

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

FERNANDA RAQUEL OLIVEIRA LIMA

A PERSPECTIVA DISCENTE DO *FRAME* AULA

Juiz de Fora

2009

FERNANDA RAQUEL OLIVEIRA LIMA

A PERSPECTIVA DISCENTE DO *FRAME* AULA

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

Orientadora: Professora Doutora Neusa Salim Miranda

Juiz de Fora

2009

FERNANDA RAQUEL OLIVEIRA LIMA

A PERSPECTIVA DISCENTE DO *FRAME* AULA

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

Aprovada em 26/09/2009

Banca Examinadora:

Professora Doutora Neusa Salim Miranda (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Patrícia Fabiane Amaral da Cunha Lacerda

Universidade Federal de Juiz de Fora

Professora Doutora Anna Christina Bentes

Universidade Federal de Campinas

À MINHA MÃE.

AGRADECIMENTO

Concluir um trabalho dissertativo que exige tamanha dedicação e empenho se torna bem mais fácil quando se está cercada de pessoas tão especiais. Agradeço, com muito carinho, a todas estas pessoas que contribuíram para a realização desta pesquisa:

À minha mãe, por cuidar para que eu pudesse sempre estudar tranquilamente; por ler e reler meus textos incansáveis vezes; por escutar sempre atentamente minhas idéias, minhas reclamações, meus exageros; pelas sugestões; pela amizade; pela compreensão; pelo amor... Por tanta coisa!

À minha orientadora Neusa, principalmente, dentre tantos outros motivos, pela generosidade e carinho com que me ensinou. Admiro, imensamente, essa profissional.

À minha família maravilhosa: Bruno, Mariana, Madrinha, Otávio, Babi, Ronaldo e vó Darci. Por sempre torcerem por mim e participarem ativamente dos meus sonhos.

Ao Guilherme, por cuidar para que meu coração estivesse sempre tranquilo e feliz para que minha cabeça pudesse trabalhar em paz.

À minha amiga Raquel, por percorrer comigo este caminho e compartilhar todas as conquistas e desafios.

Às bolsistas de iniciação científica Talita e Amanda, pelo trabalho pesado; pelo compromisso e competência. À Patrícia, por, assim como as bolsistas de iniciação, vestir a camisa da pesquisa e dar toda ajuda possível. À Natália, por estar sempre disposta a ajudar.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, por compartilharem conosco seus conhecimentos.

À FAPEMIG, pelo apoio financeiro.

Muito obrigada a todos vocês!

RESUMO

A presente pesquisa integra o macro-projeto “Práticas de oralidade e cidadania” (CNPq e FAPEMIG), coordenado pela professora doutora Neusa Salim Miranda (PPG Linguística - UFJF). O projeto tem por objetivo geral a investigação da crise das práticas da oralidade em instâncias públicas da sociedade contemporânea e seu rebatimento na educação Linguística na escola brasileira. Dentro dessa meta investigativa, o presente estudo elege como objeto a sala de aula. Buscamos no discurso dos alunos a forma como concebem o *frame* Aula, como descrevem a prática dos dois principais atores da cena, aluno e professor, e como delinham a aula ideal. A pesquisa se apresenta como um estudo de caso que tem, como cenário investigativo, vinte e uma escolas da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora - MG, tomando os alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental como nossos sujeitos. Procedimentos mistos, quantitativos e qualitativos, são utilizados na abordagem analítica dos dados. O aporte analítico central advém das Ciências Cognitivas, em especial dos estudos da Linguística Cognitiva acerca dos processos de conceptualização e categorização (LAKOFF e JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT, W. e CRUSE, 2004; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; SOLOMÃO, 1999, 2006; MIRANDA, 2002, dentre outros) e das teses desenvolvidas por Tomasello (1999) acerca da origem cultural da cognição humana. A semântica de *frame* nos termos desenvolvidos por Fillmore (1977, 1979, 1982) e, em especial, seu projeto lexicográfico *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu) fornecem a principal categoria analítica – o conceito de *frame* – usada na busca do desvelamento da concepção de Aula, da descrição das práticas cotidianas e da idealização da cena promovidas pelos alunos investigados. Os resultados analíticos evidenciam a não naturalização dos conflitos em sala de aula e a preservação do papel simbólico dessa cena como um meio de conquista de emancipação pessoal, como um espaço institucional destinado a contribuir com nossa herança de saberes e valores. O discurso enunciado pelos alunos clama, de forma vigorosa, por uma regulação dos padrões interacionais e das práticas linguísticas em sala de aula. Tais achados sugerem uma necessária equação entre a educação Linguística e a educação de valores como forma de enfrentamento da “crise da sala de aula”.

Palavras chaves: Educação da oralidade. Educação de valores. Educação Linguística. Linguística Cognitiva.

ABSTRACT

This research integrates the macro-project “Orality, citizenship and their practices” (CNPq and FAPEMIG), organized by Prof. Dr. Neusa Salim Miranda (Post-graduation Program Linguistics- UFJF). The general purpose of the project is the investigation of the orality practices crisis in public instances of the contemporary society and its reverberation in the linguistic education at Brazilian schools. Within this investigative target, this study elects the classroom as object. We examined in the speech of the students the way how they conceive the frame Class, how they describe the practice of the two main actors of the scene, student and teacher, and how they outline the ideal lesson. The research arises as a case study that has, as investigative scenery, twenty one schools of the municipal public education system of Juiz de Fora - MG, taking the students from 6th to 9th year of the elementary school for our subjects. Mixed procedures, quantitative and qualitative are used in the data analytical approach. The central analytic intake comes from the Cognitive Sciences, especially from the studies of Cognitive Linguistics about conceptualization and categorization processes (LAKOFF and JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER and TURNER, 2002; CROFT, W. and CRUSE, 2004; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; SOLOMÃO, 1999, 2006; MIRANDA, 2002, and others) and from the theses developed by Tomasello (1999) about the cultural origin of human cognition. The frame semantics in the terms developed by Fillmore (1977, 1979, 1982) and, especially, his lexicographic project FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu) provide the main analytic category “the concept of frame” used in the search for the conception unveiling of Class, description of daily practices and the scene idealization promoted by investigated students. The analytical results show the non-naturalization of conflicts in the classroom and the preservation of the symbolic role of this scene as means of achievement of personal emancipation, as an institutional space dedicated to contribute with our heritage of knowledge and values. The speech enunciated by the students claims, in a vigorous way, for a regulation of international models and linguistic practices in the classroom. Such findings suggest a necessary equation between the Linguistic education and the education of values as a way of confronting the “crisis in the classroom”.

Keywords: Orality education. Education of values. Linguistics education. Class Frame.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E QUADROS

| | |
|---|-----|
| Desenho 1 <i>Frame</i> Aula Ampliado----- | 101 |
| Desenho 2 Professor Ideal ----- | 131 |
| Quadro 1 Escolas participantes da pesquisa----- | 70 |
| Quadro 2 <i>Frame</i> Ensino-Educação----- | 82 |
| Quadro 3 <i>Frame</i> Aula----- | 93 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 Elementos do <i>Frame</i> ----- | 83 |
| Tabela 2 ULs verbais----- | 89 |
| Tabela 3 <i>Frames</i> emergentes----- | 97 |
| Tabela 4 Atos de fala ----- | 102 |
| Tabela 5 Atos de fala expressivos----- | 102 |
| Tabela 6 Atos de fala diretivos----- | 104 |
| Tabela 7 <i>Frames</i> Conceptuais----- | 109 |
| Tabela 8 Atos de fala expressivos----- | 113 |
| Tabela 9 <i>Frames</i> Conceptuais----- | 117 |
| Tabela 10 Foco das regras----- | 123 |
| Tabela 11 Regras para os alunos----- | 125 |
| Tabela 12 Regras docentes----- | 129 |
| Tabela 13 Regras para a Escola----- | 134 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 Estrutura Familiar ----- | 74 |
| Gráfico 2 Papéis dos atores----- | 92 |
| Gráfico 3 <i>Frame</i> Aula – <i>Frames</i> Emergentes----- | 112 |
| Gráfico 4 Avaliação dos professores----- | 114 |
| Gráfico 5 Ações discentes ----- | 116 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 EDUCAÇÃO DA ORALIDADE E EDUCAÇÃO DE VALORES – DELINEANDO UMA EQUAÇÃO | 17 |
| 2.1 Dos mitos e preconceitos | 17 |
| 2.1.1 Da origem dos mitos relativos à escrita | 19 |
| 2.1.2 Da desconstrução dos mitos | 23 |
| 2.2 Da contribuição da Lingüística | 26 |
| 2.3 Da Educação Lingüística | 32 |
| 2.4 Da Contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa | 37 |
| 2.5 Da Educação da Oralidade | 39 |
| 2.6 Da Educação de Valores | 43 |
| 2.6.1 Das contribuições da Lingüística Aplicada | 44 |
| 2.6.2 Das contribuições das Teses Evolucionistas | 46 |
| 2.7 O Gênero oral Aula | 48 |
| 3 UM RECORTE TEÓRICO SOCIOCOGNITIVISTA | 50 |
| 3.1 Do Discurso e sua Análise | 50 |
| 3.1.1 Das contribuições interdisciplinares | 52 |
| 3.2 Uma vertente da Lingüística Cognitiva – O Sociocognitismo | 55 |
| 3.2.1 A visão Sociocognitiva dos processos de conceptualização e categorização | 58 |
| 3.3 Os domínios conceptuais complexos ou <i>frames</i> | 62 |
| 3.3.1 Níveis de <i>Frames</i> | 65 |
| 4 METODOLOGIA | 67 |
| 4.1 O Recorte do Cenário | 67 |
| 4.1.1 Os instrumentos investigativos | 69 |
| 4.1.2 Metodologia de Análise dos dados | 72 |
| 4.1.3 O Perfil Socioeconômico e Cultural dos Sujeitos Investigados | 73 |
| 4.2 Algumas Considerações sobre as Estruturas de Expectativa | 75 |
| 5 A ANÁLISE DOS DADOS | 78 |
| 5.1 Questão 1: “Para você, o que é uma aula?” | 79 |
| 5.1.1 A Perspectivização da Cena | 88 |
| 5.1.2 As Metáforas da Aula | 94 |
| 5.1.3 O Alargamento do <i>Frame</i> Aula | 97 |

| | |
|--|------------|
| 5.1.4 A Avaliação e a Normatização----- | 102 |
| I. Atos de fala expressivos----- | 102 |
| II. Atos de fala diretivos----- | 103 |
| 5.1.5 Pontuando os Principais Achados e Perguntas----- | 105 |
| 5.2 Questões 2 e 3: “O que os seus professores fazem nas aulas?” “O que vocês, alunos, fazem nas aulas?”----- | 107 |
| 5.2.1 As Ações dos Professores----- | 107 |
| 5.2.2 A Avaliação do Professor----- | 113 |
| 5.3 As Ações dos Alunos----- | 116 |
| 5.4 Questão 4: “Para você, o que é preciso para se ter uma boa aula?” ----- | 122 |
| 5.4.1 As Regras para os Alunos----- | 124 |
| 5.4.2 As regras para os Professores----- | 129 |
| 5.4.3 As Regras para a Cena----- | 133 |
| 5.4.4 As Regras para a Escola----- | 134 |
| 6 CONCLUSÃO----- | 138 |
| REFERÊNCIAS ----- | 145 |

1 INTRODUÇÃO

A verdadeira viagem de descoberta não consiste em procurar novas paisagens, mas em ter novos olhos. (Proust)

Fabrizio (2008, p. 46) descreve um mundo em constante estado de transição, existindo “[...] sempre em movimento, em meio a oscilações entre continuidades e rupturas”. O mundo estaria, portanto, segundo a autora, frequentemente “operando transições paradigmáticas e re-hierarquizando valores”. O sentimento de crise e desajuste [...] “desestabilização, descontrole, destradicionalização e vertigens perante as transformações” (Idem, 2008, p. 46) não constitui, desta forma, uma novidade do mundo moderno, ele figura em todos os momentos, reiterados, de transição pelos quais passam as sociedades.

A sociedade contemporânea, não fugindo à regra, apresenta sinais de um “[...] colapso de seu sistema de crenças e valores” (Ibidem, 2008, p. 45) com reflexos preocupantes nos cenários públicos de interação. Observa-se, nesses cenários, a falta de delicadeza e compostura, a falta de generosidade, de conhecimento dos padrões interacionais e lingüísticos que regem tais cenas.

Dentre as diversas cenas de ação conjunta em instâncias públicas, institucionais, que revelam a crise ética e moral pela qual passa a sociedade atual, destacamos a cena Aula, que tem sido, categoricamente, descrita como o lugar do caos, do desrespeito, do desconhecimento dos papéis hierárquicos, do desconhecimento dos padrões lingüísticos deste frame, do adoecimento dos profissionais da educação, do lugar da não-aprendizagem.

A “paisagem” (apropriando-nos dos termos de Proust) é a mesma: a velha conhecida sala de aula. Nesta pesquisa, no entanto, escolhemos investigá-la – entender a “crise da sala de aula” – a partir de “novos olhos”, os protagonistas da cena: **os alunos**. Invertemos a mão – em vez da voz (dos olhos) das autoridades, dos agentes educacionais, a voz (os olhos) dos alunos. Talvez essas vozes nos iluminem em direção a caminhos alternativos na educação Lingüística e cidadã de nossos jovens.

Assim, através do discurso discente, buscamos, neste trabalho dissertativo, desvelar a concepção dos alunos sobre o *frame* Aula e quais as práticas vigentes nesta cena. O exame das pistas lingüísticas que demarcam os diferentes atos de linguagem produzidos pelos alunos em seu discurso conduz nosso processo analítico em busca dos sinais da possível “crise da sala de aula”.

A preocupação com a questão da crise das práticas de oralidade em instâncias públicas e seu rebatimento na educação lingüística já está presente, há alguns anos, na pauta dos

estudos lingüísticos da Universidade Federal de Juiz de Fora, sob orientação da professora doutora Neusa Salim Miranda. Já foram desenvolvidas pesquisas preliminares (MIRANDA, 2005) e trabalhos monográficos (MARTINS et al., 2004; LIMA et al., 2006). As pesquisas ganharam corpo com a criação do projeto de pesquisa *Práticas de oralidade e cidadania* (MIRANDA, 2007) (CNPq e FAPEMIG) – o qual se encontra vinculado a uma nova linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Lingüística (UFJF), Lingüística e Ensino. No estágio atual do projeto, estão sendo desenvolvidos trabalhos dissertativos – um concluído (PEREIRA, 2008) e os demais em andamento.

No presente trabalho dissertativo, como anunciado anteriormente, a questão com que nos defrontamos é a sala de aula: sua concepção e práticas vigentes. Daí a proposta de um estudo em que buscamos, através da voz dos alunos, pistas que nos auxiliem na compreensão da perspectiva desses atores sobre tal cena e que nos permitam argumentar em prol de uma educação Lingüística que equacione educação da oralidade e educação de valores. Sustentamos a crença de que não há como pensar um usuário eficiente e consciente de uma língua, sem pensá-lo nas arenas interacionais em que a linguagem acontece, nos papéis de cada ator, nas assimetrias, nas relações de poder que se tecem. Não há, pois, como se ensinar a “falar bem” sem pensar nos valores que regem e normatizam as cenas de interação humana em nossa cultura.

“Os novos olhos” que sustentam a pesquisa são dos alunos dos sextos e nonos anos da rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora, Minas Gerais – com a autorização da secretaria de educação do município. O discurso discente foi construído através de instrumento investigativo, respondido individualmente por cada aluno, que teve por objetivo compreender a forma como os alunos concebem o frame Aula, como descrevem as ações docentes e discentes, e como concebem a cena Aula ideal.

A análise dos dados construídos teve como escopo teórico principal as Ciências Cognitivas, em especial os estudos da Lingüística Cognitiva acerca dos processos de conceptualização e categorização (LAKOFF; JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER; TURNER, 2002; CROFT; CRUSE, 2004; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; SOLOMÃO, 1999, 2006; MIRANDA, 2002) e as teses desenvolvidas por Tomasello (1999, 2005) acerca da origem cultural da cognição humana. A semântica de *frame* nos termos desenvolvidos por Fillmore (1977, 1979, 1982, 2006) e, em especial, seu projeto lexicográfico *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu) forneceram a principal categoria analítica – o conceito de *frame* – usada na busca do desvelamento da concepção de Aula, da descrição das práticas cotidianas e da idealização da cena promovidas pelos alunos investigados.

Os dados obtidos a partir do instrumento investigativo receberam, nesta pesquisa, um tratamento quantitativo e qualitativo, utilizamos, portanto, um procedimento misto de investigação. No que diz respeito à decisão metodológica pela quantificação dos dados, nos respaldamos nas contribuições da Lingüística Sociocognitiva e da Lingüística de Corpus (SARDINHA, 2004). Em termos de abordagem qualitativa dos dados, nossos parâmetros analíticos partiram das Ciências Cognitivas – em especial, a Lingüística Cognitiva e a Antropologia Evolucionista – e da discussão ética que se ergue hoje no seio da Educação e da Lingüística Aplicada (LOPES, 2008; FABRÍCIO, 2008).

O trabalho encontra-se dividido em uma parte introdutória, duas partes teóricas, uma parte de metodologia e uma parte de análise dos dados. A primeira seção teórica tem por objetivo tecer um panorama sobre os estudos da linguagem em sua relação com a escrita e a oralidade, com a educação Lingüística e a educação de valores. O intento é apresentar um conjunto de discussões que, de diferentes formas, servem à compreensão da origem e da natureza da “crise da sala de aula”. Na perspectiva apresentada, o centramento na escrita e o descaso pela educação da oralidade que caracteriza nossas práticas educativas seria uma das causas a serem consideradas. A segunda causa, e esta de dimensão mais gigantesca, seria a crise de valores em nossa sociedade contemporânea.

A segunda seção teórica apresenta a concepção de discurso que dá sustentação a esta pesquisa, baseada, principalmente, nos estudos de van Dijk (1997) e nas contribuições da Lingüística Pragmática. Em seguida, são expostos os pressupostos teóricos nucleares que guiaram essa análise do discurso dos alunos/sujeitos da pesquisa: uma vertente dos estudos cognitivos da linguagem, a Lingüística Cognitiva, principiada nas pesquisas lingüísticas desenvolvidas na Califórnia, no final da década de setenta, pelos estudiosos anteriormente mencionados nesta Introdução. Nesse momento, expõe-se, ainda, a categoria analítica fundamental desta pesquisa, o conceito de *frame*.

A quarta parte deste trabalho consta da orientação metodológica de base qualitativa e quantitativa utilizada na construção e análise dos dados da presente pesquisa. Na metodologia, encontram-se, ainda, informações a respeito do cenário investigado; o perfil socioeconômico e cultural dos alunos; os instrumentos investigativos; e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Além disso, o capítulo apresenta algumas considerações sobre as estruturas de expectativas (TANNEN, 1993) que possivelmente influenciaram no processo de construção do corpus.

A quinta seção traz a análise das quatro questões do instrumento investigativo, apresentando, ao final do estudo de cada questão, uma síntese com os principais achados.

O trabalho é encerrado com a conclusão, na qual se buscam reiterar os resultados obtidos com a pesquisa e os principais ganhos obtidos na análise dos dados. Um desses ganhos, dada o facho de luz que carrega, merece ser pré-anunciado – nossos jovens, ao contrário do que muitos de nós apostamos, são educáveis! E mais: são eles que, no curso dessa pesquisa, nos apontam o caminho desse processo educativo!

2 EDUCAÇÃO DA ORALIDADE E EDUCAÇÃO DE VALORES – DELINEANDO UMA EQUAÇÃO

A desaprendizagem é um requinte do conhecimento. (Cezar, 2002)

No intuito de compreendermos melhor a origem e a natureza das questões anunciadas na Introdução é que conduzimos o percurso argumentativo do presente capítulo. Inicialmente, traçaremos um panorama da história dos estudos da escrita com o objetivo de demonstrar a estreita relação destes estudos com a formulação de crenças e pressupostos míticos e preconceituosos e o conseqüente descaso com a modalidade oral da língua e o ensino restritivo da modalidade escrita. Após desvelar os mitos e preconceitos, apresentaremos novas pesquisas sobre a linguagem que vêm contribuindo para a construção de teorias mais conscientes sobre o papel de cada modalidade da língua em uma sociedade. Por último, discutiremos a importância de se incluir nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa o ensino da modalidade oral da língua, em especial, os gêneros orais institucionais públicos, bem como o equacionamento da educação Lingüística à educação de valores.

2.1 Dos Mitos e Preconceitos

De um mito surgem outros mitos que geram preconceitos criadores de novos mitos que desencadeiam mitos e preconceitos (nem sempre outros, nem sempre novos)... No início e fim deste círculo encontram-se muitas práticas pedagógicas de ensino de Língua, assimilando e perpetuando crenças e pressupostos. Esse círculo mítico e preconceituoso dá origem a práticas educacionais insatisfatórias, que contribuem para que a linguagem se constitua como “o arame farpado mais poderoso” (GNERRE, 1998, p. 22) para bloquear o acesso ao poder, à educação formal, à língua padrão, à informação, para impedir a valorização das identidades, para perpetuar a separação social, dentre outros entraves.

A observação do cenário educacional de Língua Portuguesa nos permite divisar o resultado de alguns destes mitos: ensino da língua “certa” em oposição à língua “errada” do aluno; domínio lingüístico equiparado ao domínio gramatical; estudo exclusivo da linguagem escrita, em especial desta em seu estrito vínculo com a gramática tradicional; descaso com o ensino da oralidade, entre outros. O foco do presente capítulo é, justamente, uma discussão sobre os mitos e preconceitos em torno da educação da oralidade nas aulas de língua.

Em estudos cujo foco é, especificamente, a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa (MARCUSCHI, 2005b), por exemplo, constata-se que a escrita ocupa posição

central no ensino escolar de língua materna e que a oralidade dificilmente encontra um lugar e um papel nos livros didáticos de português, uma vez que os contextos teóricos destes livros, “de uma maneira geral, tomam a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade” (Idem, 2005, p. 23). O problema não é o estudo da linguagem escrita, principalmente se esta for entendida como práticas sociais de uso da linguagem, e o trabalho for desenvolvido a partir dos mais diversos gêneros escritos presentes na sociedade juntamente com uma reflexão metalingüística inteligente e inteligível (MIRANDA: 2006). A questão é que a educação lingüística, cujo foco recai unicamente no domínio das práticas sociais de escrita e leitura, falha ao desconsiderar a relevância da modalidade primária da língua, a fala. De acordo com Miranda (2006, p. 67):

Trata-se do reconhecimento de que a entrada no mundo letrado não implica apenas o domínio das práticas escritas, mas também uma ampliação do domínio dos gêneros da oralidade (...). O cultivo do gosto, do respeito, da confiança pela oralidade; a discussão sobre as regras que a governam nas diferentes instâncias interacionais (quando se pode falar; o que se pode falar; como se pode falar), por exemplo, são conteúdos fundamentais ao processo de educação lingüística.

A escrita no centro e a oralidade na “periferia” das atenções no ensino de Língua Portuguesa é resultado dos muitos mitos e preconceitos, citados inicialmente, que circundam a prática educacional de inúmeros professores de língua. O mito da superioridade da escrita em relação à fala gera uma análise das relações entre o oral e o escrito na perspectiva das dicotomias estanques, que resulta no prescritivismo de uma única norma lingüística, na qual a escrita é tomada como norma padrão. O ensino de Língua Portuguesa, ancorado no círculo mítico da superioridade da escrita, dá realce, e exclusividade, ao estudo da escrita e da Gramática Tradicional, revelando um descaso marcante com o ensino da oralidade. Nesta seqüência surgem os preconceitos relativos às variantes lingüísticas estigmatizadas, às comunidades orais, aos analfabetos e aos sistemas de escrita não-alfabéticos. Como resultado, temos uma prática educacional excludente, uma vez que perpetua crenças e mitos que tendem a deixar de fora do sistema a maior parte da sociedade e a desconsiderar fatores essenciais para o desenvolvimento da competência Lingüística do falante como ator nas práticas interacionais.

2.1.1 Da Origem dos Mitos Relativos à Escrita

Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospectão (AUROUX, 1987b), assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 1992, p. 11 e 12)

Para se dar um passo em direção à superação de um olhar idealizador da escrita é preciso adentrar na “espessura temporal” do saber, conhecer seu “horizonte de retrospectão” e repensar seu “horizonte de projeção” (AUROUX, 1992, p.11). Em outras palavras, é preciso conhecer a origem do pensamento grafocêntrico e suas hipóteses, bem como o questionamento dos pressupostos e as novas propostas para o estudo da escrita. Só assim é possível se desvendar a origem dos mitos relativos à escrita, tão arraigados em nossa cultura, e repensar um ensino de Língua Portuguesa erguido em bases menos idealizadoras.

Dentro do “horizonte de retrospectão” do saber da escrita, o primeiro ponto a ser observado é, segundo Gnerre (1998), a inexistência de trabalhos lingüísticos sobre a escrita, logo que o campo de estudos desta área se definiu. Este fato contribuiu para a formulação e aceitação, por parte das ciências sociais da época, de “uma perspectiva quase que mítica sobre a escrita” (GNERRE, 1998, p.71), uma vez que os estudos desenvolvidos nesse campo atribuíam a ela um importante papel no desenvolvimento cultural e cognitivo de um povo. De igual modo, supunha-se uma superioridade “cultural sobre nossos ancestrais pré-alfabetizados, assim como sobre nossos vizinhos não ocidentais no acesso que temos a um simples artefato tecnológico, a escrita alfabética” (OLSON, 1997, p.18).

O conhecimento e o estudo sobre a escrita desenvolveram-se, dentro do panorama apresentado, através do estabelecimento de dois contínuos evolucionistas: um que ordenava os diferentes tipos de escrita (ausência de escrita, escrita não-alfabética e escrita alfabética); e outro que classificava os indivíduos de uma mesma sociedade através da capacidade de ler e escrever.

Nessa direção, Auroux (1992) apresenta as raízes do pensamento grafocêntrico, afirmando a estreita relação da escrita com o surgimento da reflexão metalingüística e o conseqüente nascimento das ciências da linguagem. O autor, argumentando a favor deste importante papel da escrita para o deslanchar da reflexão sobre a linguagem, afirma que nas tradições egípcia, grega e babilônica “o florescimento do saber lingüístico tem sua fonte no fato de que a escrita, fixando a linguagem, objetiva a alteridade e a coloca diante do sujeito

como um problema a resolver” (AUROUX, 1992, p.23). O saber lingüístico pré-existe à escrita – o que Auroux (1992) chama de saber epilingüístico do falante –, mas o interesse pela reflexão lingüística só aparece com a objetivação da linguagem através da escrita, dando origem a um saber metalingüístico.

O estudo gramatical também deriva desta necessidade de compreender o outro, os textos do outro; surge, pois, atrelado ao texto escrito – daí a etimologia da palavra gramática: do grego *gramma*, que em Português significa letra, exatamente onde esteve o interesse dos estudiosos da língua durante os primeiros tempos. O papel pedagógico da gramática, isto é, a sua função de instrumento de acesso à cultura escrita, surge tardiamente. Com o desenvolvimento do sistema escolar, a gramática passa a ter uma função mais ampla (e normativa) de promover o acesso às línguas estrangeiras e mesmo à língua materna. As gramáticas assumem, assim, o duplo papel de instrumento pedagógico para aprendizagem das línguas e de descrição das mesmas. Esta última função das gramáticas, de descrição das línguas, se apresenta mais fortemente durante o processo de gramatização que será apresentado adiante.

Entre os séculos V e XIX d.C. ocorreu o que Auroux (1992) considerou a segunda revolução técnico-lingüística (a primeira seria o advento da escrita). Neste período, "vemos o desenrolar de um processo único em seu gênero: a gramatização massiva, a partir de uma só tradição lingüística inicial (a tradição greco-latina), das línguas do mundo” (AUROUX, 1992, p.35). O processo de gramatização consiste na instrumentalização e descrição das diversas línguas por meio de duas tecnologias, a gramática e o dicionário. Embora tenha sido mérito dos gregos a constituição de uma doutrina gramatical, foi por intermédio dos gramáticos romanos que esta doutrina se incorporou à tradição ocidental. A gramática latina serviu de modelo para muitos vernáculos europeus e estes serviram de base para a gramatização de outras línguas, transmitindo, secundariamente, a latinidade que outrora lhes foi passada. A homogeneização das gramáticas foi consequência inevitável deste enquadramento de todas as línguas no mesmo “modelo-fôrma” da gramática latina, fato que pode ser observado até os dias atuais nos conteúdos relativamente estáveis das gramáticas: ortografia/fonética, partes do discurso, morfologia, sintaxe e figuras de construção (AUROUX, 1992, p.67).

A gramatização apresentou dois lados, ao mesmo tempo em que contribuiu para a preservação do patrimônio lingüístico da humanidade ao evitar o lingüicídio, elegeu um único uso da língua para descrição e instrumentalização. O gramático, ao deparar-se com a variação lingüística, optou por eleger um “bom uso” da língua para a tarefa de descrição. Desta forma,

se deu uma redução da variação lingüística, o que traria drásticas conseqüências para a forma como se concebe gramática.

A Tradição Gramatical, erguida sob tais pressupostos, é o retrato da crença na superioridade da escrita frente à fala. Calcados nesta crença, os gramáticos promoveram, e ainda promovem, a redução da variação lingüística a uma única variante registrada nos textos literários, tal variante representa o “bom uso” de uma língua, a norma padrão. Esta forma de conceber a gramática desconsidera e estigmatiza as outras variantes da língua, deturpa as diferenças entre fala e escrita e, conseqüentemente, desconsidera a língua falada. Como tal tradição vem orientando o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, sérios problemas podem ser observados na pedagogia de Língua Materna: exclusão, pelo preconceito lingüístico, dos alunos cujas variantes não se aproximam da norma padrão; redução do ensino de língua ao aprendizado de regras para o bom uso desta; perpetuação de crenças, mitos e preconceitos; desconhecimento da importância da educação da oralidade; dentre outros inúmeros problemas. O estudo gramatical nas escolas, nesta perspectiva, deixa de agir ampliando a cultura de cada aluno, para agir estigmatizando as diferenças lingüísticas.

A crença nas virtudes imanentes atribuídas à escrita desencadeia uma visão dicotômica das relações entre fala e escrita e constitui um outro ponto a ser considerado dentro do horizonte de retrospectiva da escrita. Esta concepção dicotômica está intimamente relacionada aos problemas relativos à Tradição Gramatical, contudo, exige, ainda, uma explanação mais detalhada. Este tópico será desenvolvido a partir da contribuição dos estudos da escrita e da fala realizados pela Lingüística brasileira.

Marcuschi (2001a) destaca quatro perspectivas de análise das relações entre as duas modalidades de uso da língua que mapeiam a evolução dos estudos relativos à escrita – inicia por duas tendências que atribuem um valor irreal à escrita, apresenta uma perspectiva que caminha para uma visão menos mítica e termina propondo uma visão totalmente reformulada e consciente das semelhanças e particularidades da fala e da escrita.

A primeira, de maior tradição, é a que propõe uma visão dicotômica entre a fala e a escrita. Esta, centrada na análise do código, nos leva a uma separação estanque das modalidades da língua de uma forma mítica: a fala é entendida como o lugar do erro e do caos, enquanto a escrita, ao contrário, é o lugar do correto uso da linguagem. Segundo Marcuschi (2001a, p. 27), “esta perspectiva, na sua forma mais rigorosa e restritiva, tal como vista pelos gramáticos, deu origem ao prescritivismo de uma única norma lingüística tida como padrão e que está representada na denominada norma culta.” Daí a afirmação anterior da relação desta perspectiva com a gramática normativa. Ao fixar-se no código e

desconsiderar os usos das duas modalidades, esta perspectiva ignora o fato de que as línguas variam e incorre no erro das dicotomias estritas.

A segunda perspectiva faz considerações que a aproxima das pesquisas realizadas inicialmente pelas ciências sociais logo que surge o campo de estudos da escrita, como mencionado no início desta seção. Para os adeptos, o aprendizado da escrita está relacionado ao avanço das capacidades cognitivas do falante. Os inconvenientes desta forma de perceber fala e escrita advêm da atribuição de valores positivos à escrita como se estes lhe fossem imanescentes.

A terceira perspectiva rompe com as caracterizações estanques, já que percebe a existência do fenômeno da variação nas línguas, e preocupa-se, portanto, com a consideração das variedades lingüísticas distintas. Para Marcuschi (2001a), a crítica a esta perspectiva está no fato de se considerar fala e escrita como dois dialetos e não duas modalidades da língua.

A quarta e última perspectiva enquadra-se no “horizonte de projeção” do saber da escrita, representa uma nova forma de conceber as duas modalidades. A proposta é que o entendimento das relações entre fala e escrita se dê através do *continuum* tipológico dos gêneros textuais (práticas sociais de produção textual), enfatizando não mais o código (o sistema), mas os usos das duas modalidades. Assim, é possível observar que tanto fala quanto escrita variam; substituem-se, pois, dicotomias estritas por diferenciações graduais ou escalares. Dentro do *continuum* proposto, os gêneros prototípicos da fala (conversação espontânea e conversa telefônica, por exemplo) se posicionarão em uma extremidade, enquanto os gêneros prototípicos da escrita (artigo científico e texto acadêmico, por exemplo) se posicionarão na outra extremidade. Aqueles posicionados no meio do *continuum* apresentarão características das duas modalidades, constituirão, pois, domínios mistos (notícia de TV e entrevista publicada em revistas, por exemplo), o que significa dizer que apresentarão características tanto da fala quanto da escrita.

Para esta perspectiva, caracterizada por Marcuschi (2001a) como sociointeracionista, nenhum critério imanente à fala e à escrita, nem parâmetro lingüístico algum são justificativas para os mitos da escrita. Estes são frutos, exclusivamente, de uma postura ideológica. No entanto, nossa cultura, ainda fortemente marcada pelas primeiras pesquisas que entendem língua escrita e falada como dois pólos opostos, permite que a prática pedagógica do ensino de língua permaneça sustentada por mitos e preconceitos, resultantes de pensamentos errôneos sobre o real papel da escrita em uma sociedade. A tradição de estudos baseados na supremacia da escrita é antiga e tem exigido muito empenho dos estudiosos da escrita

especificamente, e também os estudiosos da linguagem como um todo, na superação de tantos mitos e preconceitos.

2.1.2 Da Desconstrução dos Mitos

Ao longo da trajetória de estudos da escrita, acumulou-se, como já anunciamos, uma vasta gama de pensamentos míticos sobre a escrita. Olson (1997) aponta seis crenças resultantes deste pensamento mítico: escrever é transcrever a fala; a escrita é superior em relação à fala; o sistema de escrita alfabético é tecnologicamente superior aos demais; a escrita é o órgão do progresso social; a escrita é um instrumento de desenvolvimento cultural e científico; a escrita é um instrumento de desenvolvimento cognitivo.

As pesquisas recentes nos mais diversos campos de pesquisa (segunda metade do século XX) dispensam muitos esforços na tentativa de refutar tais crenças, e para tal iniciam questionado-as e apresentando provas demonstrativas de que “nossas crenças (ocidentais) a respeito da escrita misturam fatos com suposições – são, na verdade, mitologia, uma visão seletiva dos fatos que não só justifica a pretensa superioridade dos letrados como atribui as falhas da sociedade, e do mundo, ao analfabetismo” (OLSON, 1997, p.19).

A primeira suposição, “escrever é transcrever a fala”, deixa claro seu equívoco diante do fato da existência de um fenômeno denominado variação. Sendo este fenômeno da variação lingüística algo incontestável nas línguas naturais, torna-se necessário, para se considerar verdadeira a suposição, eleger uma variante para ser transcrita pela escrita. Contudo, tal variante não é produzida naturalmente por nenhum falante; trata-se, portanto, da suposta transcrição de uma língua falada artificial. Há a possibilidade de se falar um texto previamente escrito, por uma estratégia de planejamento da fala (conferência, palestras, telejornais etc.) ou por estratégias de ritualização (cerimônias religiosas, casamento etc.), porém, os padrões de organização das modalidades escrita e oral, nos diversos usos cotidianos destas, têm suas especificidades. O fato é, pois, que “ela (a escrita) não é a fala: é uma tentativa de representação gráfica, pictórica e convencional da língua falada” (BAGNO, 2004, p. 53 e 54).

A crença na superioridade da escrita é pautada na atribuição de valores positivos imanentes a essa modalidade da língua. Como se a introdução desta tecnologia em uma sociedade significasse um automático desenvolvimento cognitivo, social e mesmo lingüístico para toda comunidade que tivesse acesso ao aprendizado. A escrita, uma vez que está intimamente relacionada à norma padrão (e conseqüentemente à gramática tradicional),

apresenta, aparentemente, uma variação mínima e carrega o prestígio social atrelado à linguagem tida como padrão em nossa sociedade. Já a fala, por deixar em evidência as marcas de identidade do falante (seu lugar de origem, sua idade, seu grau de escolaridade, seu sexo) é estigmatizadora e está associada à falta de regra, de planejamento e de normatização. Por esta falsa imagem construída, baseada exclusivamente no código lingüístico e não em seu uso, é que se atribui à escrita um status superior à fala.

Uma visão evolucionista da escrita dá origem ao terceiro pressuposto apresentado por Olson (1997), o da superioridade do sistema alfabético em relação aos demais sistemas de escrita. “Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando como símbolos ‘pictográficos’ e ‘ideográficos’, alcança o nível mais alto de abstração com a escrita alfabética” (GNERRE, 1998, p.42). Os sistemas diversos, no entanto, se diferenciam apenas na escolha de um ou outro aspecto da linguagem para basear a representação desta, de acordo com as necessidades particulares de cada língua. O sistema alfabético baseia-se no aspecto sonoro (fonético e fonológico), enquanto os ideogramas são baseados no significado, dada a maior pertinência deste aspecto para línguas monossilábicas e repletas de homófonos – como é o caso do chinês e do japonês, por exemplo. Não há, portanto, uma relação de superioridade entre os sistemas, assim como não há valores positivos imanescentes nem à escrita nem ao sistema alfabético.

O domínio da escrita e, conseqüentemente, da norma padrão tem sido ingenuamente associado ao processo de ascensão social dos indivíduos. O acesso à variedade padrão da língua em sua modalidade escrita é um direito dos cidadãos para a inclusão em uma sociedade em que a escrita é onipresente e a norma padrão, detentora de um enorme prestígio social, é exigida em diversos contextos – apesar das discussões existentes acerca da função deste “direito” em uma sociedade. Alguns autores (Áries, 1962, *Apud*: OLSON, 1997; GNERRE, 1998) argumentam que o acesso à escrita está relacionado a um maior controle social (dominação) do Estado sobre grande parte dos cidadãos. Lévi-Strauss (1961. *Apud*: GNERRE, 1998) vai ainda mais longe ao concluir que o papel da escrita está relacionado à escravização dos sujeitos, mais do que a sua libertação:

[...] minha hipótese, se correta, nos obrigaria a reconhecer o fato de que a função primária da comunicação escrita é de favorecer a escravidão... ainda que a escrita não haja sido suficiente para consolidar o conhecimento, ela foi talvez indispensável para fortalecer a dominação... a luta contra o analfabetismo está então em relação com um crescimento da autoridade dos governos sobre os cidadãos. Todos têm que ser capazes de ler, de forma que

o governo possa dizer: a ignorância da lei não é desculpa. (GNERRE, 1998, p.58)

Associar o direito do acesso ao aprendizado da leitura e da escrita à liberdade ou à dominação dos indivíduos é mais uma longa discussão que, apesar de não poder ser contemplada integralmente neste estudo, não será descartada como um tópico irrelevante. A posição a ser defendida aqui é de que a entrada no “mundo do papel” constitui um direito cidadão, direito este que precisa ser encarado não com uma luta contra os analfabetos, mas uma luta a favor de seus direitos e de sua participação ativa em uma sociedade letrada.

O certo é que o aprendizado da escrita e da variedade padrão da língua não tem o poder mágico de promover a ascensão social de nenhuma pessoa. Muitos estudos (Cipolla, 1996; Graff, 1979, *Apud*: OLSON, 1997) já demonstraram que o desenvolvimento das sociedades, no que tange ao progresso da indústria e do comércio, ocorreu, em alguns casos, em momentos em que a maior parcela da população era analfabeta. Além disto, a ascensão social envolve outros fatores, tais como "o acesso à educação em seu sentido mais amplo, aos bens culturais, à saúde e à habitação, ao transporte de boa qualidade, à vida digna de cidadão merecedor de todo respeito" (BAGNO, 2004, p.71).

Da mesma forma que se atribui à escrita um papel fundamental para o progresso social, atribui-se a ela também a função de instrumento de desenvolvimento cultural e científico. Tal pressuposto é facilmente invalidado diante de um forte argumento: o pensamento filosófico, as epopéias, o alfabeto, a gramática, os jogos olímpicos, a rica mitologia, a democracia, enfim, toda a fabulosa cultura grega desenvolveu-se, principalmente, em uma comunidade oral (OLSON, 1997). A escrita, nesta comunidade, contribuiu mais para a preservação da cultura do que para a constituição desta. No que diz respeito ao conhecimento científico, o erro é confundir o conteúdo com o meio de expressão, divulgação e apresentação deste conteúdo. Tanto conhecimento – científico ou não – quanto cultura podem, e muitas vezes são, transmitidos e criados oralmente ou ainda através de outros meios como sinais, gestos, mímica e pantomima (linguagem dos surdos, libras), figuras, gráficos etc.

A crença no importante papel da escrita para o desenvolvimento cognitivo dos falantes, assim como para o desenvolvimento científico, cultural, histórico, filosófico e literário, encontra apoio na tese de Ong (1997), quando este ressalta que apenas a escrita, mais especificamente o sistema alfabético, permite a representação das experiências e as operações de fixar, separar e abstrair pela linguagem. A escrita garantiria, assim, o desenvolvimento mental de seus usuários.

Street (1995) aponta três aspectos problemáticos nesta visão dicotômica entre o oral e o escrito, assumida por Ong, da qual resultam os pressupostos relativos à escrita como instrumento de desenvolvimento cognitivo, cultural e científico. O primeiro aspecto, metodológico, diz respeito à utilização de uma metodologia dedutiva. Os problemas encontrados nessa forma de se fazer pesquisa são: a dificuldade de compreender uma outra cultura (neste caso uma cultura oral) tendo-se como parâmetro unicamente o conhecimento de uma cultura letrada; o não reconhecimento de que as culturas orais atuais apresentam um contato, mesmo que mínimo, com alguma forma de uso social da escrita; o não reconhecimento de que as sociedades orais contemporâneas são diferentes das culturas orais do passado; a compreensão diferenciada dos vestígios de oralidade em sociedades letradas e as marcas de letramento em sociedades orais; e a não especificação dos beneficiados – alguns indivíduos ou toda a cultura – do progresso mental resultante do letramento. O segundo problema apontado representa a maior fragilidade da tese de Ong: a racionalidade, a objetividade e a abstração atribuídas às sociedades letradas sinalizam mais uma idealização da realidade do que uma pesquisa empírica. Por fim, o aspecto teórico, problemático por basear-se em um modelo de comunicação centrado no código e que desconsidera, então, os contextos particulares de uso da linguagem. Todas as críticas apontadas por Street à tese de Ong demonstram que os pressupostos, baseados na atribuição de características positivas intrínsecas à escrita, não são empiricamente testados, logo, não representam uma visão consciente e real da tecnologia da escrita.

Desmistificar o campo do saber da escrita não significa negar sua importância e utilidade, mas sim colocá-la em seu real lugar ao assumir um ponto de vista baseado em estudos conscientes do papel das práticas sociais de leitura e escrita em uma cultura. Tal perspectiva instaura, por outro lado, uma esperança de um trabalho educativo mais consistente e consciente da oralidade.

2.2 Da Contribuição da Lingüística

Dentro do “horizonte de retrospectação”, mas caminhando para um “horizonte de projeção” frutífero, está mais um ponto a ser apresentado: a entrada da tradição Lingüística no campo de pesquisa da linguagem. Os estudos lingüísticos representaram uma mudança de foco no estudo da linguagem, de uma tradição gramatical para a consideração do fenômeno da variação, de uma atitude normativa para uma posição descritiva e explicativa das línguas. No entanto, somente em tempos recentes, aproximadamente a partir da década de 80, as visões

adotadas pelos linguistas se distanciaram decisivamente das posições dicotômicas sobre a relação entre fala e escrita, já que dos anos 50 aos anos 80 os linguistas assumiram a posição predominante da supremacia da escrita defendida pelas ciências antropológicas, sociológicas e da psicologia social da época (MARCUSCHI, 2001b). O panorama dos estudos lingüísticos que será apresentado nesta seção demonstra o surgimento, logo de início, de algumas posições inovadoras apresentadas pela Lingüística. Contudo, é necessário entender que decorreram anos até o surgimento de pesquisas suficientemente fortes para superar a longa tradição formalista de análise do fenômeno lingüístico.

Um pequeno sobrevôo pela história da Lingüística pode nos ajudar a compreender a sua contribuição pra os estudos da linguagem escrita e falada. O termo Lingüística surgiu na metade do século XIX para nomear uma nova abordagem do estudo da língua em contraposição à abordagem mais tradicional predominante na época, a Filologia. Algumas apresentações da história do desenvolvimento das ciências da linguagem (FARACO, 2005), no entanto, consideram que a Lingüística se constituiu como ciência no final do século XVIII com o interesse do Juiz inglês William Jones nas semelhanças entre o sânscrito, o grego e o latim e a conseqüente hipótese de que tais semelhanças indicavam que as três línguas apresentavam uma origem comum. Propõe-se, pois, que os estudos filológicos históricos e comparativos já sejam considerados como Lingüística.

Para Weedwood (2002, p.10), o estudo filológico apresenta uma preocupação primordial "com o desenvolvimento histórico das línguas tal como se manifesta em textos escritos e no contexto da literatura e da cultura associadas a eles"; enquanto a Lingüística, "embora possa se interessar por textos escritos e pelo desenvolvimento das línguas através do tempo, tende a priorizar as línguas faladas e os problemas de analisá-las num dado período de tempo".

Os trabalhos desenvolvidos pela Filologia Comparativa e Histórica durante o século XIX contribuíram significativamente para a demonstração da relação genealógica das línguas, bem como para a afirmação de que as línguas não são estáticas, mas sofrem mudanças ao longo de sua história. No entanto, consideraremos o nascimento da Lingüística no século XX, pois este período marca a afirmação desta ciência como um campo científico autônomo. O linguista Ferdinand de Saussure, em seu Curso de Lingüística Geral – publicado postumamente em 1916 e mais difundido a partir de 1920 – propõe uma ruptura com o modo de fazer Lingüística do séc. XIX e fornece subsídios para a constituição de uma ciência sincrônica e autônoma da linguagem.

Saussure contribuiu para a autonomia da Lingüística ao instituir o objeto primordial de estudos desta ciência: a língua. Na definição deste objeto fica claro que língua não se confunde com escrita, tal como foi identificada durante o período em que reinava a Tradição Gramatical. De acordo com o lingüista, a linguagem humana compreende dois aspectos fundamentais que nunca ocorrem separados – a língua (*langue*) e a fala (*parole*). A primeira deve ser entendida como um sistema lingüístico que abarca todas as regularidades e padrões de formação dos enunciados de uma língua, enquanto a segunda deve ser entendida como a execução deste sistema, ou seja, a produção dos enunciados reais. Desta forma, para que a linguagem humana se constitua é indispensável que ela seja falada por um grupo de pessoas e não que ela seja escrita. Os estudos saussurianos da linguagem instauraram, assim, uma nova perspectiva de estudos lingüísticos, baseada no tratamento da linguagem como sistema, a qual podemos responsabilizar “pela ampliação do estudo das línguas-sem-escrita e pela legitimação da diferença como prerrogativa central da linguagem” (SALOMÃO, 1999, p.62).

O programa de investigação proposto por Saussure foi extremamente relevante para a afirmação e desenvolvimento de muitas pesquisas lingüísticas, tanto na Europa como nas Américas. É costume diferenciar o estruturalismo europeu do estruturalismo americano (norte-americano), englobando, em ambos, um grande espectro de trabalhos desenvolvidos por diferentes pesquisadores. O estruturalismo europeu tem como principais representantes Troubetzkoy e Roman Jakobson (da Escola Lingüística de Praga), Luis Hjelmslev e Viggo Bröndal (da glossemática) e André Martinet (do funcionalismo). No estruturalismo americano, cujo principal nome é Zellig Harris, destacam-se os trabalhos de descrição das línguas indígenas do continente norte-americano. Os estruturalistas americanos afirmam não serem saussurianos, mas antes de influência bloomfieldiana (Leonard Bloomfield), no entanto, compartilharam com os estruturalistas europeus uma relativa quantidade de características, por exemplo, a consideração de cada língua como um sistema lingüístico coerente e integrado (ILARI, 2005).

Os estudos estruturalistas trouxeram contribuições significativas não só para o desenvolvimento da ciência lingüística, mas também para a renovação do ensino de língua materna (ILARI, 2005). Os créditos atribuídos aos estruturalistas foram relativos, principalmente, à adoção de uma postura descritiva em lugar da posição normativa vigente. Tal postura permitiu que as variantes não-padrão fossem consideradas objetos legítimos de análise e, conseqüentemente, propiciou a valorização das variantes lingüísticas (em especial a consideração da variante brasileira do português); mostrou, desta forma, “a precariedade da doutrina gramatical que vinha sendo tradicionalmente ensinada pela escola” (ILARI, 2005, p.

89); e serviu, ainda, para a constituição de abrangentes corpora, uma vez que os estruturalistas tiveram, além do interesse descritivo, “a preocupação de registrar, disponibilizar e tratar dados lingüísticos” (Idem, 2005, p.88).

Apesar dos avanços decorrentes dos primeiros passos da Lingüística, a fala – por ter sido considerada um fenômeno individual que não representa a totalidade de uma comunidade Lingüística – bem como a escrita não encontraram espaço dentro da agenda investigativa do lingüista estruturalista, configurando, assim, aspectos que ainda exigirão uma revisão por correntes posteriores de estudos lingüísticos. Durante as cinco primeiras décadas do século XX, a Lingüística não se preocupou com os problemas da relação oral e escrito, pois seu interesse, durante este período, não esteve voltado para questões que envolvessem o uso efetivo da língua. De fato, o estruturalismo promove uma exclusão do sujeito ao preconizar as línguas como sistemas fechados, prontos, que pairam sobre os indivíduos.

Ao final da década de 60, começa a ser difundido nos Estados Unidos o conceito de Gramática Gerativa, desenvolvido por Noam Chomsky. A nova teoria representou uma ruptura radical com parte dos princípios estruturalistas vigentes até então, principalmente com relação ao estruturalismo americano. Houve, neste momento, uma mudança do objeto de estudos da Lingüística: de um sistema lingüístico tangível e observável, para a competência Lingüística inacessível aos sentidos. Chomsky definiu a competência em oposição ao que chamou de performance: a primeira representa o conhecimento mental puro de uma língua particular, enquanto a segunda, o uso concreto da linguagem em situações de fala. Através da definição do objeto, observa-se que, mais uma vez, promoveu-se uma idealização deste e a exclusão do sujeito.

Como é comum no desenvolvimento de qualquer ciência, uma corrente se impõe sobre outras ao longo das discussões travadas sobre o objeto de pesquisa, sendo assim, o estruturalismo propõe uma nova agenda para os estudos lingüísticos em contraposição aos estudos filológicos desenvolvidos no século XIX e ainda em contraposição à tradição gramatical. Da mesma forma, outras correntes darão início a novas agendas investigativas à medida que novas propostas e reflexões forem surgindo, como foi o caso da Gramática Gerativa em relação ao Estruturalismo.

O modelo estruturalista demonstra como o surgimento da Lingüística, logo de início, contribui, significativamente, para o primeiro passo em direção ao rompimento com uma tradição de estudos da língua que identificava linguagem como escrita – mesmo que este seja um fato incoerente diante do panorama investigativo focado nas estruturas lingüísticas formais. Contemporaneamente, podemos vislumbrar diferentes modelos teóricos que também

contribuíram, e contribuem, de forma vigorosa, para o desenvolvimento de uma ciência da linguagem que dê conta da complexidade do fenômeno lingüístico e afaste-se, cada vez mais, dos mitos e preconceitos relativos à língua que nada têm de científico.

Sem pretender desconsiderar a importância dos diferentes modelos teóricos contemporâneos e suas contribuições para os estudos lingüísticos e, também, para a pedagogia de língua materna, daremos um salto da Lingüística Gerativa, para uma nova concepção de linguagem que surge no final do século XX: a concepção Interacionista. O salto se justifica pelo fato de esta nova forma de conceber a linguagem ter surgido como uma opção em contraposição às visões tradicionais e formalistas, como aquelas que entendem a linguagem humana como representação do mundo e do pensamento ou as que a concebem como instrumento de comunicação.

Nos termos de Clark (1996), entender a linguagem dentro da concepção interacionista significa concebê-la como uma forma de ação conjunta, o que significa dizer que os participantes da interação desempenham seus papéis individuais em coordenação para a constituição de uma ação conjunta. O uso da linguagem, portanto, não pode ser entendido como unicamente individual nem mesmo como inteiramente social, uma vez que envolve processos das duas naturezas: é uma ação conjunta, por isso social, que é construída sobre ações individuais (cf. capítulo 3). A linguagem entendida como ação conjunta implica, portanto, que os participantes do ato comunicativo compartilhem atenção e intenções durante as ações individuais – por isso são ações participativas – para que a ação se concretize, ou seja, para que se construa o ato conjunto da prática social interacional.

A concepção interacionista da linguagem permeia, atualmente, diferentes tendências analíticas dentro da Lingüística (Lingüística Cognitiva, Lingüística Textual, Lingüística Aplicada, Sociolingüística Interacional, Análise do Discurso etc.) e tem contribuído, também, significativamente, para as discussões acerca do ensino de língua materna, já que constitui um novo olhar sobre a língua e seus usos.

As contribuições da Lingüística somada às novas propostas da Lingüística Aplicada, da Psicologia, da Sociologia da linguagem, da Sociolingüística e outras áreas afins têm delineado uma nova proposta para a pedagogia de língua materna, que propõe se pautar, primordialmente, sobre duas teses (MIRANDA, 2006): a) não existe língua errada e b) fala e escrita não são domínios estanques (cf. seção 2.1.1).

A respeito da primeira tese, podemos afirmar que as discussões sobre as relações entre língua e sociedade já se fazem presentes nas raízes do estruturalismo saussuriano, ficam esquecidas durante os estudos gerativistas (uma vez que a pesquisa é focada na competência

individual e inata do falante/ouvinte idealizado) e só são retomadas em meados da década de 60 com os estudos de William Labov (1972) sobre a interferência dos fatores sociais na linguagem e o fenômeno da variação lingüística. Desde então, o surgimento de um campo da Lingüística que se dedica aos estudos do fenômeno da variação, a Sociolingüística Variacionista, vem proporcionado uma visão a respeito da variação Lingüística diferenciada daquela preconizada pela Tradição Gramatical, que privilegia a variante tomada como padrão em uma sociedade e tacha como “errada” as outras variantes da língua.

Os estudos sobre variação correlacionam as variações existentes na fala às diferenças de natureza social – entendendo cada um desses domínios (lingüístico e social) como fenômenos estruturados e regulares –, desta forma, demonstram que as diferenças lingüísticas estão intimamente relacionadas a outras diversidades extralingüísticas como escolaridade, sexo, localidade geográfica e idade, e ainda às situações de uso da linguagem.

No entanto, apesar de todos os esforços girarem em torno do rompimento com as noções equivocadas provenientes da tradição gramatical sobre o “certo” e o “errado” na língua, a afirmação de Gnerre (1998, p. 6) de que “uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes” explica porque, ainda hoje, a norma padrão representa o uso correto de uma língua e os outros usos configuram erros do falante. A norma padrão é associada à escrita e à tradição gramatical, encontra-se inventariada nos dicionários e é portadora de tradição, cultura e identidade nacional, além disso, aproxima-se mais da variante utilizada pelos grupos de poder; as demais variantes da língua, ao contrário, pertencem às classes menos favorecidas da população, não estão associadas à escrita, são portadoras de tradição, cultura e identidade (apesar de muitas vezes serem desconsideradas) de comunidades específicas e as gramáticas normativas consideram suas variações como erros e deturpações da norma lingüística. Os julgamentos sociais feitos das variantes não-padrão e seus falantes não são baseados em critérios lingüísticos, mas em critérios políticos e sociais, o que significa dizer que os preconceitos lingüísticos apóiam-se, quase sempre, em falsos juízos de valor sobre a variedade de prestígio e as variedades estigmatizadas, os quais transformam aspectos sociais das variantes em aspectos lingüísticos. Por isto torna-se tão difícil substituir a idéia de certo e errado pela idéia de adequação aos diversos contextos de uso da língua, tal como é a proposta da Sociolingüística Variacionista.

A prática de ensino de língua materna, baseada nas duas teses apresentadas acima (a segunda tese já havia sido delineada na seção 2.1.1), revela os esforços dos cientistas da linguagem em delinear novos caminhos, novas reflexões sobre o estudo dos fenômenos lingüísticos e sobre a prática pedagógica de ensino de língua. Pensar a educação lingüística

nos parâmetros propostos pelos lingüistas significa romper com uma longa tradição gramatical, trazendo para o centro dos estudos questões antes colocadas à periferia, como o social, o uso, a experiência e a cultura. Ao atentar para esses aspectos constitutivos da linguagem é inevitável o questionamento e a revisão dos pressupostos que norteiam o ensino de língua, ou mais ainda, a educação lingüística.

2.3 Da Educação Lingüística

Antes de passarmos à discussão sobre o ensino de língua nas salas de aula, é necessário ter presente alguns conceitos fundamentais para a discussão Lingüística sobre as práticas educacionais de língua, a saber, o conceito de letramento, alfabetização, oralidade, gêneros e tipos textuais.

Os conceitos de Letramento e Alfabetização, no Brasil, de acordo com Soares (2004, p.7), “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem”, contudo, apesar da indissociabilidade destes fenômenos, eles apresentam suas especificidades e não há, entre eles, uma relação de causalidade. Alfabetização é a aprendizagem do código escrito com a finalidade de saber ler e escrever, enquanto letramento diz respeito ao ser capaz de fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita presentes em uma sociedade. Um indivíduo letrado não precisa ser, necessariamente, alfabetizado, uma vez que existem graus variados de letramento:

[...] pode ir desde uma apropriação mínima da escrita, tal como o indivíduo que é analfabeto, mas letrado na medida em que identifica o valor do dinheiro, identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos complexos, sabe distinguir as mercadorias pelas marcas etc., mas não escreve cartas nem lê jornal regularmente, até uma apropriação profunda, como no caso do indivíduo que desenvolve tratados de filosofia e matemática ou escreve romances. (Marcuschi, 2001a, p. 25)

Soares (1998) aborda a questão da adoção de uma concepção de letramento como processo ou como produto e as implicações de uma e de outra para a educação lingüística. Segundo a autora, considerar o letramento como produto é entendê-lo como tendo apenas um grau a ser atingido pelas habilidades de leitura e escrita do sujeito. Considerá-lo, por sua vez, como processo, é entender os diversos níveis que o fenômeno comporta, por isso, fala-se em letramentos, no plural. O letramento como processo reconhece que o falante está constantemente aprendendo as práticas sociais de uso da escrita e leitura – bem como as de oralidade – uma vez que estas são muitas e, além disto, estão sempre surgindo novas com o advento de tecnologias e necessidades diversas.

O conceito de oralidade envolve, assim como o de letramento, as mais diversas práticas sociais de uso da linguagem, porém, neste caso, trata-se, especificamente, daquelas práticas fundadas na realidade sonora, na fala. Neste trabalho, como será discutido no decorrer do capítulo, propõe-se que as práticas de oralidade (as que fazem parte dos domínios institucionais públicos) sejam trabalhadas juntamente com as de letramento nas aulas de língua, uma vez que

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros e institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (...) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (SEF, 1998, p. 25).

No cenário atual, baseada nas discussões da Linguística Aplicada, bem como nos demais campos da Linguística e áreas afins, uma nova abordagem da didática de línguas tem sido sugerida a partir da adoção da concepção de letramento e oralidade como processo: propõe-se que seja adotado nas escolas um currículo em espiral, orientado pela progressão dos gêneros textuais. Desta forma, as pesquisas sobre teoria dos gêneros textuais e sua aplicação no ensino de língua se tornaram importantes não só para uma mudança no currículo de língua, mas, principalmente, para uma nova forma de conceber as relações entre fala e escrita, tal como a noção do *continuum* tipológico dos gêneros textuais, proposto em Marcuschi (2001 a e b) e apresentado anteriormente (cf. seção 2.1.1). A noção de gênero textual é, portanto, de fundamental importância para o tratamento do letramento e da oralidade nas interações comunicativas, por reafirmar o caráter situado, cultural e histórico destes fenômenos.

Dentro da teoria dos gêneros textuais podem ser encontradas diferentes definições sobre os mesmos, dada a variedade de discussões e premissas que subjazem às diferentes linhas teóricas. A noção de gênero aqui proposta é a apresentada por Marcuschi (2005a, p. 22), entre outros autores cuja defesa é similar à destacada aqui:

Usamos a expressão gênero textual (...) para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Os estudiosos da teoria dos gêneros (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) elegeram um dos aspectos que constituem e definem os gêneros, os tipos textuais, para propor uma classificação destes que sirva de parâmetro para a aprendizagem nas aulas de língua. Apesar de este aspecto constituir o critério escolhido para o agrupamento dos gêneros,

o tipo textual não é a única característica a ser estudada em um gênero. Há que se levar em consideração também os aspectos que extrapolam o puramente lingüístico, como os composicionais, estilísticos e temáticos. SCHNEUWLY e DOLZ (2004) justificam tal agrupamento com a afirmativa de que os alunos desenvolvem habilidades próprias dos tipos textuais ao estudar os gêneros: ao estudar um gênero que apresenta principalmente o tipo textual narrativo, por exemplo, o aluno desenvolverá competências relativas a esse tipo, o que possibilitará, em outro momento, a transposição deste conhecimento para estudos de outros gêneros do mesmo agrupamento.

Os tipos textuais não são textos empíricos, são “construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas” (MARCUSCHI, 2005a, p. 23) – tais como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas – e são encontrados no interior dos gêneros. Os tipos textuais, diferentemente dos gêneros textuais, são limitados em algumas categorias que variam de teoria para teoria; os mais comuns são: narrar/relatar, argumentar, expor, instruir/prescrever (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

A pedagogia do ensino de língua dentro do enquadre do aprendizado por meio dos gêneros textuais que circulam na sociedade se dá de maneira espiralada, calcada na progressão dos gêneros textuais: trabalha-se com gêneros de diferentes agrupamentos (narrar/relatar, argumentar, expor, instruir/prescrever) em todas as séries escolares, respeitando-se graus de complexidade gradativos.

Cope e Kalantzis (1993) apresentam a pedagogia do letramento com base nos gêneros textuais como uma alternativa em oposição às duas pedagogias que dominaram o cenário escolar até, aproximadamente, a década de 80 na Austrália: a pedagogia tradicional e a pedagogia progressista. Apesar de os estudos terem sido desenvolvidos na Austrália, eles são similares a outras realidades e apresentam relevância significativa internacional. As diferentes pedagogias, apresentadas pelos autores, podem ser observadas, também, no Brasil.

A pedagogia sustentada por um currículo tradicional tem por base teórica a longa Tradição Gramatical, logo, o ensino da língua se pauta nas ideologias da Gramática Tradicional, que, ao desconsiderar os contextos de uso da linguagem, institui uma língua correta e exclui os discursos que fogem ao modelo proposto como ideal. A pedagogia tradicional, mesmo diante de todas as pesquisas já desenvolvidas nos campos de estudos lingüísticos, está, ainda, fortemente presente no cenário educacional brasileiro. O ensino permanece, de forma significativa, marcado pelo poder inquestionável da gramática tradicional na sociedade, o que traduz um ensino caracterizado pela transmissão de regras

prescritivas, pelo controle social, pela atribuição total de culpa ao indivíduo pelo fracasso, pela transmissão de uma cultura fixa e pelo ensino exclusivo da linguagem escrita.

A pedagogia progressista, que surge em oposição à tradicional, por sua vez, escapa para o outro extremo de nenhuma sistematização de saberes. Para esta pedagogia, cuja palavra de ordem é criatividade, nenhuma imposição é aceita; todo o aprendizado da língua escrita se dará de acordo com as vontades dos aprendizes, baseado no que seja significativo e consoante com as experiências do aluno. Considera-se, nesta pedagogia, que o aprendizado da escrita ocorra de forma natural, em analogia ao aprendizado da fala, porém, a idéia do letramento "natural" não favorece àqueles que não pertencem a uma cultura letrada e falam uma variedade distante da norma padrão. O que se observa, conforme assinala, de forma pertinente, o boletim pedagógico de língua portuguesa (SIMAVE, 2001, p. 66. *Apud*: MIRANDA, 2006, p.26), é que "ninguém voa sem asas. E asas se conquistam com o conhecimento (só subverte quem conhece!), com o convívio intenso e crítico com a oralidade, a escrita, a leitura e também com a gramática”.

Os moldes da Tradição Gramatical traçaram, em nossa sociedade, uma concepção de educação lingüística na qual não há o reconhecimento de que as práticas de letramento estão inseridas em um quadro social atuante. Por este motivo prevê-se a existência de uma única forma de letramento, que valida e, ao mesmo tempo, é validada pela crença no mito da superioridade da escrita. Street (1995, p.161) denomina por “modelo autônomo” as práticas de uso da escrita sustentadas pela compreensão de que existe uma única forma de letramento a ser desenvolvida. Para o autor, esse modelo, que pode ser comparado à pedagogia tradicional, está intimamente relacionado com os argumentos que correlacionam o aprendizado da escrita ao desenvolvimento cognitivo, científico, social e cultural, por se basear na dicotomização da oralidade e da escrita e, conseqüentemente, acreditar na idéia das qualidades intrínsecas do letramento. Tal modelo é decorrente do estudo do letramento focado unicamente nos seus aspectos técnico-formais independente do contexto social.

Em contraposição ao modelo autônomo do letramento, Street (1995) apresenta o “modelo ideológico” – que corresponderia à pedagogia do letramento através dos gêneros textuais –, no qual as práticas de letramento (e, contemporaneamente, podemos entender que também as práticas de oralidade), entendidas como plurais, são consideradas como estando situadas cultural, social e historicamente em relações de poder dentro de uma sociedade. Por isso entende-se que as propriedades de fala e escrita só poderão emergir nos contextos e situações de uso da linguagem em estruturas culturais e de poder determinadas, o que impede as idéias decorrentes da crença na supremacia da escrita.

A proposta do letramento com base nos gêneros textuais é uma alternativa pedagógica inovadora por diversos motivos, conforme assinala Cope e Kalantzis (1993). O primeiro deles refere-se à possibilidade de diálogo, dentro desta pedagogia, entre a cultura e o discurso escolar com as múltiplas culturas e discursos dos alunos; a segunda razão, que atribui à pedagogia um caráter inovador, é a consideração das diferenças lingüísticas e culturais existentes em uma sociedade; o terceiro motivo constitui uma mudança extremamente valorosa para educação que é a valorização do professor, segundo Cope e Kalantzis (1993, p.18):

[...] genre literacy sets out to reinstate the teacher as professional, as expert on language whose status in the learning process is authoritative but not authoritarian. The bias of the traditional pedagogy, on the other hand, tends to draw it towards a textual, classroom and cultural authoritarianism. The tendency of progressivism is to reduce the teacher to the role of facilitator and manager in the name of student-centred learning which relativises all discourses.

[...] o letramento através dos gêneros restabelece o papel do professor como profissional, como especialista em língua cujo estatuto no processo de aprendizagem é de autoridade, mas não de autoritarismo. O viés da pedagogia tradicional, por outro lado, tende a levá-lo através de um texto, uma aula e uma cultura autoritária. A tendência progressista tende a reduzir o professor ao papel de facilitador e gerente em nome da aprendizagem centrada no aluno, a qual torna relativo todos os discursos. (tradução nossa)

Dentro dos parâmetros propostos para o letramento com base nos gêneros textuais, a autoridade do professor em sala de aula é, portanto, legitimada por diversos fatores socialmente estabelecidos. Ela emana do saber, do papel conferido ao professor pela sociedade, desta forma, ele, na sala de aula, tem a voz primeira, exercendo o papel hierárquico de autoridade que lhe foi outorgado pela sociedade.

O quarto motivo inovador da teoria do letramento através dos gêneros diz respeito à possibilidade de integrar conhecimento recebido, experiência e teoria nos estudos lingüísticos e metalingüísticos, diferentemente do currículo tradicional que tem como ponto de partida as verdades epistemológicas absolutas, ou o currículo progressista que parte unicamente da experiência do aluno. No letramento através dos gêneros textuais a gramática não é desconsiderada, é, antes, tratada como de relevante importância para o desenvolvimento lingüístico. Contudo, não se trata de ensinar gramática nos moldes da gramática tradicional, mas considerá-la como um “instrumento para levar os estudantes a terem consciência do que Vygotsky caracteriza como a transição de um pensamento complexo para um pensamento conceptual” (COPE e KALANTZIS, 1993, p.20).

Por último, pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais nas aulas de língua significa um estudo da língua em seus diversos usos reais cotidianos – uma vez que qualquer interação Lingüística é feita em algum gênero textual –, e, desta forma, o ensino lingüístico garante que as observações a respeito da oralidade e do letramento ocorrerão baseadas nos seus usos autênticos do dia-dia, evitando o foco em gêneros que circulam unicamente no universo escolar e nos gêneros escritos.

Dentro deste novo enquadre teórico, que tem possibilitado a reflexão sobre uma pedagogia de língua materna bastante diferente das pedagogias tradicional e progressista, a concepção de língua adotada permite que a escrita seja trabalhada sob um prisma menos mítico e que a oralidade encontre seu espaço no ensino de língua.

Como a principal questão a ser discutida neste trabalho é a relativa à educação da oralidade, passaremos a uma discussão mais aprofundada deste tópico. Vale reforçar que o objetivo dos estudos que buscam a superação dos preconceitos decorrentes dos mitos da escrita e o lugar e papel da oralidade no cenário escolar não é diminuir a importância da “luta pela inclusão de todos no ‘mundo do papel’” (MIRANDA, 2005, p. 162), mas fornecer pesquisas que demonstrem o real papel da escrita em uma sociedade e a importância do ensino da oralidade. Oralidade e letramento não são fenômenos que se subtraem, mas que se equacionam na formação Lingüística dos indivíduos.

2.4 Da contribuição dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

Como foi exposto na seção anterior, até a década de 80 o ensino de língua portuguesa baseava-se nas propostas das pedagogias tradicional e progressista. Somente após os anos 80 inicia-se uma nova reflexão sobre o ensino de língua materna nas escolas brasileiras, motivada pelo florescimento de pesquisas nos campos da Lingüística e de outras áreas preocupadas com as questões educacionais. As críticas aos modelos tradicional e progressista e as novas propostas para o ensino de Língua Portuguesa, já discutidas anteriormente, foram incorporadas por secretarias de educação estaduais e municipais, contribuindo para o estabelecimento de novos currículos e criação de cursos de formação e aperfeiçoamento de professores. A adoção das discussões contemporâneas sobre a linguagem pelos órgãos competentes municipais e estaduais resultou na formulação de documentos oficiais federais (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) que visam a subsidiar discussões sobre currículo e práticas pedagógicas, planejamento de projetos educativos e aulas, análise de material didático e outros recursos, além de formação e atualização dos profissionais da educação. Os

PCNs constituem, portanto, um importante instrumento de divulgação das discussões travadas nas academias para todos os envolvidos no processo educativo.

Os PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental expõem em seus objetivos não só as propostas de mudança no ensino da língua escrita – calcado na progressão dos gêneros textuais e com reflexões metalingüísticas bastante diferenciadas daquelas contempladas pela gramática tradicional –, mas, também, as propostas de inserção do estudo da linguagem oral nas aulas de Língua Portuguesa. Nos termos do documento (SEF, 1998, p.24 e 25), a modalidade oral da língua é utilizada nas salas de aula apenas como instrumento para o tratamento dos mais diversos conteúdos, para interação dialogal durante as aulas, sem a contemplação de um estudo sistemático dos gêneros da oralidade. Isso porque se considera que o aluno “já dispõe de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar” (Idem, p. 1998:24).

Certamente, o aluno já domina bem os usos privados da oralidade (bate-papo, conversa telefônica, “causo”, piada etc.), nos quais faz uso de sua variante e dos padrões interacionais específicos do uso privado do oral. Contudo, existem diferentes gêneros orais institucionais públicos (palestra, aula, entrevista de emprego, conferências etc.) que fazem exigências diversas, tais como o uso da variante padrão, regras e padrões interacionais mais rígidos, papéis discursivos bem delimitados, hierarquia entre os participantes etc.. O aprendizado destas exigências (como agir, o que falar, quando falar, quando calar, que variante usar, qual o grau de formalidade etc.), implica um trabalho sistemático e rotineiro dos gêneros. Este trabalho cabe, em especial, ao professor de Língua Portuguesa, mas é tarefa, também, de todo professor, “independente da área, ensinar (...) os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda” (Ibidem, p. 1998:32).

A preocupação com a inserção do ensino do uso oral público da linguagem é questão explícita nos PCNs, contribuindo para que a crescente discussão sobre a prática e pressupostos que subjazem ao ensino de língua passe da teoria para a prática. É certo que a transposição dos PCNs para a prática pedagógica ainda se configura como mais um obstáculo a ser vencido, mas tal documento já se apresenta como um avanço ao legitimar as pesquisas desenvolvidas nos importantes centros de pesquisa brasileiros e internacionais, rompendo com uma prática educacional de tradição secular.

A educação da oralidade nos PCNs de Língua Portuguesa prevê a inclusão do aprendizado dos gêneros orais institucionais públicos, importantes para as diferentes situações sociais do exercício da cidadania; e o aprendizado da necessidade de adequação da linguagem

às inúmeras circunstâncias de uso, o que implica uma discussão preocupada sobre variação lingüística. De acordo com o que é exposto nos PCNs (1998, p.31), a perpetuação de crenças preconceituosas sobre a linguagem levou a uma prática educacional de “mutilação cultural” que precisa, urgentemente ser reparada, por um estudo consciente do fenômeno da variação e substituição da noção de erro pela noção de adequação às condições do contexto de produção.

Miranda (2005) aponta para a necessidade da educação da oralidade com um objetivo que contemple, de modo mais amplo, o aprendizado dos gêneros orais públicos como uma forma de estar apto para “as situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola” (SEF, 1998, p.25). A autora sinaliza uma relação entre a educação da oralidade e a educação de valores éticos e morais de modo a se enfrentarem as práticas interacionais conflituosas vigentes em nossa sociedade, nas quais faltam delicadeza, polidez; nas quais não há atenção e intenção partilhada entre os interlocutores, não há o reconhecimento dos limites hierárquicos, das regras que organizam os diferentes papéis comunicativos nos diversos contextos. Enfim, são práticas que nos convidam, ou mesmo convocam, para a educação da oralidade em sua relação com valores de cidadania. Os temas transversais (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo), propostos nos PCNs para o trabalho integrado de várias áreas, podem vir a contribuir para este projeto educativo.

Este é, pois, um novo olhar sobre a educação da oralidade que considera a questão da variação lingüística, mas a ultrapassa, propondo uma equação mais forte entre educação da oralidade e educação de valores. É sobre estas duas questões que passamos a discorrer nas próximas seções.

2.5 Da Educação da Oralidade

Com o desenvolvimento dos diversos campos da Lingüística (para citar apenas alguns, a Pragmática, a Análise do discurso, a Psicolingüística, a Sociolingüística, a Análise da conversa etc.) e outras áreas das ciências sociais (Antropologia, Sociologia, Psicologia etc.), o estudo da língua falada foi cada vez ganhando mais espaço na ambiente de pesquisas com múltiplos enfoques sobre o fenômeno. Nesta seção, os estudos da língua falada com ênfase no ensino de Língua Materna, dada a relevância deste enfoque no presente trabalho, serão exemplificados com a apresentação de quatro pesquisas cujo foco é o ensino da oralidade em sala de aula com ênfases diferenciadas: Marcuschi (2005b), Magalhães (2007), Goulart (2004), Belintane (2000), Schneuwly e Dolz (2004) e Miranda (2005). São muitos os

trabalhos desenvolvidos sob o prisma da educação da oralidade, mas para evitar um levantamento exaustivo destes, propomos a apresentação dos trabalhos citados, os quais discutem o tema com enfoques variados e possibilitam um panorama das discussões sobre oralidade no cenário atual.

Marcuschi (2005 b) discute questões de língua falada no ensino de língua materna a partir da análise de livros didáticos de português. Segundo o autor, a oralidade, na maioria das vezes, não encontra lugar nos livros didáticos, por estes, quase sempre, apresentarem uma concepção de língua duvidosa:

[...] tomam a língua como um simples instrumento de comunicação não problemático capaz de funcionar com transparência e homogeneidade. A dar crédito aos livros didáticos, a língua é clara, uniforme, desvinculada dos usuários, descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica. (Idem, 2005, p.23)

A proposta de trabalho com a oralidade nas aulas de língua, sugerida por Marcuschi como uma alternativa para o tratamento deste tema nos livros didáticos de português, é baseada em questões sobre a variação lingüística, níveis de uso da língua (do coloquial ao mais formal), relações entre fala e escrita, preconceito e discriminação Lingüística e a importância da "fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva" (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

Magalhães (2007) busca observar as concepções de língua oral veiculadas em documentos federais como o PCN e o guia PNLD/2005, e a aplicação destas nos livros didáticos de português, baseada na premissa da importância do trabalho com gêneros da oralidade letrada na escola. A pesquisadora destaca que há divergências entre os conceitos apresentados no PCN e no guia PNLD/2005, o que resulta em livros didáticos de português que desconsideram a linguagem oral ou que ao considerá-la apresentam "atividades em abundância de oralização da escrita" (MARCUSCHI, 1997. *Apud*: MAGALHÃES, 2007). Tal discordância dificulta ainda mais o "entendimento dos professores quanto ao desenvolvimento de atividades de língua oral pela escola, já que ainda não há consciência do que seja um trabalho adequado com a oralidade letrada" (MAGALHÃES, 2007, p.10).

Goulart (2004) demonstra preocupação com o tratamento dado a certos gêneros orais mais formais na escola e a falta de pesquisas etnográficas sobre o tema. Por isso desenvolve uma pesquisa com alunos de uma oitava série do ensino fundamental de um colégio de aplicação federal de Uberlândia, MG, na qual observou que, nos raros momentos em que os

alunos são solicitados a utilizar a fala pública, eles fazem uso da fala coloquial, demonstrando pouca "preocupação com a elaboração mais sistematizada da própria expressão verbal, considerando os diferentes contextos de uso da língua" (GOULART, 2004, p.4). A pesquisa é constituída de momentos de observação e intervenção, com o objetivo de analisar a prática e promover um espaço para o ensino de gêneros orais na escola.

Belintane (2000) expõe uma crítica aos PCNs de língua portuguesa (segundo ele, principalmente os que referenciam o segmento do terceiro e quarto ciclos) no que diz respeito à isomorfia dinâmica pretendida entre as modalidades da língua. Para o autor, "o dinamismo entre a linguagem oral e escrita pode ser interpretado pelos leitores do documento de modo estanque, como se, num currículo, tais práticas pertencessem a momentos distintos e sem conexões metodológicas e procedimentais" (Idem, 2000, p.2). A partir desta observação, ele propõe um planejamento didático do oral que inclua a oralidade artística, literária, lúdica e de uso pragmático – assim como a escrita, que sempre contou com a literatura e o uso pragmático – em um jogo dinâmico entre o que é tradicional e o que é contemporâneo. Nessa proposta, o ensino da oralidade inclui a literatura oral, os usos públicos formais da oralidade e as variações, de forma “complementar e co-extensiva” aos domínios da escrita. O autor ressalta, inclusive, a importância de se considerar a variação também na escrita, sobretudo no campo literário, onde, principalmente, ela não pode ser vista como "homogênea e sempre sujeita a higienizações" (Ibidem, 2000, p.12).

Schneuwly e Dolz (2004) ressaltam, em diversos momentos ao longo de suas pesquisas, a igual importância dos gêneros da oralidade e da escrita no ensino lingüístico que tem o gênero textual como instrumento pedagógico. As sugestões para a pedagogia de língua materna através dos gêneros textuais consideram sempre o desenvolvimento dos gêneros orais (debate, entrevista radiofônica, exposição, relatório de experiência, negociação, teatro) nos mesmos moldes dos trabalhados com os gêneros escritos.

No artigo *O oral como texto: como construir um objeto de ensino* (2004, p. 149 - 185), Schneuwly e Dolz ressaltam a importância de se definirem as características do oral a ser ensinado em sala de aula, “na perspectiva de se instaurar um procedimento de ensino do texto oral comparável ao do texto escrito, com sua tradição secular e suas renovações importantes dos últimos anos” (Idem, 2004, p.151). Definir a oralidade como objeto de ensino é condição para o reconhecimento desta pela instituição escolar como um conteúdo ensinável, tal como os gêneros escritos, a literatura e a gramática.

Nesse estudo, os autores iniciam por considerar as particularidades do oral para então tratá-lo como “fenômeno de linguagem heterogêneo, dependente de contextos variáveis e em

constante interação com a escrita” (Ibidem, 2004, p.152). Em relação às particularidades, são elencadas características da “passagem da voz à palavra”, aspectos fonéticos e fonológicos, aspectos da melodia do oral (entonação, acentuação e ritmo), do plano gestual e outros recursos extralingüísticos (posição dos locutores, silêncios, postura). Na relação com a escrita, as duas modalidades não são entendidas como dois sistemas distintos, mas como um “sistema global que integra o oral e a escrita, reconhecendo suas respectivas especificidades e seu caráter não monolítico” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.166). Sendo assim, fala e escrita não são tratadas como domínios estanques: considera-se a variação nos dois domínios e suas proximidades e distanciamentos. Para o ensino do oral, portanto, propõe-se um trabalho baseado nos gêneros textuais através de modelos didáticos, os quais definem “os princípios (por exemplo, o que é um debate), os mecanismos (refutação), e as formulações (modalizações, conectivos) que devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos” (Idem, 2004, p.181). Outra questão colocada como fundamental para o ensino do oral é a escolha de quais gêneros orais ensinar. De acordo com os pesquisadores, deve-se dar ênfase aos gêneros da comunicação pública formal, tanto aqueles que servem à aprendizagem escolar (relatório de experiência, discussão em grupo), como aqueles da “vida pública” (debate, negociação, teatro). Uma vez que as formas cotidianas de produção oral já são dominadas pelos alunos, o papel da instituição escolar é levá-los “a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”(Ibidem, 2001, p. 175).

Miranda (2005), no cenário de propostas para uma educação da oralidade, aponta para dois aspectos, mais específicos, que instituem os gêneros da oralidade institucionais públicos e também privados: as regras e as hierarquias de papéis discursivos ou sociais, correlacionando tais questões com uma necessária educação de valores.

De acordo com a pesquisadora, "em todas as espécies de situações de convívio social na sociedade brasileira – em nossas casas, escolas de todos os níveis (incluindo o 3º grau), em igrejas, espaços de cultura e lazer – as cenas presentemente vividas evidenciam uma crescente ‘elasticidade’ em termos de padrões internacionais e de comportamentos lingüísticos” (MIRANDA, 2005, p.162), resultado de uma crise de valores e princípios, orientadores da vida social, pela qual passa a sociedade contemporânea. A crise pode ser observada, como expõe Miranda, em diferentes cenas comunicativas, desde espaços privados, “onde os pais perderam para os filhos o papel de falantes primários, i.e., de falantes com autoridade para falar, com direito a serem ouvidos em condições de silêncio e respeito” (Idem, 2005, p.164), até instâncias públicas (formaturas, cinemas e, inclusive, a cena escolar).

A realidade revelada desta forma preocupante sinaliza a urgência de uma avaliação dos padrões interacionais e lingüísticos da oralidade, assim como a inserção destes no processo de educação lingüística. Afinal, para a autora, as questões sobre as quais os professores (e também pais e todos os integrantes de uma sociedade) precisam refletir (Ibidem, 2005, p.164) é se é possível viver em uma sociedade na qual não há regulação de condutas interacionais e lingüísticas, não há o sentido da autoridade, da hierarquia, pois não há a “compreensão dos diferentes papéis discursivos que nos sinalizam, em cada gênero distinto da oralidade, o direito de falar, mas também a hora de calar”. Nessa perspectiva, Miranda reitera que é preciso compreender que a “assimetria construída entre papéis sociais (pais/filhos, professor/aluno, diretor/professor...), nas molduras discursivas, tem a legitimidade dos saberes e poderes outorgados pela herança acumulada, isto é, pela cultura de um povo”.

O que se observa é que a crise de valores éticos e morais da sociedade contemporânea tem reflexos significativos nos padrões de comportamento dos jovens nos cenários comunicativos institucionais públicos. A sociedade passa por um momento de opacidade de valores. Conjuntamente, as pesquisas demonstram a necessidade de uma discussão sobre o papel das práticas de oralidade letrada na sociedade e a importância destas na educação lingüística. A crise que evidencia e fortalece a importância de uma educação contundente da oralidade, constitui-se como um argumento a mais a favor do ensino dos gêneros orais institucionais públicos como um conteúdo nos currículos de Língua Portuguesa, uma vez que “ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros da oralidade pública” (MIRANDA, 2005, p.166), e estes são indispensáveis para inserção em uma comunidade letrada.

O equacionamento entre educação Lingüística e educação de valores é, enfim, um caminho novo apontado pelo nosso tempo. É sobre a questão da educação de valores que discutiremos na próxima seção, contemplando a perspectiva da Lingüística Aplicada que é convergente com o presente trabalho (Moita Lopes; Branca Falabella Fabrício; Pennycook; Rajagopalan; entre outros pesquisadores *In: LOPES, 2008*) e as contribuições da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999).

2.6 Da Educação de Valores

A escola contemporânea encontra-se diante da necessidade de assumir novas tarefas polêmicas, em consequência das mudanças pelas quais a sociedade vem passando. Um dessas tarefas diz respeito à educação de valores, a qual caracterizamos como polêmica por existirem

diferentes posições entre os educadores – Ulisses Araújo (2009) aponta para as freqüentes queixas dos professores diante da tarefa que transcende a transmissão de conteúdos – e pela dificuldade de se elegerem os valores a ensinar.

Araújo (2009) argumenta a favor do desenvolvimento de uma educação de valores nas escolas paralelo ao ensino dos conteúdos escolares. De acordo com o autor, um dos principais fatores responsável pela transformação da escola no último século – e pelo conseqüente sentimento de desajuste e crise (cf. seção 2.5) – foi sua mudança de público e a não adequação ao mesmo. Até o século XIX, uma minoria absoluta da população, representada pela elite social, tinha acesso ao ensino escolar. Atualmente, uma nova realidade se configura: todos na escola. Segundo o pesquisador, diante da nova realidade do cenário educacional, é crescente a necessidade de "reinventarmos" a escola de hoje, uma vez que a instituição projetada para o século XIX não atende às demandas da nova clientela.

O autor argumenta, ainda, que o projeto político-pedagógico das instituições de educação sempre se pautou por, no mínimo, dois objetivos: 1- instruir e 2- formar para cidadania. Contudo, até o último século, o segundo objetivo tem sido colocado em segundo plano na educação escolar e delegado, principalmente, às famílias. Nos dias de hoje, devido à transformação da sociedade e também das famílias, a formação para a cidadania passa a ser indispensável nas escolas.

No entanto, assumir o papel de ensinar, também, valores nas escolas esbarra em mais um entrave – além das queixas dos professores sobre sua responsabilidade neste tipo de educação. Os alunos de uma sala de aula possuem uma formação de valores, uma vez que são indivíduos inseridos histórica, cultural e socialmente. Logo, é necessário eleger quais valores devem ser ensinados na escola, quais devem ser apenas respeitados e quais precisam ser rejeitados. Para discutirmos quais princípios éticos devem nortear o trabalho do professor em sala de aula, passaremos às contribuições da Lingüística Aplicada para este trabalho.

2.6.1 Das contribuições da Lingüística Aplicada

A proposta investigativa da presente pesquisa vai ao encontro das novas tendências da Lingüística Aplicada contemporânea (doravante LA), uma Lingüística que se propõe híbrida e transdisciplinar, cujas principais características, dentre outras, convergentes com este trabalho são:

- A importância dada à inter/transdisciplinaridade, articulando contribuições não só da Lingüística, mas das diferentes áreas do conhecimento, como o campo das Ciências Sociais e Humanas. Nos termos de Pennycook (2008), o caráter antidisciplina da LA;
- O foco no que é marginal, pois “vê nesses espaços ‘excedentes’ (marginais) a possibilidade de surgimento de novas formas de percepção e de organização da experiência não comprometidas com lógicas e sentidos históricos viciados” (FABRÍCIO, 2008, p. 52);
- A ênfase na problematização, ou seja, a LA “não tenta encaminhar soluções ou resolver problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles” (LOPES, 2008, p. 20);
- A contextualização social, histórica, cultural e política do conhecimento produzido; além da consideração da não neutralidade das pesquisas;
- A busca por relevância e responsabilidade social para as pesquisas desenvolvidas;
- A recusa às verdades universais, “por compreender que elas significam a imobilização do pensamento” (FABRÍCIO, 2008, p. 61);
- E, por fim, a preocupação com uma orientação ética do conhecimento produzido, que visa não relativizar todos os significados.

Sobre o último ponto apresentado – os paradigmas éticos e de poder que orientam as pesquisas –, Fabrício (2008, p. 62) argumenta que “atuar em uma perspectiva ética não significa ter de apelar para conceitos fundacionais, regimes de verdade ou significados universais”, mas, antes, ter como horizonte “valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto”.

Consoante com a noção de valor ético proposto por Fabrício (2008), Miranda (2005) discute a adoção da ética cidadã na cena escolar, a fim de não relativizar todo e qualquer valor presente neste cenário. Inicialmente, a autora percorre o caminho de alguns princípios éticos norteadores da conduta humana ao longo dos tempos, para então discutir os pilares da ética cidadã como uma alternativa para enfrentar a crise de valores pela qual passa a sociedade contemporânea.

Princípios éticos determinam a conduta de qualquer profissional, o que significa que o professor precisa ter bem claro qual será a dimensão ético-política – além das dimensões teórica, investigativa, formativa e técnico-instrumental – que norteará sua conduta para atingir o fim desejado na cena escolar.

Inicialmente, podemos levantar dois princípios éticos que determinaram certas condutas ao longo da história (MIRANDA, 2005): a ética determinística da natureza e a ética divina. A primeira, ancorada em uma visão filosófica, prega a existência de uma ordem natural (relativa às leis da natureza) no universo, atribuindo, assim, as mesmas leis dos fatos naturais aos fatos sociais. A segunda prega a existência de leis divinas que pairam sobre os homens. Ambas supõem limites externos e impostos de cima para baixo ao indivíduo para a regulação da vida.

A tentativa de fugir deste extremo de imposição de condutas pode levar a um outro extremo, bastante perigoso, da inexistência de regras reguladoras da conduta. Neste caminho, a regulação do comportamento pode ocorrer de baixo para cima e resulta, muitas vezes, em inversão de papéis entre pais e filhos, professor e aluno, por exemplo; inversão de vozes primeiras; além de julgamentos permissivos.

A proposta para evitar os extremos, apontada por Miranda (2005), é a adoção de uma ética cidadã, em que a regulação ideal do comportamento é consensualmente estabelecida e os limites são traçados com base nos espaços individuais – o limite é o outro. O princípio condutor da ética cidadã é a compaixão, entendida como compartilhamento, sensibilidade para consigo e para com o outro. Logo, propomos que os princípios da ética cidadã norteiem a educação de valores no cenário escolar e que sejam rechaçados, segundo Lopes (2008: 103), “significados que causem sofrimento humano ou significados que façam mal aos outros”.

A escola é uma instituição criada pelo homem para atender às suas necessidades de transmissão cultural. Se a sociedade se transforma, exige da instituição criada por ela que a acompanhe e proponha mudanças em sua estrutura para melhor se adequar às novas necessidades da população. A crise de valores éticos e morais da sociedade contemporânea tem reflexos significativos nos padrões de comportamento dos jovens nos cenários comunicativos institucionais públicos, incluindo a sala de aula. Logo, afora sua responsabilidade social, a escola necessita assumir o papel de formadora também em valores para buscar solucionar sua própria crise, relativa às dificuldades encontradas na interação em sala de aula.

2.6.2 Das contribuições das teses evolucionistas

Michael Tomasello (1999) apresenta um trabalho com importantes teses a respeito das origens culturais da cognição humana e da linguagem, que argumentam a favor da importância da educação para a evolução da espécie humana. O antropólogo parte da premissa de que a razão humana é uma espécie de razão animal, ou seja, possui bases comuns

da cognição primata. Sendo assim, surge um questionamento inevitável sobre as justificativas para o caráter peculiar da cognição do humano em relação à cognição do primata. Para Tomasello, este questionamento se traduz pelo "Enigma do Tempo": como, em um tempo evolucionário relativamente pequeno, o homem se distanciou tanto, cognitivamente, dos outros primatas? A resposta para esta questão encontra-se no fato de o humano ser um animal que possui um aparelho cultural além do aparelho biológico, ele é, portanto, um ser com vida social e cultural (cf. cap. 3).

Segundo o antropólogo, os seres humanos possuem uma cognição com características únicas da espécie porque em determinado momento de sua filogênese os indivíduos reconheceram seus co-específicos como seres mentais e intencionais iguais a eles, favorecendo o surgimento de formas novas de aprendizagem cultural, que, por sua vez, contribuem para o desenvolvimento de processos de sociogênese e evolução cultural cumulativa totalmente novos. Essa evolução cultural cumulativa proporciona às crianças uma ontogênese diferenciada da dos outros primatas, uma vez que ela ocorre num meio onde está reunida "toda a sabedoria coletiva de todo um grupo social ao longo de toda a sua história cultural" (TOMASELLO, 1999, p. 9).

A passagem confiável dos artefatos e práticas criados pelos homens ao longo das gerações permite um aprimoramento das versões mais primitivas, o que Tomasello chama de "efeito catraca". A escola, como uma instituição confiável de transmissão cultural, funciona como um componente estabilizador da catraca, uma vez que garante a transmissão cultural de geração para geração.

As teses evolucionistas nos auxiliam, assim, a entender a educação e aprendizagem como estratégias da evolução: o homem educa seus filhos com o objetivo de passar para frente toda sua herança acumulada.

O cenário educacional principal na sociedade brasileira, a escola, apresenta, hoje, os sinais da crise de valores éticos e morais pela qual passa a sociedade. Logo, é indispensável que haja muitos esforços na tentativa de entender de onde vêm os problemas para promover, consensualmente, o valor da autoridade, da hierarquia dos papéis sociais, do respeito, dos limites, das regras, enfim, dos padrões interacionais e lingüísticos que regem os mais diferentes gêneros (orais e escritos) institucionais públicos.

2.7 O Gênero Oral Aula

Na atualidade já é possível vislumbrar um número considerável de pesquisas voltadas para a linguagem com ênfase na educação da oralidade (incluindo o viés da educação de valores), como pode ser observado nos trabalhos apresentados na seção 2.5 e outros com igual importância. A proposta de pesquisa desta dissertação soma-se às demais pesquisas sobre educação da oralidade nos esforços de incluir um espaço no ensino de Língua Portuguesa, e na escola como um todo, para as práticas sociais de oralidade juntamente com as práticas de letramento.

O foco específico deste trabalho é, conforme já explicitamos, a forma como os alunos concebem um gênero da oralidade institucional, a aula, na tentativa de identificar os papéis, os saberes e os valores que perpassam esta cena educacional e, a partir disto, identificar os sinais da “crise da sala de aula” na perspectiva de um de seus atores, o aluno.

Segundo Lima et al (2006, p.58), "o trabalho com os gêneros da oralidade se dá num processo, que precisa ser iniciado na primeira série do ensino fundamental, quando deveria ser trabalhado o gênero aula (uma nova moldura comunicativa que fará parte da vida do aluno por pelo menos mais oito anos)".

Teixeira (2001), ao observar a forma como as crianças de uma pré-escola vão “alunando-se”, ou seja, a forma como elas migram de uma “estado de esquina de rua” para um “estado de estudante” (MACLAREN, 1991. *Apud*: TEIXEIRA, 2001) e começam a aprender, paulatinamente, as regras de uma sala de aula, aponta para a existência de “saberes que fazem parte do currículo oculto da sala de aula (...) tão importantes para o sucesso na carreira de aluno quanto os saberes do currículo manifesto” (TEIXEIRA, 2001, p.220). Esse “currículo oculto” é composto pelas regras específicas da cultura interacional da sala de aula, que garantem o bom convívio entre os alunos, entre eles e seus professores, entre eles e o espaço e tempo escolar, entre eles e os conteúdos etc. De acordo com a autora, a professora da turma observada age, de maneira não explícita, “regulando o ‘modo de estar’ do aluno, vai aos poucos ensinando que ali há uma ‘etiqueta’ que devem cumprir ao se relacionarem com o colega e com ela própria, que ali há necessidade de uma certa habilidade para ‘estar - junto’” (Idem, 2001, p.219). Como o aprendizado da “etiqueta escolar” não se dá de forma explícita, os alunos podem vir a aprendê-la pelo constrangimento, muitas vezes imposto àqueles que não percebem as necessidades da nova moldura enunciativa na qual estão inseridos.

Os problemas observados na educação brasileira nos dias atuais não são apenas os reiterados problemas na formação do professor ou na formulação do currículo, mas um

problema contemporâneo de falta de postura interacional e Lingüística no espaço escolar e em muitos outros cenários de interação. As salas de aula são muitas e variadas, mas elas se parecem, e, hoje, a cena predominante é a apresentada por Miranda (2005, p.163):

A cena escolar. Hora da aula. Que aula? Dez, quinze minutos tentando, desesperadamente, conseguir que os alunos se sentem e façam silêncio. Pronto. Sentados estão. Onde? Sobre a carteira estão pernas, braços, cabeça. O jeito é inaugurar uma nova pedagogia: escola é lugar 'gostoso', onde aluno só fica se puder passar o tempo em aulas de falação, ouvindo as músicas de que gosta, curtindo o papo que elege. Professor bom tem que ser um 'animador cultural'. Uma pedagogia do barulho se impõe. Leitura, estudo, palestras, conferências, teatro, excursões? Nem pensar! Ninguém faz essa turma se calar.

A aula, entendida como um gênero oral institucional público, deve estar presente, junto com outros gêneros orais públicos, no “currículo manifesto”, uma vez que constitui um aprendizado das práticas interacionais e lingüísticas de um gênero altamente funcional na vida dos alunos. Tal gênero encontra-se, em todos os momentos da história, em uma intrincada relação com a sociedade, na qual o reflexo de uma sobre a outra é frequentemente sentido. Considerando, portanto, que a sociedade passa, constantemente, por profundas modificações, é de se esperar que o gênero aula esteja sempre se adaptando às novas exigências desta. Sendo assim, para ensiná-lo, é preciso desvendá-lo, reconhecer nele quais aspectos da sociedade contemporânea têm prevalecido, como os atores desta cena pensam esta interação no dias de hoje. Com este objetivo, reforçamos o caráter dinâmico, flexível (relativamente estável, segundo BAKHTIN (2003)) das molduras interacionais e, ao mesmo tempo, o caráter de estabilidade. Segundo Miranda (2005, p. 169), “flexibilidade e estabilidade se conjugam na preservação de qualquer organismo vivo ou social e, assim, toda e qualquer ordem discursiva implica um conjunto de regras culturais, de condições e práticas que governam a interação lingüística.” Desta forma, atentamos para as mudanças, mas reivindicamos, também, a legitimidade de padrões interacionais e lingüísticos que regulam as molduras comunicativas, sem os quais, não há nem mesmo como reconhecer um gênero como resultado de uma convencionalização de uma prática.

3 UM RECORTE TEÓRICO SOCIOCOGNITIVISTA

Conforme anunciado na introdução e reiterado no segundo capítulo, o foco investigativo da presente pesquisa, seu objeto de análise, é o discurso produzido pelos sujeitos investigados: alunos do sexto e nono ano da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – Minas Gerais. O objetivo é buscar entender, através do discurso produzido pelos alunos em um instrumento investigativo, a forma como estes sujeitos concebem o *frame* Aula e os papéis dos atores nesta cena. Desta forma, faz-se necessário explicitarmos, inicialmente, o que entendemos por discurso e, ainda, por análise do discurso; perspectiva que será apresentada na primeira parte deste capítulo com base, principalmente, nos estudos de van Dijk (1997) e nas contribuições da Lingüística Pragmática.

Em seguida, serão expostos os pressupostos teóricos nucleares que guiam essa análise do discurso dos alunos/sujeitos da pesquisa: uma vertente dos estudos cognitivos da linguagem, principiada nas pesquisas lingüísticas desenvolvidas na Califórnia, no final da década de setenta, por Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1999, 2002), Fauconnier e Turner (2002), Fillmore (1977, 1979, 1982 e 2006), entre outros. Na afirmação da tese do caráter interacional e cultural da cognição humana e da linguagem, nos apoiaremos, ainda, nas contribuições de Tomasello (1999, 2005), Clark (1996) e outros.

3.1 Do Discurso e sua Análise

De acordo com van Dijk (1997), o termo discurso – apesar da dificuldade de defini-lo, dado seu caráter vago, comum a outros conceitos que subjazem a fenômenos complexos como linguagem, comunicação, interação, sociedade e cultura – pode ser caracterizado por três dimensões principais: discurso é uma forma de uso da linguagem; é comunicação de crenças ou cognição; é interação em situações sociais e culturais.

O termo discurso apresenta, contudo, algumas complicações, que são ressaltadas pelo autor: (i) o uso da linguagem não inclui apenas a modalidade falada da língua; (ii) o termo discurso pode ser utilizado com três perspectivas distintas; e, por último, (iii) não é tarefa simples delimitar um discurso, demarcar onde começa e onde termina.

No que tange à primeira complicação, van Dijk destaca que o uso da linguagem não é limitado à linguagem falada, mas envolve também a linguagem escrita, logo, é imprescindível que esta modalidade seja incluída no conceito de discurso. Sobre a possibilidade de variação no uso do termo discurso para significar ora um tipo de fenômeno social em geral, ora um uso

específico (exemplo concreto de fala ou escrita) ou, ainda, significar as idéias e ideologias de um grupo, o pesquisador afirma se tratar de uma ambigüidade não problemática, uma vez que, no contexto, é possível inferir com qual significado o termo discurso está sendo usado; basta se ter consciência da possibilidade de variação em seu uso. A respeito da última complicação (delimitação do discurso), o autor aponta para a necessidade de uma teoria do discurso para solucionar dificuldades deste tipo, uma vez que a idéia do senso comum não consegue abranger os aprofundamentos sobre a questão.

A teoria do discurso apresentada por van Dijk (1997), como mencionado acima, principia por caracterizar as três dimensões principais do conceito, quais sejam, o uso da linguagem, a cognição e a interação. A estas, soma-se mais um aspecto do discurso de igual importância, seus contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos os usos reais da linguagem. Cada uma das três dimensões principais, observadas em seus contextos socioculturais particulares, podem ser, ainda, subdivididas em vários níveis – unidades ou construções que explicitem seus significados. O discurso pode ser investigado, por exemplo, do ponto de vista da forma, do significado, da interação, da cognição, das propriedades da situação social que são relevantes para a produção ou para a recepção do discurso e outros. Sob o ponto de vista da forma, para exemplificar, pode-se observar como as sentenças são influenciadas pelas outras, considerando um contexto mais amplo; a ordem das palavras e frases nas sentenças como uma estratégia intencional para sinalizar contraste, ênfase, escolha entre muitas alternativas etc. Além dos aspectos citados, outros também podem ser considerados: os aspectos estilísticos, retóricos, auditivos, visuais e corporais (em especial, no discurso falado).

Os diferentes estudos do discurso tendem a priorizar a análise de uma das dimensões, contudo, observa-se que uso da linguagem - cognição - interação (ou discurso - cognição - sociedade/cultura) são três pontos indissociáveis do “triângulo do discurso” (VAN DIJK, 1997:24). É impossível mencionar um dos pontos deste triângulo sem tocar nos demais. Por este motivo, van Dijk destaca que os estudos do discurso precisam se desenvolver interdisciplinarmente, conectando os três pontos que o constituem.

Segundo van Dijk (1997, p.25), por volta da década de sessenta começaram a surgir as primeiras idéias sobre uma nova, mais sistemática e explícita disciplina para o estudo do discurso. O autor menciona os estudos de Etnografia, os estudos da Semiótica, da Gramática do Discurso, da Sociolinguística e Pragmática, da Etnometodologia, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia Social e Psicologia Discursiva, Estudos da Comunicação, entre outras subáreas.

A teoria do discurso postulada por van Dijk tem, portanto, a relevância de trazer à cena analítica a tríplice dimensão dos significados do discurso, quais sejam a cognição, o uso e a interação. É nesse sentido, pois, que responde aos objetivos teórico-analíticos do presente estudo. Este trabalho parte de uma premissa fundamental acerca da linguagem, que implica sua concepção como uma forma de ação conjunta e social (CLARK, 1996). Sendo assim, consideraremos o discurso como uma forma de uso da linguagem em ação e interação na sociedade. De igual modo, teremos em foco a dimensão cognitiva do discurso a partir de uma compreensão situada (sociointeracional) e distribuída (intersubjetiva e perspectiva) da cognição humana. Na tarefa de apresentar os fundamentos anunciados que sustentam nossos estudos sobre o discurso passamos, na próxima seção, às contribuições da Linguística Pragmática, as quais servem de alicerce para construção de um novo entendimento do conceito de língua como ação. Focalizamos, ainda, a contribuição da Psicologia Cognitiva e da Antropologia Evolucionista.

3.1.1 Das Contribuições Interdisciplinares

É sabido que os estudos sobre a linguagem tiveram início na Filosofia da Linguagem através das contribuições de Austin (1962. *Apud*: GOUVEIA, 1994) e Searle (1969. *Apud*: GOUVEIA, 1994), que perspectivizaram o uso da linguagem como ação.

Austin parte do pressuposto de que todo dizer é fazer, ou seja, parte da concepção de linguagem como ação, para propor uma análise das diferentes funções que os mais diversos enunciados assumem nas interações. Inicialmente, distingue os enunciados entre performativos, aqueles criadores de um novo estado de coisas e avaliáveis segundo critérios de felicidade e infelicidade; e constativos, aqueles que descrevem ações e podem ser avaliados segundo critérios de verdade ou falsidade. O aprofundamento na pesquisa o fez perceber que as fronteiras entre os dois tipos de enunciados podem ser facilmente desfeitas, levando-o a considerar os enunciados constativos como um tipo particular de performativos (primários), ou seja, um performativo para o qual falta a explicitação da ação que realiza. Por fim, define os enunciados performativos (explícitos e primários) como atos de fala, como ações realizadas por meio de fala, caracterizando-os como a realização simultânea de um ato locutório, ilocutório e perlocutório. Austin expõe, ainda, em relação à realização de atos ilocutórios, os conceitos de força ilocutória e objetivo ilocutório, respectivamente, a função assumida pelo enunciado na situação de uso e a intenção com que o enunciado é proferido.

Searle, dando continuidade aos estudos de Austin, propõe uma tipologia dos atos de fala com base na possibilidade de variação de três noções principais: a noção de força ilocutória, objetivo ilocutório e condições de sinceridade; sendo a segunda tomada como critério básico para classificação dos atos de fala. O filósofo americano apresenta seis tipos diferentes de atos (GOUVEIA, 1994, p. 392), atos assertivos; atos diretivos; atos compromissivos; atos expressivos; atos declarativos; atos declarativos representativos:

- Atos de fala assertivos: têm como objetivo relacionar o locutor com o valor de verdade do conteúdo proposicional;
- Atos diretivos: são realizados pelo locutor na tentativa de que o alocutário realize um ato verbal que demonstre que ele reconheceu o conteúdo proposicional do enunciado;
- Atos compromissivos: são atos comprometedores, ou seja, o locutor traz no conteúdo proposicional um comprometimento com uma ação que deverá realizar futuramente;
- Atos expressivos: exprimem um estado psicológico do locutor;
- Atos declarativos: possuem o poder de criar ou mudar a realidade, são expressões verbais que o locutor pode realizar por possuir um *status* social reconhecido pelos alocutários.
- Os atos declarativos representativos: são um misto de atos declarativos com os atos representativos. Podem criar ou não uma nova realidade, deixando o locutor responsável pelo valor de verdade do conteúdo proposicional, neste caso, não é necessário que haja um status social para realizá-lo.

Dentre outras críticas possíveis à abordagem da Teoria dos atos de fala, Koch e Lima (2005, p.281) e Miranda (2002) apontam duas que servirão de orientação para argumentarmos sobre o fato de o uso da linguagem ser mais do que ação, mas ação conjunta e social desenvolvida na interação. A primeira crítica diz respeito ao papel dos falantes na interação e a segunda diz respeito à consideração do contexto. A abordagem de Searle (1969) faz uso do método introspectivo e da análise de sentenças isoladas, o que leva a uma subfocalização do papel do interlocutor na interpretação, colocando “a intenção do autor no centro de toda atividade interpretativa” (KOCH; LIMA, 2005, p. 281), e a uma desconsideração do cenário da interação. Segundo Miranda (2002, p. 67), a função da intenção do sujeito no ato comunicativo é reconhecida na Teoria dos Atos de Fala, contudo, colocam-se à margem as questões relacionadas ao interlocutor e à cena da interação, lidando-se com um sujeito “desencarnado” da cena e de sua contraparte no ato conjunto da linguagem.

Dois autores têm papel fundamental na ampliação da concepção de linguagem como ação, com a inclusão do papel ativo do interlocutor no processo de interpretação e o entendimento da linguagem como um tipo de ação conjunta: Clark (1996) e Tomasello (1999 e 2005). Clark considera que a linguagem é mais do que uma forma de ação, é uma forma de ação conjunta, o que significa dizer que se trata de uma “ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra” (CLARK, 1996, p.49). Para melhor explicar o que se entende por ação conjunta, o autor propõe que pensemos, metaforicamente, o uso da linguagem como “duas pessoas dançando uma valsa, remando em uma canoa,

executando um dueto de piano ou fazendo amor” (Idem, 1996, p.49). Em todas essas situações, os participantes coordenam suas ações individuais para constituir a ação conjunta. O que vale, portanto, na interação, não é somente a intenção do falante/escritor, mas o papel ativo do ouvinte/leitor no processo de significar para si o que o outro sinalizou através da linguagem. Ambos participam ativamente no processo de interpretação ao negociarem as significações possíveis no contexto da interação.

Para construir seu texto ou fala, o falante/escritor parte do que ele imagina ser compartilhado com seu interlocutor; age, desta forma, de acordo com os conhecimentos e experiências que supõe partilhar com sua audiência. O ouvinte/leitor tem, portanto, papel fundamental tanto na constituição do discurso do falante/escritor, quanto na interpretação e negociação do sentido. Segundo Tomasello (1999 e 2005), esta intrincada relação entre os interlocutores é fruto das cenas sociointeracionais de ação conjunta que permeiam os processos de aprendizagem das crianças desde o início de sua vida, constituindo uma característica peculiar à espécie humana. Conforme aponta o autor, essas cenas são propiciadas pelo fato de o homem reconhecer o outro como um agente intencional (“um ser cujas estratégias comportamentais e de atenção são organizadas em função de metas” (1999, p.19)) e mental (“um ser com pensamentos e crenças que podem diferir do de outras pessoas bem como da realidade” (1999, p.19)) igual a ele próprio, o que o leva a agir em consonância com os estados intencionais do outro.

Para Tomasello (1999), as crianças começam a entender os outros como agentes intencionais iguais a elas mesmas a partir dos nove meses, o que o autor denomina “revolução dos nove meses”. Conforme argumenta o antropólogo, é a partir desta idade que as crianças, por reconhecerem as outras pessoas como agentes mentais e intencionais como elas próprias, iniciam interações triádicas com os adultos em cenas de ação conjunta, ou seja, criança e adulto compartilham atenção a uma terceira coisa. Esta habilidade de se envolver em atividades de ação conjunta, segundo o autor, está intimamente ligada ao aprendizado das primeiras habilidades lingüísticas.

A linguagem é, então, como é possível observar na argumentação dos autores apresentados acima, um tipo de ação conjunta, na qual o papel de todos os participantes é fundamental para constituição do jogo da linguagem. Porém, conforme anuncia Koch (2002, p.23 *Apud*: KOCH, 2005, p.285), a linguagem precisa ser entendida, ainda, como uma ação que é, além de conjunta, social. Visto que:

[...] a simples incorporação dos interlocutores (...) não era suficiente, já que eles se movem no interior de um tabuleiro social, que tem suas convenções,

suas normas de conduta, impõem condições, lhes estabelece deveres e limita a liberdade. Além disso, toda e qualquer manifestação de linguagem ocorre no interior de determinada cultura, cujas tradições, cujos usos e costumes, cujas rotinas devem ser obedecidas e perpetuadas.

O discurso, nesta pesquisa, será entendido e analisado, portanto, como a conjunção das três dimensões principais apresentadas por van Dijk (1997) – uso da linguagem, cognição e interação – situadas em diferentes contextos sociais e culturais. Será considerada, ainda, a possibilidade de decomposição de cada uma destas dimensões em vários níveis, o que permite dimensionar diferentes aspectos do discurso. O arcabouço teórico da Lingüística Cognitiva nos ajudará na inserção e conjugação de todos estes aspectos do discurso, uma vez que esta ciência – sua vertente que vem se desenvolvendo principalmente desde a década de 80 – tem buscado investigar questões acerca da realidade, do pensamento e da linguagem dentro de um quadro teórico que realoca os fatores culturais e sociais. O cultural e social saem da periferia – onde estiveram, apenas como pano de fundo, em outras teorias lingüísticas cognitivas – para ocupar o centro dos estudos da cognição humana, passando a serem considerados como categorias analíticas fundamentais, institutivas do pensamento e da linguagem.

3.2 Uma vertente da Lingüística Cognitiva – O Sociocognitivismo

Dentro da tradição científica do século XX, os primeiros estudos com foco na mente humana surgiram no seio das ciências cognitivas, a partir da década de 50, em contraposição às pesquisas behavioristas sobre o comportamento do ser humano. Supunha-se, a partir dessa visão mecanicista propagada fora e dentro do campo dos estudos lingüísticos, ser impossível estudar algo além do que fosse externo ao homem, e, portanto, possível de observação e pesquisa. Desta forma, qualquer elemento interno era visto “como uma ‘caixa preta’, algo inacessível para o método científico” (KOCH, 2005, p.252). As ciências cognitivas acreditaram, no entanto, se tratar de uma tarefa possível e se empenharam em responder questões acerca da mente, do conhecimento e das diferentes capacidades cognitivas humanas.

O empreendimento das ciências cognitivas influenciou as pesquisas desenvolvidas no campo das ciências humanas, levando diferentes áreas deste campo a se preocuparem com os aspectos cognitivos das capacidades do ser humano. A Lingüística foi uma destas áreas que desenvolveu uma linha de pesquisa relacionando linguagem e cognição, da qual originou a vertente hoje nomeada Lingüística Cognitiva.

Atualmente, podemos vislumbrar duas vertentes principais dos estudos cognitivos da linguagem: uma gerativista, preocupada “fundamentalmente com aspectos internos, mentais, individuais, inatos e universais do processamento lingüístico” (KOCH, 2005, p.254) e outra, do final da década de 70, que propõe um diálogo entre aspectos cognitivos internos e aspectos externos sociais, culturais e históricos. Fauconnier e Turner (2002) descrevem as duas correntes como expressões da “era da forma” e da “era da imaginação”. A era da forma corresponde ao otimismo vivenciado durante o século XX pelos cientistas da linguagem: durante este período acreditou-se que a manipulação da forma seria suficiente para se encontrar o caminho para a cognição humana, o que resultou em significativos avanços para a Matemática, a Física, a Lógica, a Química, também para a Lingüística, e, principalmente, para a ciência da computação, no descobrimento da Inteligência Artificial.

A era da imaginação (fim do séc. XX), por sua vez, abre espaço para a investigação dos processos de significação, buscando o que está por trás da forma. A metáfora da armadura de Aquiles descreve bem o que a era da imaginação pensa ser o equívoco da era da forma:

When Patroclus donned the armor of Achilles to battle the Trojans, what the Trojans first saw was the spectacular armor, and they naturally assumed it was Achilles, and were terrified, and so the armor by itself looked as if it was turning the battle. But it didn't take long for the Trojans to discover that it was just Achilles's armor, not Achilles himself, and then they had no pity (FAUCONNIER, 2002, p.4-5).

Quando Patroclos vestiu a armadura de Aquiles para a batalha de Tróia, o que os troianos viram primeiro foi a armadura espetacular, e, naturalmente, assumiram que era Aquiles, e então a armadura por si só parecia que iria transformar a batalha. Mas não demorou muito tempo para que os troianos descobrissem que era apenas a armadura de Aquiles, não o próprio Aquiles, e então eles não tiveram piedade. (tradução nossa)

Metaforicamente, a armadura representa a forma e o guerreiro, os processos de significação. Pensar que ter um (a armadura) é ter o outro foi a grande ingenuidade da era da forma: “a armadura depende do guerreiro invisível por debaixo dela” (FAUCONNIER, 2002, p.5). Segundo Fauconnier e Turner (2002, p.5), “o ser humano possui as mais elaboradas formas (linguagem, matemática, música, arte etc.) porque eles têm as mais efetivas habilidades para a construção de significado”.

Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1999, 2002), Fauconnier e Turner (2002), Fillmore (1977, 1979, 1982, 2006), Croft (2004) são alguns dos pesquisadores que têm papel preponderante no desenvolvimento de uma Lingüística Cognitiva dissidente do modelo tradicional. Dentre outras hipóteses, estes autores “propõem que a linguagem seja vista como uma forma de ação no mundo, integrada com as outras capacidades cognitivas” (KOCH,

2005, p.255). Tomasello (1999, 2005) e Clark (1996), já apresentados na seção anterior, também contribuem para a agenda de investigação da nova Linguística Cognitiva ao chamarem a atenção para o papel fundamental dos contextos sociais, históricos e culturais nos processamentos cognitivos.

Nesta visão emergente dos processos cognitivos, serão incorporados à Linguística os princípios gerais da Ciência Cognitiva que servem a um só tempo a todos os modos da cognição, o que é possibilitado pela visão holística da mente humana, a qual considera a cognição como um conjunto de modos que se integram. Desta forma, a linguagem, segundo Croft (2004, p.1), não é uma faculdade autônoma, como supunham os adeptos da Linguística cognitiva gerativista, mas um dos modos da mente humana.

Como exposto por Fauconnier e Turner (2002, p.11), um dos princípios da cognição humana que serve, conseqüentemente, a todos os modos da mente – os 3 Is da cognição –, esclarece como os sistemas da cognição se integram. Os 3 Is da cognição correspondem a capacidades próprias da mente humana de Identidade, Integração e Imaginação.

A Identidade é a capacidade da mente humana de reconhecer que A é igual a A. Por exemplo, que uma árvore é uma árvore, mesmo esta se apresentando de diferentes formas no ambiente real, ou seja, mesmo que as partes que a integram sejam diferentes. Na construção da identidade, a mente humana, através do princípio de Integração, organiza e integra diferentes domínios do conhecimento e, assim, é capaz de criar, reconhecer, conhecer... O princípio da Imaginação demonstra que a previsibilidade nos resultados da Integração entre domínios é apenas relativa, ou seja, os resultados não são totalmente acessíveis de antemão, eles são motivados pelas experiências perceptuais e motoras do ser humano e limitados pela interação e pela cultura.

Para tal projeto cognitivista, a experiência está no centro dos estudos sobre a razão humana, pois é ela uma das bases para os nossos processos de conceptualização e categorização. Considerar o papel fundamental da experiência perceptual e motora de nossos corpos no mundo para o desenvolvimento de todos os nossos processos cognitivos, significa pensar o homem como um todo, cujas partes, corpo e mente, estão em constante diálogo. Desta forma, o corpo não é mais visto apenas como contexto de mecanismos cognitivos, mas também como cerne experiencial do pensamento.

Teóricos como Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999, 2002) têm papel decisivo nessa nova forma experiencialista de conceber as relações entre linguagem, pensamento e realidade. Os autores apresentam as evidências do papel fundamental da experiência na constituição da cognição humana com base em três premissas: a mente humana é

inerentemente corporificada (1987, 1999); os conceitos abstratos são largamente metafóricos (1999, 2002); e o pensamento é, em grande parte, inconsciente (1999).

3.2.1 A Visão Sociocognitiva dos Processos de Conceptualização e Categorização

Para demonstrar que a mente humana é um fenômeno essencialmente corporificado, ou seja, que a base de nossos sistemas conceptuais emerge da experiência concreta de nossos corpos, Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999, 2002) exemplificam com três tipos de conceitos dependentes das capacidades perceptuais e motoras humanas: formação do conceito de cores; as categorias de nível básico e os esquemas imagéticos.

Segundo Lakoff e Johnson (1999, p.23), as cores “não existem no mundo externo. Dado o mundo, nossos corpos e mentes envolvem-se para criar as cores”. O conceito de cor, assim como outros conceitos, é, portanto, motivado pelas experiências corpóreas do homem no meio que o circunda e depende, em grande parte, da relação da coisa com a percepção do ser que a observa. Logo, a formação corpórea do organismo é fundamental na forma como se vê as cores. Esse exemplo é correlato de uma hipótese da Linguística Cognitiva sobre a realidade, conforme anunciado em Lakoff (1987), a realidade existe independentemente do sujeito, contudo, é através da perspectiva do sujeito instaurado que ela é conhecida e recriada.

Em relação às categorias de nível básico e aos esquemas imagéticos, os autores dizem se tratar de estruturas pré-conceituais da experiência, próprias da espécie humana, ou seja, estruturas vivenciadas antes da conceptualização, mas que não são compreendidas intelectualmente, são utilizadas de modo automático e inconsciente.

As categorias de nível básico estão relacionadas à forma como os homens categorizam as coisas no mundo, através da interação sujeito (corpo e mente), mundo físico e cultura. As crianças aprendem, em primeiro lugar, as categorias de nível básico, aquelas que nos permitem uma percepção gestáltica, para depois estendê-las metonimicamente em categorias cuja imagem mental do todo não é possível. Cadeira e mesa são, por exemplo, categorias de nível básico, enquanto móvel e cadeira escolar são, respectivamente, categorias super-ordenadas (inclusivas) e sub-ordenadas (especializadas).

Em oposição às teorias clássicas da categorização que definiam os membros de um grupo através de propriedades necessárias e suficientes, as teorias cognitivas se apóiam nas relações de prototipia: ao classificarmos o mundo partimos dos exemplos prototípicos de uma categoria, os casos centrais, para os outros membros semelhantes, casos periféricos. As categorias estão organizadas com base em relações de semelhança familiar, na qual os

membros de um segmento podem estar relacionados sem que todos possuam um conjunto de propriedades em comum e alguns membros podem ser, ainda, melhores exemplos (protótipos) de uma categoria do que outros (a concepção de prototipia e semelhanças de família são herdeiras, respectivamente, dos estudos de Eleanor Rosch (1976) e Ludwig Wittgenstein (1994)). É com base nas idéias de prototipia e nas relações de família que Lakoff (1987) enuncia a proposição de radialidade das categorias: pela extensão de uma instância básica são definidos os demais membros de um grupo.

A segunda estrutura pré-conceitual da experiência, os esquemas imagéticos, dizem respeito à maneira como os seres humanos conceptualizam o mundo em que vivem. Conforme apresentam Lakoff e Johnson (1999, 2002), as experiências corpóreas do homem com o mundo resultam em memórias de movimento (esquemas imagéticos) que servem de base para as significações lingüísticas. Nossas experiências corporais como deslocamento de um lugar para o outro ou estar dentro/fora de algum lugar, por exemplo, dão origem a esquemas de movimentos, denominados pelos autores, nesta ordem, esquema de CAMINHO e RECIPIENTE, que dão origem às significações de algumas expressões lingüísticas, como ir de uma cidade a outra ou estar em algum lugar qualquer.

Os pensamentos mais abstratos, que não são apreendidos diretamente em nossas experiências sensório-motoras, são estendidos por projeções figurativas. Assim como as categorias são estendidas por meio de processos metonímicos, os esquemas imagéticos são estendidos via metáfora. Por este motivo, Lakoff e Johnson (2002) afirmam que os conceitos abstratos são largamente metafóricos, argumentando que o pensamento é, além de corporificado, imaginativo. Metáfora e metonímia, na Lingüística cognitiva, são entendidas como mais que meras figuras de linguagem, cujo uso é limitado aos contextos literários. Ambas as projeções figurativas fazem parte da linguagem cotidiana e revelam a maneira como categorizamos e conceptualizamos o mundo, estando presentes não só na linguagem, mas também em nossas ações e pensamentos.

A metonímia é definida como o uso de uma entidade para fazer referência a uma outra que seja relacionada a ela, como uma estratégia de referenciação e entendimento. Já a metáfora pode ser de três tipos: estrutural, orientacional e ontológica. Podemos “compreender e experienciar uma coisa em termos de outra” (LAKOFF e JOHNSON, 2002, p.48), e neste caso estamos falando de metáforas estruturais; quando organizamos todo um sistema de conceitos em relação a orientações espaciais que têm por base nossas experiências físicas e culturais, trata-se de metáforas orientacionais; e, por último, podemos compreender experiências mais abstratas em termos de entidades e substâncias, metáforas ontológicas.

DISCUSSÃO É GUERRA ou TEMPO É DINHEIRO, são exemplos de metáforas estruturais; FELIZ É PARA CIMA e TRISTE É PARA BAIXO, são exemplos de metáforas orientacionais; MENTE É UMA MÁQUINA ou INFLAÇÃO É UMA ENTIDADE, são exemplos de metáforas ontológicas.

Para finalizar a apresentação das premissas fundamentais para Linguística Cognitiva expostas por Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999, 2002), resta-nos expor que, para os teóricos, todas as operações cognitivas descritas acima não podem ser acessadas de maneira direta e consciente pelos falantes, dada a rapidez com o que o pensamento opera. Logo, considera-se que a maior parte de nosso pensamento é inconsciente (o inconsciente cognitivo).

Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999, 2002) rompem, ainda, com outras pressuposições básicas do paradigma tradicional do cognitivismo lingüístico ao argumentarem em prol do pensamento corporificado. Esta premissa desfaz, de início, a concepção de mente modularista, bem como a concepção de homem com um corpo e uma mente que não se comunicam. No entanto, apesar do significativo primeiro passo, os autores contemplaram de modo insatisfatório aspectos relativos ao uso concreto da linguagem e aos contextos culturais e sociais onde os usos e, conseqüentemente, os processos cognitivos estão situados. Teóricos como Croft (2004), Salomão (1999, 2006) contribuem para a inserção do uso lingüístico no estudo da cognição humana, assim como Tomasello (1999, 2005) e Clark (1996) contribuem para a consideração dos contextos sociais, históricos e culturais (cf. seção 3.1.1).

Dentre as hipóteses que Croft (2004, p.1) expõe como orientadoras da Linguística Cognitiva, encontra-se o papel fundamental do uso para a emergência do conhecimento da linguagem. Segundo o autor (Idem, 2004, p. 3 e 4), “categorias e estruturas semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas são construídas a partir de nossa cognição de emissões específicas em ocasiões específicas de uso.” Tomasello (2005) também argumenta a favor da importância da frequência de uso para o surgimento de construções gramaticais, segundo o autor (Idem, 2005, p.5), “quando o ser humano usa símbolos para comunicar com outros, coloca-os juntos em seqüências, padrões de uso emergem e se consolidam em construções gramaticais”.

O uso concreto da linguagem, e seus padrões de frequência deixam de ser, portanto, pano de fundo dos estudos sobre a linguagem para se tornarem fatores centrais na emergência e consolidação dos padrões lingüísticos. O uso configura-se como um fator determinante da cognição humana, uma vez que a reiteração gera convencionalização, que incorporada à cultura transforma-se em padrão. É neste sentido que esta pesquisa propõe um trabalho com

corpora – em consonância com a proposta da Lingüística de Corpus de se realizar estudos lingüísticos à partir da observação de extensa massa de dados – somando uma análise qualitativa a uma análise quantitativa, a fim de buscar as convencionalizações de padrões de uso da cena aula.

Outro aspecto essencial para compreensão do processamento cognitivo, e, conseqüentemente, lingüístico, é a consideração de que os processos cognitivos ocorrem não só internamente (na mente de indivíduos particulares), mas também externamente (nas interações, situadas social e culturalmente). Melhor dizendo, a contraposição externalidade e internalidade de outrora se desmancha, quando pensamos a cognição humana como interacional e cultural.

As premissas da escassez do significante, da semiologização do contexto, e do drama das representações, apresentadas por Salomão (1999) para uma hipótese sociocognitiva da linguagem, também auxiliam na argumentação a favor da existência de outros aspectos envolvidos na interpretação e na construção do sentido.

A nova agenda da Lingüística Cognitiva pressupõe a inclusão dos processos de construção do sentido nos estudos cognitivos da linguagem e para tal projeto é preciso, inicialmente, considerar a escassez do significante: o sinal lingüístico não carrega o significado, apenas guia o processo de significação diretamente no contexto de uso, onde se encontram outros sinais (contorno prosódico, expressões faciais e corporais, posicionamento dos corpos etc.) que refinam e complementam o sinal lingüístico (SALOMÃO: 1999, p.67). O contexto, nesta perspectiva, é entendido como a concorrência de diferentes semioses (verbais ou não) que disputam o centro da atenção comunicativa. Segundo Salomão (1999, p.69), essa concepção traduz a perspectiva da semiologização do contexto, que pode ser assim definida:

A abordagem que praticamos repudia a distinção entre linguagem e contexto como polaridades estanques. Mais útil será distinguir entre instruções verbais para construir configurações cognitivas e outras instruções semiológicas, variavelmente focadas, e que tanto podem corresponder a suposições integráveis ao senso comum ou informações específicas no chão da interação. Em todo caso, em uma e em outra situação, tratamos de instruções, pistas, sinais que podem ou não ocupar o centro da atenção comunicativa.

A última premissa, o drama das representações, parte do princípio de que “interpretar é representar, no sentido dramático da representação” (SALOMÃO, 1999, p.71). Logo, fazer sentido exige dos falantes que eles se enquadrem em uma cena social, estabeleçam uma perspectiva não fixa sobre esta cena, e assumam determinados papéis comunicativos.

3.3 Os Domínios Conceptuais Complexos ou *Frames*

Os processos de significação e referenciação, na Lingüística Cognitiva, estão em mútua relação com as estruturas de expectativas acionadas para a tarefa de compreensão das situações nas quais os falantes se encontram. Ross (1975. *Apud*: TANNEN, 1993, p.16) define o conceito de estruturas de expectativas da forma como segue:

[...] on the basis of one's experience of the world in a given culture (or combination of cultures), one organizes knowledge about the world and uses this knowledge to predict interpretations and relationships regarding new information, events, and experiences.

[...] Com base na experiência de um sujeito no mundo em uma dada cultura (ou em uma combinação de culturas), ele organiza o conhecimento sobre o mundo e usa este conhecimento para prever as interpretações e as relações em relação à informação nova, aos eventos e às experiências. (tradução nossa)

Segundo Tannen (1993, p.15), este conceito está presente, sob outras denominações, nos estudos de diferentes áreas do conhecimento: Lingüística (CHAFE, 1977a,b. FILLMORE, 1975, 1976), Inteligência Artificial (RUMELHART, 1975. ABELSON, 1975, 1976), Psicologia Cognitiva (RUMELHART, 1975), Psicologia Social (ABELSON, 1975, 1976), Sociologia (GOFFMAN, 1974), Antropologia (BATESON, 1972. FRAKE, 1977) entre outras. Os autores variam na utilização dos termos Esquema, *Script* ou *Frame*, que são divergentes em um traço ou outro, mas se definem basicamente por serem modelos complexos de organização do conhecimento compartilhados cultural e socialmente. Dentro da Lingüística Cognitiva, Lakoff (1987) sugere, também, o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI).

Esses modelos complexos de organização do conhecimento se referem às expectativas sobre o mundo, que são frutos de uma experiência primeira a partir da qual novas experiências são julgadas e interpretadas. Conforme exposto por Tannen (1993, p.18), o exemplo de *script* de restaurante dado por Schank e Abelson (1975 *Apud*: TANNEN, 1993, p.18), demonstra como expectativas prévias sobre o mundo nos auxiliam no processo de interpretação. Diante de uma pequena história como “John foi ao restaurante. Ele pediu um hambúrguer e uma coca. Ele pediu à garçonete a conta e saiu”, acionamos uma estrutura de expectativas, um *script*, de restaurante, que inclui outros conceitos, como: a comida, a garçonete, um cardápio, a conta etc.. Isso faz com que não seja inesperado, por exemplo, o uso do artigo definido acompanhando os substantivos garçonete e conta, uma vez que são itens sugeridos pelo *script* acionado.

Atualmente, a noção mais utilizada nos estudos lingüísticos tem sido a de *Frame*, principalmente nos trabalhos de Fillmore (1977, 1979, 1982, 2006), que têm especial importância para os estudos lingüísticos semânticos. O autor reconhece a relação do termo *Frame* com outros conceitos utilizados em outras áreas:

I intend the word '*frame*' as used here to be a general cover term for the set of concepts variously known, in the literature on natural language understanding, as 'schema', 'script', 'scenario', 'ideational scaffolding', 'cognitive model', or 'folk theory'. (FILLMORE, 1982, p.111).

Tenciono a palavra *frame* aqui para ser utilizada como um termo geral para cobrir o conjunto dos variados conceitos conhecidos na literatura sobre o entendimento da linguagem natural, como 'esquema', 'script', 'cenário', '*ideational scaffolding*', 'modelos cognitivos', ou 'folk theory'. (tradução nossa)

Fillmore apresenta uma longa trajetória de estudos lingüísticos sobre o tema, iniciados em meados da década de 50, quando era ainda estudante da graduação e já se interessava por pesquisas relativas à estrutura lexical e semântica lexical. Os primeiros trabalhos foram sobre a possibilidade de co-ocorrência de palavras em uma determinada posição, em que o termo *frame* “foi considerado capaz de conduzir à descoberta de importantes funcionamentos das classes de palavra ou categorias gramaticais” (FILLMORE, 1982, p.112).

No início da década de sessenta, o pesquisador esteve envolvido em estudos filiados à “English transformational grammar by Chomsky (1957) and Lees (1961)” (*Idem*, 1982, p.113) e se interessou pela classificação dos verbos em inglês de acordo com os seus comportamentos gramaticais. Ao final da mesma década, Fillmore passou a se interessar não exclusivamente por aspectos sintáticos, mas também por aspectos semânticos e iniciou uma descrição sintático-semântica da valência dos verbos (denominada por ele como “*case frames*”). A noção de *Frame* passou a figurar, a partir de então, no interior da concepção de “*frame semantics*”, na qual o termo é caracterizado como “um pequeno resumo de uma ‘cena’ ou ‘situação’, de modo que, para compreender a estrutura semântica de um verbo, era necessário compreender as propriedades das cenas esquematizadas” (*Ibidem*, 1982, p.115).

A semântica de *Frames* distancia-se da semântica formal e aproxima-se, em grande medida, da teoria – apresentada neste capítulo – da continuidade entre linguagem e experiência. Este novo conceito de *Frame* possibilita um entendimento diferenciado do modo de investigar o significado das palavras, os princípios para criar novas palavras ou adicionar novos significados e ainda a reunião dos significados dos elementos de um texto dentro do significado global deste.

Em trabalho sobre o evento comercial (dentre outros, como sobre “*criticize*” (FILLMORE, 1982, p.116)), Fillmore (1979) aponta para a importância do entendimento do falante sobre as instituições sociais ou as estruturas de experiência para a compreensão dos significados, ou seja, o conhecimento do *frame* que estrutura a cena. A partir da cena comercial, o autor tentou demonstrar que existem verbos semanticamente relacionados que evocam uma mesma cena sob perspectivas diversas. Segundo o pesquisador, o falante ativa suas experiências (as cenas) relativas ao contexto atual com o objetivo de entender. Cada uma destas cenas é ativada na mente por uma palavra do contexto que, ao acionar a cena, também focaliza uma parte dela, instaurando uma perspectiva. Em outras palavras, na mente estão armazenadas as cenas, mas nas instanciações concretas elas são representadas de uma perspectiva particular, logo, o foco está em uma porção da cena (na figura), não em sua totalidade (no fundo). Conforme coloca Fillmore (1977, p.59), “os significados são relativizados às cenas”.

A noção de cena, prototípa e perspectiva são essenciais na teoria de Fillmore sobre os processos de compreensão. As cenas são moldadas a partir das experiências primeiras do falante e envolvem questões relativas à memória, ao conhecimento e às percepções do sujeito, além do material lexical e gramatical disponível nos textos ou falas. Cada construção Lingüística recorta uma perspectiva sobre a cena prototípica, a qual aponta para os casos mais claros, os melhores exemplos (FILLMORE, 1979, p. 87).

Conforme o autor anuncia em um dos seus textos (FILLMORE, 1982, p.117), ele passou a atentar para a importância da noção de protótipo a partir do contato com os trabalhos de Eleanor Rosch (1973. *Apud*: FILLMORE, 1982, p.117) – já mencionada anteriormente. A partir de então, passou a propor a descrição dos significados das palavras usando a noção de protótipo: descrever as cenas prototípicas, sobre as quais se instauram as perspectivas.

Nos anos iniciais do século XXI, baseado na Semântica de *Frames*, Fillmore vem desenvolvendo um projeto de lexicografia computacional, denominado *FrameNet*¹, cujo objetivo é descrever as propriedades semânticas e sintáticas de unidades lexicais da língua inglesa a partir de um vasto corpus eletrônico. Nos termos de Fillmore, Narayanan e Baker (2006, p.1):

The *FrameNet* project (...) is devoted to discovering and describing the lexical valences lexical units in English, that is, their semantic and syntactic combinatorial properties, and how these properties can be used for identifying and populating the eventualities that are linguistically coded in a document.

¹ www.framenet.icsi.berkeley.edu

O projeto *Framenet* (...) é dedicado a descobrir e descrever as valências lexicais das unidades lexicais em Inglês, isto é, suas propriedades combinatórias semânticas e sintáticas, e como essas propriedades podem ser utilizadas para identificar e preencher as eventualidades que são linguisticamente codificadas em um documento. (Tradução nossa)

O projeto *FrameNet* efetua, ainda, uma tarefa complexa de definições de redes de relações entre *frames* (relações de Herança), o que permite o estabelecimento de generalizações semânticas nas descrições realizadas.

As descrições das unidades lexicais seguem o seguinte padrão: o título (a cena a ser descrita), uma definição (elucida o *frame* a ser descrito, apresenta alguns exemplos e as relações entre os elementos do *frame*), os elementos do *frame* (doravante EFs) que se dividem em centrais e não-centrais, sendo que os primeiros aparecem sempre na estrutura sintática do predicador, e as unidades lexicais relacionadas.

Dentre os *frames* descritos na *FrameNet*, encontra-se o *frame Education-Teaching* (cf. cap. 5), o qual representa um *frame* prototípico da cena “Ensino-Educação” e a partir do qual observaremos a forma como os alunos perspectivizam a cena aula. O objetivo é observar se no coletivo, nas várias perspectivas, emerge um foco, que delimita as características do *frame* de aula contemporaneamente para os indivíduos pesquisados.

3.3.1 Níveis de *Frame*

A partir de um corpus constituído por narrativas orais, Tannen (1993) apontou as evidências que demonstram como o texto é construído a partir de conexões entre o que está presente no contexto de enunciação e outras experiências vivenciadas anteriormente pelo falante. Dito de outro modo, a autora afirma que, ao significarmos o mundo, comparamos percepções novas àquilo que conhecemos do mundo através de experiências anteriores.

O corpus utilizado para o desenvolvimento da pesquisa realizada por Tannen (1993) foi composto por narrativas orais, produzidas por mulheres americanas e gregas após assistirem um pequeno filme. A autora demonstrou que estas narrativas são formadas pela ativação de diferentes níveis de estrutura do conhecimento ou *frames*, os quais coexistem e operam em conjunto para determinar como os eventos no filmes serão percebidos e então verbalizados (TANNEN, 1993, p. 22). As narrativas sobre o filme apresentam, portanto, características variadas, bem como ênfases em aspectos distintos, entre outras diferenças, de acordo com as estruturas de expectativas, ou *frames*, acionadas pelo falante para significar os fatos do filme e então relatá-los à pesquisadora.

Segundo Tannen, as expectativas do falante sobre ser sujeito de um experimento, estar em um contexto de pesquisa, bem como o fato de se tratar de uma entrevista, em que o falante sabe que sua voz está sendo gravada, configuram um primeiro nível de *frame* responsável pela forma como o falante organiza seu relato e modifica os fatos do filme. Entram neste “jogo” também as expectativas do falante sobre o filme e sobre si mesmo como um telespectador deste filme, e, por último, as expectativas relativas a eventos, objetos e pessoas do mundo real similares àqueles presentes no filme. Estas expectativas representam, pelo menos, mais três níveis de *frame* atuantes no processo de relato de um filme para uma pesquisadora.

Tannen (1993) demonstrou, em sua pesquisa, como as estruturas de expectativas podem ser observadas nas formas lingüísticas de uma narrativa, apresentando as evidências lingüísticas que revelam seus *frames* criadores.

Ao longo do capítulo de análise da presente pesquisa (cf. cap. 5), com base nos estudos de Tannen (1993), ressaltaremos algumas evidências dos possíveis níveis de *frames* que entraram em ação no momento em que os alunos iniciaram a entrevista escrita através do instrumento investigativo (cf. cap. 4). Contudo, comprovar a existência de estruturas de expectativas não é o foco deste trabalho. A escolha por apresentar, ao longo do capítulo de análise, os *frames* que operam em conjunto mediando as pessoas e suas percepções, e estas e seus usos lingüísticos, traduz uma forma de demonstrarmos o reconhecimento dos limites da pesquisa e uma maneira de poder trabalhar com este limites.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa tem por princípio metodológico a combinação de técnicas de pesquisa qualitativa e técnicas de pesquisa quantitativa, ou seja, uma metodologia mista. Os paradigmas quantitativos e qualitativos foram, frequentemente, considerados como modelos epistemologicamente divergentes e, portanto, duas formas não possíveis de aparição conjunta em uma investigação. Contudo, alguns estudos (TASHAKKORI e TEDDLIE, 1998) têm demonstrado a possibilidade e as vantagens de se utilizarem diferentes métodos de análise em uma investigação.

Os estudos mistos caracterizam-se por apresentarem a compatibilidade entre os métodos qualitativos e quantitativos, utilizando ambos não integradamente, mas validando o uso de características peculiares a cada método de acordo com as necessidades da pesquisa. Portanto, em metodologia mista, prevê-se uma orientação metodológica de base qualitativa e quantitativa tanto na interpretação quanto na coleta de dados, conforme as demandas da investigação.

Ao longo das próximas seções, apresentaremos o procedimento de construção dos dados, bem como o de análise dos mesmos, buscando apresentar as justificativas para a utilização de paradigmas metodológicos qualitativos e quantitativos.

4.1 O Recorte do Cenário

A presente pesquisa, relativa à análise do discurso dos alunos sobre a forma como que estes concebem o *frame Aula* e as práticas vivenciadas nesta cena, teve como cenário de investigação a rede municipal pública de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG), situada na zona da mata mineira com, aproximadamente, 500 mil habitantes. A escolha de uma rede pública de ensino não se deve ao fato de pensarmos que a crise nos padrões interacionais das instâncias públicas de comunicação seja exclusivo, ou mais fortemente sentido, nas escolas públicas. A observação dos diferentes cenários de interação demonstra, hoje, que “a crescente ‘elasticidade’ em termos de padrões interacionais e de práticas lingüísticas” (MIRANDA, 2007) permeia as mais diversas situações de interação. No diversos estratos da sociedade, segundo Miranda (2007, p.2), esta “elasticidade” é percebida na “falta de compostura, de polidez, de delicadezas, de generosidades nas instâncias públicas (e também privadas) de

interação”. Não se trata, portanto, de um problema particular da rede pública de ensino; a crise das práticas de oralidade em instâncias públicas atinge a sociedade brasileira como um todo, ocupando mesmo a mídia e se tornando até tema de folhetins televisivos. A escolha deste cenário se justifica, antes, por considerarmos ser uma responsabilidade social das universidades federais pesquisas nos cenários de educação pública do país.

Para o desenvolvimento da pesquisa na rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora, o primeiro passo foi o encaminhamento de uma solicitação formal para desenvolvimento da pesquisa à Secretaria de Educação do município, juntamente com o projeto de pesquisa “Educação da oralidade e cidadania”. Aprovado o desenvolvimento da pesquisa, a Secretaria nos forneceu uma carta de autorização para entrada nas escolas e os dados relativos à rede de ensino municipal pública de Juiz de Fora.

Segundo dados referentes ao ano de 2007, fornecidos pela Secretaria de Educação do município referido, a rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora possuía 13.175 estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), distribuídos em 59 escolas (7 nas regiões afastadas da zona urbana e 52 na zona urbana). Para a realização da pesquisa foi selecionada uma amostragem intencional. Assim, das 59 escolas, foram selecionadas 21 de acordo com os seguintes critérios:

1. A cidade foi dividida em 9 regiões: norte, noroeste, nordeste, leste, oeste, centro, sul, sudeste e regiões afastadas da zona urbana.²
2. As escolas foram mapeadas nestas regiões. A região **centro** apresenta 5 escolas, a **noroeste** 13, a **norte** 0, a **sudeste** 3, a **sul** 6, a **leste** 15, a **nordeste** 6, a **oeste** 4 e as **regiões afastadas da zona urbana** 7³.
3. Por motivos de condição de desenvolvimento da pesquisa, foram excluídas as 7 escolas das regiões afastadas da zona urbana.
4. Foram escolhidas 3 escolas de cada região, segundo critério de alto, médio e baixo padrão de vulnerabilidade de segurança social, totalizando-se 21 escolas⁴.

Em cada uma das 21 escolas selecionadas foram aplicados os instrumentos de pesquisa (conforme será detalhado adiante) em dois anos do Ensino Fundamental: o sexto e o nono ano. Essas duas séries foram escolhidas propositalmente por serem representativas de fases de transição escolar e também humana: da tia para professora, da infância para a pré-

² Divisão apresentada no site acessa.com.

³ As regiões afastadas da zona urbana incluem a zona rural e bairros afastados.

⁴ Como uma escola da região sudeste recusou-se a participar, foi escolhida uma outra escola com perfil semelhante na região noroeste.

adolescência, da pré-adolescência para a adolescência; o aumento do número de matérias e de responsabilidades, o início e fim de ciclos escolares, as mudanças de comportamento, as mudanças corporais, de valores e interesses etc..

As pesquisadoras envolvidas no grupo de pesquisa do projeto *Educação da oralidade e cidadania* (MIRANDA, 2007) (Fernanda R. O. Lima e Raquel M. M. Pinheiro) e as bolsistas de iniciação científica (Patrícia Miranda, Talita Mitrano de Villanova Santos e Amanda Cristina Testa Siqueira) estiveram presentes em todo o processo de coleta dos dados nas escolas, desde o primeiro contato com os diretores para apresentação da pesquisa até o momento de aplicação dos instrumentos. Esse contato permitiu uma observação e uma vivência mais próxima das escolas e turmas a serem pesquisadas. O primeiro contato com as escolas consistiu em um encontro com os dirigentes, no qual eram apresentadas a autorização da Secretaria de Educação, uma carta da orientadora Neusa Salim (solicitando a permissão do dirigente para o desenvolvimento da pesquisa na escola) e uma cópia do projeto de pesquisa. Neste momento, as pesquisadoras expuseram o tema e os objetivos da pesquisa.

As classes pesquisadas em cada escola nem sempre foram escolhidas aleatoriamente. Mesmo havendo um empenho dos pesquisadores junto aos diretores sobre a importância de não se escolherem turmas com essas ou aquelas características com objetivos já pré-estabelecidos de encontrar respostas que vão ao encontro/de encontro às expectativas do pesquisador, algumas vezes os diretores escolheram suas “melhores” turmas, temendo uma avaliação do seu trabalho e como forma de “proteção da sua face” (apesar de repetidas vezes afirmarmos que este não era o objetivo da pesquisa). Outras escolheram suas “piores” turmas, objetivando demonstrar a urgência de pesquisas como a que lhes foi apresentada. Em algumas escolas as turmas foram escolhidas de acordo com a disponibilidade dos professores; em outras, de acordo com a viabilidade (em algumas turmas era impossível entrar, segundo os diretores, e, nessas escolas, as “melhores” turmas nos deixavam temerosas em relação às “piores”, pois o comportamento desrespeitoso dos alunos era bastante acentuado já nas consideradas “melhores” turmas).

4.1.1 Os Instrumentos Investigativos

O principal instrumento de pesquisa utilizado para a construção dos dados constituiu-se de duas entrevistas semi-abertas destinadas uma para os professores e outra para os alunos. Os dados resultantes da aplicação do instrumento para os professores constituíram o corpus da

pesquisa realizada pela mestranda Raquel Martins Melo Pinheiro e os dados referentes aos alunos constituíram o corpus da presente pesquisa.

A primeira parte da entrevista/instrumento, destinada aos alunos, busca um perfil socioeconômico e cultural dos entrevistados, que sirva de indicador dos seus processos de socialização e de convivência em cenários familiares e públicos:

| | |
|--|--|
| Escreva um pseudônimo (um nome fictício), com o qual vamos identificá-lo: | |
| Data de nascimento: | Sexo: M () F () |
| Cite todas as pessoas que moram com você: | Profissão das pessoas responsáveis por você: |
| Sua religião: | Escreva o nome do bairro e da cidade em que mora: |

Marque com X a sua resposta:

| Você costuma ir: | sempre | às vezes | nunca |
|----------------------------|---------------|-----------------|--------------|
| ao teatro | | | |
| ao cinema | | | |
| a exposições culturais | | | |
| a cerimônias religiosas | | | |
| a formaturas | | | |
| a palestras | | | |
| a casamentos | | | |
| a shows musicais | | | |
| a festas na casa de amigos | | | |

| Em sua família | sempre | às vezes | nunca |
|--|---------------|-----------------|--------------|
| as refeições são feitas com todos à mesa | | | |
| seus responsáveis lêem jornais, revistas | | | |
| seus responsáveis lêem livros | | | |
| há programas de lazer juntos | | | |
| vê-se televisão junto | | | |

A segunda parte do instrumento investigativo é composta por quatro perguntas relativas ao tema da pesquisa (o *frame* Aula):

- 1) Para você, o que é uma aula?
- 2) O que os seus professores fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes ou rotineiras.
- 3) O que vocês, alunos, fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes ou rotineiras.
- 4) Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?

Participaram da investigação os alunos de um sexto e um nono ano de cada escola selecionada e os professores presentes na sala no momento da pesquisa. No total foram 21 sextos anos (469 alunos e 21 professores) e 21 nonos anos (454 alunos e 21 professores):

| REGIÕES | ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA | ANOS | |
|-----------------|--|---------------------------|---------------------------|
| | | 6º Nº de alunos | 9º Nº de alunos |
| centro | Marcos Freesz (Vereador) | 25 | 29 |
| | Cosette de Alencar | 33 | 28 |
| | Santa Cecília | 16 | 14 |
| noroeste | Caic Rocha Pombo | 17 | 18 |
| | Carlos Augusto de Assis | 19 | 19 |

| | | | |
|------------------------|-------------------------------------|------------|------------|
| | Cecília Meireles | 23 | 17 |
| | Áurea Nardelli (Prof ^a) | 18 | 26 |
| sudeste | Carolina de Assis | 28 | 28 |
| | Menelick de Carvalho | 14 | 17 |
| oeste | Tancredo Neves | 19 | 19 |
| | Adhemar Rezende de Andrade (Dr.) | 26 | 22 |
| | José Calil Ahouagi | 16 | 5 |
| leste | Dilermando Cruz | 23 | 23 |
| | Manuel Bandeira | 22 | 23 |
| | Belmira Duarte Dias | 26 | 17 |
| nordeste | Fernão Dias Paes | 28 | 27 |
| | Cássio Vieira Marques | 15 | 21 |
| | União da Betânia | 35 | 24 |
| sul | Quilombo dos Palmares | 24 | 34 |
| | Lions Centro | 14 | 13 |
| | Gabriel Gonçalves da Silva | 28 | 30 |
| Total de alunos | | 469 | 454 |

Quadro 1: Escolas participantes da pesquisa

Fonte: O Autor

Os pesquisadores tiveram como instrumento investigativo complementar um “diário de bordo” sobre suas visitas às escolas. A intenção deste “diário” foi descrever as primeiras impressões acerca dos cenários investigados e seus atores, as situações vivenciadas, os comentários de diretores, coordenadores, professores e alunos. Surpreendeu-nos o acolhimento recebido nas escolas. A opinião diversas vezes expressa, por quase a totalidade dos diretores e coordenadores das escolas, foi sobre a pertinência de uma pesquisa como esta para a educação nos dias de hoje e a importância de voltarmos os resultados para a instituição para que estes não se fechem no “mundo da academia”, mas propiciem políticas públicas educacionais. Os professores demonstraram-se animados com a pesquisa; alguns declararam que o problema nas escolas onde trabalham não é a formação do professor, as dependências da escola ou o material, mas, justamente, as dificuldades de interação em sala de aula.

Em geral as turmas são pequenas (às vezes com 17 alunos, nunca ultrapassando um total de 35 alunos) e as salas e dependências da escola são boas (apenas uma escola encontrava-se em local improvisado e inadequado, contudo já tinha data para mudança, e outra estava em reforma, por isso algumas séries estavam alojadas no refeitório).

Em relação aos alunos, algumas cenas nos chamaram mais atenção durante a visita às escolas e aplicação do instrumento de pesquisa:

- O número de alunos com fones de ouvido, celulares ligados e carteiras viradas para trás durante a aula;
- As cenas de agressividade e deboche na interação dos alunos com professores e funcionários da escola. Cenas de desrespeito absoluto, como

um aluno gritando com o professor e batendo a porta em sua cara. Em outro momento, os alunos jogaram giz e bolinhas de papel no professor. Enquanto o educador falava, muitos se levantavam, cantavam, gritavam, dormiam, batucavam...

- Cenas de agressividade não só com professores e funcionários, mas também entre os próprios alunos. Em algumas escolas, eles se xingavam e brigavam durante a maior parte do tempo.

Apesar das constantes cenas que reforçaram a importância de uma pesquisa preocupada com as questões relativas à interação em sala de aula, presenciamos também cenas, não raras, de educação, respeito, delicadeza e carinho entre professores, alunos e funcionários da escola. O que nos dá a esperança de que a cena escolar ainda não tenha se cristalizado no caos.

4.1.2 Metodologia de Análise dos Dados

Coletados os dados para a pesquisa, passou-se a uma segunda etapa de organização e tratamento do corpus. As entrevistas foram separadas por questão e série e, em seguida, digitalizadas para facilitar o manuseio dos dados e a análise. Todas as respostas foram etiquetadas, sendo o primeiro número relativo à escola; as letras “A” e “P” relativas, respectivamente, a alunos e professores; os números 6 e 9 relativos, nesta ordem, ao sexto e nono ano; e o último número relacionado à identificação do aluno. Por exemplo, em uma etiqueta como: 45A6-3. O número 45 caracteriza a escola, a letra “A” indica um aluno, o número 6 representa o sexto ano e o número 3 especifica o aluno.

Os dados obtidos a partir da segunda parte do instrumento investigativo recebem, nesta pesquisa, um tratamento quantitativo e qualitativo, conforme explicitamos no início do capítulo. No que diz respeito à decisão metodológica pela quantificação dos dados, nos respaldamos nas contribuições da Linguística Sociocognitiva e da Linguística de Corpus.

Respaldados pelo arcabouço teórico da Linguística Sociocognitiva (cf. cap. 3) e, em especial pelos seus modelos de uso, temos como princípio a emergência dos padrões lingüísticos através da sua frequência de uso. Daí a importância em se observarem não só as pistas lingüísticas no discurso dos alunos, mas a **frequência de ocorrências** das mesmas, como uma forma de analisar como a reiteração convencionaliza as cenas – considerando que este princípio cabe às construções lingüísticas não só nos níveis sintáticos, semânticos ou morfológicos, mas também no nível discursivo.

A Lingüística de Corpus nos fornece ferramentas computacionais para a análise de grandes massas de dados naturais e para o estabelecimento de parâmetros de ocorrência e de frequência. Daí a utilização de alguns de seus recursos na presente pesquisa. Em especial, utilizamos um software (*Word Smith Tools*) e suas ferramentas (*Wordlist* e *Concord*, o primeiro oferece uma lista de palavras com suas frequências, e o segundo oferece o ambiente textual no qual a palavra se encontra). Quanto ao nosso corpus, diferentemente dos procedimentos recomendados pela Lingüística de Corpus (de se trabalhar com corpus natural, produzido espontaneamente pelo falante), temos um corpus específico, natural – mas não espontâneo – uma vez que constituído para fins da presente pesquisa.

Em termos de abordagem qualitativa dos dados, nossos parâmetros analíticos partirão das ciências cognitivas – em especial, a Lingüística Cognitiva (cf.cap. 3) e a Antropologia Evolucionista (cf.cap. 2 e 3) – e da discussão ética que se ergue hoje no seio da Educação e da Lingüística Aplicada.

Reiteramos que a pesquisa se pauta na investigação do discurso dos alunos, uma vez que não tivemos acesso à prática efetiva (apenas no momento da aplicação do instrumento, o que configura uma observação complementar para análise da cena Aula). Para o desenvolvimento da análise do discurso dos alunos, utilizaremos como parâmetro analítico principal a categoria *frame*.

4.1.3 O Perfil Socioeconômico e Cultural dos Sujeitos Investigados

Conforme apresentado na seção 4.1.1, a primeira parte do instrumento investigativo teve por objetivo delinear o perfil socioeconômico dos sujeitos investigados (idade, sexo, religião, bairro onde mora, constituição familiar e profissão dos responsáveis) e o perfil cultural relativo à frequência em ambientes públicos e privados de interação.

Com base nos dados obtidos nesta primeira parte do instrumento investigativo, observamos que os alunos dos sextos anos da rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora são 53,9% do sexo masculino e 46,05% do sexo feminino. Nos nonos anos, os alunos são 51,9% do sexo masculino e 48,01% do sexo feminino.

Com relação às idades dos alunos, constatamos que existe uma variação etária bastante significativa em ambas as séries. As idades nos sextos anos variam entre 10 e 23 anos, enquanto nos nonos anos a variação é entre 13 e 32 anos. No entanto, a maior parte dos alunos apresenta uma idade concernente com o grau da escolaridade: nos sextos anos, a faixa etária principal dos alunos é entre 11 e 13 anos, e nos nonos anos é entre 14 e 16 anos.

Em relação às estruturas familiares, constatamos – através das respostas dadas ao questionamento de quais pessoas moram com o aluno – que os jovens, em sua maioria, coabitam com pai e mãe; um segundo grupo, bastante representativo, mora com a mãe. Os grupos que vivem com o pai ou com outros parentes são minoritários (gráfico 1).

Estrutura Familiar

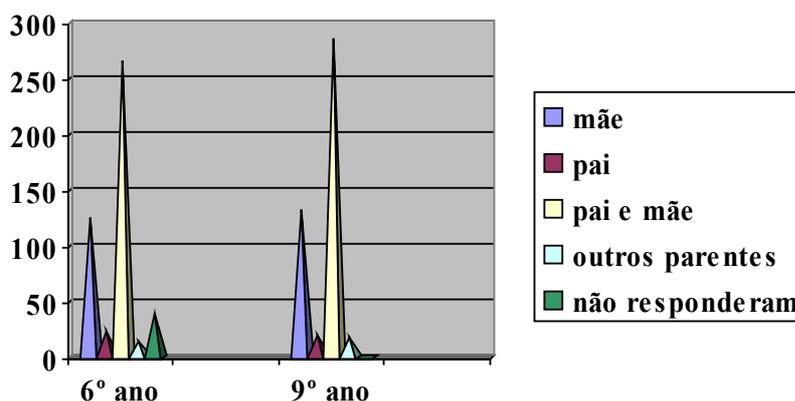


Gráfico 1: Estrutura Familiar
Fonte: O Autor

É interessante notar que, apesar da diversidade dos núcleos de coabitação, os jovens da rede municipal pública de ensino, em sua maioria, estão inseridos em instituições familiares. A maior parte em estruturas familiares canônicas, coabitando com pai e mãe. Os demais, em estruturas menos canônicas, mas de igual natureza – são famílias com laços de parentesco. Permanece, por certo, a dúvida em relação aos jovens que não responderam à questão (8,4% (6º) e 0% (9º)).

Os responsáveis pelas crianças ocupam cargos bastante variados, que vão desde aposentados, passando por assalariados, profissionais liberais e donas de casa. A profissão dos responsáveis revela, portanto, que a rede pública municipal de ensino atende uma clientela de diversas classes sociais.

A religião também demonstra a heterogeneidade do público que constitui as turmas de sexto e nono ano na rede de ensino de Juiz de Fora. A maior parte dos alunos, em ambas as séries, se declara católico (46,4% (6º) e 57,4% (9º)); um outro grupo se declara evangélico (28,7% (6º) e 28,8% (9º)); e, por fim, há aqueles que se declaram espíritas (0,8% (6º) e 1,5% (9º)). Nos sextos anos, 23,8% dos alunos não responderam e nos nonos anos, 11,8% dos alunos.

Pautados nas respostas dos alunos sobre o bairro onde moram, constatamos que os alunos residem no bairro em que se localiza a escola ou em bairros próximos.

Em síntese, os dados apontam um resultado relevante, qual seja os alunos investigados estão inseridos em instituições como a igreja e a família, além da escola. Em linhas mais amplas, pode-se identificar, pois, que são jovens socialmente referenciados, contando, assim, com mecanismos gerais de proteção social, quer seja no âmbito familiar, quer seja no contexto sociocultural que os sustenta. Independente da qualificação objetiva da rede de proteção mencionada (família, igreja, escola, emprego dos responsáveis), tal resultado já é em si um avanço no âmbito da proteção social. Não são crianças “abandonadas”. Tais instituições, dado o seu valor simbólico em nossa cultura (cf. Tomasello, cap. 2 e 3) se constituem também como um espaço natural de formação de valores. Tudo isto importa na análise da segunda parte do instrumento quando buscaremos desvelar as vozes desses jovens acerca do *frame* Aula.

A primeira parte do instrumento investigativo demonstra, ainda, com que constância os alunos freqüentam cenários privados e institucionais públicos de interação. Os cenários públicos analisados foram: teatro, cinema, exposições culturais, cerimônias religiosas, formaturas, palestras, casamentos, shows musicais e festas na casa de amigos. Esses cenários se dividem em cenas formais e cenas informais de interação, que possuem padrões diferenciados de comportamento interacional e lingüístico.

Os cenários privados de interação são aqueles, principalmente, relacionados ao convívio familiar. Nas respostas, os alunos demonstram estar, frequentemente, na presença de seus familiares durante as refeições e nos momentos de lazer. Contudo, os dados nos indicaram uma freqüência pequena nos ambientes formais públicos de interação e uma freqüência mais acentuada nos cenários informais de interação. Dado o fato de que a freqüência aos cenários públicos formais de interação pode propiciar aos jovens o conhecimento dos padrões interacionais e lingüísticos que regem tais cenas, a escassez de freqüência nesse caso indicia, por certo, a falta de oportunidade de educar-se para as práticas de oralidade letradas.

4.2 Algumas Considerações sobre as Estruturas de Expectativa

Com base nos pressupostos da Lingüística Cognitiva sobre a noção de prototipia (cf. cap. 3), poderíamos esperar que os alunos, ao responderem à questão 2 (O que seus professores fazem nas aulas?), por exemplo, mencionassem ações mais exemplares dos professores durante uma aula, ou seja, comportamentos e atitudes mais reveladores da categoria “ações do professor” (ensinar, dar aula, passar dever, explicar etc.). No entanto,

devemos considerar também a influência das diferentes estruturas de expectativa nas respostas dos alunos, atuando não só nesta questão, mas em todas as demais (cf.cap. 3 e 4).

Os sujeitos investigados reconhecem a situação de pesquisa na qual estão inseridos, bem como os objetivos do estudo, logo, suas respostas podem vir a ser influenciadas por este nível de estrutura de expectativa. Um dos primeiros aspectos que podemos destacar como influenciando a resposta dos alunos, portanto, diz respeito ao contexto mais amplo da produção da escrita, relativo à situação de experiência na qual eles se encontram. Os sujeitos investigados sabem que estão participando de uma pesquisa e conhecem o objetivo do experimento, uma vez que isto lhes foi explicado oralmente e também está constando na primeira página do instrumento investigativo:

Prezado jovem,

As suas respostas às perguntas abaixo representam uma grande contribuição para com uma importante pesquisa que estamos desenvolvendo na Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal pesquisa pretende **contribuir para a melhoria de nosso ensino** e, para tanto, precisamos saber sua opinião FRANCA e HONESTA sobre a realidade de sua escola, de sua sala de aula. Como aluno-cidadão, contamos com você!

Nossos agradecimentos,

Equipe do Projeto Educação da Oralidade – UFJF/CNPq

Por este motivo, é importante ressaltarmos que algumas respostas podem não representar apenas as ações frequentes, mas também uma estratégia de denúncia, crítica ou outros desejos do aluno com o intuito de promover mudanças, uma vez que podem ver nos pesquisadores alguma janela em direção às transformações desejadas.

Outro nível de estrutura de expectativa atuante no momento em que os alunos responderam ao questionário foi aquele relativo à experiência quase diária dos educandos com a moldura comunicativa de uma aula. Os alunos são inquiridos a falar sobre uma experiência concreta de vida, na qual se vêem como atores centrais. A vivência cotidiana no cenário escolar faz com que os alunos já possuam expectativas quanto aos atores desta cena, seus papéis, os espaços, as tarefas, os deveres, as regras etc. As maneiras como eles percebem as experiências das interações e as formas como as guardam em suas memórias está intimamente relacionada às repostas dadas, visto que as perguntas do instrumento levam os sujeitos a refletirem, justamente, sobre a cena vivida na escola (cf.seção 4.1.1).

As teses evolucionistas do antropólogo Michael Tomasello (1999 e 2003), apresentadas nos capítulos 2 e 3, nos mostram que a escola é uma criação social simbólica, cujo objetivo é transmitir a herança cultural acumulada pelo homem ao longo de sua história. A herança cultural humana aumentou a tal ponto que se tornou trabalhoso, senão improvável,

a transmissão unicamente familiar, por este motivo foi necessária a criação de uma instituição que atendesse às necessidades das novas sociedades. Há, portanto, um conceito de escola, e, em conjunto, um conceito de aula que povoa a mente da população de uma determinada sociedade e cultura e reflete seus anseios e expectativas em relação à instituição. O aluno, como membro desta sociedade, compartilha destas concepções e reproduz o discurso da sociedade, por isso podemos destacar ainda mais este nível de estrutura de expectativas, relativo ao *frame* Aula transmitido na sociedade.

Este breve detalhamento de alguns dos níveis de *frame* que compõem o objeto de pesquisa nos ajuda a trabalhar sobre os dados com consciência em relação à possibilidade das diferentes estruturas de expectativa comparecerem no processo de escrita dos alunos e, conseqüentemente, marcarem os resultados da pesquisa. Esta consideração vale, igualmente, para todas as questões do instrumento investigativo.

5 A ANÁLISE DOS DADOS

Prefiro quando o espectador sai com perguntas ao invés de respostas. (Louis Malle)

A análise do corpus específico utilizado na presente pesquisa, constituído a partir do instrumento investigativo aplicado ao 6º e 9º ano do Ensino Fundamental da rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora – MG, será dividida pelas quatro questões propostas por esse instrumento (cf. seção 4.1.1) e terá como unidade conceptual de análise principal o conceito de *frame*. Sustenta-nos, assim, a afirmação fillmoriana (FILLMORE, 1977, p.59) de que “os significados são relativizados às cenas” (cf. seção 3.3). Nesses termos, evocando, em todas as quatro questões, a palavra ‘aula’ como a unidade lexical (UL) nuclear de nossa investigação, nosso intento é **desvelar as cenas conceptuais/frames a que tal UL se vincula na perspectiva dos alunos**. Dito de outro modo, interessam-nos os significados que tais sujeitos atribuem à experiência cultural de ‘aula’ da qual participam cotidianamente; de que modo tal significado se aproxima ou se afasta das cenas conceptuais prototípicas instanciadas em nossa cultura.

O seguinte quadro de questões e objetivos analíticos conduz nosso trajeto:

1. Questão 1: **Para você, o que é uma aula?**
 - Objetivo: desvelamento do significado da categoria ‘aula’ promovido pela perspectiva dos alunos investigados, através das cenas conceptuais/frames por eles instanciados;
2. Questões 2 e 3: **O que os seus professores fazem nas aulas? O que vocês, alunos, fazem nas aulas? Dê exemplos de suas ações mais comuns, freqüentes ou rotineiras.**
 - Objetivo: Análise das práticas escolares rotineiras de alunos e de professores em seu processo de interação, através das **descrições** das ações apresentadas pelos alunos. O intento é confrontar tais descrições com o(s) *frame*(s) vinculado(s) à ‘aula’, emergente(s) na primeira questão;
3. Questão 4: **Para você, o que é um boa aula?**
 - Objetivo: Análise da significação **ideal** proposta pelos alunos para a cena. A normatização idealizada da cena será confrontada com as conceptualizações e descrições anteriores.

No encaixe de tais metas, nossas análises buscam, nos distintos atos de linguagem promovidos no discurso dos alunos, as palavras ou ULs (Nomes, Adjetivos e, principalmente, Verbos) e suas relações, isto é, o conjunto de papéis semânticos ou Elementos do *Frame* (EFs) que nos apontarão os *frames* evocados. Os resultados do 6º e 9º ano são confrontados em todo o percurso analítico de modo a observarem-se as continuidades e/ou rupturas significativas ao longo da escolaridade.

Conforme anunciado na Introdução, partimos da seguinte hipótese com relação aos ambientes públicos de interação: nestes contextos se instaura, presentemente, uma crise de valores que é sinalizada por práticas interacionais e lingüísticas conflituosas. Assim, as análises lingüísticas promovidas por este estudo buscam desvelar os papéis, os saberes e valores que perpassam a cena educacional, na **perspectiva dos alunos**, de modo a tentar encontrar os sinais da “crise da sala de aula” e uma possível maneira de contribuir para a sua compreensão e enfrentamento em nossa realidade.

5.1 Questão 1: “Para você, o que é uma aula”

44A6-7 Para mim a aula é uma coisa normal maravilhosa porque dá para aprender coisas novas e não ficar com emprego ruim no futuro. (aluno do sexto ano)

A questão número 1, “**Para você, o que é uma aula**”, objetiva fazer emergir a conceptualização da categoria ‘aula’ através das definições presentes no discurso dos alunos. Assim, entre suas múltiplas vozes (469 alunos do 6º ano e 454 do 9º), buscamos captar as pistas lingüísticas que, de modo reiterado (cf.cap. 3, sobre padrões de frequência), desvelam os significados atribuídos à aula. Conforme anunciam os pressupostos da Lingüística Sociocognitiva (cf.cap. 3), a linguagem é o principal instrumento de conceptualização e categorização de nossas experiências físicas, sociais, culturais e interacionais. É, pois, através dela, que pretendemos chegar ao desvelamento de uma importante experiência cultural para os nossos jovens nas sociedades letradas – a aula.

Para tanto, nossas análises iniciam-se pela apresentação do conceito de aula nos termos convencionalizados em nossa cultura. Assim, tomamos os estudos lexicográficos tradicionais como ponto de partida, iniciando pela análise do verbete ‘aula’ apresentado nesta tradição analítica por um dicionário da Língua Portuguesa. Em seguida, passamos, no campo da Lingüística Cognitiva, à apresentação do(s) *frame(s)* evocado(s) pela UL ‘aula’, valendo-nos do dicionário lexicográfico computacional *Framenet* (cf.cap. 3).

O mais conceituado dicionário de Língua Portuguesa, o Houaiss, propõe a seguinte definição para o conceito de aula:

Aula: (...) 4 preleção sobre determinada área do conhecimento, feita por professor e dirigida a um ou mais alunos, geralmente em estabelecimento de ensino, por período de tempo específico; lição 4.1 qualquer atividade de ensino, envolvendo professor e alunos, dentro desse período de tempo (...)

Considerando a definição apresentada nesse verbete, temos cinco funções semânticas constituintes do conceito de ‘aula’, instanciadas pelas palavras **professor**, **alunos**, **área do conhecimento**, **estabelecimento de ensino** e **período de tempo** que equivalem aos respectivos papéis temáticos: **Agente**, **Paciente**, **Objeto** (de conhecimento), **Lugar** e **Tempo**. A cena é, pois, perspectivizada, principalmente, pela ação do professor (“preleção (...) feita pelo professor e dirigida a um ou mais alunos, atividade de ensino”) que exerce o papel de Agente.

Tal definição, prototípica em nossa cultura, impõe uma perspectiva da atividade ‘aula’ como a transferência de um objeto do conhecimento dominado pelo professor, o Agente, para o aluno, Paciente. De acordo com Perini (2006, p. 123), Agente é aquele que pratica a ação, enquanto o Paciente é aquele que sofre o efeito de uma ação e muda de estado em consequência dela. O professor, portanto, pratica a ação de ensinar e o aluno sofre esta ação, mudando do estado de quem não possui um objeto de conhecimento para o estado de domínio do objeto/ aprendizagem.

A busca do conceito de ‘aula’ na *Framenet* foi o passo seguinte. A *Framenet*, conforme já explicitado (cf.cap. 3), constitui-se como um dicionário diferenciado, um dicionário de *frames* assim constituído: a partir de uma estrutura conceptual, apresentam-se a definição e os Elementos do *Frame* (EF) que estruturam determinado conceito na cultura. Diferentemente de outras teorias que apresentam funções semânticas genéricas para diferentes cenas (como os papéis temáticos vistos acima), a *Framenet* apresenta uma descrição não reducionista dos EFs, uma vez que as funções semânticas são micro-temáticas, ou seja, são específicas de cada *frame*. Os *frames* são instanciados pela seleção e combinação de Unidades Lexicais (UL) e encontram-se conectados pelo estabelecimento de uma rede de *frames* que constitui o projeto *Framenet*.

Na *Framenet*, a UL ‘aula’, como uma categoria de experiência em nossa cultura, não foi encontrada. Buscamos, então, na lista de *frames* descritos até o presente momento, um *frame* relacionado com a cena cultural de ensino-aprendizagem. O único encontrado foi o *frame Education-Teaching* / Ensino-Educação. O título dado ao *frame* implica uma

perspectiva institucional, ou seja, apresenta a cena de ensino voltada para a Educação. Colocando em foco o “ensino”, tal *frame*, como se verá a seguir, define os elementos do *frame* (EFs) **Professor** e **Aluno** a partir de perspectiva similar ao dicionário: “o professor ensina” e “o aluno aprende”.

Apesar de se tratar da descrição de um *frame* com base em corpus de outra cultura (a norte-americana), a convergência de perspectiva observada em relação à nossa cultura nos autoriza a utilizarmos este *frame* como uma importante categoria teórica para análise dos dados da presente pesquisa. A partir deste *frame* observaremos, em nossa cultura, o ponto de vista dos alunos entrevistados sobre a cena Aula. A seguir passamos à apresentação do *frame* *Education-Teaching* (disponível em: <http://framenet.icsi.berkeley.edu/>) traduzido e simplificado (tradução da autora):

| Ensino-Educação | |
|--------------------------|---|
| Definição: | Este <i>frame</i> 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 <i>frame</i> (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elementos relevantes do <i>frame</i> ; estes serão movidos. |
| | Papai me ENSINOU que se trabalhar pesado, você estará bem – não importa o que aconteça. Por dois anos ela me ENSINOU Francês Mãe e papai me ENSINARAM a não fazer armação , porque ela sempre volta e me morde o traseiro, sem falhas. |
| EFs: | |
| Centrais: | |
| Fato: | Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor. Quando eu tinha dois anos ela me ENSINOU que a água ferve a 25°C. |
| Instituição: | Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio. |
| Preceito: | Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis. Meu irmão me ENSINOU a não me insinuar para as garotas quando não estou interessado nelas. |
| Qualificação: | Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. Ela está ESTUDANDO para o mestrado |
| Papel: | Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um aluno está apto a assumir como resultado de um treinamento. Quando o pai dele morreu, ele foi morar com uma tia em Ka'u que o TREINOU como um guerreiro . |
| Habilidade: | Uma ação que um aluno está apto a realizar como resultado de uma instrução. Papai nos ENSINOU como dirigir. |
| Aluno: | Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento. |
| Matéria: | A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor ou para um aluno . Ela é uma professora de Francês . |
| 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.

Herdado de: *Efeito* - intencional

Created by ejwood on Wed May 23 15:07:57 PDT 2001

Quadro 2: Ensino-Educação

Partindo do *frame* Ensino-Educação, passamos a apresentar um novo *frame*, o ***frame Aula***, configurado a partir da perspectiva instaurada pelos alunos investigados. Nessa perspectiva, como veremos nas análises a seguir, o *frame* Aula se vincula ao *frame* Ensino-Educação por uma relação de **Herança**. Tal relação, conforme explicitado (cf. cap. 3), implica que o *frame* ‘b’ (*frame* Aula, no caso) seja uma elaboração mais específica do *frame* ‘a’ (Ensino-Educação). Nesse caso, a postulação de uma relação de Herança se justifica a partir do fato de os EFs apresentados na definição de aula dada pelos alunos serem todos herdados do *frame* Ensino-Educação. Vale pontuar, ainda, que o *frame* Ensino-Educação, por sua vez, é um herdeiro do *frame* Efeito-Intencional/ *Intentionally-affect* (cf. quadro 2) que se define como uma cena em que um Agente afeta um Paciente por uma ação particular ou pelo uso de um instrumento. Tal herança demarca a perspectiva de Paciente afetado, presente nos *frames* de Educação (Ensino-Educação e Aula) aqui analisados.

Um *frame* prototípico, na concepção de Fillmore (1977), configura um contexto mais amplo, o “fundo”, a partir do qual se instauram as perspectivas, as “figuras”. Segundo o pesquisador, as palavras ou frases, ou seja, as construções que escolhemos acionam em nossa mente um contexto mais amplo em que essas escolhas têm uma interpretação específica (cf. cap. 3). A partir da análise do discurso dos alunos investigados pretendemos, justamente, desvelar a perspectiva predominante (a figura), instaurada pelos alunos, sobre a cena maior (o fundo, o *frame* Aula).

O primeiro passo analítico – cujo objetivo é observar qual a “figura” instaurada pelos alunos sobre o “fundo” – é partir dos elementos do *frame* (EFs) Aula herdados de Ensino-Educação para compor o enquadre da cena perspectivizado pelos alunos. É importante ressaltar que, de acordo com o que é apresentado pelos alunos em seus discursos, o *frame* poderá ter sua organização semântica restringida ou ampliada, conforme veremos ao longo da análise.

A tabela 1 a seguir indica a frequência de ocorrência, isto é, de explicitação sintática ou lexical, de cada um dos EFs nas respostas dos alunos, sendo que, dentre os EFs não-centrais presentes no *frame* motivador (Ensino-Educação), apenas a **Duração** foi focalizada

pelos alunos, razão pela qual apenas este EF não-central figura na tabela 1 de ocorrências e no quadro 2. Além disso, os EFs centrais **Curso** e **Material** também não foram linguisticamente explicitados e por isso não serão apresentados na tabela 1. Vale pontuar que a não explicitação de um EF não implica a não participação do mesmo na cena conceptual em foco. Em nosso caso, conforme explicitamos acima, estamos buscando a perspectiva instaurada pelos alunos através das construções linguísticas por eles usadas.

Para uma melhor visualização da cena delineada a partir dos EFs emergentes nas respostas dos alunos, estabelecemos três agrupamentos para os EFs, assim configurados: EFs relativos aos “atores da cena” (EF **Professor** e EF **Aluno**); a “o que se aprende” (EFs **Matéria**, **Fato**, **Habilidade** e **Preceito**) e os EFs relativos à “finalidade” de uma aula (EFs **Qualificação** e **Papel**). Apresentaremos, inicialmente, a cena delineada por alunos do sexto e nono ano em conjunto e, em seguida, passaremos a uma análise de cada série.

Tabela 1- Elementos do *frame*

| Grupo de EFs | Elementos do <i>Frame</i> (EF) | 6º ano <i>tokens</i> | 6º ano (%) | 9º ano <i>tokens</i> | 9º ano % | Exemplos | Total EFs 6º e 9º ano | Total por grupo de EFs |
|------------------|--------------------------------|----------------------|------------|----------------------|----------|---|-----------------------|------------------------|
| Atores | Aluno | 326 | 48,15% | 384 | 47,5% | 35A6-6 É a hora em que o aluno começa a aprender mais do que ele já sabe (aprender coisas novas) com cada professor. 39A6-2 Aonde eu aprendo coisas novas. | 710 (47,8%) | 1024 (68,94%) |
| | Professor | 137 | 20,23% | 177 | 21,9% | 22A6-7 É quando um professor ensina alguma matéria definida. 39A9-1 É um tempo que o (a) professor (a) ensina alguma matéria. | 314 (21,14%) | |
| O que se aprende | Matéria | 64 | 9,45% | 71 | 8,8% | 32A6-15 É onde os professores passam matérias. 47A9-5 serve para nós obtermos mais conhecimentos através de matérias. | 135 (9,09%) | 293 (19,71%) |
| | Fato | 18 | 2,66% | 25 | 3,09% | 52A6-24 (...) a gente aprende por exemplo os quatro tipos de contas em | 43 (2,89%) | |

| | | | | | | | | |
|------------|--------------|----|--------|----|-------|--|----------------|----------------|
| | | | | | | matemática verbo sujeito e predicado em português etc... 32A9-3 aprender sobre nossos antepassados sobre as culturas africanas, indígenas e européias. | | |
| | Habilidade | 69 | 10,19% | 14 | 1,73% | 33A6-9 Uma aula é pra aprender muitas coisas boas, ler, escrever etc. 32A9-3 É um horário em que podemos aprender diversas coisas novas como por exemplo ler, escrever. | 83 (5,58%) | |
| | Preceito | 10 | 1,48% | 22 | 2,72% | 15A6-12 Aula pra mim é aprender escrever a ler ter educação. 28A9-17 Onde eu aprendo a respeitar. | 32 (2,15%) | |
| Finalidade | Papel | 31 | 4,57% | 88 | 10,9% | 1A6-25 É onde devemos ter atenção para estudar e ser alguém na vida. Ex.: uma profissão. Ex.: jogador de futebol. 49A9-18 Para aprendermos mais, sabemos algum para que para frente possamos ser alguma coisa e seguir alguma coisa na vida. | 119 (8,01%) | 126 (8,48%) |
| | Qualificação | 4 | 0,59% | 3 | 0,37% | 16A6-15 É para ensinar mais e se formar. 28A9-17 aprendo teoria de várias matérias para que eu passe para o 1º ano do Ensino Médio. | 7 (0,47%) | |
| | Instituição | 13 | 1,92% | 17 | 2,10% | 10A6-1 A escola é para estudar muito e aprender muito. | 30 (2,02%) | 30 (2,02%) |

| | | | | | | | | |
|-----------------------------|---------|------------|--------------|------------|-------------|--|------------------------|--------------|
| | | | | | | 39A6-14 Aula para mim é vir à escola para aprender | | |
| | Duração | 5 | 0,73% | 7 | 0,87% | 52A6-24 Como aqui na escola M. União da Betânia cada aula dura cinquenta minutos. 33A9-10 Aula para mim são cinquenta minutos de aprendizado. | 12 (0,8%) | 12 (0,8%) |
| Total de EFs por ano | | 677 | 100 % | 808 | 100% | - | 1485 (100%) | |

Fonte: O Autor

Conforme anunciado no terceiro capítulo, a perspectiva da Lingüística de Corpus, somada aos pressupostos da Lingüística Sociocognitiva, nos fornecem um arcabouço teórico no qual a frequência de ocorrência é central para análises que investigam as convencionalizações de uso. Portanto, apoiados no paradigma teórico destas ciências, podemos argumentar que os EFs mais freqüentes emergentes das respostas dos alunos do 6º e 9º ano representam aqueles que encontram-se mais fortemente convencionalizados na concepção do *frame* Aula destes indivíduos.

A observação dos EFs mais freqüentes nas respostas dos alunos nos permite, portanto, visualizar como eles organizam, semanticamente, o *frame* Aula: em primeiros lugares (tanto no sexto quanto no nono ano) os alunos focalizam os dois principais atores da cena (**Aluno** e **Professor** – 68,94%), em seguida o que é aprendido ou ensinado na aula (**Matéria, Fato, Habilidade** e **Preceito** –19,71%). A focalização destes elementos delinea a cena prototípica de aula: alguém ensina alguma coisa para uma outra pessoa, ou alguém aprende alguma coisa com uma outra pessoa – já que o EF **Aluno** aparece em posição inicial no discurso dos estudantes. Esta primeira constatação nos revela que ainda prevalece no cenário escolar a concepção cultural do *frame* Aula. Observa-se, portanto, que não houve, ainda, uma ruptura entre a forma como se concebe o *frame* na sociedade e a forma como ele é entendido por nosso grupo de atores da cena – os alunos.

O EF **Aluno** é focalizado 26,66% a mais do que o EF **Professor** no discurso dos alunos do 6º e 9º ano, fato que não configura nenhuma surpresa, uma vez que a perspectiva instaurada sobre a cena mais ampla é a do próprio aluno. Em primeiro lugar, a questão do instrumento investigativo leva o aluno a assumir esta perspectiva, já que lhes foi solicitado que respondessem à pergunta do seu ponto de vista de aluno na cena educacional. Em

segundo lugar, a função principal das escolas – e, por um processo metonímico, das aulas – é transmitir todo o legado da sociedade às gerações futuras (cf. teses evolucionistas, cap. 2 e 3). Logo, o foco da escola está na aprendizagem dos alunos, o que faz destes os atores centrais da cena Aula.

Apesar da frequência majoritária do EF **Aluno**, o EF **Professor** figura na segunda posição dos EFs mais recorrentes no discurso dos alunos. A presença maciça dos dois principais atores da cena reforça a concepção de que o *frame* Aula institui-se, fundamentalmente, pela interação de dois EFs centrais, dois atores com papéis diferentes e complementares – no decorrer da análise serão apresentados os papéis assumidos por professores e alunos na perspectiva dos educandos.

Em posição subsequente estão os EFs do agrupamento “o que se aprende” (**Matéria, Fato, Habilidade e Preceito** – totalizando 19,73%). Os três primeiros EFs (**Matéria, Fato e Habilidade**) de algum modo se correlacionam ao que, no senso comum, nomeamos como conteúdo escolar e demarcam, majoritariamente, esta função da cena Aula. Por outro lado, vale pontuar a tímida presença do EF **Preceito** (32 ocorrências - 2,15%). Essa quase ausência de um EF que sinaliza o aprendizado de valores já é um sinal significativo em relação ao nosso propósito investigativo – a crise da sala de aula em sua relação com a crise de valores na sociedade contemporânea. Estaria a escola se ausentando deste papel de educadora de valores? A resposta virá ao longo de nosso percurso analítico.

Os EFs **Qualificação e Papel**, ambos relacionados à finalidade da aula, têm também uma presença relevante (8,48%). Esse conjunto de EFs, com presença significativa, aponta para a presença, ainda marcada em nossa cultura, do valor simbólico e emancipatório da escola – e, metonimicamente, da aula. Em especial o EF **Papel**, com presença relevante (8,01%), demarca a crença dos sujeitos investigados de que a aula pode contribuir para a construção de sua autonomia, sua emancipação, como sujeitos e como profissionais na vida, como ilustram os exemplos de 1 a 4:

1. 35A6-7 *Aprender para quando a gente crescer **ser alguém na vida arrumar um trabalho** e não ficar que nem esses mendigos que quando era criança não teve a oportunidade de estudar que nem temos agora muitas oportunidades de **fazermos concurso** e etc.*
2. 25A6-2 *É um ambiente onde se aprende e **quando cresce vira uma grande profissional de qualquer profissão.***
3. 25A6-28 *Aula para mim é o ensino que o adolescente e as crianças precisam muito para quando crescer **ficarem espertos para conseguirem bons trabalhos e conseguirem tentar fazer um mundo melhor.***
4. 44A9-31 *A aula é uma das coisas mais importantes para o ser humano **ser alguém na vida.***

Teríamos um sinal de esperança? Por certo. Os alunos concebem a cena Aula com um papel fundamental na construção de sua emancipação. Mas, teriam eles, através das práticas escolares reais, os caminhos para atingir a escala de emancipação desejada?

Segundo Tomasello (1999, 2005) – (cf. cap. 2 e 3) –, o valor simbólico da escola reside no seu papel de transmissora da cultura (artefatos materiais e artefatos simbólicos, como linguagem, ciência, arte, religião e valores morais) acumulada por um povo, possibilitando a assimilação dos artefatos culturais, sua transformação e, conseqüente, evolução. Nestes termos, aprender se torna sinônimo de estratégia de evolução, pois é na apropriação e transformação dos bens culturais já fundamentados que a sociedade evolui. O fato de os alunos – ao contrário das expectativas presentes no senso comum – terem demarcado em seus discursos um conceito convergente com o conceito de aula em nossa cultura, confirma a hipótese da transmissão cultural cumulativa. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a aula, na concepção dos alunos, ainda é uma cena que contribui para a perpetuação de nossa herança cultural. A presença pouco significativa do EF **Preceito** demarcaria, contudo, a fragilidade de uma herança simbólica – os valores morais. Nova pergunta emerge nesta altura: haverá uma convergência entre a conceptualização e a ação efetiva experienciada nesta cena? Nossas análises buscarão esta resposta (cf. seções 5.2 e 5.3)

Por último, os alunos focalizaram, ainda, os EFs **Instituição** (2,02%) e **Duração** (0,8%), revelando através deles, respectivamente, a inserção da cena em um *frame* institucional e a delimitação de um período de tempo para o acontecimento das relações com fins educacionais.

Uma análise separada dos dados obtidos no sexto ano e no nono ano nos mostra uma semelhança bastante grande com relação à frequência dos EFs emergentes. Há uma disparidade apenas no que diz respeito aos EFs **Papel** e **Habilidade**: o EF **Habilidade** é 8,46% mais freqüente no discurso dos alunos do sexto ano em relação ao discurso do nono ano; e o EF **Papel**, por sua vez, é 6,33% mais freqüente nas respostas dos alunos do nono ano em relação às respostas do sexto ano. A presença diferenciada destes dois EFs pode ser justificada pelos desejos relativos à idade: no sexto ano, os alunos, mais novos, estão preocupados com a aprendizagem de habilidade básicas, como ler, escrever e fazer conta (exemplos 5, 6 e 7); já no nono ano, os alunos, adolescentes concluindo o Ensino Fundamental, estão mais interessados em conseguir um emprego, assumir um papel social (exemplos 8, 9 e 10) – conforme exemplifica as respostas a seguir:

5. 16A6-6 *Uma aula para mim, eu acho que é necessária para todos os alunos aprenderem a ler, fazer contas, etc.*

6. 10A6-12 *Aula é aprender a ler, escrever e aprender, etc.*
7. 44A6-5 *É onde você aprende a ler e escrever.*
8. 44A9-21 *A aula para mim é uma coisa muito importante para o meu futuro, porque com ele eu vou aprender muitas coisas para me ajudar em minha carreira profissional.*
9. 18A9-19 *É um ambiente onde estudamos para aprender e no futuro ter uma boa ocupação.*
10. 18A9-20 *Para mim a aula é para aprender e estudar muito para ser alguém na vida.*

O próximo passo analítico é o mapeamento das ULs verbais que, nuclearmente, instauram as distintas perspectivas dos alunos sobre o *frame* Aula, de forma a revelar o padrão construcional lingüístico recorrente, ou seja, a perspectiva majoritária sobre a cena.

5.1.1 A Perspectivização da Cena

Os padrões lingüísticos recorrentes nas respostas dos alunos, os quais apontam para a perspectiva instaurada sobre o *frame* Aula, foram investigados a partir de um levantamento das ULs verbais, nucleares à definição da cena. Os verbos e suas freqüências foram elencados com a ajuda de um programa computacional (Word Smith Tools) e suas ferramentas que nos fornecem os lexemas (palavra que resume as suas muitas variantes), o contexto em que aparecem e suas freqüências (cf. cap. 4).

Um estudo cuidadoso dos dados, sexto e nono ano em conjunto, nos mostra que a definição de aula apareceu sob duas perspectivas básicas: a do EF **Aluno** e a do EF **Professor**. Sob a perspectiva do aluno, podemos destacar as construções com os verbos **aprender, entender, prestar atenção, participar, estudar, copiar e tirar dúvida**. Sob a perspectiva do professor, podem ser destacadas as ocorrências com os seguintes verbos como predicadores: **ensinar, dar matéria/aula, explicar, passar matéria, falar/dizer, ajudar**. Sob a perspectiva de ambos, podemos destacar, apenas no 9º ano, o verbo **trocar** como predicador (trocar idéia, informação, conhecimento). Além destes verbos que se vinculam de modo direto às definições dos EFs **Aluno** e **Professor**, os alunos definiram a aula utilizando predicadores que acionam outras cenas diversas, como **respeitar, brincar, conversar, divertir e fazer amigos**. A análise dos verbos que acionam domínios conceituais diversos será realizada na seção 5.1.2. A tabela 2 apresenta a freqüência de cada um dos verbos, em três grupos: (1) Perspectiva do EF **Aluno**, (2) Perspectiva dos EF **Professor** e (3) Perspectivas de outras cenas.

Tabela 2: ULs verbais

| Perspectivas | Verbos (types) | 6º ano tokens | 6º ano % | 9º ano tokens | 9º ano % | Exemplos | Total |
|----------------------------|------------------------|------------------|-------------|------------------|-------------|--|----------------|
| Perspectiva do EF Aluno | Aprender | 281 | 48,86% | 284 | 44,93% | 18A6-11 Um lugar para gente aprender . 1A9-5 A aula é um lugar para aprender as coisas. | 565 (46,8%) |
| | Estudar | 65 | 11,30% | 39 | 6,17% | 33A6-12 Uma aula é aonde nós estudamos . 18A9-5 Uma aula é o local onde você estuda | 104 (8,61%) |
| | Prestar atenção | 18 | 3,13% | 17 | 2,68% | 22A6-30 Uma aula é todos prestarem atenção o que a professora (o) esta explicando, não fazer bagunça. 18A9-18 Pra mim uma aula é o professor explicar a matéria os alunos prestarem atenção | 35 (2,89%) |
| | Entender | 11 | 1,91% | 19 | 3% | 33A6-8 A aula é você entender a matéria. 16A9-13 Para entender sobre o mundo. | 30 (2,48%) |
| | Participar | 5 | 0,87% | 10 | 1,58% | 34A6-12 É uma pessoa que respeita os professores participa das aulas e tem notas boas o que não acontece comigo há muito tempo. 12A9-12 É um professor explicar a matéria, dar exercícios, provas e os alunos sempre participarem juntos de tudo. | 15 (1,24%) |
| | Tirar dúvida | 4 | 0,69% | 7 | 1,10% | 22A6-13 Para mim uma aula é aprender, encontrar amigos, tirar dúvidas com os professores, fazer dever. 16A9-15 Um local para aprender, tirar dúvidas , etc. | 11 (0,91%) |
| | Copiar | 0 | 0 | 5 | 0,79% | 44A9-14 Uma aula é você escutar o que o professor fala copiar toda matéria fazer exercícios e se tiver dúvidas perguntar | 5 (0,41%) |
| | Ensinar | 71 | 12,34% | 84 | 13,29% | 22A6-20 Quando o | 155 |

| | | | | | | | |
|-----------------------------|--|----|-------|----|-------|---|---------------|
| Perspectiva do EF Professor | | | | | | professor te ensina a fazer as coisas 12A9-8 Uma aula é quando um professor está ensinando a matéria. | (12,8%) |
| | Explicar | 21 | 3,65% | 45 | 7,12% | 24A6-11 Uma aula é quando meus professores explicam matéria. 12A9-1 Onde um professor explica uma matéria | 66 (5,46%) |
| | Passar X (matéria, o que sabe, conteúdo, informação etc.) | 13 | 2,26% | 35 | 5,53% | 32A6-15 É onde os professores passam matérias 10A9-23 É uma pessoa que passa o que sabe para nós. | 48 (3,97%) |
| | Falar/ dizer | 8 | 1,39% | 14 | 2,21% | 26A6- 24 É bagunça e os professores tentando falar . 52A9-22 Um lugar onde os professores ficam falando e a gente não entende nada | 22 (1,82%) |
| | Dar matéria/ aula | 11 | 1,91% | 7 | 1,10% | 44A6-8 Uma aula é os professores dar suas matérias . 1A9-19 Uma aula para mim é quando chegamos na sala com muita disposição, e o professor dá matéria nova | 18 (1,49%) |
| | Ajudar | 12 | 2,08% | 6 | 0,95% | 44A6-22 Uma aula é você aprender cada vez mais outras coisas diferente como contas, ler, escrever corretamente faz outras coisas etc... e a professora te ajudar com tudo 10A9-17 É quando tem um professor que nos ajuda a entender a matéria através de filmes, etc. | 18 (1,49%) |
| | Respeitar | 23 | 4% | 8 | 1,26% | 52A6-29 Para mim uma aula? é fazer todos os exercícios respeitar aos professores e os colegas. 41A9-13 aprender a lidar com as diferenças dos outros respeitar a todos | 31 (2,56%) |

| | | | | | | | |
|--|--|------------|-------------|------------|-------------|---|-------------------------|
| Perspectivas de outras cenas | | | | | | independente de você conhecer ou não. | |
| | Conversar | 10 | 1,73% | 21 | 3,32% | 25A6-3 Aula para mim é estudar e conversar um pouco. 47A9-14 Onde pode se estudar, tirar dúvidas com os professores e conversar um pouco. | 31 (2,56%) |
| | Fazer/ver/conviver/conhecer amigos | 3 | 0,52% | 18 | 2,84% | 22A6-33 Aula é onde nós aprendemos e fazemos amigos 41A9-10 A aula para mim é a hora em que eu posso aprender mais e melhorar o meu conhecimento, e também a hora em que vejo os meus colegas meus amigos. | 21 (1,73%) |
| | Brincar | 14 | 2,43% | 6 | 0,95% | 52A6-32 Uma aula é estudar aprender e brincar na hora certa e sempre prestar atenção 1A9-21 Um momento para conversar com os colegas, brincar e também às vezes estudar que é muito difícil. | 20 (1,65%) |
| | Divertir | 5 | 0,87% | 0 | 0 | 24A6-13 Um lugar em que os professores ensinam e também a gente se diverte. | 5 (0,41%) |
| Perspectiva dos EFs Aluno e Professor | Tocar X (Informação, conhecimento, idéia) | 0 | 0 | 7 | 1,10% | 52A9-17 onde professor e alunos, trocamos idéias e experiências. | 7 (0,57%) |
| Total | | 575 | 100% | 632 | 100% | - | 1.207 (100%) |

Fonte: O Autor

A análise dos padrões verbais recorrentes no discurso dos alunos nos leva a uma constatação consoante com o que foi exposto na análise dos elementos do *frame* Aula: a perspectiva instaurada sobre a cena mais ampla é, primordialmente, a do próprio aluno. O que significa uma definição majoritária (66,78% no 6º ano e 58,25% no 9º) da cena Aula como um lugar de **aprender** (o predador mais freqüente – 46,8%), **estudar**, **prestar atenção**, **entender**, **participar** e **tirar dúvida**. Em segundo plano – coincidente, ainda, com o que foi exposto na análise dos EFs –, são focalizadas, pelos alunos, as ações dos professores na cena escolar (23,65% no 6º ano e 27,72% no 9º ano): **ensinar**, **explicar**, **passar matéria**, **ajudar**, **dar matéria/aula** e **falar/dizer**.

A “figura” instaurada pelos alunos sobre o “fundo” é, em maior escala, aquela acionada na mente pelo verbo **aprender**. Logo, podemos afirmar que, na concepção dos estudantes, a aula é o lugar, principalmente, de **aprender**. Mais uma vez observamos que a perspectiva dos alunos é convergente com os conceitos apresentados nas redes lexicográficas consultadas, como no verbete do dicionário e no *frame* “Ensino-Educação” da *Framenet* (cf. seção 5.1).

Os verbos nos indicam não só o padrão construcional lingüístico revelador da perspectiva instaurada pelos alunos sobre a cena mais ampla, eles desvelam, ainda, o papel desempenhado por professores e alunos no *frame* Aula sob o ponto de vista dos educandos.

A observação dos principais verbos apresentados pelos alunos no acionamento do *frame* Aula confirma os papéis de **Paciente** e **Agente**, respectivamente, para alunos e professores, conforme foi observado nas concepções presentes no dicionário e na *Framenet* (cf. seção 5.1). Dentre os verbos que instauram a perspectiva do aluno sobre a cena Aula, podemos considerar que apenas os predicadores **entender**, **tirar dúvidas**, **participar** e **estudar** (em ambas as séries) revelam um papel mais **Agente** do aluno na aula. Todos os demais apontam para uma função marcada pelo papel de **Paciente**. Os verbos que instauram a perspectiva dos professores, por sua vez, em sua totalidade apontam para o papel de **Agente** assumido pelo professor no *frame* Aula. Nos dados do 9º ano, em 1,09% das ocorrências apareceu o substantivo deverbal **troca** como predicador, o qual aponta para um papel mais ativo do aluno na cena:

11. *IA9-18 É uma troca de informações com alunos e professores.*

O gráfico 2 apresenta a proporção em que cada papel é assumido pelos atores no *frame* Aula sob o ponto de vista dos alunos investigados (6º e 9º ano):

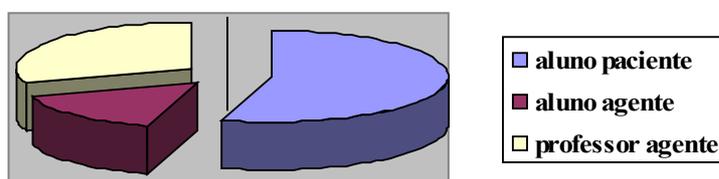


Gráfico 2: papéis dos atores

Fonte: O Autor

Sintetizando as análises desenvolvidas até aqui, passamos a apresentar a descrição do *frame* Aula perspectivizado, de modo explícito – através de expressão Lingüística–, pelos

alunos investigados. Vale destacar que tal descrição, voltada para a aplicação em uma questão de Educação – e não Lingüística–, não tem a pretensão de ter a precisão e amplitude necessária à descrição dos *frames* que instituem a rede lexicográfica *Framenet*. Não apresentaremos as definições dos EFs, uma vez que, como já afirmamos, todos são herdeiros dos EFs do *frame* Ensino-Educação, já apresentados (cf. seção 5.1).

| AULA |
|---|
| <p>Definição:</p> <p>O <i>frame</i> descreve um tipo de atividade institucional de ensino-aprendizagem. O Aluno aprende com o Professor a Matéria, o Fato, o Preceito, a Habilidade que terão uma finalidade em sua vida.</p> |
| <p>EFs centrais:</p> <p>Aluno 25A6-4 Aula é onde quase todas as crianças vão para aprender a ler, escrever, a contar... 12A9-9 É o aluno aprender tudo que o professor ensina.</p> <p>Professor 24A6-12 Uma aula é o professor explicar, dar matéria, fazer o dever e o mais importante: aprender o que o professor passou o ano inteiro. 1A9-17 É quando os professores passam os seus conhecimentos para os alunos.</p> <p>O que se aprende (Matéria, Fato, Habilidade, Preceito) 52A9-20 Para mim a aula é onde você tem conhecimento das Matérias que os professores explica. 25A6-4 Aula é onde quase todas as crianças vão para aprender a ler, escrever, a contar... 22A9-14 Uma ótima oportunidade de aprender tanto da Matéria quanto de assuntos mundiais. 15A6-12 Aula pra mim é aprender escrever a ler ter educação.</p> <p>Finalidade (Papel, Qualificação) 22A6-3 Para mim a aula aonde você aprende, para que no futuro você ter uma profissão. 15A9-9 Um lugar que você começa bem pequeno e ao longo dos anos vai aprendendo a ler e escrever e mais tarde no terceiro ano se forma.</p> <p>Instituição 44A9-28 Aula em si eu não sei explicar muito não. Mas acho que a gente vem para escola para no futuro a gente ter um futuro melhor</p> |
| <p>EFs não-centrais:</p> <p>Duração 52A6-24 Como aqui na escola M. U. B. cada aula dura cinquenta minutos.</p> |
| <p>Unidades Lexicais (UL):</p> <p><i>Aprender. v; ensinar. v; estudar. v; entender. v; professor. n; aluno. n; educação. n; ensino. n.</i></p> |
| <p>Herddado de: Ensino-Educação</p> |

Quadro 3: Frame Aula

Fonte: O Autor

Conforme foi discutido no terceiro capítulo, uma das teses propostas por Lakoff e Johnson (1999, 2002) para a agenda investigativa da Lingüística Cognitiva é o caráter metafórico da linguagem, das ações e do pensamento humano. Segundo os autores, os conceitos abstratos são conceptualizados concretamente através de metáforas. Com base nesta afirmação é que passamos agora a uma análise das metáforas presentes nas respostas dos alunos, utilizadas na definição de aula.

5.1.2 As Metáforas da Aula

Para iniciar uma análise das metáforas implícitas na forma como os alunos definem o que é aula, faremos um breve parêntese para apresentar uma pesquisa desenvolvida por Michael Reddy (2000) sobre a maneira como os falantes de língua inglesa demonstram entender o fenômeno da comunicação através de suas mensagens. O objetivo de tal explanação é demonstrar as semelhanças existentes entre a forma como, através da linguagem, os falantes de língua inglesa indicam conceber o fenômeno da comunicação humana e a forma como os alunos investigados na presente pesquisa demonstram conceber o *frame* Aula.

Ao observar mensagens produzidas cotidianamente por falantes de língua inglesa, Reddy (2000) destacou a existência de uma metáfora que traduz a forma como os sujeitos pensam o fenômeno da linguagem: a **metáfora do conduto**. Segundo o pesquisador, através da análise de mensagens como (1) “você ainda não me deu nem uma idéia do que você quer dizer” (Idem, 2000, p.8); (2) “sempre que você tiver uma boa idéia, acostume-se a captá-la em palavras” (Ibidem, 2000, p.9); (3) “será que dá mesmo para extrair idéias coerentes desse texto?” (2000, p.10); e (4) “você está lendo coisas para dentro do poema” (entre outras); é possível destacar alguns elementos que configuram a metáfora do conduto. Com base nos exemplos citados, respectivamente, o autor observa que:

[...] (1) a linguagem funciona como um conduto, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra; (2) na fala e na escrita, as pessoas inserem nas palavras seus pensamentos e sentimentos; (3) as palavras realizam a transferência ao conter pensamentos e sentimentos e conduzi-los às outras pessoas; (4) ao ouvir e ler, as pessoas extraem das palavras os pensamentos e sentimentos novamente. (REDDY, 2000, p. 12).

Em seguida à “colocação do problema”, Reddy apresenta as implicações da metáfora do conduto no desenvolvimento da comunicação humana. A linguagem, concebida através da metáfora do conduto, pode apresentar “falhas” em duas circunstâncias: ou o falante/escritor pode não cumprir, a contento, a tarefa de inserção de pensamentos e sentimentos nas palavras, ou o ouvinte/leitor pode não cumprir, satisfatoriamente, a tarefa de extrair os significados contidos nas palavras.

Conforme conclui Reddy, a idéia que os falantes de língua inglesa têm sobre os funcionamentos da linguagem tem implicações nos processos mentais destes falantes, logo, pode vir a influenciar até sua vida prática. Um dos problemas apresentados é a crença no sucesso da comunicação sem “dispêndio de energia” (REDDY, 2000, p.31); outro é a

suposição de que há cultura nas bibliotecas sem que haja reconstrução pelas novas gerações; e, por fim, o pensamento de que:

[...] estamos ‘captando idéias’ e vertendo-as por um funil para o maior público na história do mundo. Porém, se não há idéias ‘dentro’ desta inundação infinita de palavras, então, tudo o que estamos fazendo é recontar o mito de Babel – centralizando dessa vez ao redor de uma torre de transmissão. (REDDY, 2000: 33)

A metáfora do conduto, destacada por Reddy nas mensagens dos falantes de língua inglesa, pode, igualmente, ser destacada no discurso dos alunos investigados neste estudo, caracterizando a forma como eles concebem o *frame* Aula. Como pôde ser observado na seção anterior (5.1.1), o professor assume o papel de **Agente** da interação e o aluno assume, principalmente, um papel mais passivo, de **Paciente** da ação, no discurso dos estudantes investigados. Ao professor cabe a tarefa, portanto, de inserir os significados nas mensagens e ao aluno, a tarefa de extrair os significados contidos nos “pacotes” enviados pelos professores. Desta forma, a “falha” no processo educativo encontra-se ou no professor, que não soube converter o conhecimento em palavras ou expressões satisfatórias, ou no aluno, que não foi capaz de extrair as informações contidas nas mensagens. Nos exemplos abaixo podemos observar que em 12 a falha está no professor que não sabe explicar (verter o conhecimento em palavras); já em 13 a falha encontra-se no aluno que não é capaz de decodificar o que o professor fala:

12. 22A9-10 *Aula é uma coisa para aprender, mas Há certos professores que não sabem explicar as matérias, não vou citar nomes.*
13. 52A9-22 *Um lugar onde os professores ficam falando e a gente não entende nada.*

O levantamento dos verbos que acionam o *frame* Aula e a relação estabelecida entre estes verbos e os papéis assumidos por professor e aluno em uma aula, nos aponta, portanto, a definição de aula através da metáfora estrutural **AULA É UM CONDUTO**, no qual nas pontas encontram-se os atores da cena, entre eles, um conduto (um canal), por onde são enviadas as informações (que contêm os significados inseridos pelo professor) em um único sentido: professor via aluno.



Outras implicações da conceptualização da aula através da metáfora do conduto, além da atribuição de culpa pelas “falhas” no processo educativo, é a caracterização do professor como o detentor do conhecimento e o aluno como um ser passivo que assimila tudo que lhe é

transmitido. Esta forma de conceber o papel dos atores da cena e a própria interação resulta em diversos problemas, principalmente na era da informação, na qual vivemos. O aluno, nos dias de hoje, tem um acesso mais facilitado às fontes de conhecimento devido à revolução tecnológica nos meios de comunicação. Logo, a aula não é mais o único momento para aprender com o auxílio do professor, como os próprios alunos revelam em suas respostas:

14. *10A9-12 É tudo o que se aprende tanto faz na escola como na vida. Aula é aula não importa qual!*

15. *10A9-13 É um tempo do nosso dia-a-dia que tiramos para ter mais sabedoria. Não que não aprendemos ao longo do tempo do dia, mas esse é o nosso momento.*

Contemporaneamente, o professor que tenta dar conta de todas as informações se esgota, e aquele que pensa ser a única a única ponte entre o aluno e o conhecimento é ingênuo. O professor ensinar e o aluno aprender não é mais, e nunca foi, de fato, a única forma pela qual o ensino-aprendizagem pode se dar.

A definição de aula como um conduto demonstra que os alunos ainda entendem a cena nos moldes como nossa cultura, o senso comum, a concebe (como pode ser observado na acepção presente no dicionário e no *frame* Ensino-Educação da *Framenet* – único *frame* de Educação nesta rede): o professor assume, unicamente, o papel de **Agente** da interação e o aluno, o papel de **Paciente**; o professor insere o conhecimento nas mensagens e os alunos extraem estes conhecimentos de forma passiva.

A questão não está em mudar o conceito de ‘aula’ do senso comum – não temos poder para tal façanha. Assim, a mudança deve começar pelas instituições educacionais de modo a alargar o conceito veiculado na cultura. De fato, o problema está em a escola (e, metonimicamente, a aula), como evidenciam as definições de nossos alunos, replicar, em suas práticas, o que o senso comum traduz pela Metáfora do Conduto. O que se observa é que as mudanças e avanços nos *frames* interacionais da sociedade em termos dos processos de troca de conhecimento – os meios de comunicação, por exemplo, que facilitam o acesso aos mais variados conhecimentos pelos jovens, o que lhes assegura um estatuto diferente diante do saber – não são, via de regra, assimilados, de modo produtivo, pelas práticas educativas institucionais. Permanece nessa cena um processo educacional de uma única via: professor → conhecimento → aluno. Os conflitos daí decorrentes não são poucos, como veremos no decorrer de nossas análises.

Michael Reddy (2000) expõe um modo alternativo de conceber a comunicação humana, buscando um entendimento da linguagem que traduza o fenômeno de maneira mais condizente com o que de fato ocorre no momento da interação comunicativa do que a

metáfora do conduto. O meio alternativo que o autor apresenta para o entendimento da comunicação segue um percurso argumentativo semelhante ao da concepção de linguagem que sustenta a presente pesquisa: a linguagem é uma forma de ação conjunta e social, e requer esforço cooperativo de todos os participantes do ato comunicativo. Além disso, a palavra não porta o significado, apenas o guia no interior do processo comunicativo (cf. cap. 3).

5.1.3 O Alargamento do *Frame* Aula

As respostas dos alunos à questão 1 do instrumento investigativo revelaram, além de um *frame* prototípico de Aula, *frames* outros que coexistem ao redor da cena nuclear. Estes *frames* periféricos foram apontados através de construções coordenadas aditivas (com ou sem a conjunção “e”), nas quais os alunos somam perspectivas relativas a uma aula a perspectivas que apontam para outras cenas. Conforme foi apresentado na seção 5.1.1, tais construções apresentam as seguintes ULs verbais: **divertir** (apenas no 6º ano), **brincar**, **conversar** e **fazer amigos**, as quais acionam *frames* diversos, a saber, respectivamente, os *frames* **diversão**, **brincadeira**, **conversa** e **amizade**. Tais ocorrências emergem em 9,56% dos dados do 6º ano e 8,38% dos dados do 9º ano (55 ocorrências em um total de 575 verbos no 6º ano e 53 ocorrências em um total de 632 verbos no 9º ano, cf. seção 5.1.1) e podem ser observados nos exemplos a seguir⁵:

Tabela 3: *frames* emergentes

| <i>Frame</i> Aula | Relação semântica de adição | <i>Frame</i> emergente |
|---|-----------------------------|--|
| 52A6-31 Para mim e aula importante para mim e para ensinar e aprender 33A9-5 Aonde a gente pode estudar, aprender muitas coisas, | e - | respeitar só professores e mais outras pessoas etc. (<i>frame</i> respeito). saber respeitar . |
| 24A6-21 É onde a gente aprende 52A9-19 E um momento em que os professores passa para os alunos todo o seu conhecimento, | e - | brinca . (<i>frame</i> brincadeira). faz algumas brincadeiras para não deixa que seja aquela aula chata. |
| 25A6-3 Aula para mim é estudar 22A9-22 Aprender coisas novas, | e - | conversar um pouco. (<i>frame</i> conversa). conversar com os amigos. |
| 52A6-2 Aula é que a gente vai para estudar e aprender a ser e aprender as coisa básicas | e | divertir com os professores e os amigos e etc. (<i>frame</i> diversão) |
| 22A6-33 Aula é onde nós aprendemos 25A9-10 É um local onde adquirimos mais conhecimentos | e e | fazemos amigos . (<i>frame</i> amizade) onde fazemos novas amizades . |

Fonte: O Autor

⁵ Cada linha do quadro representa uma única resposta, separada em colunas para explicitar a soma de ações relativas ao *frame* Aula a ações de outros *frames*.

Os exemplos arrolados evidenciam a existência de *frames* que ocorrem paralelos ao *frame* Aula, na concepção dos alunos investigados. A cena prototípica de aula encontra-se no centro, de modo largamente majoritário, acionada por 91,05% dos verbos totais, e os *frames* periféricos a ela se somam, acionados por apenas 8,94% dos verbos totais.

Os *frames* paralelos ao *frame* Aula podem se integrar, naturalmente, à cena escolar e contribuir para a interação ou conflitar com o *frame* central, gerando problemas e desarmonias. O objetivo desta pesquisa é descrever a forma como os alunos concebem o *frame* Aula, logo, a delimitação do que converge ou não converge com a aula é decorrente do que eles (e não o pesquisador) apontam como sendo uma integração harmoniosa ou desarmoniosa.

O *frame* Respeito, um dos *frames* emergente nas repostas dos alunos, configura uma cena cuja integração à cena Aula não é apenas possível, mas necessária. O respeito à sala de aula, aos colegas, aos professores, aos funcionários da escola é indispensável para uma convivência harmoniosa. A falta de respeito é um dos fatores primordiais para o surgimento das crises nos ambientes de interação. Quando não existe respeito pelos espaços individuais, existe uma espécie de agressão ao outro, o que resulta em conflitos na interação (cf. cap. 2), como está revelado na avaliação que um aluno faz da cena Aula:

16. 44A6-2 *Uma coisa muito chata. Porque tem muito bagunça dentro da sala e não respeitam a professora.*

A não existência do respeito, como observado no exemplo 16, leva às ações desrespeitosas (bagunça) que, por sua vez, levam o aluno a avaliar negativamente a interação (muito chata). Além disso, os alunos ressaltam a importância de o respeito ser recíproco para que haja harmonia:

17. 44A6-24 *Para mim aula tem que ser dada com carinho e respeito, não que falta com os professores, alguns sim outros não. Como a de matemática, educação física, de geografia e os outros não dão e não recebem.*

Logo, podemos considerar que o *frame* Respeito, da forma como ele se apresenta nas repostas dos alunos, é convergente com o *frame* Aula:

18. 41A9-13 *É ato de se aprender coisas que desconhecemos é uma chance para crescer na vida, aprender a lidar com as diferenças dos outros a respeitar a todos independente de você conhecer ou não.*

19. 22A6-18 *Aula para mim é o professor poder passar o que aprendeu para os alunos sendo respeitado e respeitar.*

20. 47A9-9 *Aula é um conteúdo que alguém passa para ensinar as pessoas, mantendo respeito uns com os outros.*

21. 34A6-1 *Uma aula é todos os alunos quietos quando fazer as provas não colarem do caderno e sem ficar olhando o caderno do colega quando faz as atividades. E o mais importante respeitar os professores. Pra mim isso é uma.*

No caso das ULs **brincar v.**, **brincadeira n.**, as respostas dos alunos ora demonstram que a inserção da brincadeira se dá de forma harmoniosa, como uma estratégia de descontração; ora demonstram que a inserção deste *frame* se dá de forma desarmoniosa, como uma diversão.

Na resposta 25A9-23 *Para mim aula é a professora explicar e os alunos entenderem, sem ‘zoação’ e brincadeira fora de hora*, temos um exemplo de inserção desarmoniosa, especificada pela expressão “fora de hora”; bem como na resposta 1A9-21 *Um momento para conversar com os colegas, brincar e também às vezes estudar que é muito difícil*, na qual o aluno põe como prioridade de uma aula conversar e brincar e por último estudar. Na resposta (dentre outros exemplos, inclusive os da tabela 3) 52A6-32 *Uma aula é estudar aprender e brincar na hora certa e sempre prestar atenção*, temos um exemplo de convergência entre os *frame* Aula e brincadeira, já que o aluno especifica o momento para a brincadeira, “na hora certa”. Em algumas respostas, no entanto, o aluno não deixa claro se a relação entre a aula e a brincadeira é positiva ou negativa, como 18A9-23 *É um momento em que os professores ensinam e os alunos aprendem e as vezes tem algumas brincadeiras*.

Cada sentido inferido aponta para um *frame* diferente: no primeiro caso o *frame* Descontração, com avaliação positiva; no segundo caso, o *frame* Diversão, com avaliação negativa. Cabe ressaltar que as nomeações sugeridas para esses *frames* e para outros *frames* paralelos são apenas uma estratégia de categorização, sem qualquer pretensão descritiva; não há espaço no presente estudo para uma descrição cuidadosa das novas cenas.

Já a UL **divertir** aparece apenas nas respostas dos alunos do sexto ano, nas quais sugere uma relação harmoniosa (*Frame* Descontração) com o *frame* Aula:

22. 39A6-10 *Para mim uma aula é um espaço aonde nós aprendemos bastante e também nós divertimos.*

23. 24A6-13 *Um lugar em que os professores ensinam, faz a gente copiar para caramba e também a gente se diverte.*

De igual modo, a ULs **conversar v.** e **conversa n.** também podem instanciar cenas convergentes ou divergentes com o *frame* Aula:

24. 49A9-8 *Uma aula boa, sossegada aonde os alunos esteja em sintonia com os professores e com colegas, uma aula **sem muita conversa fora de hora**, todo mundo fica ligado na aula. (A especificação “sem conversa fora de hora” demonstra que a conversa prejudica a cena aula)*

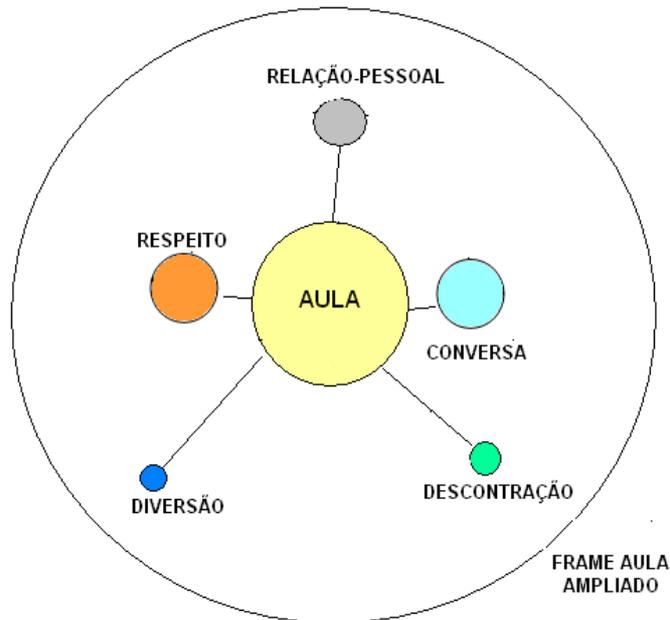
25. 10A9-10 *Todas as pessoas prestando atenção na aula e **conversa quando acabar de copiar***. (a oração “quando acabar de copiar” indica que a inserção do *frame* conversa deve ocorrer no momento adequado)
26. 25A6-26 *É estudar, **não conversar**, não fazer bagunça, mas às vezes eu falo muito, faço muita bagunça e também ajudo os professores*. (a normatização, marcada pela negação, indica o que não contribui para a aula, logo, a conversa não contribui)
27. 26A6-5 *Para mim uma aula é ficar quietos prestar bem atenção, ter uma professora boa, brincar na hora que pode brincar, **conversar com os amigos na hora do intervalo**, fazer provas e etc*. (a expressão “na hora do intervalo” indica o momento certo para a conversa).

AS ULs **fazer amizade**, **fazer amigos** participam de um *frame* Relação-Pessoal (*Framenet*) compatível com o *frame* Aula, segundo a resposta dos alunos:

28. 25A9-14 *Um lugar de ensino onde você aprende várias disciplinas e onde você **começa a viver e a conviver com a sociedade (e aprender a lidar com a mesma) através de amigos feitos na escola***.
29. 22A6-27 *Aprender amadurecer e crescer e **fazer amigos***.

Até este momento, apresentamos uma análise dos *frames* emergentes considerando os resultados obtidos nos dados do sexto e nono ano conjuntamente. Contudo, a inserção de alguns *frames* é mais freqüente em um ano do que no outro, por isso cabe, aqui, ressaltarmos estas diferenças. O *frame* Respeito foi mais acionado na respostas dos alunos do sexto ano do que nas respostas dos alunos do nono ano (4% (6°) e 1,26% (9°)). O *frame* Conversa, ao contrário, é mais freqüente nos dados do 9° ano (1,73% (6°) e 3,32% (9°)). O *frame* Descontração e Diversão são bem mais freqüentes no sexto ano. Estas diferenças nos mostram que a descontração está mais presente no sexto ano, enquanto a conversa está mais presente no nono ano. Além disso, observa-se uma diminuição da presença do respeito ao longo da série escolares, uma vez que ele é mais vezes acionado nas respostas do sexto ano do que no nono.

O desenho 1 ilustra o *frame* Aula ampliado: no centro encontra-se a cena prototípica de Aula, ao redor encontram-se os *frames* periféricos, os quais se aproximam ou se distanciam do *frame* central (Respeito; Conversa; Relação Pessoal; Descontração e Diversão).



Desenho 1: *frame* aula ampliado
Fonte: O Autor

Frames periféricos também foram acionados pelos alunos em respostas cuja definição de aula é dada, unicamente, com elementos de outros *frames*, ou seja, não há a coordenação de duas ou mais cenas, mas uma definição de aula a partir de outros *frames* somente. Estes casos ocorreram apenas nos dados do 6º ano. Das 469 respostas (cf.cap. 4) dadas pelos alunos à questão 1 do instrumento investigativo, apenas 9, um percentual pouco significativo (1,9%), definem a cena Aula através de elementos de outros *frames* somente. O grupo destas definições de aula é, em sua totalidade, instanciado por ULs que apontam *frames* conflitantes com a cena escolar definida pela maioria dos alunos (460 alunos):

- 12A6-13 ***Briga Agitação.***
- 12A6-8 *Chata, muita **agitação, brigas** todos os dias, eu gosto mais é de brincar.*
- 26A6-21 ***É bagunça.***
- 41A6-14 ***Uma coisa chata e uma prisão.***

Esses *frames* ocorrem paralelos ao *frame* Aula, no entanto não se integram a ele, resultando nos principais conflitos comuns à cena escolar.

A presença pouco significativa de *frames* totalmente divergentes em relação ao *frame* Aula vai de encontro à expectativa desta pesquisa, a qual era, justamente, desvelar os sinais conflituosos da cena escolar. O que observamos, conforme já sinalizamos, tanto na análise dos EFs como no levantamento das ULs, é que os alunos definem a cena Aula consoante com

a concepção que permeia nossa sociedade. Ao contrário, portanto, de nossa expectativa, até este ponto da análise, é tímida a presença de *frames* divergentes com a cena central.

5.1.4 A Avaliação e a Normatização

As definições podem ser consideradas um ato de fala assertivo, nos termos de Searle (1969), uma vez que elas são, quase sempre, representadas por um enunciado do tipo afirmativo e relacionam o locutor com o valor de verdade daquilo que é expresso pelo enunciado. Ao solicitarmos aos alunos uma resposta para a pergunta “o que é uma aula”, tínhamos a expectativa de recebermos enunciados com uma definição, logo, um ato de fala do tipo assertivo. No entanto, ocorreram outros atos de fala em quantidade significativa: avaliações, atos de fala expressivos, e normatizações, atos de fala diretivos. A tabela 4 apresenta a frequência de cada ato de fala no corpus:

Tabela 4: atos de fala

| Atos de fala | 6º ano (tokens) | 6º ano (%) | 9º ano (tokens) | 9º ano (%) | Exemplos | Total geral |
|------------------------|-----------------|-------------|-----------------|-------------|--|-----------------------|
| Ato de fala assertivo | 389 | 72,98% | 360 | 81,08% | 12A6-2 Uma aula é aprender as coisas 1A9-1 Uma aula pra mim é aonde aprendemos, dialogamos bastante. | 749 (76,66%) |
| Ato de fala expressivo | 97 | 18,19% | 61 | 13,96% | 28A6-10 Aula para mim aula é uma coisa muito legal. 16A9-8 É um mal necessário. | 158 (16,27%) |
| Ato de fala diretivo | 47 | 8,81% | 22 | 4,95% | 44A6-24 Para mim aula tem que ser dada com carinho e respeito. 18A9-11 É prestar atenção não fazer bagunça e sempre colaborar com a escola. | 69 (7,06%) |
| TOTAL | 533 | 100% | 443 | 100% | - | 976 (100%) |

Fonte: O Autor

I. Atos de Fala Expressivos

Os atos de fala expressivos (avaliações) podem ser divididos em dois grupos, um cujas avaliações são positivas e outro cujas avaliações são negativas:

Tabela 5: atos de fala expressivos

| Avaliações | 6º ano (tokens) | 6º ano (%) | 9º ano (tokens) | 9º ano (%) | Exemplos | Total geral |
|------------|-----------------|------------|-----------------|------------|--|----------------|
| Positivas | 70 | 72,16% | 16 | 26,22% | 44A6-7 Para mim a aula é uma coisa normal maravilhosa. 44A9-4 A aula é uma coisa boa. | 86 (54,43%) |
| Negativas | 27 | 27,83% | 45 | 73,77% | 41A6-14 Uma coisa chata e uma prisão. | 72 (45,56%) |

| | | | | | | |
|------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|---|-------------------|
| | | | | | 49A9-17 Aula pra mim não é nesta escola não está tendo nem parecida. Aqui só tem matérias e cópias ou resumo. | |
| Total por série | 97 | 100% | 61 | 100% | - | 158 (100%) |

Fonte: O Autor

Como pode ser observado na tabela 5, o julgamento favorável à cena aula é predominante no 6º ano (72,16%); no 9º ano, por sua vez, o conteúdo do julgamento se inverte em igual proporção, prevalecendo a avaliação negativa (73,77%). A soma das avaliações dos dois anos, no entanto, demonstra que a avaliação positiva é mais freqüente em relação à negativa, revelando que a maior parte dos alunos, cuja resposta contempla uma avaliação, está satisfeita com a interação na qual está inserido.

Nos dados referentes ao 6º ano, as avaliações positivas e negativas recaem, principalmente, sobre a cena como um todo (o *frame* Aula). O referente da avaliação não vem sempre explícito na resposta, como em *I2A6-2 Especial*. Neste exemplo supõe-se que o aluno tenha retomado o referente presente na pergunta: Para você, o que é uma aula? Uma aula é especial. Os adjetivos utilizados para a avaliação positiva foram: *legal, divertida, importante, especial, boa, perfeita e interessante*. Os utilizados para a avaliação negativa foram: *chata, ignorante e enjoada*. Além dos substantivos: *castigo, prisão e desgraça*.

As avaliações presentes nos dados do 9º ano variam bastante de foco, contemplam, principalmente, o *frame* Aula como um todo, o professor, uma aula específica ou uma matéria. Um ponto interessante nas avaliações negativas deste grupo é a presença de uma relação semântica adversativa, instanciada pela UL “mas”, que indica quebra de expectativa com relação à avaliação presente na sentença anterior, demonstrando que os alunos acham ruim a cena aula, mas reconhecem o seu valor simbólico:

30. *26A9-16 Um monte de explicação sobre matérias difíceis e chatas que fazem a minha cabeça doer. Mas eu sou obrigado a estudar para ter um bom emprego, e aqueles assuntos que minha mãe sempre fala, de ter um bom emprego e ganhar bem, e etc.*
31. *52A9-6 É uma coisa chata, mas necessário.*

II. Atos de Fala Diretivos

Conforme anunciado no início desta seção, além dos atos de fala expressivos, ocorreram, também, atos de fala normativos nas respostas dos alunos do 6º e 9º ano. As

normatizações estabelecem regras de conduta para os dois principais atores da cena: EF **Professor** e EF **Aluno**, como pode ser observado na tabela 6:

Tabela 6: atos de fala diretivos

| Foco das normatizações | 6º ano (tokens) | 6º ano (%) | 9º ano (tokens) | 9º ano (%) | Exemplos | Total geral |
|-------------------------------|------------------------|-------------------|------------------------|-------------------|--|----------------------------|
| EF Aluno | 44 | 93,61% | 17 | 77,27% | 39A6-14 Respeitar os professores dentro de sala de aula, não fazer bagunça dentro da aula quando a professora está dentro da sala. 34A9.9 Para mim uma aula é um horário que você só deve estudar | 61 (88,4%) |
| EF Professor | 3 | 6,39% | 5 | 22,72% | 24A6-5 Ensinar e não passar muito dever de casa. 52A9-11 É o professor ensinar os alunos, e fazer sempre alguma aula diferente, para não ficar chato a aula. | 8 (11,6%) |
| Total por série | 47 | 100% | 22 | 100% | - | 69 (100%) |

É interessante notar que as regras para os alunos são mais freqüentes nos dados do sexto ano, enquanto as regras para os professores são mais freqüentes no nono ano. Logo, podemos observar que, no sexto ano, os alunos se preocupam mais com a auto-regulação ou regulação do comportamento de um igual (um colega de sala); já no nono ano, os alunos se preocupam com a regulação do comportamento do outro, o professor. Sendo que a regulação do comportamento do aluno visa à construção de um ambiente mais favorável para a interação; enquanto a regulação do comportamento do professor tem como objetivo cobrar algumas atitudes deles (variar as aulas, explicar a matéria).

Os alunos estabelecem as seguintes regras para si mesmos: *Sem conversa, sem bagunça, sem gracinha, tem que respeitar, tem que tirar notas boas, tem que ter comportamento, não brincar, prestar atenção, ter educação, não colar, ter concentração, ter freqüência, não perturbar, tem que copiar, sem zoação, sem bagunça, tem que estudar, tem que prestar atenção*, entre outras. É interessante notar que as normatizações giram em torno da proibição da inserção de *frames* divergentes no *frame* Aula, como brincar, bagunçar ou zoar (cf. seção 5.1.3). Como observado na seção 5.1.3, os *frames* periféricos que ampliam o

frame central Aula podem se integrar e resultar em uma mescla harmoniosa, com ganhos para a interação; ou se conflitar e gerar uma mescla problemática, com prejuízos para a interação. Da mescla conflituosa provêm as normatizações da cena:

32. 33A6-4 (...) *não podemos brincar.*
33. 26A6-1 *A aula ela é feita para estudar e não conversar e nem brincar.*
34. 10A6-17 *Uma aula é para ficar quieto e prestar muita atenção na aula.*
35. 25A6-26 *É estudar, não conversar, não fazer bagunça.*
36. 52A6-35 (...) *tem que ser quieta.*
37. 25A9-23 (...) *sem “zoeira” e brincadeira fora de hora.*

Para os professores, os alunos estabelecem as seguintes regras: *dar aula com carinho e respeito, dar aula, dar matéria, ter paciência, ter respeito, não passar muito dever de casa, variar as aulas, explicar a matéria*, entre outras normas. Com exceção da regra “não passar muito dever de casa”, todas as outras refletem uma norma coerente com o papel que deve ser assumido pelo professor em sala de aula.

Os atos de fala normativos nos revelam pistas do que de fato vem ocorrendo nas salas de aula, em uma relação de quebra de expectativa entre o que é e o que deveria ser. As regras demonstram o que está acontecendo nas aulas e conflita com o *frame*, e, por isso, requer uma normatização. No que diz respeito às regras estabelecidas para os alunos, observamos que existe a inserção de *frames* diversos que prejudicam a interação; com relação às regras postuladas para os professores, vemos um possível descumprimento do professor com suas obrigações profissionais, como não explicar, não ter paciência, não ter respeito etc..

5.1.5 Pontuando os Principais Achados e Perguntas

Sintetizando as análises da primeira questão, passamos a levantar os achados que possam iluminar as metas analíticas postuladas neste estudo. A principal delas é a busca de sinais capazes de desvelar a crise de valores que se espelha nas relações em sala de aula.

Nesse aspecto, os sinais, a princípio, podem parecer ainda opacos. Os achados podem ser assim enumerados:

1. **A convergência parece ser a regra.** Os alunos demonstram convergência entre a forma como concebem o *frame* Aula e o modo como a sociedade perspectiviza tal cena. A cena definida por eles, assim como pelos dicionários, é, majoritariamente, a de **um Aluno (Paciente) que aprende alguma coisa com um Professor (Agente)**. Suas definições de aula indicam, assim, a metáfora estrutural **AULA É UM CONDUTO**. O fato de os alunos – ao contrário das expectativas presentes no senso comum e de nossa própria expectativa – terem demarcado em seus discursos um conceito convergente com o conceito de aula em nossa cultura, confirma a hipótese da transmissão cultural cumulativa (TOMASELLO, 1999). Nessa perspectiva, podemos afirmar que a aula, na concepção dos alunos, ainda é uma cena que contribui para a perpetuação de nossa herança cultural. No entanto, a tímida presença do EF **Preceito** indicaria uma fragilidade na transmissão da herança simbólica – os valores éticos e morais.
2. O EF **Papel**, presente de forma significativa, sinaliza a crença discente na aula-escola como um meio de emancipação pessoal, de atingir uma escala de desenvolvimento humano. Mas, teriam os alunos, através das práticas escolares reais, os caminhos para atingir a escala de emancipação desejada?
3. As respostas dos alunos à primeira questão apontam, ainda, para um *frame* Aula ampliado, o qual inclui a presença majoritária das ações pertencentes à cena prototípica (91,05%) e a presença tangencial (8,94%) de ações pertencentes a outros *frames* diversos (Diversão, Descontração, Conversa, Relação Pessoal e Respeito). Ao ampliarem a cena central Aula, os alunos indicam o tipo de relação estabelecida entre os *frames* emergentes e o *frame* prototípico de aula: uma relação harmoniosa ou desarmoniosa. Revelam, assim, os primeiros sinais de conflito no *frame* Aula. Conflitos esses presenciados e registrados em nossos “diários de bordo” quando da aplicação do instrumento (cf. seção 4.1.1). De igual forma presentes nos depoimentos de diretores, professores e coordenadores que acolheram a pesquisa em sua escola (cf. seção 4.1.1).

4. Os alunos apresentaram não só uma definição de aula, mas também realizaram julgamentos a respeito da cena e postularam regras para os atores. As avaliações (ato de fala expressivo) revelaram que a maior parte dos alunos, cuja resposta contempla uma avaliação, está satisfeita com a interação em sala de aula. Resultado: alunos perfeitos? A crise passa longe dessas salas de aula? De fato, em nossas anotações de campo registram-se algumas cenas harmoniosas presenciadas nas escolas investigadas. Mas registram-se também graves conflitos.
5. A postulação de regras para alunos e professores (ato de fala diretivo) revelou-nos a existência de ações conflitantes com o *frame* Aula que requerem normatização – reafirmando os sinais da crise no cenário escolar.

As questões 2 e 3 do instrumento investigativo, voltadas para as descrições das práticas cotidianas em sala de aula dos professores e alunos nos ajudarão, por certo, a responder as indagações emergentes na primeira questão. Um destes questionamentos que passamos a averiguar é se haverá uma convergência entre a forma como os alunos conceptualizam o *frame* e as práticas cotidianas dos atores.

5.2 Questões 2 e 3: “O que os seus professores fazem na aula?” “O que vocês, alunos, fazem na aula?”

As questões 2 e 3 do instrumento investigativo – “**O que os seus professores fazem na aula?**” e “**O que vocês, alunos, fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes ou rotineiras**” – objetivam promover uma descrição das práticas cotidianas vivenciadas por alunos e professores nas aulas. Tais ações, apontadas pelos estudantes, serão confrontadas com a definição e a estrutura do *frame* Aula emergentes das respostas da primeira questão do instrumento investigativo.

As ações atribuídas a alunos e professores serão expostas em seções separadas para uma melhor descrição do comportamento de cada um dos atores no cotidiano do cenário educacional.

5.2.1 As Ações dos Professores

O primeiro passo investigativo dado em direção à análise dos dados obtidos na segunda questão do instrumento investigativo foi elencar e estabelecer a frequência das ações a partir de um levantamento das ULs verbais utilizadas pelos alunos. Mais uma vez, os verbos foram a pista Lingüística utilizada; desta vez para descrever as ações desenvolvidas por docentes e discentes em uma aula. Outras palavras ou expressões podem acionar *frames* conceptuais, no entanto, os verbos, excetuando-se aqueles cuja predicção é estativa (ser, estar, por exemplo), são predicadores por excelência e fazem orbitar em torno de si os elementos do *frame* que instituem cada cena específica. Em cada construção que emergem trazem uma cena perspectivizada. Por esta razão investigamos o discurso dos educandos, inicialmente, pelos verbos usados.

Foram levantadas 948 ocorrências de verbos no 6º ano e 998 no 9º ano. Das ações elencadas no 6º ano, 763 (80,48%) convergem para o *frame* Aula descrito na primeira questão do instrumento investigativo, e 185 (19,51%) apontam para outras estruturas conceptuais ou *frames*. Das ações elencadas para o 9º ano, 666 (66,73%) convergem para o *frame* Aula descrito na primeira questão do instrumento investigativo, e 332 (33,26%) apontam para outros *frames*.

As ações que estamos considerando como esperadas para o *frame* Aula são aquelas condizentes com a concepção de aula emergente na primeira questão, ou seja, **uma aula é um tipo de atividade institucional de ensino-aprendizagem. O Aluno aprende com o Professor a Matéria, o Fato, o Preceito, a Habilidade que terão uma finalidade em sua vida** (cf. seção 5.1.1). Além disso, as práticas docentes estão relacionadas ao papel de **Agente** na interação, aquele que conduz o processo educativo. As respostas abaixo exemplificam as ações esperadas para o EF Professor em sala de aula:

38. 1A6-9 *Explicam a matéria*
39. 1A6-11 *Eles ensinam coisas novas*
40. 39A6-2 *Olham o nosso caderno*
41. 10A9-1 *Passam coisas no quadro*
42. 10A9-16 *Dá aula.*
43. 15A9- 18 *Explicar, corrigir e passar matéria.*

As ações que apontam para *frames* diversos (185 -19,51% (9º) e 332 -33,26% (6º)), por sua vez, podem ser divididas em seis grupos, de acordo com a natureza das atitudes dos educadores:

- Grupo 1: as ações que revelam um esforço por parte dos educadores para atrair a atenção dos alunos para as aulas e para promover um momento de distração e relaxamento (Descontração);

- Grupo 2: ações que demonstram atitudes agressivas dos professores para com os alunos (Agressividade);
- Grupo 3: ações relativas às estratégias utilizadas pelos educadores para solucionar dificuldades relacionadas à disciplina em sala de aula (Punição);
- Grupo 4: ações relativas às estratégias não punitivas utilizadas pelos professores para também manter a ordem em sala (Regulação de Comportamento);
- Grupo 5: ações que demonstram falta de compromisso do professor com o seu papel profissional (Indiferença);
- Grupo 6: ações como “tentar” e “conseguir” que demonstram a dificuldade do professor para desenvolver o trabalho em sala de aula (Tentativa de Desenvolvimento do Trabalho).

A tabela 7 a seguir apresenta a frequência das ações de cada grupo, nomeando os domínios conceptuais aos quais pertencem. Vale destacar, mais uma vez, que os *frames* nomeados nesta e nas seções anteriores como *frames* paralelos ao *frame* Aula, são apenas uma estratégia de categorização das ações, sem representar qualquer pretensão descritiva nos mesmos termos dos modelos da *Framenet*. Nesse caso, diferentemente do tratamento conferido ao *frame* Aula, em que postulamos uma descrição, estamos, pois, apenas nos valendo da afirmação fillmoreana de que os significados são relativizados à cena (cf. seção 3.3) e tomando o conceito de cena como *frame* – uma estrutura conceptual em que os significados estão relacionados e não são, portanto, tratados como átomos isolados. Aliás, não há outra forma de categorizar nossa experiência sócio-cultural a não ser pelas cenas em que as experimentamos em nossa cultura.

Tabela 7: *frames* conceptuais

| Domínios conceptuais | 6º ano (tokens) | Ocorrências % | 9º ano (tokens) | Ocorrências % | Exemplos | Total de ações por <i>frame</i> |
|-----------------------------------|------------------------|----------------------|------------------------|----------------------|--|--|
| Descontração | 46 | 24,86% | 154 | 46,38% | Brincar, Rir, Conversar, Divertir, Contar caso. | 200 (38,68%) |
| Agressividade | 72 | 38,91% | 63 | 18,97% | Gritar, Xingar/brigar, Tampar giz, Bater na mesa, “Dar tiradas”, Chamar de burro. | 135 (26,11%) |
| Regulação de comportamento | 31 | 16,75% | 44 | 13,25% | Chamar atenção, Pedir silêncio/ atenção. | 75 (14,5%) |

| | | | | | | |
|---|------------|-------------|------------|-------------|---|---------------------|
| Punição | 15 | 8,10% | 27 | 8,13% | Dar suspensão, Colocar pra fora de sala, Tirar ponto, Mandar para secretaria, Chamar os pais. | 42 (8,12%) |
| Indiferença | 11 | 5,94% | 22 | 6,62% | Ler revista, Faltar, Não explicar, Conversar na porta/no celular. | 33 (6,38%) |
| Tentativa de desenvolvimento do trabalho | 10 | 5,4% | 22 | 6,62% | Tentar dar aula, Tentar explicar | 32 (6,18%) |
| Total de ações por ano | 185 | 100% | 332 | 100% | - | 517 100% |

Fonte: O Autor

Na tabela 7 podemos verificar que os *frames* claramente divergentes com o *frame* Aula (Agressividade, Regulação de Comportamento, Punição, Indiferença e Tentativa de Desenvolvimento do Trabalho) representam dois terços do conjunto. Cabe pontuar que a avaliação sobre a convergência ou não dos *frames* emergentes, nesta seção, é fruto, via de regra, de uma análise do pesquisador, diferente do que ocorreu na primeira questão em que tomamos a perspectiva avaliativa do aluno. Ocorre que nas questões dois e três os alunos apenas citam as ações, não demonstrando, na quase totalidade das ocorrências (exceto nos atos de linguagem avaliativos – cf. seção 5.2.2), quais as influências (positivas ou negativas) destas ações na cena aula. Quanto ao *frame* Descontração que representa um terço das ações, estamos postulando a sua convergência, como veremos na argumentação a seguir.

Dos seis grupos destacados (Descontração, Agressividade, Regulação de Comportamento, Punição, Indiferença e Tentativa de Desenvolvimento do Trabalho), quatro são demonstrativos das dificuldades que o professor enfrenta em sala de aula, principalmente, as relativas ao desconhecimento, por parte dos alunos, das regras interacionais e lingüísticas que regem a cena. Os grupos são: Agressividade, Regulação de Comportamento, Punição e Tentativa de Desenvolvimento do Trabalho. Os três primeiros revelam as estratégias – que perpassam graus variados de repreensão – utilizadas pelo professor para reprimir o comportamento inadequado dos alunos em sala de aula. Os exemplos 44 e 45 demonstram algumas dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula e os exemplos 46, 47 e 48 as estratégias para solucioná-las:

44. 49A6-9 Um dia a professora estava passando matéria e os meninos não calavam a boca.
45. 18A6-3 todos que fazem bagunça e desrespeitam as regras da escola.

46. 18A6-3 *Os professores tiram pontos.*
47. 22A6-6 *dão broncas nos alunos.*
48. 16A6-4 *Eles costuma chamar bastante atenção de alguns engraçadinhos.*

O último grupo (Tentativa de Desenvolvimento do Trabalho), apesar de não representar uma estratégia de manutenção da ordem, também é representativo da dificuldade dos professores: as ULs verbais **tentar** e **conseguir** revelam que o ato de dar aula perpassa por uma tentativa que pode ser conseguida ou não, dependendo do comportamento discente. A autoridade docente, legitimada socialmente pelo saber, apresenta sinais de crise, uma vez que não é mais o professor quem decide se vai dar aula: ele precisa tentar e, talvez, conseguir.

49. 28A6-20 *Os professores tentam ensinar aos alunos a entenderem as matérias*
50. 25A6-15 *Tem alguns que tentam dar aula e não conseguem*
51. 16A9-6 *Dão aula ou pelo menos tentam.*
52. 18A9-19 *Tentam explicar as matérias, mas as vezes não conseguem.*

Os quatro grupos discutidos acima constituem *frames* não convergentes com o *frame* Aula, como anunciado, já que podem ser considerados ações resultantes de *frames* conflituosos inseridos pelos alunos (como poderemos observar na análise das ações discentes – seção 5.3). A inserção de *frames* relativos às estratégias de regulação de comportamento interrompe a cena aula, dando descontinuidade ao processo educacional. Além disso, o *frame* conceptual Agressividade pode ser considerado totalmente despreferido em uma cena educacional, uma vez que educação e agressividade estão (ou deveriam estar) em pólos opostos e conflitantes.

O grupo Indiferença – o qual revela um descomprometimento dos professores com o seu papel profissional – também é formado por ações que vão de encontro ao *frame* Aula. Ancorados na concepção de linguagem como ação conjunta de Clark (1996) (cf. cap. 3), podemos considerar que aqueles *frames* que provocam descontinuidade na cena Aula resultam em conflito para a interação. Quando o professor *lê revistas durante a aula, conversa na porta, fala ao celular*, entre outras ações que revelam uma falta de compromisso do professor, ele institui cenas nas quais os alunos não figuram e abre, assim, espaço para que os estudantes também iniciem ações de outros *frames* não convergentes com a aula. Além disso, as ações inseridas no grupo da Indiferença constituem um desrespeito do professor pelo aluno. As respostas abaixo (53 à 58) exemplificam as ações deste grupo:

53. 15A6-3 *Sentam na mesa deles e vão ler revista ou jornais*
54. 16A6-19 *A M. F. faz o ritual de beleza.*
55. 15A6-8 *Tem alguns que ficam lendo jornal.*
56. 15A9- 7 *Saem na hora de dar aula e ficam lá fora.*
57. 22A9-28 *Os professores ficam lendo revista na aula*
58. 22A9-9 *saem de sala para bater papo*

O grupo Descontração, por sua vez, revela que os professores inserem alguns novos *frames* ao *frame* Aula em uma tentativa de atrair a atenção dos alunos, de tornar a aula mais agradável, descontraída e interessante. Neste sentido, o *frame* conceptual Descontração pode ser considerado convergente com o *frame* Aula. A inserção de ações deste *frame* resulta em contribuição para a cena Aula. As respostas abaixo (59 à 61) exemplificam a inserção positiva desse *frame*:

59. 22A6-26 *Estão sempre contando uma piada só pra gente empolgar e dá certo, fazemos tudo.*
60. 26A9-16 *É mais comum eles nos fazerem rir, porque eles são realmente muito divertidos e legais.*
61. 10A9-13 *Eles vão passando a matéria e explicando. As aulas são boas e descontraídas. Os professores brincam conosco, brincamos com eles. É um jeito divertido de aprender.*

No entanto, a descontração apresenta um limite tênue entre a contribuição e o conflito. Quando os papéis hierárquicos não estão bem estabelecidos, a inserção das ações que acionam o *frame* descontração gera desarmonia no *frame* Aula. Nos dados, no entanto, não foi encontrado nenhum exemplo da inserção conflitiosa do *frame* Descontração no *frame* Aula.

O gráfico 3 apresenta uma comparação das ações pertencentes ao *frame* Aula e das ações dos outros *frames* emergentes nas respostas dos alunos do 6º ano, do 9º ano e do conjunto formado por ambas as séries:

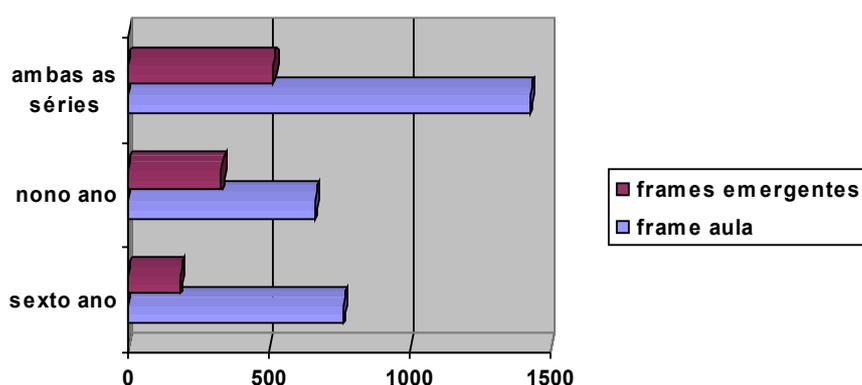


Gráfico 3: Frame Aula – Frames emergentes
Fonte: O Autor

O gráfico 3 demonstra que as ações pertencentes ao *frame* Aula emergente na primeira questão são mais frequentes, logo, a definição coincide com a prática, ao menos no que diz respeito à prática docente, na concepção dos alunos investigados. Contudo, a frequência das

ações que apontam para outras cenas que ocorrem paralelas ao *frame* Aula é bastante significativa (26,56% representa o total de ações que acionam *frames* diversos, sendo 10,27% relativos ao *frame* convergentes (Descontração), o que pode ser comprovado nos dados, e 16,29% relativos aos *frames* não convergentes (Agressividade, Regulação de Comportamento, Punição, Indiferença e Tentativa de Desenvolvimento do Trabalho)), o que revela que os professores também inserem *frames* outros que prejudicam a interação no *frame* Aula. O gráfico ressalta, ainda, uma presença maior dos *frames* que ocorrem paralelos ao *frame* Aula nos dados dos alunos do nono ano, quando comparados aos dados dos sexto ano (19,51% (6°) e 33,26% (9°)).

Os sinais de crise começam, assim, a ser demarcados de forma mais clara e, de acordo com os dados, se acentuam no estágio mais avançado do ensino.

Podemos observar que a concepção de aula emergente na primeira questão, bem como as ações docentes da segunda questão coincidem, de modo majoritário, com a conceptualização do *frame* Aula presente em nossa cultura. Contudo, os sinais da crise que se apresentam de forma muito tímida na primeira questão, começam a ter mais representatividade na segunda questão e passam a ganhar grande força nas ações discentes. É o que veremos na seção 5.3.

5.2.2 A Avaliação do Professor

Na questão 2 do instrumento investigativo, os sujeitos pesquisados se colocam, em um conjunto de ocorrências, na posição de avaliadores das ações ou personalidades dos professores. Não se limitam, portanto, a descrever as ações dos educadores em sala de aula. Emitem opiniões sobre vários aspectos do processo educacional, como já pôde ser observado na análise da questão 1 do instrumento e será observado, também, na segunda questão.

O aluno encontra-se, constantemente, em situações avaliativas, nas quais eles são sempre o foco da avaliação: prova, conselho de classe, a própria aula, os deveres etc.. Em um contexto de pesquisa, em que lhes foi concedido voz para opinar, realizam seus atos de linguagem avaliativos acerca da cena na qual deveriam ser protagonistas. A tabela 8 apresenta a frequência dos atos de fala expressivos em relação à frequência das ações elencadas pelos alunos:

Tabela 8: atos de fala expressivos

| Ações e avaliações | 6° ano (tokens) | 6° ano % | 9°ano (tokens) | 9°ano % | Exemplos | Total geral |
|--------------------|-----------------|----------|----------------|---------|------------------------|-------------|
| Descrição | 948 | 91,41% | 998 | 90,97% | 15A6-5 Eles ensinam os | 1.946 |

| | | | | | | |
|---------------------|-------|-------|-------|-------|--|-----------------|
| de Ações | | | | | alunos 1A9-6 Passam matéria para nós copiarmos | (91,19%) |
| Avaliação das ações | 89 | 8,58% | 99 | 9,02% | 52A9-14 alguns não ensina a fazer as atividades que passam. 15A6-2 Meus professores me dão aula muito bem e ensinam direito pois são professores dignos de trabalho honesto. | 188 (8,8%) |
| Total por ano | 1.037 | 100% | 1.097 | 100% | - | 2.134 (100%) |

Fonte: O Autor

Na primeira questão, a avaliação mais recorrente foi da cena Aula como um todo. Na segunda questão, dado o caráter da pergunta, as avaliações recaem, principalmente nas ações dos professores e em suas personalidades. Das 89 avaliações presentes nos dados do 6º ano, 40 (44,94%) são positivas e 49 (55,05%) são negativas. Das 99 avaliações presentes nos dados do 9º ano, 59 (59,6%) são positivas e 40 (40,4%) são negativas. As avaliações podem ser divididas em dois grupos, de acordo com o foco da apreciação:

- Avaliação negativa das ações dos professores.
44A6-17 Explicam a matéria pela metade.
22A9-14 a professora de matemática, que só passa exercícios do livro e explica de qualquer jeito, sem retirar dúvidas ainda existentes.
- Avaliação negativa da personalidade dos professores.
22A6-1 alguns professores são chatos e não são educados.
49A9-1 Alguns professores aqui são mal-educados
- Avaliação positiva das ações dos professores.
47A6-14 Dão aula muito bem, explicam direito.
12A9-14 eles explicam muito bem as matérias.
- Avaliação positiva da personalidade do professor.
52A6-32 ela é muito calma.
49A9-1 alguns são muito bonzinhos.

O gráfico 4 explana a proporção das avaliações:

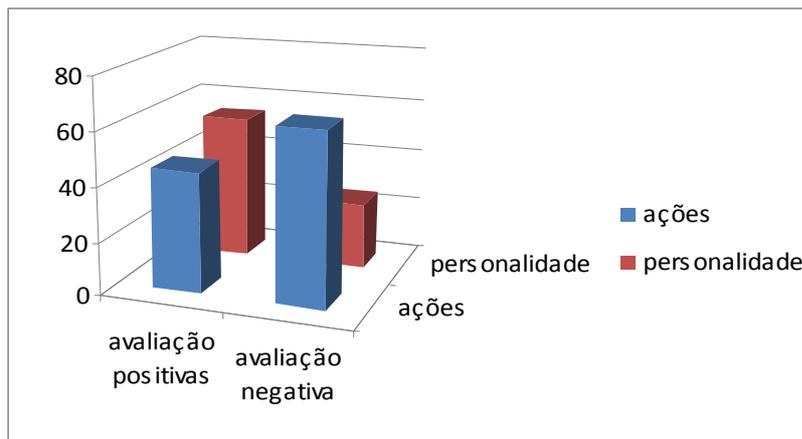


Gráfico 4: Avaliação dos professores
Fonte: O Autor

Considerando o total de avaliações presentes nas respostas à segunda questão (6º e 9º ano), podemos observar, no gráfico 4, que as avaliações negativas das ações dos professores é a mais freqüente dentre os atos expressivos. Este grupo vai ao encontro das normatizações presentes na primeira questão (cf. seção 5.1.4), uma vez que a avaliação negativa das práticas docentes confirma o possível descumprimento do professor para com suas obrigações profissionais. Na primeira questão, os alunos postularam regras para o professor que revelam este descumprimento das tarefas docentes: *dar aula, tem que explicar a matéria, tem que ter paciência*, entre outras regras. Na segunda questão do instrumento investigativo, os alunos avaliaram negativamente as ações dos professores, reforçando o que havia sido apontado anteriormente na primeira questão:

62. 52A9-14 *alguns não ensina a fazer as atividades que passam, e alguns só sabe dar tiradas.*
63. 33A9-9 *Alguns não fazem nada ou só passam exercícios e não explicam*
64. 16A9-10 *Apesar de ter alguns que sabem muito para eles e não para explicar para os alunos, parece que eles travam, não conseguem e isso é horrível, não consigo entender nada.*
65. 12A6-5 *às vezes chegam atrasados ou perdem a hora do ônibus*
66. 22A6-19 *alguns ficam sentados explicando matéria e só mandando a gente fazer exercícios do livro didático*
67. 16A6-6 *O professor não vem às aulas. Exemplo: uma não veio hoje.*

Em segundo lugar (com uma diferença de apenas dez ocorrências em relação à avaliação negativa das ações dos professores), apresenta-se a avaliação positiva da personalidade dos educadores, do seu jeito em sala de aula. Podemos observar, ainda, que as

ações dos educadores são mais avaliadas do que suas personalidades, logo, o que eles fazem interfere mais na vida dos alunos do que o que eles são.

Sintetizando os resultados obtidos em relação à questão 2, o que se observa nas respostas dos alunos sobre a prática docente é que os professores praticam ações, na maioria das vezes (73,43%), consoante com *frame* Aula emergente na primeira questão. No entanto, o professor também participa, de acordo com o discurso dos alunos do 6º e 9º ano, da inserção de outros *frames* convergentes (Descontração – 10,27%) e divergentes (Indiferença, Agressividade, Regulação de Comportamento, Punição e Tentativa de Desenvolvimento do Trabalho e Indiferença) ao *frame* Aula. Com exceção do *frame* Indiferença (1,69%), o qual demonstra uma falta de compromisso profissional do docente, todos os demais *frames* divergentes (14,59%) são o resultado de ações discentes não convergentes com o *frame*. O que demonstra os sinais da crise relativos à falta de respeito na cena, ao não reconhecimento da autoridade do professor, à falta de limites interacionais e lingüísticos.

Além de elencarem ações docentes, os sujeitos investigados se colocaram na posição de avaliadores dos professores: avaliaram ora suas ações, ora suas maneiras de ser. A presença dos atos de fala expressivos nos sinalizou, principalmente, um possível descumprimento das tarefas docentes e a importância, para os alunos, das ações dos professores serem bem desenvolvidas.

5.3 As Ações dos Alunos

34A9-15 Há uns alunos bagunceiros e que tiram a atenção de quem quer estudar; outros são gente boa e trabalham em grupo. (aluno do nono ano)

Através de um levantamento dos verbos que descrevem as ações discentes, observamos que os alunos apontaram, para si mesmos, ações que fazem parte do *frame* Aula descrito na primeira questão e outras ações que apontam, de modo altamente significativo, para *frames* diversos, assim como ocorreu com as ações atribuídas aos professores. No 6º ano foram elencadas 1.104 ações, sendo 654 (59,23%) ações pertencentes ao *frame* Aula e 450 (40,76%) ações pertencentes a *frames* diversos. No 9º ano foram levantadas 1.269 ações, sendo 674 (53,11%) ações pertencentes ao *frame* Aula e 595 (46,88%) ações pertencentes aos *frames* emergentes. Desta forma, as ações discentes em sala de aula podem, inicialmente, ser divididas em dois grupos relativos (a) à cena Aula e (b) a outros *frames* que co-ocorrem com o *frame* Aula:

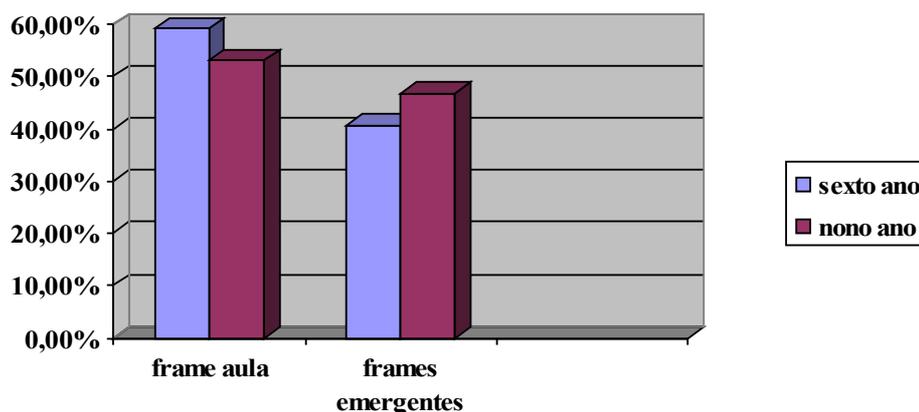


Gráfico 5: ações discentes

Fonte: O Autor

As ações esperadas para o *frame* Aula, com base no *frame* descrito pelos alunos na primeira questão, somam 1.328 ações (55,96%) – considerando o corpus total, sexto e nono ano – e são relativas às tarefas assumidas pelos alunos em sala de aula:

68. 1A6-3 Escrever, ler, fazer conta.
69. 10A6-18 Estudamos e aprendemos muitas coisas boas em comum.
70. 15A6-12 Copia matéria, fazemos provas, fazemos exercícios e etc.
71. 16A6-15 Prestamos atenção no professor.
72. 1A9-9 Copiamos a matéria. Aprendemos o conteúdo passado no quadro.
73. 49A9-14 Copiar matéria e entender.
74. 44A9-34 O que faço na sala de aula é prestar atenção e cumprir as atividades.
75. 41A9-13 Ler livros.

As ações discentes que acionam *frames* diversos somam 1.045 ações (44,03%), considerando o corpus total, sexto e nono ano. Desta vez os sinais da crise aparecem com grande representatividade, disputando quase 50% da cena Aula. As ULs que apontam tais cenas estão vinculadas a *frames* conceituais bastante diversos. Por esta razão procuramos categorizá-las em grupos mais abrangentes e não estanques – uma vez que eles se interpenetram. Os *frames* conceituais Conversa e Diversão, por exemplo, configuram um tipo de desordem em sala de aula, no entanto são desordens qualitativamente diferentes das ações do tipo *atrapalhar* ou *bagunçar* que formam o *frame* Desordem. Além disso, ambos, os *frames* Conversa e Diversão, formam um conjunto significativo de respostas, por este motivo, também, foram categorizados separadamente. O *frame* Vandalismo tem relação com o *frame* Agressividade, no entanto, os atos de vandalismo são contra bens materiais e os atos agressivos são contra pessoas, logo, configuram agressividades de naturezas distintas, por isso foram separados em dois grupos. A tabela 9 apresenta os *frames* utilizados para categorizar as

ações discentes que não se vinculam ao *frame* Aula definido, de modo majoritário, na primeira questão:

Tabela 9: *frames* conceptuais

| Domínios conceptuais | 6º ano <i>tokens</i> | 6º ano % | 9º ano <i>tokens</i> | 9º ano % | Exemplos | Total geral |
|-----------------------|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|--|-----------------|
| Conversa | 131 | 29,11% | 241 | 40,5% | 16A6-7 As ações comuns é eu conversar na sala de aula 1A9-1 Conversamos muito | 372 (35,59%) |
| Desordem | 152 | 33,77% | 144 | 24,20% | 44A6-9 Bagunça, gritaria e levantamento. 49A6-6 Bagunça, arrastação de cadeira 44A6-13 falam alto e ficam correndo pela sala 1A9-6 Bagunça demais tem hora que fico em silêncio na matéria que tenho dificuldade mas na matéria que tenho facilidade de aprender faço bagunça até demais. 26A9-23 outros vêm só para atrapalhar as aulas, para tirar professores do sério e assim vai. 34A9-12 a maioria fica zoando na sala. | 296 (28,32%) |
| Diversão | 91 | 20,22% | 123 | 20,67% | 49A6-7 brincadeiras 22A6-13 se divertir 47A9-4 brincamos fora de hora. 52A9-9 Eu arrumo uma risaiada com meus colegas. | 214 (20,47%) |
| Agressividade | 35 | 7,77% | 33 | 5,54% | 26A6-3 Eles xingam, brigam etc. 49A6-18 falar palavrão jogar bola de papel. 1A6-20 as vezes damos tiradas em alguns professores chatos. 44A9-21 outros (alunos) vem para bater em professores. 1A9-21 brigamos, xingamos, e muito bate boca com o professor quando eles chamam a nossa atenção mesmo sabendo que nós estamos errados. | 68 (6,5%) |
| Indiferença | 19 | 4,22% | 48 | 8,06% | 49A6-7 ver revistas. 18A6-23 Nada nas aulas chatas. 10A9-1 Faço desenho 10A9-20 Ouve mp4, tem vezes que nem trago matérias da aula. | 67 (6,41%) |
| Sofrer punição | 11 | 2,44% | 2 | 0,33% | 28A6-16 Ficar todos sem recreio por bagunça. | 13 (1,24%) |

| | | | | | | |
|------------------------|------------|-------------|------------|-------------|--|-------------------------------|
| | | | | | 25A6-27 fica de castigo 1A9-21 só levamos broncas dos professores. | |
| Insatisfação | 3 | 0,66% | 3 | 0,5% | 44A6-15 Reclamar da aula 25A9-26 Português eu não gosto da professora, então não tiro dúvidas com ela, deixo para aprender sozinha em casa. | 6 (0,57%) |
| Alimentação | 4 | 0,88% | 1 | 0,16% | 1A9-20 chupar bala e pirulito 35A6-6 Mastigam chiclete | 5 (0,47%) |
| Vandalismo | 4 | 0,88% | 0 | 0% | 44A6-17 subir em cima da carteira 47A6-7 passamos corretivo na carteira. | 4 (0,38%) |
| Total por série | 450 | 100% | 595 | 100% | - | 1.045 (100%) |

Fonte: O Autor

Os *frames* conceptuais utilizados para categorização das ações discentes que não se enquadram no *frame* Aula podem ser considerados, certamente, incompatíveis com a aula e, portanto, geradores de uma integração conflituosa com a cena central. A integração destes *frames* com o *frame* Aula aponta para o não partilhamento de atenção e intenção entre alunos e professores no cenário educacional, uma vez que as ações dos alunos revelam a criação de *frames* paralelos não convergentes com o *frame* Aula. Entendendo a linguagem como uma forma de ação conjunta, nos termos propostos por Clark (1996. Cf.cap. 3), na qual é necessário que haja atenção e intenção partilhada entre os integrantes da comunicação, podemos concluir que na sala de aula não está havendo linguagem. Logo, a finalidade primeira da aula de ensinar/aprender está prejudicada pela inserção de *frames* não convergentes. Buscaremos desvelar de forma mais clara as ações que compõem os *frames* conceptuais apresentados no quadro acima na tentativa de visualizar melhor a cena conflituosa que se delinea a partir das ações discentes.

No *frame* Conversa encontram-se ações discentes dos tipos: *ficar conversando*, *não ficar quieto*, *falação*, *falar* (muito), *contar caso/história*, *conversar* (muito, bastante), *não calar a boca*, *conversar pelo caderno* (por bilhetes), *bater papo* e *fazer fofoca*; como pode ser observado nos exemplos 76 a 79:

76. 24A9-18 *batemos papo.*

77. 24A9-19 *converso bastante.*

78. 52A9-7 *conversamos demais, as meninas fazem fofoca.*

79. 32A6-5 *Na nossa sala existe uma falação, às vezes conversamos através de papéis.*

Todas as ações que constituem o *frame* Conversa são introduzidas na cena aula de forma desarmoniosa, uma vez que a sobreposição de vozes prejudica a comunicação e,

consequentemente, a aprendizagem. Conforme anuncia Grice (1982), os falantes agem, em uma interação comunicativa, de maneira cooperativa, ou seja, fazem suas contribuições conversacionais tal como são requeridas no momento em que ocorrem, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que estão engajados (GRICE, 1982:86). O princípio da cooperação, tal como é denominado por Grice, tem por objetivo, portanto, a geração de entendimento entre os participantes de uma troca conversacional, contudo, quando os falantes violam este princípio o resultado pode ser o desentendimento. Assim, quando os falantes sobrepõem suas vozes à voz do professor e também a de outros colegas, eles não estão agindo cooperativamente para que a interação ocorra a contento de todos; ao contrário, estão contribuindo para o desentendimento e para os conflitos na cena educacional. Tal reflexão não implica, no entanto, a afirmação de uma cena em que alunos, mudos, em escuta sempre passiva, recebem o pacote de saberes do professor. Estamos falando do que Miranda (2005) nomeia como uma Pedagogia do Silêncio – uma cena em que os atores reconhecem seus papéis e sabem a hora de falar, de calar-se de modo a promover uma interação de qualidade. O aluno que esperamos, portanto, é aquele que possui conhecimento das práticas de oralidade em ambiente públicos de interação, e isso exige aprendizado.

O *frame* conceptual Desordem é constituído por ações do tipo: *atrapalhar, bagunçar, zoar, correr pela sala, gritar, aprontar, ficar levantando da carteira, arrastar carteira, irritar o professor, tirar a paciência do professor, fazer baderna, não deixar o professor dar aula, perturbar, avacalhar a aula, não deixar os alunos assistirem aula e tampar papel no ventilador*; como pode ser observado nos exemplos 80 a 83:

80. 32A6-2 *tem alunos que atrapalha as aulas*

81. 32A6-3 *Muita bagunça*

82. 35A9-8 *avacalhar a aula.*

83. 1A9-20 *andar dentro de sala, zoar, tampar papel no ventilador.*

O *frame* Diversão é formado por ações como: *brincar, rir, fazer palhaçada, fazer piada, divertir, fazer brincadeira*, conforme os exemplos 84 e 85:

84. 34A6-9 *Rimos, fazemos palhaçadas.*

85. 16A9-10 *Nós falamos, fazemos piadas, rimos, brincadeira.*

O *frame* Agressividade é formado por todo tipo de ato agressivo contra um ator da cena educacional: *xingar, brigar, discutir, responder o professor, dar tiradas, bater boca, tampar/jogar bolinha/giz, falar palavrão, mandar língua, tomar soco, zombar e bater*; como pode ser observado nos exemplos 86 a 89:

86. 41A6-2 *Falam palavrão, brigam.*

87. 41A6-6 *Os alunos ficam xingando o professor.*

88. 16A9-8 Ex.: *tampar giz nos outros.*
89. 16A9-9 *zombamos de outros alunos.*

O *frame* Indiferença é constituído por ações que demonstram o descaso dos alunos com as atividades de sala de aula, como: *não prestar atenção, ficar desenhando, jogar joguinho, não fazer nada, não querer aprender, ficar olhando o ventilador, ouvir/escrever música, ficar rezando para aula acabar, não trazer matéria da aula, cantar, ler revista, toda hora pedir para ir ao banheiro, ficar na porta/no corredor e não tirar dúvida*; conforme os exemplos 90 a 93:

90. 41A6-9 *A maioria dos alunos não quer nada com nada.*
91. 34A6-14 *toda hora pedimos para ir ao banheiro.*
92. 22A9-5 *não prestar atenção na aula.*
93. 26A9-16 *eu normalmente fico olhando o ventilador girar, pensando nos eu amigos do MSN e Orkut que eu deixei de falar com eles para vir à aula. Prefiro ficar na Lam House do que subir o morro (Ladeira) que eu tenho que subir pra chegar aqui debaixo do sol.*

As outras categorias (Sofrer Punição, Insatisfação, Alimentação e Vandalismo) são menos numerosas e, por isso, a tabela 9 já é suficiente para explicitar a forma como as ações que constituem estes *frames* aparecem nas respostas dos alunos.

Os *frames* Indiferença e Agressividade já haviam sido observados por nós pesquisadores durante a aplicação do instrumento investigativo nas escolas. Conforme relatado na metodologia de coleta de dados da presente pesquisa (cf. cap. 4), presenciamos cenas, anotadas em nosso diário de campo, que passamos a transcrever: *cenar de alunos com fones de ouvido, celulares ligados e carteiras viradas para trás durante a aula; cenas de agressividade e deboche nas respostas de alunos a professores e funcionários da escola*, além de cenas de desrespeito absoluto, como *um aluno gritando com o professor e batendo a porta em sua cara*. Em outro momento, *os alunos jogaram giz e bolinhas de papel no professor. Enquanto o educador fala, muitos se levantam, cantam, gritam, dormem, batucam...* Presenciamos, ainda, *cenar de agressividade entre os próprios alunos, em algumas escolas, eles se xingam e brigam durante a maior parte do tempo*. O discurso dos alunos acerca de suas ações coincide, portanto, com as cenas observadas nas salas de aula, reforçando os sinais da crise dos padrões comportamentais e lingüísticos nos cenários institucionais. É importante lembrar que esta pesquisa tem como foco o discurso dos alunos acerca do *frame* Aula, não a prática empírica. Contudo, durante o curto período de tempo em que estivemos nas escolas pudemos observar atitudes dos alunos que coincidem com o que eles descrevem como sendo suas ações mais freqüentes em sala de aula.

Cabe ressaltar, contudo, conforme já pontuamos no capítulo de metodologia (cf. cap. 4), que nesta observação incluem-se também muitas cenas positivas descritas em nosso diário de campo, como *cenas, não raras, de educação, respeito, delicadeza e carinho entre professores, alunos e funcionários da escola.*

A explicitação das ações que constituem os *frames* que ocorrem paralelos à aula nos revela uma cena bastante conflituosa: os alunos não agem de forma cooperativa com a cena, pelo contrário, agem na direção contrária aos objetivos de ensinamento e aprendizagem em sala de aula. E os meios pelos quais a autoridade do professor tem entrado em vigor para manutenção da ordem em sala de aula parece ser apenas o dos *frames* emergentes conflituosos descritos na seção 5.2.1: Punição, Agressividade, Regulação do Comportamento. O *frame* Punição esteve presente nas ações dos professores – segundo os alunos – e voltou a aparecer nas ações discentes. No entanto, no primeiro caso as punições foram perspectivizadas pelo **Agente** da ação (Aplicar – punição) e no segundo caso, pelos **Pacientes** da ação (Sofrer – punição).

As ações discentes têm, assim, uma distribuição significativa – praticamente metade delas são relativas ao *frame* Aula (55,96%), enquanto a outra metade é relativa a *frames* diversos e **todos conflitantes** (44,03%). Tal porcentagem nos mostra que ao *frame* Aula definido na questão 1, sobrepõem-se vários outros *frames* não convergentes com a cena. Houve, portanto, uma relação de contradição entre o que foi definido como uma aula na primeira questão do instrumento investigativo e a descrição das ações discentes na terceira questão. A partir da definição, parecem não existir conflitos significativos, contudo, a descrição da prática discente nos revela a presença marcante da crise nos padrões interacionais e lingüísticos que regem (ou deveriam reger) a cena institucional aula.

Confrontando alguns dos resultados obtidos em nossas análises, podem ser arrolados os seguintes pontos:

1. Na primeira questão, o alargamento do *frame* Aula se deu de forma bastante tímida (8,94%), foi mais comum a cena prototípica de aula (91,05%) (cf. seção 5.1).
2. Na segunda questão, as ações docentes se mostram, em sua maior parte, convergentes com o *frame* descrito na questão anterior – 1.429 ações apontam para o *frame* Aula (73,43%) e 517 apontam para *frames* emergentes (26,56%), sendo que 16,28% destes *frames* são divergentes com o *frame* Aula e 10,27% são convergentes (cf. seção 5.2).

3. Na terceira questão, por sua vez, as ações discentes apontam para uma expansão da cena aula para outros *frames* que revelam, de maneira clara e contundente, as dificuldades na interação: as punições, as insatisfações, a agressividade, o vandalismo, a desordem, a conversa etc.

O fato é que os alunos vistos como Pacientes na cena escolar em nossa cultura, se vêem de igual modo. Aliás, como afirmam as teses construcionistas de Tomasello (1999 – cf. cap. 2 e 3), os seres humanos aprendem na contra-face do outro; se vêem no espelho do seu co-específico. Assim vistos pelos outros e por si mesmos, os alunos querem, precisam manifestar sua voz, mas não sabem, não têm o caminho para isto. Daí erguerem uma voz tão dissonante, responsável, em grande parte, pelo seu próprio fracasso escolar.

A análise da 4ª questão, que aponta para a normatização de uma cena Aula idealizada, poderá, por fim, nos ajudar a compreender melhor a relação entre a conceptualização de aula, marcada pela tradição arraigada na cultura, as práticas conflitantes ou convergentes com tal definição e as expectativas de mudança da realidade.

5.4 Questão 4: Para você, o que é preciso para se ter uma boa aula?

A questão 4 do instrumento investigativo – **Para você, o que é preciso para se ter uma boa aula?** – tem por objetivo fazer emergir as regras que os alunos postulam para a criação de uma cena ideal. O conjunto destas regras nos permitirá delinear o conceito de aula ideal na visão dos educandos, as normatizações idealizadas para a cena e, ainda, as relações entre o *frame* Aula emergente nas questões anteriores do instrumento e a aula ideal.

O primeiro passo investigativo foi contabilizar e separar as regras apresentadas pelos alunos. Nessa etapa, contabilizamos 886 regras no sexto ano e 963 regras no nono ano. As normatizações variam quanto ao foco da regra; ora são relativas ao papel dos dois principais atores da cena – o EF **Aluno** e o EF **Professor** – ora são relativas à escola (EF **Instituição**) e ora são relativas à cena Aula. A tabela 10 apresenta a frequência referente a cada conjunto de normas:

Tabela 10: foco das regras

| Foco da regra | 6º ano <i>tokens</i> | 6º ano % | 9º ano <i>tokens</i> | 9º ano % | Exemplos | Total geral |
|---------------|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|---|----------------|
| EF | | | | | 24A9-17 Todos alunos fiquem quietos 1A9-21 E também que os alunos prestem atenção 12A9-15 Respeito dos alunos para | |

| | | | | | | |
|------------------------|------------|-------------|------------|-------------|--|-----------------------------|
| Aluno | 674 | 77,38% | 614 | 64,9% | os professores 25A9-23 Os alunos colaborem com o professor 47A6-3 Os alunos serem educados. 22A6 22E os alunos que sejam responsáveis 1A6-15 Os meninos tem que parar de fazer bagunça. | 1288 (70,9%) |
| EF Professor | 140 | 16,07% | 271 | 28,64% | 52A9-20 O professor não ser chato. 15A9-2 O professor tem que ser apto a ensinar 22A6-14 Também, ter uma boa aula é o professor explicar a matéria de uma maneira interessante. 16A6-12 Que os professores não gritem com a gente 44A6-1 O professor não estar de mal humor . | 411 (22,6%) |
| Cena | 16 | 1,83% | 45 | 4,75% | 1A9-11 A aula tem que ser bem descontraída 12A9-4 É necessário ter a aula divertida 10A9-3 não ter rotinas. 24A6-20 só ter aula de Educação Física. 10A6-11 É brincadeiras. | 61 (3,35%) |
| EF Instituição | 41 | 4,7% | 16 | 1,69% | 12A9-1 sala de aula limpa 15A9-14 Ter uma boa escola 22A9-1 uma sala organizada 28A6-3 Tira o sexto horário. 28A6-7 Aumentar o tempo de recreio 25A6-7 Ter uma boa merenda. | 57 (3,13%) |
| Total por série | 871 | 100% | 946 | 100% | - | 1.817 100% |

Fonte: O Autor

Como observado na tabela 10, as regras mais frequentes, tanto nos dados do nono ano quanto nos do sexto ano, são aquelas que recaem sobre o papel do aluno na cena aula. Em segunda posição, encontram-se as regras para os professores, sendo que essas são significativamente mais frequentes nas respostas do nono ano (28,64% (9º); 16,07% (6º.)). Em terceira posição, encontram-se as regras postuladas para a cena, havendo, novamente, uma frequência maior nos dados do nono ano (4,75% (9º); 1,83% (6º)). Por fim, encontram-se as normatizações relativas à escola, e, nesse caso, há uma maior frequência nos dados do sexto ano (4,7% (6º); 1,69% (9º)).

Cada um dos focos das regras apresentadas pelos alunos para a construção de uma boa aula será analisado em seções separadas a fim de uma melhor abordagem das peculiaridades de cada grupo de regras.

5.4.1 As Regras para os Alunos

Na primeira questão do instrumento investigativo (Para você, o que é uma aula? – cf. seção 5.1), os alunos, em sua quase totalidade (91,05%), demonstraram conceber o *frame* Aula conforme ele se encontra em nossa sociedade, enquanto uma pequena parcela aponta para um alargamento da cena (8,94%). Na segunda questão (O que os seus professores fazem nas aulas? – cf. seção 5.2), os alunos, novamente, elencaram ações docentes que pertencem ao *frame* Aula prototípico (73,43%) e ações de *frames* que pertencem à cena ampliada (26,56%). Na terceira questão (O que você fazem nas aulas? –cf. seção 5.3), ao descreverem suas ações, os alunos apresentaram, também, condutas pertencentes ao *frame* Aula (55,96%) e condutas próprias de outros *frames* (44,03%), nos indicando, desta vez de maneira mais contundente, que outras cenas compõem o *frame* Aula. A reiteração freqüente do alargamento da cena central aula nos leva a concluir que, para os alunos investigados, ocorrem, paralelos ao *frame* Aula prototípico, outros *frames* divergentes e convergentes com a cena central.

A convergência ou divergência dos *frames* emergentes com o *frame* Aula foi apontada pelos próprios alunos em suas respostas, tanto nas avaliações quanto nas normatizações, o que nos possibilita a visualização clara da cena que os alunos tentam delinear no decorrer das questões um, dois e três: uma cena central permeada por outras cenas que contribuem para a interação ou, ainda, por cenas que prejudicam o desenvolvimento do *frame* central. O *frame* Aula ampliado, na perspectiva dos sujeitos investigados, é, portanto, constituído pela cena prototípica, a aula, e por outros *frames* diversos que circundam a cena: *frames* Respeito, Descontração, Agressividade, Relação Pessoal, Desordem, entre outros.

Na quarta questão, as ações pertencentes ao *frame* Aula prototípico e as ações pertencentes ao *frame* ampliado reaparecem na forma de normas reguladoras das diferentes cenas. As regras postuladas para os alunos, no sexto e nono ano, normatizam, portanto, o *frame* ampliado de Aula. Desta forma, coerente com o que os alunos apresentaram até então, categorizaremos as regras emergentes na quarta questão da seguinte maneira: aquelas voltadas para a cena prototípica e aquelas voltadas para as demais cenas que ampliam o *frame* central. As normas para os *frames* emergentes serão separadas, ainda, de acordo com sua relação de convergência ou divergência com o *frame* Aula. A tabela 11 tem por objetivo apresentar a freqüência das regras postuladas para os próprios alunos e exemplificações das mesmas:

Tabela 11: regra para os alunos

| <i>Frame</i> Aula ampliado | 6º ano <i>token</i> s | 6º ano % | 9º ano <i>tokens</i> | 9º ano % | Exemplos | Total geral |
|----------------------------|-----------------------------|-------------|-------------------------|-------------|----------|----------------|
|----------------------------|-----------------------------|-------------|-------------------------|-------------|----------|----------------|

| | | | | | | |
|--|------------|-------------|------------|-------------|---|------------------------|
| Normatização do <i>Frame</i> Aula | 234 | 34,71% | 278 | 45,27% | 1A9-19 prestar muita atenção em tudo que o professor trabalhou na aula. 22A9-25 Para se ter uma boa aula é preciso que todos participem da aula 1A6-16 colaborarmos com a professora. 26A9-1 os alunos tem que aprender 39A9-9 fazer todas as lições que o professor passa. 49A6-12 Só apenas estudar 10A9-4 saber falar , mas saber ouvir é muito importante. 25A6-11 tirar uma boa nota | 512 (39,75%) |
| Normatização dos <i>Frames</i> divergentes | 294 | 43,62% | 157 | 25,57% | 44A6-8 Os alunos pararem de falar um pouco 10A9-2 Não fazer bagunça no horário de aula 15A6-6 não responder o professor 15A6-6 não brigar 34A9-21 não fica brincando na hora da explicação. | 451 (35,01%) |
| Normatização dos <i>Frames</i> convergentes | 146 | 21,66% | 179 | 29,15% | 25A9-27 respeita o professor e os colegas de aula 18A6-3 ter educação para falar com os outros 24A9-11 amizade de todos 1A9-15 É necessário cooperação dos alunos 15A9-2 e tendo uma boa convivência com os professores 10A6-16 carinho | 325 (25,23%) |
| Total por série | 674 | 100% | 614 | 100% | - | 1288 (100%) |

Fonte: O Autor

A especificação das regras postuladas para os alunos delinea uma cena ideal centrada, a princípio, no cumprimento das ações discentes que pertencem ao *frame* prototípico de aula. Logo, para se ter uma boa aula, na concepção dos alunos, eles devem, inicialmente, cumprir corretamente as ações de sua responsabilidade como um dos atores principais do *frame* Aula.

O conjunto de normas que visam regular os *frames* divergentes pertencentes à cena ampliada se divide em dois subgrupos: o das **regras de proibição** (286 ocorrências no sexto ano, 97,27%; e 135 no nono ano, 85,98%) e o das **regras de permissão** (8 ocorrências no sexto ano, 2,72%; e 22 no nono ano, 14,01). O primeiro subgrupo, regras proibitivas das ações de *frames* divergentes, presente de forma contundente nas respostas dos alunos, normatiza os *frames* Conversa, Agressividade, Desordem e Descontração (cf. seção 5.3), reforçando a integração conflitante destes *frames* com o *frame* central aula – conforme já

havia sido apresentado na terceira questão do instrumento, em que os alunos apresentaram ações discentes pertencentes aos *frames* da cena ampliada e observou-se o caráter conflitante desses *frames* com relação à cena central aula. O segundo passo para se ter uma boa aula, portanto, considerando ambas as séries, é o aluno **não praticar ações dos *frames* divergentes** com a cena aula:

94. 16A6-7 não gritar.
95. 34A6-17 Ficar quieto nas aulas
96. 26A6-9 Os colegas não fazerem zoeira.
97. 32A6-7 não interromper a aula
98. 39A6-12 não brigar dentro de sala.
99. 47A9-6 os alunos ficarem quietos
100. 44A9-1 Não conversar
101. 24A9-14 Parar com a zoeira,
102. 44A9-3 Não atrapalhar as aulas fazendo bagunça
103. 44A9-32 parar de brincadeiras bobas

Dentre os *frames* divergentes, é interessante notar que o mais regulado pelos alunos foi o *frame* Conversa (294 (65,18%) ocorrências das 451 emergentes). Observa-se, portanto, mais uma vez, o caráter conflitante desta cena quando inserida ao *frame* Aula:

104. 28A9-2 É preciso silêncio,
105. 26A9-28 não conversar
106. 34A9-17 O aluno fica quieto para se ter uma boa aula.
107. 39A9-17 Os alunos não ficar conversando muito nas aulas
108. 52A6-21 Ninguém ficar falando
109. 39A6-11 A gente em silêncio
110. 35A6-9 É só todos os alunos ficarem quietos

O segundo subgrupo, regras de permissão da inserção de ações dos *frames* divergentes com a cena central, com uma frequência bem menos significativa, apresenta, de forma contrária ao que foi exposto no primeiro subgrupo, a necessidade de se incluir os *frames* divergentes Desordem e Conversa:

111. 26A6-24 Fazer muita bagunça
112. 25A9-13 Ficar à toa conversando.

As regras que visam a normatização das ações relativas aos *frames* divergentes que circundam a cena central demonstram que a preocupação principal dos alunos no que tange uma boa aula são os **valores humanísticos** – não agressão em momento algum da interação, da não desordem, conversa e brincadeira em determinados momentos da interação.

113. 33A9-6 Não brincar na sala de aula.
114. 26A6-6 Ninguém fazer bagunça
115. 10A6-13 não atrapalhar os professores

- 116. *12A6-15 para ter uma aula tranqüila é preciso não ter violência dentro da sala.*
- 117. *33A6-6 não Brigar*
- 118. *15A6-16 não jogar bolinha de papel no outros*
- 119. *25A6-4 não brincar no meio da aula...*
- 120. *25A6-11 Não xingar a professora*
- 121. *34A6-5 não conversar quando professor estiver explicando matéria*
- 122. *33A6-8 Todos ficarem quietos e deixar quem quer aprender no seu canto.*

Além disso, desde a primeira questão do instrumento investigativo os alunos já vêm delineando o caráter conflitante de alguns *frames* inseridos na cena aula, logo, ao proibirem as ações conflitantes sinalizam, de modo claro e contundente, a **não naturalização** de tais práticas em sala de aula.

Enunciado de outra maneira, as regras para os *frames* convergentes revelam o mesmo foco em **valores humanos**. No lugar da proibição, os alunos afirmam a necessidade da existência dos *frames* que contribuem para o desenvolvimento da aula. Apenas as regras de condutas positivas, baseadas em valores humanos relativos ao **respeito**, à **educação**, ao **companheirismo** (amizade), à **boa convivência**, à **paz** e à **tranqüilidade**, são encontradas neste grupo.

Os valores humanos constantes nas regras de conduta positiva, bem como aqueles enunciados na forma de proibições das ações de *frames* divergentes, estão intimamente relacionados ao EF **preceito** descrito no *frame* Educar-Ensinar (“uma instrução para um comportamento correto (...) diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis” (cf. seção 5.1)) e herdado pelo *frame* Aula, uma vez que todos correspondem a um comportamento desejável em uma sociedade e são relacionados a princípios éticos e morais de respeito aos espaços individuais e coletivos. Um comportamento que preza pelo respeito, educação, solidariedade, paz nas interações em sala de aula:

- 123. *22A9-24 Tolerância*
- 124. *22A9-19 Paz*
- 125. *22A9-13 A boa convivência entre aluno e professor*
- 126. *39A9-14 ajudar outras pessoas que não entendem a matéria.*
- 127. *10A9-3 ter amizade com os colegas*
- 128. *34A9-20 Educação ao próximo*
- 129. *52A9-19 Os alunos saber respeitar os professores*
- 130. *15A9-5 não invadir a privacidade do outro*
- 131. *10A6-15 Na escola tem que respeitar o professor, os alunos, a direção e os funcionários*
- 132. *10A6-5 É os meninos colaborarem com os professores e com os diretores.*
- 133. *52A6-17 tratar o professor bem*
- 134. *12A6-15 ter sempre um ajudando o outro nas horas mais difíceis da nossa situação.*

Considerando conjuntamente a postulação de regras para os *frames* divergentes e convergentes, podemos apresentar um resultado analítico de grande relevo – 60,24% das regras nos fornecem um sinal de que uma aula ideal, na perspectiva dos alunos, deve estar marcada por **valores morais e éticos**.

Em segunda posição, dada a frequência das regras que normatizam a cena aula prototípica (39,75%), a preocupação dos alunos tem como foco o **cumprimento do papel discente na interação**, isto é, de EF **Aluno - Paciente**.

As hipóteses anunciadas neste estudo (cf. cap. 2) de que as cenas institucionais públicas encontram-se carentes de normas de condutas interacionais e lingüísticas, bem como de normas morais e éticas, parecem ganhar força ante nossos dados. Essa é uma constatação reforçada pelo grupo de regras que tem como foco o EF **Preceito**, tão marcante na aula ideal e tão pouco presente na conceptualização e descrição do *frame* (cf. seção 5.1).

Frente a tais resultados, a proposta anunciada nesta dissertação de uma educação da oralidade equacionada a uma educação de valores encontra um importante argumento nesta pesquisa, na qual os alunos demonstram que o foco de suas preocupações para a constituição de uma aula ideal encontra-se nos **valores humanísticos** e no **cumprimento do papel discente na interação**. Os alunos reforçam, portanto, que ainda **não houve uma naturalização** dos *frames* conflitantes e requerem posturas diferentes para eles próprios na cena com o objetivo de restaurar a boa interação entre alunos e professores e possibilitar a conquista da finalidade principal apresentada por eles na questão 1 do instrumento: **aprender e ser alguém na vida**.

5.4.2 As Regras para os Professores

Assim como nas regras destinadas aos alunos, as ações pertencentes ao *frame* Aula prototípico e as ações pertencentes ao *frame* ampliado apareceram na forma de normas reguladoras dos diferentes *frames* nas regras destinadas aos professores. Os alunos postularam regras para os docentes que se enquadram no papel profissional do EF **Professor** no *frame* Aula e regras que se enquadram no *frame* divergente Agressividade (cf. seção 5.2.1). Os estudantes normatizaram não só as ações dos professores, mas também seus perfis profissionais e pessoais, ou seja, regularam não só as atitudes dos professores, mas também

suas personalidades. A tabela 12 apresenta a frequência dos grupos de regulação do comportamento e do perfil docente e alguns exemplos de respostas:

Tabela 12: regras docentes

| Foco da regulação | Regras para os professores | 6º ano <i>tokens</i> | 6º ano % | 9º ano <i>tokens</i> | 9º ano % | Exemplos | Total geral |
|--|---------------------------------|-------------------------|-------------|-------------------------|-------------|--|-----------------------|
| Grupo 1 Perfil docente | Qualidades pessoais | 43 | 30,71% | 75 | 27,67% | 1A6-6 Ter professores legais que entendem as dificuldades dos alunos. 52A9-2 mais professoras bonitas e menos professores feios . | 118 (28,7%) |
| | Qualidades profissionais | 27 | 19,28% | 74 | 27,3% | 1A6-18 Ter bons professores. 22A9-5-E um ótimo educador. | 101 (24,5%) |
| Grupo 2 Prática docente | Frame aula | 54 | 38,57% | 113 | 41,69% | 12A6-10 explicar a matéria direito 10A6-4 que o professor passem mais atividades de leitura. 18A9-17 um professor que explique a matéria com uma linguagem que todos nós entendemos | 167 (40,6%) |
| | Frames divergentes | 16 | 11,42% | 9 | 3,32% | 24A6-11 Que eles não dêem patada na gente. 22A6-21as professoras pararem de ficar gritando 12A6-13 Professor não xingar 52A9-14 não criticar os outros 52A9-14 e nem ficar dando má resposta ao explicar as atividades. | 25 (6,08%) |
| Total por série | - | 140 | 100% | 271 | 100% | - | 411 (100%) |

Fonte: O Autor

O primeiro aspecto que salta aos nossos olhos com relação às regras para os docentes é a presença de quase o dobro delas nas respostas do nono ano em comparação com as respostas dos alunos do sexto ano (140 (6º); 271 (9º)), demonstrando que aqueles requerem, fundamentalmente, que os professores apresentem um determinado perfil profissional e

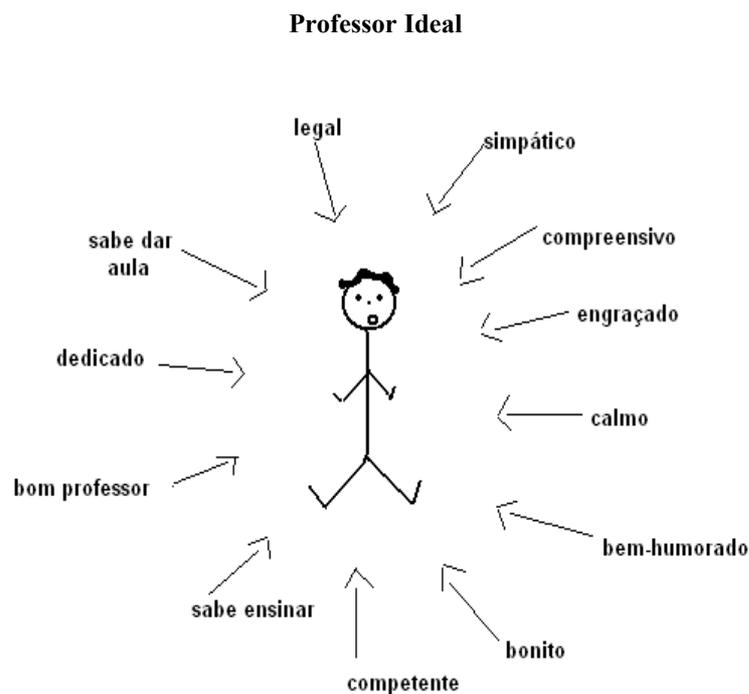
pessoal e cumpram de forma satisfatória suas funções em sala de aula para a construção da cena ideal.

O primeiro grupo de regras – **perfil docente** – foi separado em qualidades pessoais e profissionais por considerarmos que algumas características apontadas pelos alunos dizem respeito à personalidade do professor como alguém que trabalha com educação (competência, conhecimento, didática) e outras dizem respeito ao sujeito professor, ou seja, estão mais relacionadas à empatia dos alunos com relação a esta ou aquela determinada característica (legal, engraçado, bem-humorado, bonito). Em 28,71% das respostas, considerando ambas as séries, o foco principal do aluno foram as qualidades pessoais do professor, definidas em termos de simpatia/empatia. Este é o **valor principal**. Conforme os alunos apresentam em suas respostas, os professores precisam ser, antes de bons profissionais, pessoas legais, compreensivas, bonitas, calmas, educadas e simpáticas, ou, na forma de negação, não serem chatas, caladas e sérias. Em qualquer relação entre pessoas, a satisfação das partes com relação à personalidade de cada um é fator importante. Não é diferente a relação entre professores e alunos; estes precisam gostar da personalidade daqueles para se ter uma aula ideal, segundo é apontado nas respostas dos sujeitos investigados.

As qualidades profissionais aparecem imediatamente após as pessoais (24,57%), apontando para a importância de o professor estar apto para assumir o seu papel profissional. Estar apto significa, conforme apontam os alunos, principalmente, **ser um bom professor**, o que inclui saber ensinar, dar aula, explicar de uma forma que todos entendam, ser competente. Logo, qualidades pessoais e profissionais se conjugam na formação de um professor ideal na concepção dos alunos:

- 136. 47A9-5 *É preciso ter um professor competente*
- 137. 49A9-13 *Um professor dedicado,*
- 138. 26A9-18 *De professores bons que ensinam de verdade, que esclareça nossas dúvidas quantas vezes for necessário.*
- 139. 15A9-3 *Primeiramente um bom professor disposto a ensinar de acordo com a necessidade de cada um*
- 140. 41A6-15 *Ter uma professora bonita*
- 141. 34A6-13 *e seja compreensível conosco.*
- 142. 22A6-1 *e seja brincalhão...*
- 143. 12A6-5 *primeira coisa o(a) professor(a) tem que ser bom respeitoso e entender os problemas do aluno como por que não fez o dever por que não fez trabalho por que está tão maquiado e isso tudo faz parte da boa aula que os alunos todos gostamos*
- 144. .

O desenho 2 sintetiza este perfil:



Desenho 2: professor ideal
Fonte: O Autor

Além de apontar o perfil do professor ideal, os alunos regulam também o cumprimento satisfatório das práticas docentes em sala de aula (Grupo 2 – **práticas docentes**). Assim como as regras postuladas para os alunos demonstram a importância de o EF **Aluno** desempenhar o papel que lhes cabe na cena Aula, as regras apresentadas para o EF **Professor**, normatizando o *frame* prototípico de Aula, demonstram a importância de os educadores desempenharem, também, seu papel. Cada ator da cena Aula exercendo, adequadamente, sua função na interação, resulta em boa aula na concepção dos alunos.

A função do professor em uma aula é, basicamente, aquela relacionada às ações presentes nas questões um e dois do instrumento investigativo (cf. seções 5.1.1 e 5.2.2): *explicar, ensinar, dar aula/matéria, perguntar se entendeu, escrever, passar matéria*. O *frame* Aula descrito, mais uma vez, se confirma. Nenhuma mudança de enquadre; nenhuma sugestão de um papel mais simétrico, mais interativo entre os dois atores:

- 145. 34A6-12 Os professores explicar a matéria
- 146. 35A6-8 Escrever no quadro muita matéria
- 147. 1A9-19 perguntar se entendeu
- 148. 15A9-11 Explique o que nós pedimos.
- 149. 15A9-10 Que o professor ensine de um jeito que todos possam aprender

Outra função atribuída ao professor pelos alunos do sexto e nono ano é a mudança do conteúdo pedagógico e a forma de ensiná-lo: o conteúdo selecionado pelo professor precisa ser interessante, bom, legal e o modo de ensiná-lo deve ser de formas variadas, com filmes, dinâmicas, jogos, debates, música, trabalhos em grupo, passeios. Aqui podemos observar uma proposta de mudança da prática. Por exemplo:

- 150. 10A9-22 *Ter mais filme explicando a matéria ou fazendo perguntas.*
- 151. 44A9-2 *Trazer mais coisas diferentes para sala como: filmes e outros*
- 152. 22A6-21 *e ter uma matéria mais interessante.*
- 153. 28A6-13 *e dê atividades legais de vez em quando sobre a matéria dele.*
- 154. 35A6-11 *trabalho em grupos*

Na segunda questão do instrumento investigativo, os alunos elencaram ações docentes pertencentes ao *frame* Aula ampliado, tais como aquelas inseridas no *frame* conceptual Agressividade (cf. seção 5.2). Na questão quatro, esse *frame* reaparece na forma de regras:

- 155. 12A6-24 *o professor não chamar de imbecil*
- 156. 16A6-12 *Que os professores não gritem com a gente*
- 157. 12A6-13 *Professor não xingar*
- 158. 24A6-13 *os professores brigarem menos.*
- 159. 47A9-1 *É uma aula sem bronca*
- 160. 52A9-14 *e nem (o professor) ficar dando má resposta ao explicar as atividades.*

O conjunto de regras pertencentes à regulação dos *frames* divergentes revela, mais uma vez, que os alunos sentem necessidade de uma interação em que haja mais delicadeza no tratamento das pessoas, em que haja, portanto, uma inserção de **valores humanísticos** relativos ao carinho, à delicadeza, ao respeito, indispensáveis a uma boa aula. As regras reforçam, ainda, que a inserção de alguns *frames* divergentes **por parte dos professores também não está naturalizada**, assim como as ações discentes pertencentes aos *frames* divergentes não estão.

A frequência da regulação dos *frames* divergentes é significativamente mais frequente nos dados do sexto ano (11,42% no sexto ano e 3,32% no nono ano), fato que reforça o que já havia sido apresentado na segunda questão: o *frame* conceptual Agressividade esteve presente em 38,91% das respostas do sexto ano e 18,97% nas do nono ano (cf. seção 5.2).

5.4.3 As Regras para a Cena

Além de postularem regras para os dois principais atores da cena, EF **Professor** e EF **Aluno**, os sujeitos investigados normatizam o *frame* Aula, enumerando algumas

características que, para eles, delineiam uma boa aula. De modo esmagador, a totalidade das regras para a cena (6,58%), em ambas as séries (1,83% (6º); 4,75% (9º)), apontam para a necessidade de **um ambiente escolar mais informal, descontraído e sem rotinas**.

- 161. 1A9-11 *A aula tem que ser bem descontraída*
- 162. 12A9-4 *É necessário ter a aula divertida*
- 163. 28A6-11 *Mais diversão ao ensino*
- 164. 10A9-3 *não ter rotinas.*
- 165. 26A9-1 *(as aulas) não serem rotineiras, monótonas, chatas, paradas.*

Considerando uma escala de necessidades dos alunos do nono ano, podemos concluir, com base nos dados, que eles têm uma vontade primordial de associação da aula à Descontração. Logo, podemos concluir que o prazer precisa estar inserido na cena para que ela satisfaça as necessidades dos alunos, principalmente do nono ano, mas também do sexto.

A Brincadeira, a Diversão e a Descontração pertencem ao *frame* Aula ampliado, descrito nas questões anteriores. Os *frames* conceptuais Descontração e Diversão estiveram presentes nas três questões anteriores: na descrição do *frame* Aula (questão 1), nas ações dos professores (questão 2) e nas ações dos alunos (questão 3). Na descrição do *frame*, questão 1, esses frames foram considerados ora convergentes ora divergentes; nas ações discentes, questão 3, eles foram considerados divergentes e conflituosos com a cena central. Nas ações docentes – questão 2 –, entretanto, os alunos demonstraram que o *frame* Descontração, quando inserido pelos professores, é convergente com a aula e promove contribuições para cena, como aumento do interesse dos alunos (cf. seção 5.2.2).

Na questão quatro, nas regras para os alunos, os estudantes postularam regras proibitivas para a inserção do *frame* Descontração, conforme foi apontado na seção 5.4.1. O que se observa, portanto, é que o *frame* Descontração só pode ser inserido nas aulas pelos professores, os quais estabelecem os limites necessários e os momentos adequados. A diversão requerida pelos alunos é, pois, uma tentativa de legitimar a integração do *frame* conceptual Descontração ao *frame* Aula. Vale ressaltar que o grupo de regras destacadas para a cena pode ser considerado de responsabilidade dos professores, no entanto, não foi classificado como regras docentes por não estar explícito o papel do professor nestes dados. Logo, trata-se de uma interpretação do pesquisador, com base no que havia sido observado na questão 2, a atribuição da inserção harmoniosa do *frame* Descontração pelos educadores.

A falta de rotinas para as cenas também está associada ao prazer e à satisfação dos alunos. Tal característica esteve presente apenas nos dados do nono ano. No sexto ano, a Educação Física seria a falta de rotina, o momento de uma aula ideal. As regras para a cena

são, como observado, principalmente relacionadas à satisfação e prazer dos alunos de estarem nela.

5.4.4 As Regras para Escola

As regras apresentadas pelos alunos investigados para a escola são relativas à infraestrutura básica da instituição, ao funcionamento e organização da escola, à merenda escolar e à exclusão de colegas. Elas estão presentes, em sua maior parte, nas respostas do sexto ano, como mostra a tabela 13:

Tabela 13: regras para a escola

| Regras para a escola | 6º ano tokens | 6º ano % | 9º ano tokens | 9º ano % | Exemplos | Total geral |
|--|--------------------------|---------------------|--------------------------|---------------------|--|------------------------|
| Mudanças no funcionamento/organização da escola | 22 | 53,65% | 2 | 12,5% | 22A9-26 A aula tinha que começar as oito horas. 28A9-4 pelo menos na escola poder usar boné e bermuda colorida ou seja, só uso a mesma camisa de uniforme. 28A6-3 Tira o sexto horário. 49A6-16 Aumentar um pouco o recreio para por a conversa em dia. | 24 (42,1%) |
| Infra-estrutura básica e material | 13 | 31,7% | 6 | 37,5% | 12A9-1 sala de aula limpa 39A9-7 Uma boa estrutura escolar e (bons) materiais didáticos. 12A6-7 Para ter uma educação e uma aula boa e tranqüila tem que ter ventiladores 12A6-7 carteiras boas para gente ter uma boa postura | 19 (33,33%) |
| Exclusão de colegas | 3 | 7,31% | 7 | 43,75% | 33A6-3 O J. ir embora do colégio. 33A6-13 Uma aluna ser | 10 (17,54%) |

| | | | | | | |
|------------------------|-----------|-------------|-----------|-------------|--|----------------------------|
| | | | | | suspensa, ai a turma iria ficar mais quieta. 35A9-28 Tirar alguns alunos de sala 35A9-26 Eu não estar nela | |
| Ter boa merenda | 3 | 7,31% | 1 | 6,25% | 10A9-18 Que tenha uma refeição boa. 49A6-6 um lanche melhor | 4 (7,01%) |
| Total por série | 41 | 100% | 16 | 100% | - | 57 (100%) |

Fonte: O Autor

As regras para a escola, conforme apresentado na tabela 13, são mais freqüentes nos dados do sexto ano (41 ocorrências) e são, principalmente, relativas às mudanças muito específicas de funcionamento de sua escola, voltadas, portanto, para cenários particulares. Os alunos exigem, basicamente, que não haja mais o sexto horário e que o recreio seja mais longo, desta forma, postulam regras para a não aula.

Para o desenvolvimento de uma boa aula, os alunos apontam, ainda, como função das escolas, ambiente e materiais adequados, como uma sala limpa, organizada, com cadeiras boas, ventiladores, material didático bom etc. (33,33%). A exclusão de colegas configura uma solução para se ter uma boa aula, principalmente na opinião dos alunos do nono ano (43,75% (9°); 7,31% (6°)). Os alunos sugerem que a aula ideal só é possível se a escola tomar a providência de retirar os alunos que não se enquadram no perfil da sala de aula ou do colégio. Uma boa merenda aparece de modo tímido na voz de apenas quatro sujeitos.

Sintetizando, a análise da quarta questão nos leva à observação de que o *frame* Aula ideal, na concepção dos alunos investigados, é composto por regras, principalmente, para os dois atores das cenas (professor (22,6%) e aluno (70,9%)), mas também apresenta regras para a cena (3,35%) e para a instituição escolar (3,13%). O conjunto maior de regras, aquele com normas destinadas à regulação do comportamento de alunos e professores, nos fornece alguns importantes sinais sobre as preocupações dos alunos com relação a uma boa aula:

1. Primeiramente, os alunos apontam para uma **não naturalização** da cena aula conflituosa, marcada pela inserção de *frames* divergentes. A não naturalização é demonstrada nas regras que proíbem a integração dos *frames* divergentes com o *frame* Aula e é reforçada na regulação dos *frames* convergentes.

2. Além disso, indicam, fortemente, o foco nos **valores humanos**, relacionados ao EF **preceito**, nas interações: reivindicam a paz, a tolerância, o respeito, a educação, a união, o companheirismo, a amizade. Todos os valores caros a uma sociedade marcada, cada vez mais, pelo individualismo e pelas crises nos padrões interacionais, lingüísticos, éticos e morais que regem as interações institucionais públicas e também privadas.
3. Os alunos nos propiciam, ainda, o perfil do professor ideal, que conjuga características pessoais, as quais atraem a simpatia dos alunos pelo docente, e características profissionais, relativas à competência para o desenvolvimento do trabalho educacional.
4. Por fim, dentre os ganhos mais relevantes com a análise desta questão, os alunos demonstram a importância de cada ator da cena aula cumprir, adequadamente, com seu papel na interação para a construção da aula ideal. Os alunos normatizam, portanto, para se adaptar à cena, enquadrando cada ator em seu papel – EF **Aluno** como Paciente da interação e EF **Professor** como Agente da interação.

Frente a tais resultados, as hipóteses anunciadas neste estudo (cf.cap. 2) de que as cenas institucionais públicas encontram-se carentes de normas de condutas interacionais e lingüísticas, bem como de normas morais e éticas, parecem ganhar força ante nossos dados. Os alunos, majoritariamente, clamam por tais valores. A aula preserva, pois, seu papel, sua **força simbólica**, um espaço institucional destinado a contribuir com nossa herança – o Efeito Catraca de Tomasello (cf.cap. 2 e 3) –; não um espaço de violência, agressividade e desrespeito. Um facho de esperança – nossos jovens são educáveis, ao contrário do que o senso comum proclama.

O conjunto de regras destinadas ao *frame* Aula e à escola, por sua vez, nos conduziram ao seguinte conjunto de achados:

1. De modo esmagador, os alunos requerem mais informalidade, descontração e menos rotina nas cenas escolares.
2. As regras para a escola são, principalmente, relacionadas a mudanças em cenários particulares, como o fim do sexto horário e aumento no tempo do recreio. De forma também significativa, os alunos cobram das escolas infra-estrutura básica para o bom desenvolvimento das aulas e o suprimento de materiais primários.

6 CONCLUSÃO

O discurso sobre as coisas é que cria as coisas em si.
(NIETZSCHE, [1882] 2001).

Uma questão constituiu-se como objeto central do presente trabalho, qual seja a crise das práticas lingüísticas e interacionais em instâncias públicas da sociedade brasileira. A hipótese, sustentada por MIRANDA (2005), e assumida por nós, foi de que tal crise espelharia uma outra maior – a crise de valores éticos e morais em nossa sociedade. Na busca de compreensão de tal questão, elegemos como nosso foco investigativo a sala de aula, um

gênero de interação pública vivenciado pela grande maioria de nossas crianças e jovens. A perspectiva do protagonista – os alunos – sobre tal cena definiu nosso processo investigativo. Nesse enquadre, nosso trabalho analítico consistiu em investigar como esse ator define, através de seu discurso, o *frame* Aula (questão 1); como descreve suas próprias práticas (questão 3) e as do outro protagonista, o professor, nesta cena (questão 2); e como seria uma aula ideal (questão 4).

As respostas dadas a estas quatro questões do instrumento investigativo nos permitiram vislumbrar importantes achados acerca da forma como os alunos concebem o *frame* Aula, como se sentem como participantes dele, o que almejam a partir dele, enfim, qual a realidade pressentida pela perspectiva de um dos protagonistas da cena. A partir desses resultados analíticos, que passamos a sumarizar, nossos argumentos somam forças em prol da equação entre **educação Lingüística e educação de valores**, uma tarefa amplamente negligenciada ou mesmo ignorada na formação de nossos jovens e crianças.

A respeito da definição do *frame* Aula proposto na primeira questão (Para você, o que é uma aula?), observamos uma clara convergência entre a conceptualização dos alunos e o modo como a sociedade perspectiviza a cena. A definição, majoritária, é, portanto, a de **um Aluno – cujo papel é, em larga escala, de paciente da ação – que aprende alguma coisa (EFs Matéria, Fato, Habilidade, Preceito) com o Professor – cujo papel é, fundamentalmente, de agente da ação – com alguma finalidade em sua vida (EF Papel)**. Suas definições de aula indiciam, assim, a metáfora estrutural **AULA É UM CONDUTO** que institui o senso comum sobre tal cena pedagógica.

A convergência com o modo de pensar em nossa cultura trouxe o primeiro impacto em nosso percurso investigativo: o de se contrapor à nossa própria expectativa. Conduzidos por uma visão largamente difundida em nossa sociedade de que *os jovens não dão mais qualquer valor à escola*, nossa expectativa era de que suas respostas traduziriam este niilismo. Ao contrário, a concepção dos jovens acerca do *frame* Aula mostrou preservar o **valor simbólico** dessa cena, qual seja o de transmissão do legado de nossa cultura. Como discutido no capítulo de metodologia, existe um nível de estrutura de expectativas (cf. seção 4.2) relativo ao *frame* Aula transmitido na sociedade e foi essa estrutura que compareceu no discurso dos alunos. Dito de outro modo, o conceito de aula compartilhado pelo senso comum e registrado em nossos dicionários é compartilhado pelos alunos, como membros dessa sociedade.

Esse achado reafirma a hipótese evolucionista da transmissão cultural cumulativa cunhada por Tomasello (1999). Podemos, assim, entender que a aula – uma metonímia da escola – ainda funciona, de acordo com a perspectiva dos alunos, como um componente

estabilizador da catraca evolucionista ao repassar as práticas de gerações passadas para as gerações futuras. A escola mantém, desta forma, o papel simbólico de perpetuadora da herança cultural de um povo. Esta lição permanece. O EF **Papel** (*um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um aluno está apto a assumir como resultado de um treinamento* – cf. seção 5.1), presente de forma significativa, sinaliza, inclusive, a crença na escola como um meio de emancipação pessoal, de atingir uma escala de desenvolvimento humano.

De fato, os resultados da primeira questão, em larga escala, parecem conduzir a um cenário de equilíbrio. Os *frames divergentes* (Conversa, Diversão, Briga, Agitação e Prisão) que emergem têm presença tangencial. Os sinais da crise pressuposta em nossa investigação, presenciados por nós em nossas visitas às escolas e confirmados através dos depoimentos de diretores, professores e coordenadores que acolheram a pesquisa (cf. cap. 4), não emergem, de modo claro, nas respostas a essa questão. Apenas a normatização e avaliação de algumas práticas divergentes, por parte dos próprios alunos, e a ausência quase absoluta (2,15%) do EF **Preceito** (*uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis* – cf. seção 5.1) na definição do *frame* Aula parecem trazer algum sinal em torno da questão posta neste estudo: a crise da sala de aula. Uma vez que os alunos não explicitam o EF **Preceito**, somos autorizados a supor que a escola, dentro do universo investigado, não vem assumindo, de modo explícito (como o faz em termos dos EFs **Matéria**, **Fato** e **Habilidade**, por exemplo), o papel de perpetuadora de valores humanitários construídos em nossa sociedade. A instituição familiar propicia uma série de valores às crianças. Contudo, os valores transmitidos nas famílias refletem concepções individuais acerca das noções éticas e morais, as quais, algumas vezes, não coincidem com valores que visam ao bem-estar de toda a sociedade. Desta forma, caberia à escola a função de construir com os alunos as normas em torno dos valores que são universalmente desejáveis, aqueles indispensáveis para a convivência harmoniosa e respeitável nos contextos sociais. Voltaremos a discutir esse ponto no decorrer da conclusão, quando apresentarmos outros resultados que reforçam, de maneira mais evidente, esta argumentação.

A partir dos primeiros resultados, uma questão emerge: estaria o aluno integrado, de fato, à cena convergente por ele descrita? Como, o EF **Aluno**, visto como Paciente no *frame* descrito, exerceria seu papel na cena real?

A resposta a estas e outras questões relativas à crise da sala de aula foi se revelando progressivamente nos dados. Assim, tangencial na primeira questão, significativa na segunda

questão, a crise se revelou, de modo contundente, na descrição das ações discentes (questão 3) e na postulação de regras para a aula ideal (questão 4). De igual modo, o *frame* Aula foi, paulatinamente, se ampliando, de forma que a cena central prototípica passou a incorporar outros *frames* convergentes ou divergentes.

A descrição das ações docentes (questão 2 – O que os seus professores fazem nas aulas?) foi, em sua maior parte, consoante com o *frame* Aula emergente na primeira questão (73,43%), mas apresentou, também, os primeiros sinais dos conflitos existentes na interação: a principal ação do professor que aciona outros *frames* paralelos à Aula é aquela praticada para reprimir um comportamento inadequado do aluno (Agressividade, Punição, Regulação do Comportamento – 12,43%). Essas ações discentes perpassam graus variados de repreensão, que vão da advertência e solicitação da cooperação à agressividade e à punição.

As estratégias docentes de regulação do comportamento dos alunos delineiam, ainda timidamente, o desconhecimento, por parte dos estudantes, dos padrões interacionais e lingüísticos que regem a cena Aula, o não reconhecimento da hierarquia existente em sala de aula e dos papéis de cada ator no cenário educacional. Além disso, o professor demonstra desconhecer como lidar com as dificuldades encontradas. Os dados demonstram que o único caminho é o da disputa, com os alunos, pela atenção e pela vez de falar. Disputa realizada através de gritos, punições, agressividades e humilhações.

As atitudes docentes de agressividade, punição e advertência, e mais fortemente as ações discentes descritas na terceira questão (cf. seção 5.3), traduzem a afirmativa de Araújo (1999) de que entre alunos e professores não há respeito mútuo, mas a combinação dos sentimentos medo e raiva, ou apenas o sentimento de empatia, ou mesmo inexistente, realmente, o respeito. Segundo o autor, a relação estabelecida em sala de aula é a de obediência, cuja manutenção é conseguida através dos mecanismos de punição, ameaças, gritos, as atitudes agressivas – justamente aquelas descritas pelos alunos. Se faltam os instrumentos autoritários para o suposto respeito, evidencia-se a relação puramente de obediência e os alunos não se sentem obrigados a cumprir as regras, pois não há respeito legítimo.

Conforme argumentamos no segundo capítulo, é necessário que haja reconhecimento do papel de autoridade do professor em sala de aula, uma autoridade legitimada pelo saber e pela responsabilidade do profissional com os alunos. A assimetria de papéis entre EF **Aluno** e EF **Professor** é, de fato, institutiva do *frame* Aula. Todavia, se a autoridade basear-se exclusivamente na hierarquia dos papéis sociais definidos nos *frames*, conforme nos orienta Araújo (1999), é grande a possibilidade de o respeito se construir apenas de um lado. A autoridade precisa construir-se, ainda, sobre as bases do prestígio e da competência. No lugar

da relação de obediência, na qual não existe o reconhecimento da autoridade a ser respeitada e essa se caracteriza pelo autoritarismo e pelo uso da força e da agressividade, o autor propõe que seja moldada uma relação de respeito mútuo, na qual a autoridade é definida com base não só na hierarquia social, mas também na competência e no prestígio.

A descrição das ações docentes pertencentes aos *frames* paralelos apontou, principalmente, para as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula com relação ao comportamento dos alunos. Apontou, ainda, para um possível não cumprimento, pelos professores, de suas tarefas em sala de aula; tanto na descrição das ações que revelam indiferença do professor com seu papel profissional (1,69%), quanto nos atos de fala expressivos (8,8%) que sinalizam um possível descomprometimento do docente no desenvolvimento de suas tarefas (na primeira questão, nos atos de fala diretivos, os alunos já davam alguns indícios do não cumprimento das ações docentes – cf. seção 5.1.4).

A descrição das ações desenvolvidas pelos alunos em sala de aula (questão 3 – O que vocês, alunos, fazem nas aulas?) revela, de modo contundente, o conflito instalado na cena educacional: 55,9% das ações discentes são aquelas esperadas no *frame* Aula definido na primeira questão e as outras 44% estão vinculadas a *frames* divergentes com a cena central (Conversa, Desordem, Diversão, Agressividade, Indiferença, Sofrer Punição, Insatisfação, Alimentação e Vandalismo).

A contradição existente entre a definição do *frame* Aula e a descrição das ações discentes revela que o aluno, por se ver tal como a sociedade o vê, como Paciente da interação, não percebe em si o perfil de um agente transformador da realidade. Acostumado com o papel que lhe foi outorgado na cena Aula, o aluno não vislumbra caminhos para se posicionar criticamente. Desta forma, ergue sua voz de modo tão dissonante: define a aula como lugar de aprendizado, mas não tem ações que contribuam para a construção dessa aprendizagem. Fazem-se ouvir, portanto, de maneira equivocada, inserindo *frames* conflitantes com o *frame* Aula.

A presença significativa do EF **Papel** na primeira questão do instrumento investigativo sinaliza os anseios dos alunos em relação à aula/escola: a instituição seria o principal meio pelo qual os sujeitos atingem uma escala de desenvolvimento humano. No entanto, a prática escolar real dos discentes revela caminhos conturbados para a obtenção da emancipação desejada. A contradição entre a concepção e a ação aponta para uma não adequação do aluno ao papel que lhe cabe na cena Aula, o Paciente da interação. **O papel passivo do aluno, como pôde ser observado nos dados, não é vivenciado sem conflitos.**

A análise da questão 4 do instrumento investigativo (Para você, o que é uma boa aula?) possibilitou um entendimento mais claro dos resultados obtidos nas questões anteriores. Primeiramente, as normatizações para a aula ideal reforçam o papel passivo do aluno na cena Aula e o papel agente do professor, uma vez que ressaltam a importância de cada ator adaptar-se, isto é, cumprir adequadamente suas funções em sala de aula – funções essas convergentes com o *frame* Aula definido na primeira questão. Além disso, os alunos demonstram não reconhecer a possibilidade de mudança do *frame* Aula, ao menos por suas próprias mãos, quando normatizam para se adequar à cena já definida e enquadrar-se em seu papel já estabelecido. Mais uma vez vemos que o aluno precisa normatizar para se enquadrar no papel de Paciente que lhe é atribuído na cena Aula.

Outro ponto de bastante relevo com relação às regras criadas pelos alunos para a construção da aula ideal diz respeito à **não naturalização** do *frame* Aula conflituoso, ou seja, aquele em que são inseridos os *frames* divergentes. Ao proibirem as ações vinculadas aos *frames* divergentes, tanto aquelas praticadas pelos professores (6,08%) quanto as praticadas pelos alunos (35,01%) – como Agressividade, Desordem, Diversão, Conversa, Regulação do Comportamento etc. –, os alunos demonstram que estas práticas não foram incorporadas à cena de maneira a se tornarem naturais. A existência dos conflitos em sala de aula foi, portanto, reforçada nesta questão. Não só reforçada, mas também avaliada: ao regularem os *frames* divergentes os alunos admitem a inserção conflituosa e problemática destes no *frame* Aula.

As regras proibitivas das ações vinculadas aos *frames* divergentes (Conversa, Agressividade, Desordem e Diversão) somadas às regras de afirmação dos *frames* convergentes (Respeito, Relação Pessoal, Paz, Tolerância, Companheirismo, Harmonia etc.) indicam não só a não naturalização do *frame* Aula conflituoso, mas também demonstram, contundentemente, um foco na escala de **valores humanos** na criação da aula ideal.

A presença pouco significativa do EF **Preceito** na definição do *frame* Aula (questão 1), conforme apresentado anteriormente, bem como as regras proibitivas dos *frames* divergentes e as regras afirmativas dos *frames* convergentes (questão 4), revelam, fortemente, a carência dos valores humanitários na cena Aula. Diante dessa carência de normas de condutas interacionais e lingüísticas e de valores éticos e morais nos mais diversos *frames* de interação institucionais e públicos, os alunos apontam um caminho para os educadores: uma educação de valores que promova uma cena com mais respeito, carinho, paciência, educação, companheirismo, paz, tolerância e menos agressividade, desordem, brincadeira e conversa.

Desta forma, nossa tese da equação entre a educação Lingüística e a educação de valores ganha força e adeptos: os próprios alunos.

Os alunos reforçam, portanto, o papel da escola como transmissora da herança simbólica de um povo; não um espaço de violência, agressividade e desrespeito. Ao contrário do que o senso comum proclama, vemos que nossos jovens são educáveis e, principalmente, almejam essa educação. Ainda há esperança.

Os resultados obtidos na análise da quarta questão, em especial, nos forneceram importantes respostas sobre a forma como os alunos concebem e vivenciam o *frame* Aula, como apresentamos anteriormente. Os alunos nos propiciaram, ainda na questão quatro, uma descrição do perfil do professor ideal. O professor fruto da mais alta aspiração dos alunos deve conjugar características pessoais (53,8%) – cujo valor principal é a simpatia/empatia – e profissionais (46,1%) – cujo valor principal é a competência.

As indicações do perfil pessoal do professor ideal descrevem, em sua totalidade, um sujeito bonito, legal, engraçado e bem-humorado. Se somados às regras destinadas ao *frame* ideal de Aula – nas quais os alunos requerem mais informalidade, descontração e menos rotina nas cenas escolares (6,58%) – tais dados indiciam o liame entre as cenas formais, públicas e as informais, privadas. Assim, na tentativa de agradar os alunos, satisfazendo todos esses desejos da aula ideal, muitos educadores (em todos os níveis educacionais) têm flexibilizado, de modo perigoso, a moldura da cena Aula, correndo o risco de perder a essência dos *frames* institucionais públicos. Segundo Miranda (2005: 162), a inserção do privado, do informal, do pessoal no espaço público, institucional tem levado a distorções nas cenas, gerando “uma crescente ‘elasticidade’ em termos de padrões interacionais e de comportamentos lingüísticos”. Para exemplificar, a autora cita as formaturas de terceiro grau, em que entram em cena os “apitos, nariz de palhaço, apelidos aos gritos, enquanto o diploma de profissional é entregue a quem certamente será um formador de opinião em nossa sociedade”. Devemos, portanto, não perder de vista as regras de condutas interacionais e lingüísticas que regem os cenários coletivos. A flexibilidade de papéis, de padrões interacionais e lingüísticos tem seu limite para além do qual o *frame* institucional público se desmancha e o conflito emerge.

Com base nos resultados obtidos nessa pesquisa, e levando em consideração o perfil socioeconômico cultural dos sujeitos investigados (cf. seção 4.1.3), a trilha que sugerimos para os educadores é a do trabalho com os gêneros públicos da oralidade, dentre eles, o gênero Aula. As crianças que não vivenciam ou vivenciam pouco a frequência aos cenários públicos de interação (palestras, cinema, teatro, apresentações de trabalho etc.) – como é o

caso dos alunos que dão voz a esta pesquisa – têm pouca chance de compreender os papéis, com sua assimetria, estabelecidos nas cenas, bem como os padrões interacionais e lingüísticos que regem estas interações.

É a partir de quem são esses alunos (cf. seção 4.1.3) e a partir de suas perspectivas desveladas em seus discursos, que consideramos tal ação pedagógica, do trabalho com os gêneros institucionais públicos da oralidade, capaz de ajudá-los a ressignificar a cena da sala de aula. Ressignificando o *frame* Aula, o aluno saberá como encontrar/reivindicar um espaço para as suas vozes, através de *frames* convergentes que instaurem valores humanitários e interrompam o ciclo de violência, desrespeito e agressividade desvelado. Compreenderá, ainda, a assimetria dos papéis estabelecidos no *frame* Aula, sem meramente adaptar-se a uma cena de passividade, em que não há uma troca efetiva de saberes e valores entre professores/alunos e alunos/alunos.

Enfim, os próprios alunos nos indicam o caminho, convergente com a tese defendida nesta pesquisa e presente, também, na agenda da Lingüística Aplicada (cf. cap. 2): é urgente e necessária a equação educação Lingüística – que inclui educação da oralidade – e educação de valores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ulisses. *Respeito e Autoridade na escola*. In: AQUINO, J. G. *Autoridade e Autonomia*. Summus, 1999.

_____. *Ética, cidadania e educação comunitária*. Anais do V Congresso Municipal de Educação de São Paulo, v. 1. p. 51-54. Disponível em www.uspleste.usp.br/uliarau. Acesso em fevereiro de 2009.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press, 1962.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo, SP: Loyola, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Tradução Paulo Bezerra.. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

BELINTANE, C. Linguagem oral na escola em tempos de redes. *Educação e Pesquisa Revista da Faculdade de Educação da Usp*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 54-65, 2000.

BILL, Cope; KALANTZIS, Mary. *The Powers of Literacy: a genre approach to teaching writing*. University of Pittsburgh Press, 1993.

BRONCKART, J. P. *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC, 1999.

CLARK, Herbert H. *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CROFT, W.; CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

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

FABRÍCIO, Branca F. Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: LOPES, Luiz Paulo M. (org.). *Por uma Lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FARACO, C. A. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Nova York: Basic Books, 2002.

FILLMORE, C. J. The case for case reopened. In: COLE; SADOCK (Org.). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1977.

_____. *Topics in lexical semantics*. In: COLE. *Currents Issues in Linguistic Theory*. Indiana University Press, 1979.

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

FILLMORE *et al.* *What can linguistics contribute to event extraction*. Berkeley: American Association for Artificial Intelligence (www.aaai.org), 2006.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOULART, Cláudia. A prática do gênero oral na escola: uma abordagem etnográfica. *Estudos Lingüísticos* (São Paulo), São Paulo, v. 1, p. 298-302, 2004.

GOUVEIA, C. A. M. Onze estudos no âmbito da lingüística enunciativo-pragmática. Recensão crítica de FONSECA, F. Irene. *IN: Gramática e Pragmática: Estudos de Lingüística Geral e Lingüística Aplicada ao Ensino do Português*. Porto: Porto Editora, 1994.

GRICE, H. Paul. Lógica e Conversação. In DASCAL, Marcelo (Org). *Pragmática – problemas, críticas, perspectivas da lingüística – bibliografia*. Campinas: edição do autor, 1982.

ILARI, R. O Estruturalismo Lingüístico: alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à Lingüística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.

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

LAKOFF, G.; JOHNSON. *Metáforas da Vida Cotidiana*. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

LAKOFF, G.; JOHNSON. *Philosophy in the Flesh*. Chicago and London, 1999.

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

LOPES, Luiz Paulo da Moita [Org.]. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. 2ª edição. São Paulo, SP. Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001a.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, Inês (Org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001b.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., Machado, A. R. & Bezerra, M. A. (Org.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005a.

_____. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P & Bezerra, M. A. (Org.) *O Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna, 2005b.

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

MAGALHÃES, T. G. *Concepções de oralidade: a teoria nos PCN e PNL D e a prática nos livros didáticos*. In: ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª ANPED. Rio de Janeiro: ANPED, 2007.

MIRANDA, N. S. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa do programa de pós-graduação em Lingüística da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2007.

MIRANDA, N. S.; SANTOS, T. M. B. (colaboradora); Del-Gaudio, S. M. A. (colaboradora). *Reflexão metalingüística no ensino fundamental*. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG - Coleção Alfabetização e Letramento, 2006. v. 1.

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

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

OLSON, David R. *O mundo no papel*. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1997.

ONG, Walter J. *Oralidad y escritura. Tecnologias de la palabra*. [trad] Angélica Scherp. México: Fondo de cultura econômica, 1997.

PENNYCOOK, A. Uma Lingüística Aplicada Transgressiva. In: LOPES, Luiz Paulo M. (Org.). *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

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

PERINI, Mario A. *Princípios de Lingüística Descritiva: introdução ao pensamento gramatical*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

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

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

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

- SARDINHA, Tony B. *Linguística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix.
- SEARLE, R. J. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.
- SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.
- _____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. In: Revista Brasileira de Educação, Jan/Abr, n.25. Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em educação. São Paulo, Brasil, 2004.
- STREET, Brian V. *Social Literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London and New York: Longman, 1995.
- TASHAKKORI, Abbas; TEDDLIE, Charles. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- TANNEN, D. *Framing in Discourse*. Oxford University Press: 1993.
- TEIXIERA, Mariluce Badre. Tornar-se aluno: o aprendizado da etiqueta escolar em uma sala da pré-escola. In: PAGLIARINI e ASSIS-PETERSON (Org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de letras, 2001.
- TOMASELLO, Michael. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press, 2005.
- _____. *The cultural origins of human cognition*. Cambridge University Press, 1999.
- VAN DIJK, T. A. The study of discourse. In: _____. (Ed.). *Discourse studies: a multidisciplinary introduction*. Vol. 1: Discourse as structure and process. London: Sage, 1997. p. 1-34.
- WEEDWOOD, B. *História Concisa da Linguística*. [trad.] Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1994.