pesquisa-ação integral deveria ser a cogestão, em que todos os sujeitos participam de todas as tarefas decisivas em todas as suas etapas.

No que se refere ao contrato, Morin (2004) defende a adoção de um modelo aberto, já que este permite uma postura ativa e um controle sobre a ação por parte do cliente. Nele, as responsabilidades são partilhadas. Ressalta, para esse contrato, a valorização do diálogo. As trocas são importantes, assim como os objetivos comuns. Além disso, avalia a necessidade de que o mesmo se estruture de maneira que possa sofrer ajustes a partir das necessidades surgidas no processo, sem perder certo grau de formalidade.

Atingir a "mudança", como já apontado, é a finalidade global dessa pesquisa-ação integral. Nesse processo, o autor atenta para o fato de que a pesquisa necessita da adoção de

uma perspectiva de desenvolvimento em espirais, capaz de permitir em vários momentos a revisão da ação e do pensamento. Essa característica é muito valiosa, pois dá dinamicidade à pesquisa e oportuniza a construção efetiva já que valoriza uma postura de ação e reflexão contínua. A mudança, nessa configuração, é uma aliada, já que esta está sempre "explorando novas vias para melhorar a qualidade das intervenções" (MORIN, 2004).

O discurso assumido pela pesquisa-ação participativa ou integral, como mostra Morin (2004), toma o homem como sujeito de sua história. Valoriza a participação ativa e o potencial transformador do homem desencadeado pela construção, por meio do diálogo com os pares, de uma consciência crítica. Há uma valorização do vínculo entre teoria e prática e o favorecimento da interdisciplinaridade. Assim, "o discurso é o entendimento que passa da espontaneidade a um esclarecimento favorecendo o engajamento" (MORIN, 2004 p.78).

Finalmente acerca da ação, nas palavras de Morin (2004), temos que ação é a palavra que define a pesquisa-ação. Dentro dessa proposta, ela se configura como cooperativa e mais coletiva, e refletida dentro do processo, permitindo a problematização de sua própria eficácia. É importante ressaltar que a ação, como pontua o autor, pode "preceder, acompanhar ou seguir a reflexão" (MORIN, 2004 p.83). No caso da pesquisa-ação, complementa que "o que interessa é, sobretudo, o acompanhamento ou a simultaneidade do saber e da ação." (MORIN, 2004 p.83).

Explicitados os itens que compõem a grade da pesquisa-ação, cabe-nos pontuar a relevância desse trabalho na educação.

O professor é visto por Morin (2004) como um sujeito em potencial para a participação nesse tipo de pesquisa. Ele esclarece que os docentes implicados em projetos dessa natureza procuram refletir sobre suas ações. Isso gera melhoria no ensino na medida em que há a conscientização acerca da eficácia ou não da prática adotada. Essa integração também possibilita uma atualização das informações e consequentemente uma ampliação dos conhecimentos. Além disso, a participação ativa desperta a motivação pelo trabalho e o espírito crítico do professor para a pesquisa. Desenvolve nele outras potencialidades, como sua capacidade de teorizar, além de aguçar sua percepção quanto às necessidades dos alunos. Outro ponto fundamental, levantado pelo autor, é que esse tipo de abordagem pode ser um preventivo contra o estresse.

Os ganhos da interação, desse modo, extrapolam o âmbito do pedagógico. Envolver-se em projetos e sentir o crescimento advindo do repensar da prática por meio de abordagens que valorizam essa dimensão do prático, muitas vezes, esquecida ou tratada como de menor importância, estimula o docente que, no diálogo entre o saber teórico e o prático, consegue refletir de maneira formal sobre seu trabalho de modo a ressignificá-lo.

Assim sendo, é muito valiosa a perspectiva de que o professor deva ser também um pesquisador. Postulam Mota et al. (2012) que a presença constante da pesquisa na formação dos professores se refletirá no ensino, sendo determinante para os processos de inovação das aulas e no seu aprendizado já que possibilitam a formação continuada do docente.

As implicações da adoção da pesquisa no âmbito educacional imprimem uma mudança de postura já sinalizada de algum modo ao discutirmos os princípios da pesquisa-ação.

> Primeiro, é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. (DEMO, 2011, p. 22 apud MOTA et al. 2012).

A grande questão apresentada pelas palavras de Demo, e que nos parece profundamente relevante à nossa proposta é a da postura autônoma e reflexiva conquistada pelo professor sobre sua prática. Ele tem subsídios para, através do diagnóstico formal de sua realidade, questionar suas escolhas e delinear caminhos para reinvenção de suas propostas imprimindo transformações significativas.

É pertinente ressaltar, desse modo, que o valor está na agregação do saber teórico ao conhecimento empírico do professor. Essa postura que implica o despertar do espírito investigativo no professor tornando-o sujeito ativo e engajado no processo de construção do saber torna-se um caminho fecundo tanto para a melhoria educacional quanto para a ressignificação da profissão e a recuperação da autoestima docente.

Passemos, então, a apresentar na próxima seção os procedimentos utilizados para a formulação da etapa diagnóstica.

3.3 Procedimentos para a formulação da etapa diagnóstica

3.3.1 O instrumento investigativo

Como instrumentos para a obtenção do diagnóstico, utilizamos: (i) um questionário que privilegia o delineamento dos aspectos sociais, culturais e econômicos dos sujeitos participantes da pesquisa e (ii) uma questão que propõe a construção de um relato escrito de experiência desses sujeitos acerca de suas vivências no âmbito escolar.

O questionário elaborado foi construído tomando por base tanto modelos utilizados pelas pesquisadoras dos projetos citados nessa pesquisa (cf. seção 2.1.1) quanto o modelo direcionado aos candidatos que prestam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[10].

Compõem o instrumento, uma parte explicativa, que informa de maneira sucinta a importância do projeto e da participação consciente do discente ao respondê-lo, e o questionário em si, organizado no molde semiaberto. O objetivo do mesmo é mapear as características do grupo analisado.

A construção dos agrupamentos das profissões segue os padrões do questionário socioeconômico dos processos seletivos da Universidade Federal de Juiz de Fora, o mesmo utilizado por Loures (2013). Abaixo o explicitamos:

TABELA DE AGRUPAMENTO DE PROFISSÕES
Agrupamento 1: Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares), outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

[10] http://download.uol.com.br/educacao/enem2009/quest_socioec_enem2009.pdf

Agrupamento 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 1° grau (ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes: pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de funções semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 5: Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com características semelhantes
Agrupamento 6: Do lar.

Tabela 3 – Agrupamentos de profissões

A primeira parte de nosso instrumento investigativo encontra-se assim organizada:

Caro(a) aluno(a), **As questões propostas a seguir constituirão importante material de contribuição para o desenvolvimento da segunda etapa do projeto "ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA – DA FORMAÇÃO DOCENTE À SALA DE AULA" realizado na Universidade Federal de Juiz de Fora, MG. Este projeto objetiva propor novos caminhos para a formulação de práticas de ensino mais significativas para as aulas de língua portuguesa. A pesquisa realizada com essa motivação necessitará de sua participação comprometida e consciente, por isso responda as questões com seriedade e honestidade.** **Você responderá a seguir um questionário para que possamos conhecer um pouco mais sobre você, sua vida familiar, hábitos e preferências.**
Invente um nome para que possamos identificá-lo(a).

Idade: **Ano de nascimento:**	**Sexo: M ( ) F ( )**
Religião:	**Cidade e bairro em que <u>mora</u>:**
Ano de escolaridade que está cursando	**Cidade e bairro em que <u>estuda</u>:**
Participa de algum curso fora da escola? **Sim ( ) Não ( )** **Se sim, qual/ quais?** **_____** **_____** **Curso pertence à rede:** **Privada( ) Pública ( )**	

1- Quantas pessoas moram com você?

A) Uma a três
B) Quatro a sete
C) Oito a dez
D) Mais de dez

2-Quantos irmãos/ irmãs você tem?

a) Nenhum
b) Um
c) Dois
d) Três
e) Quatro ou mais

3-Como você se considera?

a)Branco

b)Pardo

c)Negro

d)Indígena

e)Amarelo

4-Você mora com seus pais ou parentes próximos?

Sim ( ) Não ( )

5- Com quem você mora?

a) Somente o pai / padastro

b) Somente a mãe / madrasta

c) Pai e mãe

d)Padrasto e mãe

e) Pai e madrasta

f)Avô / avó

g)Tio / tia

h)Outros parentes

i)Somente com irmãos

j)outros

6- A casa em que você mora é:

a) Própria

b)Alugada

c) Cedida

7-Qual é o nível de escolaridade de seu pai?

a) Ensino Fundamental completo (1º ao 5º ano)

b) Ensino Fundamental incompleto

c)Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) completo

d) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) incompleto

e)Ensino Médio completo

f)Ensino Médio incompleto

g)Ensino Superior

h)Especialização

i)Mestrado e/ ou Doutorado

j)Não sabe responder.

8-Qual é o nível de escolaridade de sua mãe?

a) Ensino Fundamental completo (1º ao 5º ano)

b) Ensino Fundamental incompleto

c)Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) completo

d) Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) incompleto

e)Ensino Médio completo

f)Ensino Médio incompleto

g)Ensino Superior

h)Especialização

i)Mestrado e/ ou Doutorado

j)Não sabe responder.

9- O trabalho de seu pai está relacionado a:

a) Agricultura

b) Indústria (fábricas)

c) Comércio

d) Funcionário público federal, estadual ou municipal (prefeitura)

e) Bancos.

f)Transporte.

g)Professor

h)Trabalho doméstico formal

i)Trabalho informal (sem carteira assinada)

j)Trabalho independente – costureira, marceneiro, eletricista, pedreiro, diarista etc.

k) Do lar

l) Desempregado

m)Não sabe responder.

10- O trabalho de sua mãe está relacionado a:

a) Agricultura

b) Indústria (fábricas)

c) Comércio

d) Funcionário público federal, estadual ou municipal (prefeitura)

e) Bancos.

f)Transporte.

g)Professor

h)Trabalho doméstico formal

i)Trabalho informal (sem carteira assinada)

j)Trabalho independente – costureira, marceneiro, eletricista, pedreiro, diarista etc.

k) Do lar

l) Desempregado

m)Não sabe responder.

11- Você trabalha ou já trabalhou?

( ) Sim ( ) Não

12- Que tipo de trabalho você realiza ou realizou:

a) Comércio

b) Trabalhos informais (pintores, eletricistas, ambulantes, pedreiros, babá etc)

c)Trabalhos realizados no lar (costureira, manicura, cabeleireira, digitadores, aulas particulares.)

d) Indústria (Fábrica)

e)Acompanhante de idosos

f)Diarista

g) No lar

h)Outros

i) Não trabalha.

13- Somando a rendas das pessoas que moram com você, quanto é aproximadamente a renda familiar mensal?

a)Até 1 salário mínimo (até R$ 724,00)

b)De 1 a 3 salários mínimos (de R$ 724,00 a R$ 2.172,00)

c)De 3 a 6 salários mínimos (de R$ 2.172,00 a R$ 4.344,00)

d)De 6 a 9 salários mínimos (de R$ 4.344,00 a R$ 6.516,00)

e)De 9 a 12 salários mínimos (de R$ 6.516,00 a R$ 8.688,00)

f)Mais de 15 salários mínimos

14- Você já foi reprovado?

a) Não, nunca.

b)Sim, uma vez.

c) Sim, duas vezes.

d) Sim, três vezes ou mais.

15- Com que frequência você lê livros?

a) Frequentemente

b) Raramente

c)Nunca

16- Quantos livros você já leu?

a)nenhum

b)1 a 2 livros

c) três a cinco

d)seis ou mais

17-Com que frequência você lê jornais ou revistas?

a) Diariamente

b)Raramente

c)Algumas vezes por semana

d)Somente aos domingos

e)Nunca

18-Dentre os meios de comunicação, qual deles você utiliza para se informar:

a) Televisão

b)Internet

c)Jornais impressos e revistas impressas

d)Rádio

19-Quantas horas por semana, excetuando o tempo passado no colégio, você dedica ao estudo?

a)Nenhuma, apenas assiste às aulas.

b) Meia hora

c)Uma hora

d)Duas horas

d)Três às cinco

e) Superior a cinco.

20- Com relação à frequência com que desempenha as atividades abaixo listadas, sinalize com um X:

	Sempre	Às vezes	Nunca
Fazer as refeições à mesa com os familiares.			
Você e sua família veem televisão juntos.			
Há programas de lazer junto à família.			
Seus responsáveis navegam na internet.			
Seus responsáveis leem livros.			
Seus responsáveis e vocês conversam sobre a escola, as coisas que aprende nela e os problemas que enfrenta.			
Você se preocupa em realizar todas as suas atividades com compromisso e pontualidade.			

21- Dentre os itens abaixo sinalize aqueles que representam suas formas de lazer:

( ) Praticar esportes

( ) Assistir à televisão

( ) Navegar na internet.

( ) Jogar vídeo game

( )Escutar música

( ) Ler

( ) Festas nas casas de amigos

( ) Ir à bailes funks; música eletrônica; forró; sertanejo

( ) Ir ao cinema

No que compete à segunda parte do instrumento de análise diagnóstica - a narrativa de experiências positivas ou negativas vivenciadas no âmbito escolar - é relevante pontuarmos que a escolha replica o estudo de caso desenvolvido por Bernardo (2011). A pesquisadora também toma como cenário investigativo a **escola** e utiliza-se de relato de casos bons ou ruins vividos pelos alunos nesse ambiente.

Apresentamos, então, a questão a ser proposta aos alunos:

> A escola é o lugar em que passamos grande parte da nossa vida e de onde levamos importantes memórias. Considerando suas vivências como estudante e seu contato com todos que compõem a comunidade escolar, **construa um relato em que conte quais são suas experiências mais positivas e/ ou negativas com relação a escola, professores, disciplinas, eventos, colegas de classe ou outros alunos da instituição**. No seu relato, além de expor a situação, diga quais foram as consequências dela para os envolvidos ou exponha sua opinião sobre o acontecimento em si.

Labov (1997) define a narrativa de experiência pessoal como sendo "o relato de uma sequência de eventos que teve lugar na biografia do falante por uma sequência de sentenças que corresponde à ordem dos eventos originais.", enquanto Dyer & Keller-Cohen (2000, p. 287 apud NÓBREGA e MAGALHÃES, 2012) consideram-na como "uma recontagem oral de eventos passados, onde um narrador em primeira pessoa encontra-se envolvido."

Nossa escolha pelo gênero Relato de Experiência, de tipologia predominantemente narrativa, se justifica pelo fato de esse tipo de produção permitir a reconstrução das experiências vividas em um determinado contexto. Nesse ponto, ressalta-se o papel da narrativa que, para Bruner (1997[1990] apud NÓBREGA e MAGALHÃES, 2012), é uma fonte "organizadora da experiência humana". O autor, diferentemente de Labov (1972), adota uma perspectiva de análise da narrativa considerando o contexto e a cultura das histórias em si, tomando como relevante sua ambientação (NÓBREGA e MAGALHÃES, 2012). Como afirmam Nóbrega e Magalhães (2012) e outros autores como Moita Lopes (2001), a narrativa pode ser vista como "um lócus da (re)construção identitária". Por meio dela, os sujeitos dizem quem são, no que acreditam e o que desejam.

Esta é, pois, a perspectiva que legitima nossa escolha, ou seja, que justifica, de modo coerente, o uso da narrativa como um meio de captar as vozes dos discentes neste trabalho. Estamos cientes de que nesse espaço de "reconstrução da identidade" muitas questões transcendem o recorte feito considerando nossos objetivos de pesquisa. Interessados como

estamos nas vozes discentes, no entanto, nos dispomos a ouvi-los, para, a partir disso, equacionarmos o que é pertinente discutir dentro dos limites do nosso projeto.

Como instrumento de análise dos discursos discentes, utilizamos o aporte teórico trazido pela Semântica de Frames e pelo projeto *FrameNet* em uma abordagem mista de análise, envolvendo critérios quantitativos e qualitativos. A hermenêutica dos dados feita mediante um diálogo interdisciplinar a ser construído a partir dos resultados é nossa meta.

3.3.2 Os procedimentos para análise dos relatos de experiência discentes

Os passos analíticos nesta etapa diagnóstica podem ser assim descritos:

i. Digitação e organização do corpus (relatos de experiência), com a etiquetação dentro do seguinte modelo: A9 – nº, em que A, seria "Aluno", 9 a referência ao ano de escolaridade (9º ano) e o nº, a numeração determinada para cada discente, a saber, A9 – 1, A9 – 2 e assim sucessivamente.
ii. Análise semântica: anotação de *frames* e Elementos de *Frames* (EFs) nos termos da *Framenet*;
iii. Estabelecimento de frequência de ocorrência de *frames* e EFs ;
iv. Leitura interpretativa dos resultados, de natureza interdisciplinar.

Quanto ao item i, cabe pontuar a necessidade de etiquetação dado o compromisso ético de sigilo dos dados e a necessidade de identificação dos sujeitos investigados dentro da pesquisa (cf. Anexo 1 - certificado do Comitê de Ética). Os fundamentos da análise semântica (item ii.) e da leitura interpretativa dos resultados foram apresentados no capítulo anterior (cf. subseções 2.1.2 e 2.1.3, respectivamente). Com relação ao item iii. cabe pontuar que utilizamos de procedimentos de natureza qualitativo-quantitativa; e para a interpretação dos dados, conhecimentos trazidos por outras áreas do saber, como a Sociologia, Psicologia e Educação.

Estruturado o percurso metodológico utilizado nesse trabalho, apresentamos, no capítulo 4, a análise da pesquisa, construída a partir do quadro diagnóstico (seção 4.1) e do percurso interventivo (seção 4.2).

4 ANÁLISE: O QUADRO DIAGNÓSTICO E O PROCESSO INTERVENTIVO

"Quem elegeu a busca, não pode recusar a travessia..."
João Guimarães Rosa

O presente capítulo divide-se em três partes; a primeira corresponde à construção do diagnóstico acerca de quem são os sujeitos da pesquisa (seção 4.1), a segunda delineia os caminhos para o processo interventivo (seção 4.2) remetendo ao Caderno Pedagógico, onde toda experiência é descrita e justificada. Na seção 4.3, procedemos a uma discussão crítica de toda a experiência vivenciada nesse projeto.

4.1 Análise diagnóstica

O objetivo dessa etapa é, como anunciado, promover uma apuração dos dados, de modo que possamos delinear um retrato mais genuíno do cenário investigativo.

Apresentamos na subseção 4.1.1 a análise dos dados obtidos por meio do questionário socioeconômico cultural, de modo a construir um perfil mais fidedigno dos 25 sujeitos investigados na pesquisa. Na organização dessa subseção, agrupamos os dados analisados e construímos gráficos e tabelas de modo a tornar a análise mais clara e objetiva. Efetuamos também o cruzamento dos resultados com as informações contidas no Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (2013), de modo a verificar a convergência ou divergência.

Na subseção 4.1.2 procedemos à análise do discurso discente a partir de 20 narrativas produzidas por eles, construídas em forma de relato e trazendo suas experiências mais significativas no espaço escolar. Utilizamos como fundamentos para a análise a Semântica de Frames (FILLMORE, 1982) que nos lega o conceito de *frame*, por meio do qual nos é possibilitado perspectivar os dados mais relevantes dessas vivências discentes, e o aporte fornecido pelo projeto lexicográfico *FrameNet*. Frente ao levantamento dessas cenas, apresentamos, então, a interpretação dos dados e o cruzamento de vozes, a minha e a dos alunos, apurando as informações e os olhares que perspectivam esse cenário.

4.1.1 Perfil socioeconômico cultural

Nessa etapa cabe-nos estruturar, como anunciado (seção 4.1), nosso percurso de análise dos dados do questionário. A totalidade dos discentes investigados (25 sujeitos) cursa o 9º ano do Ensino Fundamental II, em colégio público localizado no bairro Centro, na cidade de Valença - RJ.

A fim de imbuir de maior clareza nossa pesquisa, optamos por estruturar os dados em três dimensões de análise construindo para elas agrupamentos, a saber:

a. **Sujeitos da pesquisa -** i) Dados gerais: Sexo / faixa etária/ Etnia/ Orientação Religiosa**;** ii) Práticas culturais e de letramento; iii) Avaliação pessoal de comprometimento e pontualidade com as tarefas; iv)Trabalho

b. Configuração familiar - i) Número de pessoas que moram com você, quantidade de irmãos, com que mora, condição da habitação**;** ii) Renda Familiar

c. Progenitores - i) Nível de escolaridade dos pais**;** ii) Ocupação profissional; iii) Frequência de atividades e ações

Passemos, então, a análise dessas dimensões:

a) Sujeitos da pesquisa

Nesse item, agrupamos dados gerais dos discentes, suas práticas culturais e de letramento, sua avaliação pessoal acerca de seu compromisso e pontualidade além da experiência com a execução de trabalho remunerado. Passemos, então, a sua análise.

A tabela 4, abaixo, traz os dados gerais que se constituíram como nosso ponto de partida:

Faixa etária	**%**	**Sexo**	**%**	**Etnia**	**%**	**Orientação Religiosa**	**%**	**Reprovação**	**%**
14 anos	45	**Feminino**	60	**Negro**	35	**Católico**	45	**Nunca**	70
15 anos	25	**Masculino**	40	**Branco**	25	**Evangélico**	35	**Uma vez**	15
16 anos	15			**Pardo**	35	**Não possui**	20	**Duas vezes**	10
17 anos	15			**Amarelo**	5			**Três/ mais**	5

				Indígena	0				

Tabela 4 – Dados Gerais

Por meio dos dados fornecidos pela Tabela 4, verificamos, como relevante, pontuar o expressivo quantitativo de alunos dentro da faixa de idade de 14 a 15 anos (70%), o que nos permite constatar que estão cursando a série teoricamente correspondente a essa idade. Efetuando o cruzamento desse item com a frequência de reprovação, temos um resultado coerente, 70% dos alunos nunca foram reprovados.

O número de meninas e meninos na sala é equilibrado, sendo o quantitativo de alunas superior em 10%. Constatamos ainda que no que se refere à cor, 25% se consideram brancos; negros e pardos contabilizam 35% cada e apenas 5% amarelos. Esses dados nos permitem construir a visão de um grupo bastante heterogêneo.

Com relação à orientação religiosa, apenas duas religiões foram citadas "católica" (45%) e "evangélica" (35%). Desse dado, temos como válido pontuar a sinalização por 80% dos discentes do reconhecimento de uma fé, consequentemente da instituição religiosa, igreja. Pressupomos com esse dado que já tenham tido contato com algum rito, preceito, normas e valores por ela veiculados.

Com relação às práticas culturais e de letramento dos discentes, no questionário, avaliou-se o âmbito da leitura, a dedicação extraescolar ao estudo e os meios de comunicação eleitos para se informarem, como podem ser vistos nas tabelas 5 e 6.

Frequência de leitura de livros		**Quantidade de livros já lidos**		**Leitura de jornais e revistas**	
Raramente	65 %	**6 ou mais**	45%	**Diariamente**	50%
Frequentemente	20 %	**1 a 2**	25%	**Raramente**	30%
Nunca	15 %	**3 a 5**	20%	**Aos Domingos**	5%
		Nenhum	5%	**Nunca**	10%
		Não respondeu	5%	**Algumas vezes na semana**	5%

Tabela 5 – Frequência de atividades

Meio de comunicação para se informar		**Horas dedicadas ao estudo fora do colégio**		**Participação em curso fora da escola**	
Internet	51,7 %	**Nenhuma**	45%	**Não**	65%

Televisão	31%	**Meia hora**	20%	**Sim**	30%
Jornais/ revistas	8,6%	**Uma hora**	15%	**Não respondeu**	5%
Rádio	8,7%	**Três a cinco**	10%		
		Não respondeu	10%		

Tabela 6 – Atividades e Estudo

Ao atentar para os indicadores assentados no quesito leitura, na tabela 5, percebemos que 15% dos alunos nunca leem livros e 65% raramente executam essa prática, o que dimensiona essa atividade como não naturalizada na vida diária dos discentes. Apesar disso, 50% sinalizam que diariamente fazem a leitura de jornais e revistas. Essa informação nos permite averiguar que a leitura está presente no cotidiano, mas focalizada em outros gêneros de interesse.

Nos dados apresentados, é relevante pontuar o fato de haver jovens no 9º ano de escolaridade que nunca leram livros (5%) ou leram apenas poucos, 1 ou 2, (25%). Esse fato incita questionamentos acerca do cumprimento pela escola de seu papel como importante provedora de práticas desse âmbito de leitura.

Dentre os meios de obtenção de informação, os eleitos, como esperado, foram a internet (51,7%) e a televisão (31%). A difusão do primeiro e a influência ainda significativa do segundo mostram que o acesso a informações se dá de forma mais expressiva através de veículos de massa.

Fator importante para análise e que confirma a dificuldade de se obter dos discentes a realização de atividades enviadas para casa é o tempo dedicado ao estudo fora da escola. 45% dos discentes pontuaram que não estudam hora nenhuma em casa. Essa constatação implica a necessidade de se fazer um trabalho de conscientização. Ao invés de executar todas as tarefas na sala de aula, precisaremos despertar no aluno a vontade de estudar também fora do ambiente escolar.

Com relação, ainda, à dedicação e à formação fora do âmbito escolar, temos o indicador de que apenas 30% dos discentes frequentam cursos, desses, 100% pertencem à rede pública. Este dado é bastante coerente com os resultados anteriores analisados, e nos permite uma generalização. A formação intelectual desses jovens acaba por ser, predominantemente, de responsabilidade da escola.

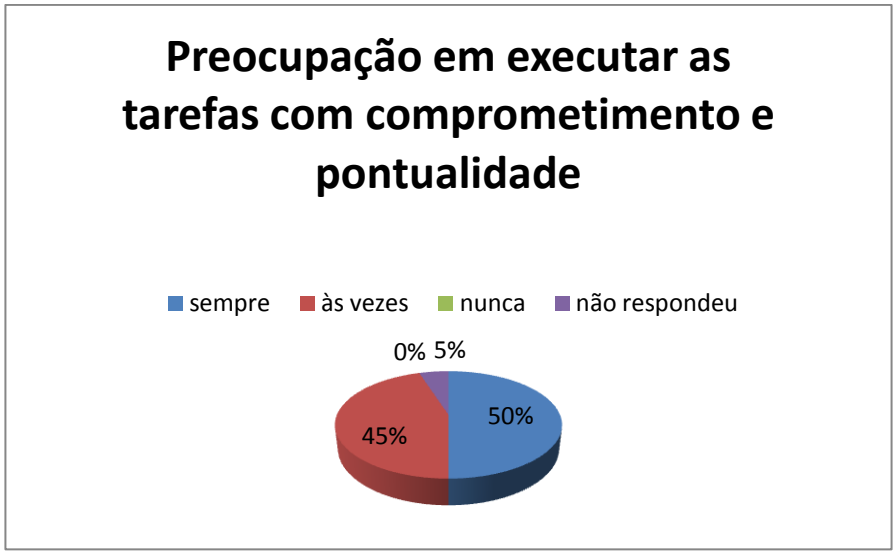


Gráfico 1 – Frequência – preocupação com as tarefas

Analisando o Gráfico 1, que evidencia a preocupação com a pontualidade e o comprometimento discente com suas atividades, temos que 50% sempre possuem essa preocupação, e 45% pontuam que às vezes se preocupam. Consideramos positivo que se considerem atentos aos compromissos que desempenham, mas não sendo essa a realidade constatada na sala de aula, temos como hipótese para o resultado obtido a natureza da pergunta feita no questionário que, além de não especificar a natureza das atividades, formula-se como "você se preocupa em realizar...". O fato de se preocupar não significa que ele realize.

No gráfico 2, abaixo, temos mapeadas as atividades de lazer dos discentes.

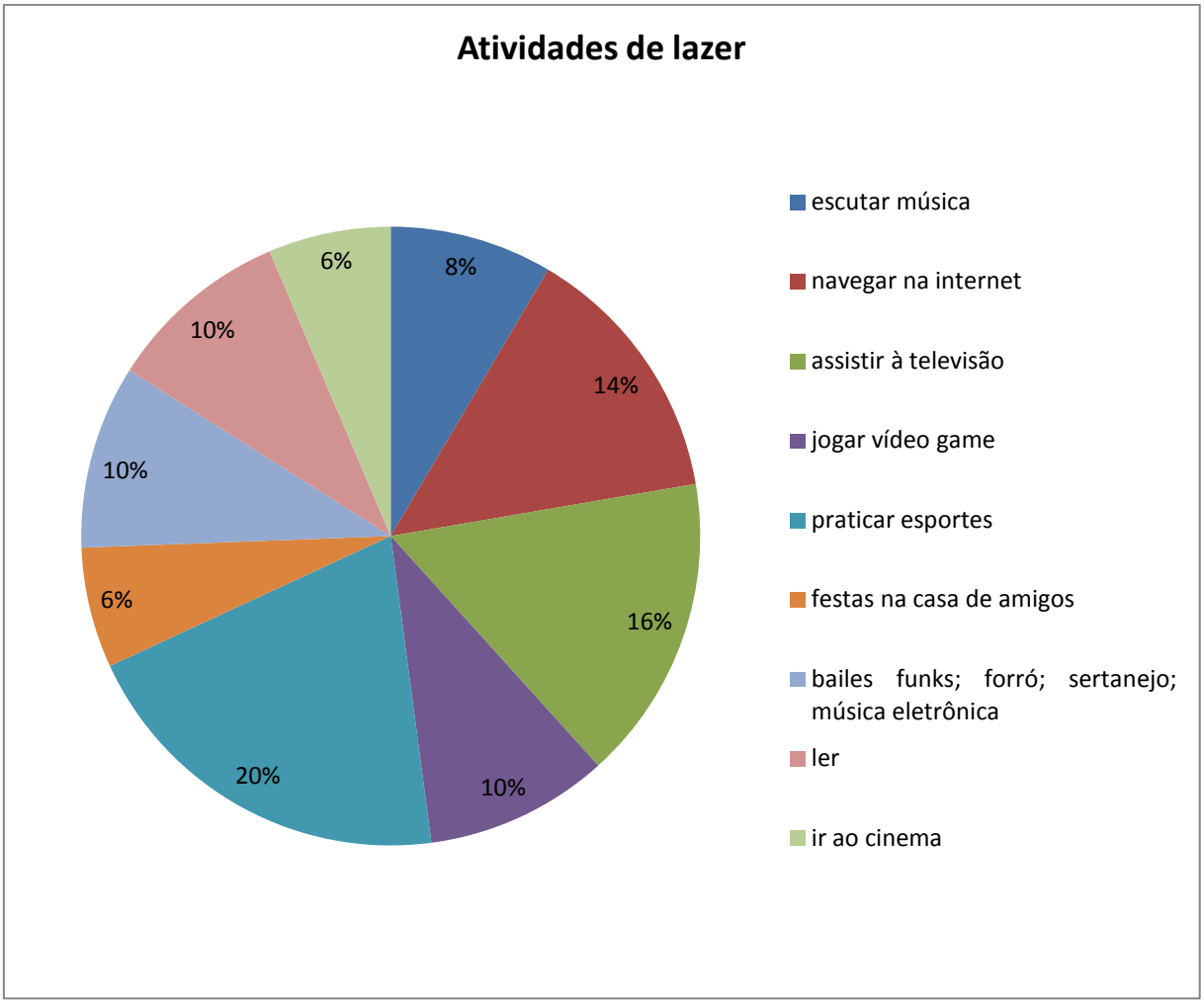


Gráfico 2 – Atividades de lazer

Ressaltamos, como atividade de lazer mais expressiva assinalada pelos jovens, a prática de esportes com 20% de ocorrência. Essa atividade, curiosamente, ficou à frente de assistir à televisão (16%), navegar na internet (14%) e ir a bailes (10%). Isso é um excelente indicador. Mesmo inseridos em um mundo imerso em tecnologia e virtualidade, em que as relações virtuais se destacam, esses alunos ainda se mostram bastante interessados por práticas que propiciem o contato humano direto.

Com relação à dimensão do trabalho, interessava-nos saber se os jovens trabalhavam ou já tinham trabalhado.

Você trabalha ou já trabalhou?			
Não	65%	**Sim**	35%

Tabela 7 – trabalho

Dos jovens entrevistados, que transitam na faixa de 14 a 17 anos, 65% nunca trabalharam. Ocupam-se, assim, formalmente, apenas dos estudos. 35% sinalizam o contato com o universo do trabalho. Desses, 60% executam tarefas possíveis de serem reunidas no grupo 5 da tabela de profissões proposta pelo vestibular da Universidade Federal de Juiz de Fora (cf. subseção 3.2.1), como pode ser visto no gráfico 3 abaixo:

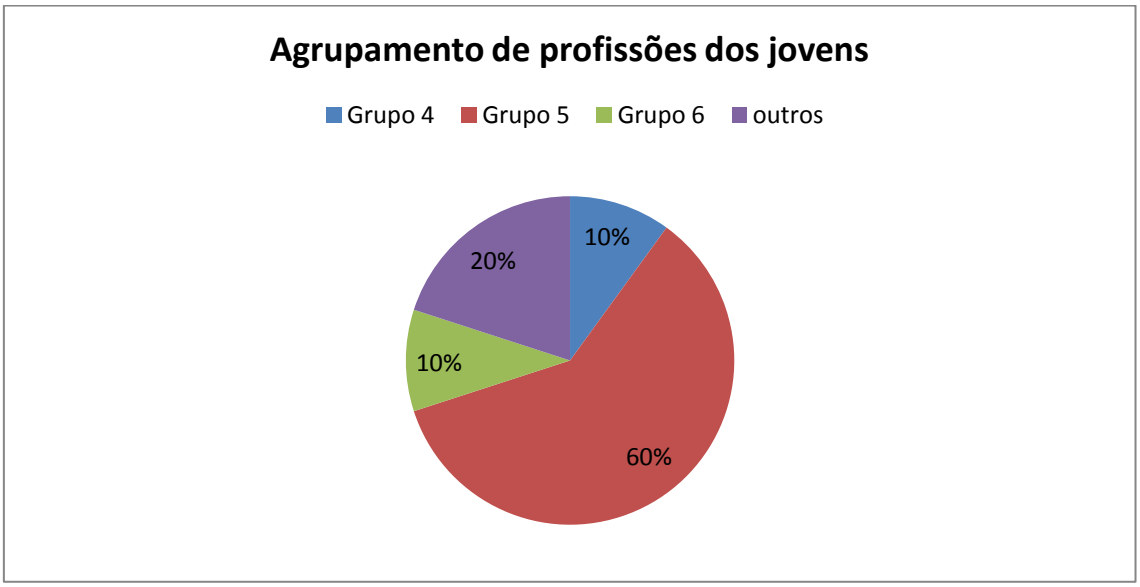


Gráfico 3 – Agrupamento de Profissões desempenhadas pelos jovens de acordo com tabela de profissões – vestibular/UFJF

Essas profissões, do grupo 5, sinalizam trabalhos informais, do domínio mais físico, "braçal", como pintor, pedreiro, carregador, garçom e manicure. Elas não exigem, necessariamente, um vínculo empregatício mais formal como a assinatura de carteira de trabalho, o que pode justificar a adesão desses jovens a esse tipo de serviço. Neste domínio, também se concentram trabalhos temporários e pequenos serviços realizados de modo eventual, os "bicos". Não nos causa estranheza que esses jovens busquem alguma forma de obtenção de renda dado os resultados obtidos por meio do mapa familiar, que, como veremos, aponta famílias grandes com rendas familiares pouco expressivas.

b) Configuração familiar

No que compete à configuração familiar agrupamos os indicadores considerando pessoas que vivem com os discentes, quantitativo de irmãos, tipo de moradia e renda familiar.

Passamos assim a tabela 8 que concentra dados sobre a família e moradia:

Pessoas que moram com você		**Quantidade de irmãos**		**Com quem mora**		**Moradia**	
4 a 7	75%	**4 ou mais**	45%	**Pai/mãe**	55%	**Própria**	75%
1 a 3	20%	**1**	25%	**Parentes**	28,6 %	**Alugada**	25%
Não respondeu	5%	**3**	20%	**Padrasto/MAM**	14,3 %	**Cedida**	0%
		2	5%	**Avô/Avó**	14,3 %		
		Não respondeu	5%	**Outros**	9,5%		
				Só irmãos	4,8%		
				Tio/tia	4,5%		

Tabela 8 – Dados: Família e moradia

Os dados expressos na tabela 8 referentes à moradia indicam que 75% dos alunos vivem em habitações próprias, o que nos parece um indicador bastante positivo. 25% dos discentes, no entanto, ainda precisam contabilizar a suas tabelas de gastos mensais o valor do aluguel do imóvel.

Ainda no que compete às informações concentradas na tabela 8, é possível verificar que pouco mais da metade dos discentes possui uma configuração tradicional de família, mora com pai e mãe, 55%. Os 45% dos jovens restantes, que não apresentam famílias assim configuradas, vivem com outros familiares ou somente com um dos progenitores (35,5 %). 9,5%, é válido sinalizar, vivem com pessoas que não partilham com eles laços sanguíneos. Embora não nos seja possível dizer quem são essas pessoas, temos como uma das hipóteses a possibilidade de serem pessoas responsáveis pela "Casa da criança". Muitos dos alunos de nossa escola vivem na citada instituição que recebe menores sem pais ou retirados da família por imposição da justiça. Lá abrigados, vivem sob a tutela de pessoas que não possuem com elas vínculos familiares.

As famílias, de modo geral, são bastante numerosas. 75% dos alunos sinalizaram o quantitativo de 4 a 7 indivíduos vivendo em uma mesma casa. É expressivo também o número de irmãos, 45% possuem 4 ou mais irmãos. Esses números são relevantes para que compreendamos a realidade social desses indivíduos. Com faixas de renda, como mostra

abaixo o gráfico 4, não muito elevadas, é expressivo o impacto gerado no cálculo per capita dessas volumosas famílias.

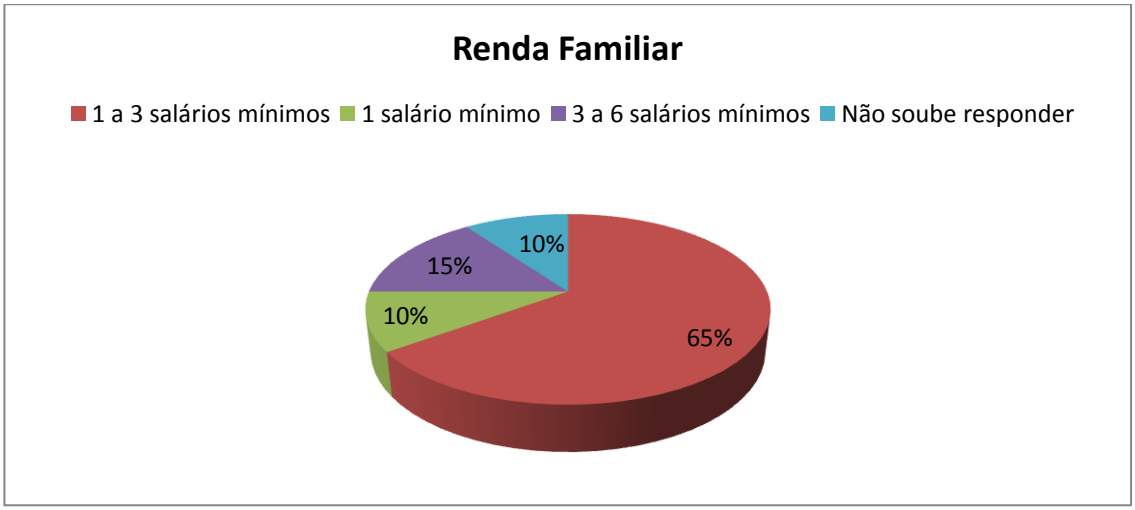


Gráfico 4 – Faixa de renda Familiar

Como sinaliza o Gráfico 4, 65% dos discentes possuem uma renda familiar que vai de 1 a 3 salários mínimos e 10% deles vivem com apenas um salário mínimo. Efetuando o cálculo do valor bruto pelos indivíduos que compõem as famílias é possível verificar que o valor da renda familiar é irrisório. Esses dados, acerca da condição social dos discentes, são compatíveis com os presentes no PPP (2013) disponibilizado pela escola.

c)Progenitores

Para a análise sobre os progenitores dos discentes, consideramos ocupação profissional; nível de escolaridade; e frequência de atividades e ações desempenhadas, pelos pais individualmente e pelos alunos com os seus pais e familiares.

Com relação à ocupação profissional dos progenitores, os pais reúnem-se, majoritariamente, nos grupos 4 e 5, as mães, por sua vez, concentram-se nos grupos 4, 5 e 6, como mostra o gráfico 5, abaixo representado:

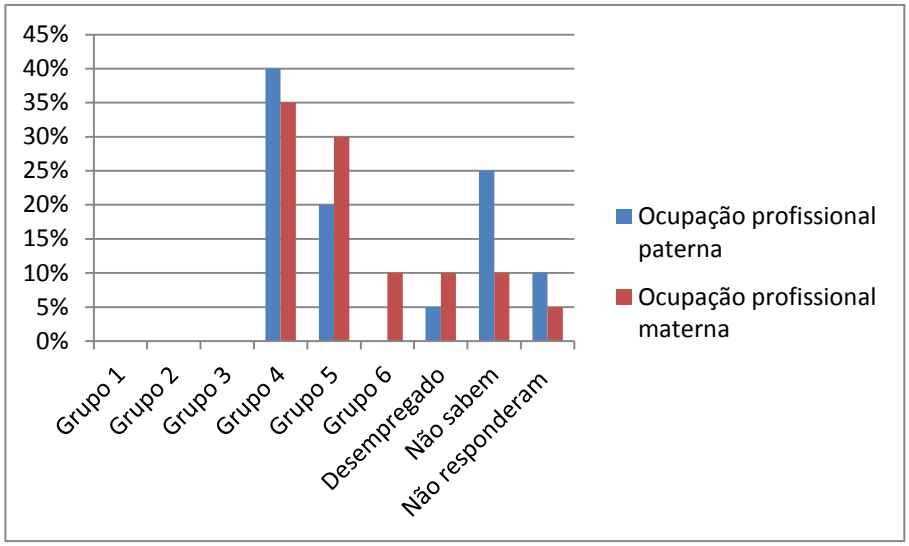


Gráfico 5 – Ocupação profissional dos progenitores

Abaixo explicitamos a descrição dos agrupamentos utilizados em nossa classificação de modo a facilitar a visualização do âmbito em que se inserem os trabalhos desempenhados pelos progenitores (cf. tabela completa na subseção 3.2.1).

Agrupamento 4: Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de funções semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.
Agrupamento 5: Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com características semelhantes
Agrupamento 6: Do lar.

Tabela 9 – Agrupamentos de profissões – fragmento da tabela

Os agrupamentos nos quais as profissões dos progenitores estão inseridas se mostram compatíveis com as faixas de renda explicitadas nos resultados de pesquisa discriminados no item anterior. Os resultados também legitimam a realidade divisada no PPP (2013).

Ainda pautados no gráfico 5, é válido sinalizar o número expressivo de mães trabalhando. Dos 85% apresentados, 65% delas constituem-se como força de trabalho remunerada, somente 10% dessas mães são "do lar". À mãe, não cabe o papel de apenas "criar filhos" e "cuidar do lar", ela é também força produtiva de trabalho que alimenta a renda familiar, sendo, muitas das vezes, arrimo de família. Realidade compatível com o perfil da sociedade moderna.

O fato de ambos os progenitores trabalharem, associado ao grande número de filhos geram, no entanto, complicadores. Os principais deles podem ser estruturados nas seguintes perguntas: "**Quem** cria e educa esses jovens?" e "**Como** são criados e educados?". Talvez esteja aí um dos indicadores que ratifiquem a necessidade, no cenário atual, da assunção, pela escola, de uma educação linguística e de valores, auxiliando na formação identitária e na construção da autonomia discente.

Válido também, nesse gráfico, é a sinalização do percentual de discentes que não sabem a ocupação profissional do pai (25%) e os que não responderam (10%). Essa ausência de explicitação de informações sobre os pais (35%) pode refletir falta de integração com eles ou mesmo seu papel ausente ou negligente.

Passando a análise do nível de escolaridade, temos os dados presentes no gráfico 6, abaixo representado:

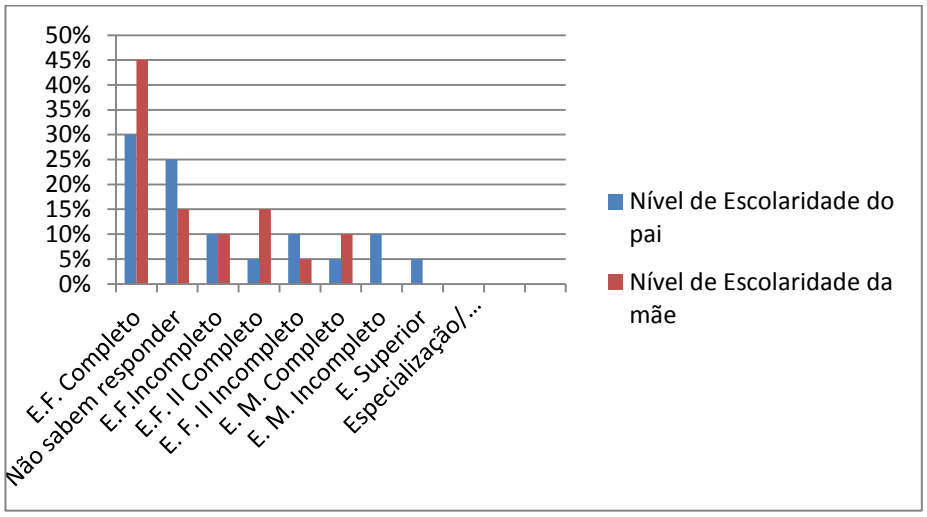


Gráfico 6 – Nível de escolaridade dos progenitores

Por meio da análise dos dados disponíveis, relativos à escolaridade, sinalizamos um nível maior de educação formal para as mães. 45% delas possuem o Ensino Fundamental

completo, contra 30% dos pais. Somente 10% das mães possuem o Ensino Médio Completo e 5% dos pais. O ensino superior só aparece representado por um quantitativo de 5% dos pais. Esses quantitativos nos permitem pontuar o baixo nível de escolaridade nessas famílias. Os alunos investigados, como se verifica, já possuem, na série em que se encontram, um grau de escolaridade superior ao de muitos dos pais e mães analisados.

Os dados relativos às ações de integração de pais/ familiares e alunos e atividades executadas pelos pais estão dispostos no gráfico 7, abaixo, e aparecem organizadas em níveis de frequência.

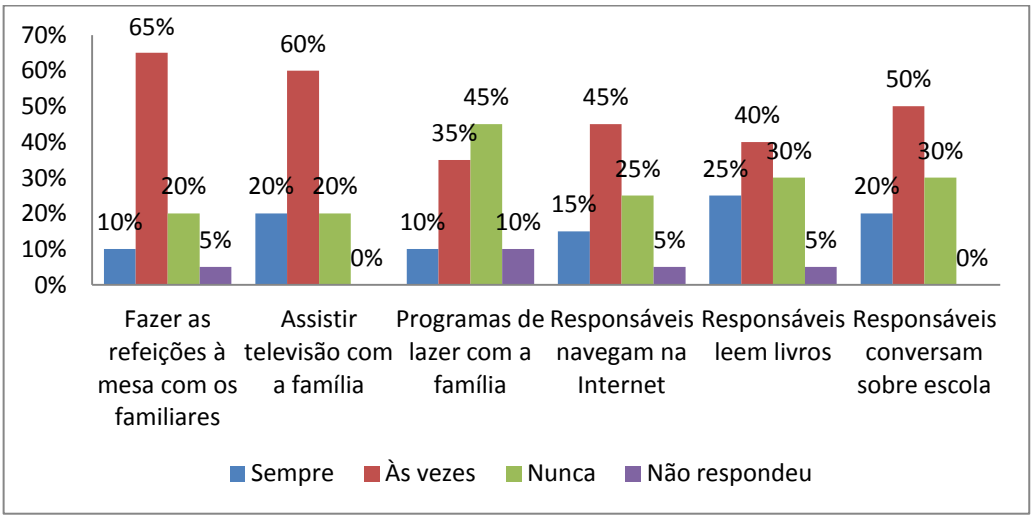


Gráfico 7 – Frequências de atividades

É possível verificar, no gráfico de frequências acima, que as atividades realizadas com os responsáveis como fazer às refeições à mesa e assistir à televisão são perspectivadas como não frequentes (65% das ocorrências). Somado a isso, 45% dos alunos não fazem programas de lazer com seus familiares. Apenas 10% sempre possuem essa prática. Esse distanciamento, típico dos tempos modernos (BAUMAN, 2011), adentra no seio das famílias e as torna uma instituição composta por indivíduos "solitários" habitando um mesmo espaço.

O diálogo a respeito da educação escolar também parece não ter espaço privilegiado no contexto familiar. Expressivos 30% marcam o silêncio completo acerca desse assunto entre pais e filhos. 50% conversam, às vezes, sobre a escola. Somente 20% parecem inteirar-se ativamente da vivência educacional dos filhos. Temos assim, expressivos 80% de pais pouco interessados em saber sobre o aprendizado dos filhos. Arriscamo-nos a dizer, no entanto, que essa despreocupação não se limita a esse setor. Pelos indicadores, evidencia-se que não há

muito interesse ou possibilidade de compartilhar outros momentos em família. A não dedicação dos alunos ao estudo em horário fora da escola, sinalizada na pesquisa, pode ser também justificada por essa falta de integração da família, que – por não poder, não saber como ou não querer - não dá à escola o suporte a essa prática.

A implicação da pouca presença desses adultos na vida dos jovens nos remete a um importante fato apontado por Costa e Vieira (2006) e que explicitamos no capítulo em que tratamos da fundamentação teórica para a construção da intervenção (cf. seção 2.2). Esses autores apontam que os adolescentes ainda se encontram em uma situação de "autonomia relativa", assim sendo, ainda precisam da presença adulta nesse processo de desenvolvimento. Pais pouco presentes fazem com que os adolescentes se criem sozinhos, sob suas próprias decisões e impulsos e que nesse processo muitas das vezes se percam.

No que compete ao nível de letramento dos pais, incluindo o digital, observamos que 15% sempre navegam na internet e 45% às vezes. 25% deles sempre leem livros; 40% às vezes realizam essa atividade e 30% nunca a fazem. Essa prática, sinalizada no cotidiano dos pais, estabelece um ponto de contato com os dados obtidos na análise dos sujeitos investigados que pontuam também a pouca frequência de execução de práticas de leitura (ver tabela 5).

Quadro síntese de indicadores
i. Classe heterogênea, formada por alunos pertencentes a camadas populares da sociedade, em sua maioria em faixa de idade correspondente a série que cursa. ii. Nível significativo dos alunos sinaliza preocupação com o comprometimento e a pontualidade na execução de suas atividades. iii. Percentual significativo de alunos sinaliza horas dedicadas ao estudo restritas à escola. iv. Uso expressivo da tecnologia, internet e televisão, como meios de obtenção de informação e de lazer. v. Alunos provenientes de famílias com grande número de membros. vi. Formações familiares peculiares – 45% não possui a configuração familiar tradicional vii. Pais com baixo nível de escolaridade e que se apresentam pouco integrados ao cotidiano dos adolescentes. viii. Percentual expressivo dos alunos possui alguma orientação religiosa.

Quadro 1 – síntese dos indicadores

4.1.2 O diagnóstico - A voz do aluno

> "Ouve-me, ouve o meu silêncio. O que falo nunca é o que falo e sim outra coisa. Capta essa outra coisa de que na verdade falo porque eu mesma não posso."
>
> Clarice Lispector

Instrumentalizados pela Semântica de Frames e pelo aporte fornecido pelo projeto lexicográfico *FrameNet* (https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/home), buscamos nessa etapa da pesquisa captar nos discursos de nossos alunos, obtidos por meio de corpora formado por 20 narrativas de experiência, suas vivências escolares mais significativas. A questão formulada para eles foi: "**construa um relato em que conte quais são suas experiências mais positivas e/ ou negativas com relação a escola, professores, disciplinas, eventos, colegas de classe ou outros alunos da instituição**."

Ouvir, de fato, a voz discente, constituiu-se como o caminho para uma compreensão mais efetiva do cenário e dos sujeitos da pesquisa, para, assim, delinearmos os caminhos a serem traçados na intervenção.

Considerando as sequências discursivas construídas pelos alunos, partimos das anotações de Unidades Lexicais (ULs) evocadas nos discursos discentes. O quadro quantitativo de 134 ULs não significa todas as ULs anotadas, mas apenas aquelas que suscitam os frames mais frequentes e, por isso, mais relevantes para este estudo. São, assim, em número de 9, os *frames* que passamos a descrever e a analisar: Avaliação, Foco_no_Experienciador, Encontro_Hostil, Formar_Relacionamento, Ensino_Educação, Relembrar_experiência, Relação_entre_Indivíduos, Estudar e Desejo.

Cabe considerar que, como estamos em um cenário de pesquisa, temos um enquadre interacional do tipo pergunta-resposta, o que significa dizer que a pergunta do pesquisador já

suscita alguns *frames* encontrados na resposta discente. Assim, se o tema é a escola com seus atores que devem ser avaliados ("experiências positivas ou negativas"), os *frames* identificados apresentam as principais ações, sentimentos e avaliações dos alunos acerca de suas experiências escolares.

A partir da análise quantitativa de ocorrências, construímos o seguinte gráfico:

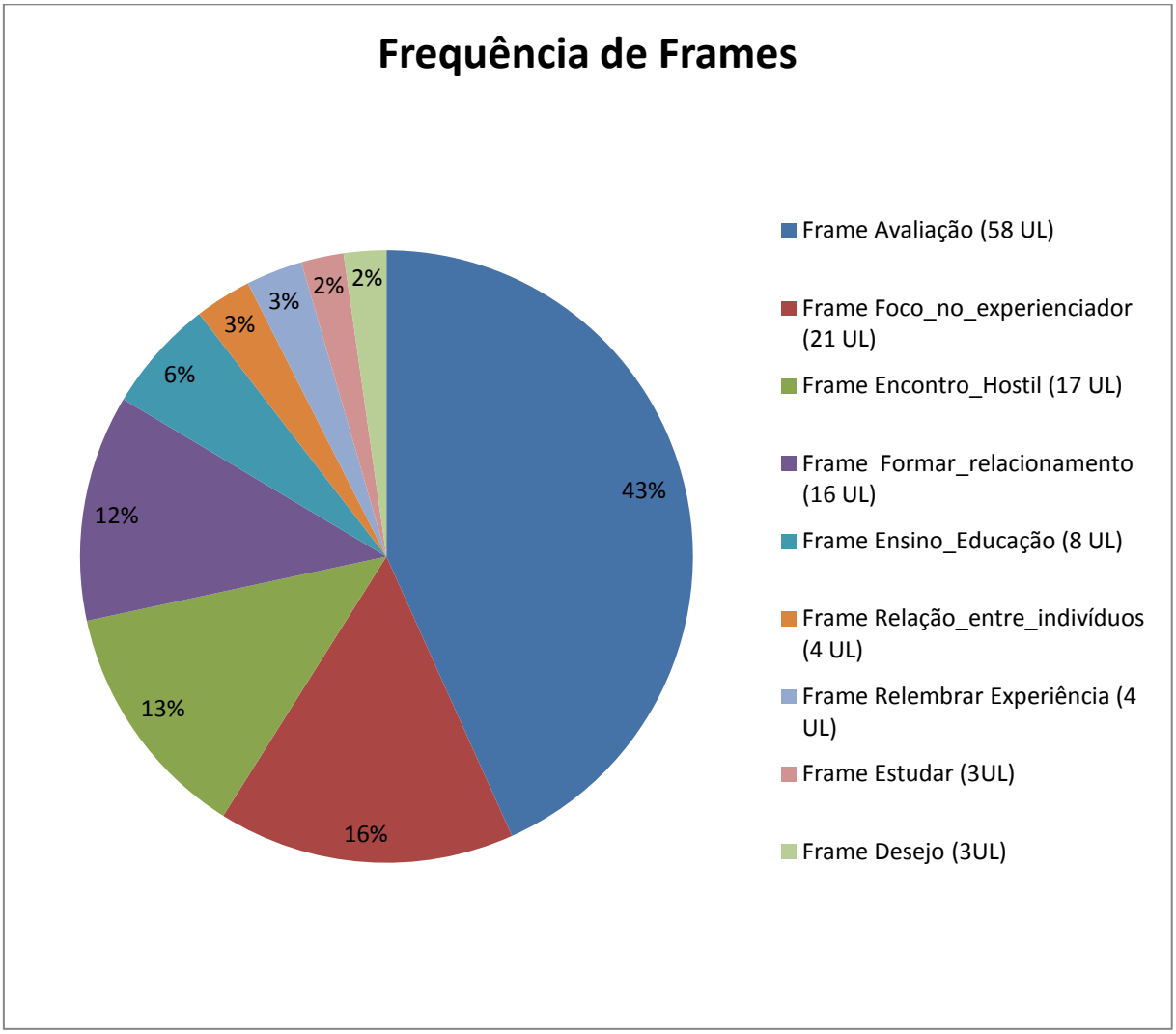


Gráfico 8 - Ocorrências de *frames*

Como é possível verificar por meio do gráfico 8, os dois *frames* mais evocados pelos alunos foram Avaliação (58 ULs) e Foco_no_Experienciador (21 ULs). Ambos os *frames* envolvem as emoções em torno da vida escolar, prevalecendo uma memória positiva dos eventos e dos sujeitos (58 ocorrências positivas e 19 negativas). O *frame* Relembrar_experiência (com apenas 4 ULS) também traz ao discurso experiências passadas. Em seguida, a frequência aponta para os *frames* Encontro_Hostil (17 ULs) e

Formar_Relacionamento (16 ULs), que, de forma negativa e positiva, respectivamente, evocam as relações entre os participantes do cenário escolar. O *frame* Relação_entre_Indivíduos (4 ULs), com enquadre semelhante, evoca relações positivas. Ensino_Educação (8 ULs) e Estudar (3 ocorrências), em perspectivas distintas, evocam mais diretamente o processo de ensino e de aprendizagem. Em número reduzido, aparece, por fim, o Desejo (3 ULs). Passemos a análise desses *frames*:

O primeiro *frame* a ser analisado é o de Avaliação, cujo número expressivo de ocorrências é coerente com a questão proposta no instrumento. Passamos a apresentar o *frame* Avaliação, traduzido por nós e com exemplos de nosso corpus. Nessa descrição, apenas os EFs relevantes à nossa análise foram explicitados. O *frame* na íntegra pode ser encontrado na plataforma *Frame*Net (www.*frame*net.icsi.berkeley.edu).

Avaliação
Definição: Um Avaliador analisa um Fenômeno para descobrir seu valor de acordo com alguma característica do Fenômeno. Este valor é um fator para determinar a aceitabilidade do Fenômeno.
EFs Centrais: (presente em nossos dados)
Avaliador: A entidade sensível que avalia o Fenômeno. A9- 12 Uma das melhores experiências que eu tive foi ajudar os meus colegas a montar uma festa na nossa turma.
Fenômeno: A entidade cujo valor está sendo medido. A9-5 [IN Avaliador] conheci várias pessoas interessantes professores legais que me deram conselhos passeios divertidos que fiz com o colégio, fazia muitas travessuras festas de final de ano com a minha classe.
EFs Não Centrais
Evidência : Algum fato percebido pelo Avaliador que o leva a sua avaliação do fenômeno. A9-3 Minha experiência mais positiva foi quando mudei para o José Fonseca, que todos me receberam muito bem, me deram chance de participar de vários eventos
Explicação: A explicação denota uma proposição a partir da qual as avaliações seguem logicamente.
Unidades Lexicais: interessante .a, positivo .a, legal a., bem adv., melhores a.

Quadro 2: (*Frame* Avaliação)

Na descrição do *frame* Avaliação temos um EF Avaliador e um EF Fenômeno que nos permitem saber, respectivamente, quem avalia e o que ou quem é avaliado. Evidenciando

o fato que leva o Avaliador a chegar à avaliação feita, temos, ainda, o EF Evidência, cuja presença se faz de suma importância em nossa análise.

Das 58 ocorrências do frame Avaliação (43%), mapeamos 40 avaliações de valência positiva. Dessas, temos como EF Fenômeno a conduta de professores e colegas de classe, as experiências escolares, eventos promovidos pela escola (festas, passeios) e a instituição escola. ULs como "bom", "legais", "inesquecíveis", "positiva", "educada", "maravilhoso", "responsável" demarcam as impressões positivas dos discentes. As negativas, em contrapartida, são evocadas por ULs como "ruim", "pior", "negativo", "defeito" e "tédio". A presença do EF Evidência permite uma compreensão mais profunda acerca do fato que guia o aluno a construir sua avaliação do EF Fenômeno. Isso nos fornece valioso esclarecimento acerca de valores dos discentes.

Assim sendo, verificamos por meio do EF Evidência que o professor valorado positivamente é aquele que "trata os alunos como amigos", "dá conselhos", "explica a matéria direito" e é "educado". O valor simbólico do professor se confirma. Sua conduta é o ponto colocado em relevo. Em uma das ocorrências, por exemplo, em que o professor é EF Avaliador, evidenciamos a satisfação do aluno que tendo "gabaritado a avaliação" fica feliz, pois recebe "parabéns" da professora. Explicitamos abaixo os exemplos, 28 e 29.

28. A9-1 com ela [diretora] saíram várias professoras BOAS e LEGAIS como a Micheli. A professora Micheli tratava os alunos não como alunos e sim como grandes amigos
29. A9- 2 Minhas experiências boas (...) só eu gabaritei a prova e a professora falou que eu estava de parabéns eu fiquei feliz.

As avaliações negativas feitas ao professor, em contrapartida, são direcionadas a uma conduta não comprometida e ao fato de não explicarem a matéria direito. Sua conduta, inclusive, se faz determinante na avaliação positiva ou negativa da instituição escolar. Assim sendo, professores "faltosos e que não explicam direito", somados a presença de "alunos mal educados" e ao fato de não haver passeios e eventos na escola são apresentados no EF Evidência justificando a avaliação negativa e marcando o que consideraram como "o afundar da escola", como mostram os exemplos 30 e 31.

30. A9-1 Os alunos não tinha passeios no final do ano, o colégio não tinha nada ganhou uma televisão com DVD mas os alunos não podiam ir lá. Os professores faltavam muito. A diretora Katia saiu da escola. A escola SE AFUNDOU

31. A9- 8 a escola onde eu estudei era muito ruim porque a escola não tinha biblioteca, nem lugares de lazer, o único que tinha era uma salinha de recursos , os colegas de classe era muito mal educados.

Esse dado nos permite marcar o reconhecimento por parte do aluno de que a escola deve ser um espaço organizado, de respeito e comprometimento, que ofereça a eles atividades diversificadas. Ratificando nossa análise temos ainda os exemplos 32 e 33. No primeiro, o aluno demonstra que não reconhece como correta sua conduta em sala de aula e no outro, temos a perspectiva de cena escolar que o discente considera boa.

32. A9-18 sempre fui presente nas atividades escolares tive sempre muitos amigos, porém, sempre foi um defeito "conversar demais durante a aula".
33. A9 – 9 bom era quando eu estudava numa escola que todo mundo era responsável e ninguém fazia bagunça quase todo mundo passou de série junto apenas 1 ou 2 que repetiam de série por falta de interesse ou de responsabilidade.

As relações sociais desenvolvidas na escola também são cruciais para a avaliação desse espaço como positivo. Isso se confirma ao cruzarmos os dados com os presentes no *Frame* Formar_relacionamento que apresenta todas as 16 ocorrências com valência positiva.

Dentre as experiências escolares avaliadas como positiva temos explicitado pelo EF Evidência "ter sido destaque da turma pela primeira vez", "ter tido a oportunidade de participar de vários eventos", "estudar em uma escola onde todos eram responsáveis", "auxiliar na organização de festas", "a relação com os professores", "o comprometimento" e "as amizades". Dessas cenas marcantes no discurso discente, evidenciamos nos exemplos 34 e 35 aquelas que nos permitem verificar a valorização por esses indivíduos de experiências de protagonismo:

34. A9-3 Minha experiência mais positiva foi quando mudei para o José Fonseca, que todo me receberam muito bem, me deram chance de participar de vários eventos.
35. A9-6 Minha experiência positiva foi quando eu fui destaque da turma pela primeira vez. E a negativa foi quando eu tirei minha primeira nota vermelha e as vezes que fui para direção

Avaliadas como negativas pelos discentes e expressas no EF Evidência, explicitamos a cena testemunhada de alunos brigando, a punição (ir para a sala da diretora), a saída de professores legais da escola, a mudança dos amigos para outras escolas, a nota vermelha tirada e passar por situações constrangedoras como sofrer uma queda diante de todos no pátio.

O segundo *frame* com maior número de ocorrências, Foco_no _Experienciador (21ULs - 16%), perspectiva o sujeito como EF Experienciador, focalizando suas emoções em relação a algum acontecimento, representado pelo EF Conteúdo. Apresentamo-lo abaixo, traduzido para o português pela Plataforma lexicográfica FrameNet Brasil (http://www.ufjf.br/framenetbr/) e com os exemplos de nosso corpus

Foco_no _Experienciador
As palavras neste frame descrevem as emoções de um Experienciador em relação a algum Conteúdo. Uma Razão para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o Conteúdo poder se referir a um estado de coisas real e atual, frequentemente ele se refere a uma situação geral que causa a emoção.
EFs centrais
Conteúdo: é o alvo ou a base dos sentimentos ou experiências do Experienciador. O Conteúdo difere de um estímulo porque o Conteúdo não é construído como sendo o responsável direto por causar a emoção. A9- 11 Assim que eu comecei a estudar gostei muito. Minha mãe me disse que eu nem chorei.
Evento: é a ocasião ou o acontecimento do qual participam Experienciadores em um dado estado emocional. A9- 13 Na série atual 9º ano onde eu estudo, fui aluna destaque do primeiro bimestre. Me dou bem em todas as matérias, mas a que eu mais gosto é Inglês.
Experienciador: experiencia a emoção ou outro estado interno. A9-11 Me lembro bem que tinha muitos amiguinhos que eu gostava muito.
Tópico: O Tópico é área na qual o Experienciador tem uma experiência em particular.
Nuclear não expresso
Estado: O Estado é o nome abstrato que descreve uma experiência mais duradoura do Experienciador.
EF´s não centrais
Grau: O Grau no qual a experiência ocorre
Razão: A Razão é a explicação de por que um Experienciador experiencia a emoção em particular. A9-5 eu gostava do tempo quando eu tinha um 10 anos eu acho é por que a matéria da escola era mais fácil e não tinha muita responsabilidade como agora
Tempo: O momento em que o Experienciador se encontra no estado emocional especificado. A9- 1 (...) a professora e a diretora Katia vinham e me davam comida na boca, quando ela saiu do colégio [IN EU] senti muita falta dela, ela saiu e com ela saiu varias professoras boas e legais como a Micheli.
Unidades Lexicais [Lexical Units]: *, gostar.v, gostar.v, gostar.v, gostar.v, sentir falta.v*

Quadro 3 (*Frame* Foco_No_Experienciador)

É possível observar, na análise desse *frame*, o predomínio de experiências emocionais positivas (18 ocorrências) no discurso dos discentes, em relação à escola. O tempo em que o EF Experienciador viveu esta emoção também é um dado relevante. Aparecem, nos

relatos, experiências presentes e passadas, sendo possível afirmar que essas últimas, em maior número, 12 das ocorrências, são tratadas com "saudosismo" e constituem as lembranças mais afetivas. São recordados pelos alunos, como Conteúdo e Evento, o início dos estudos, as matérias aprendidas, a relação com os docentes e colegas, os passeios, eventos e confraternizações proporcionadas pela escola e o bom desempenho escolar do aluno. ULs como "gostar", "amar", "adorar" sinalizam as emoções experienciadas pelo EF Experienciador. Temos como exemplos, 36, 37, 38 e 39:

36. A9- 20 Há anos é uma turma ótima que adoro é uma alegria conviver com essa turma porque não é apenas dias mas sim anos
37. A9-11 eu amava as minhas professoras e eu as chamava de "tias" eu sempre levava flores para elas
38. A9- 11 sinto muita falta do passado mas eu amo esse futuro. Eu gostava das aulas, pois só as historinhas, continhas fáceis, pinturas e desenhos fáceis , filmes, chamar a professora de tia.
39- A9-16 gosto dos projeto.

Convergindo com os dados obtidos no *frame* Avaliação, observamos a presença marcadamente positiva das relações sociais na escola e do valor delas. O Conteúdo, trazendo colegas e professor, evidencia a afetividade do aluno, EF Experienciador, por esses sujeitos. Outro ponto colocado em relevo nesse frame, como mostra o exemplo 39, é o interesse dos alunos por práticas pedagógicas diferentes, como as que são trazidas nos projetos.

Ratificando, por fim, nossa linha argumentativa, iniciada na análise do *frame* Avaliação, acerca do valor atribuído pelos discentes ao "comprometimento", temos o exemplo 40 abaixo, que traz a presença desse valor no EF Razão:

40. A9-12 Finalmente chegamos no dia da festa e todos os que falavam o que iam trazer trouxeram conforme o combinado, ninguém falou que ia faltar na festa e não faltou todos deram suas palavras que iam comparecer e trouxeram o que combinamos e a festa foi um sucesso. No ano de 2014 eles estão prometendo fazer uma festa melhor ainda com direito a garçom, e etc essa foi a coisa que marcou a minha vida por causa do comprometimento pelas coisas que falam.

O Evento vivenciado pelo sujeito é considerado por ele como algo que "marcou a sua vida", a Razão expressa é o cumprimento da palavra por aqueles que se propuseram a participar. O aluno entende que o comprometimento com o que foi combinado é que fez com que o evento fosse um sucesso.

As emoções negativas, em número reduzido (3), se relacionam à postura docente, à aplicação de avaliações (provas) e à vivência da violência, como expresso no exemplo 41:

41. A9- 11 Não [IN Experienciador] gostava de brigar, e as vezes quando não tinha aula, recuperação, professor dando esporro, não gosto de provas

O terceiro *frame* com maior número de ocorrências (17ULs - 13%), Encontro_hostil, apresenta a presença de "Lados" (Lado 1 e Lado 2 , e Lados coletivamente), os quais, nas entrevistas, são representados pelos alunos (tanto individual, quanto coletivamente) e, por professores. O *frame* Encontro_hostil utilizado, traduzido por Bernardo (2011), é apresentado abaixo com exemplos de nosso corpus de análise.

Encontro_hostil
Definição: Esse *frame* consiste em palavras que descrevem um encontro hostil entre forças opositoras (Lado 1 e Lado 2, coletivamente conceptualizados como Lados) sobre um Problema disputado e/ou a fim de atingir um **Objetivo** específico.
EF's Centrais:
Lado 1 Um dos dois participantes de um encontro hostil. A9- 2ele iria me pegar na hora da saída
Lado 2 Um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente o segundo mencionado. A9 – 9 Quando eu fui suspenso por [IN LADO 1] querer brigar com o professor, com os colegas que estudavam comigo.
Lados Os lados de um encontro hostil expressos juntamente.
Não – centrais, presentes nos relatos:
Instrumento: O instrumento com o qual um ato intencional é performado. A9-4 Eu estudava com um dos meus colegas e ele estava falando mal da professora e ai ele estava falando olhando pra trás e ai a professora viu e ai tacou o apagador em cima dele (...)
Alvo: O Alvo da ação.
Lugar: A localização onde o encontro hostil acontece. A9- 10 Na 5º série aqui na escola [IN LADO 1]chamei a professora Fátima Pontes de galinha.
Tempo: O tempo no qual o encontro hostil ocorre.
Resultado: Resultado de um evento.
Unidades Lexicais: *briga.n, brigar.v, iria pegar, chamar de galinha, tacar,falar mal*

Quadro: 4 (*Frame* Encontro_hostil)

Nas entrevistas, mapeamos atos de violência física, psicológica e verbal, sendo a primeira, 10 casos, a mais frequente. Embora seja expressiva e preocupante a presença da violência, os atos, praticados em sua maioria por alunos (15), são categorizados pelos discentes como experiências negativas vivenciadas. Nossa análise converge com os resultados obtidos por Bernardo (2011) em sua pesquisa, que sinaliza a não naturalização das cenas de violência pelos alunos, o que é extremamente positivo.

Nas entrevistas, identificamos um aluno, que embora no primeiro momento considere a cena de briga entre dois colegas algo legal, reconhece a ação como errada e ressalta a necessidade de que resolvessem seus problemas por meio do diálogo. Esse posicionamento, expresso no exemplo 42, ratifica nossa conclusão acerca da não naturalização da violência.

42. A9- 15 No ano passado vi uma briga dentro da sala de aula, até que foi legal ver os dois meninos brigando. Mas isso não é certo eles tinha que ter resolvido conversando e não brigando.

As cenas de violência se mostram marcantes na memória dos discentes que relatam a experiência. Eles participam de 11 delas. Em 6 das ocorrências, o aluno que relata a experiência é o Lado 1, sendo ele o agente da ação violenta. Esta aparece direcionada tanto a outro aluno quanto a professores. Em 5 das ocorrências o aluno que relata é o Lado 2, dessas, em somente um caso o professor é o autor da agressão (“dá esporros no aluno”).

O professor, é válido dizer, aparece em nossa investigação como Lado 1 em duas ocorrências e como Lado 2 em 4 ocorrências, sendo a violência praticada e sofrida de ordem física e verbal. Também aparecem nas entrevistas cenas de violências praticadas por outros alunos e presenciadas pelos discentes. Elas ocorrem entre alunos ou alunos e professores. Abaixo, os exemplos 43, 44 e 45 evidenciam a violência praticada e experienciada no ambiente escolar:

43. A9- 2 chegando na hora do intervalo a gente começou a brigar e eu dei um soco na cara dele e ele começou a chorar.
44. A9-4 Eu estudava com um dos meus colegas e ele estava falando mal da professora e ai ele estava falando olhando pra trás e ai a professora viu e ai tacou o apagador em cima dele e ai ele pegou e tacou de novo nela e ai ele falou pra mãe dele ai deu maior problema
45. A9- 14 uma professora me viu jogando jogo na sala e ela me pediu para que eu desse a bola para ela e eu peguei e joguei a bola na cara dela com aquele fato eu fui para a direção e fui suspenso.

É interessante pontuar também a presença, nos relatos, de resoluções positivas para o conflito. Este se desfaz e a reconciliação entre os sujeitos acontece a partir do reconhecimento do erro. Esse dado, expresso no exemplo 46, denota o restabelecimento dos laços sociais. A importância desses é evidenciada pela presença expressiva do frame Formar_Relacionamento, sobre o qual efetuamos nossa análise seguinte.

> **46. A9-2** ele ficou falando na sala que iria me pegar na juntaria (...) até que um dia eu encontrei ele na rua e ele me pediu desculpas e eu aceitei e fizemos as pazes.

O *frame* Formar_Relacionamento pode ser descrito como interação entre um Parceiro_1 e um Parceiro_2 para a modificação do relacionamento social entre eles. Apresentamo-lo abaixo, traduzido para o português pela Plataforma lexicográfica *FrameNet* Brasil (http://www.ufjf.br/framenetbr/) e com os exemplos de nosso corpus:

Formar_relacionamentos
Definição: Parceiro_1 interage com Parceiro_2 (e também coletivamente, podendo ser expresso como Parceiros) para mudar o relacionamento social entre eles.
EF´s centrais
Parceiro_1: O indivíduo que forma um relacionamento com o Parceiro_2 A9-3 Aqui [IN_PARCEIRO1] ganhei amigos que não dá para esquecer, eu evolui, cresci mais sei que aqui ganhei mais uma enorme família para a vida toda
Parceiro_2: O indivíduo cujo relacionamento com o Parceiro_1 é alterado. A9-5 [IN Parceiro_1] conheci varias pessoas interessantes professores legais que me deram conselhos (...)
Parceiros: Os indivíduos cujo relacionamento é alterado.
EF´s não centrais
Tempo: O tempo quando o relacionamento muda
Lugar: Onde o relacionamento é estabelecido. A9-1 No José Fonseca veio muito mais AMIZADES como a da Gabi e a da Rosi.
Unidades Lexicais [Lexical Units]: começar.v; ganhar amigos ,vir amizades

Quadro 5 (*frame* Formar_relacionamentos)

O *frame* de Formar_relacionamentos aparece perspectivado como positivo. As ULs relacionadas a este *frame* apresentam-se no passado, pois os alunos relembram as situações em que a formação de novos laços sociais ocorreu. É possível verificar, pelo número

expressivo de ocorrências (16), que os relacionamentos sociais são de suma importância para os alunos, refletindo-se, ainda, no momento por eles vivenciado. Esse dado é bastante compatível com a faixa etária dos discentes, posto que a adolescência é um período em que a formação de laços se faz mais valiosa.

A importância dos laços construídos na escola pode ser expressa pelos exemplos 47, 48 e 49:

47. A9-3 Aqui [escola] [IN PARCEIRO1] ganhei amigos que não dá para esquecer, eu evolui, cresci mas sei que aqui[escola] ganhei mais uma enorme família para a vida toda
48. A9- 8 onde[escola] [IN Parceiro_1] conheci minhas melhores amigas e a gente é melhores amigas até hoje.
49. A9 – 8 ter conhecido vários amigos especiais que me fizeram acreditar o que a amizade é importante

A amizade é, assim, um **valor** para esses jovens. Cruzando os presentes dados àqueles obtidos pela análise do *Frame* Avaliação, é possível afirmar que esses jovens veem na escola um espaço de formação de laços, inclusive, consideram a constituição dessas relações como sendo uma memória positiva desse espaço.

Relacionado a esse *frame*, temos o *Frame* Relação_entre_indivíduos. Evocado com menor frequência (4 ocorrências - 3%), ele, no entanto, ratifica a importância dos laços de amizade construídos entre os indivíduos, remetendo a cenas, por unanimidade, positivas. Tal *frame* retrata cenas em que dois seres EF Indivíduos têm uma relação permanente ou semipermanente, um EF Indivíduo_1 para com o outro EF Indivíduo_2. Passamos a descrição do *frame* encontrado na *FrameNet* (www.*frame*net.icsi.berkeley.edu) e traduzido por nós:

Relação_entre_indivíduos:
Definição: Dois seres têm uma relação permanente ou semipermanente um para com o outro. Esta relação pode ser interpretada como simetricamente entre os indivíduos ou pode ser interpretada assimetricamente, de tal forma que Individuo_1 é identificado por sua relação com o (implicitamente mais conhecida) Indivíduo_2.
EFs Centrais: (presentes em nossos dados)
Indivíduo_1: O indivíduo a ser descrito em termos do Indivíduo_2. A9- 10 Hoje em dia ele já voltou a andar ele já tem 15 ano e ainda [IN Indivíduos] somos amigos.
Indivído_2: O ser cuja identidade serve para identificar o Indivíduo_2

Indivíduos: Os indivíduos em uma relação simétrica uns com os outros.
Unidades lexicais:tratar v., dar bem v.,

Quadro 6 – *Frame* Relação_entre_indivíduos

Em nosso corpus, este *frame* apareceu em cenas em que os alunos descrevem relacionamentos iniciados muitas vezes na infância e que se mantêm até o momento. Mostra-se latente, ainda, o desejo dos discentes de que estes laços permaneçam no futuro.

Esse dado é interessante, pois mesmo imersos em um mundo líquido (BAUMAN, 2001), em que as relações se desfazem na mesma velocidade com que se constroem, temos nos alunos o anseio pelo não esfacelamento dos vínculos formados. Em todas as ocorrências, o Indivíduo_1 e o Indivíduo_2 são aluno/ aluno. Exprimem a harmonia de seus vínculos sinalizando que os desentendimentos sempre são superados pela amizade, como expresso no exemplo 50:

> **50. A9-8** Thaynara continuou sendo minha verdadeira amiga desde pequena, estava comigo nos dias ruins e bons, e ela foi um anjo que o Senhor me mandou, apesar de nossas brigas sempre [IN Indivíduos] continuamos amigas.

Relacionados ao processo de ensino aprendizagem e a vida escolar verificamos a presença do *frame* Ensino_Educação (8 ocorrências – 6%) e o *frame* Estudar (3 ocorrências – 2%).

Tomamos a descrição do *frame* Ensino-Educação na plataforma lexicográfica *FrameNet* traduzido por Lima (2009), e o apresentamos com exemplos de nosso corpora.

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. Alguns nomes neste frame (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elementos relevantes do frame; estes serão movidos.
EFs Centrais:
Fato: Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor.
Instituição: Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio. A 9 -20 A escola tem a parte boa que é me ensinar várias coisas.
Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.
Qualificação: Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando.
Papel: Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um aluno está apto a assumir como resultado de um treinamento.
Habilidade: Uma ação que um aluno está apto a realizar como resultado de uma instrução.
Aluno: Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento. A9- 2 eu GABARITEI a prova e a professora falou que eu estava de parabéns
Matéria: A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor ou para um aluno.
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.
Unidades Lexicais: Educar v., educação n, educacional a., instruir v, instrução n., aprender v., professor n., escola v., estudante n., estudar v., ensinar v.

Quadro 7: *Frame* Ensino_Educação

O *frame* de Ensino_Educação se relaciona a cenas que retratam o ensino de determinada habilidade, assunto ou preceito por parte do professor a um aluno. Nas ocorrências listadas na entrevista, verificamos que 6 delas aparecem com valência positiva e 2 com valência negativa.

Os alunos consideram como positivas experiências de aprendizado e sucesso escolar. É latente o valor da escola, seu significado e o papel simbólico que possui são reafirmados. É o lugar que possibilita ao aluno o aprendizado de como "lidar melhor com a vida e com as pessoas", como expresso no exemplo 51:

51. 9- 18 na vida escolar passei momentos inesquecíveis, bons e ruins, aprendi a lidar melhor com a vida e com as pessoas.

Já a valência negativa aparece quando o propósito educativo não se constrói. A conduta incorreta do Professor é colocada em evidência nas duas ocorrências. Ou ele não explica a matéria, ou ao invés de estar em sala de aula e apresentar a Matéria aos alunos de maneira coerente, o professor passa parte do tempo, destinado à aula, dentro da sala da direção, como explicita o exemplo 52.

52. A professora Angélica não dava aula ficava muito tempo na sala da diretora.

O *frame* Estudar apresenta muita semelhança com o *frame* Ensino_Educação, e dentro das relações hierárquicas apresenta-se como filho desse *frame*. Pode ser definido através de uma cena em que um Estudante se matricula e, em seguida, permanece em uma Instituição para fins de educação. Apresentamos abaixo descrito o *frame* Estudar com exemplos de nosso corpus de análise:

Estudar
Definição: Um Estudante se matricula e, em seguida, permanece em uma Instituição para fins de educação dentro de um assunto.
EFs Centrais: (presentes em nossos dados)
Instituição:Um estabelecimento de ensino, como uma escola ou faculdade.
Estudante: O sujeito que recebe instruções de um professor ou instituição. A9 -2 professora falou que haveria uma prova na quarta e eu anotei e comecei a estudar.
Matéria: A habilidade que é ensinado a um estudante. A9- 11 as matéria não são mais molezas, às vezes tem que estudar de anos para entender aquela matéria mas isso não fez com que eu fosse de mal para pior, pelo contrário eu até gosto desse jeito.
Unidades lexicais: estudar v.,

Quadro 8: *Frame* Estudar

Nesse frame, que apresentou ocorrência de apenas 3 ULs, temos 2 ocorrências com valência positiva que remetem a necessidade de estudo para a compreensão das matérias e a referência ao comprometimento com o estudo para a prova. E apenas 1 ocorrência negativa, esta remete ao fato de o aluno ter tido que interromper os estudos durante um período de sua vida.

Embora nossa pergunta se centralizasse nas experiências positivas e negativas vividas no espaço escolar, os alunos privilegiaram em seu discurso questões pouco relacionadas às situações de ensino-aprendizagem. A baixa ocorrência desse *frame* e do *frame* Ensino_Educação torna-se, assim, um importante indicador para o repensar das práticas adotadas em sala de aula de modo a torná-las parte das vivências mais significativas dos discentes.

Centrando nossa análise nas memórias discentes, passamos a apresentar o *frame* Relembrar_Experiência. Tal *frame*, que apresentou 4 ocorrências (3%), retrata, em sua composição, cenas em que um conhecedor evoca para si uma memória episódica, experiência passada, ou uma impressão de uma entidade, formada com base na experiência do passado.

Passamos a descrição do *frame* encontrado na *FrameNet* (www.*frame*net.icsi.berkeley.edu) e traduzido por nós:

Relembrar_Experiência
Definição: Um conhecedor chama a si uma memória episódica de experiência passada ou uma impressão de uma Entidade formada com base na experiência do passado.
EFs Centrais: (presentes em nossos dados)
Conhecedor: Uma pessoa que recorda memórias de experiência ou impressões passada. A9-11 Me lembro bem que tinha muitos amiguinhos
Experiência: Um evento passado ou estado que o conhecedor testemunhou e agora está relembrando. A experiência pode ser um evento específico ou do estado ou um período mais vago que é tratado como uma unidade. A9- 13 Eu nem gosto de lembrar disto porque foi muito feio o meu tombo, porque todos os que estavam no pátio do colégio viram, eu fiquei muito sem graça
Impressão:Uma propriedade que o conhecedor atribui à Entidade com base na sua experiência passada ou uma categoria para a qual a Entidade é atribuída.
Estado: Uma propriedade ou papel que uma Entidade realmente realiza e que enquadra as memórias que o conhecedor possui.
EF Não centrais: (presente em nossos dados):
Tempo:O momento em que o conhecedor relembra da experiência.
Unidades Lexicais: ser v., ter v.,

Quadro 10: *Frame* Relembrar_experiência

Das ocorrências verificadas no discurso discente, temos 2 com valências positivas e 2 com valências negativas. Como lembranças negativas temos duas situações de queda dos discentes presenciada por colegas, um deles sinaliza que foi algo que nem gosta de lembrar. Já como memórias positivas, evidenciamos a recordação por parte de um aluno das amizades que possuía na escola e a impossibilidade experienciada por outro de se esquecer de um fato marcante em sua trajetória escolar: a conquista de uma boa colocação em um campeonato bastante disputado. Isso reforça o valor das relações de amizade e das atividades em que o aluno tem lugar de destaque como preciosas para o discente.

Por último, apresentamos a descrição do *frame* Desejo, que traz um experimentador, no caso, o aluno, que expressa seu desejo de que ocorra um evento.. O *frame* Desejo foi encontrado na *FrameNet* (www.*frame*net.icsi.berkeley.edu) e traduzido por nós:

Desejo
Descrição: Um experimentador deseja que ocorra um evento. (Note que comumente um estado resultante do Evento vai ficar no evento.) Em alguns casos, o experimentador é um participante ativo no evento, e, nesses casos o Evento propriamente muitas vezes não é mencionado, mas sim alguns participantes_focais que estão subordinadamente envolvidos no evento. Geralmente, o uso de uma palavra neste *frame* implica que o evento específico ainda não aconteceu, mas que o experimentador acredita que seriam mais felizes se isso acontecesse. Às vezes, o Tempo_do_evento, Propósito_do_evento, ou o local_do_evento são mencionados sem a menção explícita do Evento.
Evento A mudança que o experimentador gostaria de ver. A9-1 [IN EU] Espero que a amizade que começou na escola não termine nunca, porque a Daniela é como uma Irmã.
Experimentador O experimentador é a pessoa (ou ser senciente) que deseja para que o evento ocorra. A9- 13 o meu passado em relação ao colégio foi maravilho espero que agora e o futuro sejam ainda mais melhores. A9- 19 tive que parar de estudar na 2º e na 5ª série por problemas de família e queria até desistir.
participantes_focais Esta é a entidade que o experimentador deseja ser afetado por algum evento.
local_do_evento é o lugar envolvido no evento desejado.
Unidades lexicais: esperar v., querer .v,

Quadro 10: *Frame* Desejo

Encontramos nas entrevistas apenas 3 ocorrências desse *frame*, sendo 2 positivas e 1 negativa. A negativa evidencia o desejo de desistir de estudar, em decorrência de problemas familiares, vivenciado no passado pelo discente e que foi superado (“queria até desistir”) visto que se encontra no 9º ano.

Perspectivado como positivo, verificamos no discurso dos discentes a emersão do desejo de que a amizade construída na escola não termine nunca e de que os momentos presentes e futuros vivenciados na escola sejam tão maravilhosos quanto os passados. O valor da amizade e a dimensão da escola na vida dos discentes mais uma vez são legitimadas nos desejos desses alunos.

A partir dos dados relevantes e da interpretação feita na pesquisa, organizamos um quadro síntese que nos permite uma visão mais clara e objetiva do diagnóstico:

Síntese dos resultados

- ✓ A ocorrência expressiva dos frames Foco_no_Experienciador e Avaliação foi muito relevante. O aluno, colocado em uma posição central de experienciador das emoções vividas, é protagonista das vivências relatadas. Os sujeitos desse modo, de fato, se fizeram “ouvir”. Esses *frames* permitiram-nos entrever no discurso discente o desejo de participação ativa, corresponsabilização e consequente valorização; o anseio por um ambiente escolar marcado pelo comprometimento e pela harmonia com sujeitos que respeitem e sejam respeitados. Dentre as experiências, é válido dizer, que aquelas mais distantes no tempo foram tratadas com certo saudosismo, aparecendo marcadas por uma afetividade maior.
- ✓ Este “saudosismo” cruzado ao que foi evidenciado pelo olhar da professora-pesquisadora, quando do início deste estudo, permite que compreendamos esta memória mais positiva dos alunos em relação, principalmente, ao passado e não ao presente. É que no presente (como testemunha a professora-pesquisadora) as vivências em sala de aula se apresentavam marcadas por desagregação, apatia e violência velada.
- ✓ O professor tem seu papel simbólico reconhecido no espaço escolar, o que amplifica o efeito de suas condutas sobre os discentes, tanto as positivas quanto as negativas. Aparecem evocados, de modo mais expressivo, pelos frames de

Avaliação, Foco_no_experienciador e Formar_relacionamento. Sendo avaliados como bons professores aqueles que são legais, amigos, educados, ensinam bem a matéria e são frequentes. Embora não tenham aparecido com frequência no discurso discente, os professores considerados ruins são os que não cumprem com seu papel pedagógico; são faltosos e não ensinam a matéria.

- ✓ A instituição escola também tem seu valor reconhecido pelo aluno. Por meio do cruzamento de dados obtidos por meio do *frame* Ensino_educação, do *frame* Foco_no_experienciador, do *frame* Avaliação e do *frame* Desejo é possível verificar o significado desse espaço e das experiências construídas nele para a vida do discente.
- ✓ Embora o aluno fale de escola e educação em todas as entrevistas, o número pouco expressivo do *frame* Ensino_Educação e do *frame* Estudar, evidencia a pouca referência feita ao processo de ensino-aprendizagem e as matérias escolares. Isso torna imperativa a necessidade de promoção de práticas de ensino que se tornem significativas para os discentes de modo a torná-las um valor para eles, digno, portanto, de ser recordado.
- ✓ A expressiva ocorrência do *frame* Formar_Relacionamentos (somado a Relação_entre_indivíduos e Relembrar_experiência) permite-nos compreender que as relações humanas, os laços sociais formados na escola, encontram-se num patamar mais elevado de valoração para esses sujeitos do que as experiências de aprendizado. Suas memórias mais significativas são dos vínculos afetivos com colegas e professores, o que mostra que a **amizade** é um valor para os alunos.
- ✓ O *frame* Avaliação que permeou o discurso discente, sendo também o mais evocado, permitiu-nos guiar nosso percurso interpretativo de modo a traçar a análise de outros frames como de Encontro_hostil. Nele, o principal agressor (Lado 1), presente em 15 das ocorrências, é o aluno; o professor aparece nessa posição em apenas dois casos. Essas situações de violência aparecem perspectivadas como componentes das experiências negativas sinalizando-nos a não-naturalização delas pelos discentes. De certo modo, também, esse resultado reafirma o valor atribuído às relações sociais pelos alunos, que mesmo, quando protagonistas das ações agressivas buscam a reconstituição dos laços desfeitos pelo conflito.

- ✓ Por fim, é notável o fato de os frames trazerem, de modo majoritário, experiências, emoções, avaliações e relações **positivas**. Como tais resultados se explicam frente ao cenário desarmônico em que vivem? É que ficou demarcada, fundamentalmente, a memória positiva do que foi vivido em um passado mais remoto; não em relação ao presente. Em relação ao presente, contudo, o que se faz relevante são os valores permanentes que esta memória pôs em foco.

Quadro 11 – Síntese dos resultados (a voz discente)

4.2 O processo interventivo

"Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos."

Fernando Pessoa

Diante da crise da sala de aula, amplamente discutida no seio dos macroprojetos "Práticas de Oralidade e Letramento" e "Ensino de Língua – da Formação Docente à sala de aula", cujos indicadores emergem também no cenário de minha sala de aula, fica clara a urgência de se operar uma mudança nesse panorama. Para que possíveis soluções surjam, no entanto, é necessário que nos permitamos o exercício da reinvenção. É importante que tenhamos em mente que, se os caminhos que conhecemos nos levam ao mesmo lugar, então é sinal de que a aventura de descobrir outros caminhos, ao invés de lamentar o fracasso, deve se iniciar. Temos consciência de que, como anuncia o poeta, é "o tempo da travessia". Ousamos, portanto, fazê-la.

Materializada em um ambiente físico e humano pouco fecundo à interação e à construção do processo de ensino-aprendizagem, a sala de aula que serve de lócus da

investigação tinha como marcas principais a profunda apatia, desagregação, desinteresse e a presença da violência velada entre os discentes.

O processo interventivo, aqui apresentado, foi construído, fundamentalmente, a partir do diagnóstico dessa realidade vivenciada (Cf. seção 4.1) e da compreensão em nível mais amplo da problemática educacional, possibilitada pelo cruzamento de dados presentes em dez Estudos de Caso sobre a sala de aula, desenvolvidos no macroprojeto "Práticas de Oralidade e Cidadania" (MIRANDA, 2007 /-; PPG Linguística / FAPEMIG/CAPES-PNPD) e "Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula" (MIRANDA, 2012/-; PPG Linguística-UFJF/ FAPEMIG). Esses estudos, traçando o mapa da crise na sala de aula, fomentaram a reflexão e auxiliaram na estruturação da presente proposta interventiva.

Nossa prática ergueu-se sob três pilares principais: Autoridade e Autoria; Educação Linguística e Educação de Valores; Protagonismo Juvenil, que se constituem como fundamentos para a criação de um Ambiente Escolar (Cf. subseção 2.2.1). Complementares a esses, utilizamos os aportes teóricos que embasam a construção das práticas de Leitura e Escrita (subseção 2.2.2) que tiveram como coração a modelagem didática traçada pela Hipótese da Via de mão-dupla (MIRANDA, 2006).

Partindo da hipótese de que um Ambiente Escolar propício se faz necessário ao efetivo sucesso do processo de ensino-aprendizagem, estruturamos nosso percurso interventivo, desenvolvido no segundo semestre de 2014, em dois Projetos:

- **Projeto 1 - Reconfigurando o Cenário de Aprendizagem**,
- **Projeto 2 - Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa**.

Na presente seção, apresentamo-los de modo sucinto; a experiência interventiva detalhada, justificada e acompanhada do relato da aplicação, este último presente no item "Páginas de um Diário", encontra-se disponível no Caderno Pedagógico vinculado a este documento. Nele, por meio do quadro "Síntese de Resultados" e dos fragmentos dos "Diários de Bordo" é possível obter uma compreensão mais profunda de cada etapa. Nestes últimos, as impressões sobre as atividades, as questões surgidas, os indicadores positivos e negativos de sua execução, os sentimentos despertados e a notação das etapas percorridas contribuem de maneira expressiva para a reflexão e avaliação de cada proposta executada.

O primeiro projeto "**Reconfigurando o Cenário de Aprendizagem"** constituiu-se de duas etapas estruturadas na:

a. reorganização e otimização do ambiente físico e
b. na construção do ambiente humano por meio do repensar das relações e papéis desempenhados pelos sujeitos na cena, buscando fomentar a cooperação e conquistar a adesão dos discentes para a criação de um código consensual de conduta.

Essas etapas, separadas apenas por motivações didáticas, desenvolveram-se processualmente de forma concomitante, integrando-se num todo interdependente e harmônico.

No que concerne à primeira etapa (item a), as ações se pautaram na proposta de instituição de dinâmicas de movimento em sala de aula, baseadas na alteração da disposição das carteiras, e relacionadas às atividades pedagógicas a serem realizadas. A intenção foi tornar essas atividades mais produtivas e interessantes para os discentes. Ainda relativo à otimização do ambiente físico, construímos uma Sala Ambiente de Língua Portuguesa, transformando o espaço inutilizado de uma das salas excedentes na escola em um ambiente em "movimento", fruto da parceria discente/ docente.

Focalizado na ressignificação das relações interacionais, a segunda etapa do Projeto 1 (item b), tencionando a estruturação de um ambiente cooperativo e democrático, elegeu como ação a construção, pelos discentes, de regras consensuais de convívio em sala de aula.

Seis passos, organicamente estruturados em dinâmicas, foram realizados para a formulação do Pacto Social:

i. Dinâmica de sensibilização;
ii. Construindo o perfil dos sujeitos que compõem a turma;
iii. Divisão dos grupos;
iv. Elaboração de regras;
v. Discussão e eleição das regras;
vi. Criação de uma música a partir das regras eleitas.

Passamos à apresentação abreviada de tais etapas.

i. A dinâmica de sensibilização

A motivação inicial para o percurso se construiu com base em um jogo de quebra-cabeça. Dois quebra-cabeças A e B, de 100 peças cada, foram misturados previamente, contendo cada um 60 peças de um e 40 de outro. A tarefa dos alunos, divididos em dois grupos e detentores das regras do jogo, foi montar o quebra-cabeça que lhes coube em menos tempo que o outro grupo. A dinâmica construída contemplou o trabalho cooperativo na construção de um projeto comum dentro de cada grupo e, ao mesmo tempo, criou, de modo velado, uma interdependência entre os grupos de modo que a progressão de um só era possível com a contribuição do outro, uma vez que uma das regras instituía a necessidade de trocas de peças entre os grupos. O jogo criado, partindo de uma experiência concreta, literalmente palpável, tencionou preparar o aluno para uma posterior reflexão sobre si e o outro na construção de noções mais abstratas acerca de sua importância e seu papel na comunidade escolar na qual se inseria.

ii. Construindo o perfil dos sujeitos que compõem a turma

Nessa etapa, o foco foi o reconhecimento dos sujeitos que formavam a turma. Partindo para a montagem de outro quebra-cabeça, a sala de aula, expusemos no *Data Show* uma imagem contendo estereótipos de alunos componentes de uma turma. A proposta era reconhecer-se na imagem e registrar em papel em branco, previamente entregue, que tipo de aluno eles eram, pontuando suas características. Feito isso, a apresentação do perfil de cada discente foi realizada por um colega e registrada no quadro pela docente que, juntamente com a turma, separava os alunos em grupos de semelhança.

iii. Divisão dos grupos

Divisão da classe em quatro grupos, de modo que cada equipe fosse constituída de indivíduos de características diferentes.

iv. A elaboração de regras

Divididos nos grupos os alunos tinham como meta a elaboração de dez regras que tivessem como objetivo a melhoria do convívio em sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem.

v. Discussão e eleição das regras

A presente dinâmica pautou-se no debate e eleição das dez principais normas. Após apresentação oralizada das propostas elencadas pelos alunos e a verificação da existência de regras semelhantes, o registro foi efetuado. Para as regras diferentes instituiu-se a eleição.

Eleitas as regras, os discentes se reorganizaram novamente em dois grupos maiores para a fabricação de um cartaz em que se evidenciava o Pacto Social.

vi. Criação de uma música a partir das regras

Como culminância desse percurso, os alunos, divididos em dois grupos maiores, receberam a proposta de criação de uma música que tivesse como tema as regras. A dinâmica de realização das canções dividiu-se em: produção, ensaio e apresentação. A etapa de ensaio foi realizada por eles fora do horário de aula.

O segundo projeto, "**Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa**", teve como foco a construção de práticas de ensino de linguagem mais instigantes para o discente e para a docente, de modo a promover um trabalho que permitisse a promoção das metas de letramento almejadas, e estimulasse a participação ativa, cooperativa (com o Pacto Social em vigência!), despertando, nos alunos, o desejo pelo objeto de conhecimento.

A proposta desenvolvida considerou, para definir as bases de sua estruturação, os conteúdos determinados pelo Currículo Mínimo de Língua Portuguesa correspondentes ao 3º e ao 4º bimestre. Dentre as determinações do documento orientador destacamos o estudo do gênero Romance e a "produção de uma narrativa que se assemelhasse ao Romance".

O projeto citado organizou-se em 4 etapas, construídas em formato de sequências de atividades, sendo elas:

i. Etapa 1 - Retomando o estudo das narrativas;
ii. Etapa 2 - A narrativa na prática;
iii. Etapa 3 – Nas teias do texto; e
iv. Etapa 4 - Revisão, correções, digitação da história e apresentação.

O percurso de estudo foi marcado pelo entrelaçamento das atividades de leitura e produção textual, de modo a possibilitar o exercício consciente dessas atividades.

Passemos a explicitar brevemente a organização de cada etapa:

i. Retomando o Estudo das Narrativas

A etapa se constituiu como a motivação inicial para retomada do estudo da narrativa focalizando o conhecimento prévio do discente sobre essa tipologia. Para isso, a proposta

partiu da pesquisa prévia de uma Canção, pelos discentes, em que houvesse predomínio dessa tipologia, seguida da sua apresentação. As verificações acerca da natureza narrativa no gênero geraram a produção de uma lista de constatação contendo o registro dos conhecimentos sistematizados em sala.

ii. A narrativa na prática

A proposta dessa etapa estruturou-se em 4 passos, a saber: **Motivação Inicial – Resgatando conceitos estruturais; Criando as condições para uma narração; Planejar é preciso: o enredo;** e **Planejar é preciso: o personagem entra em cena.** Divididos em 4 grupos de trabalho (formações construídas no projeto 1), os discentes organizaram-se para a construção conjunta de condições para a criação de narrativa que se assemelhasse ao gênero Romance, tomando por base a retomada de elementos importantes na construção de uma narrativa. Essa etapa também centrou-se na leitura mediada de um romance modelar "Os miseráveis"[11] de modo a propiciar o estudo do gênero e de seus mecanismos de construção, atendendo às exigências do currículo.

iii. Nas teias do texto

O foco desse percurso foi a construção de uma narrativa que se assemelhasse ao gênero Romance por cada grupo de alunos. Essa produção organizou-se a partir de três movimentos: 1. **"Círculo de Leitura" da obra "Os Miseráveis"**; 2. **Construção de capítulos para a história planejada pelo discente**; 3. **Avaliação continuada da produção discente**.

O primeiro movimento privilegiou a leitura conjunta em sala e a aplicação de estratégias de leitura que permitissem a formulação de hipóteses acerca dos rumos tomados pelo enredo da obra. Os procedimentos de leitura e análise permitiram o "espelhamento", favorecendo o aprendizado de estratégias de escrita pelo aluno. Nesse percurso também se evidenciaram as marcas linguísticas presentes no texto e que se fazem relevantes na construção da tipologia ou do gênero. Como atividade complementar, os alunos produziram retextualizações do Romance lido.

O segundo movimento elencou como atividade a se destacar a construção do texto discente a partir da análise do texto modelar. A escritura, dividida em etapas, organizou-se em capítulos e teve como suporte uma lista de constatação.

[11] HUGO, Victor, Os miseráveis; tradução e adaptação de Walcyr Carrasco. 1ª Ed. São Paulo: FTD, 2002.

O terceiro movimento contemplou uma etapa avaliativa com a participação efetiva dos discentes, feita de modo democrático, estruturada com base nas práticas instituídas no Pacto Social. Partindo do princípio de que a avaliação é um processo fundamental para a melhoria da produção, os discentes junto a docente sinalizaram, nos textos, os pontos a serem corrigidos na refacção.

iv. Revisão, correções, digitação da história e apresentação

Após as sucessivas avaliações, feitas em etapa anterior, propomos a revisão do texto produzido realizando as correções e, posteriormente, sua digitação e apresentação em evento organizado pela classe.

Descritas as etapas do processo interventivo, apresentamos na próxima seção uma análise da experiência relatada retomando nossos objetivos principais e o eixo central que sustentou nossa prática, avaliando os efeitos propagados pelas ações - as alterações efetuadas na conduta dos discentes, no ambiente da escola e da sala de aula, na prática educativa e na minha autoridade enquanto docente.

4.3 Análise da experiência

Erguido no chão da escola, nosso projeto estruturou as bases para a intervenção tendo como objetivos i. a ressignificação da cena aula de modo a restaurar o ambiente escolar, tornando-o propício ao ensino-aprendizagem; e ii. a construção de práticas mais instigantes de ensino de linguagem que estimulassem o desejo pelo objeto de saber.

Os eixos principais que sustentaram esse percurso e fundamentaram nossas ações foram Autoridade e Autoria; Equacionamento entre Educação Linguística e Educação de Valores; e Protagonismo Juvenil. Para além de aportes teóricos para uma prática, os fundamentos citados tornaram-se parte de quem sou; os princípios presentes nessas discussões dialogaram com meus valores e me permitiram enxergar um novo caminho.

Como passo inicial para as alterações e resultados que apresento nessa análise, retomo um dos princípios do Protagonismo Juvenil, pois ele, talvez, tenha sido o grande diferencial para que à minha vontade se unisse a dos meus alunos. Nossa prática foi feita não “para” ou “sobre”, mas “com” os alunos. Corresponsabilizá-los, efetivamente, no percurso interventivo para que juntos criássemos um espaço agradável e educativo, foi uma importante ação. A

dimensão dessa responsabilidade se materializou na fala deles que passaram a chamá-lo "**nosso projeto**". Assim sendo, a primeira mudança que considero é a da noção de pertencimento.

Inseridos em um *frame* de atenção conjunta, dispostos a realizar as atividades, a cena aula se modificou gradativamente. As atividades feitas em grupo tiveram papel fundamental para manter os discentes motivados e estimular a cooperação. A relação mais estreita com os pares corrigiu desvios comportamentais de alguns alunos que falavam em tom de voz muito elevado ou que queriam apenas usar o celular no momento da aula. Os próprios alunos passaram a se importar uns com os outros, buscando regular as condutas, sem, no entanto, serem vistos de maneira negativa. Isso pôde ser verificado se considerarmos que o aluno "advertido" não respondia de modo agressivo, reconhecia sua falha. Comportamento, anteriormente, impensável.

A postura colaborativa permitiu que as aulas fossem mais fluidas. As regras, reguladoras da conduta em sala de aula, eleitas pelos discentes, foram encaradas com seriedade, o que foi determinante para essa harmonização do espaço.

Analisando a dinâmica de formação dos grupos, somada ao processo de criação das regras que culminou no Pacto Social, é possível avaliar que as diferenças entre os membros das equipes, de fato, foram de suma importância para a produção efetuada. Sua validade, no entanto, só pôde ser ampliada, pois os discentes, embora desagregados, partilhavam de uma unidade, o projeto.

Creio que, sem ferir a coletividade, o reconhecimento da individualidade dos alunos foi potencializado. Gradualmente, passaram a se comportar de modo mais seguro e crítico. Discentes que, geralmente, se omitiam de opinar e se mostravam, claramente, indiferentes e distanciados, passaram a querer se expor, inicialmente, de modo tímido e, posteriormente, ativamente.

Essa postura crítica, nesse percurso, se fez mais forte. Os alunos passaram a questionar medidas tomadas pela escola e condutas de profissionais atuantes no espaço escolar, a ponto de "incomodarem" a direção da unidade. Seus questionamentos, principalmente com relação ao uso de aparelhos eletrônicos e bonés no ambiente de trabalho pelos inspetores e vetado aos alunos, eram bastante coerentes, mas geraram indignação por parte do corpo diretivo.

O comportamento agressivo, manifesto, especialmente, pelo tom de voz, vocabulário e postura de muitos alunos, foi se modificando, sendo substituídos pela argumentação, pela postura de "escuta" e pela aceitação ao diálogo. Houve uma ampliação nas condutas de reconhecimento de si e do outro. Prova disso, foi o desenvolvimento de uma consciência acerca da autonomia individual.

Problemas frequentes como a saída de sala no momento de "troca de horários" aproveitando-se da "ausência do docente em classe" sofreram massiva redução. Mesmo estando os alunos de outras classes passeando pelo corredor, os desta aguardavam a minha chegada em sala. Quanto ao cumprimento das tarefas, a alteração também se mostrou significativa tanto nas atividades executadas em sala quanto nas enviadas para casa.

Tognetta e Vinha (2008) legitimam nossa linha reflexiva ao pontuarem que se as regras são impostas, não passando pela aceitação interior dos sujeitos e, logo, pelo reconhecimento das normas, os educadores tornam-se exteriores ao sujeito. Isso implica que as regras passem a ser cumpridas apenas na presença da autoridade que as institui, gerando "obediência superficial e heterônoma". Desse modo, o que observamos com relação à conduta discente foi o comprometimento sem a "vigilância". Uma atitude refletida, portanto, mais autônoma.

As alterações perceptíveis na configuração da cena aula foram, desse modo, muito valiosas. Considero, dentre os resultados, como o mais expressivo, a abertura de um espaço prolífico ao diálogo, que tornou possível não só o aprendizado, mas também a discussão de ideias. Essa pode ser tomada como uma das maiores conquistas do projeto, uma vez que representa uma efetiva educação para a cidadania carente na sociedade. Transitando nas diversas esferas sociais, e, até mesmo dentro da própria instituição "escola", verificamos isso. O número de pessoas incapazes de "ouvir" opiniões divergentes das suas sem transformar um debate em uma cena bélica é significativo; ao passo que, indivíduos menos radicais, ponderados, andam escassos.

As motivações para a escrita e a leitura do Romance, práticas abominadas pelos alunos, ganharam seu espaço. Diante da redução da resistência a elas, os discentes oportunizaram para si o aprendizado de algo que passaram a achar prazeroso: a leitura e a escrita compartilhadas.

A produção de histórias e as dinâmicas de avaliação se tornaram momentos estimulantes. A vergonha e a rejeição à “leitura em voz alta”, à “oralização” e à “exposição de suas produções” foram superadas. O produto desse percurso, creio, trouxe novo significado ao ato de ler e escrever na escola. Deixou de ser “tarefa escolar”, passou a ser “projeto de criação”. A história concluída, que chamaram a “minha história”, se tornou parte deles.

Desse percurso, que teve como leitura contemplada a belíssima história de “Os miseráveis”, evidenciamos a vivência de leitura conjunta e a descoberta de uma outra leitura, não a que, habitualmente, os alunos acabam por fazer em sala, mas aquela que materializa de fato o diálogo texto-leitor, a leitura em que o leitor preenche os vazios deixados pelo texto (ISER, 1996). Também aquela humanizada, que é a de prazer, provocadora de indignação, desejo de poder alterar a história, matar um personagem e ressuscitar outro. Esse contato com a leitura, sobretudo sendo ela a de um texto literário, se mostrou extremamente valioso, posto ser ele “capaz de organizar a realidade de tal modo que esta se torna comunicável” (ISER, 1996, p. 102).

O percurso de escrita, sistematizado, e contemplado com avaliações processuais permitiu que as reescritas fossem encaradas de modo positivo. Sendo a proposta a construção de textos coletivos, eles se configuraram como microprojetos dentro de nosso projeto maior. Os discentes ficaram estimulados e, diante da construção de suas narrativas que se assemelhassem ao Romance, puderam ver significado no aprendizado do gênero. A partir da modelagem, aprenderam com mais naturalidade o uso de algumas construções frasais e tempos verbais como o pretérito mais-que-perfeito, uma vez que fizeram uso deles em seu texto.

Reconhecendo os limites de nosso trabalho, não foi possível contemplarmos nesse percurso uma análise das 4 histórias criadas pelos alunos, de modo a divisar sistematicamente o nível de aprendizado do gênero e de percepção do texto literário. É possível, afirmar, no entanto, a compreensão por parte dos alunos da existência de convenções no discurso ficcional (ISER, 1996) que o diferem de outros discursos.

Consideramos, desse modo, a análise como parte de nossa agenda futura, visto que o texto do aluno é fonte diagnóstica para a continuidade no percurso de letramento. Verificadas as categorias aprendidas, ou seja, o que já compõe o repertório (ISER, 1996) discente, teremos novo ponto de partida.

Os reflexos dessa experiência afetaram a escola, especialmente, no que compete a sua postura. Ao mesmo tempo, evidenciou suas "chagas" e abalou o discurso de muitos que ali estão e que repetem "profecias desencorajadoras" sobre o futuro de nossos alunos. Mais do que fazer os alunos acreditarem que eles "podem", o projeto encorajou inúmeros professores, inclusive de outras disciplinas. Alguns já mostraram interesse, por exemplo, em utilizar a Sala Ambiente, mesmo não lecionando Língua Portuguesa.

Esse percurso, que impregnou minha existência, permitiu que eu ressignificasse minha prática, recuperando minha Autoridade perante meus alunos e despertando neles o desejo pelo aprendizado de minha disciplina. A experiência interventiva foi determinante também para a superação do discurso de que o Currículo Mínimo limitava a autonomia docente. Por vias de uma atitude mais autoral, pude construir propostas que me desafiaram e se fizeram igualmente interessantes para os alunos.

A experiência interventiva também propiciou a mim um olhar mais crítico acerca do papel da administração da escola para o sucesso em sua condução. Permitiu que eu compreendesse, com maior clareza, o porquê de alguns problemas, preexistentes e gerais, não se modificarem. Levou-me, ainda, a reconhecer que a postura "anestesiada" diante de uma gama de questões e a incompreensão do valor prático de condutas mais democráticas, perceptíveis em nosso diagnóstico da sala de aula, eram pontos crônicos também presentes no cerne da escola.

Enfim, essa experiência interventiva, embora localizada em um microcosmo, cumpriu seu papel modificando profundamente parte significativa desse cenário. "O que ficou" desse percurso, certamente, se configurará como ponto de partida para o alcance de dimensões maiores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

"O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós."

Clarice Lispector

Nosso percurso interventivo se construiu a partir da desafiadora presença do "impossível". Essa palavra, tão usada no seio de nossa escola para remeter à postura discente, à possibilidade de transformação, ao despertar da consciência crítica e também do desejo pelo objeto de ensino, nos guiou ao encontro de quem somos; legou-nos perguntas; instigou nossa inquietude e convocou-nos ao enfrentamento.

Como superar a profunda apatia e desmotivação e despertar no aluno o interesse pelo processo de construção do conhecimento no espaço escolar? Como recuperar a Autoridade pedagógica frente aos alunos e ao saber ressignificando o papel de professor? Essas questões, direcionadas a dois importantes eixos do processo de ensino-aprendizagem, o professor e o aluno, permitiram-nos repensar os papéis desses sujeitos na cena interacional e fomentar a importância de ações em parceria, pautadas em princípios de cooperação, corresponsabilização e respeito. Professor e aluno, desse modo, conquistam seu espaço de protagonismo.

Muitos fios foram tecidos nessa incursão, passemos agora a alinhavá-los de modo que, na construção de um desenho único, as respostas para as nossas perguntas sejam respondidas, não por nós, mas pelo legado desse processo interventivo. Comecemos, pois, com o que "ouvimos" pela voz dos alunos e que nos permitiu entender que o que a memória preserva é o melhor, e isso implica saber que esse nem sempre corresponde à vivência atual.

Por meio da captação dos *frames* mais evocados no discurso discente, Avaliação, Foco_no_experienciador, Formar_relacionamentos, Ensino_Educação e Encontro_hostil, foi possível identificar a valorização de lembranças de um tempo remoto. Os alunos focalizavam, como positivos, seu primeiro contato com a escola, as amizades feitas, o valor das experiências escolares e os professores legais e amigos. As relações humanas e sua permanência, fossem elas construídas com professores ou colegas, mostraram-se significativas para a vida dos discentes. A violência, por sua vez, quando tematizada, aparecia perspectivada como negativa, indicando a sua não naturalização.

Foi no desencontro entre o que era valorizado pelo aluno e o cenário vivenciado por eles no presente momento, que nosso projeto conquistou seu espaço e a adesão dos sujeitos. Fundamentado em uma ética protagonista e em uma educação linguística e de valores, a proposta contemplou a reconstrução do cenário de interação e, consequentemente, dos vínculos sociais, tão caros aos alunos. Em outras palavras, o projeto investiu nos valores que já constituíam esses jovens.

Assumimos assim, uma agenda ética que promovesse uma educação pautada na reconstrução da cena aula de modo a erigir nela bases sólidas para a ação educativa e, assim atingir as metas de letramento definidas. Erguemos, a muitas mãos, nossos edifícios: a sala de aula; a Sala Ambiente; a relação professor/ aluno; a relação aluno/ aluno; o processo ensino-aprendizagem.

Como os pássaros, aprendemos a nos corresponsabilizar pela gestão de espaços e grupos, agindo cooperativamente e nos revezando de modo que o voo não se tornasse demasiado para nenhum de nós. Essa ação trouxe leveza às aulas, fazendo-as infinitamente mais agradáveis.

Criar possibilidades para o exercício da autonomia discente, longe de estremecer minha autoridade enquanto professora, a fortaleceu. O diálogo aberto e engajado imbuiu de significado as interações em sala de aula, reafirmou, para mim, a responsabilidade e o valor simbólico que o aluno atribui ao professor.

A essas conquistas somo outra, a de ter tornado o meu objeto de ensino, a linguagem, um conteúdo prazeroso para os alunos. Leitura, escrita e reflexão, e para além delas, curiosidade, motivação, alegria e apropriação do saber. Pelas vias da Autoria, superei meu próprio discurso e pude reconhecer que nem o Currículo Mínimo nem nenhuma outra imposição governamental cerceiam o trabalho do professor se ele traz consigo a centelha da criatividade e da reinvenção.

Diante de uma prática como foi a nossa, em que tantas transformações se sucederam, creio que a maior delas foi a que se processou internamente e não cabe no “dizer”. Tão consistente foi seu efeito, que, hoje, ao olhar os alunos e com eles conversar, a impressão que tenho é a de que eles sempre foram assim. Tal é a naturalidade de suas posturas e opiniões. O que chamamos de mudança, parece-me, deveria ser chamada de “encontro”, pois o que

aconteceu nesse percurso foi o encontro de cada um deles com quem, talvez, sempre tenham querido ser.

Estudar, compartilhar e opinar superaram as barreiras e se reafirmaram como valores dignos de serem defendidos por esses alunos. Desses alunos, destaco seis, que, estimulados, mobilizaram-se no presente ano para concorrerem ao grêmio estudantil. Estruturaram suas propostas, foram a todas as salas apresentá-las e, sustentando um discurso engajado, conseguiram ser eleitos com margem expressiva de votos. Também considero como legado dessa proposta a mobilização para a montagem da Feira Cultural do Colégio que, pela primeira vez, será organizada pelo corpo docente, seus alunos e o grêmio estudantil.

Há um caminho prolífico ainda a ser trilhado, pois entendemos que um percurso de ressignificação não termina. Nossa experiência, embora apenas uma centelha em meio a um todo, representa uma esperança de continuidade e de mudança. As respostas conquistadas trouxeram novas perguntas que, dado os limites desse trabalho, não puderam ser detalhadas e confrontadas. Dentro de seu campo de ação, a certeza construída é a de que mais do que ressignificar a vida dos discentes e da comunidade escolar da qual faço parte, o projeto ressignificou minha vida e meu papel enquanto professora de Língua Portuguesa. Deu voz e corpo ao que muitos tratam como impossível, e me fez crer que somos, de fato, “aquilo que o impossível cria em nós”.

6 BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Julio Groppa. **A violência escolar e a crise da autoridade docente**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 47, 1998.

_____. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente.** São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, Cidália et al.. **Estudo de Caso**. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia, 2008. In: http://grupo4te.com.sapo.pt/estudo_caso.pdf

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. **O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil**. IN: MACEDO, Lino de. **Cinco Estudos de Educação Moral**. 2ª edição. São Paula: Casa do Psicólogo, 1996.

_____. **Respeito e autoridade na escol*a***. In: AQUINO, J. (org). Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

_____. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004. p.16-26.

_____. **Resolução de conflitos e assembléias escolares**. Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [31]: 115 - 131, julho/dezembro 2008. Disponível em: http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n31/06.pdf

_____. **A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia.** In: Ética e cidadania : construindo valores na escola e na sociedade / Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 84 p.

BAKER, Collin F.; FILLMORE, Charles J.; LOWE, John B. **The Berkeley FrameNet Project. International Computer Science Institute: Berkeley, California**, 1998. In: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=980860

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

_____. **44 cartas do mundo líquido moderno** - tradução Vera Pereira - Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BERNARDO, Flávia Cristina. **Vida escolar - o mapa da crise sob a perspectiva discente**. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

COSTA, A.C.G. & VIEIRA, M.A. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.

DELL'ISOLA. Regina Lúcia Péret. **Retextualização de gêneros escritos.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola, 2014.

FILLMORE, Charles J. e JOHNSON, Christopher R. **The FrameNet tagset for frame-semantic and syntactic coding of predicate-argument structure.** International Computer Science Institute, 2000. In: http://dl.acm.org/citation.cfm?id=974313

FILLMORE, C.J. **Semântica de Frames**. CADERNO DE TRADUÇÃO.n 25jul/dez de 2009 - Linguística Cognitiva - Instituto de Letras – UFRGS

FILLMORE, C. J. **Frame semantics**. In: The linguistic society of Korea. Linguistics in the morning calm. Korea: Hanshin Publishing Company, 1982.

FIORIN, José Luiz. **O ensino de português nos níveis fundamental e médio: problemas e desafios**, In: Teorias e Práticas de Letramento, Brasília: INEP/ UPF, 2007.

FONTES, Mariana Rocha. **Frames e valores- um estudo sobre a normatividade no espaço escolar**. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

FRAMENET BRASIL. **FrameNet Brasil**. Disponível em http://www.framenetbr.ufjf.br/ . Acesso em 2014.

FRAMENET. ***FrameNet***. Disponível em http://framenet2.icsi.berkeley.edu . Acesso em 2014.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Anglo, 2012 136 p.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org). **Métodos de Pesquisa. Série EAD.** Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009. In: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/52806/000728684.pdf?sequence=1 Acesso em: 17/07/2014

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.
GOMES, Alberto Albuquerque. **Estudo de Caso – Planejamento e Métodos**. Nuances: Estudos sobre Educação. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 215 – 221, jan./dez. 2008

GUZZONI, Margarida. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.
HUGO, Victor. CARRASCO, Walcyr. **Os miseráveis.**Vol. 04. Tradução e adaptação de Walcyr Carrasco. São Paulo: FTD, 2002.

ISER, Wolfgang. **O repertório do texto.** In: _____. O ato da leitura. São Paulo: Editora 34, 1996, p. 101-157.

JOHNSON, Christopher R.; PETRUCK, Miriam R. L.; BAKER, Collin F.; ELLSWORTH, Michael; RUPPENHOFER, Josef e FILLMORE, Charles J. **FrameNet: Theory and Practice. Berkeley, 2003**. In: https://framenet.icsi.berkeley.edu

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor - Aspectos Cognitivos da Leitura**. 12ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LABOV, William. **Alguns passos iniciais na análise da narrativa.** Artigo The Journal of Narrative and Life History Volume 7, 1997 tradução Waldemar Ferreira Neto. In: http://www.academia.edu/4598767/LABOV_William._Alguns_passos_iniciais_na_analise_da_narrativa

LA TAILLE, Yves de. **Autoridade na escola**. In: AQUINO, Julio Groppa (org.) Autoridade e Autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas. 4ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

LA TAILLE, Yves de e MENIN, Maria Suzana De Stefano et al. **Crise de valores ou valores em crise?** - Porto Alegre: Artmed, 2009.

LIMA, Fernanda Raquel Oliveira. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF – construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso**. 241f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014

LOURES, Luciene Fernandes. **A autoimagem do aluno de português à luz da Semântica de Frames**.134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013

MIRANDA, Neusa Salim. **Cala a boca não morreu.** Revista da ANPOLL- 18 Campinas-SP, jan/jun.2005 p.159-182 b

MIRANDA, Neusa Salim; SANTOS, T.M.B. (colaboradora) ; Del-Gaudio,S.M.A. (colaboradora) . **Reflexão metalinguística no ensino fundamental** -. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG -Coleção Alfabetização e Letramento, 2006. v. 1. 114p.

MIRANDA, Neusa Salim e BERNARDO, Flávia Cristina. **Frames, Discurso e Valores**. Revista Caderno de Estudos Linguísticos. Campinas – SP, Jan/ Jun. 2013

MIRANDA, Neusa Salim. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania**-1 - 1ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2007

MIRANDA, Neusa Salim. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania**-2 - 2ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2009

MIRANDA, Neusa Salim. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania**-3 - 3ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2011

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent – Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTA, Allan Kardec Alves da; ALMEIDA, Pedro César Pereira de; ARAÚJO, Roberta Gerciane Viana de; ROCHA, Viviane Sousa; LAURENTINO, Dóris Nóbrega de Andrade. **O professor pesquisador e sua prática docente. Um estudo de revisão bibliográfica**. Buenos Aires: Revista Digital EFDeports, 2012. In: https://mail attachment.googleusercontent.com/attachment/u/0/?ui=2&ik=2bbf5d275a&view=att&th=1473f0bb2d7cbc2f&attid=0.1&disp=inline&realattid=f_hxolkmig0&safe=1&zw&saduie=AG9B_P_6P_nJeXKLM9W0ogbivEZc&sadet=1405862841971&sads=cPLPpsTFiM-ibiMsdbPfS9HLs7I

NÓBREGA, Adriana Nogueira; MAGALHÃES, Célia Elisa Alves de. **Narrativa e identidade: Contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária**. Revista Veredas On-line - Atemática, 2012 volume 16, nº2, p.68-84 –PPG LINGUÍSTICA/ UFJF – JUIZ DE FORA

Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual José Fonseca. Valença, 2013.
RUPPENHOFER, Josef; PETRUCK, Miriam R. L.; ELLSWORTH, Michael; JOHNSON, Christopher R.; SCHEFFCZYK, Jan. **FrameNet II: Extended Theory and Practice**. Berkeley, California, 2010. In: https://framenet.icsi.berkeley.edu

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **FrameNet Brasil: um trabalho em progresso**. Revista Calidoscópio, vol.7, n.3, p.. 171-182, set/dez 2009.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins; TORRENT, Tiago Timponi; SAMPAIO,Thais Fernandes. **A Linguística de Corpus Encontra a Linguística Computacional: Notícias do Projeto FrameNet Brasil**. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 55(1), 7-34, 2013

SEEDUC – RJ. **Currículo Mínimo - Língua Portuguesa e Literatura, Ensino Fundamental e Médio**. Rio de Janeiro, 2012.

SIQUEIRA, Amanda Cristina Testa. **A Semântica de Frames na análise do discurso discente – traçando o perfil do professor de português**. 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TASHAKKORI, Abbas e TEDDLIE, Charles. **Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches.** USA: SAGE, 1998. In: http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=qtW04-pRJZ0C&oi=fnd&pg=PR9&dq=mixed+methodology+combining&ots=6f6rsEb9nK&sig=OjX6nGKc6UpTq0Z8MhfI9KTXLvE#v=onepage&q=mixed%20methodology%20combining&f=false Acesso em: 17/07/2014

TEIXEIRA, Andressa Peres. **A Semântica de Frames na análise do discurso docente – indicadores de sucesso da prática de ensino de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino;VINHA, Telma Pileggi. **Quando a escola é democrática – Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2008.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**. Rev SOCERJ, 2007. In: http://www.polo.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf Acesso em:17/07/2014

ANEXO 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA/MG

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula
Pesquisador: Neusa Salim Miranda
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 14449313.0.0000.5147
Instituição Proponente: Faculdade de Letras
Patrocinador Principal: FUNDACAO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 337.143
Data da Relatoria: 11/07/2013

Apresentação do Projeto:
Projeto relevante para a área, boa fundamentação e justificativa pertinente.

Objetivo da Pesquisa:
Os objetivos estão claros e são passíveis de serem executados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:
Riscos e benefícios estão bem caracterizados.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:
O estudo esta bem delineado e fundamentado e se apresenta em consonância com os princípios éticos norteadores da ética na pesquisa cientifica envolvendo seres humanos elencados na resolução 466/12 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:
Todos apresentados de acordo com a pesquisa.

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep propesq@ufjf.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA/MG

Plataforma Brasil

Continuação do Parecer: 337.143

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Possíveis inadequações ou possibilidades de pendência deixam de existir. Diante do exposto, o projeto está aprovado, pois está de acordo com os princípios éticos norteadores da ética em pesquisa estabelecido na Res. 466/12 CNS. Data prevista para o término da pesquisa:
30/04/2014.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFJF, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. Vale lembrar ao pesquisador responsável pelo projeto, o compromisso de envio ao CEP de relatórios parciais e/ou total de sua pesquisa informando o andamento da mesma, comunicando também eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

JUIZ DE FORA, 19 de Julho de 2013

Assinador por:
Paulo Cortes Gago
(Coordenador)

Endereço: JOSE LOURENCO KELMER S/N
Bairro: SAO PEDRO **CEP:** 36.036-900
UF: MG **Município:** JUIZ DE FORA
Telefone: (32)2102-3788 **Fax:** (32)1102-3788 **E-mail:** cep.propesq@ufjf.edu.br

ANEXO 2

A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de língua portuguesa

Clarissa Mieko Luiz Ishikawa

Trabalho de Conclusão Final de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em 20/08/2015

Profa. Dra. Neusa Salim Miranda (presidente e orientadora)

Profª. Drª. Lúcia Furtado Mendonça Cyranka (membro titular interno)

Profª. Drª. Victória Wilson da Costa Coelho (membro titular externo)