

Universidade Federal de Juiz de Fora

Lívia Cristina Pereira de Souza

CONCEPTUALIZAÇÃO E AÇÃO: UM RETRATO DISCENTE DA SALA DE AULA
UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA.

Juiz de Fora
2008

LÍVIA CRISTINA PEREIRA DE SOUZA

**CONCEPTUALIZAÇÃO E AÇÃO: UM RETRATO DISCENTE DA SALA DE AULA
UMA ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Neusa Salim Miranda

JUIZ DE FORA
2008

Lívia Cristina Pereira de Souza

CONCEPTUALIZAÇÃO E AÇÃO – UM RETRATO DISCENTE DA SALA DE AULA

Uma abordagem Sociocognitiva

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

Aprovada em

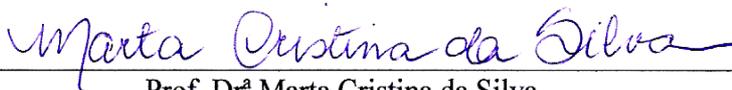
BANCA EXAMINADORA:



Prof.ª. Dr.ª Neusa Salim Miranda
Universidade Federal de Juiz de Fora



Prof. Dr.ª Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Universidade Federal de Minas Gerais



Prof. Dr.ª Marta Cristina da Silva
Universidade Federal de Juiz de Fora

Juiz de Fora
Agosto/2008

Ao meu querido e amado companheiro Sebastião Adilson, que sempre acreditou e investiu em meus sonhos.

À minha filhinha, Flávia, que, com apenas oito meses de vida intra-uterina, é a minha maior e melhor motivação.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por todas as oportunidades que me foram ofertadas.

Aos meus pais, Arthur e Sebastiana, pela confiança na minha capacidade, pelo incentivo e apoio permanentes.

Aos meus colegas da turma do mestrado, por compartilharem comigo as incertezas, angústias e vitórias, e, especialmente, à Ana Gabriela, a amiga-irmã de todas as horas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo empenho em nos oferecer uma formação de extrema qualidade.

Às bolsistas de IC, Amanda e Talita, que muito me ajudaram na organização e categorização dos dados da pesquisa, companheiras incansáveis de trabalho.

Às eternas amigas Fernanda e Raquel, que sempre estiveram prontas e dispostas a me ajudar nos momentos mais difíceis.

À secretária do Programa de Pós-Graduação em Linguística, Rosângela Monteiro, pela presteza e eficiência do seu trabalho e pela gentileza com que sempre atendeu às minhas solicitações.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Gostaria de agradecer, em especial, à minha querida orientadora, Professora Neusa Salim Miranda, pelo trabalho competente e incansável, pelo apoio e motivação, e, acima de tudo, pela enorme paciência que teve comigo nesse longo percurso, por entender minhas dificuldades em relação à distância, ao trabalho, à minha gestação e aos momentos de estresse. Agradeço, de coração, pela generosidade, pela compreensão, pelo carinho e pela paciência sem limites...

[...] Nenhuma criança deve ficar submetida apenas à prática educativa familiar se almejamos uma sociedade democrática [...]. Creio que é hora de dar um passo importante nos assuntos que envolvem a educação. Precisamos sair da reclamação para alcançar a transformação. Já reclamamos o suficiente da falta de limites das crianças e dos jovens, da forte influência da mídia no comportamento deles, da falta de respeito que eles demonstram com a autoridade dos pais e dos professores etc. Acontece que estamos implicados com todos esses assuntos até os ossos, por isso precisamos agir e assumir nossa parcela de responsabilidade, e não apenas reclamar dos outros. (Rosely Sayão)

RESUMO

O presente estudo tem como objeto uma prática lingüística convencionalizada como um gênero institucional de oralidade – a **aula**. Nossa agenda consiste na tarefa de desvelar como o **aluno** – **(a) conceptualiza essa cena escolar, (b) quais suas práticas efetivas e (c) qual a normatização idealizada para esta cena**. Para tanto, nossa investigação tem como foco **o discurso destes atores**, coletado mediante instrumento escrito (questionário) em um cenário específico – uma escola pública do interior de Minas Gerais. Assim, é através do DIZER dos alunos, de seus enunciados lingüísticos presentes em seus discursos que nos propomos a investigar seus papéis dentro da sala de aula. Nossa premissa, sustentada pelo paradigma sociocognitivista, é de que a linguagem é um guia poderoso no processo de busca de desvelamento da forma como os sujeitos concebem, categorizam e vivem experiências sociais, culturais e interacionais. No exercício analítico do discurso, nosso aporte teórico fundamental é a Lingüística Cognitiva, ancorado nos trabalhos de Lakoff (1987, 1999) **Processos de categorização e conceptualização**; Fillmore (1977, 1982a, 1982b, 2003) **Semântica de frames**; Hebert H. Clark (1996) **A linguagem como forma de ação conjunta**, além dos estudos em **Antropologia Evolucionista** de Tomasello (2003).

Nosso propósito fundamental é compreender uma questão educacional; daí a necessidade de uma interpretação dos dados discursivos com vistas ao desvelamento de comportamentos dos sujeitos, enquanto falantes, usuários de práticas lingüísticas interacionais, mas também enquanto sujeitos com necessidades humanas, valores éticos e morais.

Nossas conclusões afirmam que, embora haja uma grande **contradição** entre o discurso sobre as práticas e as reais práticas discentes em sala de aula, o que há é uma **não-naturalização** das práticas negativas, do conflito existente entre alunos e professores. Frente à tal contradição, faz-se necessária, pois, uma educação sistemática da oralidade nas salas de aula, objetivando a construção de uma ética-cidadã.

Palavras-chave: Educação da oralidade. Crise ético-moral. Práticas discentes e docentes. *Frame* conceptual.

ABSTRACT

The main of this study is a linguistic practice conventionalized as an oral institutional gender – **the lesson**. Our purpose awakes the way how the student **(a) conceptualizes this scholastic scene, what are his effective practices and (c) what is the normatization idealized for this scene**. For so much, our investigation deals with these **actors' speech**, collected by means of a written task (questionary) in a specific scene – a public school from the interior – Minas Gerais. Because of the students saying, also their linguistic statements which are present in their speeches, we propose to investigate their role in the classroom. Our premise, sustained by sociocognivism paradigm, points out that language is a powerful instrument in the process of how people conceive, categorize and live social, cultural and interacional experiences. In analytic exercise from the speech, our theoretical and fundamental support is Cognitive Linguistic, based on Lakoff's works (1987, 1999) **Process of categorization and conceptualization**; Fillmore (1977; 1982a; 1982b, 2003) **Semantic of frames**; Tomasello's **Evolucionist Antropology** (2003).

Our fundamental aim is to understand an educational question, that is the necessity of an interpretation of the speech considering people's behavior and their awakening, as speakers users of interactional linguistic with human necessities and ethics and moral values.

Our conclusions affirm that although there is a **contradiction** between the speech and students' reality in class, what counts is a **non-naturalization** of negative practices, about the conflict between students and teachers. In spite of this contradiction, it's necessary a systematic education of the orality in class, in order to construct a ethic-citizen.

Keywords: Orality education. Moral-ethical crisis. Teacher and student practices. Conceptual frame.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. DANDO VEZ E VOZ AO ESTUDO DA ORALIDADE	20
2.1 Introdução	20
2.2 A razão gráfica e a tradição gramatical: reflexos no ensino de Língua Materna	20
2.3 A tradição lingüística e a contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino	23
2.4 Os PCNs e a legitimação do estudo da oralidade.....	25
2.5 Letramento e ensino de língua.....	26
2.6 A contribuição da Teoria dos Gêneros Textuais para o ensino de língua.....	29
2.7 O estudo da oralidade na sala de aula	32
2.8 A oralidade em sala de aula como objeto de investigação	33
2.9 Considerações finais	36
3. A CONTRIBUIÇÃO DE UM PARADIGMA SOCIOGNITIVO DA LINGUAGEM	38
3.1. O suporte sociocognitivo	38
3.2 Uma abordagem sociocognitiva dos processos de conceptualização e categorização	43
3.2.1 Centralidade da experiência na arquitetura de nossos sistemas conceptuais	44
3.2.2 Existência de estruturas pré-conceituais da experiência	46
3.2.3 Existência de domínios conceptuais complexos (<i>frames</i>)	47
3.2.4 Centralidade das projeções metafóricas	49
3.3 O caráter sociocultural da cognição humana e da linguagem	51
3.4 Considerações finais	53
4. CONCEPÇÃO E AÇÃO – UM RETRATO DISCENTE DA SALA DE AULA	55
4.1 Introdução	55
4.2 Procedimentos metodológicos	56
4.2.1 O cenário investigativo	58
4.2.2 Os sujeitos investigados	59
4.2.3 O aporte metodológico da Lingüística de Corpus	61
4.3 A análise	63
4.3.1 Primeira questão: “Para você, o que é uma aula?”	64
4.3.2 Definindo as ações de linguagem	72
4.3.3 Segunda e terceira questões: práticas docentes e discentes	79
4.3.3.1 As práticas docentes em sala de aula	80
4.3.3.2 As práticas discentes em sala de aula	84
4.3.4 Quarta questão: “Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?”	88
4.3.4.1 Grupo 1: Regras para os próprios alunos	90
4.3.4.2 Grupo 2: Regras para os professores	94
4.3.4.3 Grupo 3: Modelo ideal de aula	99
4.3.4.4 Os contos que não são de fadas!	100
4.3.4.5 Considerações finais	106
5. CONCLUSÃO	107
6. REFERÊNCIAS	112

Lista de Quadros

QUADRO 1 – Modelo da Questão 2 da Prova de Língua Portuguesa do Módulo I do PISM (2002)	15
QUADRO 2 – Modelo de Instrumento Investigativo	57
QUADRO 3 – Regras para os Alunos e Professores	74
QUADRO 4 – Tipos de Avaliação dos Atos de Fala Expressivos	75
QUADRO 5 – Práticas Docentes que se Conflitam com o <i>Frame</i> de Aula	81
QUADRO 6 – Práticas Discentes que se Conflitam com o <i>Frame</i> de Aula	85
QUADRO 7 – Regras para os Alunos	90
QUADRO 8 – Regras para os Professores	95

Lista de Tabelas

TABELA 1 – Distribuição do Número de Alunos por Série e Turno	58
TABELA 2 – Práticas de Letramento e Práticas de Oralidade Coletivas entre os Membros da Família	61
TABELA 3 – Práticas de Oralidade Coletivas Públicas	61
TABELA 4 – Frequência dos Elementos do <i>Frame</i> Aula Presentes nas Respostas dos Alunos	69
TABELA 5 – Frequência dos Atos de Fala por Série	73
TABELA 6 – Frequência de Ações Docentes por Série	82
TABELA 7 – Frequência de Ações Discentes por Série	86
TABELA 8 – Frequência de Casos Temáticos por Série	100

Lista de Figuras

FIGURA 1 – <i>Frame</i> Prototípico de Aula	66
FIGURA 2 – Pirâmide das Necessidades Humanas de Maslow	93
FIGURA 3 – Pirâmide das Necessidades Discentes	93

1. INTRODUÇÃO

“A cena escolar. Hora da aula. Que aula? Dez, quinze minutos tentando, desesperadamente, conseguir que 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.” (MIRANDA, 2005, p. 163)

A presente pesquisa tem como objeto uma prática lingüística convencionalizada como um gênero institucional de oralidade – a **aula**. Nossa agenda consiste na tarefa de desvelar como o **aluno** – **(a) conceptualiza essa cena escolar, (b) quais suas práticas efetivas e (c) qual a normatização idealizada para esta cena**. Para tanto, nossa investigação tem como foco **o discurso destes atores**, coletado mediante instrumento escrito (questionário) em um cenário específico – uma escola pública do interior de Minas Gerais. No exercício analítico do discurso, nosso aporte teórico fundamental é a Lingüística e, em especial, a Lingüística Cognitiva (cf. cap. 3). Cabe salientar, no entanto, que esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Lingüística e Ensino de Língua do Programa de Pós-

Graduação em Lingüística da Universidade Federal de Juiz de Fora, o que nos compromete com uma tarefa analítica para além dos limites convencionais de uma análise lingüística. Nosso propósito fundamental é compreender uma questão educacional; daí, a necessidade de uma interpretação dos dados discursivos com vistas ao desvelamento de comportamentos dos sujeitos, enquanto falantes, usuários de práticas lingüísticas interacionais, mas também enquanto sujeitos com necessidades humanas, valores éticos e morais.

A motivação do presente estudo decorre de um artigo de Miranda (2005) intitulado *A educação da oralidade ou cala a boca não morreu*. A fim de levar ao conhecimento dos educadores a dimensão da crise ético-moral que se instalou na sociedade contemporânea relativa aos padrões de comportamento interacional e lingüístico dos jovens nos mais diversos cenários de interação pública em nossa sociedade, Miranda (2005) apresenta os resultados da análise das respostas de uma das questões da Prova de Língua Portuguesa do PISM/UFJF (Programa de Ingresso Seletivo Misto da Universidade Federal de Juiz de Fora) no ano de 2002, formulada para os alunos do 1º ano do Ensino Médio. A questão proposta foi a seguinte:

Questão 2

De acordo com o texto III, a boa educação é tarefa da família e da escola. É sabido que as escolas têm enfrentado sérias dificuldades ante o comportamento de jovens em espaços coletivos, como salas de aula e auditórios.

Tomando como ponto de partida as considerações acima, faça o que se pede:

- Elabore um conjunto de cinco regras de comportamento que permitam o convívio social sem conflitos em uma palestra na escola:
 - Dê um título ao texto;
 - Faça uma pequena introdução às regras;
 - Seja objetivo e claro.

QUADRO 1 – Modelo da Questão 2 da Prova de Língua Portuguesa do Módulo I do PISM (2002)

O objetivo da questão era investigar se os candidatos conheciam o gênero *palestra*, suas regras, seus papéis hierárquicos e os padrões discursivos que regem esse gênero de oralidade formal. Em outros termos, o objetivo era saber se o gênero *palestra* fazia parte das práticas de oralidade desses alunos. As respostas obtidas apontam alguns sinais de uma possível crise ético-moral presente na sociedade brasileira.

Segundo Miranda (2005), as regras formuladas pelos candidatos para o gênero *palestra* podem ser divididas em três grandes modelos.

No modelo I, as regras postuladas giram em torno da “regulação de conduta dos próprios alunos” (MIRANDA, 2005, p. 167). Dentro desse macro-grupo, as regras foram

ainda subcategorizadas em 4 subgrupos:

- Grupo 1: as regras mencionadas revelam que os alunos apresentam um domínio do gênero no que diz respeito à sua tarefa comunicativa e à sua natureza discursiva. Exemplos: “Desligue o celular”, “Levante o dedo para perguntar” (MIRANDA, 2005, p. 167).
- Grupo 2: os candidatos postularam regras que revelam uma total inadequação das ações esperadas para a prática discursiva em questão, o que sinaliza a situação real vivenciada por esses jovens nos cenários de interação pública. Exemplos: “Não dormir na palestra”; “Não vaiar o palestrista” (MIRANDA, 2005, p. 167).
- Grupo 3: os alunos mencionaram “regras de protesto sob a forma de dissimulação de conduta”. Exemplo: “Olhe fixamente o rosto do palestrista e finja que está entendendo tudo” (MIRANDA, 2005, p. 168).
- Grupo 4: os jovens postularam “regras de protesto que reivindicam o direito de escolha”. Exemplo: “Todo aluno poderá se recusar a ir na palestra” (MIRANDA, 2005, p. 168).

No modelo II houve apenas um subgrupo de regras que relevou o estabelecimento de um modelo idealizado do evento e do palestrante que, segundo o conteúdo semântico de tais regras, assemelha-se aos modelos dos programas de auditório da TV brasileira em que o palestrante deve se comportar como uma espécie de “animador cultural”. Fica evidente que os alunos que mencionaram essas regras desconhecem o propósito comunicativo do gênero em foco e o papel de seus participantes. Exemplos: “A palestra (e o palestrista) têm que ser muito animados”; “Nada de palestras em que uma pessoa fica falando e os outros escutando” (MIRANDA, 2005, p. 168).

No modelo III também emergiu apenas um grupo de regras que postula punições severas para os alunos que se comportam mal, numa clara transferência de responsabilidade para a escola e para os professores. Exemplos: “Os alunos que não se comportam devem ficar de castigo”; “A escola deve expulsar os alunos que não sabem se portar” (MIRANDA, 2005, p. 169).

Após a análise das regras postuladas para o gênero *palestra*, Miranda (2005) constatou que grande parte desses jovens não participa de práticas de oralidade letrada. A autora afirma que “ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública” (MIRANDA, 2005, p. 166). Por isso, faz-se necessária uma educação voltada para a oralidade, todavia, essa educação deve ser planejada e executada como um conteúdo de ensino que precisa fazer parte do currículo das escolas desde as séries iniciais.

A partir dos dados obtidos na Prova do PISM, a pesquisadora ampliou sua investigação no ano de 2004, ao orientar, no curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora, um trabalho monográfico intitulado *Educação da Oralidade – Projeto Letramento* (MARTINS, Diva *et al.* 2004). O objetivo geral dessa pesquisa foi investigar o uso de REGRAS. O objetivo específico do estudo foi investigar quais as regras mais comuns presentes no cotidiano dos jovens participantes da pesquisa, além de verificar o que esses jovens entendem por “regra” e como se relacionam com elas. A pesquisa foi realizada em cinco escolas de Juiz de Fora com alunos de 5ª série. O instrumento investigativo utilizado, um questionário semi-aberto, procurou verificar o comportamento desses jovens em família, na escola e nos espaços públicos.

Em relação à análise das regras em família, a grande maioria delas versa sobre questões práticas do ambiente familiar: “Arrumar a casa”; “Escovar os dentes”; “Não gastar muita água”. Regras voltadas para a regulação do comportamento lingüístico dos jovens no ambiente familiar e fora dele são pouco contempladas.

Em se tratando do ambiente escolar, os alunos evidenciam um conhecimento sobre as regras e a importância de respeitá-las, mas revelam um comportamento totalmente contraditório em relação ao conhecimento que demonstram possuir.

Quanto às questões relativas ao uso da linguagem, fica claro que esses jovens não sabem a hora de falar e a hora de calar, pois não estão sendo educados para uma oralidade que espelhe a hierarquia de papéis discursivos presentes nos mais diversos gêneros de oralidade formal.

Em 2006, um novo projeto monográfico foi desenvolvido – *Educação da Oralidade - Uma proposta para o ensino de língua materna* (LIMA, Fernanda *et al.* 2006), voltado para a busca de possíveis caminhos de educação da oralidade vista como um **conteúdo** do ensino de Língua Portuguesa.

Estes estudos deram origem ao atual macroprojeto intitulado “Práticas de Oralidade e Cidadania” (CNPq e FAPEMIG-2007), coordenado pela Profa. Doutora Neusa Salim Miranda, e vinculado à recém-criada linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em

Linguística da UFJF – Linguística e Ensino de Língua. O foco deste programa investigativo são as crises das práticas de oralidade em instâncias públicas da sociedade brasileira contemporânea e seu reatamento na educação linguística na escola brasileira. É, pois, a este macroprojeto que a presente pesquisa se filia, juntamente com outros dois projetos de dissertação em curso.

Para desvelarmos os questionamentos que constituem o nosso objeto investigativo, o presente estudo tem como parâmetro teórico nuclear a abordagem sociocognitiva e interacional da linguagem promovida pela Linguística Cognitiva e enriquecida pela contribuição de outras áreas das Ciências Cognitivas, como a **Antropologia Evolucionista** (TOMASELLO, 2003) e a **Psicologia** (CLARK, 1996). A visão da linguagem como ação conjunta, largamente defendida pelos estudos de CLARK (1996), amplia a herança pragmática constituída a partir da Filosofia da Linguagem, na perspectiva da **Teoria dos Atos de Fala** (AUSTIN, 1962; SEARLE, 1969) que concebe a linguagem como uma forma de ação.

A escolha de um suporte sociocognitivo deu-se por acreditarmos fundamental ao estudo da linguagem a premissa básica que orienta esta teoria, qual seja o **princípio da insuficiência do significante e a afirmação do caráter cognitivo, interacional e cultural dos processos de construção do significado**. Neste enquadre, a significação é, pois, uma construção cognitiva produzida pelos sujeitos, enquanto indivíduos e enquanto membros de um grupo cultural, no desenrolar de uma interação comunicativa. Dessa forma, o sociocognitivismo considera a dinâmica do discurso para tomá-lo como análise, excluindo-lhe qualquer valor estático, fotográfico.

É, pois, nesse sentido, que a agenda teórica da Linguística Cognitiva vai ao encontro de nosso projeto investigativo. Se nossa intenção é investigar as pistas discursivas deixadas pelos alunos de modo a desvelar, através do seu DIZER, o modo como concebem a prática social de linguagem investigada – a “aula”, a Linguística Cognitiva pode, por certo, oferecer-nos um arcabouço teórico-analítico capaz de sustentar tal busca.

Este trabalho encontra-se dividido em seis capítulos, precedidos de um primeiro capítulo introdutório de apresentação do tema, da motivação da pesquisa e de seus objetivos.

O capítulo segundo tem como tema os estudos sobre a oralidade, em que fazemos um pequeno percurso sobre a origem da tradição gramatical, seus reflexos no ensino de Língua Portuguesa, passando pelas recentes contribuições dos estudos linguísticos no tocante à proposta dos Gêneros Textuais, que constituem, a nosso ver, uma significativa contribuição para o estudo, ensino e educação da oralidade.

O capítulo terceiro se propõe, em primeiro lugar, a justificar nossa opção pela abordagem sociocognitiva. Em seguida, apresentamos, de forma sucinta, os pilares que sustentam a Hipótese Sociocognitiva para nos determos nos principais pressupostos que virão corroborar nossas análises e conclusões.

Para procedermos à análise das pistas lingüísticas presentes nos discursos dos alunos, recorreremos ao arcabouço teórico recortado da Lingüística Cognitiva e áreas afins, especialmente, os trabalhos de Lakoff (1987, 1999) **Processos de categorização e conceptualização**; Fillmore (1977, 1982a, 1982b, 2003) **Semântica de *frames***; Hebert H. Clark (1996) **A linguagem como forma de ação conjunta**, além dos estudos em **Antropologia Evolucionista** de Tomasello (2003).

No capítulo quarto, explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados na constituição do corpus (coleta e seleção dos dados, etc). A partir disso, iniciamos a análise, tomando a descrição do *frame* de aula na perspectiva dos alunos. Em seguida, analisamos as práticas docentes e discentes em sala de aula para vermos em que medida essas práticas vão ao encontro ou de encontro ao conceito de aula presente no discurso dos alunos.

No capítulo quinto, de conclusão, apresentamos os principais ganhos analíticos com a presente pesquisa. E, finalmente, encerra o trabalho um capítulo de referências bibliográficas.

2. DANDO VEZ E VOZ AO ESTUDO DA ORALIDADE

Uma reflexão equilibrada sobre o oral não pode mais perpetuar a crença de que, por ser mais natural, mais comum no cotidiano, freqüentemente mais espontâneo, é mais fácil que o escrito e pode prescindir de aperfeiçoamento para a aprendizagem. O oral é a condição essencial para a existência de um idioma, e esse atributo merece respeito, é vital no processo interacional humano e merece acurada atenção pedagógica. (FERREIRA, 2004, p. 151)

2.1 Introdução

O presente capítulo propõe realizar um pequeno percurso sobre a questão da educação da oralidade, começando por apresentar as origens da tradição gramatical, responsável pelo segundo plano atribuído ao estudo da oralidade ao longo de muitos séculos. Em seguida, apresentamos uma trajetória evolutiva dos estudos lingüísticos, firmando o espaço da pesquisa sobre a oralidade. As bases teóricas dos estudos sobre Gêneros Textuais orais e escritos que constituem uma significativa contribuição ao ensino da linguagem e, por extensão, ao ensino da oralidade formal também são apresentados.

Uma educação voltada para a oralidade constitui, a nosso ver, uma das ferramentas essenciais para se promover uma mudança comportamental dos nossos jovens nos diversos contextos públicos de interação. Mas, para que essa educação se torne possível, a legitimação

da educação da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa deve-se constituir como um primeiro passo.

2.2 A razão gráfica e a tradição gramatical: reflexos no ensino de Língua Materna

Uma marca inquestionável da chamada Tradição Gramatical é o foco privilegiado na modalidade escrita da língua. Para Auroux (1992, p. 20 *apud* MIRANDA, 2006), essa primazia da razão gráfica surge a partir da reflexão metalingüística, gerada pelo advento da escrita.

Com o surgimento da escrita, a linguagem se tornou um objeto fixo, pois, para representar por escrito a linguagem antes só falada, foi necessário realizar um grande esforço de análise sobre os componentes dessa linguagem, o que configurou num exercício metalingüístico. A reflexão metalingüística teve, portanto, um nascimento espontâneo, motivada por necessidades básicas. As gramáticas como reflexão lingüística construída surgiram mais tarde.

Embora a reflexão sobre a linguagem remonte aos séculos II, III a.C., foi no curso de quatorze séculos (V a XIX d.C.) que a Europa desenvolveu um processo de “gramatização”, a partir de uma única tradição lingüística inicial – a tradição greco-latina. “Por gramatização, deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, *apud* MIRANDA 2006 p. 30). Em outros termos, Miranda (2006) comenta que o processo de gramatização tinha por objetivo colocar as línguas dentro de um único modelo. Os romanos foram os primeiros que recorreram aos gregos, “gramatizando” a língua latina dentro dos padrões da gramática grega. Dessa forma, o processo de gramatização homogeneizou as gramáticas em seus aspectos prescritivos e pedagógicos. Por isso, até hoje os conteúdos das gramáticas são tão estáveis e homogêneos. Mesmo gramáticas de línguas diferentes costumam apresentar a mesma categorização: ortografia, fonética, morfologia, sintaxe, etc. Tais gramáticas sempre descrevem e prescrevem, de forma idealizada, a modalidade escrita formal da língua, em detrimento da modalidade oral.

Dessa forma, um traço importante para se observar, nos termos de Miranda (2006), é que as gramáticas têm seu berço a partir da natureza prática do saber metalingüístico. Começando como um instrumento de acesso ao texto escrito, seu interesse se estende em

direção ao ensino das línguas estrangeiras e também da língua materna, transformando-se em um instrumento pedagógico com função normativa e descritiva.

Para servir a essa tarefa normativa e descritiva, um traço fundamental das gramáticas é a constituição de um *corpus* de exemplos em torno do qual se estabelecem as descrições e normas de “uso” da língua. A vinculação de origem com a escrita e o grande mito que se ergueu em torno dela **levaram ao predomínio absoluto de exemplos da escrita nas gramáticas. Na tarefa normativa e pedagógica das gramáticas, a escrita manteve-se (e ainda se mantém) como modelo único.**

Nessa tarefa, outro parâmetro fundamental para a gramática de uma língua é a sua variedade considerada como “padrão”. Dadas as estreitas e inegáveis relações entre língua e poder, entre língua e Estado, entre língua e *status*, entre língua e direito cidadão, cabe à gramática colocar ao alcance do cidadão as normas reguladoras dessa variedade lingüística, que devem ser tomadas a partir de parâmetros reais de uso, tais como a modalidade oral ou escrita, a formalidade ou informalidade da situação de interação, a natureza do suporte, entre outros fatores.

O problema é que as gramáticas, em geral, ancoradas na tradição milenar da escrita, ainda têm como seu *corpus* privilegiado a linguagem literária, buscando exemplos de uso de grandes autores para abonar as descrições e prescrições que fazem. Com isso, praticam uma dramática redução da variação lingüística, mesmo dentro dos limites que podem e devem ser considerados como padrão. Para muitos gramáticos, a língua padrão é algo estático, de regras fixas e imutáveis, como se houvesse uma norma única para qualquer situação interacional, falada ou escrita, formal ou informal. No entanto, essa concepção não corresponde à realidade dos usos efetivos da língua na diversidade das práticas sociais e isso tem acarretado sérias conseqüências para o ensino de Língua Portuguesa. Uma dessas conseqüências é o mito da superioridade da escrita em relação à fala.

Os recentes estudos sobre as relações entre a fala e a escrita vêm derrubando o mito do **letramento** sustentado pela chamada GRANDE DIVISÃO, na qual a escrita é considerada superior à fala, o que gera preconceitos como a

perpetuação do ponto de vista de que os analfabetos são criaturas patéticas e carentes; de que o analfabetismo é um problema social comparável à pobreza, à desnutrição e a doença [...]; de que os membros de uma sociedade sem escrita são selvagens ignorantes; de que as crianças que não conseguem aprender a ler são ineducáveis; de que não freqüentaram uma escola pouco deverão saber que valha a pena. (OLSON, 1997, p. 35).

Durante muito tempo pensou-se que a escrita era superior à fala, que a escrita era o lugar da organização, da lógica, e que a oralidade era o lugar da desorganização, da imprecisão, que uma sociedade ágrafa era culturalmente inferior às sociedades que desfrutavam da tecnologia da escrita.

Para Marcuschi (2001), tanto a escrita quanto a oralidade são práticas sociais de interação, ambas com características próprias, pois pertencem a duas modalidades diferentes da língua. Mesmo apresentando características diferentes, devem ser analisadas dentro de um contínuo tipológico, pois há práticas lingüísticas tipicamente orais e práticas lingüísticas escritas que mais se distanciam da oralidade.

O mito da superioridade da escrita acarretou sérias conseqüências para o ensino de língua portuguesa, visto que é próprio do senso-comum pensar que o aluno deve ir à escola apenas para aprender a ler a escrever, pois já sabe falar. Entretanto, percebemos nas escolas, nas famílias, nos lugares públicos, que se torna urgente uma educação voltada para a oralidade, pois a criança não reconhece cada gênero distinto de oralidade, por isso, não sabe a hora de se calar, de falar, o quê e como falar, isto é, como se comportar diante das práticas de oralidade mais formais. Se, como afirma Miranda (2005), “a criança não nasce sabendo como se portar diante dos gêneros da oralidade”, esse aprendizado formal deve, pois, ser uma preocupação da escola e em todas as disciplinas, não apenas em Português, pois toda disciplina utiliza-se, além da linguagem escrita, da linguagem oral. Os PCNs mencionam a necessidade de se trabalhar a oralidade na sala de aula como pré-requisito para o letramento do aluno, que não pode permanecer preso apenas às práticas de leitura e escrita.

2.3 A tradição lingüística e a contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino

Ao longo do século XX, com o advento da Lingüística enquanto ciência, muitas teorias lingüísticas foram se desenvolvendo, produzindo uma quantidade enorme de pesquisas, revelando aspectos até então nunca explorados do funcionamento das línguas e mostrando definitivamente a inadequação e as limitações das análises tradicionais. Com tudo isso, além dos campos tradicionais de estudo das línguas – a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica – surgiram outros campos de estudo, constituindo quase ciências distintas, de tão vastos e diferentes seus objetivos e seus métodos de trabalho. É assim que hoje podemos analisar os fenômenos lingüísticos à luz da Psicolingüística, da Sociolingüística, da Análise

do Discurso, da Análise da Conversação, da Lingüística Textual, da Semântica, da Pragmática, da Lingüística Cognitiva, etc.

Todas essas vertentes teóricas causaram uma verdadeira revolução no estudo da língua. Uma das principais inovações introduzidas pela Lingüística, sobretudo pelo Estruturalismo (e, em especial, o americano), que tinha a preocupação de descrever as línguas naturais, foi, precisamente, **a mudança do corpus: se antes os dados eram os da modalidade escrita das línguas, passou-se a buscar os dados das línguas naturais, na sua modalidade falada**, o que permitiu atribuir à língua falada a importância que sempre lhe foi negada, pois ela é a verdadeira língua natural, ela é que é a língua viva, em constante transformação. A língua escrita tem, evidentemente, um papel importantíssimo na história da humanidade e não vai ser desprezada pela Lingüística, pois a língua escrita conserva o patrimônio científico, cultural e intelectual de um povo, transmitindo-o de uma geração para outra.

Embora a emersão dos estudos lingüísticos tenha contribuído de forma decisiva na legitimação do corpus de língua falada, a oralidade continuou relegada a último plano no ensino. Segundo Marcuschi (1997, p. 39), uma das razões centrais do descaso com a oralidade continua sendo a crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da **escrita**. Uma crença tão fortemente arraigada que, nas palavras do autor, “já se transformou numa espécie de consenso: **a escola está aí para ensinar a escrita e não a fala**”. É possível, em parte, concordar com isso, mas também possível acrescentar que a escola não pode ignorar a fala, pois o homem é tipicamente um ser que fala e não um ser que escreve.

Contudo, analisando melhor a situação dos estudos lingüísticos do século passado, podemos dizer que a pouca atenção dada pelos manuais didáticos à fala é, para Marcuschi (1997, p. 39), reflexo da posição teórica da Lingüística até anos recentes. Não havia, por parte dos lingüistas, uma real preocupação com a fala autêntica e sim com a **fala idealizada**. A Lingüística dedicava-se mais à descrição de estruturas e formas abarcáveis pelas noções teóricas disponíveis e não tinha como situar fenômenos tipicamente orais. Saussure identificou na **Langue** o objeto da Lingüística, e não a **Parole**; de igual modo a outra postura hegemônica do século XX, a chomskiana, preceituava o estudo da **Competência** e não do **Desempenho**. Daí, em parte, o descaso com o estudo da oralidade. Fenômenos como prosódia e até mesmo aspectos pragmáticos e os efeitos expressivos de usos variados na língua e a própria variação socioletal não estavam nos horizontes da Lingüística. Não é de estranhar, portanto, que os manuais didáticos, que em geral assimilam pouco, tardiamente e mal as inovações teóricas, não tenham dado atenção à oralidade. Além disso, por terem a escrita

como horizonte e por reinar ali a tendência prescritivo-normativa, esses manuais aprofundaram ainda mais o fosso da relação entre língua escrita e língua falada, sendo esta última um anti-modelo (MASCUSCHI, 1997, p. 40).

Nas décadas de 60 e 70, devido à influência da visão formalista do estruturalismo e do seu viés behaviorista, o ensino de Língua Portuguesa no Brasil sofre uma revisão no que diz respeito aos conteúdos de ensino, pois passam a ser considerados o estudo do texto, da fala e da gramática a partir de análise, treinamento e automatização de estruturas. Mas essa proposta não se efetiva por conta da tradição gramatical que atravessa o século XX.

Ainda nas décadas de 1960-1970, surgem novos paradigmas lingüísticos que vão se contrapor ao estruturalismo e ao gerativismo. Os estudos da Sociolingüística fazem emergir a visão da língua como fato social e a variação lingüística seria uma contraparte da variação social. O reflexo dessas visões, ao lado do desenvolvimento da Psicolingüística, deu início à luta contra o preconceito lingüístico sobre as variantes da língua não-padrão. Foi ainda nos anos 60 que começaram a surgir os estudos da Lingüística Textual e da Análise do Discurso francesa. Já no início dos anos 70 emergiram os estudos da Análise da Conversação, que propiciaram o surgimento de uma postura teórica distinta da do estruturalismo e da do gerativismo, uma vez que se postulava uma nova unidade de análise, o texto.

Tais estudos, todavia, só se afirmaram nos anos 70 e 80 e, com isso, a Lingüística Textual passou a exercer maior influência no ensino, sobretudo no trabalho com o texto (produção e compreensão). Outros campos de estudo da lingüística, como a Etnometodologia, a Etnografia da Fala, a Antropologia Lingüística, a Análise da Conversação e a Sociolingüística Interativa, contribuíram, de forma decisiva, para a construção de uma nova concepção de língua como atividade interativa, o que vai se refletir na proposta de ensino de língua dos Parâmetros Curriculares Nacionais. (LIMA, *et al* 2004, p. 12-16)

Cabe lembrar, no entanto, a esta altura, que tais mudanças ainda estão longe da realidade do grande número de nossas salas de aula. Nessas salas ainda reina a gramática vista como seriação arbitrária de conteúdos, como “decoreba”, como repetição e memorização de regras sem uso efetivo nas práticas sociais de linguagem.

2.4 Os PCNs e a legitimação do estudo da oralidade

Os PCNs, *Parâmetros Curriculares Nacionais*, são um documento publicado pelo Ministério da Educação e Desporto (MEC, 1998) e propõem um ensino de língua organizado

por dois eixos de práticas de linguagem: *as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem*. Os PCNs constituem-se, pois, uma importante ferramenta para a prática cotidiana de muitos educadores, visto que a orientação para uma nova proposta de ensino de Língua Portuguesa reflete, teoricamente, os avanços conquistados pelas inúmeras pesquisas no campo das ciências da linguagem.

Um dos grandes avanços conquistados no tocante a uma nova concepção de ensino de língua materna reside no fato de os PCNs reconhecerem e legitimarem a importância de um ensino que privilegie não apenas a modalidade escrita da língua, mas também a oralidade, colocando essas duas modalidades no mesmo patamar de importância. Tal posicionamento vem revelar um ensino de língua inovador, ancorado numa perspectiva interacional de linguagem em que

espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, com amplas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (PCNs, 5ª a 8ª séries, 1998, p. 32).

Dessa forma, um ensino de língua que se sustenta numa concepção interacionista da linguagem reconhece que o ensino da oralidade se justifica pelo fato de

Nas inúmeras situações do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos são avaliados (aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (PCNs, 1998, p. 25).

Os PCNs ratificam, portanto, a importância de a escola trabalhar com os gêneros orais, pois reconhecem que tal aprendizado faz parte do objetivo maior da escola que é promover um nível ideal de letramento do aluno, que não pode permanecer preso apenas às práticas de leitura e escrita, pois, nos dias de hoje, ser alfabetizado, isto é, saber ler e escrever, tem se revelado condição insuficiente para responder adequadamente às demandas contemporâneas. Saber ler e escrever de forma mecânica não garante a uma pessoa interação plena com os diferentes gêneros de textos que circulam na sociedade. É preciso ser capaz de não apenas decodificar sons e letras, mas entender os significados e usos discursivos dos recursos lingüísticos materializados nos textos em diferentes contextos.

Dessa forma, os PCNs afirmam que é papel da escola ensinar ao aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas que, de fato, façam

sentido para ele, como os textos que caracterizam o uso público da linguagem, quais sejam: entrevista, seminário, palestra, aula, apresentação oral de trabalho, entre outros. Torna-se, portanto, descabido proporcionar um treinamento mais formal da fala por meio de gêneros que dificilmente farão parte do cotidiano do falante.

Tal capacidade de vivência competente e consciente das práticas lingüísticas orais e escritas define o conceito de *letramento*. Este é, pois, um conceito fundamental dentro da proposta de ensino de língua ditada pelos PCNs. A seguir, discorreremos brevemente sobre o conceito de **letramento** e sua relação com o ensino de língua materna.

2.5 Letramento e ensino de língua

O termo *letramento* surgiu recentemente nos meios acadêmicos, sobretudo no campo da Lingüística Aplicada e no da Educação, numa tentativa de separar os estudos sobre “o impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1991) dos estudos sobre a alfabetização. Ainda é muito comum, no entanto, a confusão entre os termos *letramento* e *alfabetização*. Enquanto este diz respeito à capacidade individual que o sujeito adquire ao ler e escrever durante o processo de escolarização; aquele diz respeito às práticas sociais que o indivíduo exerce ao se relacionar com o mundo da leitura e da escrita no seu cotidiano. Isso não significa, entretanto, que para fazer uso de tais práticas o indivíduo precisa necessariamente ser alfabetizado. Em suma: a alfabetização está mais centrada no indivíduo. Já o letramento preocupa-se com o impacto da escrita na sociedade.

Os estudos sobre letramento surgiram a partir da expansão das práticas sociais relativas à escrita, desenvolvimento científico, surgimento da escola, etc.

Conforme a definição de Soares (1999, p. 3), letramento é: “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (grifos da autora). Ainda segundo esta autora, neste conceito está implícita “a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais e políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (SOARES, 1998, p. 17).

Dessa forma, pessoas que pertencem a classes sociais distintas terão também relações distintas com a escrita. Quem vive imerso no mundo da escrita revelará um melhor desempenho nas habilidades que envolvem as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade,

pois esta última também é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Em determinadas classes sociais, as crianças antes mesmo de passarem pelo processo de alfabetização, são letradas. Quando um adulto, por exemplo, conta para seu filho histórias do universo infantil, está lhe proporcionando a participação em um evento de letramento, ou quando a criança narra oralmente uma história a partir de uma seqüência de imagens, usando, inclusive, expressões como “era uma vez”, “e foram felizes para sempre” revela que já foi, de alguma forma, inserida no universo das práticas sociais letradas. Nesses termos, a oralidade dessa criança começa a ter as características da oralidade letrada adquirida nas práticas orais cotidianas.

Para Ângela Kleiman (1995) o letramento se define como

um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Nas palavras de Marcuschi (2001), letramento é

é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, ‘letramentos’ (...) Distribui-se em graus de domínios que vão de um patamar mínimo a um máximo (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Assim, o indivíduo, ao participar das práticas sociais proporcionadas pelo mundo da escrita, torna-se uma pessoa letrada, independentemente de ser alfabetizada, de ter freqüentado a escola ou não. Nesse caso, as relações sociais que o indivíduo tem com a leitura, a escrita e a oralidade se revela em *graus* ou *níveis* de letramento, que serão mais ou menos elevados de acordo com a relação que mantém com a escrita em seu meio social. As diversas práticas de letramento existentes na nossa cultura são vivenciadas também por indivíduos não-alfabetizados quando, por exemplo, a pessoa toma um ônibus adequado à sua rota, quando dita uma carta para que outra pessoa escreva, quando sabe manipular dinheiro, fazer cálculos, etc.

Não podemos negar que a escola constitui-se como a principal, mas não a única instituição encarregada de promover o letramento do indivíduo, embora desenvolva apenas

um tipo de prática de letramento, deixando de lado o letramento enquanto prática social. Desse modo, quanto mais tempo o indivíduo permanecer na escola, maior poderá ser o seu nível de letramento, ou quanto maior for a capacidade do sujeito em lidar com os conhecimentos que envolvem a escrita, de modo a facilitar sua vida em sociedade, usufruir dos bens simbólicos disponibilizados em nossa cultura, maior será o seu grau de letramento.

Como afirma Marcuschi (2001), é inegável que um indivíduo ou grupo social que possua um nível de letramento incipiente sofrerá diversos prejuízos no tocante às questões práticas do cotidiano, pelo simples fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, em que os documentos oficiais como a Constituição, os contratos de trabalho e diversos gêneros formais escritos refletem o padrão culto da língua. Para interagir com esses gêneros de textos, o indivíduo precisa possuir um bom nível de letramento para que não seja excluído de tais práticas letradas, o que poderia prejudicá-lo em seus interesses pessoais e profissionais.

Ao falarmos de letramento, é fundamental abordar o conceito de **gêneros textuais**. Afinal, “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas” (MARCUSCHI, 2001 p. 42). Isso implica um ensino-aprendizagem que leve em consideração as realizações empíricas da língua, que são os *textos* – textos estes que se concretizam na forma de gêneros textuais (falados ou escritos).

É sobre a contribuição da teoria dos Gêneros Textuais para o ensino de língua, de grande relevo na proposta dos PCNs, que, resumidamente, discorreremos a seguir.

2.6 A contribuição da Teoria dos Gêneros Textuais para o ensino de língua

Conforme argumenta Rojo (2007, p. 184), atualmente, no campo da Lingüística Aplicada, especialmente no que diz respeito ao ensino de línguas, grande atenção tem sido dada às teorias de gênero. Para a autora, pelo menos em parte, isso se deve aos novos referenciais nacionais de ensino de línguas, como os PCNs, que fazem indicação explícita dos gêneros como objeto de ensino ou destacam a importância de se considerar as características dos gêneros, na leitura e na produção de textos orais e escritos.

Convém ressaltar que o ensino tradicional não levou em conta a variedade dos gêneros textuais existentes na vida social do falante, pelo fato de estar ancorado em abordagens formalistas, ao focalizar a descrição de categorias e funções gramaticais e a

normatização de uma variedade de língua escrita (*língua padrão* ou *norma culta*), em detrimento dos usos da língua falada.

O ensino tradicional de língua materna limitava-se a abordar somente os gêneros escritos literários de maior prestígio, como o *conto* e o *romance*, por exemplo, e desprezava quase completamente o estudo dos gêneros textuais característicos das práticas orais letradas, sobretudo por causa do milenar preconceito contra a língua falada. A consideração dessas práticas orais é de fundamental importância se quisermos ampliar o conceito de letramento.

Dentre os diversos autores que trabalham com a noção de **gênero**, consideraremos as concepções de Bakhtin (2000) e Schneuwly & Dolz (2004), além das contribuições de Marcuschi (2002).

Embora diversos autores discutam a noção de gênero, sob perspectivas teóricas distintas, é de Bakhtin a teoria dos gêneros. Segundo esse autor, os diversos domínios discursivos, que são compostos pelas diferentes esferas da atividade humana, constroem na sociedade formas relativamente estáveis denominadas ***gêneros do discurso***. Esses gêneros, determinados historicamente e disponíveis na cultura, são caracterizados por três elementos: 1) pelo conteúdo temático; 2) pela construção composicional e 3) pelo estilo.

Apesar de relativamente estáveis, os gêneros não são instrumentos estanques: surgem a cada tempo, através do desenvolvimento das atividades humanas.

Para Schneuwly & Dolz (2004, p. 52), os gêneros textuais são “mega-instrumentos criados para agirmos em situações de linguagem e uma de suas particularidades é o fato de serem constitutivos da situação, isto é, sem romance não há leitura e escrita de romance”.

Segundo Rodrigues (2005, p. 169), Bakhtin distingue os chamados gêneros do discurso em gêneros **primários** (simples) e **secundários** (complexos), cuja diferenciação, segundo o autor, não está no caráter funcional do gênero, mas a diferença reside entre as ideologias do cotidiano e as ideologias estabilizadas e formalizadas. Os gêneros primários (conversa telefônica, piada, carta pessoal, bilhete, diário íntimo) se constituem na comunicação discursiva imediata, no âmbito da ideologia do cotidiano. Já os gêneros secundários (romance, editorial, tese, palestra, anúncio) surgem nas condições da comunicação cultural mais complexa.

Um outro aspecto relevante e que ainda costura aparecer, de forma equivocada, sobretudo nos manuais didáticos, é a distinção entre *gênero textual* e *tipo textual*. Marcuschi apresenta, com clareza, a diferença entre essas duas noções:

a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para nos referirmos aos *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características socioeconômicas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva* [...] e assim por diante” (MASCUSCHI, 2000, p. 22-23).

Podemos encontrar essas mesmas características definidoras do gênero também nos PCNs, conforme abaixo:

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (PCNs, 1998, p. 22).

Diferentemente de Bakhtin, Schneuwly & Dolz (2004) propõem um agrupamento dos gêneros com base em três critérios considerados pertinentes para determinar a coerência mínima da proposta com as referências externas” (SCHNEUWLY & DOLZ 2004, p. 59-60). São eles: **domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos, capacidades de linguagem dominantes**. Para exemplificarmos, tomemos os gêneros “conto” e “aula expositiva”, que são classificados em agrupamentos específicos, de acordo com os critérios acima elencados:

<i>Conto</i>	<i>Aula expositiva</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura literária ficcional; • Narrar; • Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transmissão e construção de saberes; • Expor; • Apresentação de diferentes formas de saberes.

Levando-se em consideração a breve exposição sobre a teoria dos gêneros textuais, fica evidente, pois, que os PCNs, ao oficializarem um ensino de língua através dos gêneros do discurso, realizam, de forma coerente, um deslocamento da concepção tradicional de ensino de LP para uma concepção de língua como forma de interação, como prática social, favorecendo, dessa maneira, a reflexão sobre os usos da língua. Assim sendo, o aluno aprenderá a refletir sobre os usos da língua, sobre suas escolhas lingüísticas, determinadas

pelos gêneros do discurso, considerando as condições de produção e a interação comunicativa do falante, o que constituem, a nosso ver, práticas sociais de linguagem.

Constata-se, dessa forma, que está havendo importantes avanços na área de Ensino de Língua. O ensino formalista está abrindo espaço para a implantação do texto como matéria-prima para a construção de um objeto de ensino coerente com a realidade sociocultural e histórica dos alunos. O texto, neste aspecto, é a unidade mínima e fundamental que todo falante de uma língua natural utiliza para comunicar suas intenções.

Dessa forma, os gêneros textuais têm sido o foco de muita atenção por parte de pesquisadores e professores, pois a idéia de se trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula. O trabalho em sala de aula com os gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam fluentes leitores, escritores de bons textos e bons participantes nos gêneros de oralidade letrada.

2.7 O estudo da oralidade na sala de aula

De fato, a fala é uma atividade mais central do que a escrita na vida das pessoas. Mesmo assim, a escola ainda continua priorizando o estudo da modalidade escrita da língua, pois há uma crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da leitura e da escrita. Essa crença está tão fortemente arraigada que os próprios PCNs de 5^a a 8^a série (PCN, 1998, p. 55) reconhecem explicitamente que “o trabalho com a modalidade oral encontra muitas resistências no interior da escola”.

Apesar da pouca atenção dada à oralidade na escola, tem havido, nas últimas décadas, um progressivo aumento de estudos sobre o ensino da oralidade. Os anos 1990, após a implantação dos PCNs, marcaram uma guinada neste sentido, pois a oralidade passou a ser tratada inclusive nos livros didáticos de língua portuguesa. Segundo Cavalcante e Melo (2006, p. 181-198), os autores dos livros didáticos, em sua maioria, no entanto, ainda não sabem onde e como situar o estudo da fala. São recorrentes os exercícios que se limitam a atividades do tipo: “Converse com seu colega” ou “Dê a sua opinião”. Embora os alunos sejam levados a desenvolver oralmente atividades como contar um caso à classe, fazer entrevistas ou debater um tema polêmico, poucas vezes tais práticas são conjugadas a uma reflexão sobre os usos.

Obviamente, um trabalho consistente com a oralidade em sala de aula não diz respeito a ensinar o aluno a falar, nem simplesmente propor apenas que o aluno “converse com o colega” a respeito de um assunto qualquer. Trata-se de identificar, analisar, refletir e utilizar a imensa riqueza e variedade de usos da língua na modalidade oral.

Os documentos oficiais voltados para o ensino da língua portuguesa registraram a idéia de que a preocupação com a oralidade deve ser partilhada por todos os responsáveis pelo ensino de língua, o que inclui autores de obras didáticas, professores, secretários de educação e demais formuladores de políticas públicas da área.

Ainda segundo Cavalcante e Melo (2006, p. 183) um aspecto central no estudo da fala (e também da escrita) é a variação. Observamos que, atualmente, a variação dialetal e de registro são os aspectos mais abordados no ensino da oralidade em sala de aula. De fato, a variação dialetal instaura diferenças que, quando não bem-entendidas, podem gerar discriminação e preconceito. É de grande valia mostrar que a língua falada é variada e que a noção de um dialeto-padrão uniforme é uma noção teórica e não tem um equivalente empírico, ou seja, o dialeto-padrão, de fato, não remete a falantes reais. Nesse sentido, analisar a fala também é uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos a preconceito e à discriminação lingüística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos lingüísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sócio-culturais.

Para além da variação dialetal e de registro, o estudo da fala deve abordar questões relacionadas a situações comunicativas, estratégias organizacionais de interação próprias de cada gênero, processos de compreensão, etc. É na perspectiva de um trabalho de reflexão que articule todos estes aspectos que a oralidade deve ser alçada à condição de objeto de ensino.

Diante do exposto, concluímos que o estudo da oralidade na sala de aula começa a contemplar, mas de modo ainda pouco consistente, o trabalho com determinados gêneros escolares (exposição oral de trabalho, seminário, debate regrado, entrevista, júri simulado, etc) e o estudo da variação lingüística. Considere-se ainda que faltam a tais atividades, conforme já sinalizamos, uma reflexão mais consistente sobre os **usos** que governam os gêneros de oralidade. A tarefa de se trabalhar com a oralidade, além de incluir a aquisição e apropriação de qualquer gênero oral formal e público, implica considerar a crise das práticas de oralidade em instâncias públicas da sociedade brasileira contemporânea. Como já apresentamos no capítulo 1, faz-se necessária uma urgente **EDUCAÇÃO** voltada para a

oralidade e comprometida com parâmetros éticos de cidadania. Este é o foco do presente estudo.

Passaremos, a seguir, a considerar, de forma sucinta, duas pesquisas lingüísticas que focalizam as questões pertinentes ao estudo da língua falada e da oralidade na sala de aula.

2.8 A oralidade em sala de aula como objeto de investigação

Atualmente, quando se fala em pesquisas sobre língua falada e oralidade, três enquadres são suscitados:

- a variação lingüística;
- a oralidade como conteúdo de ensino, com foco nos gêneros textuais orais;
- e a oralidade exercida na interação entre os participantes na sala de aula.

Segundo Moraes (2004), um crescente número de pesquisas aborda a comparação entre as línguas escrita e falada (PONTES, 1990; MARCUSCHI, 1995; CHAVE & DANLELEWIZ, 1995; FÁVERO *et al*, 1990; HOROWTZ & SAMUELS, 1987). Recentemente, entretanto, alguns pesquisadores vêm priorizando os estudos relacionados à fala e à oralidade na sala de aula (MARCUSCHI, 2001; RAMOS, 1999, BORTONI-RICARDO, 2004, entre outros).

Dessa forma, a ciência lingüística vem dedicando especial atenção ao estudo da fala e das variedades lingüísticas, como atestam os volumes já publicados pelo grupo do Projeto da Gramática do Português Falado no Brasil, coordenado por Ataliba Teixeira de Castilho, e os trabalhos de Estudos da Norma Urbana Culta do Brasil (Projeto NURC), especialmente o grupo de São Paulo, coordenado por Dino Preti.

Apesar de haver um crescente interesse pelo estudo da oralidade, o que se observa, conforme já afirmamos de modo reiterado, é que as instituições escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade, em virtude da crença generalizada de que a escola é o lugar do aprendizado da escrita.

No entanto, não é verdade que a escrita só se aprende na escola nem que a fala é apenas uma questão de aprendizado espontâneo no dia-a-dia. Várias pesquisas (KLEIMAN, 1995; STREET, 1984, 1993; TFOUNI, 1994; SIGNORINI, 2001a; ROJO, 1998; SOARES,

1998a; MIRANDA, 2005) constataram que as práticas de letramento se iniciam fora da escola desde muito cedo. Por outro lado, o bom desempenho de certas práticas orais formais pode ser desenvolvido na escola.

O trabalho de Dolz & Schneuwly (1998, 2004) se preocupa com a elaboração de propostas didáticas consistentes para o ensino de alguns gêneros orais formais e públicos, quais sejam: exposição oral de trabalho, seminário, debate, entrevista radiofônica, entre outros.

Por fim, registramos a existência de pesquisas realizadas sobre a interação oral dos participantes na sala de aula. Para ilustrar, vejamos dois desses estudos: o primeiro, voltado para a análise do formato da aula, e o segundo, sobre os gêneros orais em sala de aula, ambos ancorados numa abordagem etnográfica.

Nas reflexões sobre interação verbal, sobretudo em sala de aula, Marcuschi (2004b *apud* MACHADO, 2007) seleciona algumas categorias de análise, ao observar o formato do gênero textual *aula expositiva*. A partir de 50 aulas observadas, o autor propõe uma categorização fundamentada em três critérios: a) desenvolvimento do tópico central; b) estratégias de interação adotadas pelo professor; c) comportamento dialógico entre professor e aluno.

Em todos os casos de categorização, o autor percebe que as aulas são sempre heterogêneas em relação aos formatos identificados e apresentam um pouco de cada um deles, mas em geral localizam-se em um ou outro dos quatro formatos pela predominância de algumas características. Os quatro formatos de aula identificados foram designados como: *aula ortodoxa*, *aula socrática*, *aula caleidoscópica* e *aula desfocada* (MARCUSCHI, 2004b, p. 5 *apud* MACHADO, 2007)

Feita essa descrição, o autor destaca a evidência de que uma aula deve ter um tema central e que a participação ativa do aluno é sempre desejável, pois o professor não deve ser o único condutor do tópico. Contudo, esta dinâmica interativa, de natureza conversacional e negociada, deve ser, segundo Marcuschi (2004b *apud* MACHADO, 2007), cognitivamente controlada para assegurar a aprendizagem. Não há fórmulas ideais para esse tipo de trabalho.

O problema central sobre o assunto em discussão é que as práticas de sala de aula estão distantes de uma prática sociointeracional de linguagem, pois não propiciam uma interação bem sucedida entre professor e alunos. O professor, na maioria das vezes, torna-se o dono do saber, independentemente dos interesses e intervenções feitas pelos alunos.

Já os estudos de Morais (2004) têm como foco a preocupação com a apropriação e aquisição dos gêneros orais formais na escola, pelo fato de o espaço dedicado ao estudo da oralidade ser restrito, limitado a apresentações de leituras, discussões sobre o texto em estudo.

Na primeira fase da pesquisa, seu objetivo é descrever e analisar os recursos textuais, estilísticos e extralingüísticos que os alunos mobilizam nos momentos em que uma prática oral de linguagem mais formal lhes é solicitada.

Morais observou que, no momento em os alunos são solicitados a utilizar a fala pública, em debates e exposições orais em sala de aula, eles o faziam de maneira coloquial, mobilizando o registro informal.

Após registrar em áudio e vídeo a exposição oral de seus alunos sobre um determinado assunto, a pesquisadora voltou à sala de aula com o material e mostrou as fitas para os alunos de forma que eles também pudessem observar e refletir sobre a sua própria fala e sobre os recursos paralingüísticos utilizados. Em seguida, a pesquisadora realizou, juntamente com os alunos envolvidos, um trabalho de análise dos padrões comunicativos apresentados pelos alunos. Foi-lhes mostrada a importância dos recursos lingüísticos e paralingüísticos para a compreensão dos sentidos produzidos por um texto oral. Dessa forma, esse trabalho teve como objetivo conscientizar o aluno sobre a importância de ele sentir-se consciente de seu papel de falante nos diferentes contextos comunicativos.

A próxima etapa da pesquisa de Morais (2004) consiste em uma segunda coleta de dados. Serão propostas outras atividades que também serão gravadas para a análise, com o objetivo de investigar se houve ou não diferença nos padrões comunicativos apresentados pelos alunos.

Há, no campo da Lingüística Aplicada, diversas pesquisas da natureza que realizamos no presente trabalho, voltadas para a investigação da oralidade, tendo, inclusive, como cenário investigativo, a sala de aula e a interação oral entre seus participantes. No entanto, o diferencial da presente pesquisa reside no fato de que buscamos instaurar um processo investigativo em que tomamos a palavra, o discurso dos alunos como uma pista para a compreensão da concepção de aula culturalmente construída por esses sujeitos e das práticas vivenciadas pelos mesmos em sala de aula.

Em relação ao foco de nossa investigação, qual seja, o processo de conceptualização de um gênero de oralidade institucional, formal (a aula) e sua vivência REAL, não encontramos qualquer referência a trabalho similar.

2.9 Considerações finais

Atualmente, mesmo que os novos paradigmas da ciência questionem os valores lingüísticos formalistas ainda dominantes, ainda que as discussões acadêmicas, os PCNs e outros documentos legitimados pelo Estado apontem na direção da capacitação do aluno para o exercício das práticas sociais de linguagem, é fato que o ensino de língua materna continua preso a uma tradição formalista que privilegia a memorização de nomenclatura, de categorias, de regras, de modo a configurar o ensino quase que exclusivo de apenas uma das modalidades da língua: a escrita.

No entanto, as diretrizes atuais sobre o ensino de Língua Portuguesa apontam para uma outra direção, qual seja, o ponto de partida para o ensino de língua portuguesa deve ser o texto, seus usos e funções dentro da sociedade letrada em que vivemos. Torna-se imprescindível proporcionar ao aluno a aquisição um grau de letramento tal que lhe permita interpretar e produzir com segurança os gêneros de textos disponíveis na sociedade para atuar no mundo de forma a satisfazer suas necessidades enquanto usuário da língua. Ele precisa adquirir uma competência textual que o instrumentalize a participar das diversas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que o mundo globalizado lhe exige.

Além dos sérios problemas que a tradição formalista imprime ao ensino da escrita e da leitura, vale destacar que a educação da oralidade ainda é bastante negligenciada pelas instituições educacionais brasileiras. Educar para uma oralidade cidadã implica a aquisição de uso para as instâncias públicas de linguagem, seja para falar com autoridades, para participar de rituais, de reuniões, de palestras, de discussões em sala de aula; seja para produzir e receber o discurso da ciência, da tecnologia, da vida pública econômica, social, política. Cabe, pois, à escola a tarefa de ampliar o domínio lingüístico desse aluno, facultando-lhe o acesso aos diversos gêneros da oralidade letrada, a fim de que usufrua de bens simbólicos construídos por nossa cultura.

Desse modo, torna-se necessária uma educação voltada para a oralidade e que pode ser desenvolvida a partir de um trabalho sistemático com os gêneros da oralidade letrada nas salas de aula. Acreditamos que este é o “pontapé inicial” para a construção de uma oralidade cidadã que espelhe um comportamento adequado aos diferentes contextos interacionais em que respeito, generosidades e limites são requeridos.

3. A CONTRIBUIÇÃO DE UM PARADIGMA SOCIOGNITIVO DA LINGUAGEM

A alma respira através do corpo,
e o sofrimento, quer comece no corpo
ou numa imagem mental, acontece na carne.
O cérebro é o público cativo das
atividades teatrais do corpo.
(Antônio Damásio)

Conforme anunciamos no capítulo 1, nosso estudo tem como parâmetro teórico nuclear um arcabouço teórico recortado da Lingüística Cognitiva e áreas afins, especialmente, os trabalhos de Lakoff (1987; 1999) **Processos de categorização e conceptualização**; Fillmore (1977, 1982a, 1982b, 2003) **Semântica de *frames***; Hebert H. Clark (1996) **A linguagem como forma de ação conjunta**, além dos estudos em **Antropologia Evolucionista** de Tomasello (2003) que fornecem à Hipótese Sociocognitiva da Linguagem um conjunto de evidências externas capazes de fortalecer suas premissas acerca da natureza sociocultural e interacional dos fenômenos da linguagem. Dentro do vasto território da Lingüística Cognitiva, utilizaremos como viés teórico analítico a **Hipótese Sociocognitiva da Linguagem** (SALOMÃO, 1999; 2003; 2004) e Miranda (2000; 2005; 2006). No caso da

presente investigação, cabe reafirmar a sua filiação ao projeto liderado pela professora Neusa Salim Miranda, intitulado “Práticas de Oralidade e Cidadania” (2007).

No presente capítulo passamos, portanto, à apresentação das teses e categorias fundamentais da Lingüística Cognitiva que nortearão nosso percurso investigativo.

3.1. O suporte sociocognitivo

Contrapondo-se à visão mentalista e formalista do cognitivismo chomskiano, que compreende a linguagem como objeto autônomo do cérebro e lega uma postura periférica, ou mesmo nula, à cultura e ao contexto comunicativo, a Lingüística Cognitiva recupera a dimensão experiencial do pensamento e da linguagem, entendendo-os como intimamente ligados ao modo de vida e à cultura humanos. Nessa perspectiva, tal paradigma tem como pressuposto fundamental a crença na insuficiência do significante, na natureza sociocultural da cognição e de todos os seus modos, inclusive a linguagem. Tais premissas sustentam-se em um paradigma de ciência cognitiva que investiga os sistemas complexos dentro dos contextos em que esses se integram, sejam eles culturais ou biológicos, acreditando que só nestes “cenários” é possível alcançar a magnitude das propriedades que lhes são inerentes.

Dito de outro modo, a idéia fundamental da Lingüística Cognitiva é a de que a linguagem é parte integrante da cognição (e não um “módulo” separado), se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, da categorização, do processamento mental, da interação e da experiência individual, social e cultural.

Partindo deste recorte teórico, a agenda **analítica** da Lingüística Cognitiva também se distancia, amplamente, dos trabalhos de tradição gerativista. Dado o poder que confere à forma, ao significante lingüístico nos seus modelos de processamento, desencarnados das cenas comunicativas; dada a visão estanque do organismo humano que imprime a suas teses, e a modelagem mecanicista que impõe à ciência, a tradição gerativista assume uma visão cartesiana de análise, que implica a dissecação dos sistemas complexos em partes, a fim de se obterem suas propriedades. Nesses termos, a teoria gerativista concebe a questão da integração conceptual em termos da “Hipótese Forte da Composicionalidade”, nos moldes fregeanos (o que significa assumir que o todo é o resultado da soma das partes que o integram) e postula a existência de regras algorítmicas nos processos de significação lingüística.

A Lingüística Cognitiva, por outro lado, tendo o sentido como o Santo Graal da linguagem (JACKENDOFF, 2002), conduz seu projeto analítico em outra direção, operando a partir de uma abordagem construcional das unidades lingüísticas. Tal perspectiva implica uma visão gestáltica das construções lingüísticas em todos os níveis (léxico, gramática e discurso), o que significa tomar qualquer unidade como um signo, como uma construção integrada de forma e sentido semântico-pragmático. Descartando uma perspectiva reducionista da composicionalidade, a Lingüística Cognitiva busca, como agenda analítica central, desvelar os processos de integração conceptual. Em outros termos, interessa desvelar o modo como forma e sentido se integram, se convencionalizam e se transformam, constituindo uma dinâmica rede construcional, marcada pela estabilidade e flexibilidade, sobre a qual léxico, gramática e discurso se assentam.

Dessa forma, a visão sociocognitivista, mais do que uma nova teoria acerca dos estudos da linguagem, simboliza um salto para a agenda da Lingüística, especialmente no que respeita à busca de compreensão formal, conceptual e pragmática da linguagem em seu dinâmico pulsar no fluxo discursivo.

Assim sendo, tal abordagem compreende a linguagem como um instrumento cognitivo, capaz de evidenciar processos da cognição humana e promover processos inferenciais contextualizados. Nega-se, portanto, a noção de correspondência direta do significado com as coisas do mundo ou de sujeição a condições de verificação com um modelo presente, ou no mundo real, ou em universos possíveis. A linguagem visível é somente uma ponta do *iceberg* na construção dos significados invisíveis sobre os quais continuamente pensamos e conversamos (FAUCONNIER, 1997, p. 1). Afirma-se, desse modo, o primeiro princípio – *o princípio da escassez do significante* (SALOMÃO, 1999; MIRANDA, 2001).

O segundo princípio é o *partilhamento das ações de linguagem* e pressupõe a interpretação ou construção do sentido como uma operação social. Com esse novo olhar para a significação, a atenção desvia-se do sujeito em sua relação com o mundo e volta-se para o sujeito em sua relação com o outro, em um contexto social, em que a construção do significado é vista como partilhamento, como construção coletiva.

Dada a relevância deste princípio dentro de nossas análises, vamos nos deter um pouco mais em sua abordagem.

Nos termos de Miranda (2001, p. 63), o princípio anunciado evoca, em primeiro lugar, a herança pragmática construída a partir da Filosofia da Linguagem, em diferentes áreas de investigação, como a Sociologia da Linguagem (GOFFMAN, 1998) e a Pragmática

Linguística (AUSTIN, 1962 e SEARLE, 1969, 1979). Tal tradição afirma, a partir de sua tese nuclear – **a linguagem como uma forma de ação** – que fazemos coisas com a linguagem, isto é, que as sentenças não são enunciadas apenas para expressar proposições, mas também para executar ações em contexto. São ações, por exemplo, quando o professor ensina, o repórter informa, o juiz profere uma sentença, o ator representa um personagem, etc. Esses sujeitos agem por meio da linguagem e essa ação é eminentemente social.

Dentro da perspectiva da linguagem como ação é que Searle constrói a Teoria dos Atos de Fala, revisitando Austin. A Teoria dos Atos de Fala advoga que ao emitir uma sentença, o falante realiza três atos distintos: (1) o ato locutório, ou o ato de pronunciar alguma coisa, (2) o ato ilocutório, aquele produzido ao se expressar algum conteúdo (fazer ou responder uma pergunta, fornecer alguma informação, aconselhar, prometer) e, finalmente, (3) o ato perlocutório, ou o efeito causado pelo que foi dito nos sentimentos, pensamentos ou ações do falante, ou de qualquer outra pessoa.

Ao conjugar três princípios básicos: objetivo ilocucionário, força ilocucionária e condições de sinceridade, Searle então constrói e propõe uma taxonomia para os atos ilocutórios, classificando-os em cinco categorias básicas, conforme considera Miranda (2001, p. 63):

- 1) os **representativos** (dizemos às pessoas como as coisas são: afirmar, asseverar, dizer);
- 2) os **diretivos** (tentamos levar as pessoas a fazerem algo: ordenar, pedir, mandar);
- 3) os **comissivos** (comprometemo-nos a fazer coisas: prometer, garantir);
- 4) os **expressivos** (expressamos sentimentos: desculpar, agradecer, dar boas vindas);
- 5) os **declarativos** (produzimos uma situação externa nova através de nossas emissões linguísticas: batizar, demitir, condenar).

Cumprido salientar que a Teoria dos Atos de Fala trouxe para o foco de atenção dos estudos linguísticos os elementos do contexto (quem fala, com quem se fala, para que se fala, onde se fala, o que se fala, etc.), os quais fornecem importantes pistas para a compreensão dos enunciados. Não obstante a contribuição de Searle, a discussão contemporânea sobre tal teoria vem apontando diversas questões em relação à concepção de suas categorias, tais como a noção de atos de fala como atos isolados, fora do fluxo discursivo real e a conseqüente subfocalização da dimensão interacional desses atos de linguagem (VION, 1992 e CLARK, 1996 *apud* MIRANDA, 2001, p. 64).

Ampliando a perspectiva da linguagem como forma de ação, instaurada por Searle, Clark (1996) traz para o centro das discussões acerca das ações de linguagem a afirmação do caráter interacional da linguagem. O autor concebe o uso da linguagem como uma atividade humana na qual a interação é mais do que pessoas produzirem e compreenderem uma série de sentenças com significado particular, é uma classe de atividades coletivas na qual o significado do falante desempenha um papel indispensável. Os falantes significam coisas através de suas ações e seus parceiros entram em coordenação com eles, tentando compreender o que estão querendo significar. Nesses termos, a linguagem é concebida como uma ação conjunta, o que significa dizer que a **linguagem é prática social interacional, pressupondo atenção e intenções partilhadas**. Atos conjuntos pressupõem ações individuais participativas: um participante que sinaliza para outro e esse outro que reconhece o que o primeiro quer significar. Para Clark, sinalização e reconhecimento são, pois, partes naturais de um ato comunicativo. Nesses termos, **a linguagem é uma forma de ação conjunta**, uma atividade conjunta em que a linguagem tem papel determinante. É muito mais do que a soma de ações individuais, o que Clark denomina *ações autônomas*: uma pessoa tocando um solo ao piano, por exemplo. Fazer um dueto ao piano, no entanto, constitui uma ação compartilhada, embora cada um dos indivíduos realize ações individuais, mas a ação de tocar um dueto ao piano só terá sua razão de ser somente em função da ação conjunta. Nesse sentido, ações de linguagem são concebidas como processos tanto individuais quanto sociais, como ações participativas e conjuntas.

As ações de linguagem compreendidas nesses termos são algo muito distinto do que a “soma de um falante que fala e de um ouvinte que ouve” (CLARK, 1996, p.3). Nos termos propostos por Clark, estão radicalmente negadas as concepções de linguagem que pensam a produção/recepção da linguagem como ações autônomas. Dessa forma, a concepção de linguagem proposta por Clark rechaça a **metáfora do conduto**: o falante tem uma idéia, codifica-a como uma mensagem através de um determinado meio e transmite para o ouvinte-receptor na outra ponta e este, por sua vez, recebe tal mensagem, decodifica-a e identifica a idéia que o emissor queria que ele recebesse. Esse processo, nos termos de Miranda (2000, p. 45-46), “vale para descrever uma transmissão de mensagem telegráfica, mas não para representar o processamento partilhado das ações de significação da linguagem”.

Dentro da herança dos estudos sobre a dinâmica das interações, há ainda contribuições de relevo para o paradigma sociocognitivo da linguagem.

Uma dessas contribuições, respaldada e divulgada pela Sociolinguística Interacional, vem da Microsociologia de Goffman, e diz respeito à **metáfora do drama**, no tocante aos

papéis e às atividades dos atores envolvidos no processo de interação comunicativa. Para Goffman, toda interação é dramática, ou seja, implica na inserção do falante em uma moldura comunicativa e na execução de determinados papéis, que não são fixos, mas alteram-se e alternam-se através de múltiplas representações, de modo que cada participante pode representar papéis diversos em um contínuo reenquadramento discursivo. Dessa forma, constituem-se, nesse drama, os *status* dos participantes e suas **faces**. Como comenta Miranda (2001, p. 69), nos termos de Goffman (1970, 1976) “a *face* se define como a expressão social do eu individual, a imagem pública que cada participante quer afirmar de si mesmo”. Tal imagem está vinculada às normas e valores postos por uma comunidade. A face não é apresentada como estável ou permanente, mas um bem que tem seu caráter alterado no curso da interação lingüística, sendo por isso passível de ser ameaçado, protegido, recuperado, salvo. Trata-se de um construto sociointeracional, instável e dependente da confirmação por parte dos outros. Esse trabalho pode ter uma orientação defensiva e/ou protetora. A defesa da fase consiste em salvar a própria imagem; já a proteção visa à salvação da imagem do outro.

Partindo da teoria sobre a face elaborada por Goffman, Brown e Levinson (1987) adotam a idéia da preservação da face como principal explicação para a adoção de **estratégias de polidez** na interação comunicativa e elaboram a mais influente teoria sobre o assunto. Os dois autores ampliam o conceito de face, inserindo a idéia de face positiva, referente ao desejo de a pessoa de ser aceita e admirada, e face negativa, que corresponde à preocupação de não sofrer imposição.

Para aprofundar os processos de significação pela linguagem, de grande relevo em nosso projeto investigativo, passamos a considerar a abordagem imposta pela Lingüística Cognitiva acerca dos processos de conceptualização e categorização (seção 3.2).

3.2 Uma abordagem sociocognitiva dos processos de conceptualização e categorização

Frente aos fundamentos sobre os quais se assenta a abordagem sociocognitiva da linguagem acima anunciada, uma questão é trazida à baila, qual seja, a necessidade de repensar as teorias sobre os processos de categorização. Este é um ponto crucial às nossas análises, uma vez que perseguimos, através do discurso dos alunos, o modo como conceptualizam e organizam sua experiência em torno de uma prática social institucional de linguagem – a aula. Nos termos de Miranda (2000):

O que temos como ponto de partida é que a produção e difusão do conhecimento procede pela formação de categorias. Respeitada a tese do caráter social da cognição humana, o ato de categorizar responde ao esforço humano de ordenar o mundo, e ordenar, por sua vez, responde à necessidade da espécie humana de INTERAGIR, de projetar para o outro um conhecimento construído, assegurando comunicação com maior economia e menor esforço cognitivo. (MIRANDA, 2000, p. 85)

A autora prossegue:

O debate nas ciências cognitivas começa por somar evidências no sentido de questionar os fundamentos da clássica teoria aristotélica de categorização que postula a existência no mundo de uma intrínseca separação das “coisas”, de modo a compreendê-las como “classes naturais” recobertas pela linguagem. A objetividade com que se recortam as categorias aristotélicas implica a exclusão do sujeito, o que é incompatível com as teses das ciências cognitivas.

A partir da perspectiva exposta por Miranda, os pressupostos cognitivistas que fundamentam a compreensão dos processos de categorização podem ser assim anunciados (LAKOFF e JOHNSON, 1980 [2002], 1987):

1. **Centralidade da experiência na arquitetura de nossos sistemas conceptuais**
2. **Existência de estruturas pré-conceituais da experiência**
3. **Existência de domínios complexos de conhecimento (*frames*)**
4. **Centralidade das projeções metafóricas**

É sobre cada um desses pressupostos que passamos a discorrer nesta seção. Antes de iniciarmos tal tarefa, cabe esclarecer, contudo, que, embora nem todos os fundamentos e categorias acima anunciados devam ser recuperados como um instrumento analítico direto em nossas análises, a explicitação dos mesmos não pode ser dispensada, uma vez que é, no conjunto, que constituem o alicerce da visão sociocognitiva acerca dos processos de conceptualização e categorização. Assim, optamos por nos deter nas categorias mais diretamente envolvidas em nossas análises (em especial, no conceito de *frame*) e por tratar de modo mais aligeirado os demais fundamentos.

3.2.1 Centralidade da experiência na arquitetura de nossos sistemas conceptuais

Nos termos anunciados pela Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987, 1999), conceptualizamos a partir de nossa experiência e as categorias que formamos são parte desse processo. Categorias são estruturas que diferenciam aspectos de nossa experiência em tipos discerníveis. CATEGORIAS, CONCEITOS E EXPERIÊNCIA SÃO INSEPARÁVEIS.

Nesses termos, a Linguística Cognitiva considera a “experiência” sob dois ângulos que, ainda que distintos, formam um todo integrado na constituição da vida humana: a experiência corporal, física e a experiência sociocultural. Nesse sentido, a categorização, primeiramente, é uma consequência da forma como somos corporificados, ou seja, categorizamos do modo que fazemos por causa da peculiaridade do cérebro e do corpo que temos. A categorização é uma consequência inevitável de nosso aparato biológico. Assim, a natureza peculiar de nossos corpos dá forma a muitas possibilidades para conceptualizar e categorizar. Por outro lado, a experiência humana implica também o aparelho sociocultural. Segundo Tomasello (2003), as habilidades cognitivas específicas que distinguem os seres humanos dos outros primatas reside no fato de nós humanos termos desenvolvido uma nova forma de aprendizagem cultural, o que permitiu alguns novos processos evolucionários e uma evolução cultural cumulativa. Por meio desses processos, as habilidades cognitivas básicas já existentes foram transformadas em habilidades cognitivas complexas e sofisticadas responsáveis pela criação de cultura. Nos termos de Tomasello (2003), para a espécie humana, a aprendizagem, a herança e a cultura têm sido uma estratégia da evolução. A evolução cultural humana se deu a partir do momento em que a espécie humana foi capaz de reconhecer no seu co-específico um agente intencional igual a si, capaz de compartilhar intenções e ações.

Desse modo, compreender como categorizamos é fundamental para que possamos compreender como pensamos e como executamos tarefas. Sem a habilidade para categorizar, não daríamos conta do mundo físico e nem de nossas vidas intelectual e social. Portanto, compreender como categorizamos é central para qualquer entendimento daquilo que nos faz humanos.

Na visão aristotélica, as categorias eram vistas como *containers* abstratos, com as coisas dentro ou fora dessas categorias. De acordo com tal teoria, as propriedades necessárias e suficientes que as coisas tinham em comum eram tomadas como definidoras das categorias; essas categorias deveriam ser vistas como existindo no mundo, independentemente das pessoas.

Questionar tal visão clássica da categorização é questionar a visão segundo a qual o pensamento é uma manipulação simbólica desencarnada. É também questionar a metáfora da mente como computador.

Eleanor Rosch (LAKOFF, 1987) critica a teoria clássica da categorização, com base em duas implicações: primeiro, se uma categoria é definida exclusivamente com base em propriedades comuns a todos os membros dessa categoria, então nenhum membro pode ser um exemplo melhor dessa categoria do que os outros membros. Segundo, se as categorias são definidas com base em propriedades inatas dos seus membros, então elas deveriam ser independentes das peculiaridades da compreensão humana.

A teoria prototípica da categorização postula que, entre os membros de uma dada categoria, há aqueles que são mais centrais, mais prototípicos, enquanto há outros que são mais periféricos. Trata-se de uma abordagem segundo a qual a categorização humana é essencialmente um produto da imaginação e da experiência humana, ou seja, da percepção, da atividade motora, da cultura, da metáfora, da metonímia, da imagem mental, entre outras. Conseqüentemente, o raciocínio humano é fundamentalmente dependente desses mesmos fatores e, portanto, não pode ser caracterizado meramente como manipulador de símbolos abstratos.

Em seus estudos sobre os processos de conceptualização e categorização, Lakoff (1987) afirma a existência de estruturas básicas, pré-conceptuais da existência, quais sejam: os Esquemas Imagéticos e as Categorias de Nível Básico. Para o autor, somos capazes de transformar estruturas pré-conceptuais da experiência corpórea em conceitos básicos, a partir dos quais as categorias se estruturam. É sobre este nível pré-conceptual da experiência que passamos a discorrer.

3.2.2 Existência de estruturas pré-conceptuais da experiência

Lakoff, em sua obra *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about of the mind* (1987), realiza uma ampla investigação sobre os processos de categorização e conceptualização humano. O autor postula que o experiencialismo não tem aporte fundamental e suficiente no domínio físico e argumenta que a experiência humana envolve as dimensões emocionais, culturais e sociais dos indivíduos.

Para Lakoff (1987), portanto, a “experiência” envolve todos os aspectos da experiência humana, como a natureza dos nossos corpos e nossa forma de operar no mundo. Sob esta perspectiva teórica, as categorias são concebidas como construções resultantes da interação entre o sujeito e o mundo.

Dessa forma, das nossas experiências sensoriomotoras mais básicas derivam as estruturas pré-conceptuais - *Categorias de Nível Básico* e os *Esquemas Imagéticos*.

Segundo Lakoff (1987), as **Categorias de Nível Básico** são segmentações naturais do mundo a partir das nossas características corpóreas e sensoriomotoras. Nossa experiência é pré-conceitualmente estruturada nesse nível. Essas segmentações são naturalmente impostas por nossa percepção de formas gerais através de *gestalts*, por nossas capacidades de movimento motor na interação com objetos e por nossa habilidade de formar imagens mentais detalhadas dos objetos.

Lakoff (1987) considera diferentes classes dessas categorias como *objetos naturais* (jacaré/cobra); *objetos artefatos* (cadeira/livro); *ações* (comer/beber); *propriedades* (frio/quente); *objetos emocionais* (alegria/raiva).

Já os **Esquemas Imagéticos**, nos termos de Lakoff (1987, p. 20) “seriam *gestalts* experienciais minimamente estruturadas que permitiriam a organização de um número indefinidamente grande de percepções, imagens e eventos.”

Os Esquemas Imagéticos representam padrões esquemáticos derivados de domínios imagéticos como: recipientes, força, passos, elos, trajeto, etc. que estruturam nossa experiência corporal.

Dentre os vários Esquemas Imagéticos que se realizam lingüisticamente, das mais variadas formas, temos o esquema do **recipiente** (*container*), baseada na experiência do corpo como continente e como conteúdo. Há o esquema **parte-todo**, em que experimentamos nosso corpo como um todo com partes que podemos manipular. Podemos citar ainda o esquema do **trajeto**, originado da movimentação e deslocamento do nosso corpo e dos outros corpos no espaço.

Assim, podemos considerar que Categorias de Nível Básico e Esquemas Imagéticos, como estruturas pré-conceptuais da nossa experiência, são parte fundamental na instituição da natureza projetiva e imaginativa de nosso pensamento e linguagem.

3.2.3 Existência de domínios conceptuais complexos (*frames*)

Os *domínios conceptuais* são estruturas complexas de conhecimento que se constituem na memória de longo termo como arquivos pessoais ou sociais. Esses domínios, embora

estáveis, são dinâmicos, podendo ser ativados, elaborados e acrescidos de mais informações. São bases de conhecimento produzidas e disponibilizadas pela cultura (LAKOFF, 1987). Diversos têm sido os rótulos atribuídos a tal conceito. O que Fillmore denomina de *frame*, Lakoff chama de *Modelos Cognitivos Idealizados (MCI)*. Tal conceito ultrapassa, naturalmente, as fronteiras da Lingüística; aliás, é de outros campos da ciência cognitiva que advém. Nas diferentes teorias vem recebendo distintos rótulos, como: Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), esquema, *frames*, *scripts*, estruturas, dentre outros (CROFT, 2005). A tendência dos estudos lingüísticos sociognitivistas mais recentes é, contudo, a generalização do rótulo de *frame*, que passamos a adotar no presente estudo.

Considerando a relevância que a categoria do *frame* terá em nosso processo investigativo, cabe aqui um parêntese para apresentar, de modo um pouco mais detalhado, as discussões em torno deste conceito no território da Semântica Cognitiva.

A noção de *frame* vem sendo discutida há quatro décadas por Fillmore (1977, 1982a, 1982b, 2003). O lingüista introduz a noção de *frame*, entendendo-a, inicialmente, mais num sentido lingüístico. Um *frame* seria o conjunto dos meios lexicais e sintáticos disponíveis para referir uma cena ou cenário e cada opção lexical e sintática reflete uma certa *perspectiva* sobre uma situação dessa cena.

Na última década, Fillmore, inspirado na teoria da Semântica de *Frames*, vem desenvolvendo o projeto FrameNet¹ (FILLMORE *et al.* 2003a; 2003b; 2003c; RUPPENHOFFER *et al* 2006). Dentro desta rede lexicográfica, o conceito de *frame* ganha em apuro e detalhamento. Nos termos postos por Salomão (2007):

Frames são estruturas conceptuais internamente complexas, definidas em termos dos participantes (**Elementos do Frame**) que as integram. O *frame* Transferência (aqui representado com outra fonte gráfica para distinguir seu status ontológico das unidades lingüísticas que lhe correspondem) inclui três **Elementos**: um DOADOR, um TEMA, e um RECIPIENTE, de tal modo que o DOADOR, que tem a posse inicial do TEMA, faz com que o RECIPIENTE venha a deter a posse final do TEMA, que, eventualmente, se move até o RECIPIENTE. A FrameNet realiza então a busca eletrônica dos usos lingüísticos de **Unidades Lexicais** tais como *dar*, *receber*, *doar*, *entregar*, *conceder*, que realizam este *frame*, algumas vezes com diferentes **Perspectivas** (caso de *dar* e *receber*), e descreve a **Valência** (propriedades combinatórias destes itens) em termos sintáticos e semânticos. É este processo de anotação que subsidia as diversas possíveis aplicações da FrameNet, já que os esquemas conceptuais que ela identifica são verificados e retificados contra o uso lingüístico atestado. (SALOMÃO, 2007)

¹ A FRAMENET é um projeto de **lexicografia computacional** que extrai, de extensos corpora eletrônicos, informação sobre as propriedades semântico-sintáticas de **Unidades Lexicais** do Inglês, através de diversos processos automáticos e manuais de anotação, e que apresenta os resultados obtidos em relatórios disseminados via Internet (vide site www.framenet.icsi.berkeley.edu) (SALOMÃO, 2007)

Ancorada nesta tradição, para a Lingüística Cognitiva, *frames* são estruturas de conhecimento, estruturas conceptuais, que se refletem lingüisticamente nas relações lexicais entre verbos e na sintaxe das orações. Assim, são analisados a partir da valência da cena que implica a correspondência entre forma/significado, entre propriedades semânticas e sintáticas. Esta é, pois, uma dimensão conceitual fundamental para a nossa análise, uma vez que nosso propósito é buscar compreender a forma como os alunos conceptualizam sua experiência e para isto investigamos, através das construções lingüísticas que emergem em seu discurso, a perspectiva instaurada sobre o *frame* de “aula” por estes atores.

Cabe, por fim, acrescentar que, no território mesmo da Lingüística Cognitiva, aparece ainda o conceito de *frame interacional* ou moldura comunicativa (TANNEN e WALLAT 1987, *apud* MIRANDA, 2000, p. 98), definido como uma estrutura de conhecimento dinâmico sobre a interação distinto do conceito de *frame* conceptual acima exposto. Na tarefa interpretativa, os interlocutores precisam saber “o jogo que está sendo jogado”. Assim, nesse jogo, entra, além do conhecimento estável sobre a cena, o drama da interação, a dinâmica da defesa e proteção de faces (cf. seção 3.1). Tomando como exemplo o *frame* conceptual de aula, sabemos que “*uma aula é uma aula*” pela estrutura conceptual deste evento convencionalizado em nossa cultura, mas no processo dinâmico da interação em sala de aula, com atores reais, posturas são tomadas, papéis diversos são desempenhados, partindo-se de identidades, ordem de atitudes no encontro, alinhamento *on line* dos interactantes. É esta dinâmica real que motiva novas perspectivas, podendo gerar mudanças, transformações temporárias ou permanentes nos *frames* conceptuais.

Nos termos descritos, tal distinção pontua a diferença tradicional entre o campo da semântica (estrutura conceptual) e o da pragmática (dinâmica interacional). De fato, a Lingüística Cognitiva, sem negar a distinção entre esses campos, afirma a continuidade essencial entre os mesmos. É no uso efetivo que a linguagem emerge, que significações se constroem, que construções lingüísticas de todos os níveis (léxico, gramática e discurso) se convencionalizam e se transformam. É nesses termos, portanto, que no presente estudo vamos considerar a diferença entre *frame* conceptual e *frame* interacional ou moldura comunicativa.

3.2.4 Centralidade das projeções metafóricas

Na perspectiva analítica assumida pela presente dissertação, as projeções figurativas não estarão em foco. Não se trata de considerá-las dispensáveis nesta ou em qualquer análise do discurso; a questão é apenas o necessário recorte que uma dissertação de mestrado, em seus limites de tempo, implica. Assim, na presente seção vamos apenas situar tais processamentos de significação, de modo a completar a apresentação dos fundamentos sociocognitivos anunciados (cf. seção 3.2), sem neles nos determos.

Categorias de natureza pré-conceptual e categorias conceptuais complexas (*frames*) são a matéria para os princípios fundamentais da cognição: Identidade, Integração e Imaginação (FAUCONNIER & TURNER, 2002). É sobre estes domínios que atuam as PROJEÇÕES, integrando-os e configurando, de modo imaginativo, redes conceptuais de várias naturezas e dentre elas, as redes de projeções figurativas que compreendem a METÁFORA e a METONÍMIA.

Dentro da tradição clássica, a metáfora era vista apenas como um aparato lingüístico, periférico aos estudos da linguagem, fazendo parte de questões de semântica pouco contempladas, não vistas como questões de linguagem real, do cotidiano do falante. Reservava-se à metáfora o local dos poemas, dos discursos subjetivos, literários, suportes textuais nos quais a metáfora era analisada como uma mera figura de linguagem. Tal visão colocava as construções metafóricas distantes do significado que estas, de fato, imprimem à vida do falante.

Após uma ampla análise de enunciados da linguagem cotidiana, Lakoff & Johnson (1980) descobriram que a nossa linguagem revela um imenso sistema conceptual metafórico, que rege também nosso pensamento e nossa ação, isto é, metáforas e metonímias são muito mais que simples “figuras de linguagem”; são uma forma de pensar e agir quando nos comunicamos. Revisitadas pela Semântica Cognitiva, a metáfora e metonímia ganham, hoje, portanto, o *status* de “processos cognitivos genéricos” presentes em nosso pensamento, linguagem e ação.

O estudo da metáfora desenvolvido por esses autores chega à proposição de uma tipologia, que considera metáforas de três naturezas: **estrutural**, **orientacional** e **ontológica**. A primeira ocorre quando temos um domínio estruturado a partir de outro (*Tempo é dinheiro*), havendo uma sistematicidade na projeção entre tais domínios. A segunda se realiza a partir da experiência corpórea de base físico-espacial (*o que é bom é para cima, o que é ruim é para baixo*). Já na metáfora ontológica concebemos coisas não físicas (*eventos, atividades, emoções, etc.*) como entidades ou substâncias (*inflação é uma entidade, mente é uma máquina ou um objeto quebradiço, etc.*). Essas metáforas são necessárias para lidarmos

racionalmente com nossas experiências (*Quebrei a cabeça para terminar esse capítulo teórico!*)

O poder figurativo da mente humana também se expressa através de **metonímias** que, assim como as metáforas, têm um forte papel em nosso sistema conceptual.

Metáfora e metonímia são processos de naturezas diferentes. A metáfora é principalmente um modo de conceber uma coisa em termos de outra, sendo sua função primordial a compreensão. A metáfora envolve domínios conceptuais distintos ao projetar um domínio-fonte em um domínio alvo. Já a metonímia tem principalmente uma função referencial, isto é, permite-nos usar uma identidade para representar outra e envolve o mesmo domínio conceptual. Porém, ela não consiste em um recurso somente referencial, pois também nos proporciona entendimento.

A metonímia tem, pelo menos em parte, o mesmo uso que a metáfora, mas ela permite-nos focalizar mais especificamente certos aspectos da entidade a que estamos nos referindo. Conceitos metonímicos como *parte pelo todo* fazem parte da maneira como agimos, falamos e pensamos no dia-a-dia. Dessa forma, um conceito metonímico nos permite conceptualizar uma coisa por sua relação com outra.

Vale a pena destacar que os recentes estudos no campo das projeções figurativas têm afirmado a integração entre metáforas e metonímias: metonímia como motivadora conceptual da metáfora; e a metáfora como motivadora conceptual da metonímia (BARCELONA, 2000).

Como pudemos constatar, o poder figurativo da mente humana, expressa através de metáforas e metonímias, têm um forte papel em nosso sistema conceptual, e, dessa forma, não podem mais ser relegadas à periferia dos estudos da linguagem.

3.3 O caráter sociocultural da cognição humana e da linguagem

O objetivo desta seção consiste em angariar um argumento externo a favor da hipótese sociocognitiva da linguagem, no que diz respeito à concepção da linguagem como um modo da cognição humana, uma prática social conjunta, partilhada, para fins de comunicação interpessoal. Para tanto, tomemos uma evidência da ontogênese humana, defendida pelo antropólogo evolucionista Michael Tomasello (2003) sobre as **origens culturais da cognição humana**.

Tomasello (2003) inicia seu percurso argumentativo questionando o fato de a evolução biológica dos seres humanos ter ocorrido num tempo muito curto para que o homem

moderno fosse capaz de criar, conservar e transmitir todas as fantásticas habilidades cognitivas características do *Homo Sapiens*.

O autor aponta, então, uma possível solução para esse *enigma do tempo*: há um único mecanismo biológico conhecido como *transmissão social ou cultural*, bem mais rápida do que a evolução orgânica e que poderia ocasionar tantas mudanças no comportamento e na cognição em tão pouco tempo. A transmissão cultural é o processo evolucionário que permite que cada organismo poupe muito tempo e esforço na exploração do conhecimento das habilidades já existentes dos indivíduos da mesma espécie.

Um fato que comprova a crença de Tomasello de que há modos de transmissão cultural únicos da espécie é que as tradições e artefatos culturais humanos acumulam modificações ao longo do tempo, o que não ocorre nas outras espécies animais – é a chamada *evolução cultural cumulativa*. O antropólogo afirma que nenhum artefato ou prática social foi criada de uma só vez por um grupo de indivíduos. O que houve foi que um grupo de indivíduos criou, primeiramente, uma versão primitiva do artefato ou prática e depois um grupo de usuários fez um “aperfeiçoamento”, e assim por diante, durante várias gerações, ao longo do tempo histórico, o que ele denomina *efeito catraca*:

O processo de evolução cultural cumulativa exige não só invenção criativa, mas também, e de modo igualmente importante, transmissão social confiável que possa funcionar como uma catraca para impedir o resvalo para trás - de maneira que o recém-inventado artefato, ou prática, preserve sua forma nova e melhorada de modo bastante fiel, pelo menos até que surja uma outra modificação ou melhoria. (TOMASELLO, 2003, p. 6)

Segundo Tomasello (2003), os seres humanos são capazes de combinar seus recursos cognitivos de maneiras diferentes das de outras espécies animais. Nesse sentido, o autor distingue a aprendizagem cultural humana de formas mais difundidas de aprendizagem social, identificando três tipos básicos: aprendizagem por *imitação*, por *instrução* e por *colaboração*. Esses três tipos de aprendizagem cultural tornam-se possíveis devido a uma única e muito especial forma de cognição social, que é a capacidade de cada organismo compreender os co-específicos como seres *iguais a ele*, de modo que não só aprendem *do* outro, mas *através* do outro. Essa compreensão dos outros como seres tão intencionais como si mesmo é crucial na aprendizagem cultural humana, porque os artefatos culturais e a prática social apontam para além deles mesmos, para outras entidades externas. Portanto, para aprender socialmente o uso convencional de uma ferramenta ou de um símbolo, as crianças têm de chegar a entender por quê, para que fim exterior a outra pessoa está usando a

ferramenta ou o símbolo. Em outros termos, têm de chegar a entender o significado intencional do uso da ferramenta ou prática simbólica. Portanto, quando um ser humano está aprendendo “através” do outro, ele se identifica com esse outro e com seus estados intencionais e às vezes mentais.

A evolução cultural cumulativa é, portanto, a explicação para muitas das mais impressionantes realizações cognitivas dos seres humanos. Mas, de acordo com Tomasello (2003), para avaliar plenamente o papel dos processos histórico-culturais na constituição da cognição humana moderna, temos de olhar para o que acontece durante a ontogênese humana. As crianças são capazes de participar plenamente dessa coletividade cognitiva a partir de mais ou menos os nove meses de idade quando, pela primeira vez, começam a fazer tentativas de compartilhar a atenção e de aprender imitativamente e através de seus co-específicos. A criança, ao compreender seus co-específicos como seres mentais/intencionais iguais a ela mesma, está apta a participar da coletividade conhecida como cognição humana.

Nesse processo, o mais importante é que as crianças humanas usam suas habilidades de aprendizagem cultural para adquirir símbolos lingüísticos e outros símbolos comunicativos. À medida que a criança vai dominando os símbolos lingüísticos de sua cultura, ela adquire a capacidade de adotar simultaneamente múltiplos pontos de vista sobre uma mesma situação perceptual. É nesse sentido que o símbolo lingüístico é, ao mesmo tempo, **intersubjetivo**, socialmente compartilhado e **perspectivo**. No entanto, representações cognitivas perspectivadas, os símbolos lingüísticos baseiam-se não no registro de experiências sensoriais ou motoras diretas, como é o caso das representações cognitivas de outras espécies animais e dos bebês humanos, mas nas várias maneiras como os indivíduos escolhem interpretar as coisas a partir de uma quantidade de outras maneiras como as poderiam ter interpretado e que estão incorporadas nos outros símbolos lingüísticos disponíveis que poderiam ter escolhido, mas não escolheram. Portanto, os símbolos lingüísticos libertam a cognição humana da situação perceptual imediata não só porque permitem referir-se a coisas exteriores a essa situação, mas, sobretudo, por permitirem várias representações simultâneas de cada uma e, na verdade, de todas as situações perceptuais possíveis.

A perspectiva de Tomasello acerca da apropriação dos símbolos culturais e lingüísticos pela criança é de fundamental importância para as hipóteses que levantamos, uma vez que a conceptualização do *frame* de aula que encontramos nas respostas dos alunos é uma herança de um grupo cultural, de uma sociedade, acumulada e transmitida pelos antepassados.

Com efeito, essa visão de Tomasello é importante porque nos leva a refletir sobre a importância da ação conjunta, no sentido de compartilhar idéias com o outro, buscando entender suas intenções, seus objetivos. Essa discussão, voltada para o contexto da sala de aula, aponta para a necessidade de se utilizarem estratégias interativas que despertem a atenção e o interesse do aluno pela construção de seu próprio saber. Na opinião do autor, é importante perceber que a linguagem é uma forma de cognição; é cognição condicionada para fins de comunicação interpessoal.

3.4 Considerações finais

Uma síntese dos pressupostos teóricos fundamentais que orientam o presente trabalho, em suas relações diretas com as questões analíticas enfrentadas no presente estudo, pode ser assim formulada:

- A premissa da linguagem como forma de ação conjunta, nos termos de Clark (1996), isto é, da linguagem como prática social interacional, pressupondo atenção e intenções compartilhadas, vai embasar nossa análise acerca das ações de linguagem convergentes e conflitantes entre alunos e professores.
- A teoria sociocognitiva acerca dos processos de conceptualização e categorização, propostos por Lakoff (1987, 1999) nos possibilita ultrapassar o estágio de mera constatação de uma realidade para o estágio de um entendimento mais aprofundado sobre o modo como os alunos conceptualizam o *frame* aula, estabelecendo um enquadre específico sobre esta cena.
- A semântica de *Frames* de Fillmore (1977, 1982a, 1982b, 2003), em especial, embasa nossa análise acerca da perspectiva adotada pelos alunos sobre o *frame* de aula, instrumentalizando-nos para desvelar, através da expressão lingüística presente no discurso, a face sociocognitiva e cultural desta prática social institucional.
- A Antropologia Evolucionista de Tomasello (2003) e a Teoria dos Atos de Fala orientam nossas análises na direção de um entendimento mais profundo acerca da contradição existente entre o discurso sobre as práticas e as práticas reais discentes no ambiente escolar.

Assim, esses pressupostos teóricos, aliados às hipóteses gerais da Linguística Sociocognitivista descritas neste capítulo, compõem o instrumental teórico que fundamentam e justificam a análise realizada sobre o processo de conceptualização do evento aula pelos alunos e suas práticas reais em sala de aula. É o que passamos a apresentar no próximo capítulo.

4 – CONCEPTUALIZAÇÃO E AÇÃO – UM RETRATO DISCENTE DA SALA DE AULA

“O caso mais ruim que aconteceu comigo foi quando eu e uma professora brigamos. Eu estava na sala de aula e a professora pediu para que eu sentasse no meu lugar porque eu estava fora do meu lugar, ai eu demorei um pouquinho, coisa de segundos, pedi para ela ter calma para que arrumasse meus objetos e fosse para o outro lugar, mas ela começou a gritar falando que não queria ter ‘calma’, ai eu falei que estava baixando espírito nela ai ela ficou mais nervosa e gritando comigo, apontando dedo para minha cara, ai eu desci para diretoria e ela falou que não queria mais falar comigo e que não queria falar com meus pais também”.

(Depoimento de um aluno do 7º ano do ensino fundamental)

4.1 Introdução

O presente estudo tem como foco a análise de uma prática linguística convencionalizada como um gênero institucional de oralidade – a **aula**. Nosso intento,

conforme já sinalizamos à Introdução (capítulo 1), é investigar como um dos atores – o **aluno** – **(a) conceptualiza essa cena escolar, (b) quais suas práticas efetivas e (c) qual a normatização idealizada para esta cena.** Para tanto, nossa investigação tem como foco o **discurso destes atores**, coletado mediante instrumento escrito (cf. seção 4.2). Assim, é através do DIZER dos alunos, de seus enunciados lingüísticos presentes em seus discursos que nos propomos a investigar seus papéis dentro da sala de aula. Nossa premissa, sustentada pelo paradigma sociocognitivista, é de que a linguagem é um guia poderoso no processo de busca do desvelamento da forma como os sujeitos concebem, categorizam e vivem experiências sociais, culturais e interacionais.

Como já discorremos na Introdução, essa pesquisa se integra ao macro-projeto intitulado “Práticas de Oralidade e Cidadania” (CNPq e FAPEMIG), coordenado pela Profa. Doutora Neusa Salim Miranda, cujo foco são as crises das práticas de oralidade em instâncias públicas da sociedade brasileira contemporânea e seu rebatimento na educação lingüística na escola brasileira.

Dentro da presente etapa desse macro-projeto, recortamos a sala de aula como nosso objeto investigativo por suspeitarmos da existência de uma séria crise ética e moral sinalizada por padrões interacionais e de comportamentos lingüísticos “elásticos” e conflituosos vivenciadas pelos alunos e professores nas escolas brasileiras (MIRANDA, 2005). O sinal mais contundente dessa crise, na expressão de intelectuais e mesmo de professores e alunos, é a falta de limites, de polidez dos alunos (e dos professores) nas salas de aula, o que tem dificultado ou mesmo impedido o processo de ensino-aprendizagem, como ilustra o depoimento que serve de epígrafe a este capítulo. Essa crise aponta, a nosso ver, a necessária investigação desses padrões de comportamento interacional e lingüístico. É por isso que nos propomos a ultrapassar o estágio de mera constatação de uma realidade conflituosa para instaurar um processo investigativo em que tomamos a palavra, o discurso dos alunos como uma pista para a compreensão das práticas vivenciadas em sala de aula. É o que realizamos na presente dissertação, a partir de um Estudo de Caso de uma escola pública mineira (cf. seção 4.3).

Nas seções iniciais, apresentamos o caminho metodológico percorrido para a constituição do nosso corpus (seção 4.2) e a estratégia analítica utilizada para desvendar as pistas lingüísticas presentes no discurso dos alunos.

Nossa análise (seção 4.3) começa a partir da questão 1 “Para você, o que é uma aula?” (seções 4.3.1 e 4.3.2), que procura investigar a emersão do conceito de aula. As questões 2 e 3 (2- “O que os seus **professores** fazem na aula? Dê exemplos das ações mais

comuns, mais freqüentes ou rotineiras” e 3- “O que vocês, **alunos**, fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes ou rotineiras” (seção 4.3.3) buscam a descrição do *frame* “aula” através das ações de seus participantes. A questão 4 “Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?” (seção 4.3.4), busca investigar as regras prescritivas que organizam o *frame* “aula”. E, finalmente, a questão 5 “Conte um caso bom ou ruim que aconteceu com você ou com algum colega seu na escola” (seção 4.3.5) procura fazer apenas uma análise temática dos casos relatados, como uma evidência adicional, a fim de constatar em que medida se dá a contradição entre o discurso sobre a concepção de aula e o discurso sobre as práticas reais vivenciadas no ambiente escolar.

4.2 Procedimentos metodológicos

O procedimento metodológico eleito para a análise dos dados da presente pesquisa foi o **Estudo de Caso**, por nos permitir realizar uma investigação empírica dentro do universo da sala de aula na busca de compreensão das práticas de oralidade ali vivenciadas. Optamos por essa metodologia porque pretendíamos realizar uma análise situada e aprofundada sobre a crise ético-moral que se instalou no interior das salas de aula brasileiras.

Um Estudo de Caso que tem como objetivo a tentativa de aprofundar o nível de compreensão de um momento que está sendo vivido por um “organismo humano” (pessoa, grupo, etc.).

Segundo Yin (1989, p. 23 *apud* ANDRÉ, 2007), o Estudo de Caso é “uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real” no qual os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, embora seja possível fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas.

Para investigarmos como os alunos conceptualizam e vivenciam o gênero institucional AULA, construímos um instrumento investigativo, um questionário semi-aberto.

Inicialmente, criamos um instrumento-piloto para os alunos, que foi testado em duas turmas do ensino fundamental do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF: uma de 5º ano, com 31 alunos e outra de 9º ano, com 28 alunos. Após análises dos dados colhidos nesta mostra, algumas alterações se fizeram necessárias. O instrumento refeito foi, então, aplicado no cenário investigativo do presente estudo – uma escola pública estadual da cidade de Muriaé.

O modelo de instrumento investigativo aplicado foi o seguinte:

<p>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</p>			
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			
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? 5) Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou com algum colega seu em sua escola.			

QUADRO 2 – Modelo de Instrumento Investigativo

4.2.1 O cenário investigativo

A escola selecionada localiza-se num bairro de classe-média, próxima ao centro de Muriaé. Entretanto, os alunos matriculados, em sua grande maioria, residem nos bairros próximos, de nível sócio-econômico baixo. A escola possui uma boa infra-estrutura. Conta com 12 salas de aula, 29 turmas (12 turmas de manhã, 12 à tarde e 5 à noite), uma biblioteca com um acervo de aproximadamente 1000 livros, possui um laboratório de informática com 8 computadores, uma quadra poli esportiva grande. Possui um corpo docente de 58 professores. Atualmente, desenvolve o projeto pedagógico chamado PEAS (Programa de Educação Afetiva e Sexual), com 4 mini projetos dentro do programa: esporte, música, dança e capoeira.

Em outubro de 2007, época da aplicação dos instrumentos, a escola contava com uma média de 1095 alunos, distribuídos da seguinte forma:

	MATUTINO			VESPERTINO			NOTURNO		
	Ano	Nº de turmas	Nº de alunos	Ano	Nº de turmas	Nº de alunos	Ano	Nº de turmas	Nº de alunos
ENSINO FUNDAMENTAL (Total de alunos: 203)	8º ano	2	67	6º ano	2	69			
				7º ano	2	67			
ENSINO MÉDIO (Total de aluno: 892)	2º ano	5	205	1º ano	7	254	1º ano	2	70
	3º ano	5	175				2º ano	2	87
							3º ano	3	101
TOTAL DE ALUNOS POR TURNO		12 turmas	447 alunos		11 turmas	390 alunos		7 turmas	258 alunos

TABELA 1 – Distribuição do Número de Alunos por Série e Turno

No ano de 2007, não houve turmas de 9º ano porque a escola realiza um trabalho de implantação progressiva do ensino fundamental.

4.2.2 Os sujeitos investigados

Os sujeitos investigados para a constituição do corpus da presente pesquisa foram os alunos do 6º, 7º e 8º anos do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Muriaé, no ano de 2007. De um universo de 527 alunos, o questionário foi aplicado em 20% desse total (111 alunos), percentual considerado satisfatório dentro do modelo investigativo adotado. No ensino fundamental, foram investigados 40 alunos, o que deu uma média de 13/14 alunos por turma. Já no ensino médio, investigamos 65 alunos, uma média de 8 alunos por turma.

Os questionários foram aplicados no mês de outubro de 2007. Como foi em apenas 20% do total de alunos de cada turma, retiramos os alunos voluntários da sala de aula e os encaminhamos para a biblioteca, para não interromper a aula do professor. Fizemos uma leitura para eliminar qualquer possibilidade de dúvida e pedimos bastante sinceridade em suas respostas. De um modo geral, os alunos se mostraram interessados em responder o questionário e o fizeram de modo franco, como veremos em suas respostas.

A primeira parte do questionário teve como objetivo saber quem são os indivíduos investigados: idade, sexo, religião, bairro e cidade onde residem, quem são os responsáveis

por esses sujeitos e suas respectivas profissões. Com todas essas informações, foi possível traçar um perfil socioeconômico desses indivíduos e de suas famílias.

No ensino fundamental, a faixa etária dos sujeitos investigados oscila entre 13 e 15 anos (6º ano – 13 anos; 7º ano – 13-16 anos e no 8º ano – 13-15 anos). Já na 1º ano do ensino médio, a faixa etária é mais abrangente, entre 16 e 25 anos.

No ensino fundamental, com relação ao sexo, dos 45 alunos investigados que nos forneceram tal informação, 22 (48,9%) são homens e 23 (51,1%) são mulheres. No ensino médio, dos 65 indivíduos investigados que nos cederam tal informação, 33 (50,7%) são homens e 32 (49,3%) são mulheres. Portanto, há certo equilíbrio entre os sexos.

Com relação à religião, as mais citadas foram: Católica (51 – 46%), Evangélica (43 – 38,7%). Em número bem menor, apareceram: Protestante (3 – 2,7%), Adventista (1 – 0,9%) e Cristã (sem especificações: 1 – 0,9%). Dois indivíduos (1,8%) afirmaram não terem religião e dez indivíduos (9%) não se manifestaram.

De todos os alunos investigados, apenas um reside fora de Muriaé e apenas um reside no centro da cidade; 23 residem no bairro onde se localiza a escola. Já a grande maioria mora em bairros próximos à escola, todos de nível socioeconômico baixo.

Com relação à constituição familiar dos alunos, no ensino fundamental, dos 46 alunos investigados, 1 (2,2%) mora só com o pai; 7 (15,2%) dizem morar somente com a mãe; 33 (71,7%) afirmam morar com pai e mãe e 5 (10,9%) não moram nem com o pai nem com a mãe.

Já no ensino médio, 44 alunos (68%) moram com o pai e a mãe, 12 alunos (18%) moram apenas com a mãe e um aluno (2%) mora só com o pai. Dois alunos (3%) moram com outras pessoas da família (exceto pai e mãe); dois alunos (3%) moram com amigos; dois (3%) alunos moram com o cônjuge e filhos e dois alunos (3%) não responderam à pergunta.

Em relação à profissão das pessoas que residem com os alunos investigados, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, a maioria das profissões não requer um grau elevado de escolaridade. Dos 110 indivíduos participantes da pesquisa e que forneceram tal informação, 98 (89,1%) dizem que as mulheres da casa (mãe, irmã ou avó) desempenham a função de dona de casa, costureira, pensionista, doméstica, faxineira, diarista, manicura, cabeleireira, bordadeira. Já para os homens da família (pai, irmão e marido) as profissões mais citadas foram: pintor, padeiro, pastor, pintor de automóvel, mecânico, operador de máquinas, borracheiro, vendedor, pedreiro, marceneiro, comerciante, caminhoneiro, motorista.

Uma pequena parcela das respostas (12 – 10,9%) revela que pai e/ou mãe possuem uma profissão que requer um grau de escolaridade maior (ensino médio e superior): professor,

protético, auxiliar administrativo, empresário, contador, gerente de confecção, agente penitenciário, enfermeiro.

Considerando-se as funções profissionais desempenhadas pelos responsáveis, podemos concluir que a clientela freqüentadora da escola pesquisada possui um nível socioeconômico baixo.

Depois de identificados os sujeitos que participaram da pesquisa, passamos a investigar quais as práticas de letramento mais comuns e a freqüência com que os alunos e suas respectivas famílias realizam práticas coletivas públicas de oralidade.

Com relação às práticas de letramento, perguntamos aos alunos com que freqüência seus responsáveis lêem jornais e revistas. Das 110 respostas, 59 (53,6%) afirmam que os responsáveis **às vezes** lêem jornais e revistas. Quando perguntamos se lêem livros, das 109 respostas, 47 (43,1%) afirmam que **às vezes** lêem livros. Essas respostas revelam que o hábito de leitura não é uma prática freqüente entre os responsáveis por esses jovens.

Já em relação às práticas de oralidade coletivas entre os membros da família, tais como fazer refeições, ver televisão e fazer programas de lazer todos juntos, os números relevam que apenas 63 alunos (56,7%) dizem fazer as refeições com todos à mesa. No tocante aos programas de lazer, 55 alunos (49,6%) afirmam que com freqüência há esse tipo de interação entre os membros da família e 71 alunos (65,1%) assistem à televisão com os demais membros da família.

A tabela a seguir esclarece com maior precisão as freqüências relativas às práticas de letramento e de oralidade coletivas entre os membros da família.

AÇÕES	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	TOTAL (100%)
Refeições com todos à mesa	27 (24,3%)	63 (56,7%)	21 (19%)	111
Leitura de jornais e revistas pelos responsáveis	30 (27,3%)	59 (53,6%)	21 (19,1%)	110
Leitura de livros pelos responsáveis	32 (29,4%)	47 (43,1%)	30 (27,5%)	109
Programas de lazer juntos	55 (49,6%)	48 (43,2%)	8 (7,2%)	111
Vê-se televisão junto	71 (65,1%)	30 (27,5%)	8 (7,4%)	109

TABELA 2 – Práticas de Letramento e Práticas de Oralidade Coletivas entre os Membros da Família

E, finalmente, investigamos as práticas de oralidades coletivas públicas, tais como a freqüência a teatro, cinema, exposições culturais, formaturas, palestras, casamentos, shows musicais e festa na casa de amigos.

No que diz respeito à freqüência ao teatro, 62 alunos (58%) disseram que **nunca** vão. Quanto ao cinema, 79 (72%) disseram que **às vezes** freqüentam; já a freqüência a exposições culturais, 50 alunos (45,8%) disseram que **às vezes** visitam. Em relação às

cerimônias religiosas, 53 alunos (48,6%) afirmaram **às vezes** participarem. Quanto à frequência em formaturas, 72 alunos (65,4%) disseram **às vezes** assistirem. Já a presença em palestras, 66 alunos (61,7%) declararam que **às vezes** vão. Com relação a casamentos, 60 alunos (56,7%) afirmaram **às vezes** frequentarem. No que diz respeito aos shows musicais, 48 alunos (44,9%) declararam assistir **sempre**. E, por fim, 68 alunos (63%) disseram participar **sempre** de festas na casa de amigos.

A tabela a seguir resume a exata frequência relativa às práticas de oralidade coletivas públicas.

LOCAIS	SEMPRE	ÀS VEZES	NUNCA	TOTAL
Teatro	1 (0,9%)	44 (41,1%)	62 (58%)	107
Cinema	10 (9%)	79 (72%)	21 (19%)	110
Exposições culturais	12 (11%)	50 (45,8%)	47 (43,2%)	109
Cerimônias religiosas	46 (42,2%)	53 (48,6%)	10 (9,2%)	109
Formaturas	13 (11,9%)	72 (65,4%)	25 (22,7%)	110
Palestras	7 (6,5%)	66 (61,7%)	34 (31,8%)	107
Casamentos	34 (32%)	60 (56,7%)	12 (11,3%)	106
Shows musicais	48 (44,9%)	45 (42%)	14 (13,1%)	107
Festas na casa de amigos	68 (63%)	34 (31,4%)	6 (5,6%)	108

TABELA 3 – Práticas de Oralidade Coletivas Públicas

Dessa forma, as práticas de oralidade mais vivenciadas pelos alunos investigados são aquelas que se caracterizam pela **informalidade, diversão, descontração**, tais como shows musicais e festas na casa de amigos. Em seguida, vêm as cerimônias religiosas. Práticas de oralidade públicas e mais formais, ligadas às atividades culturais, são pouco frequentes, como cinema, teatro, palestras, exposições culturais, por exemplo. Destaque-se também o fato de não se registrar, em família, o hábito de leitura de livros, jornais e revistas, além de a televisão ser a vivência coletiva mais frequente nesse ambiente.

4.2.3 O aporte metodológico da Lingüística de Corpus

Após a aplicação dos questionários, o procedimento inicial foi buscar um meio de fazer o levantamento das pistas lingüísticas presentes no discurso dos alunos capazes de ajudar a desvelar a perspectiva destes sobre o *frame* investigado. Para isso, tomamos um aporte metodológico da Lingüística de Corpus – o programa *Word Smith Tools* – um instrumento computacional de análise textual, do qual utilizamos duas ferramentas: *Wordlist* (Listador de palavras), que fornece uma lista de todas as palavras (inclusive preposições e

conjunções) do texto analisado com suas respectivas frequências e o *Concord* (Concordanciador), que fornece o ambiente, o co-texto em que a palavra investigada se insere. Como nosso processo investigativo implicou a **construção de um corpus** com uma finalidade específica e não a utilização de corpora naturais disponibilizados na *web*, nossa pesquisa não se define dentro dos limites teóricos da metodologia da Lingüística de Corpus (SARDINHA, 2004). O que fizemos, pois, foi nos utilizar de um instrumento computacional facilitador de nossa tarefa analítica.

No caso do corpus deste trabalho, o primeiro passo foi digitar as respostas de cada questão em arquivos de *word* separados e, depois, passados para txt e salvos em Disco Local (C:), para que pudessem ser inseridos dentro do programa *Word Smith Tools*. O *Concord* (Concordanciador) foi a ferramenta mais utilizada pelo fato de trazer a palavra pesquisada e a sua posição no texto, possibilitando, assim, observar as palavras que aparecem em sua volta. Com ela, pudemos distinguir, por exemplo, a palavra “brincar” da expressão “brincar muito”, ou “gritar” de “gritar demais”, “gritar às vezes”, “gritar frequentemente”, “gritar com a gente” que apresentam significativas diferenças de sentido. A pesquisa nesta ferramenta traz também quantas são as ocorrências desta palavra no texto todo. Para isso, foi necessário digitar todo o texto corrigindo todos os erros ortográficos de todas as palavras, pois, do contrário, o programa não as leria.

Um dos princípios basilares da Lingüística de Corpus e também da Lingüística Cognitiva, em seus modelos mais parametrados pelo USO, afirma que frequência de uso/ocorrência é um fator relevante na descrição e análise de determinada estrutura lingüística, observada empiricamente em um conjunto de textos reais (SARDINHA, 2004). Tal fator se correlaciona com os processos de **convencionalização** de uma construção lingüística, o que significa dizer que a reiteração de uma construção lingüística dentro de um grupo social, de uma comunidade é que leva tal unidade a se estabilizar, a se fixar na memória individual e coletiva. Isto implica afirmar a força do USO na constituição do léxico, da gramática. Este é, pois, um princípio norteador de nossas buscas de frequências no discurso dos alunos. Todavia, dado o objetivo do presente estudo, o que buscamos, pela frequência de palavras, expressões lingüísticas, é o desvelamento de uma construção lingüística em nível mais macro, discursivo – o gênero “aula”. As pistas lingüísticas mais reiteradas pelos alunos na descrição, na avaliação, na normatização da “aula” são nossa estratégia de avaliação do grau de convencionalização e naturalização das práticas lingüísticas e interacionais que instituem a “aula” dentro do grupo investigado.

4.3 A análise

Como apresentado no capítulo 3 deste trabalho, para sustentar nossa argumentação, nos apoiamos nos pressupostos teóricos da Lingüística Cognitiva, sobretudo no que diz respeito aos processos de significação e categorização. Nessa direção, o conceito de *frame* como representações esquemáticas de estruturas conceituais e padrões de crenças, práticas, instituições, imagens, etc, que fornecem uma base comum para as interações significativas numa dada comunidade de fala (FILLMORE, 1982) é um aporte fundamental em nossa análise.

Outra teoria de grande relevância para nossa pesquisa e que dialoga com os pressupostos teóricos da Lingüística Cognitiva são as teses evolucionistas de Tomasello (2003) sobre as origens culturais da cognição humana e da linguagem.

Dessa forma, um dos pressupostos fundamentais da Lingüística Cognitiva que orienta o presente estudo é o princípio da afirmação do caráter interacional e cultural dos processos de significação. Conforme apresentamos no capítulo 3, o cerne de nosso processo de conceptualização e categorização do mundo é a nossa experiência física, social e cultural. Mais ainda: os esquemas de conhecimentos organizados de nossa experiência constituem-se não só como um acervo de nossa memória individual, mas também coletiva. É nestes termos que Tomasello (2003, p. 06) fala de herança humana, de *efeito catraca* produzido pela cultura acumulada pelos homens.

Apoiados, pois, nos pressupostos teóricos da Lingüística Cognitiva acima elencados, passamos, a seguir, à análise das questões respondidas pelos alunos.

4.3.1 Primeira questão: “Para você, o que é uma aula?”

É, pois, a partir do viés sociocognitivo apresentado e tomando o *frame* como uma das categorias centrais, que instauramos nossa perspectiva analítica, começando pela questão 1: “Para você, o que é uma aula?” Partindo do conceito de *frame* (cf. seção 3.2, cap. 3), nosso intento é, pois, investigar o modo como os atores da cena educacional em foco (alunos) a concebem. Uma questão orienta esse percurso analítico, qual seja: ***haveria uma distância muito profunda entre o que os alunos conceptualizam como “aula” e o conceito prototípico desse gênero da oralidade em nossa cultura?***

Passamos, em primeiro lugar, à análise das respostas dos alunos. A estratégia analítica, conforme explicitado na seção 4.2.3, foi submeter os dados a levantamento de pistas lingüísticas presentes no discurso dos alunos, capazes de ajudar a desvelar a perspectiva dos mesmos sobre o *frame* investigado. Para isto, foi utilizado o programa computacional *Word Smith Tools* e suas respectivas ferramentas *Wordlist* e *Concord*, objetivando desvelar padrões lingüísticos recorrentes nas respostas dos alunos.

Assim, um levantamento dos **verbos** que, nuclearmente, definem o *frame* de aula no discurso dos alunos foi o primeiro passo. Tal pista nos conduz de pronto a um **padrão construcional lingüístico recorrente** e que revela a perspectiva instaurada, de modo majoritário, por estes atores: **Aula é lugar de APRENDER (alguma coisa)**.

No 6º ano do EF e no 1º ano do EM, a maior parte das construções utilizadas para se definir o *frame* de aula tem o verbo *aprender* como predicador, 60% e 65,6% respectivamente. Já no 7º ano, o verbo *aprender* aparece em 33% das ocorrências. No 8º ano, aparece em apenas 22% das respostas.

De acordo com os dados coletados, os alunos do 6º ano do EF e do 1º ano do EM, de fato, procuram construir uma definição para o *frame* de aula, daí a grande recorrência do verbo *aprender* como predicador. Já no 7º e 8º anos do EF, os alunos não se preocupam em dar uma definição para este *frame*. Mais da metade das respostas (53,3% – 7º ano e 58,8% – 8º ano) estão voltadas para a atribuição de avaliações e de prescrições para o evento aula. Acreditamos que tais avaliações e prescrições constituam uma forma de denúncia das práticas de oralidade conflituosas presentes nas salas de aula, pois, num tipo de resposta que tem por objetivo apenas a emersão de um conceito, a maior parte das respostas foge ao foco. É o que analisamos, de forma mais aprofundada na seção 4.3.2.

Eis alguns exemplos de respostas em que aparece o verbo *aprender* como predicador:

1. *Aula pra mim é um lugar onde a gente **aprende** a ler e a escrever, mas não só isso mas aprendemos a ser alguém na vida. (6º ano EF)*
2. *É um meio de **aprender** a estudar cada dia mais (...). (6º ano EF)*
3. *Para mim uma aula é **aprender** as coisas novas. (7º ano EF)*
4. *É muito importante porque a gente **aprende** mais. (7º ano EF)*
5. *Horário em que vamos a escola para **aprender**. (8º ano EF)*
6. *Tempo/horário do dia que tiramos para **aprender**. (8º ano EF)*

7. *Para mim é o lugar onde **aprendemos** coisas que sejam úteis na nossa vida (1º ano EM)*
8. *Para mim é **aprender** e garantir um futuro melhor (...)* (1º ano EM)

A princípio, nenhuma ruptura se estabelece, portanto. A cena ativada pela expressão lingüística “APRENDER” implica uma perspectiva específica de “aula” que evoca o *frame* prototípico de Ensino-Aprendizagem. Em nossa cultura, tal cena se compõe, prototipicamente, dos seguintes participantes: quem aprende (EXPERIENCIADOR ou BENEFICIÁRIO - ALUNO), quem ensina (AGENTE - PROFESSOR) e o que se aprende (OBJETO - CONHECIMENTO). Dependendo do enquadre estabelecido sobre tal cena, através de uma construção lingüística específica (APRENDER a b, ENSINAR a b, por exemplo), teremos uma alternância de papéis temáticos ou semânticos em foco. No caso de APRENDER a b temos, prototipicamente, dois papéis como **figura** (ALUNO – BENEFICIÁRIO e OBJETO – CONHECIMENTO). A função PROFESSOR não é o foco principal, entrando assim como **fundo** na cena, o que pode ser traduzido pelo diagrama a seguir:

APRENDER a b

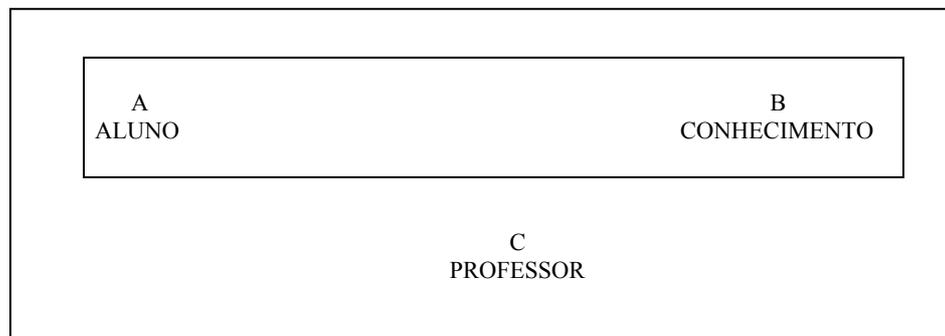


FIGURA 1 – *Frame* Prototípico de Aula

A perspectiva majoritariamente instaurada (APRENDER a b) evoca claramente a “metáfora do conduto” (“THE CONDUIT METAPHOR”, 1979) que mostra a compreensão que os sujeitos revelam sobre o evento. O ALUNO é o EXPERIENCIADOR-BENEFICIÁRIO, aquele que é o destinatário do conhecimento transmitido, sem possibilidade de ser a origem do mesmo.

A metáfora do conduto, inicialmente observada por Michael Reddy (1979) em enunciados produzidos por falantes da língua inglesa, estruturaria o modo de conceptualizar a comunicação e, conseqüentemente, influenciaria os pensamentos e a ação dos falantes da

língua inglesa. Fazendo uma transposição da “metáfora do conduto” para o processo ensino-aprendizagem ainda vigente em boa parte das salas de aula brasileiras, poderíamos estabelecer a seguinte analogia: o professor coloca seu conhecimento, suas idéias (objetos) dentro de palavras (recipientes) e as envia (através de um canal) para o aluno que retira as idéias-objetos das palavras-recipientes. Trata-se portanto, de uma “via de mão única”, em que o conhecimento segue apenas uma direção *professor* → *aluno*, sem, contudo, haver possibilidade de o fluxo da informação, do conhecimento seguir na direção oposta (professor ↔ aluno), isto é, uma mão-dupla, o que revelaria uma prática sociointeracional de linguagem que ainda é pouco utilizada pelos professores ou pouco conhecida por eles.

O modelo cultural de aula ainda fortemente presente nas escolas é aquele que Marcuschi (2004 b, p. 5 *apud* MACHADO, 2007) chama de *aula ortodoxa*. Nesse formato de aula, o professor apresenta o tema e o desenvolve, geralmente sem intervenção dos alunos ou com intervenções breves, sempre orientadas para o tópico, assimiladas quando pertinentes ou ignoradas quando fogem do tema. Trata-se da preleção clássica em que o professor é o dono do tópico e está ali para ensinar. Trata-se do formato típico de aulas teóricas.

Embora o *frame* esteja perspectivizado pelo predicador *aprender*, outras perspectivas também aparecem. Os exemplos a seguir ilustram algumas das concepções de aula descritas pelos alunos e que revelam uma perspectiva diferente das construções nucleadas pelo *aprender*, quais sejam:

9. *Aula é a gente **participar** e **compartilhar** com todos e com a professora para que todos possam aprender.* (6º ano EF)
10. *É um horário em que todos **escutam** uma só pessoa (...)* (6º ano EF)
11. *É um lugar onde podemos **aprimorar** nossos conhecimentos.* (1º ano EM)
12. *É uma parte do dia que **estudamos**.* (8ª ano EF)
13. *É quando um professor **explica** e os alunos **entendem**.* (7º ano EF)
14. *Tempo que tiramos para **estudar**.* (8º ano EF)
15. *É um momento em que alunos e professores fazem uma **troca** de conhecimento entre si.* (1º ano EM)
16. *É um lugar que tem um professor que **ensina** algo para nós, etc.* (1º ano EM)

Os exemplos acima arrolados comprovam que uma cena, um *frame* pode ser perspectivizado de diversas maneiras.

A visão tradicional de aula, nos moldes do formato da aula ortodoxa, se revela na perspectiva de “escutar uma só pessoa” (exemplos 10, 13 e 16), em que só o professor detém a palavra e o aluno não faz intervenções, é uma figura passiva, não participa como um agente na construção do seu próprio conhecimento.

Uma perspectiva inovadora é o “aprimoramento do conhecimento” (exemplo 11). Essa perspectiva admite a co-existência de dois tipos de conhecimento: o informal e o formal. Ao entrar na escola, o aluno leva consigo um conhecimento culturalmente acumulado. Na escola, o aprimora, o enriquece com os conhecimentos formais. No entanto, esse conhecimento freqüentemente não é legitimado pela escola, o que pode ser comprovado nas aulas de Língua Portuguesa, em que o professor impõe uma variedade lingüística (a norma culta) e rechaça todas as demais variedades diferentes, inclusive aquela que aluno adquiriu na sua comunidade de fala.

Para alguns, a aula é muito mais do que apenas aprender: é, sobretudo, uma forma de partilhar ações e intenções, o que revela uma postura mais amadurecida do sujeito, em que “participar, compartilhar”, “trocar experiências” é uma forma de co-construção do conhecimento (exemplos 9 e 15). Aqui, a perspectiva é mais abrangente e revela uma prática sociointeracional de linguagem que implica força agentiva dos dois participantes – aluno e professor.

Um olhar mais aprofundado sobre as respostas dos alunos pode nos trazer ainda outras marcas de sua perspectiva. Para tanto, definimos como parâmetro analítico o conceito de *frame* do projeto *FrameNet* (cf. seção 3.2, cap. 3), encabeçado pelo pesquisador norte-americano Charles J. Fillmore, do International Computer Science Institute and University of Califórnia, Berkeley, USA (www.framenet.icsi.berkeley.edu).

Como na *FrameNet* não há a descrição do *frame* “aula”, tomaremos o evento “aula” como um subframe do *frame* Educar-Ensinar (Education-Teaching). No modelo proposto, o Conhecimento (aquilo que se aprende) se desdobra em funções (ELEMENTOS DO FRAME – EF) mais específicas. Os EFs de cada cena são fundamentais para o desvelamento da compreensão que os alunos revelam do *frame* aula, ajudando-nos a compor, de modo mais específico, o enquadre dessa cena.

Assim, os EFs que comparecem na definição de “aula” proposta pelos alunos e que interessam ao foco da presente pesquisa são os seguintes:

1. **EF ALUNO:** aquele que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento. Exs:

17. *A aula pra mim é um lugar onde a gente aprende a ler e escrever não só isso mas aprendemos a ser alguém na vida.* (6º ano EF)
18. *Ensino dos professores aos alunos.* (7º ano EF)
2. **EF PROFESSOR:** aquele que instrui o aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade. Exs:
19. *Para mim, a aula é um horário em que todos escutam uma só pessoa, e que tem que respeitar os outros sem bagunça e confusão.* (6º ano EF)
20. *Aula para mim é aonde (nós) temos uma pessoa que está ensinando alguma coisa para outra pessoa exemplo: Escola onde temos os professores que nos ensinam.* (7º ano EF)
3. **EF MATÉRIA:** disciplina escolar. Exs:
21. *É quando o professor explica a matéria.* (8º ano EF)
22. *O professor ensinar a matéria dele.* (1º ano EM)
4. **EF PRECEITO:** uma norma de conduta moral para um comportamento socialmente adequado. Exs:
23. *É um lugar onde (nós) aprendemos sempre mais com os nossos professores e amigos, a ser uma boa pessoa e estudar bastante.* (6º ano EF)
24. *Para mim a aula não é só um lugar de aprendizagem, é também um lugar a onde agente pode adquirir mais respeito.* (1º ano EM)
5. **EF HABILIDADE:** uma ação que o aluno é capaz de realizar como resultado de uma instrução. Ex:
25. *A aula pra mim é um lugar onde a gente aprende a ler e escrever não só isso mas aprendemos a ser alguém na vida.* (6º ano EF)
6. **EF QUALIFICAÇÃO:** uma qualificação formal como diploma ou um certificado ao qual o aluno está visando. Ex:
26. *Fazem aula ficar bom e que nós aprendem mais os para que posso fazer uma faculdade legal e ser um aluno 10.* (1º ano EM)

7. **EF PAPEL**: um papel, tipicamente profissional ou vocacional que o aluno é capaz de desempenhar como resultado de seu treinamento. Exs:
27. *É uma coisa muito importante na minha vida. Ele abrirá no futuro porta de bons empregos. Só que eu detesto ir a aula e só vou obrigado.* (8º ano EF)
28. *Para mim (aula) é um meio para aprender as coisas que (eu) não sei de forma que fortaleça minha aprendizagem, aula é importante para conseguir ser alguém na vida, temos que prestar bastante atenção.* (1º ano EM)

A tabela a seguir indica a frequência de ocorrência de cada um dos EFs.

Elementos do <i>frame</i>	6º ano EF	7º ano EF	8º ano EF	1º ano EM	Total dos EFs
ALUNO	11 (52,4%)	7 (43,75%)	10 (58,82%)	40 (53,3%)	68 (52,71%)
PROFESSOR	5 (23,8%)	5 (31,25%)	4 (23,52%)	16 (21,3%)	30 (23,25%)
MATÉRIA	0 (0%)	0 (0%)	2 (11,76%)	4 (5,3%)	6 (4,65%)
PRECEITO	1 (4,76%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,4%)	2 (1,55%)
HABILIDADE	1 (4,76%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,78%)
QUALIFICAÇÃO	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (1,4%)	1 (0,78%)
PAPEL	3 (14,28%)	4 (25%)	1 (5,9%)	13 (17,3%)	21 (16,28%)
Total de EFs por série	21 (100%)	16 (100%)	17 (100%)	75 (100%)	129 (100%)

TABELA 4 – Frequência dos Elementos do *Frame* de Aula Presentes nas Respostas dos Alunos

De acordo com a perspectiva imposta pela Lingüística de Corpus (SARDINHA, 2004), a frequência de ocorrência de uma determinada categoria em um corpus específico é um parâmetro para a consideração de seu processo de convencionalização de uso. Em conformidade com tal perspectiva, uma das principais hipóteses da Lingüística Cognitiva Contemporânea afirma que o conhecimento sobre a linguagem deve emergir do uso lingüístico, isto é, as hipóteses sobre as categorias e estruturas lingüísticas devem ser constituídas a partir da análise de enunciados específicos em situações particulares de uso (CROFT, 2004). Tais assertivas nos permitem concluir que os EFs mais frequentes nas respostas dos alunos são aqueles mais fortemente convencionalizados na sua concepção do *frame* de aula.

Dos 129 EFs mencionados nas respostas dos alunos, os dois EFs mais recorrentes são, em primeiro lugar o EF ALUNO (52,71%) e, em segundo, o EF PROFESSOR (23,25%). O EF ALUNO aparece em primeiro lugar no número de ocorrências pelo fato de a perspectiva instaurada ser a dos próprios alunos, uma vez que a própria pergunta já indica a perspectiva que eles devem adotar: “Para você *aluno*, o que é uma aula?”. Foi-lhes solicitado que respondessem à pergunta de acordo com o seu ponto de vista, sua perspectiva. Devemos levar

em conta que, dentro da concepção culturalmente instituída em relação ao papel da educação formal na vida dos indivíduos, há a idéia consensual de que a escola e, por extensão, a aula, existem em função das necessidades de aprendizagem do aluno. Toda a herança cultural e científica acumulada pelo homem desde o início de sua aventura na Terra deve ser transmitida às novas gerações, o que, nos termos de Tomasello (2003), é um dos princípios do *efeito catraca*. Isso é tão marcante na nossa cultura, que uma das obrigações das instituições político-governamentais é garantir ao cidadão o acesso à educação formal, que é, inclusive, um direito assegurado pela Constituição.

Dessa forma, o aluno desempenha um papel relevantíssimo dentro do *frame* aula e, nada mais natural que, ao ser indagado sobre esse *frame*, se coloque como um elemento de destaque, subfocalizando os outros. O EF aluno constitui-se, portanto, como o ator principal dentro da cena (figura), pois, dos 129 EFs mencionados, 52,71% das ocorrências é do EF ALUNO.

Embora o EF PROFESSOR tenha uma grande relevância dentro do *frame* canônico de aula, os alunos, em suas respostas, também subfocalizam o EF PROFESSOR, que aparece em 23,25% das respostas. O fato de o EF PROFESSOR não ser lingüísticamente explicitado o coloca, portanto, como **fundo** em relação ao EF ALUNO, que é **figura** na cena.

Além da presença indispensável dos atores que compõem a cena, em 3º lugar aparece o EF PAPEL em número de ocorrências (21 ocorrências – 16,28%). Embora a perspectiva instaurada seja a de APRENDER, o foco, no entanto, não está no que se aprende (matéria ou disciplina escolar), mas no *para que* se aprende, ou seja, o foco está no objetivo, na finalidade da aprendizagem, o que configura o EF PAPEL.

Como interpretar esta presença significativa do EF PAPEL? A resposta dos alunos faz emergir uma **teleologia**, isto é, uma postulação de fins, de metas ou objetivos últimos para as ações humanas, uma espécie de projeção para o futuro. São marcas de um sistema ético levado em frente pela herança, um sistema que aposta na emancipação através da educação. Para nós, esta presença é reveladora do **VALOR SIMBÓLICO**, do **papel emancipatório** que a escola, metonimicamente representada pela “aula”, ainda representa para as novas gerações. O que os alunos revelam em suas respostas é a aquisição e apropriação de um artefato cultural, simbólico que herdaram dos seus antepassados. Dito de outra forma: esse processo de transmissão cultural, nos termos de Tomasello (2003) se dá por evolução cultural cumulativa, que permite aos seres humanos se apropriarem de artefatos já existentes, transformando-os, de modo que cada transmissão representa o acúmulo de modificações ocorridas ao longo do tempo. E é exatamente isso que os alunos revelam em suas respostas:

aprenderam com seus antepassados que a importância da escola reside no fato de ela propiciar, através da transmissão de conhecimentos formais, científicos e culturais, uma forma de melhorar de vida, já que, em nossa cultura, as atividades profissionais que requerem um conhecimento científico são mais valorizadas econômica e socialmente. Daí o EF PAPEL ser recorrente nas respostas dos alunos, sobretudo nas séries mais avançadas, em que a preocupação com o futuro profissional se torna uma questão relevante nessa fase da vida dos alunos.

Entretanto, este artefato simbólico *aula* herdado pelos alunos, assim como qualquer outro artefato cultural, está aberto a modificações e adaptações, que nem sempre são produtivas. O *frame* de aula tem uma conceptualização prototípica em nossa cultura. Todavia, atualmente, temos visto que, não só o *frame* de aula, como também outros *frames* como festa, cerimônia religiosa, formatura, palestras, etc. têm sofrido muitas modificações no tocante aos padrões interacionais e as práticas discursivas próprias desses *frames*. Essas mudanças nos foram reveladas pelos alunos através das questões 2 e 3, em que procuramos investigar as ações praticadas por eles durante a aula. Passaremos às análises dessas ações nas seções subsequentes.

Embora o valor emancipatório da aula surja de modo significativo, também emerge a **CONTRADIÇÃO** entre tal modo de conceber e a prática que os alunos vivenciam cotidianamente. Os alunos têm internalizado em suas mentes, como marca de uma evolução cultural cumulativa, nos termos de Tomasello (2003), o conceito, o símbolo cultural “aula”, conhecem esse *frame*, sua organização, sua estrutura, seus elementos; mas, na prática cotidiana, revelam um comportamento absolutamente (e absurdamente!) contraditório. Em outros termos, a distância entre a teoria e a prática, entre o discurso “politicamente correto” sobre a aula e aquilo que efetivamente fazem na aula começa a aparecer ainda na 1ª questão para ganhar força nas demais respostas. Já na 1ª questão é possível perceber que as práticas vivenciadas em sala de aula estão passando por uma crise ético-moral que traz consigo conseqüências negativas para o processo ensino-aprendizagem. Essa crise se torna evidente num primeiro momento, no tipo de resposta que é dado para uma pergunta cujo objetivo é apenas a emersão de um conceito internalizado culturalmente. Muitas respostas não revelam conceitos, mas sim prescrições e avaliações relativas ao evento aula. É isso que passaremos a analisar na próxima seção.

4.3.2 Definindo as ações de linguagem

Numa questão como “Para você, o que é uma aula?”, o objetivo é que os alunos digam como a aula é, ou seja, que descrevam a concepção culturalmente herdada a respeito desse *frame*. Neste caso, através da emersão do conceito de aula, é possível investigar a perspectiva adotada por esses indivíduos.

Considerando a tipologia dos Atos de Fala proposta por Searle (1969, 1979), espera-se que as respostas à questão 1 sejam **atos de fala assertivos**, que utilizamos para dizermos às pessoas como as coisas são (8.6 *É uma parte do dia que estudamos*; 1.4 *É onde aprendemos muitas coisas boas*), em que os indivíduos buscam conceituar o evento aula. Entretanto, o que nossas análises revelam é que boa parte dos alunos não se preocupa em criar um conceito de aula, desviando-se do foco e respondendo à pergunta não com o ato de fala assertivo esperado. Respostas vêm como **atos de fala diretivos**, que usamos para tentar levar as pessoas a fazerem coisas (6.9 *Aula é para mim um local aonde devemos prestar atenção respeitar os nossos superiores e também aprender cada vez mais aula não se refere a bagunça mais sim a estudos.*; 1.3 *Uma aula tem que ter explicações bem claros para que nós alunos aprendam. E não só expliquem mas também passem exercícios para nos aprendem também.*); outras, como **atos de fala expressivos**, através dos quais expressamos nossos sentimentos e atitudes (6.7 *A aula as vezes é legal, ela para mim tem dia que eu gosto.*; 7.5 *É muito importante porque a gente aprende mais.*) e, outras ainda, utilizam seqüências com mais de um ato: assertivo mais diretivo (6.4 *Para mim, a aula é um horário em que todos escutam uma só pessoa, e que tem que respeitar ou outros sem bagunça e confusão.*), assertivo mais expressivo (1.40 *Um lugar de aprender, mais as vezes enjoado.*) e diretivo mais expressivo (1.16 *Para mim (aula) é um meio para aprender as coisas que não sei de forma que fortaleça minha aprendizagem, aula é importante para conseguir ser alguém na vida...*)

Vejamos, em termos quantitativos, como os atos de fala aparecem, de fato, nas respostas dos alunos:

Série	Ato de fala assertivo	Ato de fala diretivo	Ato de fala expressivo	Total de enunciados por série
6º EF	9 (56,25%)	3 (18,75%)	4 (25%)	16
7º EF	7 (46,7%)	2 (13,3%)	6 (40%)	15
8º EF	7 (41,2%)	2 (11,8%)	8 (47%)	17
1º EM	42 (65,62%)	10 (15,62%)	12 (18,76%)	64
	65 (58%)	17 (15,2%)	30 (26,8%)	TOTAL: 112 (100%)

TABELA 5 – Frequência dos Atos de Fala por Série

De acordo com o quadro acima, observamos que, das 112 (100%) respostas analisadas, 65 (58%) apresentam atos assertivos, portanto, a maior parte das respostas é assertiva. No entanto, as outras 47 respostas (42%) não são atos assertivos, mas sim diretivos (15,2%) e expressivos (26,8%).

Se o tipo de resposta esperado é uma assertiva, por que boa parte das respostas apresenta uma prescrição e/ou avaliação? Se partirmos do pressuposto que utilizamos a linguagem para fazermos coisas, isso significa que os alunos reivindicam algo que está faltando no *frame* de aula do qual participam. Fica evidente, portanto, que 15,2% do total de alunos reivindica o cumprimento às regras que regem o *frame* em questão. Devemos considerar também que 26,8% das respostas aponta algum tipo de juízo, de avaliação do evento aula.

Vejamos, a seguir, para **quem** os alunos prescrevem as regras mencionadas em suas respostas.

Série	Regras para o aluno	Regras para o professor
6º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim, a aula é um horário em que todos escutam uma só pessoa, e que tem que respeitar ou outros sem bagunça e confusão. • É um meio de aprender a estudar cada dia mais as vezes eu faço bagunça, as vezes quando eu quero aprender, e peço os meus colegas, para ficarem quietos, que eu quero aprender. • Aula é para mim um local aonde devemos prestar atenção respeitar os nossos superiores e também aprender cada vez mais aula não se refere a bagunça mais sim a estudos. 	
8º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> • Aula é uma expressão de responsabilidade do aluno com o professor quando eles têm um contato de aprendizagem é bom e precisa de responsabilidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • É o professo ser um pouco exigente e explicar direito as matérias. E aprimorar e recordar o que aprendemos no início do ano e não ficar correndo com a matéria no final do ano só pra acabar mais rápido.

1º ano EM	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim (aula) e um meio para aprende as coisas que não sei de forma que fortaleça minha aprendizagem, aula é importante para conseguir ser algum na vida, temos que presta bastante atenção. • Para mim uma aula tem que ter vários momentos, de conversa, brincadeiras e etc, mais quando o professor precisa falar é preciso ser respeitado, para falar o que precisamos aprender. E ter silêncio para que na aula o professor possa falar e não seja preciso ele ficar gritando para ter silêncio. • Uma aula para mim é um momento de muita atenção. • Para mim uma aula tem que ser séria, interativa bem aproveitada e acima de tudo gostosa de se ter. • Uma aula é aprender e presta atenção no que a professora explica, e fazer os exercícios e aprender coisas novas. • É o que fazemos quando entramos em uma sala de aula de escola para estudar e ficar ouvindo explicações dos professores e exercícios que os próprios elaboram antes de bater o sinal. • Um momento em que devemos parar e estudar, analisar e prestar atenção no que está se ensinando. Fazer de tudo para não prejudicar os alunos que comigo estudam. 	<ul style="list-style-type: none"> • Uma aula tem que ter explicações bem claras para que nós alunos aprendam. E não só expliquem mas também passem exercícios para nos aprendem também. • Para mim uma aula tem que ser séria, interativa bem aproveitada e acima de tudo gostosa de se ter. • Uma aula bem explicada, onde eu possa aprende.
TOTAL: 17 (100%)	12 (70,6%)	5 (29,4%)

QUADRO 3 – Regras para os Alunos e Professores

Pode-se concluir que as regras são mais infringidas pelos alunos (70,6%), pois a maior parte delas é prescrita para eles próprios. Apenas 29,4% das regras são prescritas para os professores. As regras que os alunos prescrevem para si mesmos dizem respeito ao comportamento, à disciplina. Isso sinaliza que as regras relacionadas à disciplina são as mais desrespeitadas.

Os alunos utilizam o ato expressivo em suas respostas com o objetivo de fazer uma espécie de juízo, de avaliação sobre o evento aula. Esse tipo de avaliação se dá de três formas: avaliação positiva, avaliação negativa e positiva e negativa ao mesmo tempo.

Série	Avaliação positiva	Avaliação negativa	Avaliação positiva e negativa simultaneamente
6º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> • A aula as vezes é legal, ela para mim tem dia que eu gosto. • Aula é uma parte da nossa vida que passamos na escola. Aula é um ensinamento precioso. • Um super ensinamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para mim uma aula é como todas. 	
7º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> • É muito importante porque a gente aprendi mais. 	<ul style="list-style-type: none"> • É uma boa explicação uma professora que espique direto mas uma coisa chata que os alunos fazem muita bagunça. 	<ul style="list-style-type: none"> • É uma coisa (ilegível), legal, chata. • É uma coisa chata porque ninguém gosta de estudar, mas é

			<p>bom garantir nosso futuro daqui uns anos. Por que ele vai cobrar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • É uma coisa que não gosto de fazer, mas sei que no futuro ela vai me beneficiar, vou até lembrar do meu primeiro dia. • Uma coisa que eu não gosto muito, mas que tenho que participar, para garantir o meu futuro.
8º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> • Aula é uma expressão de responsabilidade do aluno com o professor quando eles tem um contato de aprendizagem é bom e precisa de responsabilidade. 		<ul style="list-style-type: none"> • Por um lado e bom pois poderei ampliar meus conhecimentos e trocar idéias. Mas por outro lado as vezes as aulas são bem chatas. • Uma aula é uma forma de ensinar para mim não é uma coisa ruim, mas também não é muito bom, é meio enjoado. • É importante, porém é chato. • Acho muito importante, mas odeio ir. • A parte mais chata do dia, mas porem é importante. • É uma coisa boa, mas às vezes é chata é importante mas eu não gosto. • É uma coisa muito importante na minha vida. Ele abrirá no futuro porta de bons empregos. Só que eu detesto ir a aula e só vou obrigado.
1º ano EM	<ul style="list-style-type: none"> • Fazem aula ficar bom e que nós a prendem mais os para que posso fazer uma faculdade legal e se um aluno 10. • A aula pra mim é muito importante para nós podermos cair por dentro de tudo que acontece em nossa volta. E também para fazer novas amizades. • Para mim aula e algo que será útil para mim no futuro, como trabalho, educação, responsabilidade, para podemos ensinar ao próximo no futuro. • Para mim (aula) e um meio para aprende as coisas que não sei de forma que fortaleça minha aprendizagem, aula é importante para conseguir ser algum na vida, temos que presta bastante atenção. • É um tempo que todo aluno tem que ter porque é muito importante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Um lugar de aprender, mais as vezes enjoado. <p>1.44 Onde você aprende as coisas, e tem dia que é muito chato.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma aula é um lugar onde pessoas se reúnem para aprender coisas novas que vão nos ajudar no futuro. Mas nem sempre todas as pessoas vão para as salas de aula com o mesmo objetivo (estudar). • É o que os professores ensinam os alunos as matérias, e sempre que eles podem explicar para os alunos quando não aprendem, eles com carinho explicam para nós alunos. Mas nem todos são assim, só alguns que se importam com nós para nos aprendermos. 	<ul style="list-style-type: none"> • De pende da matéria que está na hora se for uma matéria legal eu gosto mas se for uma chata a aula fica chata.

	<ul style="list-style-type: none"> • Algo interessante em que se explica e se entende, ou seja, que se ensina e que se aprende. • Para mim é aprender e garantir um futuro melhor, para mim e muito importante também porque a maioria das coisas se aprende na aula. 		
TOTAL: 30 (100%)	12 (40%)	6 (20%)	12 (40%)

QUADRO 4 – Tipos de Avaliação dos Atos de Fala Expressivos

O uso de conexões oracionais de contrajunção é uma pista importante na análise das seqüências avaliativas. Das 112 respostas analisadas, 30 (26,8%) apresentam algum tipo de avaliação. Dessas 30, 13 (43,3%) apresentam uma oposição de idéias entre os valores estabelecidos para o evento aula. Em 36,7% das respostas que revelam algum tipo de avaliação, a aula é considerada “chata, ruim, enjoada” e, em seguida, o aluno utiliza um conector adversativo (*mas, porém, só que*) para contrapor a idéia de que a aula é “importante, boa, útil” para o futuro deles. Em outras respostas, o aluno avalia a aula como “boa, importante” e, em seguida, utiliza a adversativa para também contrapor-se à primeira idéia: “é chato, enjoado” e “não gostam, detestam ir à aula”. Portanto, o uso de uma conexão frasal de contraposição pressupõe uma contradição implícita com a verdade, com o estado-de-coisas anunciado na resposta assertiva.

A informação primeira é introduzida por uma oração subordinante, cujo conteúdo semântico é uma avaliação de caráter positivo a respeito do evento aula (9 respostas – 69,2%). A oração subordinada introduz uma idéia de contraposição. Neste caso, portanto, os alunos focalizam a importância das aulas para suas vidas (“figura”) e subfocalizam o aspecto “tedioso” que a aula têm na opinião de alguns alunos (“fundo”), quais sejam:

29. *É uma boa explicação uma professora que explique direto **mas uma coisa chata** que os alunos fazem muita bagunça. (7º ano EF)*
30. *Por um lado é **bom** pois poderei ampliar meus conhecimentos e trocar idéias. **Mas** por outro lado às vezes as aulas são bem **chatas**. (8º ano EF)*
31. *Uma aula é uma forma de ensinar para mim **não é uma coisa ruim, mas também não é muito bom, é meio enjoado**. (8º ano EF)*
32. ***É importante, porém é chato**. (8º ano EF)*
33. *Acho muito **importante, mas odeio ir**. (8º ano EF)*

34. *É uma coisa **boa**, mas às vezes é **chata** é **importante** mas eu não gosto.* (8º ano EF)
35. *É uma coisa **muito importante** na minha vida. Ele abrirá no futuro porta de bons empregos. **Só que eu detesto ir a aula e só vou obrigado.*** (8º ano EF)
36. *Onde **você aprende as coisas**, e tem dia que é **muito chato.*** (1º ano EM)
37. *Um lugar **importante**, só que tem **algumas aulas que eu to correndo.*** (1º ano EM)

Já em 4 respostas (30,8%), o conteúdo semântico da oração subordinante revela uma avaliação negativa da aula. Em seguida, a oração subordinada é introduzida pelos *mas*, que estabelece uma contradição com a idéia anteriormente expressa.

38. *É uma coisa **chata** porque ninguém gosta de estudar, **mas é bom** garantir nosso futuro daqui uns anos. Por que ele vai cobrar.* (7º ano EF)
39. *É **uma coisa que não gosto de fazer**, mas sei que **no futuro ela vai me beneficiar**, vou até lembrar do meu primeiro dia.* (7º ano EF)
40. *Uma coisa que **eu não gosto muito**, mas que tenho que participar, **para garantir o meu futuro.*** (7º ano EF)
41. *A **parte mais chata do dia**, mas **porém é importante.*** (8º ano EF)

As seqüências avaliativas acima analisadas nos permitem inferir que, embora os alunos considerem a aula “chata, enjoada”, reconhecem a sua importância no tocante à aquisição e apropriação de um dos EFs que constitui o objeto culturalmente convencionalizado de suas aspirações: *estudar, aprender para ser alguém na vida, para melhorar de vida*. A freqüência muito maior de avaliações positivas como conteúdo da oração subordinante e principal, posta como figura, já é um indício de um certo amadurecimento por parte desses sujeitos. Embora explicitem o aspecto negativo da aula (“ser chata, enjoada”), reconhecem que é um dos meios mais utilizados na nossa cultura para se atingir o objetivo explicitado pelo EF PAPEL, qual seja: *aprender para se viver melhor*.

A presença de seqüências avaliativas e prescritivas revela que, conforme já pontuamos, embora o papel simbólico emancipatório da aula surja de modo claro, a **CONTRADIÇÃO** emerge com igual força na perspectiva instaurada pelos alunos. As pistas lingüísticas presentes no discurso sobre as práticas escolares discentes nos autorizam a inferir que os alunos, imersos em uma prática discursiva conflituosa, cobram o cumprimento às regras e, também avaliam o evento aula, pelo fato de as regras não estarem sendo cumpridas.

Se isso acontece, a avaliação é uma forma de denunciar que algo não vai bem e precisa ser modificado para melhor. Essa postura por parte dos alunos é um índice revelador da **NÃO-NATURALIZAÇÃO** de práticas vivenciadas, pois os alunos estabelecem regras reguladoras do seu próprio comportamento (*respeitar o professor, ter responsabilidade, não fazer bagunça, prestar atenção*). Tais regras denunciam que há um quadro de bagunça presente nas aulas, embora não esteja convencionalizado, cristalizado ainda, isto é, não se tornou algo que faz parte da dinâmica natural das salas de aula. A menção às regras comprova que alguns alunos têm sentido falta do respeito a essas regras, pois reconhecem que, sem elas, o evento não ocorrerá de forma satisfatória, podendo acarretar no não cumprimento do objetivo que os alunos pretendem alcançar, que é *aprender para viver melhor*.

Se a prática da “bagunça” não se convencionalizou e os alunos denunciam que essa prática tem prejudicado o evento aula, é sinal de que ainda há tempo de se reverter esse quadro. Portanto, ainda há tempo de se construir uma *pedagogia do silêncio*, nos termos de Miranda (2005), isto é, uma prática crítica voltada para a ordem, para o cumprimento às regras.

Faz-se necessário esclarecer que uma “pedagogia do silêncio” não significa um retrocesso em termos de liberdade de expressão. Ao propor uma “pedagogia do silêncio”, Miranda (2005) não propõe uma interação unilateral e unidirecional de professores para alunos, muito recorrente no formato prototípico das aulas teóricas e expositivas. Esse tipo de interação entre alunos e professores, em que o professor é o dono da palavra e o aluno um mero “depositário” do conhecimento fornecido pelo professor releva a dinâmica da metáfora do conduto no processo ensino-aprendizagem convencional. Esse é o formato de aula ortodoxa, nos termos de Marcuschi (2004b, p. 5) como já pontuamos neste trabalho.

Na verdade, uma “pedagogia do silêncio” busca o reconhecimento e legitimação de uma hierarquia culturalmente instituída nas mais diversas interações humanas e nos mais variados gêneros da oralidade, com seus diferentes papéis discursivos que, nos termos de Miranda (2005) “sinaliza (...) o direito de falar, mas também a hora de calar”. A presente pesquisa se justifica pelo fato de estar imperando nas salas de aula brasileiras uma “pedagogia do barulho”, também nos termos de Miranda (2005).

Frente ao que acabamos de postular, se 42% dos alunos reivindicam o cumprimento às regras do *frame* ou impõem sua avaliação, significa que o objetivo que buscam, ao freqüentarem a sala de aula, não tem sido atingido em sua totalidade.

A questão 1 nos dá apenas uma pista sobre o modo como os alunos conceptualizam o *frame* de aula. As questões 2 e 3 relevam, através das ações descritas, as práticas

vivenciadas pelos alunos durante as aulas. Tais práticas são, de fato, reveladoras da contradição existente entre o modo de conceber a aula e o modo de vivenciarem suas práticas lingüísticas e interacionais em sala de aula. Passaremos à análise das questões 2 e 3 na seção seguinte.

4.3.3 Segunda e terceira questões: práticas docentes e discentes

Como já pontuamos, ao propormos a questão 1 (“Para você, o que é uma aula?”), nosso objetivo é investigar o modo como os alunos conceptualizam o *frame* de aula. As questões 2 e 3 (2- “O que os seus **professores** fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes ou rotineiras” e 3- “O que vocês, **alunos**, fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes ou rotineiras”) buscam a descrição do *frame* de aula através das ações de seus participantes.

Vale ressaltar, ainda uma vez, que não tivemos acesso às práticas, de fato, vivenciadas pelos alunos em sala de aula. Nossa estratégia investigativa, portanto, não foi um Estudo de Caso ancorado numa perspectiva etnográfica. O que, na verdade, investigamos é o discurso que os alunos revelam sobre tais práticas. Portanto, o que temos são as pistas lingüísticas do discurso construído por eles.

Assim como na questão 1, em que tomamos como parâmetro analítico as pistas lingüísticas que se manifestam através dos **verbos**, nas questões 2 e 3 utilizamos a mesma estratégia analítica. A busca dos verbos tem uma justificativa. Embora uma enunciação que aponta um *frame* conceptual não se defina somente através dos verbos, é inquestionável o papel dos mesmos na configuração da valência da cena. Predicadores, por excelência (exceto nos casos de predicação estativa), os verbos fazem gravitar em torno de si os elementos (EFs) que instituem cada *frame* específico.

Assim como na questão 1, aqui também usamos como ferramenta o programa *Word Smith Tools* e suas respectivas ferramentas *Wordlist* e *Concord*, a fim de desvelar padrões lingüísticos recorrentes, através do levantamento dos verbos presentes nas respostas dos alunos e através do número de ocorrência dos mesmos.

Conforme apresentamos à seção anterior, os ganhos analíticos da 1ª questão são: (1) reconhecimento do **valor simbólico emancipatório** da aula; (2) a **contradição entre a concepção e a prática vivenciada em aula** (3) a **não-naturalização dos conflitos**.

É exatamente a relação de **CONTRADIÇÃO** entre o discurso (*frame* conceptual) e as práticas vivenciadas pelos alunos (*frame* interacional, isto é, a prática discursiva REAL) que parece ganhar força nas respostas das questões 2 e 3.

O objetivo da questão 2 é investigar as práticas docentes durante as aulas, enquanto a questão 3 procura conhecer as práticas discentes.

Inicialmente, procuramos categorizar as ações que se enquadram e que não se enquadram no *frame* de aula descrito pelos próprios alunos – AULA como um lugar de APRENDER e, de modo mais específico, APRENDER um PAPEL, UM PRECEITO, uma HABILIDADE, uma MATÉRIA. Num segundo momento, procuramos subcategorizar estas mesmas ações considerando o conteúdo descritivo e avaliativo das respostas e levando em conta os valores críticos, afirmativos e negativos, implicados nas ações relacionadas.

4.3.3.1 As práticas docentes em sala de aula

Levantamos um total de **334 ações** docentes nas quatro séries investigadas. Desse total, 205 ações (61,3%) são ações esperadas, isto é, são ações compatíveis com o evento de aprendizagem descrito na questão 1. As outras 129 ações (38,7%), de algum modo, significam uma integração conflituosa com o *frame* de aula (*conversar, sair da sala para conversar, faltar muito, etc*) Dentre estas ações há as que são próprias de outros *frames* de natureza informal (*festa, bate-papo, brincadeira, etc*) e as ações indesejáveis em qualquer *frame* institucional, ainda mais em se tratando de um *frame* escolar (*brigar, perder o controle, xingar, etc*).

As 205 ações esperadas (61,3%) para o *frame* de aula, uma vez que implicam o processo de aprendizagem, todas dizem respeito à rotina da função docente, nos termos apresentados na questão 1, ou seja, o Professor é o Agente, aquele a quem cabe a condução do processo de aprendizagem :

- 42. *Passar dever todos os dias;*
- 43. *Falar sobre assunto do livro;*
- 44. *Explicar matérias;*
- 45. *Ensinar a ler;*
- 46. *Fazer chamada;*
- 47. *Ditar textos;*

48. *Dar visto;*
 49. *Aplicar prova;*
 50. *Corrigir exercícios, etc.*

As outras 129 ações (38,7%) realizadas pelos professores fogem ao *frame* esperado de aula COMO UM LUGAR PARA SE APRENDER PARA VIVER MELHOR. Embora contendo conteúdos diversificados, a grande maioria sinaliza, de modo contundente, **fortes indícios de conflito** e uma implícita **avaliação negativa**. A categorização que propomos para os dados levantados é a seguinte:

CONTEÚDO DAS AÇÕES – VALORES CRÍTICOS	FREQÜÊNCIA	EXEMPLOS DE AÇÕES DOCENTES
AGRESSIVIDADE	65 ações (50,3%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Gritar com a gente</i> ▶ <i>Zangar com os alunos</i> ▶ <i>Brigar com certas pessoas</i> ▶ <i>Xingar</i> ▶ <i>Perder o controle</i> ▶ <i>Bater na mesa</i> ▶ <i>Fazer escândalo</i> ▶ <i>Tampar giz (no aluno)</i> ▶ <i>Responder com falta de educação.</i>
REGULAÇÃO DE COMPORTAMENTO E PUNIÇÃO	33 ações (25,5%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Pedir silêncio</i> ▶ <i>Mandar sentar</i> ▶ <i>Exigir respeito, etc.</i> ▶ <i>Pedir para limpar a sala</i> ▶ <i>Tirar ponto</i> ▶ <i>Colocar para fora de sala</i> ▶ <i>Levar alunos à diretoria;</i> ▶ <i>Ameaçar chamar o diretor</i> ▶ <i>Chamar os responsáveis</i>
INFORMALIDADE	21 ações (16,3%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Sentar na mesa</i> ▶ <i>Fazer brincadeira (brincar)</i> ▶ <i>Rir, etc.</i> ▶ <i>Conversar com os alunos, falando de time</i>
INDIFERENÇA	8 ações (6,3%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Nem explicar nada</i> ▶ <i>Não fazer nada (ficar a toa)</i> ▶ <i>Sair da sala para conversar</i> ▶ <i>Se sobra um tempinho, eles ficam sentados na cadeira, etc.</i>
INCOMPETÊNCIA	1 ação (0,8%)	▶ <i>Não explicar a matéria direito.</i>
IMPROPRIEDADE DE CONDUTA	1 ação (0,8%)	▶ <i>Não ir com roupa curta</i>

QUADRO 5 - Práticas Docentes que se Conflitam com o *Frame* de Aula

A tabela a seguir mostra a freqüência dos *frames* que se conflitam com o *frame* de aula descrito pelos alunos em casa série.

FRAMES	6º ano EF	7º ano EF	8º ano EF	1º ano EM	Total de ações por
--------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------------------

CONCEPTUAIS (129 ações = 100%)					frame
AGRESSIVIDADE	11(8,5%)	7 (5,4%)	23 (17,8%)	24 (18,6%)	65 (50,3%)
REGULAÇÃO DE COMPORTAMENTO E PUNIÇÃO	13 (10,1%)	7 (5,4%)	6 (4,6%)	7 (5,4%)	33 (25,5%)
INFORMALIDADE	2 (1,6%)	6 (4,6%)	3 (2,3%)	10 (7,8%)	21 (16,3%)
INDIFERENÇA	2 (1,6%)	0 (0%)	1 (0,8%)	5 (3,9%)	8 (6,3%)
INCOMPETÊNCIA	0 (0%)	1 (0,8%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,8%)
IMPROPRIEDADE DE CONDUTA	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,8%)	1 (0,8%)
Total de ações por série	28 (21,7%)	21 (16,3%)	33 (25,6%)	47 (36,4%)	129 (100%)

TABELA 6 - Frequência de Ações Docentes por Série

Os dados acima parecem falar por si mesmos, mas vale ressaltar a dimensão do CONFLITO desvelado.

Se olharmos as ações descritas pelos alunos (Quadro 5) e o número de ocorrências dessas ações (Tabela 6), constataremos que quanto mais avançada a série, maior o número de ações praticadas pelos professores que não estão de acordo com o *frame* de aula descrito pelos alunos.

De acordo com a Tabela 6, o maior número de ações praticadas pelos professores, segundo os alunos, são as ações de AGRESSIVIDADE: 65 ações (50,4%). No 6º ano são 11 ações; no 7º ano são 7 ações; no 8º ano, 23 ações e no 1º ano do EM, 24 ações. Ressalte-se que, no 8º ano, das 33 ações, 23 são de AGRESSIVIDADE, ou seja, mais da metade (62%); no 1º ano, o número apresentado equivale a 51% das ações.

Em segundo lugar estão as ações que implicam REGULAÇÃO DE COMPORTAMENTO E PUNIÇÃO: 33 ações (25,6%). No 6º ano, são 13 ações desse tipo; no 7º ano, 7 ações; no 8º ano, 6 ações e no 1º ano do EM, 7 ações.

Recuperando o princípio da dramaticidade da representação no jogo da linguagem (cf cap. 3 seção 3.1), cabe considerar o drama evocado pelas ações alinhadas acima. De fato, em um evento institucional prototípico, como a aula, os papéis sociais e discursivos dos enunciadores são fortemente definidos e isto fica muito claro nas respostas dos alunos: EF PROFESSOR e EF ALUNO têm papéis assimétricos, como AGENTE e EXPERIENCIADOR. Como tal, cabe-lhes tarefas específicas em termos de expectativa de hierarquia de papéis nesse *frame* conceptual. De fato, no entanto, o ambiente agonístico descrito pelas ações do professor sinaliza uma grande dificuldade na manutenção da hierarquia que institui a valência do *frame* de aula. A constante tensão e o forte conflito existente na relação aluno-professor representa, assim, uma constante ameaça à face de ambos.

Assim, neste contexto interacional, AGRESSIVIDADE, CONTROLE E PUNIÇÃO parecem estar em um domínio dramático de ação em que, através de um jogo de forças, o professor busca preservar o seu papel na cena. O primeiro domínio de ações (AGRESSIVIDADE) equivale a uma **imposição de força do EF-PROFESSOR** e a segunda e terceira são ações que implicam **uma repulsão, um controle de força antagonista do EF-ALUNO**. Este campo agonístico significa uma dinâmica de ações desencontradas entre os atores antagonistas – professores e alunos – que fere o conceito fundamental de linguagem. Nos termos de Clark (1996), (cf. cap. 3) a linguagem é ação conjunta, o que implica ATENÇÃO E INTENÇÃO PARTILHADAS. As ações descritas falam mais de indivíduos com ações desencontradas.

As ações com um conteúdo de INFORMALIDADE (um certo bate-papo: *fazer brincadeira, rir, conversar com os alunos, falando de time*) indiciam, talvez, uma tentativa de equilíbrio de forças, de busca de uma interação mais próxima. A avaliação positiva ou negativa de tais ações depende de como são utilizadas: como uma estratégia interacional do professor de modo a flexibilizar a cena institucional em curso e propiciar a aprendizagem, ou como um modo de simular simetria, conquistar simpatias e descumprir com o seu papel na cena. Como aos alunos foi solicitado que dessem “exemplos das ações mais comuns, mais freqüentes ou rotineiras”, a nossa avaliação (e talvez a dos alunos) é que esta seja uma prática negativa. Como uma prática muito freqüente, tais ações, de fato, implicam um desvio do processo ensino-aprendizagem.

Alunos denunciam ainda a INDIFERENÇA dos professores para com a aula em ações que representam, sem dúvida, a ausência mesmo de um processo de ensino-aprendizagem, tais como “não explicar nada”, “não fazer nada”, “faltar muito”. Esta talvez seja a ação mais preocupante; desistir do jogo, fugir ao drama, abrindo mão de seu papel.

O que se pode concluir, em todos os anos dos ensino fundamental e médio, é que se perde boa parte do tempo tentando-se dar aula ou, mais grave ainda, que muitos professores já desistiram de ser os Agentes responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem nesta cena.

Para se compreender, no entanto, a exata dimensão do grave conflito desvelado, cabe analisar o comportamento dos alunos. É o que faremos a seguir.

4.3.3.2 As práticas discentes em sala de aula

Para categorizar as ações descritas pelos alunos, utilizamos a mesma estratégia da questão 2: categorizamos as ações que os alunos descrevem para o *frame* de aula. Em seguida, procuramos subcategorizar estas mesmas ações considerando o conteúdo das respostas, levando-se em conta os valores críticos, afirmativos e negativos implícitos às mesmas.

De um total de **376** ações que os alunos dizem praticar durante a aula, 165 (43,9%) estão de acordo com o *frame* de aula descrito por eles mesmos na questão 1. As 165 ações ainda podem ser subcategorizadas mais uma vez, pois os alunos descrevem dois tipos de ações: 121 ações (73,3%) relativas às atividades discentes rotineiras e 44 ações (26,7%) que dizem respeito às regras que eles estabeleceram para si mesmos no tocante ao comportamento desejável em sala de aula.

Todas as 121 ações esperadas para o *frame* de aula dizem respeito à rotina da função discente, são elas:

51. *Fazer trabalhos;*
52. *Ler os textos;*
53. *Estudar;*
54. *Fazer dever;*
55. *Ouvir a explicação dos professores;*
56. *Pedir para explicar novamente;*
57. *Acompanhar a leitura;*
58. *Tirar dúvidas;*
59. *Pedir para ir ao banheiro;*
60. *Correr atrás das matérias que não foi bem, etc.*

As outras 44 ações também se enquadram no *frame* de aula descrito por eles e revelam que os alunos conhecem algumas regras que regulam o comportamento e que eles próprios precisam zelar pelo cumprimento delas. Tal regulação de comportamentos revela que muitos alunos reconhecem a importância de monitorar seu próprio comportamento durante a aula para não prejudicar o professor, os colegas e a si mesmo:

61. *Prestar muita atenção;*
62. *Fazer todos os deveres;*
63. *Ser muito difícil de conversar;*
64. *Procurar ficar na minha sem conversar;*

65. *Fazer atividades no dia certo;*
 66. *Respeitar os professores;*
 67. *Fazer o melhor para aprender;*
 68. *Ter consciência de parar de conversar quando atrapalha a aula;*
 69. *Realizar as atividades com perfeição, etc.*

Embora os alunos revelem conhecer regras indispensáveis para o *frame* de aula, **211** ações (56,1%) descritas integram domínios que estão em desacordo com o ambiente propício ao processo de aprendizagem. Assim, como já comentamos na análise da questão 1, aqui aparece de forma mais contundente a **CONTRADIÇÃO** que emerge entre o discurso dos alunos e as práticas realizadas por eles em sala de aula.

Por se vincularem a domínios ou *frames* conceituais de naturezas diferentes, procuramos categorizar as ações alinhadas da seguinte forma:

FRAMES CONCEPTUAIS	TOTAL DE AÇÕES	ENUNCIADOS DOS ALUNOS
BAGUNÇA	130 ações (61,6%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Tampar/ fazer bolinha de papel;</i> ▶ <i>Tampar avião;</i> ▶ <i>Atrapalhar o professor;</i> ▶ <i>Fazer bagunça;</i> ▶ <i>Guerra de giz;</i> ▶ <i>Gritaria;</i> ▶ <i>Brincar com os colegas;</i> ▶ <i>Zoar;</i> ▶ <i>Dar gargalhada;</i> ▶ <i>Rir de tudo e de todos;</i> ▶ <i>Fazer piadas, etc.</i>
DESINTERESSE	39 ações (18,4%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Fazer hora;</i> ▶ <i>Dormir;</i> ▶ <i>Não fazer nada/ não ligar pra nada;</i> ▶ <i>Nem abrir o caderno;</i> ▶ <i>Ficar na porta da sala;</i> ▶ <i>Sair de sala e demorar para voltar;</i> ▶ <i>Tirar um cochilo às vezes;</i> ▶ <i>Conversar o tempo inteiro</i> ▶ <i>Ficar só conversando, etc.</i>
AGRESSIVIDADE E VANDALISMO	37 ações (17,5%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Tampar giz;</i> ▶ <i>Xingar a mãe do outro;</i> ▶ <i>Responder os professores;</i> ▶ <i>Curtir com a cara dos professores;</i> ▶ <i>Chuvinha de murrinho;</i> ▶ <i>Bater nas mesas;</i> ▶ <i>Dar murros;</i> ▶ <i>Descontrolar;</i> ▶ <i>Rabiscar mesas;</i> ▶ <i>Rabiscar paredes e carteiras, etc.</i>
LAZER	4 ações (1,8%)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ <i>Ouvir música;</i> ▶ <i>Roda de pagode;</i> ▶ <i>Falar de futebol</i> ▶ <i>Contar caso;</i>

VETO MORAL	1 ação (0,7%)	► <i>Coisas que não seriam próprias para citar.</i>
-------------------	--------------------------	---

QUADRO 6 - Práticas Discentes que se Conflitam com o *Frame* de Aula

A tabela a seguir mostra a frequência dos *frames* que se conflitam com o *frame* de aula descrito pelos alunos em casa série.

FRAMES CONCEPTUAIS (211 ações = 100%)	6º ano EF	7º ano EF	8º ano EF	1º ano EM	Total de ações por <i>frame</i>
BAGUNÇA	13 (6,2%)	16 (7,6%)	30 (14,2%)	71 (33,6%)	130 (61,6%)
DESINTERESSE	6 (2,8%)	14 (6,6%)	7 (3,3%)	12 (5,7%)	39 (18,4%)
AGRESSIVIDADE E VANDALISMO	9 (4,3%)	8 (3,8%)	6 (2,8%)	14 (6,6%)	37 (17,5%)
LAZER	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,5%)	3 (1,5%)	4 (1,8%)
VETO MORAL	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	1 (0,5%)	1 (0,7%)
Total de ações por série	28 (13,3%)	38 (18%)	44 (20,85%)	101 (47,9%)	211 (100%)

TABELA 7 - Frequência de Ações Discentes por Série

Convém destacar que as categorias propostas no quadro acima não são estanques. Na verdade, uma categoria às vezes implica a outra e os limites que as separam são tênues. Quando, por exemplo, juntamos AGRESSIVIDADE com VANDALISMO, entendemos que *rabiscar mesas, paredes e carteiras* é consensualmente compreendida como uma atitude de vandalismo, mas também configura uma forma de agressão, de violência contra o patrimônio público e contra seus usuários. Na categoria BAGUNÇA, por exemplo, surgem ações muito comuns para o *frame* de LAZER, como *conversar*. No ambiente da sala de aula, entretanto, tais ações caracterizam bagunça, pois, de fato, a bagunça tem início nas conversas entre os alunos.

De acordo com as ações praticadas pelos alunos, é nítido que, quanto mais avançada a série, sobretudo no ensino fundamental, maior é o número de ações que não se enquadram no *frame* de aula descrito por eles. No 6º ano, as ações que se conflitam com o *frame* de aula somam 28 (13,3%). Já no 7º ano são 38 ações (18%). No 8º ano, 44 ações (20,85%). E, por fim, no 1º ano do EM, há o maior número de ações conflitantes com o *frame* de aula: 101 (47,9%).

Em relação às categorizações das ações que se conflitam com o *frame* de aula, as ações mais praticadas pelos alunos são, em primeiro lugar: BAGUNÇA, com 61,6% das ocorrências (no 6º ano são 13 ações; no 7º ano são 16 ações; no 8º ano são 30 e no 1º ano do EM são 71). Em segundo lugar surge o *frame* de DESINTERESSE, com 18,4% das

ocorrências (no 6º ano são 6 ações; no 7º ano são 14 ações; no 8º ano são 7 e no 1º ano do EM são 12). Em terceiro lugar aparece o *frame* de AGRESSIVIDADE E VANDALISMO, com 17,5% das ações (no 6º ano são 9 ações; no 7º ano são 8 ações; no 8º ano são 6 e no 1º ano do EM são 14). No 1º ano do EM há a descrição de uma ação que revela ATITUDES DE VANDALISMO: “rabiscar paredes e carteiras”.

O que se constata é que a linguagem no ambiente das salas de aula não está sendo utilizada como uma forma de ação conjunta, pois não está havendo atenção e intenção compartilhadas entre os atores da cena, não está havendo, portanto, linguagem (cf. CLARK, 1996, *apud* MIRANDA, 2001). Os alunos estão presentes nas salas de aula, o que não quer dizer que estão participando da aula, pois ao seu papel de aluno estão se sobrepondo outros papéis, como por exemplo, o piadista, o contador de caso, o narrador de futebol, etc., incompatíveis com o papel prototípico que precisam desempenhar enquanto alunos. E é exatamente isso que tem acarretado tantos conflitos, nos termos de Miranda (2005, p. 169): “é como se, remando um barco, cada um dos remadores tomasse um rumo e ninguém tivesse, entre eles, a autoridade para corrigir tal desacerto”.

Convém destacar que, assim como as teorias de gênero falam sobre a flexibilidade dos gêneros (são “estáveis, mas não estáticos”), as teorias sociocognitivas também falam sobre a flexibilidade dos *frames*, das cenas conceituais. No curso das mudanças socioculturais, quantos gêneros de textos e quantos *frames* se modificaram dando lugar ao novo? Pensemos, por exemplo, no gênero *carta pessoal* e no gênero *e-mail*. Embora a carta pessoal ainda exista, o e-mail, por estar apoiado num suporte tecnológico, tomou o lugar das cartas pessoais, devido a magnífica velocidade com que chega ao destinatário. O mesmo acontece com os *frames* na nossa cultura. Pensemos, propositalmente, no *frame* prototípico de aula, no formato de aula ortodoxa. Antigamente era impensável a existência de uma prática sociointeracional entre professor e aluno, em que este participasse ativamente da aula, através de perguntas, questionamentos e colocações. O *frame* prototípico de aula está se modificando, inovações estão sendo inseridas em virtude daquilo que Tomasello (2003) chama de *efeito catraca*. Na verdade, tais modificações é que fazem com que a catraca gire sempre para frente, impedindo o seu resvalo para trás.

Mas é preciso reconhecer que a dinamicidade, a integração com o novo tem seus limites de coerência com cada *frame*. O que estamos presenciando, especificamente no *frame* de aula descrito pelos alunos, é uma “elasticidade” em termos de padrões interacionais e de comportamentos lingüísticos. O que ocorre, portanto, é uma **integração conflituosa** entre *frames*, pelo fato de eles serem **incompatíveis**.

Como dissemos, já na questão 1 é possível perceber que alguns alunos reivindicam o cumprimento às regras durante as aulas. Isso significa que alguns indivíduos têm consciência de que o respeito às regras é de vital importância para a realização do evento. Se a prática da bagunça tem sido freqüente durante as aulas (e atestamos na análise da questão 3 que tal prática é a mais freqüente!) nos resta saber por que tal prática tem se tornado rotineira. Para tanto, passaremos a análise da questão 4 (“Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?”). Nessa questão, o objetivo é investigar as regras prescritivas que os alunos julgam indispensáveis para se ter uma boa aula. Além disso, pretendemos comparar tais regras com as regras culturalmente instituídas para o *frame* canônico de aula.

4.3.4 Quarta questão: “Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?”

Na questão 1, em que o objetivo é a emersão do conceito de aula, já aparecem, de forma explícita, algumas regras voltadas para a organização do *frame* de aula e que se manifestam através dos atos de fala diretivo e expressivo, numa nítida crítica à interação conflituosa existente dentro das salas de aula. Dessa forma, os alunos procuram denunciar a desobediência às regras, através da postulação das mesmas e através de avaliações sobre o comportamento dos alunos e dos professores durante a aula. A seguir, seguem alguns exemplos retirados ainda da questão 1:

70. *Aula para mim é um horário em que todos escutam uma só pessoa, e que **tem que respeitar os outros sem bagunça e confusão.*** (6º ano EF)
71. *É uma boa explicação uma professora que explique direito mas uma coisa chata que os alunos fazem muita bagunça.* (7º ano EF)
72. *É o professor ser um pouco exigente e explicar direito as matérias. É aprimorar e recordar o que aprendemos no início do ano e **não ficar correndo com a matéria no final do ano só pra acabar mais rápido.*** (8º ano EF)
73. *Para mim uma aula tem que ter momentos de conversa, de brincadeiras e etc, mais **quando o professor precisa falar é preciso ser respeitado, para falar o que precisamos aprender. E ter silêncio para que na aula o professor possa falar e não seja preciso ele ficar gritando para ter silêncio.*** (1º ano EM)

Se confrontarmos a concepção de aula presente na questão 1 com as ações praticadas pelos alunos durante a aula, mencionadas na questão 3, fica clara a emergência da **contradição** existente entre o discurso sobre aula e as práticas, de fato, vividas pelos alunos no contexto escolar. Convém considerar, entretanto, que os próprios alunos reconhecem os prejuízos de tais práticas, sobretudo as da bagunça, incompatíveis com o *frame* de aula. Tais ações têm dificultado ou mesmo impedido a aquisição do objetivo maior que buscam ao frequentarem a escola: *aprender para se viver melhor*, configurado no EF PAPEL. Se conhecem o *frame* de aula, como constatamos na questão 1, conhecem as regras que organizam e regulam tal *frame* e, por isso, são capazes de estabelecer prescrições para regulamentar o evento, que passa por uma séria crise no tocante aos padrões interacionais e de comportamento lingüístico.

Portanto, quando questionados sobre o que é preciso para se ter uma boa aula, o que instantaneamente emerge são regras prescritivas para a organização da cena e para o comportamento de seus atores.

Ao responderem a 4ª questão, os alunos prescreveram um total de **274** regras distribuídas em 3 diferentes focos:

- **Grupo 1: regras para os próprios alunos;**
- **Grupo 2: regras para os professores;**
- **Grupo 3: regras para o evento aula.**

Dessas, 119 (43,4%) são regras para os próprios alunos, 134 (49%) são para os professores, 21 (7,6%) são regras para um modelo ideal de aula. O maior conjunto de regras é destinado ao professor, seguido das regras para os próprios alunos.

Passamos, pois, à análise de cada um dos grupos elencados.

4.3.4.1 Grupo 1: Regras para os próprios alunos

As 119 regras voltadas para os alunos têm três focos distintos: o tratamento dispensado aos professores; o tratamento dispensado aos colegas; e ao êxito do evento aula. Tais regras apresentam, em sua totalidade conteúdos que revelam um conjunto significativo de **valores afirmativos**. A quase totalidade das regras é lingüisticamente anunciada com

construções afirmativas. Um número reduzido de enunciados (19) aparece, configurando uma crítica mais explícita ao comportamento dos alunos e dos professores.

A tabela abaixo estabelece uma tipologia para as regras anunciadas para os próprios alunos:

ESCALA VALORATIVA	VALORES AFIRMATIVOS	REGRAS – ENUNCIADOS DOS ALUNOS	OCOR.
<p><i>PAPEL DISCENTE</i></p> <p>(Total de ações: 83 = 69,8%)</p>	<p><i>INTERESSE-DEDICAÇÃO</i></p> <p>→ Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prestar atenção • se esforçar, • ter vontade, • participação, etc. 	<p>▶ <i>INTERESSE POR PARTE DOS ALUNOS² e professores</i></p> <p>▶ <i>É preciso que os alunos PRESTEM ATENÇÃO na explicação</i></p> <p>▶ <i>É preciso que OS ALUNOS PRESTEM MAIS ATENÇÃO, e CONVERSEM MENOS...</i></p> <p>▶ <i>Ficar quieto, TER VONTADE de estudar, prestar atenção e SE ESFORÇAR com carinho para ter uma boa aula.</i></p> <p>▶ <i>Um bom professor e alunos que QUEIRAM APRENDER</i></p> <p>▶ <i>É preciso ter respeito, educação e PARTICIPAÇÃO, não só dos alunos, mas também dos professores.</i></p>	<p>50 ações (42%)</p>
	<p><i>DISCIPLINA</i></p> <p>→ Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • silêncio • ficar quieto • comportar-se, etc 	<p>▶ <i>FICAR QUIETO</i>, ter vontade de estudar, prestar atenção e se esforçar com carinho para ter uma boa aula.</p> <p>▶ <i>Que os alunos fiquem em SILÊNCIO prestando atenção no professor.</i></p> <p>▶ <i>Os alunos têm que SE COMPORTAR MELHOR;</i></p> <p>▶ <i>Não ter BAGUNÇA, atenção e só.</i></p>	<p>30 ações (25,2%)</p>
	<p><i>OBEDIÊNCIA</i></p> <p>→ Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • obedecer 	<p>▶ <i>É preciso silêncio, OBEDECER A PROFESSORA,</i></p>	<p>3 ações (2,5%)</p>

² Foram utilizadas letras maiúsculas para destacar as expressões que focalizam o conteúdo específico de cada categoria.

ATITUDES SUBJETIVAS (Total de ações: 36 = 30,2%)	RESPEITO →Itens lexicais: • respeito	► <i>Cooperação de todos fazendo silêncio e RESPEITANDO O PROFESSOR.</i> ► <i>Não XINGAR a mãe dos outros etc...</i> ► <i>Diminuir AGRESSÕES como: brigas, brincadeiras indevidas, e palavriados ridículos.</i>	17 (14,3%)
	POLIDEZ →Itens lexicais: • ser educado • educação, etc.	► <i>É preciso ter respeito, EDUCAÇÃO e participação, não só dos alunos, mas também dos professores</i>	10 (8,4%)
	COMPREENSÃO →Itens lexicais: • compreensão	► <i>Atenção, obediência, respeito, COMPREENSÃO e o essencial educação.</i>	3 (2,5%)
	COLABORAÇÃO →Itens lexicais: • colaborar	► <i>O professor tem que estar calmo e TODOS COLABORAREM para a aula render.</i>	2 (1,9%)
	CUMPLICIDADE →Itens lexicais: • cumplicidade	► <i>Silêncio em primeiro lugar, dedicação, CUMPLICIDADE ENTRE ALUNOS E PROFESSORES e principalmente respeito entre todos.</i>	1 (0,8%)
	PROXIMIDADE →Itens lexicais: • diálogo	► <i>Respeito, educação, DIÁLOGO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES e tudo que for necessário.</i>	1 (0,8%)
	AMIZADE →Itens lexicais: • amizade	► <i>TER AMIZADE com todos.</i>	1 (0,8%)
	PACIÊNCIA →Itens lexicais: • paciência	► <i>Mais compromisso e PACIÊNCIA com todos.</i>	1 (0,8%)

QUADRO 7 – Regras para os Alunos

De acordo com a categorização das regras estabelecidas para os alunos, percebemos que as mesmas giram em torno de dois focos: **papel discente** e **atitudes subjetivas**.

Em relação ao **papel discente**, isto é, ao papel social do aluno dentro do *frame*, os conteúdos semânticos das regras são agrupados em três categorias: INTERESSE–DEDICAÇÃO, DISCIPLINA e OBEDIÊNCIA e revelam os deveres, as obrigações cotidianas que os alunos devem desempenhar dentro da sala de aula: *prestar atenção, se esforçar, participar, ter bom comportamento, obedecer ao professor, etc.*

Além das regras voltadas para as obrigações que cabem ao aluno, estes também postulam regras com valores sociais e humanistas, que nomeamos como **atitudes subjetivas**. São valores sociais, de emancipação humana que ultrapassam os deveres propriamente ditos como aluno. São valores mais amplos herdados da cultura, reveladores de uma concepção cidadã (RESPEITO, POLIDEZ, COMPREENSÃO, COLABORAÇÃO, CUMPLICIDADE, PROXIMIDADE, AMIZADE e PACIÊNCIA). São, portanto, regras importantes para a

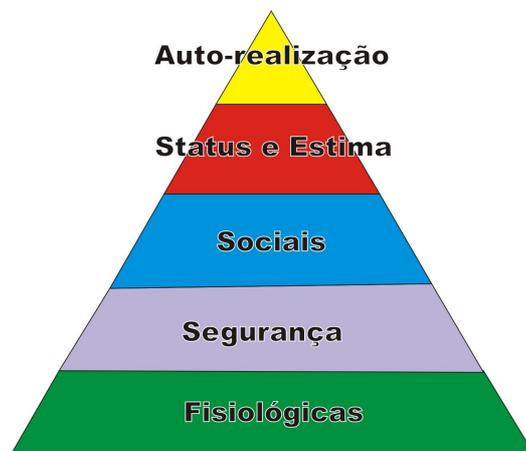
criação de um ambiente de aprendizagem equilibrado e harmônico. A presença de tais valores é desejável para qualquer *frame*, em qualquer espécie de relação social humana.

De fato, tanto as atitudes subjetivas quanto o papel discente, tão claramente anunciados nas regras para uma aula ideal, parecem estar desaparecendo do ambiente das salas de aula. Prova disso são os constantes conflitos na interação professor-aluno desvelados nas questões anteriores. A própria construção lingüística dos alunos na negativa (*não fazer bagunça, não tampar giz nos colegas, não xingar a mãe dos outros, etc.*) constitui uma forma de denunciar que a prática da bagunça têm se tornado freqüente durante as aulas. Tais pistas lingüísticas são um forte indício de que os valores sociais e humanistas são reivindicados pelos alunos pelo fato de estarem sendo pouco exercidos no interior das escolas.

Na questão 4, portanto, mais uma vez emerge a **contradição** entre o discurso e a prática, pois é fato que conhecem as regras, como veremos ao final da análise desta questão, mas não as seguem.

Outro aspecto a ser considerado é a freqüência das regras propostas (cf. QUADRO 7). O maior número de regras que os alunos estabelecem para si mesmos são as regras relativas ao **papel discente** (83 – 69,8%). Para explicarmos por que razão a maior parte das regras se enquadram na macro-categoria **papel discente**, nos inspiraremos na teoria de Abraham Maslow, sobre a Escala das Necessidades Humanas³.

Segundo Maslow, os seres humanos possuem vários níveis de necessidades, quais sejam: *fisiológicas, de segurança, sociais, de status e estima e auto-realização*. Para tratar dessas categorias de necessidades, o autor propõe uma escala, representada por uma pirâmide que ordena tais necessidades:



³Abraham Maslow (1908-1970) foi um psicólogo norte-americano considerado o pai do humanismo na Psicologia. Maslow elaborou uma teoria da motivação centrada no conceito da auto-realização. Disponível em [www: <URL: http://www.infopedia.pt/\\$abraham-maslow>](http://www.infopedia.pt/$abraham-maslow).

FIGURA 2 – Pirâmide das Necessidades Humanas de Maslow

De acordo com Maslow, para que uma pessoa atinja cada patamar da pirâmide, é necessário que as necessidades anteriores tenham sido satisfeitas. Para exemplificar, pensemos na seguinte situação ainda muito presente nas escolas públicas brasileiras: imaginemos um aluno cuja família passa por necessidades financeiras graves, seus pais estão desempregados, a comida e os demais recursos são escassos. Esse aluno, freqüentemente, vai para a escola com fome e volta para casa com fome. Como esse aluno atingirá a auto-realização (o topo da pirâmide) se uma das necessidades mais básicas do ser humano não está sendo satisfeita? Sem a necessidade de alimentação suprida, o aluno poderá até adoecer, o que impedirá o acesso aos demais níveis da pirâmide.

Retirando desta teoria o significado etapista que comumente lhe é atribuído e considerando uma escala de necessidades como um desenho espiral em que as necessidades se dão não de modo seqüencial ou meramente linear, mas de modo integrado, passamos a utilizar o modelo de Maslow para a análise das necessidades postuladas pelos discentes. A pirâmide abaixo (FIGURA 3) estabelece a dimensão escalar das necessidades elencadas.



FIGURA 3 – Pirâmide das Necessidades Discentes

De acordo com a representação piramidal, em uma escala de necessidades discentes, os alunos colocam o **papel discente** na base da pirâmide, a freqüência maior dessas regras justifica tal análise (83 ações – 68,8%). O estabelecimento desta base de necessidade sinaliza que, na concepção deles, o cumprimento às regras estabelecidas para eles mesmos (INTERESSE–DEDICAÇÃO, DISCIPLINA e OBEDIÊNCIA) são as mais importantes. Isso indica que, pelo menos na teoria, os alunos reconhecem a importância de cumprir as obrigações que lhes cabem.

Os alunos colocam no segundo patamar da pirâmide as **atitudes subjetivas** (30 ações – 30,2%) (RESPEITO, POLIDEZ, COMPREENSÃO, COLABORAÇÃO, CUMPLICIDADE, PROXIMIDADE, AMIZADE e PACIÊNCIA), que são valores humanistas, essenciais em qualquer tipo de relação humana.

Dessa forma, os alunos acreditam que, para atingir a auto-realização pessoal e profissional, configurada na teleologia que emerge na questão 1 (*aprender para se viver melhor*), precisam, primeiramente, cumprir o seu papel de aluno, pois acreditam que a aula é a ferramenta de que dispõem para adquirirem a emancipação pessoal e profissional. Além disso, têm consciência de que tal emancipação ocorrerá de forma mais satisfatória se fizerem parte do cotidiano das aulas as atitudes subjetivas.

A interrogação (?) posta no último patamar da pirâmide sinaliza que os alunos sabem onde querem chegar, isto é, apresentam em suas respostas a dimensão teleológica que focaliza a auto-realização pessoal e profissional. Acreditam que o valor emancipatório conferido ao evento aula lhes possibilitará alcançar o topo da pirâmide. No seu tempo histórico de construção pessoal, apontam para o futuro, para a finalidade da vida humana, sugerem como chegar lá, mas não sabem exatamente como, pois são jovens imaturos e inexperientes. Contam, no entanto, com alguém que possa lhes facilitar, lhes ajudar a alcançar o topo da pirâmide: o professor. A esta altura, cabe um questionamento. Como já observamos, está havendo um sério conflito na interação professor-aluno. Poderia esse conflito estar influenciando negativamente no trabalho do professor em sala de aula? Vejamos, a seguir, se esse conflito e/ou suas conseqüências emergem nas regras prescritas para os professores.

4.3.4.2 Grupo 2: Regras para os professores

Os alunos prescrevem o que acreditam ser atitudes próprias do professor durante a aula. É um total de **134** regras, sendo que dessas, 115 (85,8%) possuem valores afirmativos e apenas 19 (14,2%) partem de uma perspectiva crítica mais explícita em que os alunos se contrapõem a práticas consideradas negativas.

ESCALA VALORATIVA	VALORES AFIRMATIVOS	REGRAS – ENUNCIADOS DOS ALUNOS	OCOR.
-------------------	---------------------	--------------------------------	-------

<p style="text-align: center;">PAPEL DISCENTE</p> <p style="text-align: center;">(Total de ações: 67 = 50%)</p>	<p style="text-align: center;">COMPETÊNCIA</p> <p>→Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber dar aula • explicar mais, etc. 	<p>▶ É o professor SABER DA AULA e os alunos ter um bom comportamento.</p> <p>▶ Prestar atenção O PROFESSOR SABER DA UMA BOA AULA conversar na hora certa.</p> <p>▶ OS PROFESSORES parem de encher o quadro e EXPLIQUE MAIS A MATÉRIA</p>	<p>30 (22,3%)</p>
	<p style="text-align: center;">INTERESSE-DEDICAÇÃO</p> <p>→ Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • atenção • interesse, etc. 	<p>▶ Os professores dar MAIS ATENÇÃO aos alunos.</p> <p>▶ Alunos e PROFESSORES INTERESSADOS</p> <p>▶ INTERESSE POR PARTE DOS alunos e PROFESSORES</p> <p>▶ (...) o problema também não está só na conversa, mais também na falta de interesse dos professores.</p> <p>FALTA DE INTERESSE DOS PROFESSORES!</p> <p>▶ ... (os) PROFESSORES MUITOS SÃO DESINTERESSADOS, só dão aula por dar.</p>	<p>20 (15%)</p>
	<p style="text-align: center;">AUTORIDADE</p> <p>→Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • retirar da sala • separar os alunos 	<p>▶ Tem que TIRAR os piores alunos.</p> <p>▶ uma SEPARAÇÃO dos alunos bagunceiros dos quietos.</p>	<p>8 (6%)</p>
	<p style="text-align: center;">PLANEJAMENTO</p> <p>→Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • aula bem planejada, • planejamento 	<p>▶ Em primeiro lugar, a compreensão dos alunos, e depois também uma aula BEM PLANEJADA pelo professor.</p> <p>▶ Um bom PLANEJAMENTO de aula.</p>	<p>8 (6%)</p>
	<p style="text-align: center;">DINAMISMO</p> <p>→Itens lexicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dinamismo 	<p>▶ DINAMISMO, e um ensinar simpático, alegre e bem exótico da parte do professor.</p>	<p>1 (0,7%)</p>

ATITUDES SUBJETIVAS (Total de ações: 67 = 50%)	PACIÊNCIA →Itens lexicais: • estar, ficar calmo,	► O professor tem que estar CALMO , e todos colaborarem para a aula render. ► (...) os professores devem FICAR MAIS CALMOS .	16 (12%)
	RESPEITO →Itens lexicais: • saber respeitar, • respeito, etc.	► Os outro SABER RESPEITAR um ao outro e ser mais educado ► Educação, RESPEITO DE TODOS , bons livro, bons professores, salas mais confortável e etc...	12 (9%)
	POLIDEZ →Itens lexicais: • ser educado • educação, etc.	► EDUCAÇÃO , apresentação de materiais, aulas em lugares bom sem pichação, com carteiras limpas, um ambiente bom.	10 (7,4%)
	COMPREENSÃO →Itens lexicais: • compreender, • saber lidar, etc.	► O professor tem que ter mais paciência e saber COMPREENDER o aluno; ► SABER LIDAR COM OS ALUNOS E COMPREENDÊ-LOS .	9 (6,7%)
	SIMPATIA →Itens lexicais: • ser simpático, • ser legal, etc.	► O professor tem que SER SIMPÁTICO e entender o lado do aluno. ► UM PROFESSOR LEGAL , uma aula prática e muita explicação.	7 (5,2%)
	PROXIMIDADE →Itens lexicais: • conversar, • interagir, etc.	► Os professores não terem estresse, CONVERSAR e entender os alunos; ► Professores bons e que INTERAJAM COM OS ALUNOS , proporcionando uma melhor aula, e que se portem melhor.	5 (4%)
	AMIZADE →Itens lexicais: • amizade	► Pra mim é preciso respeito, dignidade, AMIZADE e compaixão entre si. ► Primeiramente um professor que seja AMIGO DE TODOS .	2 (1,5%)
	PAZ →Itens lexicais: • paz	► Respeito, honestidade, amor e PAZ em primeiro lugar.	1 (0,7%)
	COMPAIXÃO →Itens lexicais: • compaixão	► Pra mim é preciso respeito, dignidade, amizade e COMPAIXÃO entre si.	1 (0,7%)
	CUMPLICIDADE →Itens lexicais: • cumplicidade	► Silêncio em primeiro lugar, dedicação, CUMPLICIDADE ENTRE ALUNOS E PROFESSORES e principalmente respeito entre todos.	1 (0,7%)
	DIGNIDADE →Itens lexicais: • dignidade	► Pra mim é preciso respeito, DIGNIDADE , amizade e compaixão entre si.	1 (0,7%)
	AMOR →Itens lexicais: • amor	► Respeito, honestidade, AMOR e paz em primeiro lugar.	1 (0,7%)
HONESTIDADE →Itens lexicais: • honestidade	► Respeito, HONESTIDADE , amor e paz em primeiro lugar.	1 (0,7%)	

QUADRO 8 – Regras para os Professores

A fim de agruparmos as regras que os alunos estabeleceram para os professores, usamos a mesma estratégia de categorização das regras voltadas para os alunos. Dividimo-las em dois grandes grupos: **papel docente** e **atitudes subjetivas**.

Dentro da macro-categoria **papel docente**, subcategorizamos as regras de acordo com os seus conteúdos semânticos. Todas essas regras dizem respeito às obrigações relacionadas à função docente, tais como: *ser interessado, saber dar aula, planejar a aula*, etc. e totalizam 67 regras.

Tais regras também revelam a concepção que os alunos têm do papel que o professor ocupa dentro do *frame*: aquele responsável por ensinar, por transmitir conhecimento. As regras mencionadas, na perspectiva dos alunos, são essenciais para se ter uma aula de qualidade. Essas regras estão voltadas para a **COMPETÊNCIA** ao ministrar as aulas; **AUTORIDADE** para lidar com os alunos; **PLANEJAMENTO**, **DINAMISMO** na execução das aulas, etc.

No entanto, algumas dessas regras também são linguisticamente construídas na negativa: *não marcar tanta matéria de prova ou exercício pois não dá conta de corrigir; alguns professores não conseguem passar a matéria direito; os professores devem ficar mais calmos, e não brigarem quando pedirmos para explicarem a matéria novamente*, etc., o que indica que, em alguns momentos, o professor tem desrespeitado as regras relativas à execução da função que lhe cabe. Tais enunciados negativos configuram a reivindicação por parte dos alunos para que os professores passem a respeitar determinadas regras. Se tais normas são essenciais para se ter uma boa aula e os alunos querem, de fato ter uma boa aula, o que fazem, ao enunciarem-nas, é cobrar seus direitos. Os alunos querem é que seus professores cumpram, de modo exemplar, o seu papel dentro do *frame*.

Além das regras voltadas para o cumprimento do papel docente, os alunos também mencionaram aquelas voltadas para os valores sociais e humanistas, que denominamos **atitudes subjetivas**. Essas regras também totalizam 67 ocorrências.

Aqui, cabe fazermos uma observação importante: das 134 regras propostas para os professores, 67 (50%) estão voltadas para o cumprimento das funções docentes. As outras 67 (50%) são referentes às atitudes subjetivas, ou seja: houve um empate em relação ao número de regras atribuídas à função docente e às atitudes subjetivas.

Para explicarmos a causa provável desse empate, mais uma vez nos inspiraremos na teoria de Abraham Maslow, sobre a Escala das Necessidades Humanas. Ao analisarmos as regras prescritas para os professores (cf. QUADRO 8), constataremos que o empate entre o

número de regras para o papel docente e para as atitudes subjetivas sinaliza que, na concepção dos alunos, essas duas categorias de regras voltadas para o professor estão no mesmo patamar de importância para a conquista daquilo que anunciam de forma clara, já na primeira questão: AULA É LUGAR PARA SE APRENDER ALGO PARA SE VIVER MELHOR.

Os alunos cobram muito dos professores um papel que vai além da mera tarefa de ensinar. Na verdade, cobram o papel de guias, de formadores, de responsáveis por conduzi-los no árduo caminho que leva à construção do conhecimento. Essa construção só será possível se os alunos se apoiarem nos “ombros do gigante”, que é representado pelo professor. Se não tiverem esse apoio, desistirão no meio do trajeto. É nesses termos que Tomasello (2003) concebe a educação como estratégia da evolução. Os seres humanos aprendem com os outros e através dos outros. O papel do adulto, do professor neste caso, é, pois, de fundamental importância na perpetuação do aparelho cultural de nossa espécie. Citando Isaac Newton, “Ela está de pé sobre os ombros do gigante”. Tomasello (2003) lembra que os “ombros do gigante” são a metonímia de uma herança cultural sobre a qual as novas gerações se erguerão. Assim, os jovens não “reinventam a roda” em seus passos em uma cultura; eles têm os “ombros do gigante” que lhes permite enxergar para além da sua própria dimensão.

Para os alunos investigados, suas necessidades mais básicas se concentram, pois, no cumprimento das obrigações do professor e nos valores sociais e humanistas que estes devem ter dentro do *frame* de aula.

Merece destaque também o conteúdo semântico das regras prescritas para os alunos e para os professores: todas elas apontam como objetivo a regulamentação de comportamentos, das atitudes de ambos os atores da cena escolar. Novamente, como aconteceu na primeira questão, surge a mesma teleologia, pois o objetivo das regras é organizar o *frame* de aula a fim de se atingir a auto-realização pessoal e profissional, configurado no EF PAPEL: *aprender para se viver melhor*. Como já dissemos, no total de regras computadas na quarta questão, 43,4% são para os alunos e 49% para os professores. Isso mostra que, na perspectiva dos alunos, os professores são os maiores responsáveis por facilitar o caminho que conduz à aquisição do EF PAPEL.

Convém observar também que somente no 1º ano do EM houve o estabelecimento de regras para ambos os atores da cena escolar: alunos e professores ao mesmo tempo. Talvez essa postura revele um amadurecimento não apresentado nas demais séries, em que o indivíduo percebe que para se ter uma boa aula é preciso que os dois participantes colaborem mutuamente.

74. *Silêncio em primeiro lugar, dedicação, **CUMPLICIDADE ENTRE ALUNOS E PROFESSORES** e principalmente **RESPEITO ENTRE TODOS**.*
75. *Respeito, **EDUCAÇÃO, DIÁLOGO ENTRE ALUNO E PROFESSORES** e tudo que for necessário.*

4.3.4.3 Grupo 3: Modelo ideal de aula

No 3º grupo de regras, voltadas para um modelo ideal de aula, as principais regras reivindicam uma mudança quanto às estratégias didático-pedagógicas utilizadas no modelo convencional de aula. Foram contabilizadas 21 regras, eis alguns exemplos:

78. ***Ter coisas diferentes não aquelas aulas em que o professor só lê; mais sim aquelas aulas legais como: apresentar um filme ou uma música sobre o assunto estudado.***
79. ***Educação, apresentação de materiais, aulas em lugares bons sem pichação, com carteiras limpas, um ambiente bom.***
80. ***Educação, respeito de todos, bons livros, bons professores, salas mais confortáveis.***
81. ***Tendo momentos de seriedade, e brincadeiras para contrariar, e um bom professor.***

A grande questão que emerge nas respostas é a reivindicação de um modelo de aula inovador, em que o professor utilize estratégias didático-pedagógicas diferentes do modelo tradicional, como vídeos, músicas, brincadeiras, bem diferente do formato da aula ortodoxa, que já comentamos. Os alunos sugerem que algumas aulas sejam, inclusive, ministradas fora do espaço limitado da sala de aula.

Vale a pena destacar que os alunos do 1º ano do EM estão mais sensíveis para as questões de infra-estrutura da escola. Estudar num ambiente limpo, bonito, confortável, com material didático de qualidade é fator essencial para o êxito da aula. O 1º ano do EM rompe com a visão de que uma boa aula depende apenas do aluno e do professor.

A fim de angariar um argumento que reforce as conclusões que obtivemos através da análise das quatro primeiras questões a respeito das práticas de oralidade vivenciadas pelos alunos em sala de aula, propomos a questão 5 (“Conte um caso bom ou ruim que aconteceu com você ou com algum colega seu na escola.”), que tem por objetivo investigar em que

medida tais práticas se refletem no comportamento dos alunos frente ao convívio social que os mesmos mantêm com os colegas, com a equipe pedagógica (professores, coordenadores pedagógicos), com a direção da escola e com os funcionários.

4.3.4.4 Os contos que não são de fadas!

A questão número 5 (“Conte um caso bom ou ruim que aconteceu com você ou com algum colega seu na escola”) propunha que os alunos relatassem um fato interessante - bom ou ruim - ocorrido no ambiente escolar.

Conforme acabamos de pontuar, a análise dos relatos, neste estudo, limita-se a uma abordagem temática capaz de somar evidências às já acumuladas nas questões anteriores acerca da realidade vivida em sala de aula e na escola. Sabemos da riqueza deste material e a razão desse limite é a simples existência de outro limite mais concreto – o tempo para terminarmos esta dissertação.

Do total de alunos que responderam ao questionário - 111 sujeitos entrevistados -, 103 contaram um caso. Alguns alunos contaram dois ou três, totalizando 121 casos relatados. A tabela abaixo apresenta uma síntese dos dados encontrados:

Experiência	6º ano EF	7º ano EF	8º ano EF	1º ano EM	Total de casos por temática
Temática positiva	3	1	0	6	10 (8,3%)
Temática negativa	12	13	20	50	95 (78,5%)
Temática neutra ⁴	4	3	1	8	16 (13,2%)
Total: 121 casos	19	17	21	64	121 (100%)

TABELA 8 – Frequência de Casos Temáticos por Série

Dos total de **121** casos, apenas 10 (8,3%) revelam um aspecto positivo do relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores no universo escolar. Vejamos alguns:

⁴ A “temática neutra” se refere aos episódios que relatam fatos casuais, isto é, não possuem relação direta com o ambiente escolar e com seus participantes.

82. *Um grupo de alunos fizeram uma música para a apresentação em uma praça da nossa cidade e a música ficou muito bem apresentada e esse grupo acabou ganhando o festival. (1º ano EM)*
83. *Isso que vou contar é uma coisa muito boa!!! Nós com a nossa profa. mais querida que se chama X, estamos ensaiando um teatro muito legal que nós vamos fazer. (6º ano EF)*
84. *No mês de setembro, nosso professor de química fez juntamente com nós alunos uma excursão para a UFV. Lá, visitamos a universidade, conhecemos os vários tipos de curso e participamos do momento de lazer entre os alunos da universidade. A partir desse dia pude ver que valia a pena pensar no futuro, sendo assim, me inscrevi para fazer a prova tanto na UFV quanto na UFJF. Agora, faço cursinho no CEEM para me preparar e em dezembro fazer uma boa prova e conseguir entrar na universidade. Pretendo obter uma boa nota!!! (1º ano EM)*

Os relatos com experiência positiva reforçam a visão de aula ideal anunciada na questão 4. Os alunos ressaltam, em alguns poucos relatos (10 – 8,3%), que atividades como encenar uma peça teatral, participar de um concurso de redação, ouvir palestras sobre assuntos polêmicos, como drogas, por exemplo, ir ao cinema ou fazer uma excursão são atividades muito bem vistas e aceitas por eles, pois fogem ao ambiente tradicional das salas de aula. Dessa forma, todos os casos que contêm uma temática positiva relatam experiências de atividades escolares extra-classe, o que é uma reivindicação dos alunos apresentada na questão 4. Vejamos outros exemplos:

85. *Um dia veio na escola um homem, fazer uma palestra sobre as drogas. Ele contou como começou o seu trabalho, eu comecei até a chorar. Porque ele falou que ele tinha vários amigos, um deles mexia com drogas mas não mexia perto deles. Um dia ele faleceu e assim eles e os seus amigos resolveram formar uma equipe e assim hoje eles estão muito felizes. (6º ano EF)*
86. *Nós da escola X na última quinta-feira dia 01/11/07 fomos ao cinema ver o filme “Primo Basílio” eu e meus amigos adoramos, foi muito bom, e junto com as pessoas mais agradáveis da sala. Tomara que esse programa se repita de novo. (1º ano do EM)*
87. *Eu fiz a redação da dengue e a minha foi escolhida para concorrer a um mp3 tomara que eu ganhe. (7º ano do EF)*

No entanto, a maioria esmagadora dos casos, 95 (78,5%) revela aspectos negativos do relacionamento entre os alunos e entre alunos e professores e a maior parte dos episódios relatados envolve algum tipo de atitude **agressiva**, seja uma atitude de agressividade verbal e

até agressividade física. Dos 95 casos cuja temática é negativa, 37 casos (39%) denunciam as atitudes agressivas presentes no relacionamento entre os alunos.

88. *Eu estava sentada no intervalo de uma aula e um menino saiu do lugar dele e veio até mim e deu um soco na cabeça eu fui tentar desviar e sem querer bati a mão no rosto dele. Ai levantei e dei um tapa nas costas dele ele virou e me deu um chute na barriga onde ficou vermelha. A diretora disse que eu perdi o meu direito pois bati nele, mas ele também podia ter o direito de me bater? Não pois ele saiu do fundo da sala para vir implicar comigo! (6º ano EF)*
89. *Certo dia meu colega estava chegando na escola e dois garotos chegaram perto dele e deram muita porrada nele machucaram ele tudo quebraram dois dentes de sua boca. Ele teve que até para de estudar por motivo desta briga que estragou a vida pois agora um quer pegar o outro. (1º ano EM)*
90. *Este caso aconteceu na calçada da escola. Um garoto chamado E. implicou com a namorada de um maconheiro, ela é da 6ª série daqui da escola. Ela contou para seu namorado e ele veio todo nervoso, pegou ele deu uns 3 socos na boca dele, ele arrancou o dente dele e ainda tinha umas garotas que gostavam dele e estavam chorando que nem doidas. Quando foi no outro dia eu e minhas amigas achamos um dente e uma bala de revólver no chão, chamamos a D. para ela ver e ela mandou a gente largar para lá. Quando foi no outro dia nós fomos olhar e não tinha nada, achamos que foi as meninas que pegou. Elas fizeram um abaixo assinado para ele não sair da escola, mas não adiantou nada ele saiu assim mesmo. Elas estão até hoje atrás dele. (6º ano EF)*

Em 24 casos (25,2%) ficam evidentes os conflitos de relacionamento entre alunos e professores:

91. *Eu estava quieto no meu canto. Ai tinha uma turminha no meu lado conversando. E o professor tava explicando a matéria. Mas ele pensou que estava conversando também. Ele começou a apontar o dedo na minha cara. Ai eu apontei o dedo pra ele também. E falei que nem meu pai e nem a minha mãe apontava o dedo pra mim. Ai ele mandou pra fora de sala. Ai peguei meu material e pulei o muro da escola. Só um pedaço da história (1º ano EM)*
92. *Bom, em um péssimo dia eu estava na sala de aula, em uma aula normal quer dizer normal até a professora decidir fazer o escândalo dela, foi quando que ela começou a falar mal dos alunos e eu no meu direito pedi para ela parar com aquela bagunça que ela mesmo provocou ai ela começou me agredir verbalmente ai eu não agüentei e soltei o verbo, ela me chamou de falso ai eu mandei ela passar óleo de peroba na cara dela e fomos discutindo e não só eu fiquei com raiva como a sala toda também ficou com raiva dela. (8º ano EF)*
93. *Um professor substituto quebrou uma carteira e enforcou um aluno na parede, deixando seu pescoço muito marcado. (8º ano EF)*

Os outros 34 casos (35,8%) que apresentam também uma temática negativa estão relacionados às atitudes de falta de respeito, de cortesia e de compromisso com as obrigações escolares e com o patrimônio público da escola, tais como: *colocar apelidos nos professores e colegas; fazer bagunça e ser suspenso das aulas; demorar no recreio e o professor não deixar entrar na sala de aula; “matar” aula; jogar o caderno para o alto e com isso quebrar o ventilador; soltar bomba no banheiro da escola*, entre outros.

Chama atenção a emergência de alguns relatos que têm como personagem uma aluna do 6º ano e que abordam a temática da sexualidade. Estes casos revelam questões de natureza moral, abordados com fortes marcas avaliativas, de teor preconceituoso e punitivo:

94. *Uma garota bagunceira e safada e gorda, fica agarrando um garoto da minha sala também. Ela já foi para diretoria 4 vezes e não foi expulsa da escola, só levou uma suspensão. Ela fica dando bola para uns garotos do primeiro ano. Por culpa dela, a minha mãe quase foi chamada aqui na escola. Isso é uma pouca vergonha, pois ela tem 12 anos e não é virgem. Ontem (29-10-07) ela foi para o Centro-de-Macumba eu não sei o que ela foi fazer lá, mas com certeza, era para conseguir um homem. Um dia ela irá achar um homem que aproveite bastante dela e que a mate e a jogue no meio do mato. (Que Deus me perdoe). Ela está perdida no mundo irá repetir de ano e a avó dela tem que trazer ela e buscá-la na escola todos os dias. As aparências dela mostram tudo. O nome dela é L. M. (nome e sobrenome) (6º ano EF)*
95. *Vou contar sobre uma aluna daqui da escola mesmo ela não tem bom comportamento moral, não é respeitada e sempre é julgada ela se chama L. M. uma aluna que não tem o bem precioso de um corpo a virgindade foi tirada por um cara que quer mata ela. Ela é revoltada com a vida e só quebra a cara, ela quase foi expulsa, não quer nada com a vida tem o fogo que ninguém apaga, eu acho que quando ela crescer ninguém vai querer ela. Ela maltrata a família coitadinha da avó dela não tem ordem nela ela bate na avó que cuida dela desde que a mãe dela a abandonou. Eu acho que ela devia mudar pra ser feliz e ser alguém na vida. (6º ano EF)*

Há um caso que revela o contrário dos dois casos acima: os padrões de conduta moral violados dentro do ambiente escolar são vistos e relatados com naturalidade, sem qualquer teor avaliativo explícito. Um relato curto apresenta o seguinte episódio:

96. *Transei com ela no banheiro da escola (...)* (1º ano EM)

Há 16 casos (13,2%) “neutros”, que, como esclarecemos, não estão diretamente ligados ao relacionamento entre alunos e professores. São episódios casuais, acidentais que aconteceram na escola, mas poderiam ter acontecido em qualquer outro lugar.

97. *Um dia trágico para nós foi quando um menino da escola morreu. Eu não o conhecia, acho que estudava na turma da manhã. Ele morreu de alguma doença. (6º ano EF)*
98. *Tem também o dia em que eu estava jogando bola na quadra da escola e simplesmente cai e quando (ilegível) estava aquele buraco no meu (ilegível) dei sorte que só foi três pontos. (7º ano EF)*
99. *Um dia na aula de matemática minha cabeça começou a rodar, fiquei tonta e quase desmaiei mas graças à minha colega J. consegui resolver meu problema ela me levou para a diretoria e o diretor J. ligou para minha mãe, e tudo se resolveu. (1º ano EM)*

Os episódios relatados vêm confirmar o que de fato constatamos na análise das quatro primeiras questões: existe um enorme abismo entre a concepção de aula descrita pelos alunos e as práticas verdadeiramente vivenciadas por eles. Os casos relatados revelam que o espaço da escola, que deveria ser de aprendizagem, de trocas de experiências, de construção do saber, está sendo invadido por práticas sociais incompatíveis com aquelas próprias para o ambiente escolar. Os *frames* de aula, palestras, seminários, exposições científicas, artísticas e culturais, próprios para o ambiente escolar, estão sofrendo concorrência com os *frames* de festa, bate-papo, lazer, brincadeira, etc. Mais grave ainda: outros *frames*, incompatíveis com quaisquer outros em nossa cultura, estão presentes do ambiente escolar, como agressividade, bagunça, desinteresse. Este quadro sinaliza, conforme Miranda (2005) já hipotetizava, uma profunda crise ética e moral.

Já os relatos envolvendo a temática de sexualidade revelam uma ética pautada nos valores religiosos, mais precisamente na herança da cultura judaico-cristã, que trouxe a crença de que ser bom e alcançar a felicidade dependia da obediência aos decretos e mandamentos divinos, superiores aos humanos. Essa ética religiosa faz parte do cotidiano dos alunos, pois como podemos constatar na seção 4.2.2, em que analisamos a primeira parte do questionário distribuído aos alunos, verificamos que 89,2% dos alunos entrevistados dizem professar uma religião. São 46% de católicos; 38,7% de evangélicos; 2,7 % de protestantes, 0,9% de cristãos e 0,9% de adventistas. Certamente essa ética religiosa influencia seu discurso e, por extensão, suas ações.

Como acabamos de tocar num ponto importante, faz-se necessário aqui um parêntese para estabelecer a distinção entre **ética** e **moral**.

Ética e Moral são palavras freqüentemente empregadas como sinônimos: *conjunto de princípios ou padrões de conduta*. De acordo com os PCNs – Temas transversais (1998, p. 49-89) – *Moral* é um conjunto de normas que regula o comportamento do homem em sociedade, e estas normas são adquiridas através da herança cultural. Já *Ética* é um conjunto de valores que orienta o comportamento do homem em relação aos outros homens na sociedade em que vive. *Ética e Moral* são assuntos pouco contemplados nas escolas brasileiras, mas de extrema importância para a convivência em sociedade. São, inclusive, discutidos nos PCNs no volume que engloba os Temas Transversais, em sessenta e três páginas, divididas em duas partes: a primeira parte traz questões sobre **ética e sociedade, a ética na educação escolar e os objetivos gerais para o ensino fundamental**. Na segunda parte enfoca os **conteúdos de ética para o terceiro e quarto ciclos** do ensino fundamental.

Inserir a *Ética* no currículo escolar é de extrema relevância pelo fato de a educação escolar ter tradicionalmente concentrado sua atenção nos aspectos cognitivos do ser humano – naqueles aspectos relacionados com o desenvolvimento do seu intelecto, de sua inteligência. No entanto, tão importante para os seres humanos quanto o seu intelecto são sua sensibilidade, suas emoções, sua vontade – em geral ignoradas pela educação escolar tradicional. Falar para alguns educadores em “educação da sensibilidade”, “educação das emoções” e “educação da vontade”, “educação da oralidade” ainda causa um grande estranhamento entre esses profissionais.

No entanto, incluir no currículo escolar uma educação voltada para a difusão dos valores éticos e morais vigentes em nossa sociedade se justifica, segundo os PCNs, porque:

as pessoas não nascem boas ou más: é a sociedade que educa moralmente seus membros: a família, os meios de comunicação, o convívio com outras pessoas e, sem dúvida, a escola tem influência no comportamento de nossos jovens. [...] Valores e regras são transmitidos pelos professores, pelos livros didáticos, pela organização institucional, pela forma de avaliação, pelos comportamentos dos próprios alunos. Daí a proposta da *Ética* na organização curricular. Trazer a *ética* para o espaço escolar significa enfrentar o desafio de instalar, no processo de ensino e aprendizagem que se realiza em cada uma das áreas de conhecimento, uma constante atitude crítica, de reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos e das circunstâncias, de problematização das ações e relações e dos valores e regras que os norteiam. Configura-se, assim, a proposta de realização de uma educação moral que proporcione aos jovens condições para o desenvolvimento de sua autonomia, entendida como capacidade de posicionar-se diante da realidade, fazendo escolhas, estabelecendo critérios, participando da gestão de ações coletivas. (PCNs, 1998, p.61)

Fechando o parêntese, cabe, por fim considerar uma questão: **o que tem a educação da oralidade ou ainda, o que teriam as questões de linguagem ou mesmo lingüísticas a ver com a educação moral?**

De fato, partindo da concepção de linguagem como prática social (e levando a sério esta escolha!), cabe considerar que a educação lingüística não se fundamenta em usos certos/errados da linguagem fora das cenas de interação humana. Assim, como reivindica Miranda (2005), a educação da oralidade se articula fortemente com a educação moral, uma vez que práticas lingüísticas envolvem o OUTRO nos dramas de interação da vida.

4.3.4.5 Considerações finais

Observando os quadros das práticas discentes e docentes discutidas pelos alunos, temos uma exata visão da dimensão dos conflitos vividos em sala de aula. Os dados mostram que os alunos trazem para o interior das salas de aula as práticas de oralidades vivenciadas por eles em outros ambientes, em outros *frames*, como lazer, bate-papo, festa. Mas há ações descritas que não são necessariamente próprias a qualquer contexto comunicativo. Em qual *frame* interacional na nossa cultura se encaixam as ações que caracterizam bagunça, agressividade e desinteresse? Nesse caso, os indivíduos entrevistados não apenas estão despreparados para interagir em um *frame* institucional público, como o de aula, como também praticam ações impróprias para qualquer *frame*.

Por outro lado, concluímos que o *frame* de aula concebido pelos alunos não se afasta do *frame* prototípico de nossa cultura. De acordo com o discurso desses indivíduos, é evidente que eles conhecem o *frame* de aula, seus EFs, sua organização e estrutura. Inclusive, atribuem ao *frame* de aula uma importância vital configurada pelo EF PAPEL: *aula é um lugar para se aprender para se viver melhor*. A grande questão que emerge é a CONTRADIÇÃO entre a teoria (a concepção de aula absolutamente de acordo com a herança cultural) e as práticas negativas vivenciadas por eles nas salas de aula. De acordo com as ações descritas pelos alunos nas questões 2 e 3 e, levando-se em consideração o discurso de intelectuais, de professores e mesmo de alunos, essa mudança negativa dos padrões de comportamento e práticas discursivas que os alunos dizem vivenciar está inviabilizando o processo ensino-aprendizagem.

As ações descritas pelos alunos são uma prova contundente de que nossos jovens não sabem como se portar em situações de interação oral formal em que um comportamento

adequado aos contextos interacionais é exigido, pois não estão sendo educados e preparados para a convivência pública, que implica respeito, generosidade e limites claros de padrões interacionais e lingüísticos. Por isso, faz-se necessário um trabalho sistemático com os gêneros da oralidade em sala de aula, proporcionando aos alunos uma reflexão sobre a existência de regras que regem os diferentes cenários de interação.

Convém destacar que não basta impor as regras, mas é preciso se chegar a um consenso sobre a importância delas, o que imprimirá nos alunos o compromisso de agir em conformidade com as regulações de comportamento que foram, consensualmente, construídas. A esta questão voltaremos no próximo capítulo de Conclusão.

5 CONCLUSÃO

Frente às propostas de análise anunciadas, os principais ganhos analíticos deste estudo podem ser resumidos nos seguintes termos:

1. Revelação de uma concepção de aula que reflete **o valor simbólico, o papel emancipatório da escola**, metonimicamente representado pela “aula”. Tal valor emancipatório se traduz pelo EF PAPEL: **aprender para se viver melhor**. Fica evidente que não há distância alguma entre o que os alunos conceptualizam como “aula e o conceito desse gênero de oralidade em nossa cultura. As respostas dos alunos às quatro primeiras questões confirmam que estes indivíduos estão absolutamente enquadrados na cultura, herdaram o conceito culturalmente instituído de aula, bem como suas regras, estrutura e organização.
2. Emersão da **contradição** entre a concepção culturalmente instituída de aula e as práticas reais. O papel emancipador da aula esbarra com as condições das práticas reais. As práticas reais são reveladoras da confluência, em um cenário institucional, de *frames* antagônicos, incompatíveis. Qualquer integração conceptual manifesta no domínio da linguagem e da ação humana implica uma coerência entre os *frames* que se integram. A dita flexibilidade das práticas lingüísticas e sociais convencionalizadas têm seus limites que, quando desrespeitados, geram conflito. Uma das marcas deste conflito em nossos estudos é a mescla indesejável entre *FRAMES PRIVADOS E PÚBLICOS*. Todas as questões analisadas revelam a **CONTRADIÇÃO** entre o discurso, a teoria que desvela uma ética-cidadã pautada pelos princípios de

partilhamento, solidariedade e respeito que esbarra numa crise ético-moral na prática real, caracterizada pela agressividade, pela bagunça e pelo desrespeito.

3. As definições de aula propostas pelos alunos revelam um ambiente agonístico ou bélico mesmo, em que o EF PROFESSOR tenta impor forças em busca de um controle quase impossível de seu antagonista, o EF ALUNO, gerando o conflito em sala de aula.
4. O maior ganho analítico da presente pesquisa constitui-se em um sinal de esperança: a NÃO-NATURALIZAÇÃO das práticas negativas, do conflito existente entre alunos e professores. Constatamos que são jovens educáveis e eles próprios apontam caminhos para a mudança. A iniciativa, no entanto, deve partir dos formadores adultos, pois os alunos desejam e necessitam se apoiarem nos “ombros do gigante”. Do contrário, esses jovens desistirão no meio do caminho. Frente à **contradição** entre o discurso e as práticas reais discentes, faz-se necessária, pois, uma educação sistemática da oralidade nas salas de aula, objetivando a construção de uma ética-cidadã.

Além dos ganhos analíticos acima arrolados, alguns ganhos teóricos merecem destaque, quais sejam:

- Reafirmação da riqueza e da adequação dos constructos teóricos sociocognitivistas, no tocante ao tratamento dos processos de categorização e conceptualização dos fenômenos lingüísticos e das experiências interacionais e sócio-culturais.
- Constatação de que as Teses Evolucionistas de Tomasello constituem uma grande contribuição ao afirmar o caráter social da cognição como a chave para o desenvolvimento da linguagem humana e por definir a linguagem como uma forma, um modo de cognição condicionada para fins de comunicação interpessoal.

Gostaríamos, por fim, de considerar, com maior revelo, um aspecto de nossas conclusões analíticas. Trata-se da mescla entre os *frames* públicos e privados, dado o seu impacto não só na escola, mas em todas as instâncias públicas de interação em nossa sociedade. Os sinais desta crise, levantada por Miranda (2005) em seu artigo intitulado *Educação da oralidade ou cala a boca não morreu*, vão ao encontro dos sinais semelhantes aos que encontramos nos nossos dados: está havendo uma mistura contundente entre *frames* incompatíveis: o público e o privado, pois este está invadindo aquele.

O primeiro fato capaz de justificar tal mescla está na falta de oportunidade de os alunos vivenciarem práticas interacionais públicas, o que é facilmente constatado ao analisarmos as práticas de oralidade coletivas públicas vivenciadas pela família dos alunos investigados (cf. seção 4.2.2). Segundo os alunos, as práticas de oralidade públicas mais formais como teatro, cinema, palestras, entre outros, são pouco freqüentes em suas vidas e nas de seus responsáveis. Faltam-lhes também outras práticas de letramento como o hábito de leitura de livros, jornais e revistas. O tipo de vivência coletiva mais freqüente entre os membros da família é assistir à televisão (65,1% dos alunos participantes da pesquisa afirmam que seus responsáveis assistem à televisão).

Novamente os dados da presente pesquisa convergem com os dados analisados por Miranda (2005) em seu artigo, em que a pesquisadora constata que na instância privada, nos poucos momentos de interação entre os membros da família, a televisão é o foco da atenção de todos. Naquele momento, diante da televisão, praticam-se as refeições, vivem-se todas as horas de lazer e diante dela disputa-se a palavra e é preciso falar alto, tomar, sobrepor vozes para ser ouvido. É esse mesmo tipo de comportamento que revela padrões privados que se repete nas instâncias públicas, como por exemplo, no cinema, no teatro, na escola, na igreja. Os jovens convertem estes cenários públicos em salas de suas próprias casas: conversam e riem alto, falam ao celular, fazem as refeições, namoram do jeito que melhor lhes aprouver. Nestes poucos exemplos fica evidente, conforme Miranda (2005, p. 169) que algo vem se modificando nas cenas de interação pública e privada na nossa sociedade. Nos termos da autora: “Crianças e jovens acostumados a tais práticas de oralidade dificilmente apreendem as regras que sobredeterminam o jogo de papéis e vozes estruturantes do discurso em sala de aula ou em outros cenários coletivos.”

Mais uma vez se percebe a dinâmica da herança cultural, nos termos de Tomasello (2003). Como os pais desses jovens certamente não participaram, de modo efetivo, de práticas de oralidade formais institucionais e letradas, dado o seu grau de escolaridade inferível pelas profissões que exercem (98% dos investigados afirmam que seus responsáveis exercem profissões que exigem um baixo grau de escolaridade, em média, apenas o ensino fundamental), a herança que esses indivíduos legaram aos seus descendentes é uma total ausência de reflexão sobre essas mesmas práticas.

Não basta, no entanto, apenas diagnosticar o problema, mas, acima de tudo, propor alguma forma de intervir nessa realidade conflituosa que tem seus reflexos diretos no comportamento dos alunos nas salas de aula. Para isso, propomos alguns caminhos pedagógicos.

Um desses caminhos, no que respeita à mescla indesejável entre o público e o privado, é dar uma atenção especial aos gêneros institucionais públicos orais. Nas escolas, não há um trabalho sistemático com os gêneros da oralidade, gêneros institucionais e formais orais, porque, conforme já pontuamos, é próprio do senso comum pensar que se o menino já sabe falar, ele vai para a escola aprender a ler e a escrever. No entanto, o aluno domina apenas os gêneros primários – gêneros com os quais tem contato no cotidiano como, bate-papo, conversa telefônica, piada –, mas não sabe como agir diante dos gêneros institucionais públicos, gêneros secundários – palestra, aula, debate, entrevista, exposição oral de trabalho, etc. É fundamental que a escola insira o aluno nas práticas sociais letradas escritas e também orais, pois em muitos momentos de sua vida, ele estará diante de situações comunicativas de interação oral formal que lhe exigirão o domínio de diversos gêneros da oralidade. É papel da escola ensinar ao aluno como ele deve se portar diante dos gêneros orais mais formais: o quê falar, como falar (saber adequar a linguagem de acordo com o gênero e com o contexto discursivo), quando falar, com quem falar e quando calar.

Ainda de acordo com Miranda (2005, p. 170), em termos de um possível modelo de ação educacional, Tomasello (2003) aponta um rumo. Nos termos da autora:

Partindo da tese de que os homens aprendem não só **com** o outro, mas, fundamentalmente, **através** do outro, o autor sugere uma estratégia de construção do saber científico e moral, qual seja, o discurso reflexivo entre pares. O que se afirma é a força da linguagem como ação conjunta, como prática social. Assim, embora parte do desenvolvimento moral das crianças consista, certamente, de princípios transmitidos por adultos, crianças aprendem melhor com outras crianças. Nesse sentido, uma rota para a ação educativa pode ser a iniciativa de **mediação** na construção de **regulações consensuais de comportamento entre jovens e crianças**. Outra ação, fundamental e complementar à primeira, estaria em facultar a esses jovens a frequência a instâncias públicas de linguagem (palestras, entrevistas, excursões, debates, exposições, espetáculos teatrais, cinema, rituais, cerimônias, dentre outras), onde tais regulações de comportamento interacional e lingüístico, consensualmente obtidas, pudessem ser, de fato, exercidas. (MIRANDA, 2005, p. 170)

Nesse sentido, vem sendo desenvolvido na Universidade Federal de Juiz de Fora o macro-projeto intitulado “Práticas de Oralidade e Cidadania” (CNPq e FAPEMIG-2007), coordenado pela Profa. Doutora Neusa Salim Miranda, e vinculado à recém-criada linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Lingüística da UFJF – Lingüística e Ensino de Língua, em que são analisados os sinais de uma crise ética e o comportamento de jovens nos espaços de interação pública e familiar.

A crise ético-moral por que passa toda a sociedade também é uma preocupação do governo federal. No ano de 2004, o MEC lançou um edital de seleção pública de projetos,

com o objetivo de apoiar projetos escolares que implementassem nas comunidades escolares o *Programa Ética e Cidadania - construindo valores na escola e na sociedade*. O Programa tem por objetivo:

apoiar a constituição do Fórum Escolar de Ética e de Cidadania, nas escolas públicas de ensino médio, como instrumento principal de ação, tendo em vista o fortalecimento de ações educativas fundamentadas nos princípios de ética, convivência democrática, inclusão social e direitos humanos. Busca apoiar a ação dos educadores e dos membros dos fóruns, fornecendo recursos didáticos e materiais pedagógicos adequados a sua execução, bem como promovendo a troca de experiências entre os participantes. (Disponível em: www.mec.gov.br)

E, por fim, gostaria de encerrar este trabalho destacando o maior ganho pessoal com a presente pesquisa.

Coincidentemente, comecei a vivenciar a experiência como professora de escola pública no ano de 2007, mesma época que iniciei esta pesquisa. A primeira impressão que tive dos alunos foi a de que os sete anos e meio que passei na universidade (quatro anos de graduação, um de especialização e dois anos e meio de mestrado) não me ajudariam muito no que diz respeito às inúmeras dificuldades de relacionamento com os alunos, enfrentadas não só por mim, mas pela maioria dos colegas professores. Mas, felizmente, pude perceber, com o avanço das análises dos dados desta pesquisa, que há “uma luz no fim do túnel”. É fato que o conflito entre alunos e professores existe (como constatamos neste trabalho) e dificulta muito o processo ensino-aprendizagem. Entretanto, descobri que, para intervir nessa realidade conflituosa, é preciso que sejamos muito mais do que professores, transmissores de conhecimentos formais, mas sim **EDUCADORES**, que sejamos para nossos alunos “os ombros do gigante”, nos quais se apoiarão para adquirirem um bem precioso e que a escola tem por finalidade lhes oferecer: o aprendizado, o conhecimento que poderá transformar suas vidas para melhor.

Espero que este trabalho possa ser um incentivo para os seus leitores (certamente professores) e, sobretudo, possa colaborar com a prática docente na árdua tarefa de educar as novas gerações.

6. REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 2007.

AUSTIN, J. L. 1962. *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.

BAGNO, M. *Português ou brasileiro: um convite à pesquisa*. São Paulo: Parábola, 2001.

BAGNO, M.; STUBBS, M.; GAGNÉ, G. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 3 ed. SP: Martins Fontes, 2000. Cap. Os gêneros do discurso.

BUNZEN, C; MENDONÇA, M (orgs.) *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 181-198.

BARCELONA, A. **Metaphor and metonymy at the crossroads**. A cognitive perspective. Berlin and New York: Mouton de Gruyter, 2000.

CASTILHO, Ataliba T. de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2004.

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

CAVALCANTE, C. B. M. & MELO, T. V. C. Oralidade no ensino médio: em busca de uma prática. In: Bunzen, C. & Mendonça, M. *Português no ensino médio e formação do professor*.

COX, M.I.P; ASSIS-PETERSON, A.A. de (orgs). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

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

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

FAUCONNIER, Giles. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Mapping in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G. & TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the minds hidden complexities*. New York. Basic Books, 2002.

FÁVERO, L. L; ANDRADE, M. L. C.V.O; AQUINO, Z.G.O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERREIRA, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita: um diálogo pelo tempo*. São Paulo: Efusão-Editora, 2004.

FILLMORE, C. J. “Scenes-and-frames semantics”, In: A. Zampolli (ed), *Linguistic Structure Processing*, Amsterdam, North Holland, 1977. p. 55-81.

_____. “Towards descriptive framework for special dêixis” In: R. J. Jarvella & W. Klein (eds). *Speech, place and action* London: Johnwiley & Sons. 1982a. p. 31-52.

_____. “Frame semantics”, In *Linguistics in the Morning Calm*, ediled by the Linguistic Society of Korea, Seoul, Hanshin, 1982b. p. 111-137.

FILLMORE, C; JOHNSON, C; PETRUCK, M. Background to Framenet. *Internacional Journal of Lexicography*, v. 16, n. 3. Oxford University Press, 2003.

FILLMORE, C. J. et all. BERKELEY FRAME NET PROJECT. Database disponível em <<http://www.icsi.berkeley.edu/~framenet>>.

GNERRE, Maurício. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1991 [1985].

GOFFMAN, Erving. 1998 [1979]. Footing. In: Ribeiro, B.T. & Garcez, Pedro M. (org.) *Sociolingüística Interacional*. Porto Alegre: Editora AGE Ltda.

ILARI, R. *A lingüística e o ensino de língua portuguesa*. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

JAKENDOFF, R. *Foundations of language Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. New York.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura – teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1993.

_____. *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____ ; MORAES, S. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

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

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Coordenação da tradução: Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras, 1980 [2002].

_____ *Philosophy in the flesh. The embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LIMA, F. *et al. Educação da oralidade: uma proposta para o ensino de Língua Materna*. Monografia de Especialização. Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa. Universidade Federal de Juiz de fora, 2006.

MACHADO, Anna Rachel. *Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional*. In Veredas, vol. 11, Juiz de Fora: EDUFJF, 2007. p. 22 - 40.

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

_____. *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. Trabalhos de Lingüística Aplicada, (30): 39-79, Jul/Dez, 1997. p. 40-79.

MARTINS, Diva et al. *Educação da oralidade Projeto Letramento*. Juiz de Fora, 2004.

MATENCIO, M. L. M. *Estudo da língua falada e aula de língua materna*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

MORAIS, Cláudia Goulart. *A prática do gênero oral na escola: uma abordagem etnográfica*. Estudos Lingüísticos XXXIII, p. 298-302.

MIRANDA, Neusa Salim. *A configuração das arenas comunicativas no discurso institucional: professores versus professores*. Tese de doutoramento em Educação. UFMG, 2000.

_____. *O caráter partilhado da construção da significação*. In Veredas, vol. 8, Juiz de Fora: EDUFJF, 2001. p. 57 - 81.

_____. *Educação da oralidade ou cala a boca não morreu, Revista da ANPOLL*. Campinas: Publicações IEL, nº 18. p. 159-182. jan./jun. 2005.

_____. *A reflexão metalingüística no ensino fundamental (caderno do formador)*, 2006 (inédito).

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 1. São Paulo: Cortez, 2001.

OLSON, R. David. *O mundo no papel*. SP. Ática, 1997.

SALOMÃO, M. M. Martins. *O processo cognitivo da mesclagem na análise lingüística do discurso*. Projeto Integrado de Pesquisa. UFJF/UERJ/UFRJ, 1999.

_____. Razão, realismo e verdade: o que nos ensina o estudo sociocognitivo da referência. *Cadernos de estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 44, 2003.

_____. *Estruturas argumentais no português do Brasil: Uma explicação sociocognitiva das relações gramaticais*. Projeto Integrado de Pesquisa. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2004.

SARDINA, Tony Berber. *Lingüística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de lingüística geral*. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1916 [2004].

SEARLE, R. Jonh. 1969. *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. 1995 [1979] *Expressão e Significado – Estudos da teoria dos atos de fala*. São Paulo: Martins Fontes.

SEF (1998) *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Temas Transversais*. Brasília, MEC/SEF.

SILVA, Augusto Soares da. Introdução. In: SILVA, Augusto Soares da (org.). *Linguagem e Cognição. A perspectiva da Lingüística Cognitiva*. Associação Portuguesa de Lingüística. Faculdade de Filosofia de Braga. Universidade Católica Portuguesa, 2003.

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

TOMASELLO, Michael. *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Original inglês, 1999.