

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF**  
**FACULDADE DE LETRAS - FALE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL**

**Luciene Fernandes Loures**

**A AUTOIMAGEM DO ALUNO DE PORTUGUÊS À LUZ DA  
SEMÂNTICA DE *FRAMES***

Juiz de Fora  
2013

**LUCIENE FERNANDES LOURES**

**A autoimagem do aluno de Português à luz da Semântica de *Frames***

Dissertação 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.

Orientadora: Prof. Dra Neusa Salim Miranda

JUIZ DE FORA  
2013

À MINHA FAMÍLIA

## AGRADECIMENTOS

Embora o mestrado represente um pequeno passo na longa caminhada da pesquisa, ao chegarmos nesta parada obrigatória, a impressão é a de que o caminho foi longo. Por isso, não poderia deixar de agradecer a aqueles que deixaram a caminhada mais leve ou, simplesmente, ficaram ao meu lado (mesmo na distância) para que a solidão não me encontrasse no meio da estrada.

Agradeço ao PPG-Linguística da UFJF. Aos professores do mestrado por ensinar muito além dos livros. À Capes pelo apoio financeiro. À professora Neusa Salim, por acreditar em mim, pelas incansáveis leituras, exigências e correções. A senhora me ensinou, dentre muitas coisas, uma das mais bonitas lições da pesquisa: que assim como na vida, a ciência não se faz sozinho. Com isso, agradeço aos colegas do grupo de pesquisa: Fernanda, Keylla, Andressa, Davidson, Carolina, Diana, Vanessa e Amanda. Todos muito empenhados nesta “empreitada”. Destaco aqui os bolsistas Davidson e Carolina, pelas discussões, reuniões e atividades. Não posso deixar de agradecer à minha amiga Amanda. De todos os “loucos do mundo” tive a sorte de pesquisar ao lado de uma das minhas melhores amigas. Dividiu comigo todas as dores e as delícias do mestrado. Obrigada, amiga, com você a caminhada foi mais leve.

Agradeço a Deus por iluminar o meu caminho e colocar ao meu lado pessoas tão raras.

Agradeço aos meus pais, Paulo e Célia, pelo amor, por todos os esforços, todas as renúncias, exemplos e exigências que me fizeram entender, desde muito nova, a importância e o valor da educação. Pela presença constante que me permitiu ter os estudos como prioridade. Ao meu marido, Leandro, pela paciência, pelo carinho, por me amparar sempre que necessário e nunca reclamar dos momentos perdidos para a dissertação. Por ouvir minhas análises, teorias, concordar, discordar e viver comigo todo este processo. Ao meu irmão, Luciano. Mesmo na distância, sempre se fez presente e muito interessado. Obrigada por representar um dos exemplos mais bonitos de amor à docência que conheço, sendo um excelente médico/professor. À minha cunhada, Ivy, por dividir comigo tantos questionamentos acerca dos problemas relacionados à aprendizagem. Aos meus avós por entender todas as ausências, mesmo com o coração dividido. Vocês representam toda motivação para este estudo e me ensinaram que, de fato, “sabedoria pode ser que seja mais estudado em gente do que em livros.”. À tia Fátima, pelas orações, mensagens e por participar de todos os momentos importantes da minha vida.

À minha segunda família: Carlinda, Carla, Simara e Mauro. Obrigada pela acolhida, pelas orações, pela comida. Obrigada por me fazer sentir um pouquinho perto de casa.

Aos meus amigos: Aline, Raquel, Leonardo, Júlia (mesmo a quase 1000 km de distância). Obrigada pelas mensagens, almoços, lanches e cafés que me proporcionaram muitas risadas e muito carinho. Por me tirar de vez em quando do universo “mestrado” e nunca desistir de mim.

Aos colegas do mestrado. Em especial, minha colega de faculdade, amiga e madrinha, Maucha. Todas as vezes que acreditava não ter mais forças, ela me emprestava um pouco de sua força e coragem. Querida, sem você hoje eu não estaria aqui, você bem sabe disso!

Enfim, a todos, muito obrigada!!!

*Não sinto o mesmo gosto nas palavras:  
oiseau e pássaro.  
Embora elas tenham o mesmo sentido.  
Será pelo gosto que vem de mãe? de língua mãe?  
Seria porque eu não tenha amor pela língua  
de Flaubert?  
Mas eu tenho.  
(Faço este registro  
porque tenho a estupefação  
de não sentir com a mesma riqueza as  
palavras oiseau e pássaro)  
(Manoel de Barros, Língua Mãe)*

## RESUMO:

O presente estudo tem como questão a imagem que alunos de Português constroem sobre si mesmos a partir de suas vivências positivas ou negativas em sala de aula. Trata-se de um estudo de caso de caráter híbrido – linguístico e educacional - desenvolvido mediante análise do discurso (relatos escritos) de 188 alunos do nono do ensino fundamental e do segundo ano do ensino médio de sete escolas da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora. O coração teórico deste estudo advém da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987, 1989, 1980, 1999; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; FILLMORE, 1987 1982) e, em especial, da Semântica de *Frames* (FILMORE, 1982) e do projeto lexicográfico *FrameNet* ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)). Partindo da categoria analítica central, *frames*, promove-se a análise semântica da autoimagem discente que é, em seguida, interpretada à luz de uma moldura teórica multidisciplinar (BAUMAN, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; FAUCONNIER e TURNER, 2002; TOMASELLO, 2003; GNERRE, 1985, 1991; BOURDIEU, 1983; OLIVEIRA, 2000 e MIRANDA, 2005, 2012, dentre outros). Procedimentos metodológicos adotados neste estudo de caso definem-se pelo caráter misto- quantitativo e qualitativo (TASHAKKORI e TEDDLIE (1998)) e pelo uso da narrativa de experiência como forma de construção da base de dados (THORNBORROW e COATES (2005), REGO (2003) e FABRÍCIO E BASTOS (2009)). Os resultados analíticos se desenrolam, assim, a partir da descrição de uma rede quatro *superframes* evocados pelo discurso discente: Foco\_no\_Experienciador, Autoavaliação\_Desempenho Escolar, Autoavaliação\_Comportamento Escolar e Experiência\_Escolar. O exercício interpretativo dos *frames* de Autoavaliação permite desvelar uma identidade escolar profundamente negativa, marcada pelo sentimento de dificuldade, de incapacidade, de tentativa e fracasso e de um decorrente afastamento e mesmo rejeição (60,5% - *não gosto, detesto, odeio, não sou chegado*) em relação à disciplina de Língua Portuguesa. Mitos e preconceitos acerca dos usos da língua sustentam tal imagem. Por outro lado, o destaque dado a experiências positivas (86,5% das cenas de Experiência\_Escolar) lança luzes sobre o caminho desejado para as práticas de ensino de Língua Portuguesa e demarca a grande rejeição ao papel de meros expectadores que, via de regra, os alunos ocupam no processo de ensino-aprendizagem. Neste enquadre investigativo, este trabalho filia-se ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula” (FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12), inscrito na linha de pesquisa Linguística e Ensino de Língua do PPG- UFJF.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa, Aluno de Português, autoimagem, Semântica de *frames*.

## ABSTRACT:

This research aims to study the image Portuguese students have of themselves based on the positive and negative experiences they have had in the classroom. It is a hybrid case study – both linguistic and educational – developed by the analysis of the discourse (written reports) of 188 students on the ninth grade of Elementary School and on the second year of High School from seven schools of the state education network in the city of Juiz de Fora. The theory used in this work is derived from Cognitive Linguistics (LAKOFF, 1987, 1989, 1980, 1999; LAKOFF and JOHNSON, 1999, 2002; FILLMORE, 1987 1982), and, especially, from *Frame Semantics* (FILLMORE, 1982) and from the lexicographical project *FrameNet* ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)). From the main analytical category, the *frame*, the semantic analysis of the students' self-image is performed. Such image is, after that, analyzed by the light of a multidisciplinary theoretical *framework* (BAUMAN, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; FAUCONNIER and TURNER, 2002; TOMASELLO, 2003; GNERRE, 1985, 1991; BOURDIEU, 1983; OLIVEIRA, 2000 and MIRANDA, 2005, 2012, among others). The methodological procedures used in this case study are defined by their both qualitative and quantitative character (TASHAKKORI and TEDDLIE (1998) and by the use of personal experience narratives as a way to build a data base (THORNBORROW and COATES (2005), REGO (2003) and FABRÍCIO E BASTOS (2009)). The analytical results come from the description of a net of four super *frames* evoked by the students' discourse: *Experiencer\_Foccus*, *Self-Evaluation\_School Performance*, *Self-Evaluation\_School Behavior* and *School\_Experience*. The interpretation of the *Self-Evaluation frames* allows us to perceive a very negative school identity, characterized by feelings of difficulty, incapacity, failure and success, and of a subsequent withdrawal and even rejection (60,5% - *I don't like, I hate, I'm not into*) regarding the subject Portuguese Language. Myths and prejudices about the language use support such scenario. On the other hand, the prominence given to positive experiences (86,5% of the scenes on *School\_Experience*) shed light on the desired path for the practices of Portuguese Language teaching, and marks a great rejection of the role of mere spectators usually played by the students on the teaching-learning process. In this analytical *framework*, this study is a part of the macro project "Portuguese Language Teaching – from Teacher Education to the Classroom" ("Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula", in Portuguese) (FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12), registered in the research line Linguistics and Language Teaching of the Linguistics Graduation School program (PPG Linguística) at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF).

Keywords: Portuguese Language Teaching, Portuguese Student, Self-image, *Frame*

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

### QUADROS

<b>Quadro 1 - <i>Frame</i> Encontro_Hostil</b>	<b>31</b>
<b>Quadro 2 – Anotação em camadas</b>	<b>32</b>
<b>Quadro 3 – <i>Frame</i> Aula_de_Português</b>	<b>73</b>
<b>Quadro 4 – <i>Frame</i> Foco_no_Experienciador</b>	<b>76</b>
<b>Quadro 5 – <i>Superframe</i> Autoavaliação</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 6 - Autoavaliação_Desempenho_Escolar</b>	<b>80</b>
<b>Quadro 7 - <i>Frame</i> de dificuldade</b>	<b>83</b>
<b>Quadro 8 - <i>Frame</i> de Compreensão</b>	<b>89</b>
<b>Quadro 9 - <i>Frame</i> de Capacidade</b>	<b>92</b>
<b>Quadro 10 - <i>Frame</i> de Tentativa</b>	<b>96</b>
<b>Quadro 11- <i>Frame</i> de Impedimento</b>	<b>97</b>
<b>Quadro 12 - <i>Frame</i> de Sucesso_Fracasso</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 13- Autoavaliação_Comportamento_Aluno</b>	<b>100</b>
<b>Quadro 14 - <i>Frame</i> de Bagunça</b>	<b>101</b>
<b>Quadro 15- <i>Frame</i> de Prestar_Atenção</b>	<b>102</b>
<b>Quadro 16- <i>Frame</i> de Dedicção</b>	<b>103</b>
<b>Quadro 17- <i>Frame</i> de Encontro_Hostil</b>	<b>105</b>
<b>Quadro 18- Experiência_Escolar</b>	<b>108</b>
<b>Quadro 19- Experiência_de_Aprendizagem</b>	<b>109</b>
<b>Quadro 20- Experiência_de_Avaliação_Resultado</b>	<b>110</b>
<b>Quadro 21- Experiência_de_Leitura</b>	<b>112</b>
<b>Quadro 22- Experiência_de_Criação_Textual</b>	<b>114</b>
<b>Quadro 23- Experiência_de_Teatro.</b>	<b>115</b>
<b>Quadro 24- Experiência_de_Expulsão.</b>	<b>116</b>

## GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 – Localização dos domicílio dos alunos</b>	<b>60</b>
<b>Gráfico 2 – Responsáveis que residem com o aluno</b>	<b>61</b>
<b>Gráfico 3 – Agrupamento das profissões dos responsáveis</b>	<b>63</b>
<b>Gráfico 4 – Principais Atividades de Lazer dos alunos</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 5 – Atividades em família</b>	<b>64</b>
<b>Gráfico 6 – Práticas de letramento dos responsáveis</b>	<b>65</b>
<b>Gráfico 7 – Principais macroframes analisados</b>	<b>75</b>
<b>Gráfico 8 - <i>Frames</i> Autoavaliação_Desempenho_escolar</b>	<b>82</b>
<b>Gráfico 9 - <i>Frames</i> Autoavaliação_Comportamento_Escolar</b>	<b>101</b>
<b>Gráfico 10 - Tipos de ações</b>	<b>107</b>
<b>Gráfico 11 - <i>Frames</i> Experiência_Escolar</b>	<b>108</b>

## DIAGRAMAS

<b>Diagrama1 – <i>Frame</i> transação comercial</b>	<b>34</b>
<b>Diagrama 2 – Relações entre <i>frames</i></b>	<b>34</b>
<b>Diagrama 3 - Rede de <i>frames</i> simplificada</b>	<b>74</b>
<b>Diagrama 4 - Rede de <i>Frames</i> Autoavaliação_Desempenho_Escolar</b>	<b>82</b>
<b>Diagrama 5 - EF Atividade</b>	<b>86</b>
<b>Diagrama 6 - <i>Frames</i> Tentativa, Impedimento, Fracasso</b>	<b>95</b>

## **FIGURAS**

<b>Figura 2 - Localização das escolas pesquisadas</b>	<b>57</b>
<b>Figura 2 - mapa da renda</b>	<b>60</b>
<b>Figura 3 - mapa das regiões da cidade</b>	<b>60</b>

## TABELAS

<b>Tabela 1- Critérios avaliados na escolha das escolas</b>	<b>56</b>
<b>Tabela 2 – <i>Ucs e ULs Foco_no_Experenciador</i></b>	<b>77</b>
<b>Tabela 3 – UCs e ULs <i>Frame</i> de Dificuldade</b>	<b>84</b>
<b>Tabela 4 – UCs e ULs <i>Frames</i> de Compreensão</b>	<b>89</b>
<b>Tabela 5 – EF fenômeno</b>	<b>94</b>
<b>Tabela 6 – UCs Avaliação_resultado</b>	<b>111</b>
<b>Tabela 7 – Resumo dos Indicadores</b>	<b>118</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

**EF** – elemento de *frame*

**EFs** – elementos de *frame*

**IND** – Instanciação Nula Definida

**INI** – Instanciação Nula Indefinida

**INC** – Instanciação Nula Construcional

**LP** – Língua Portuguesa

**UC** – unidade construcional

**UCs** – unidades construcionais

**UL** – unidade lexical

**ULs** – unidades lexicais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1. AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA</b>	<b>20</b>
1.1. O cenário da dissidência sociocognitivista	20
1.2. O advento da linguística cognitiva - fundamentos	22
1.2.1. Primeiro eixo: a centralidade da experiência na arquitetura de nossos sistemas conceptuais.	22
1.2.1.1. Os estudos sociocognitivos sobre os processos de conceptualização e categorização	23
1.2.2. Segundo Eixo: O tratamento processual da significação	24
1.2.3. Terceiro eixo: A imaginação	25
1.2.4. Quarto eixo: A relação entre competência linguística e uso	25
1.3. A Semântica de <i>Frames</i>	27
1.4. A <i>FrameNet</i> – um projeto lexicográfico baseado na Semântica de <i>Frames</i>	30
<b>2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA SOCIEDADE HODIERNA</b>	<b>36</b>
2.1. A identidade como uma construção sociocognitiva	36
2.2. A identidade na modernidade líquida – uma perspectiva sociológica	38
2.3. Confrontando olhares sobre a educação	40
2.4. Ensino de Língua Portuguesa: Linguagem, poder, mitos e preconceitos	44
2.4.1. Língua e Poder	44
2.4.2. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: o que dizem os PCNs	46
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS</b>	<b>49</b>
3.1. Os procedimentos eleitos – decisões teóricas	50
3.1.1. A utilização das narrativas como estratégia para construção de identidade do sujeito	51
3.1.2. O cenário Investigativo	54
3.1.3. O sujeito de nossa pesquisa	56
3.1.4. O contato com o campo de pesquisa e a construção do corpus	64
3.2. As ferramentas analíticas do discurso discente	65
3.2.1. Instrumento investigativo complementar – o diário de campo	67

<b>4. CONCEDENDO O DIREITO À VOZ: A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DE ALUNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>70</b>
<b>4.1. Contextualizando o <i>frame</i> de Pesquisa: as vozes de Pesquisador e Pesquisado</b>	<b>71</b>
<b>4.2. <i>Frame</i> Foco_no_Experienciador: Qual a principal relação estabelecida com a disciplina</b>	<b>74</b>
<b>4.3. Tecendo a autoimagem através da autoavaliação</b>	<b>77</b>
<b>4.3.1 A rede de <i>frames</i> de Autoavaliação_desempenho_Escolar</b>	<b>77</b>
<b>4.4. Super<i>frame</i> Autoavaliação_comportamento_escolar</b>	<b>99</b>
<b>4.5. Experiência Escolar: uma luz no fim do túnel.</b>	<b>106</b>
<b>4.6. Leitura dos resultados por uma perspectiva multidisciplinar</b>	<b>117</b>
<b>4.6.1. Por um conhecimento sólido – entre práticas conflituosas e desejos</b>	<b>124</b>
<b>5. CONCLUSÃO</b>	<b>125</b>
<b>6. REFERÊNCIAS</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO 1</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO:

*“Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isso existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar desconhecido.” (Rubem Alves, 2008)*

A epígrafe escolhida nos convida ao mergulho em um mar de questões sobre o ensino-aprendizagem de Português como língua materna. Ainda que sejam muitas as respostas tecidas ao longo das últimas décadas, continuamos longe da terra firme. E mesmo as perguntas tem nos colocado em mar revolto, sem a alegria de velejar pelo desconhecido em busca de portos, ainda que de passagem.

De fato, temos duas ordens discursivas prevalentes hegemônicas que, em terras brasileiras, enfrentam tal questão.

Por um lado, são muitas as respostas, os documentos do Estado parametrizando os processos de ensino, avaliação e seleção desta disciplina. De fato, o inegável avanço dos estudos linguísticos no Brasil sobre tais questões nas três últimas décadas forneceu grande parte do combustível para tais documentos. Temos, de modo claro, a incorporação destas pesquisas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e em todos os documentos do Estado em que se vê legitimada uma perspectiva de linguagem como prática social, o repúdio ao preconceito linguístico e uma diretriz de ensino que privilegia o domínio das práticas linguísticas para inserção dos sujeitos em uma vida cidadã.

Por outro lado, temos a voz mais ouvida pelos cidadãos que advém das múltiplas manchetes da mídia. Um clichê prevalece como arremate destes discursos – o fracasso do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) e a perpetuação do mito de que brasileiro “fala tudo errado”. O domínio do Português prevalece considerado, como destaca Perini (2011), um privilégio de poucos. O próprio Estado – entre seu discurso coerente e uma prática política inconsistente – abastece também a mídia de matérias com os resultados de suas avaliações que falam de fracassos estrondosos. Refém desta ordem discursiva e de suas consequências, a escola – alunos e também seus professores –, longe do sentimento de língua mãe, cultiva seus medos. Uma questão prevalece – a distância entre a intenção e o gesto ou, muitas vezes, a incoerência entre tais polos.

Ante tal cenário, o presente estudo escolhe dois pontos de vista para estabelecer sua pergunta.

O primeiro é dar voz aos alunos para falarem das experiências mais marcantes – positivas ou negativas - vividas em sala de aula de LP. A crença é que *ouvir ajuda mais a ajudar*. Daí a pergunta recortada – **qual é a imagem que tecem de si mesmos ante tais vivências?**

O segundo ponto de vista implica a interpretação destas vozes. Para tanto, partimos da consideração dos resultados de pesquisas desenvolvidas em nosso GP<sup>1</sup> através do macroprojeto Práticas de Oralidade e Cidadania (MIRANDA, 2007, 2009, 2011, PEREIRA, 2008; LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011; ALVARENGA, 2012; FONTES, 2012) que, tematizando as práticas cotidianas da sala de aula, desvelaram um contundente “mapa da crise”. São cenas protagonizadas por atos de violência, desordem, desinteresse e pela conseqüente dificuldade de negociação de papéis entre professores e alunos, de construção de um ambiente propício à aprendizagem. Descrença, estresse, adoecimento dos professores, abandono da carreira tem sido alguns dos resultados desta cena para os professores. Mas há os que resistem e alcançam sucesso. Estes estudos mostram também que, ainda que mergulhados, majoritariamente, em um ambiente bélico, os alunos não NATURALIZAM tais práticas e sugerem até caminhos.

No presente trabalho, a questão formulada circunscreve-se nos limites da sala de aula de Língua Portuguesa, buscando-se encontrar seus marcadores principais de sucesso e fracasso. Assim, este estudo filia-se ao macroprojeto Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula (FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12), uma proposta mobilizada pelos resultados do projeto acima apresentado.

Tal investigação se deu a partir da análise do relato escrito de 188 alunos do nono e segundo ano de sete escolas da rede estadual de ensino da cidade de Juiz de Fora. O número inicial de alunos da pesquisa corresponde a 364, os 188 destacados aqui foram analisados por terem a si mesmos como o foco principal de seu discurso (os demais estudantes focalizam as aulas, os professores, a escola, a merenda e os colegas).

Dada a questão investigativa formulada, o presente trabalho define-se como um estudo de caráter híbrido em que partimos de uma análise linguística do discurso discente através de categorias advindas, em especial, da Semântica de *Frames*, para, em seguida, procedermos ao exercício interpretativo dos resultados, com base em uma leitura multidisciplinar. Esta é, sem dúvida, uma escolha que implica a coragem de arriscar-se em outras fronteiras para além da

---

<sup>1</sup> GP *FrameNet* Brasil em sua linha de pesquisa *Frames* e Cidadania - <http://www.ufjf.br/framenetbr/>

Linguística. Sabemos do risco, mas, ante os desafios da questão educacional que nos mobiliza, não há como temer o mar aberto.

De modo a apresentar os rumos investigativos adotados e os resultados obtidos, este estudo organiza-se em cinco capítulos - dois capítulos teóricos, um metodológico, um capítulo analítico e um de conclusão.

O primeiro capítulo (cap. 1) visa apresentar os principais pressupostos teóricos norteadores das análises linguísticas do discurso discente. Tais análises baseiam-se na Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1980, 1987, 1999; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; FILLMORE, 1968, 1977, 1982; FILLMORE, JOHNSON e PETRUCK 2003; FAUCONIER e TURNER, 2002; GEERAERTS e CUYCKENS, 2007; SALOMÃO, 1999; CROFT & CRUSE, 2004; MIRANDA, 2009, 2012) e, em especial, na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982; PETRUCK, 1996; RUPPENHOFER et. al., 2006) que nos fornece o conceito de *frame* como a categoria analítica central.

O segundo capítulo (cap. 2), com uma perspectiva multidisciplinar (Sociologia, Ciência Cognitiva, Antropologia, Educação e Linguística), apresenta um panorama geral da sociedade hodierna, destacando, ainda, como se dá o processo de formação de identidade nestes tempos que Bauman nomeia como “tempos líquidos” (Bauman, 2001, 2005, 2007, 2008, 2011; Fauconnier e Turner, 2002; Lakoff 1987, 1999 e Tomasello, 2003), e a relação da língua e de seu ensino com tal processo de construção de identidade (Gnerre, 1998; Bourdieu, 1983; Oliveira, 2000; e Miranda, 2005, 2012).

O terceiro capítulo apresenta, justifica e descreve os procedimentos metodológicos adotados pela pesquisa. Descreve ainda o cenário investigativo eleito, assim como o perfil dos 364 alunos participantes desta pesquisa.

O quarto capítulo destina-se à análise do discurso dos discentes de Língua Portuguesa. Tem-se, então, uma análise pautada nos principais *frames* evocados pelos alunos e nas redes de relações semânticas que tais *frames* integram.

Ante o resultado de tais análises semânticas, na última seção do capítulo 4, procedemos ao exercício interpretativo à luz das teorias multidisciplinares que nos ajudam a compreender uma de suas identidades erigida pelo discurso discente: a de estudantes de Língua Portuguesa. As questões acerca do ensino da língua amplamente debatidas nos meios acadêmicos, de maneira surpreendente, ganham corpo e vontade no discurso dos estudantes. No capítulo de conclusão, sumariamos nossos ganhos teóricos e analíticos, considerando ainda os ganhos pessoais como professores de português.

## 1. AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA

*“Só se sabe bem com o corpo aquilo que a cabeça esqueceu. E assim escrevemos, lemos, andamos de bicicleta, nadamos, pregamos prego, guiamos carros: sem saber com a cabeça, porque o corpo sabe melhor. É um conhecimento que se tornou parte inconsciente de mim mesmo.” (Rubem Alves, 2008)*

### 1.1. O CENÁRIO DA DISSIDÊNCIA SOCIOCOGNITIVISTA

Desde os primórdios do século XX, quando se deu o advento da Linguística como um novo campo científico, os estudos linguísticos pautaram-se pela premissa da autonomia da linguagem. Guiados por uma concepção de linguagem quer como um sistema social anterior, superior e exterior ao sujeito ou quer como uma capacidade cognitiva modular e universal, os estudos conduziram a um tratamento formalista dos fenômenos linguísticos, marcado pela assunção da autossuficiência do significante e pelo conseqüente trato residual do uso, da experiência e, portanto, da significação. Nos termos de Salomão (1999), tal perspectiva pôs em relevo teórico e analítico a visão da linguagem como “um sistema social desencarnado”.

Assim, no confronto com a milenar Tradição Gramatical, a famosa (e importante) “virada linguística” do século XX - representada por Saussure e pelos demais linguistas europeus e americanos que enfeixaram o paradigma estruturalista - culminou em análises centradas no significante e na ideia de que o significado seria obtido de modo composicional, ou seja, pela concatenação e soma dos elementos/ traços que compunham as partes da palavra ou da sentença. Ainda que pagando tal preço, o ganho da Linguística foi altamente significativo. A conquista de um estatuto de ciência com recorte claro de objeto, com definição metodológica e imposição de um paradigma de prestígio universal foram ganhos irreversíveis.

De igual modo, a relevante “revolução cognitiva” promovida por Noam Chomsky em meados do mesmo século - postulando a linguagem como uma faculdade geneticamente transmitida e tendo como agenda a busca dos universais de uma gramática inata- representou (e ainda representa) um grande peso científico e político para a área. Contudo, o acréscimo aos estudos linguísticos de um componente mental, pensado a partir da manipulação abstrata de símbolos, manteve e mesmo fortaleceu a visão formalista da linguagem.

De fato, perspectivada de modo mais ampla, tal visão formalista é o pedágio que todo campo científico pagou ao século XX. Não foi diferente com a Linguística. Nos termos de

Fauconnier e Turner (2002), tal século pode ser hegemonicamente pensado como a “Era da Forma”.

Uma marca decorrente desta visão de mundo é a sustentação de profundas dicotomias na concepção do conhecimento, do pensamento, tais como *Biologia versus Cultura*, *Percepção versus Conceção*, *Universalidade versus Diversidade*, *Internalidade versus Externalidade*, *Racionalidade versus Imaginação*. Deste modo, visto pelo ângulo da racionalidade, o pensamento humano e a linguagem definem-se, nesta era, pelo caráter consciente, literal e previsível.

Nessa esteira, a realidade é pensada de maneira única e completa em termos de entidades, propriedade e relações que seriam construídas independentemente do entendimento humano. No campo da Linguística, tal perspectiva metafísica e epistemológica prevalente no Século da Forma acabou por promover três ordens de idealização, a saber: (i) a idealização do sistema (promovida pela visão da *Langue* pelo Estruturalismo); (ii) a idealização da Competência, criando o falante-ouvinte ideal (promovida pelo Gerativismo) e (iii) a idealização do uso (promovida por uma Pragmática clássica). Nos termos de Fillmore (1979), a terceira idealização cria o “falante-ouvinte inocente”, aquele que conhece o significado isolado de expressões linguísticas, somando o significado de cada palavra para obter o sentido e que possui uma lista de usos, mas que, em cenas reais de interação, não sabe calcular as inferências plausíveis para as significações em jogo. Aquele, enfim, que, diante de usos metafóricos da linguagem ou expressões idiomáticas, conta com a transparência e previsibilidade em suas estratégias lineares de integração conceptual, reagindo exatamente como o tradutor automático do Google ou, ainda, como os estereótipos das piadas.

A principal lacuna deste tempo foi, na visão de muitos linguistas contemporâneos, o estatuto periférico dos processos de significação. E é exatamente esta lacuna que vai mobilizar um dos movimentos dissidentes do final do século passado. O fundamento desta dissidência – enfeixada sob o rótulo de Linguística Cognitiva – está na visão de que o falante-ouvinte REAL que constrói a significação nas cenas em que a linguagem acontece, não tem uma mente computacional.

Tal mudança de paradigma integra o que Fauconnier e Turner (2002) denominaram como “Era da Imaginação”. O pensamento, rompendo com as célebres dicotomias que sustentam os modelos formalistas, é concebido em um contínuo em que a razão deixa de ser a medida de todas as coisas. Como aponta a epígrafe deste capítulo, para a Linguística Cognitiva, o inconsciente torna-se parte de nós mesmos. Entra em cena a EXPERIÊNCIA – a

riqueza de estímulos em oposição à “pobreza de estímulos” definida pelo Gerativismo – como modeladora de nosso pensamento e linguagem.

É sobre a agenda teórica deste paradigma que nos debruçamos na próxima seção.

## **1.2. O ADVENTO DA LINGUÍSTICA COGNITIVA - FUNDAMENTOS**

É de dentro das fileiras do Gerativismo que, no final do século XX, - década de 70 e no início da década de 80 - surge uma nova agenda para os estudos cognitivos da linguagem encabeçada por linguistas norte-americanos, como Lakoff, Fillmore, Fauconnier, Turner, Johnson, dentre outros.

Nos termos de Geeraerts e Cuyckens (2007), o que diferencia esta Linguística Cognitiva (com letras maiúsculas) das demais pesquisas com bases em teorias mentais pode ser assim sintetizado:

A Linguística Cognitiva é o estudo da linguagem em sua função cognitiva, em que cognitivo refere-se ao papel crucial de estruturas informacionais intermediárias em nosso encontro com o mundo. A Linguística Cognitiva é Cognitiva da mesma maneira que a psicologia é cognitiva; assumindo, assim, que nossa interação com o mundo é mediada através de estruturas informacionais da mente. (HANDBOOK, p. 5)<sup>2</sup>

Os principais fundamentos deste paradigma podem ser compreendidos, de modo sucinto, a partir de alguns eixos que passamos a apresentar.

### **1.2.1. Primeiro eixo: a centralidade da experiência na arquitetura de nossos sistemas conceptuais.**

Esta perspectiva capitaneada por Lakoff (1980, 1987, 1999) e rotulada como Experiencialismo enfatiza a importância das experiências de todas as ordens - físicas, sociais, culturais, individuais e coletivas - na construção dos processos de significação. Partindo desta premissa, define-se, em primeira mão, a corporificação do pensamento, o que significa afirmar a dupla fundação de nossa corporeidade – corpo como meio e corpo como cerne do pensamento.

---

<sup>2</sup> Cognitive Linguistics is the study of language in its cognitive function, where cognitive refers to the crucial role of intermediate informational structures in our encounters with the world. Cognitive Linguistics is cognitive in the same way that cognitive psychology is: by assuming that our interaction with the world is mediated through informational structures in the mind. It is more specific than cognitive psychology, however, by focusing on natural language as a means for organizing, processing, and conveying that information” (HANDBOOK, P5)

De acordo com Lakoff e Johnson (1999), “para entender a razão devemos entender os detalhes de nosso sistema visual, motor e os mecanismos gerais de nossas ligações neurais”. Os autores salientam que não há como separar nenhuma “faculdade da razão” das experiências motoras e de percepção do nosso corpo:

(...) razão é construída a partir do corpo- o que inclui uma abstrata e criativa razão, assim como o raciocínio de coisas concretas. A razão humana não é instanciada a partir de uma razão transcendental, ela cresce da natureza do organismo e tudo que contribui faz parte para a experiência individual e coletiva. (LAKOFF, 1987, XV)

Opondo-se à visão modularista, no século XX, em contrapartida, o pensamento cognitivo trouxe à tona a visão de que a cognição humana é um conjunto de sistemas que não trabalham de maneira separada, mas sim, de maneira integrada. Com isso, a linguagem não funcionaria de modo independente dos demais módulos, mas junto às demais capacidades cognitivas.

Nesse enquadre antimodularista, em que a linguagem é vista como um modo/instrumento da cognição, consolida-se a ideia de que o conhecimento linguístico deve ser entendido como qualquer outro tipo de conhecimento. Dito de outro modo, **conhecimento linguístico é conhecimento**.

Assim, um forte interesse pelos processos de conceptualização e categorização envolvidos em nossa forma de compreender a realidade (e também os fenômenos de natureza linguística), emerge no seio da Linguística Cognitiva, tornando-se um de seus estudos pioneiros.

Passamos à consideração destes processos em nossa próxima subseção.

#### **1.2.1.1. Os estudos sociocognitivos sobre os processos de conceptualização e categorização**

Entendido como uma das atividades cognitivas mais básicas - todos os seres vivos são capazes de realizar essa atividade, separando alimento do não-alimento, predadores e membros de sua espécie - o processo de categorização parte da experiência do indivíduo com o mundo e, ao longo da história de uma espécie, é uma importante forma de garantia de sobrevivência.

À luz da visão clássica, o processo de categorização se basearia em termos de entidades que possuem ou não uma dada propriedade ou um conjunto de propriedades em comum, o que formaria, de maneira bem definida, um grupo. Diante de tais questões, a Psicologia Cognitiva apresenta-nos a noção de protótipo. De acordo com Lakoff (1987), a ideia de categorização a partir da divisão por propriedades comuns é, de fato, a base do processo utilizado por nós. No entanto, tal base é apenas o começo, entender a categorização significa, segundo o autor, entender como pensamos e, ainda, entender o que nos faz humanos. O linguista apresenta, então, a Teoria dos Protótipos, proposta, de maneira pioneira, por Eleanor Rosch. De acordo com Rosch (1975 *apud* Lakoff, 1987), há um membro em todas as categorias que seria uma referência, aquele que reúne a maioria das características de um determinado grupo e, com isso, se configuraria como o “melhor exemplo”, o protótipo. Portanto, segundo a autora, haveria uma assimetria estrutural dentro das categorias.

Para além da experiência sensorial, os processos de conceptualização e categorização envolvem também, como já explicitado, a complexidade de nossa vida social, interacional e cultural. Assim configuram-se as diferentes e complexas cenas conceptuais e interacionais a que se vinculam os sentidos de palavras e construções linguísticas. Tais cenas recebem hoje da Linguística o rótulo genérico de *frames*. Dada a relevância deste conceito em nosso estudo, – de fato a nossa categoria analítica central – a ele voltaremos na seção 1.3, dedicada à Semântica de *Frames*.

Buscando entender quais as principais categorias linguísticas levantadas pelos alunos de Língua Portuguesa para descrever a si mesmos e sua relação com a matéria, a Linguística Cognitiva oferece-nos uma possibilidade de análise partindo das experiências do sujeito, buscando compreendê-lo a partir de seu discurso. Deste modo, este trabalho possui como seu escopo analítico central a Semântica de *Frames*.

### **1.2.2. Segundo Eixo: O tratamento processual da significação**

Mais uma vez, a experiência entra em relevo para o anúncio de que as palavras não carregam o sentido, apenas o guiam. Os sentidos emergem das cenas conceptuais e interacionais em que a linguagem acontece. Segundo Fauconnier e Turner (2002, p. xii), “as operações de construção do significado são poderosas, no entanto, a maioria dessas operações são invisíveis”, o significado seria construído, então, de maneira partilhada.

Sendo assim, neste complexo processo, o significante, elegido como foco principal dos estudos no século XX (Era da Forma), seria apenas a ponta do *iceberg*, ou seja, por detrás

deste estão os complexos processos de significação. Tais processos dependem amplamente de fatores sociais, culturais, cognitivos e interacionais. Considera-se, nesta teoria, que a cognição humana deve ser levada em conta para entender os processamentos dos significados, esta cognição, por sua vez, seria cultural e a cultura, deste modo, seria construída na interação com o outro.

### **1.2.3. Terceiro eixo: A imaginação**

Rompendo com a dicotomia Razão e Imaginação, o paradigma sociocognitivista vem afirmar a força projetiva, imaginativa do pensamento. Dentre os modelos teóricos que compõem o arcabouço da Linguística Cognitiva, a Teoria da Metáfora Conceptual destaca-se pelo desvelamento deste caráter projetivo, pondo em relevo o papel da metáfora (e da Metonímia) em nosso pensamento, em nossa linguagem e em nossas práticas cotidianas. Segundo Lakoff e Johnson (2002, p.45), “nossos sistema conceptual ordinário, em termo do qual não só pensamos, mas também agimos é fundamentalmente metafórico por natureza.”.

### **1.2.4. Quarto eixo: A relação entre competência linguística e uso**

Decorre também do relevo da experiência o quarto fundamento deste paradigma, qual seja, a competência linguística – da criança e do adulto – é vista como o domínio de um inventário estruturado de unidades simbólicas ou construções<sup>3</sup>, aprendidas com base na língua que ouve ao seu redor.

Tal fundamento institui-se através dos nomeados Modelos Baseados no Uso (GOLDBERG, 2006 *apud* Miranda, 2008) que trazem para a Linguística Cognitiva, de modo definitivo, a consideração do USO linguístico como parte integrante da arquitetura cognitiva da gramática e do léxico de uma língua. De acordo com Miranda (2008), tais modelos configuram um novo olhar sobre o empreendimento construcionista da linguagem. Em suas palavras:

É uma questão de relevo - nesse enquadre, a realidade fundamental da linguagem é a enunciação de uma pessoa para outra em ocasiões particulares

---

<sup>3</sup> Como aponta Miranda (2008, p. 13), a Gramática das Construções surgiu no fim da década de 80 e conciliou três trabalhos: o de Lakoff (1987), que “reconhece as redes polissêmicas construcionais motivadas por projeções figurativas, de Fillmore e Kay que, ao longo da década de 80, desenvolvem estudos sobre idiomas sintáticos; e de Goldberg (1995) que, configurando, de modo mais acabado, a teoria da Gramática das Construções, elege como tema as construções de estrutura argumental.”

de USO. E é justamente a consideração do USO como constitutivo da arquitetura cognitiva do léxico e da gramática que vai marcar a distância, a dissidência definitiva e irreversível entre o cognitivismo de tradição chomskiana e o sociocognitivismo reivindicado pela Linguística Cognitiva. Nos termos de Goldberg (2006, p.22), as gramáticas não geram sentenças, são os falantes que o fazem. (MIRANDA, 2008, p. 14)

Tal perspectiva institui, portanto, uma visão motivacionista da linguagem, o que significa dizer que a gramática e o léxico emergem do uso, como um acontecimento histórico-cultural que **não envolve qualquer evento genético adicional**. Esta visão baseada no uso está presente no modelo de ontogênese defendido por Tomasello (2003), o que vem fortalecer as teses subscritas pela Linguística Cognitiva.

De acordo com a crença Chomskiana, a gramática universal seria inata ao ser humano. Diante disso, a aquisição da linguagem se daria através da aprendizagem das palavras separadamente para que, posteriormente, ocorresse sua utilização em sentenças. O entendimento de expressões como “Abra a janela” seria dado a partir da inferência de que o verbo “abrir” em Português precede o complemento “a janela”. Com isto, todos os verbos em Português precedem o complemento.

Em contrapartida, na teoria aqui adotada, as crianças aprenderiam após a observação de certos padrões de uso, captando a linguagem como um todo, não focalizando suas partes, de maneira dependente e gradual. Com isso, nas palavras de Miranda (2008, p.15), “a aquisição de estruturas linguísticas particulares depende fortemente de línguas específicas a que uma dada criança é exposta (a tese da ‘riqueza de estímulos’) e que generalizações acontecem somente após um significativo acúmulo de material linguístico concreto aprendido”.

De acordo com Tomasello (2009), o processo de aquisição da linguagem seria uma adaptação humana para comunicação. O autor ressalta características que nos diferem dos demais primatas, como a utilização de símbolos para a comunicação e a habilidade de reconhecer as intenções comunicativas do outro. Este processo que emerge de nossa ontogênese e se desenvolve com auxílio da cultura, inicia-se por volta dos 12 meses. Neste período, há uma série de novos comportamentos que indicam uma “revolução” na maneira que a criança vê o mundo e como constrói sua relação com o outro. Nas palavras de Tomasello:

“É fácil perceber que, ao longo do tempo ontogenético, as formas de vida que estruturam as primeiras aquisições da linguagem transformam-se nas bases mais amplas do conhecimento, referidas por vários linguistas

cognitvo-funcionais como sendo cruciais para a caracterização adequada do significado linguístico.” (TOMASELLO, 2009, p172)

Partindo desta teoria, a produtividade de um padrão construcional é obtido a partir do número de ocorrências em que este padrão é utilizado. Há duas maneiras de proceder tal investigação, a primeira seria a frequência de ocorrência, o *token*. Esse tipo de frequência indica o grau de convencionalização de uma determinada estrutura. A segunda ocorrência, de *type*, visa investigar a produtividade do padrão analisado. Portanto, os Modelos de Uso nos auxiliam na medida em que consideram a frequência com que determinadas construções linguísticas são reiteradas dentro de uma cena. Deste modo, partindo do falante e não de uma gramática postulada anteriormente a este, conseguimos ter uma dimensão muito maior dos *frames* convencionalizados pelos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa (ambos “motivados” pelo uso).

Passemos agora para a seção que apresenta o escopo central desta pesquisa: a *Semântica de Frames*. Tal seção busca demonstrar a importância da escolha dos *frames* para elencar as principais cenas emergentes nos discursos dos discentes de Língua Portuguesa, auxiliando, assim, na composição da imagem que o aluno tece a respeito de si mesmo.

### 1.3. A SEMÂNTICA DE *FRAMES*

A Semântica de *Frames* tem sua origem no final da década de 70 e representa um dos modelos teóricos de maior prestígio da Linguística Cognitiva. O advento deste modelo decorre da constatação da insuficiência de uma Semântica Composicional para a compreensão dos processos de significação.

A semântica Composicional parte da ideia de que o significado da palavra pode ser obtido através de uma lista de condições necessárias, levando em consideração que determinados traços podem ou não estar presentes nas palavras (como foi apresentado na explicação da categorização clássica). Dentro deste sistema de traços, seria possível, por exemplo, entender o sentido de uma palavra em relação à outra. Tal enquadramento teórico equivale a uma Semântica da Verdade (*T-semantics*).

Para Fillmore (1982), no entanto, esta teoria é fracamente validável quando confrontada com os complexos processos de significação. O pesquisador, mobilizado por seu interesse pela estrutura e semântica lexical, pode observar o comportamento de palavras em determinadas situações linguísticas, chegando à conclusão de que o processo de significação é

muito mais complexo do que a versão atomística apresentada anteriormente prevê em seus fundamentos e procedimentos analíticos. Seguindo a *T-semantics*, alguns entraves podem ser encontrados para obter-se, por exemplo, o significado de palavras polissêmicas ou mesmo expressões idiomáticas. A palavra “frango”, por exemplo, poderia ser definida, de acordo com o sistema de traços como: – humano, +animado, +animal, +capacidade de se locomover. Entretanto, esta definição não abarcaria o significado obtido em enunciados como “*Após levar frango, Júlio César desdenha a medalha de vice e recebe apoio.*”<sup>4</sup>. Para que o sentido deste enunciado seja compreendido, é necessário conhecer o contexto e a situação motivadora desta expressão. Neste caso específico (“levar um frango”), ainda há a necessidade do domínio do vocabulário relacionado ao jogo de futebol.

Contrastando de maneira significativa com a semântica formal, Fillmore apresenta, então, a Semântica da Compreensão (*Semantics of Understanding, U-semantics*). Nesta perspectiva, a palavra não se define apenas pelas relações que estabelece com as outras, mas, também, a partir da relação de continuidade entre a linguagem e a experiência. Para entender qualquer um dos participantes que compõem uma cena, é preciso compreender toda a estrutura; isto significa que o significado dependerá do contexto maior no qual está inserido. Nas palavras de Fillmore (1977), “**os significados são relativizados às cenas**”.

Portanto, entender todas as peculiaridades da cena e ter um olhar novo diante da significação das palavras, segundo Fillmore (2009), seria compreender um *frame*. Em suas palavras, a definição de *frame*: “Com o termo ‘*frame*’, tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda estrutura na qual se enquadram”. (FILLMORE, 2009, p25)

Para exemplificar tal conceito, o autor utiliza o *frame* *Evento\_comercial*. Como um *frame* amplo, tal cena pode ser evocada de diferentes maneiras, configurando-se distintas **Perspectivas** impostas pelas Unidades Lexicais (Cf. subseção 3.3.1) presentes em cada construção linguística. Assim tomando as seguintes frases:

- a) Joana **COMPROU** um vestido.
- b) Rafael **VENDEU** o carro.
- c) Rafael **PAGOU** 40.000 pelo carro.
- e) Ela **COBRA** 50 reais para fazer o vestido.

---

<sup>4</sup> Retirado de: [http://www.futebolinterior.com.br/clube/corinthians-sp/179716+Apos\\_levar\\_frango,\\_goleiro\\_do\\_Corinthians\\_desdenha\\_medalha\\_de\\_vice](http://www.futebolinterior.com.br/clube/corinthians-sp/179716+Apos_levar_frango,_goleiro_do_Corinthians_desdenha_medalha_de_vice) Visitado em 02 de Março de 2013

Em cada frase, há uma Unidade Lexical que faz com que o foco recaia em um dos participantes do *frame* de *Evento\_comercial*: no Comprador, no Vendedor, na Mercadoria e no Valor. Temos, assim, micropapéis temáticos, definindo a configuração global de um *frame*, e postos em relevo específico, dependendo de cada construção linguística utilizada.

Para o autor:

A Semântica de *frames* oferece uma maneira particular de olhar para o significado das palavras, assim como para caracterizar os princípios de criação de novas palavras ou sintagmas, para acrescentar novos significados às palavras ou para reunir o sentido de elementos do texto a fim de chegar ao sentido de sua totalidade. (FILLMORE, 1982, p 111)

Diante disso, podemos afirmar que a Semântica de *Frames* toma para si a questão da continuidade entre a linguagem e a experiência. Para exemplificar de maneira clara essa distinção entre as semânticas (formal e de *frames*), Fillmore (2009) apresenta uma analogia com um conjunto de ferramentas. Segundo o autor, é importante conhecermos o material do qual são feitas determinadas ferramentas (conhecer a fonética ou morfologia de uma língua, por exemplo). No entanto, é importante, também, saber como usá-las, em qual atividade devem ser utilizadas, quem pode usá-las, o porquê de seu uso, dentre outras finalidades. Deste mesmo modo, é muito importante descobrir quais palavras a pessoa utilizou em determinado contexto ou com que finalidade.

O autor retoma, ainda, a noção de protótipo apresentada por Rosch para compor melhor a noção de *frames*. Com isso, este conceito também está ancorado em um elemento cultural, pois **culturas diferentes poderão partir de um protótipo distinto para compor a mesma cena/ *frame*.**

Levando em consideração as postulações da Semântica de *Frames* (baseada no contínuo entre a linguagem e as experiências do indivíduo), um questionamento feito por Fillmore (2009, p. 26) revela a importância desta Semântica para nosso trabalho: “Quais são as categorias da experiência codificadas pelos membros dessa comunidade de fala por meio das escolhas linguísticas que eles fazem ao falar?”. Parafraseando o autor, esta abordagem acerca da semântica nos auxilia, de maneira eficaz, para entender quais as categorias de experiência os alunos de Língua Portuguesa utilizam ao falar das aulas de Português. Portanto, tal utilização mostra-se de extrema importância em nosso trabalho.

A próxima subseção apresenta, então, um projeto que possui como base a Semântica de *Frames*. Tal projeto lexicográfico fornece-nos a principal base para a análise dos segmentos discursivos dos estudantes.

#### 1.4. A *FrameNet* – UM PROJETO LEXICOGRÁFICO BASEADO NA SEMÂNTICA DE *FRAMES*

A *FrameNet* é um recurso lexicográfico que possui como base a Semântica de *Frames* apresentada por Fillmore (1982) e apoia-se em evidências extraídas de um *corpus*. Essa ferramenta, de acordo com Salomão (2009), possui como vantagem, quando comparada com a abordagem da lexicografia tradicional, o fato de obter informações implícitas nas definições dos dicionários tradicionais. A autora destaca, então, a possibilidade de organizar a descrição lexicográfica por *frames*, assim como utilização de um *corpus* para obter as possibilidades de combinação (ou valências) das Unidades Lexicais de um *frame*. Deste modo, destacam-se as funções semânticas, assim como “propriedades gramaticais das expressões linguísticas que compõem as valências destas unidades lexicais (...)”. (SALOMÃO, 2009, p2)

O projeto *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) possui em sua base de dados um *corpus* composto com dados lexicais do Inglês com mais de 10.000 unidades lexicais, dentre essas, mais de 6.000 foram anotadas e, aproximadamente, 8.000 relações entre *frames* exemplificadas em mais de 135.000 sentenças anotadas (RUPPENHOFER, ELLSWORTH, PETRUCK, JOHNSON, SCHEFFCZYK, 2010).

Algumas categorias utilizadas pela *FrameNet* para análise de *corpus* e para as anotações das sentenças são as Unidades Lexicais (ULs) e os Elementos de *Frame* (EFs). A Unidade Lexical (UL) é definida, nos termos de Geeraerts e Cuyckens (2007) como “o pareamento da palavra com seu significado”. A Unidade Lexical representaria uma forma linguística que evocaria um *frame*. Nesses casos, as questões relacionadas à polissemia da palavra não seriam um entrave, isto quer dizer que sentidos diferentes atribuídos à mesma UL, evocam *frames* diferentes. Para exemplificar esta situação, Salomão (2009) utiliza as diferentes ULs do verbo “pegar”, que em Português Brasileiro pode corresponder a duas ULs distintas. Em sentenças como “pegar a xícara de café”, o *frame* evocado seria o de MANIPULAÇÃO, em contrapartida, expressões como “pegar a ideia” ou “pegar a matéria”, por sua vez, evocam o *frame* de COMPREENSÃO. Além das ULs, temos as Unidades Construcionais (UCs). Estas, por sua vez, representariam uma construção linguística que evoca um *frame*. Diferentemente da UL, tal unidade apresenta-se por duas ou mais unidades, como no caso das UCs *não entender* ou *estar encontrando dificuldades*, encontradas nas análises deste trabalho.

Os Elementos de *Frame* (EFs), por sua vez, são os “componentes”, os micropapéis temáticos que configuram a valência do *frame* descrito. De acordo com Ruppenhofer *et al.*

(2009) são participantes da cena evocada e podem ser classificados em relação a sua centralidade (ser essencial para que a cena ocorra) ou não centralidade (não ser essencial à cena).

Para exemplificar as definições de elementos centrais e não centrais dos *frames*, partiremos da definição do *frame* de Encontro\_Hostil traduzido por Bernardo (2011):

<b>Encontro_Hostil</b>	
<b>Definição:</b>	Esse <i>frame</i> consiste de palavras que descrevem um encontro hostil entre forças opositoras ( <b>Lado 1</b> e <b>Lado 2</b> , coletivamente conceptualizados como <b>Lados</b> ) sobre um <b>Problema</b> disputado e/ou a fim de atingir um <b>Objetivo</b> específico.
<b>EFs Centrais:</b>	
<b>Problema:</b>	Uma questão não resolvida sobre a qual os dois lados do encontro hostil estão em desacordo. Eles <b>brigaram</b> sobre o direito de ser dono da terra.
<b>Objetivo:</b>	O resultado desejado do desfecho de um encontro hostil para o <b>Lado 1</b> ou para todos os lados coletivamente. Bill Clinton e Jerry Brown, rivais na candidatura presidencial, insultaram-se mutuamente no fim de semana como estratégia de difamação na <b>batalha</b> por votos.
<b>Lado 1</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil. Enquanto a <b>batalha</b> dos <b>EUA</b> com as nações que acolhem terroristas está longe de acabar...
<b>Lado 2</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente o segundo mencionado. Enquanto a <b>batalha</b> dos EUA com as <b>nações que acolhem terroristas</b> está longe de acabar...
<b>Lados</b>	Os lados de um encontro hostil expressos juntamente. Eles <b>brigaram</b> sobre o direito de ser dono da terra.
<b>Não – centrais, presentes nos relatos:</b>	
<b>Instrumento:</b>	O instrumento com o qual um ato intencional é performedo. Um garoto <b>com um isqueiro</b> <b>tacou fogo</b> na cabeça da menina.
<b>Alvo:</b>	O <b>Alvo</b> da ação. <b>12A9-8-</b> Quando a professora de Português <b>bateu</b> com a mesa <b>na cabeça</b> do Tiago
<b>Justificativa:</b>	explicação do acontecimento. Daniel pegou a faca e correu atrás das meninas e no outro dia ele <b>falou que era zoação</b> .
<b>Lugar:</b>	A localização onde o encontro hostil acontece. <b>16A9-8-</b> Uma vez tamparam mexerica num aluno <b>aqui na sala</b> .
<b>Finalidade:</b>	A razão para que um evento ocorra. <b>18A9-7-</b> Ela pegou e me <b>empurrou</b> na cerca de propósito <b>para eu não pegar a bola</b>
<b>Resultado:</b>	Resultado de um evento <b>Botou fogo</b> no cabelo da menina, aí a diretora <b>chamou a policia</b> e o menino foi expulso do colégio
<b>Modo:</b>	A forma de se performar um encontro hostil. <b>34A9-13</b> <b>Um garoto</b> <b>deu um soco</b> <b>bem dado</b> <b>numa menina</b>
<b>Intensidade:</b>	a intensidade de um encontro hostil. <b>49A9-15</b> <b>esse meu amigo</b> <b>bateu</b> <b>no meu colega</b> <b>até sangrar o nariz dele</b> .
<b>Unidades Lexicais:</b> <i>altercação.n, batalha.v, batalha.n, contenda.n, disputa.n, disputar.v, guerra biológica.n, colisão.n, colidir.v, combate.n, conflito.n, confronta.v, confronto.n, guerra química.n, duelo.n, duelar.v, briga.n, brigar.v, luta.n, tiroteio.n, briga de socos.n, briga de gangues.n, hostilidade.n, disputa.n, guerra.n, guerrear.v.</i>	

**Quadro 1:** Frame Encontro\_Hostil.

Os EFs em destaque Lado 1, Lado 2, Lados, Problema, Objetivo são os elementos de *frame* centrais, ou seja, são componentes indispensáveis desta cena. Temos, ainda, elementos de *frame* não centrais, que seriam “opcionais”. Sendo assim, podem estar presentes, mas não

são obrigatórios para que o *frame* ocorra. Este é o caso, por exemplo, dos EFs Instrumento, Alvo e Lugar dentro, ainda, do *frame* de *Encontro\_hostil*. Estes não são responsáveis por descrever a cena, mas podem ocorrer em algumas sentenças deste *frame*, como em “Minha prima brigou com ele dentro da sala”, em que “dentro da sala” seria o EF Lugar.

Um conceito também fundamental utilizado pela *FrameNet* é o de anotação. A plataforma realiza dois tipos de anotação: anotação de texto corrido e a anotação lexicográfica. A primeira consiste em anotar todos os *frames* evocados em um texto. O segundo tipo de anotação, por sua vez, é feito através da eleição de um ou mais *frames*. Determinado *frame* é escolhido ou *frames* relacionados são escolhidos e, em seguida, são listadas as ULs que possam evocá-los. Através de uma análise em *corpus* são buscados exemplos que demonstrem a consistência da definição dada.

As propriedades semânticas apresentadas por um determinado *frame* são representados pelos Elementos de *Frame* (EF); as sintáticas por seu tipo sintático (TS) e por sua função gramatical (FG). Essas relações podem ser observadas mais facilmente na anotação abaixo:

Camadas	Eu	briguei	com o aluno da sala 12
EF	Lado 1		Lado 2
FG	Ext		Obj
TS	SN		SP

**Quadro 2:** Anotação em camadas

No quadro acima, temos “Briguei” como a UL evocadora do *frame* de *Encontro\_Hostil*, os EFs Lado 1 e o Lado 2 são elementos de *frame*, anotados na primeira camada e são representados por “eu” e por “com o aluno da sala 12”, respectivamente. Marcados como “função gramatical” (FG), na segunda camada, temos “eu” como agente externo e “com o aluno da sala 12” marcado como objeto, estes representam um sintagma nominal e um sintagma preposicionado, que são marcados em uma terceira camada (TS).

Nem sempre todos os elementos centrais estarão lexicalizados, ou seja, presentes nas sentenças, o que configura o conceito de Instanciação Nula.

Quando mencionados anteriormente no discurso ou quando são facilmente recuperáveis pelo contexto, temos a Instanciação Nula Definida (IND). Como no caso do EF Cognizer em *Não gosto de português não entendo nada*. Neste caso, o EF Cognizer, do *frame* de *Compreensão (UC Negativa “não entendo”)* foi omitido, no entanto, ele pode ser facilmente recuperado. Essa inferência pode ocorrer tanto pelo fato de que na Língua Portuguesa há a possibilidade do sujeito do verbo ser não lexicalizado e recuperado pela

flexão verbal, como pelo fato da sentença acima ter sido proferida por um aluno de português, sujeito de nossa pesquisa para o qual foi direcionado o instrumento.

Outro caso em que a não lexicalização pode ocorrer é definida como Instanciação Nula Indefinida (INI). Este tipo de Instanciação Nula ocorre quando um dos elementos não é mencionado em nenhum momento do discurso e não pode ser recuperado pelo contexto. Entretanto, não atrapalha o entendimento da oração. Por sua vez, a Instanciação Nula Construcional (INC) abrange casos em que a omissão de um EF central ocorre devido a uma imposição estrutural. De acordo com Ruppenhofer *et al.* (2006, p. 25), os casos mais comuns de INCs seriam os de omissão do sujeito em sentenças imperativas, omissão dos agentes da passiva e, ainda, a omissão do sujeito em casos de gerúndio e infinitivo.

A *FrameNet* apresenta também a relação entre os *frames*. Sua plataforma demonstra, através de um diagrama, como um *frame* estabelece relações de *herança*, *subframe*, *perspectiva*, *usando*, *causativo*, *incoativo* e *veja\_também*. Tais relações são sempre assimétricas, ou seja, há sempre um *frame* maior e mais abstrato (*Superframe*) e um *frame* mais dependente e menos abstrato (*Subframe*). Estas relações podem ser melhor exemplificadas através do diagrama (retirado do *frame* de *Transação\_comercial*) e da legenda abaixo:

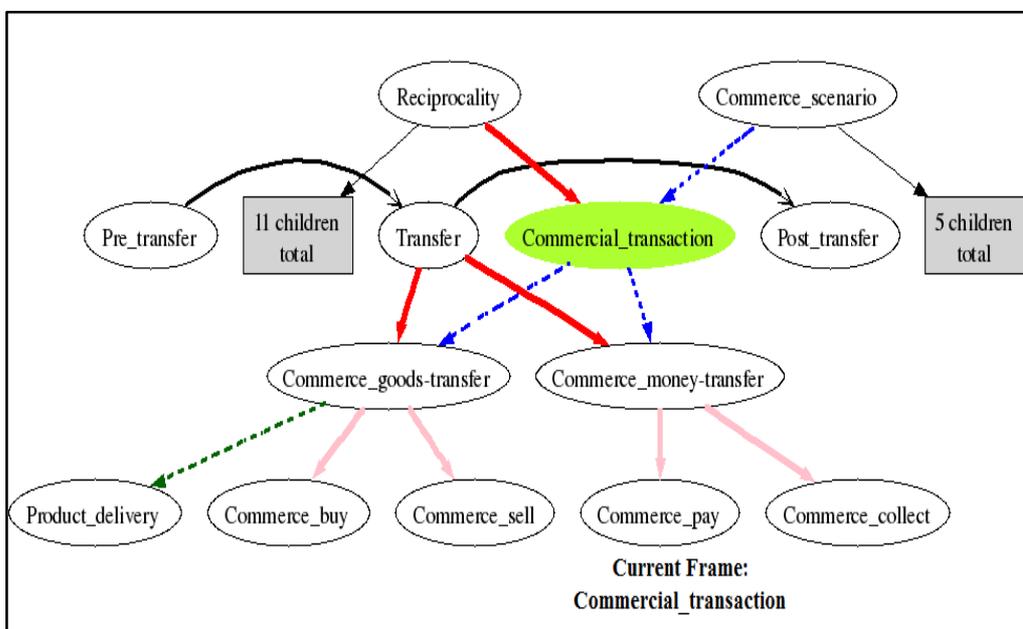


Diagrama 1: *Frame* Transação\_Comercial; retirado de <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>

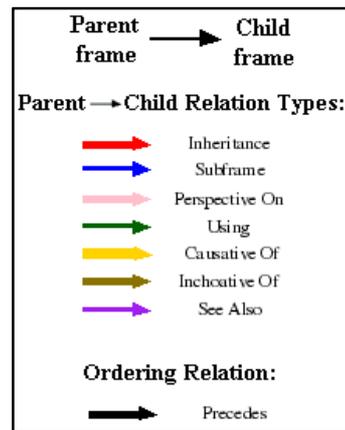


Diagrama 2: Relações entre *frames*; retirado de: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/FrameGrapher/LegendPopup.html>

A relação de *Herança* pode ser considerada a mais forte entre os *frames*. Nesta relação, a semântica presente no *Frame* Pai deve estar contida no *frame* filho, deste modo, o *frame* filho herda os EFs do *frame* Pai. Na figura acima, os *frames* *Reciprocidade* e *Transferências* são *Superframes* que estabelecem uma relação de herança com os *subframes* *Transação\_Comercial*, *Transferência\_de\_dinheiro* e *Transferência\_de\_bens*.

A relação *Perspectiva\_em* é a relação em que pelo menos dois pontos de vista são perspectivizados (RUPPENHOFER *et al.*, 2009) a partir de um *frame* neutro. Deste modo, no exemplo acima, o *frame* *Transferência\_de\_bens* possui essa relação de perspectiva com os *frames* que focam no comprador e no vendedor.

O *Subframe*, por sua vez, é um subevento de um evento mais complexo. Nesta relação, os *frames* distribuem-se em sequências de estado e transições de maneira que cada fase pode ser considerada um *frame* específico. Esta relação pode ser vista no *frame* exemplificado pela figura acima através dos *frames* *Cenario\_Comercial* que estabelece uma relação de *Subframe* com *Transação\_Comercial*.

A relação de *Precedência*, por sua vez, ocorre quando um *frame* é desmembrado em sequências, correspondendo a eventos em sequência. Essa relação pode ser observada através dos *frames* de *Pré\_Transferência*, *Transferência* e *Pós\_Transferência* demonstrado na figura acima.

As relações *Causativo\_de* e *Incoativo\_de* ocorrem entre um *frame* estativo e suas contrapartes incoativas e causativas. Para exemplificar tal relação, os autores utilizam o exemplo dos *frames* de *Posição\_na\_escala* (estativo), *Mudar\_de\_Posição\_na\_escala* (que é incoativo) e *Causar\_mudança\_na\_posição\_da\_escala* (que é causativo).

A relação de *Usando* ocorre especificamente quando uma parte da cena evocada pelo *frame* filho se refere ao *frame* Pai. Como exemplo, os autores utilizam o *frame* de **Volubilidade** que utiliza o *frame* de **Comunicação**, isto porque **Volubilidade** descreve uma qualificação do evento de **Comunicação**.

Por fim, temos a relação *Veja\_também*. Neste caso, há um grupo de *frames* similares que devem ser diferenciados de maneira cuidadosa. Temos como exemplo desta relação, os *frames* similares **Exame\_Minucioso** e **Procurar**, tal relação entre esses *frames* demonstra como eles diferenciam-se entre si.

Deste modo, têm-se a Semântica de *Frames* e a *FrameNet* como a principal base analítica deste estudo. Passemos agora para as contribuições advindas da Sociologia, da Educação e da Linguística Aplicada, que conferem a este trabalho um caráter híbrido.

## **2. O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE E A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NA SOCIEDADE HODIERNA**

*“Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa somos nós.” (Saramago)*

Este capítulo cumpre, conforme anunciado na Introdução, a tarefa de nos oferecer subsídios e categorias multidisciplinares, capazes de nos conduzir no exercício interpretativo dos resultados obtidos a partir da análise semântica de nosso *corpus*. Dito de outro modo, primeiro, o discurso discente é submetido a uma análise linguística; depois, com vistas a alcançar o objetivo educacional que guia este estudo, passamos à hermenêutica dos dados, ancorados em distintos campos do conhecimento.

Com tal propósito, anunciamos nosso percurso argumentativo. Em primeiro lugar (seções 2.1 e 2.2), dado o foco analítico na imagem de si mesmo construída pelos alunos, nossa atenção se volta para os processos de construção de Identidade nos termos da Ciência Cognitiva (FAUCONNIER e TURNER, 2002; LAKOFF 1987, 1999) e na visão do sociólogo Bauman (2001, 2005, 2007, 2008, 2011). À seção 2.3, o tema da educação, em equação com a questão da identidade em uma “vida líquida” (BAUMAN, 2007), é confrontado com uma visão antropológica.

A seção 2.4, por sua vez, apresenta questões específicas ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, assim como faz um breve levantamento histórico acerca da relação entre linguagem e poder. Para isso, utiliza-se do aporte teórico de Gnerre (1985, 1991), Bourdieu (1983) e Oliveira (2000). Por fim, apresentaremos as proposições advindas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) sobre o ensino de língua materna no Brasil, assim como o levantamento de algumas questões acerca deste ensino feitas por Miranda (2012).

### **2.1. A IDENTIDADE COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIOCOGNITIVA**

Um dos fundamentos centrais do paradigma sociocognitivista enfeixado pela Ciência Cognitiva em nosso século está em sua perspectiva metafísica que refuta a visão da realidade (mundo) como uma estrutura autônoma em que os objetos e relações independem de quem os percebe. Dito de outro modo, rejeita-se o suposto de que o mundo possui uma estrutura

completa, correta e única, de que as relações entre as categorias no mundo são caracterizadas por uma razão transcendente e universal, que independe das peculiaridades das mentes, cérebros e corpos. Nesses termos, teríamos todos o mesmo sistema de conceitos; a realidade nos afetaria a todos de modo igual e o conhecimento seria a apreensão correta e objetiva da estrutura do real. Nesta visão, a **Identidade** a respeito de si, do outro e das demais entidades seria uma categoria pronta, dada, apreendida de modo certo ou errado pelo homem.

Na contramão de tal visão racionalista, nos termos de Lakoff (1987: xv), “a razão humana não é uma instanciação da razão transcendental: ela emerge da natureza do organismo e de tudo que contribui para a sua experiência individual ou coletiva: sua herança genética, a natureza do ambiente em que ele vive, o modo como funciona nesse ambiente, a natureza de seu funcionamento social, e outras coisas do gênero.”.

Sintetizando, para o paradigma sociocognitivista existe, é certo, um mundo que independe dos seres humanos. A natureza da realidade impõe, portanto, restrições aos conceitos humanos. Contudo, a maneira como a percebemos e concebemos depende de injunções biológicas, culturais, sociais, emocionais. O pensamento e a razão, portanto, não transcendem o corpo, a sociedade e a cultura; nascem dessas dimensões.

Nesta direção, a **Identidade** não é garantida pela FORMA e sim por um processamento cognitivo complexo. Para os linguistas Fauconnier e Turner (2002), tal relação integra os três “Is” da cognição humana, quais sejam Integração, Imaginação e Identidade.

Assim, a cognição humana que opera através de redes de projeção e **Integração** entre domínios de conhecimento (integrações conceptuais), produzindo, desta forma, o processamento do sentido, vale-se da **Imaginação** para criar tais redes (projetando domínios de conhecimento em outros domínios) e só assim consegue promover a **Identidade** que faz com que saibamos que A é igual A, ainda que A não seja uma forma, uma “coisa” pronta, acabada no mundo. É assim que, ainda que a Identidade “João” se transmute fisicamente no tempo (de bebê a adulto), na sociedade e na cultura (diferentes e múltiplos são os papéis sociais que o definem em distintas cenas ou *frames*: filho, irmão, pai, professor, amigo, chefe), se mantém integrada esta entidade - eu sei que João é João. A noção de “quem” e o “que” somos depende, pois, dos processos de integração conceptual.

A Identidade, embora pareça ser uma noção primitiva, é, de fato, um empreendimento da Imaginação humana. A Imaginação humana – e estamos falando de rotinas imaginativas – não opera, contudo, a partir da subjetividade pura e sim de uma rede de saberes que se integram, se renovam e se multiplicam na vida sociocultural que partilhamos.

Coerente com tal rumo erige-se o conceito de **Referência** neste paradigma (TOMASELLO, 2003). A referência linguística, concebida como uma relação triádica, é um ato social no qual um **sujeito** tenta fazer com que o **outro** dirija sua atenção para algo no **mundo**. Trata-se de um processo discursivo, negociado na interação, que implica o estabelecimento de distintas perspectivas sobre a cena/*frame* em foco. Assim, na busca de obter a atenção do outro para o mundo, operam-se escolhas simbólicas; cada símbolo apreende uma maneira particular, uma perspectiva ante uma entidade e desencadeia os processos de categorização e predicação.

É desta forma, pois, que buscamos captar, através da referência aos docentes de Língua Portuguesa e da predicação a eles atribuída, construída nas distintas perspectivas instauradas pelo discurso discente, a Identidade que lhes conferem os alunos. Para isto, valemo-nos da categoria analítica “*frame*” que nos permite captar o professor (um Elemento de *Frame* – EF) como um papel social evocado em diferentes e múltiplas perspectivas (distintos *frames* em uma rede de relações semânticas).

Na próxima subseção, ganha relevo a incompletude da Identidade ante as contingências socioeconômicas e culturais de nosso tempo.

## 2.2. A IDENTIDADE NA MODERNIDADE LÍQUIDA – UMA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

Começamos pelo conceito de “Modernidade Líquida” proposto por Bauman (2001). O autor, no prefácio de seu livro *Modernidade Líquida*, explica o significado do estado de “liquidez” através de uma comparação com o estado sólido. Com isso, salienta o fato de os fluídos não conseguirem manter sua forma, sofrendo variações quando submetidos a alguma tensão. Os sólidos, em contrapartida, mantêm sua forma, possuem sua dimensão clara. Nas palavras do autor, “os fluidos, por assim dizer, não fixam o espaço nem prendem o tempo. Enquanto os sólidos têm dimensões espaciais claras, mas neutralizam o impacto e, portanto, diminuem a significação do tempo”.

Através desta comparação, a metáfora da fluidez é assumida para explicar o tempo em que vivemos, as mudanças hoje acontecem de maneira cada vez mais rápida e imprevisível. Nessa modernidade líquida, “num piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos e os capazes em incapazes.” (BAUMAN, 2005, p8). Por isso, neste novo tempo, basear-se em

tomadas de atitude e posturas que obtiveram bons resultados no passado, não representam boas estratégias para se viver. Diante disso, assume-se uma postura de “vida-líquida”:

“a vida-líquida é uma vida precária, vivida em condições de incerteza constante. (...) A vida líquida é uma sucessão de reinícios e, precisamente por isso é que os finais rápidos e indolores, sem os quais reiniciar seria inimaginável, tendem a ser os mais desafiadores e as dores de cabeça mais inquietantes (...)” (BAUMAN, p.10, 2005)

Segundo o autor, o mundo em que vivemos é marcado pela instabilidade e fragmentação, nada é duradouro, por isso, hoje a vida é vista como dividida em episódios, seriados fragilmente conectados. Assim, uma vida só se torna uma narrativa coesa postumamente. O conceito de fluidez é, então, estendido para diversas situações, relações ou indivíduos: ao amor, à **educação, à identidade, ao jovem**, dentre outros.

De acordo com Bauman (2005), o conceito de **identidade** atualmente se liga a nossa existência fragmentada. Sendo assim, por não representar uma campanha de tema único, tal questão representa hoje um “monte de problemas”. Vale lembrar que, como destaca o autor, as coisas são colocadas em foco apenas quando fracassam ou decepcionam de alguma forma; a questão da identidade, então, tornou-se hoje um assunto posto em evidência devido à tamanha dificuldade em defini-la. Nos tempos líquidos, ao invés de pensar a qual comunidade se pertence, a qual nação se pertence ou a qual movimento político se pertence, tendemos a redefinir o que é o significado e o propósito da vida para uma pessoa. As identidades não são mais herdadas, ganharam livre curso, cabe, por conseguinte, a cada indivíduo capturá-la segundo os próprios anseios. Segundo o autor, “a predestinação foi substituída por um “projeto de vida”, o destino pela vocação- e a “natureza humana” na qual cada um nasceu foi substituída pela “identidade” que cada um precisa podar e adaptar.” (BAUMAN, p. 181, 2008)

O autor compara a incompletude da identidade com as peças de um quebra-cabeça. Para compor sua identidade pessoal, é preciso juntar as partes da mesma maneira como se monta um quebra-cabeça, no entanto, nessa comparação, o brinquedo é incompleto (assim como a vida em seriados). O quebra-cabeça que compramos nas lojas já possui seu “destino-final” traçado: o desenho final impresso na caixa mostra como deverá ficar a montagem; assim, se alguma peça faltar, tal objetivo não consegue ser atingido. Quando montamos nossa identidade, tais meios não são possíveis. Na mesa dessa montagem, há muitas peças disponíveis, porém, a imagem final não é apresentada, o começo se dá pelas peças que valham

a pena ter; a partir destas, serão feitas montagens e remontagens para se descobrir um meio de como chegar ao fim.

O problema acerca da identidade nos tempos modernos mudou de forma e conteúdo. A questão sobre a qual se discutia antes era a respeito de “como chegar lá”. Em contrapartida, nos tempo de hoje, deve-se descobrir aonde devemos ir, quais os atalhos pegar para se chegar a algum lugar antes que o caminho a frente torne-se intransitável ou desafiante. A questão, então, é buscar a identidade a ser assumida e ficar atento para “trocar de identidade” caso essa seja “retirada do mercado” ou, ainda, saia de moda.

Portanto, ao longo da vida, o indivíduo constrói e reconstrói suas múltiplas identidades. A sensação de “desencaixe” é própria desse tempo e não mais se associa apenas à fase adolescente do ser, mas a uma experiência que se repete ao longo da vida do indivíduo, pois “poucas (ou nenhuma) ‘caixas’ de ‘reencaixe’ parecem ser sólidas o bastante para vaticinar a estabilidade de uma ocupação longa.” (BAUMAN, p. 188, 2008).

Como salienta o autor, talvez, nos dias atuais, seja mais correto utilizar o termo “identificação” ao invés de “identidade”. A “identificação” refere-se a uma atividade incompleta que nunca termina, “na qual todos nós, por necessidade ou escolha, estamos todos engajados” (Bauman, p. 193, 2008). Deste modo, a identificação não seria um resíduo dos tempos de pré-globalização, mas sim uma cria do mundo globalizante.

### **2.3. CONFRONTANDO OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO**

Outro tema abordado por Bauman e muito caro aos nossos estudos é a educação. Em seu livro *Los Retos de La Educación en La Modernidade Líquida* (2008), o autor apresenta alguns desafios que assolam o campo educacional nos tempos líquidos, como a síndrome da impaciência e suas consequências em relação ao conhecimento.

A síndrome da impaciência é explicada através da relação que o jovem constrói com o tempo. Segundo o autor, os jovens consideram o gasto de tempo como um recurso abominável, ou seja, o tempo não pode ser empregado por um período longo em uma única atividade; isso seria considerado um esforço inútil. Esperar com paciência o mérito por uma atividade significa perder inúmeras outras possibilidades que poderiam proporcionar um sentimento de satisfação momentânea; o passar do tempo diminuiria o número de possibilidades. Diante desse quadro em que toda demora é considerada como estigma de inferioridade, a educação aparece como um produto.

Nos tempos anteriores aos da Modernidade Líquida, os pais valiam-se do argumento de que o conhecimento ensinado na escola seria guardado para sempre, deste modo, os filhos se interessariam pelos estudos. Nos dias de hoje, no entanto, tal argumento torna-se impossível de ser utilizado (e pode surtir o efeito contrário do pretendido). O medo de muitos jovens, como relata o autor, é de passar a vida inteira como os pais, ou seja, ocupar apenas um cargo durante toda a vida, perdendo, assim, as demais oportunidades (hoje um jovem passará em média por onze empregos até aposentar-se). A educação, então, é vista como um bem acabado, adquirido para um fim específico; o bolo do conhecimento é cortado em pequenas porções em que cada parte destina-se a uma profissão.

O desafio ligado ao conhecimento, segundo Bauman (2008), relaciona-se com a questão da aversão aos compromissos. Deste modo, chega-se ao que o autor aponta como o primeiro desafio da Modernidade Líquida: os produtos que não esgotam suas possibilidades de aplicabilidade em uma única vez perderam seu encanto. Como já exposto, a solidez das coisas é interpretada como ameaça e as coisas valorizadas perdem rapidamente seu valor. A alegria encontra-se, então, em livrar-se do que agora é considerado antiquado; o conhecimento torna-se uma mercadoria.

O mundo, como aponta o autor, tornou-se um local muito mais propício ao esquecimento do que a aprendizagem. A criação de novas tecnologias em rede facilitou a “inutilização” da memória de longo prazo; por isso, os anos de conhecimento advindos da escola e da universidade são considerados inúteis.

A valorização do conhecimento é advinda do fato de este ser uma representação fiel do mundo. No entanto, não há como conservar tal qualidade quando o mundo muda continuamente de maneira a desafiar a verdade do conhecimento, tomando, assim, de surpresa até as pessoas consideradas bem informadas. Segundo Werner Jaeger (1989) (*apud* BAUMAN, 2008), as premissas para a criação da educação estavam assentadas na imutabilidade do mundo (que se encontrava abaixo da diversidade humana) e nas leis, igualmente sólidas, que sustentavam a natureza humana. Assim, diante dessa modernidade volátil, se Jaeger estiver certo, a educação, de fato, está em crise.

Tal constatação ganha peso e confronto ante a visão antropológica da educação posta por Tomasello (2003) para quem esta é vista como uma dimensão singular da espécie humana e como uma estratégia da evolução. Como pensar tal proposição ante os tempos de uma “vida líquida”? É o que passamos a discutir.

Tomasello (2003) erige sua teoria antropológica evolucionista e socioconstrucionista a partir de um enigma e uma hipótese:

- I. O enigma do tempo - Seis milhões de anos é, em termos evolutivos, um tempo muito curto para que possamos explicar tamanha diferença evolutiva entre o ser humano e os demais primatas. Ainda há outros números relativos à obtenção das habilidades cognitivas do homem que reforçam este enigma: apenas nos últimos dois milhões de anos apareceram os primeiros sinais das aptidões típicas de nossa natureza. É importante ressaltar, sobretudo, que dividimos cerca de 99% de material genético com os chimpanzés.
- II. A hipótese - O ser humano possui um mecanismo evolutivo biológico de transmissão social ou cultural que se dá de maneira mais rápida do que os mecanismos de variação genética e seleção natural. Estes mecanismos seriam únicos da espécie. O homem aprende por imitação, instrução e colaboração e tais processos se tornam possíveis devido ao fato de essa espécie reconhecer o outro como seu coespecífico mental e intencional. Portanto, o ser humano aprende não apenas com o outro, mas, sobretudo, através do outro, o que faz com que nossa espécie tenha um processo de evolução cultural cumulativa.

Da hipótese apresentada decorre o que Tomasello chama de “efeito catraca”. Quando um indivíduo ou um grupo de indivíduos produz determinado artefato ou determinada convenção social, faz uma versão primitiva do objeto, ou seja, o processo de criação não acontece de maneira pontual e finalizada. Com o tempo, esta criação primeira é modificada e melhorada por outro indivíduo ou grupo. Portanto, há uma transmissão social feita por um agente confiável e reconhecido como igual, o que faz com que a “catraca” gire apenas para frente. Os demais animais, de maneira contrária, reconhecem o outro apenas como seres animados capazes de se movimentar de maneira voluntária, o que faz com que a catraca, conseqüentemente, permaneça parada.

A educação, a partir da tese apresentada, é considerada crucial para o processo evolutivo de nossa espécie. Para Tomasello, ela é uma **estratégia de evolução** garantida pelos humanos. Comentando tal afirmação, Miranda (2005) pontua: “Só os humanos retêm seus filhos durante tanto tempo, porque só os humanos educam seus filhos. Só os humanos têm uma longa herança acumulada, que é preciso passar a frente, fazendo a roda girar. Educação e aprendizagem são, pois, estratégias da evolução (...)”.

No entanto, diante das condições de uma “vida líquida”, como pensar a educação como uma estratégia da evolução? Estaria a catraca condenada a parar? Se o conhecimento acumulado ao longo do tempo não é mais confiável, seriam igualmente não confiáveis os seus agentes? Qual seria, então, o papel dos educadores - pais, professores, por exemplo - neste tempo?

O que nos parece é que, quando Bauman põe o “dedo na ferida” não está profetizando o fim da humanidade e do que há de humano em nós. “Não se pode fazer omelete sem quebrar os ovos.”, diz o ditado popular. Assim, há que se tecer o duro retrato de nossa identidade fluida, o descarrilamento em que nos colocamos, movidos pela pressa, pelo dinheiro, pelo consumo instantâneo do conhecimento, do amor, do outro, pelo exacerbado egocentrismo. Com isto, o processo educacional, mesmo em tempos difíceis, ainda é uma estratégia evolucionista a ser repensada e resignificada de modo a não se liquefazer para sempre.

Para isso, em termos da educação formal, não se pode esquecer que o mundo lá fora se tornou profundamente diferente diante de uma escola, via de regra, estagnada no tempo. Nessa vida líquida em que nos encontramos, como educar jovens que, manipulados para o consumo e desempregados na maioria dos países pobre ou ricos, veem sua face ante um espelho opaco? Diante de tal desafio, a educação precisa de uma nova forma para construir uma nova identidade, com sujeitos – educadores e alunos - capazes de sobreviver nessas águas turbulentas. Nessa direção, precisa ser considerada uma ação contínua - uma estratégia da evolução! - e não um artifício exclusivo de fomento de habilidades técnicas. Criar cidadãos capazes de erigir seu espaço de diálogo e/ou de enfrentamento na sociedade, capazes de ver sentido em direitos e deveres erguidos por uma ética cidadã.

É movido por esta (talvez) utopia que este estudo se coloca. Nosso objetivo é captar as Identidades assumidas pelos estudantes pesquisados (estudantes de Língua Portuguesa) nessa modernidade líquida fragmentada, ante o ambiente da sala de aula. Para estes estudantes a disciplina de Língua Portuguesa seria um dos “pacotes de conhecimentos” temivelmente considerados duráveis e inúteis? E como se veriam como destinatários deste “pacote” e ante seu “empacotador”?

Na próxima seção, passamos ao desafio de pensar o ensino de Língua Portuguesa em tempos hodiernos. A questão é pensar de que modo a língua que falamos é parte do que somos, de quem somos; enfim, parte de nossa Identidade. De que modo o ensino de uma língua materna pode me afastar, me confundir, me envergonhar em relação ao que sou; ou

pode me ajudar a juntar as minhas faces em busca de uma identidade mais coesa? A erigir minha identidade social, cultural, afetiva e a dos outros que me cercam?

“Minha língua é minha pátria, eu não tenho pátria, tenho mátria”, diz Caetano Veloso<sup>5</sup>. Ou, ante o ensino escolar, esta língua materna seria, de fato, uma língua madrasta?

## **2.4. ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: LINGUAGEM, PODER, MITOS E PRECONCEITOS**

Para se pensar o ensino de Língua Portuguesa, é preciso que se entenda o que define o domínio ou não desta língua e como tal compreensão afeta os processos de ensino-aprendizagem e, como consequência, mobiliza sentimentos de identidade do aluno ditados pela exclusão ou inclusão. Assim, a possível reflexão acerca das questões postas à seção anterior começa pela discussão sobre as relações entre língua, poder e dominação (subseção 2.4.1). Em seguida, na subseção 2.4.2, serão apresentadas as proposições dos PCNs (1998) para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e, ainda, alguns questionamentos sobre este ensino feitos por Miranda (2012).

### **2.4.1. Língua e Poder**

Para George Orwell (1949) em seu livro *1984*, “(Se) você controla a língua, você controla o argumento. Se você controla o argumento, você controla a informação. Se você controla a informação, você controla história. Se você controla a história, você controla o passado. Aquele que controla o passado controla o futuro”.

Tal afirmação vai de encontro a premissa defendida pelo Círculo de Bakhtin<sup>6</sup> de que não há nenhum enunciado neutro, ou seja, por detrás de algo proferido, há sempre uma gama de posturas valorativas assumidas pelo enunciatador, já que “nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores” (BAKHTIN *apud* FARACO, 2003). Portanto, a língua carrega consigo não apenas o papel comunicador, mas, muito além disso, é considerada uma prática social que envolve um instrumento de poder e, segundo Bourdieu, através dela procuramos ser “obedecidos, acreditados, respeitados, reconhecidos.” (BOURDIEU, 1983).

<sup>5</sup> Música *Língua*, Caetano Veloso

<sup>6</sup> - “(...) um grupo multidisciplinar de intelectuais russos que se reuniam regularmente entre 1919 e 1929. Para Faraco, porém, três desses intelectuais merecem atenção – Bakhtin, Voloshinov e Medvedev –, não só devido à confusão de autoria dos textos, mas também pela representatividade desses a cerca do pensamento do Círculo.” (retirado de <http://culturadetravesseiro.blogspot.com.br/2011/04/linguagemedialogoideiasdebakhtinfaraco.html>)

A variedade falada por determinada classe social, segundo Bourdieu (1983), define o quanto tal classe vale. Em seu texto *Economia das Trocas Linguísticas*, o autor ressalta que a língua dominante no mercado define o preço que será atribuído às demais. Com isso, ao deter o monopólio sobre essa norma, tem-se também o monopólio dos meios para se apropriar dela. A partir de tal premissa, o autor conclui que “aprender uma linguagem é ao mesmo tempo aprender que essa linguagem será lucrativa em tal ou qual situação”. O pesquisador acredita que toda situação linguística funciona como um mercado em que se trocam coisas. No mercado escolar, por exemplo, o preço que a linguagem receberá é a nota e, ainda neste mercado, o governante dessa situação linguística escolar seria o professor. Caberia a ele o papel de juiz, decidindo o direito de sanção ou correção sobre a linguagem dos alunos.

Partindo dessa concepção de mercado linguístico, tomemos uma breve associação histórica para comprovar a questão do “capital de autoridade”. A linguagem é símbolo de poder e prestígio social e, segundo Freire (1989), não conseguimos entender o problema vinculado à linguagem sem um corte de classe. A língua sempre foi utilizada como forma de dominação ou, ainda, doutrinação. De acordo com Gnerre (1991), a associação de uma variedade à escrita, é o primeiro passo no processo de transmissão de informações de ordem política e “cultural”. Ainda segundo o autor, tal associação culmina na sistematização pelas gramáticas.

O processo de legitimação de uma variedade através da gramática respondeu nos séculos da Idade Média às exigências políticas e culturais da época. As diferenças entre as variedades linguísticas e o latim eram muito grandes, no entanto, o latim representava o poder na Europa. Diante disso, as demais variedades passaram por um processo de adequação sintática e lexical. A partir da expansão ibérica, difundir a língua entre os povos considerados “bárbaros” passou a ser uma necessidade, já que perpetuar a língua significava perpetuar a presença e a dominação dos povos portugueses e espanhóis.

Durante o processo de colonização do Brasil, várias medidas foram responsáveis pela dominação linguística em nosso território, assim como a criação do mito do monolingüismo (Oliveira, 2000). O Estado Português foi o responsável por impor o português como única língua legítima. Em 1758, através do documento *Diretório dos Índios*, Marquês de Pombal teve como objetivo principal “civilizar” os índios através da imposição da Língua Portuguesa. De acordo com o documento, a “língua do Príncipe” seria uma das formas mais eficazes de “desterrar os Povos rústicos da barbaridade de seus antigos costumes” (POMBAL *apud* OLIVEIRA, p. 128, 2000). Como consequência de tal documento, que visava à proibição de

outra língua em território nacional, algumas línguas, sobretudo indígenas, desapareceram (o Português era, até então, de uso minoritário). É preciso destacar aqui que, mesmo após a proclamação da independência, ainda existia a necessidade de manter-se uma elite branca europeizada que não gostaria de misturar-se, deste modo, não misturando “sua” língua com a dos bárbaros.

Durante o Estado novo (1941 e 1945), a ditadura Vargas também tomou medidas que auxiliaram na dominação linguística do país. A “nacionalização do ensino” foi responsável por invadir escolas comunitárias, gráficas de jornais em língua alemã e italiana. Além disso, prendeu e torturou imigrantes por falarem em público sua língua materna (incluindo brasileiros descendentes de imigrantes que falavam a língua foram presos).

Embora hoje não consigamos destacar medidas autoritárias da natureza das que foram descritas, ainda não podemos dizer que a polêmica acerca de uma língua dominante no país esgotou-se; o ensino gramatical, por exemplo, ainda se baseia em uma norma lusitana.

De fato, ainda é uma questão em relação ao Português do Brasil qual seria o padrão linguístico formal e informal a serem considerados legítimos? Onde termina o erro e começa a variação de usos? Qual seria a gramática de usos de nossa língua? O esforço de linguistas brasileiros nesta direção<sup>7</sup> existe, mas ainda estamos longe de fornecer ao professor da escola fundamental os parâmetros claros – e nunca definitivos – para a sala de aula de modo a promover uma educação linguística menos excludente.

A próxima seção deste capítulo apresentará a postura assumida pelo Estado antes tais questões, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) acerca do ensino de Português.

#### **2.4.2. O ensino de Língua Portuguesa no Brasil: o que dizem os PCNs**

Em sua parte introdutória, os PCNs promovem uma discussão acerca das críticas levantadas pela linguística da década de 80 sobre o ensino de Português no Brasil: abordam a desconsideração da realidade do aluno, a excessiva valorização da gramática, assim como uma teoria gramatical inconsistente. A partir desse breve levantamento, os PCNs apresentam-se como uma síntese de todas as discussões que foram levantadas até o momento. A concepção de língua adotada pelo documento é a seguinte:

---

<sup>7</sup> Hoje há alguns estudos e gramáticas que buscam descrever o Português Brasileiro, como é o caso da *Nova Gramática do Português Brasileiro* de Castilho (2010), da *Gramática do Português Brasileiro* de PERINI (2010), da *Gramática de Usos do Português Brasileiro* de Neves (2000).

Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCNs, p. 20, 1997)

Percebe-se, então, que o principal documento que servirá como guia dos professores, adere a uma noção de língua que não a reduz minimamente a um sistema, mas reconhece, também, seu caráter histórico e social situado em um determinado contexto. O documento assume, então, que o ensino da disciplina deve ter como principal objetivo levar o aluno a dominar os diversos gêneros textuais que circulam na sociedade e, ainda, assumir o direito à palavra produzindo textos eficazes nas variadas situações comunicativas.

O ensino seria, então, feito a partir do texto com um propósito educativo definido. Para isso, os PCNs têm como uma de suas principais teorias norteadoras, a Teoria de Gêneros:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneos, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado. (PCN, 1997, p. 23)

Com isso, o principal objetivo seria o desenvolvimento da competência discursiva do aluno, por isso, os textos escolhidos pelos professores, segundo os PCNs, devem levar o estudante a uma prática reflexiva, levando em consideração textos orais e escritos. O ensino gramatical, por sua vez, deve dar-se em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção textual, leitura e escuta de textos. Desse modo, é desnecessário o ensino gramatical tradicional sem fins específicos, voltado apenas para uma avaliação escolar sem uma aplicação prática (como “exercícios de reconhecimento e memorização da terminologia” PCN, 1997, p. 28).

O documento admite a existência de uma relativa unidade linguística no Brasil, ressaltando variações de vocabulário, de pronúncia e construções sintáticas diversas, ressaltando ainda que as diferenças são construídas, principalmente, sobre questões sociais. A seção “Implicações da questão da variação linguística para a prática pedagógica”.

Nos termos do Ministério da Educação, os PCNs:

Foram feitos para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e, sobretudo, ao desenvolvimento do currículo na escola, contribuindo ainda para a atualização profissional. (MEC, retirado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?id=12598:publicacoes&option=com_content&view=article))

No entanto, ainda que se reconheça a importância da legitimação de questões fundamentais sobre o uso das línguas no discurso do Estado, sabe-se da profunda distância entre a prática e a teoria.

Nesta direção, cabe considerar que os Parâmetros Curriculares Nacionais, de fato, incorporaram ao seu discurso as discussões linguísticas, construídas em nossas academias. Dito de outro modo, o Estado legitimou a fala da academia (Cf. Introdução). A questão, então, é saber qual é a prática do Estado no sentido de proporcionar condições para que tal palavra se torne uma prática democrática. Ou ainda: qual a condição que tem os agentes da educação – professores de Português – de uma formação condizente com tais parâmetros? Qual a sua condição mesmo de praticantes da língua padrão formal que devem ensinar? Em que escola atuam, em que condições vivem eles e seus alunos, o que recebem como salário? Qual é enfim, a identidade que tem estes atores – professores e alunos – ante si mesmos e ante a sociedade e o Estado?

De fato, a escola que temos hoje no Brasil sofre também os efeitos de um tempo líquido, como apontam os resultados de pesquisa de Bernardo (2011), Lima (2009), Fontes (2012). Tais pesquisas, vinculadas ao nosso Grupo de Pesquisa (Cf. Introdução), apontam para o reconhecimento da tão discutida *crise* nos ambientes escolares. Um clima escolar de opacidade de princípios e valores que instituem a cidadania parece prevalecer. O espaço a ser garantido para as práticas de leitura, escrita, oralidade em sala de aula vem sendo usurpado por tal *crise* desencadeadora de fortes indicadores de desinteresse e fracasso de nossos alunos e de adoecimento (tristeza, depressão, *stress*) e desinteresse por parte de seus professores.

Tudo isto pode explicar porque, como aponta Miranda (2011), apesar da legitimação de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem - linguagem como prática social - em todos os parâmetros do Estado, apesar de três décadas de discussão, avançamos de modo tão lento em relação às práticas de sala de aula, aos resultados da aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil.

A partir das principais questões apresentadas nesta seção, buscaremos entender como se constrói a Identidade dos alunos de Língua Portuguesa investigados. Trata-se de um Estudo de Caso; daí os limites restritos das generalizações alcançadas neste estudo.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E IDENTIFICAÇÃO DOS SUJEITOS PESQUISADOS

O objetivo deste capítulo é descrever e justificar os procedimentos metodológicos eleitos neste trabalho, a partir de uma decisão central, qual seja, a escolha por uma Linguística Cognitiva baseada em *corpus*.

Conforme explicitado no capítulo dois, a Linguística Cognitiva tem como um dos fundamentos principais a centralidade do papel da experiência de todas as ordens - física, sociocultural, interacional - na instituição do pensamento e da linguagem. Nesta direção, os processos de significação construídos nos *frames* de atenção conjunta, o uso linguístico e a diversidade das línguas passam a ocupar a agenda investigativa dos linguistas, o que vem a provocar também uma virada metodológica dentro do paradigma. Assim, os corpora naturais tornam-se uma opção metodológica cada vez mais usada a que se somam as naturais intuições analíticas do linguista.

Tendo como questão a experiência de alunos vivenciada em sala de aula, tal escolha metodológica vai ao encontro de nosso interesse investigativo. Daí, a escolha da Semântica de *Frames* (Cf. seção 2.3) que, em seus projetos lexicográficos (Cf. seção 2.3.1), opta pelo trabalho com *corpora*. Na mesma direção, convergem os Modelos Baseados no Uso (Cf. seção 2.3.4), acrescidos das contribuições acerca da frequência de *types* e *tokens* que também servirão como procedimentos analíticos de nossos dados.

A partir da decisão teórica anunciada, passemos ao traçado argumentativo construído em cada seção deste capítulo.

Em primeiro lugar (seção 3.1), procedemos à definição e justificativa das demais escolhas metodológicas, apresentando nossos procedimentos analíticos de ordem qualitativa e quantitativa. Em seguida, de modo a justificar a natureza do instrumento investigativo escolhido, apresentamos a utilização das narrativas como instrumento de pesquisa (BAUMAN, 1986; FABRÍCIO e BASTOS, 2009; THORNBORROW e COATES, 2005). As seções 3.1.2 e 3.1.3 são dedicadas, respectivamente, ao cenário investigativo e ao perfil dos sujeitos investigados. A constituição do *corpus* ocupa a seção 3.1.4. Os procedimentos analíticos vinculados ao uso da ferramenta computacional *WordSmith Tools* e à *FrameNet* para análise do discurso discente são descritos na seção 3.2.5. Por fim, apresentamos o instrumento investigativo complementar – o diário de campo.

### 3.1. OS PROCEDIMENTOS ELEITOS – DECISÕES TEÓRICAS

Em seu âmbito metodológico, este estudo caracteriza-se, primeiramente, como um estudo de caso.

O estudo de caso pode ser utilizado para explorar situações da vida real. Segundo Yin (2001), tal metodologia debruça-se sobre uma situação contemporânea, sendo considerada mais abrangente. Desse modo, relatando a realidade de forma mais profunda, não tem, em muitos casos, uma separação nítida entre o fenômeno e seu contexto. Por isso, o principal objetivo desta abordagem não é descrever o objeto analisado, mas, sobretudo, explicá-lo, e, por esta razão, várias técnicas de pesquisa são conjugadas neste processo.

Para cada estudo de caso há, então, uma forma mais ou menos particularizada de metodologia (ANDRÉ, 1984), que pode incluir entrevistas (orais ou escritas), gravações, anotações (como a utilização do “diário de bordo”), documentos, negociações com os participantes da pesquisa, dentre outros. O estudo de caso possui, assim, um grande potencial no âmbito educacional, uma vez que se orienta por perguntas (do tipo “como” e “porque”) e não por soluções.

É, pois, deste modo que definimos este estudo, dada a principal pergunta que o guia - *Como os sujeitos investigados constroem sua identidade enquanto alunos de Língua Portuguesa?* A escolha de tal abordagem justifica-se, por conseguinte, pela natureza da pergunta e do objeto recortados. A situação contemporânea que enfrentamos é a sala de aula de Língua Portuguesa. O cenário são sete escolas da rede estadual de Ensino de Juiz de Fora. Buscamos mapear a autoimagem de uma mostra de 188 alunos de Língua Portuguesa, o que representa 35% da mostra total, utilizando, para tal propósito, a análise do discurso discente sobre suas experiências nas aulas de Português. As generalizações alcançadas têm, por sua vez, os limites de um estudo de caso.

Do ponto de vista da escolha de métodos analíticos, este trabalho pode ser caracterizado por uma metodologia mista, o que implica a associação de métodos quantitativos e qualitativos.

Dentro da tradição das grandes dicotomias do século passado, tais métodos vêm sendo considerados antagônicos, sem qualquer possibilidade de combinação harmônica. Tal perspectiva, segundo Tashakkori e Teddlie (1998), se explica pela dicotomia entre duas visões da realidade e do conhecimento, quais sejam os modelos Positivista e Construtivista. Por um lado, a visão positivista que, concebendo a existência da realidade de modo autônomo, independente dos sujeitos que a partilham, postula o “conhecimento unicamente nos fatos

observáveis e rejeita qualquer especulação acerca das origens” (DUARTE, 2009, p.4). Deste modo, os fatos analisados seriam independentes, o contexto seria passível de generalizações. Em contrapartida, o construtivismo surgiu como um extremo “radical”, considerando objeto e pesquisador como inseparáveis e as generalizações caracterizadas como impossíveis.

No enfrentamento de tal “guerra paradigmática”, Tashakkori e Teddie (1998) consideram a ação dos “pacifistas” que conseguiram mostrar que tais métodos são, na verdade, compatíveis. A análise mista é, assim, definida como uma possibilidade de se obter uma análise mais apurada dos dados. Segundo Gunther (2006, p. 207) “o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa.”.

Diante disso, os dados analisados são, nos termos de Fontes (2012, p. 54), “(...) observados, descritos e interpretados.”.

### **3.1.1. A utilização das narrativas como estratégia para construção de identidade do sujeito**

O instrumento investigativo utilizado é composto por duas partes. A segunda parte corresponde ao núcleo central de nosso interesse e propões aos alunos a realização de uma narrativa (escrita) para contar sua história como aluno de Língua Portuguesa:

Caro aluno, A disciplina de Língua Portuguesa está presente em sua vida desde que você entrou para a escola. Durante este tempo, você vivenciou várias experiências relacionadas à matéria (com seus professores, durante suas aulas, conteúdos que aprendeu etc.). Gostaríamos, então, de conhecer um pouco da sua história e compreender melhor sua relação com essa disciplina. Conte-nos suas vivências mais marcantes (positivas ou negativas) como aluno de Português.

Esta seção destina-se, desse modo, a justificar a escolha de tal estratégia, partindo dos estudos de e Thornborrow e Coates (2005), Rego (2003), Fabrício e Bastos (2009) que reportam a Goffman (1974) e a Labov e Waletzky (1967 *apud* Fabrício e Bastos 2009).

O ato de narrar representa, segundo Thornborrow e Coates (2005), uma capacidade fundamental da cognição humana e, ainda segundo os autores, algo crucial para nossa sobrevivência. As histórias podem apresentar diversas funções: entreter (como em piadas, das anedotas), justificar ou explicar (como em relatos ou descrições de eventos), instruir (como

nas fábulas) ou, ainda, estabelecer normas sociais (como nas “fofocas”). Diante disso, a narrativa seria central à construção de nossa identidade social e cultural.

Para Fabrício e Bastos (2009, p 42), o ato de narrar representa algo além do ato discursivo; seria, pois, uma forma que auxilia na estruturação de nossas relações sociais, sendo, portanto, intrínseco à nossa cultura, “presente em diferentes contextos de interação, formais e informais”. Segundo Goffman (1974), narrar seria quase uma compulsão; ocorre devido ao fato de todos nós termos uma história para contar que envolve um evento passado, presente, condicional ou futuro. Além disso, passamos a maior parte do nosso tempo narrando.

Segundo Labov e Waletzky (1967, *apud* FABRÍCIO e BASTOS 2009), autores que, de maneira pioneira, criaram um método de análise de narrações orais de experiências pessoais, o processo de contar uma história deve partir de um motivo, ou seja, de algo que motiva o narrador a compartilhar sua experiência. As narrativas teriam uma estrutura integrada pelas seguintes partes: *sumário ou resumo, a orientação, as ações complicadoras, a avaliação, resolução* e, por fim a *coda*. Não haveria uma ordem fixa para tais partes dentro da narrativa, podendo as variações ocorrerem de acordo com o objetivo pretendido, o contexto e a identidade dos interlocutores.

Tal proposta de análise vem sendo alvo de várias críticas. A crítica mais constante seria a consideração, por parte do sociolinguista Labov, da narrativa como “uma estrutura autônoma e descontextualizada”, o que, segundo os críticos, limita seu potencial de entendimento da estrutura circundante. Outro ponto questionado seria a não consideração de narrativas que não possuem estruturas sequenciais cronológicas bem formadas, assim como questões como as relações entre evento passado, memória e narrativa não serem problematizadas. Por fim, temos o fato de tal modelo ser considerado limitado por não preocupar-se com os sentidos estabelecidos na interação e nas relações micro e macro.

No entanto, estes pontos relacionados à estrutura na narrativa não são o principal legado deixado pelos estudos de Labov. Fabrício e Bastos (2009) afirmam que os conceitos de reportabilidade, ponto e avaliação podem auxiliar na análise do funcionamento das narrativas nas interações, oferecendo parâmetros para identificação de episódios narrativos e uma base para compreensão da narrativa como uma performance de identidade.

A autora Teresa Cristina Rego (2003) em seu livro *Memórias da Escola*, apresenta, baseando-se em autores como Bruner (1997 *apud* Rego, 2003) e Bosi (1994 *apud* Rego, 2003), o estudo de narrativas autobiográficas. Segundo a pesquisadora, as narrativas sobre si

mesmo podem expressar um conjunto de significados que foram construídos culturalmente pelo sujeito. Por conseguinte, identificamos traços históricos e culturais internalizados de uma determinada época ou sociedade. O mais interessante seria, portanto, compreender “suas visões interpretações, impressões, representações e lembranças (...)” (REGO, 2003, p 80).

O que nos interessa, pois, no uso da narrativa como estratégia metodológica de construção de dados não é a busca da “verdade” nas aulas de Língua Portuguesa. Mas, nas palavras de Bruner (1997):

Refiro-me simplesmente a um relato do que se pensa que se fez, em que cenário, de que modo, porque razão. Ela será, inevitavelmente, uma narrativa [...], sua forma será tão reveladora quanto a sua substância. Não importa se o relato se adapta ao testemunho de outros. Nós não estamos à busca de temas ontologicamente obscuros, como saber se o relato é “auto-enganador” ou “verdadeiro”. Estamos interessados apenas no que a pessoa pensou que fez, para que ela pensou que fazia alguma coisa, em que tipo de situação ela pensou que estava, e assim por diante (BRUNNER, 1997, 103, *apud* REGO, 2003, p79).

Durante o processo de narrar, segundo Rego, o narrador decide o que é importante ou não no momento do relato. O que temos, então, é um narrador que decide no tempo presente o que um protagonista, que leva seu nome, vivenciou de mais relevante no tempo passado. Diante disso, as figuras do personagem e do narrador fundem-se no momento “aqui e agora”. Neste processo, o que se destaca não é o “reviver”, mas sim, o “reconstruir” a história.

A narrativa, desse modo, é uma prática discursiva crucial para entender a identidade do sujeito, pois, através dela, o narrador consegue dizer quem é e quem não é; temos uma visão de como ele se descreve ante o outro. Sendo assim, tal aporte teórico é de suma importância para entender a imagem que o aluno de Língua Portuguesa tece a respeito de si neste papel social que assume.

Assim, a partir desse conjunto de abordagens teóricas, a metodologia utilizada neste estudo, com vistas a compor a autoimagem do aluno de Português, abrange os seguintes procedimentos:

- i. Seleção de um ambiente específico (sete escolas, sete turmas de 9º e sete turmas de 2º ano);
- ii. Construção do instrumento investigativo (composto de duas partes: inquérito fechado e narrativas escritas);
- iii. Construção dos dados (vivências discentes sobre a aula de Português) mediante aplicação do instrumento e posterior organização de um corpus;

- iv. Descrição (a partir de uma categoria semântica central: o *frame*); quantificação (recorrendo à ideia de frequência postulada pelos Modelos Baseados no Uso (Cf. seção 3.2.5) e interpretação dos dados a partir de um olhar multidisciplinar).

Passamos à descrição de tais escolhas e procedimentos.

### 3.1.2. O CENÁRIO INVESTIGATIVO

O cenário investigativo desta pesquisa é composto por sete escolas da rede estadual de ensino do município de Juiz de Fora que possuem Ensino Fundamental e Médio Completo. Foram escolhidas as turmas de nono ano do Ensino Fundamental e as turmas do segundo ano do Ensino Médio. Tal escolha norteou-se pelo fato de alunos das séries mais avançadas possuírem um acúmulo maior de experiências em relação ao ensino de LP.

De modo a evitar-se uma realidade homogênea, as escolas foram escolhidas segundo dois critérios:

1º. Critério: avaliações nacionais obtidas com o IDEB e a Prova Brasil, assim como outras informações acerca da escola como a média de alunos por turma, taxa de abandono, taxa de aprovação/reprovação, distorção série/idade e, ainda, a taxa de participação no ENEM. Tais informações foram retiradas do site *Todos pela Educação*<sup>8</sup>, em que é fornecida a possibilidade de realização de uma busca comparativa entre as escolas. Deste modo, as escolas selecionadas distribuem-se, de forma distinta, em alto, baixo e médio desempenho nesses quesitos.

O quadro abaixo mostra os dados obtidos em relação a tais critérios:

---

<sup>8</sup> Retirado de: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/busca-comparativa/>

9º ano	Prova Brasil 2009	9º ano	IDEB 2011	9º ano	Taxa de aprovação 2010 (%)
Escola 3	270,6	Escola 5	5,1	Escola 5	94,6
Escola 1	259,3	Escola 3	4,8	Escola 3	89,6
Escola 5	257,8	Escola 4	4,6	Escola 1	83,7
Escola 4	250,9	Escola 1	3,6	Escola 4	82,8
Escola 7	248,6	Escola 6	3,6	Escola 7	81,5
Escola 6	245,8	Escola 7	3,4	Escola 6	69,1
Escola 2	232,6	Escola 2	3,2	Escola 2	66,5

9º ano	Media de alunos por turma 2010	9º ano	Taxa de abandono 2010 (%)	9º ano	Distorção série/ idade (%)
Escola 5	37,8	Escola 4	0,0	Escola 4	15,0
Escola 6	35,6	Escola 6	0,0	Escola 5	24,9
Escola 1	34,6	Escola 5	0,6	Escola 3	30,7
Escola 2	33,6	Escola 1	0,8	Escola 1	33,6
Escola 3	33,1	Escola 3	1,1	Escola 7	41,3
Escola 4	32,0	Escola 7	4,5	Escola 6	43,0
Escola 7	31,5	Escola 2	-	Escola 2	45,7

2º ano	Taxa de abandono 2010 (%)	2º ano	Taxa de aprovação 2010 (%)	2º ano	Taxa de reprovação 2010 (%)
Escola 2	0,0	Escola 5	89,4	Escola 5	7,5
Escola 6	1,2	Escola 4	77,5	Escola 3	12,5
Escola 5	3,1	Escola 7	72,5	Escola 4	13,2
Escola 1	5,1	Escola 3	70,5	Escola 7	20,5
Escola 7	7,0	Escola 2	68,1	Escola 1	27,4
Escola 4	9,3	Escola 1	67,5	Escola 2	31,9
Escola 3	17,0	Escola 6	55,0	Escola 6	43,8

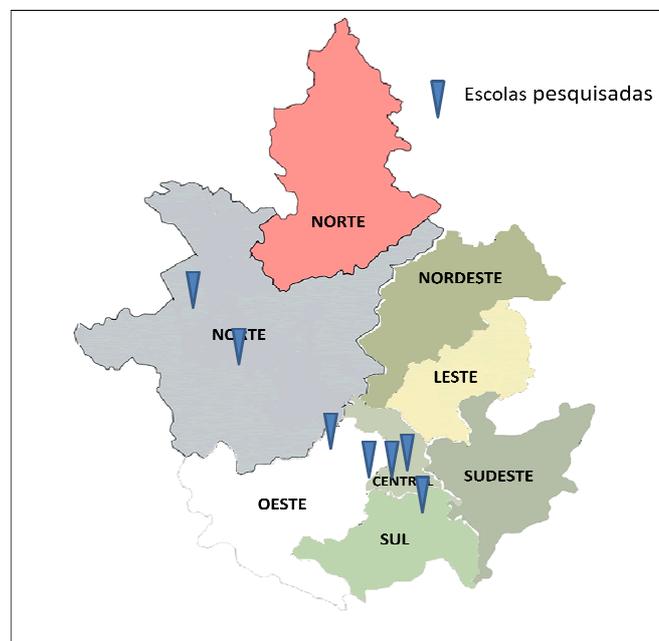
  

2º ano	Distorção série/ idade (%)	2º ano	Média de alunos por turma 2010
Escola 5	21,9	Escola 7	35,7
Escola 7	35,6	Escola 6	32,7
Escola 1	40,6	Escola 2	31,9
Escola 4	43,1	Escola 3	31,2
Escola 3	43,2	Escola 5	29,1
Escola 2	48,8	Escola 4	28,3
Escola 6	49,6	Escola 1	26,7

**Tabela 1:** Critérios avaliados na escolha das escolas

Como se pode observar nas tabelas acima, a escola cinco aparece entre as três primeiras em dez quesitos avaliativos. A escola três, por sua vez, destaca-se em cinco. As escolas seis, dois e sete estão entre as piores em sete pontos avaliados. As demais escolas (quatro e um) encontram-se distribuídas em posições intermediárias, intercalando entre as primeiras e últimas posições.

2º. Critério: distribuição por regiões diferentes da cidade. Deste modo, temos duas escolas localizadas na região norte, três na região central, um na região sul e uma na região oeste. Um mapa com a localização de cada escola é apresentado a seguir:



**Figura 3:** Localização das escolas pesquisadas

### 3.1.3. O sujeito de nossa pesquisa

Reunimos um total de 364 alunos do nono ano do Ensino Fundamental e do segundo ano do Ensino Médio com um total de 340 respostas válidas (respostas em que os alunos não deixaram o instrumento em branco ou não fugiram ao enunciado proposto, falando de outras disciplinas, por exemplo). Partindo do número total de alunos, fizemos um recorte a fim de contemplar os seguimentos discursivos apenas em primeira pessoa. Tal recorte foi feito devido ao fato de essa pesquisa ter como principal objetivo construir a autoimagem do aluno de Língua Portuguesa. Após essa separação, nosso *corpus* dispõe da voz de 188 alunos e

reúne 277 segmentos discursivos, uma vez que um segmento encontra-se em diferentes *Superframes* (Cf Cap 4), sendo assim analisado sob mais de uma perspectiva.

Conforme explicitado, o instrumento investigativo usado em nossa pesquisa é composto também de um inquérito fechado voltado para um delineamento básico do perfil socioeconômico e cultural dos alunos. Essa parte do nosso instrumento apresenta-se da seguinte forma:

Escreva um pseudônimo (um nome fictício), com o qual vamos identificá-lo:	
Idade:	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:

Quais das atividades abaixo você mais gosta de fazer nas suas horas de lazer? Marque com X até três atividades.

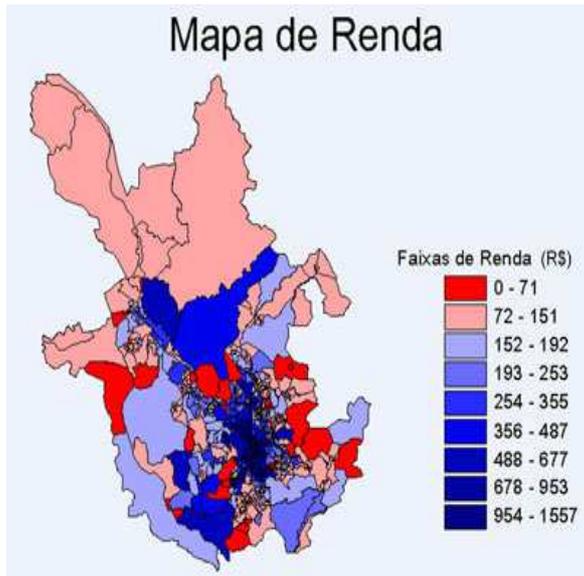
Ir ao teatro	
Ir ao cinema	
Ir a exposições culturais	
Praticar esportes	
Navegar na internet	
Ler	
Ir a shows musicais	
Ir a festas na casa de amigos	
Jogar video game	
Outra. Qual? _____	

<b>Em sua família</b>	
As refeições são feitas com todos à mesa	<input type="checkbox"/> Todos os dias <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Algumas vezes por mês <input type="checkbox"/> Algumas vezes no ano <input type="checkbox"/> Nunca
Seus responsáveis lêem jornais, revistas	<input type="checkbox"/> Todos os dias <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Algumas vezes por mês <input type="checkbox"/> Algumas vezes no ano <input type="checkbox"/> Nunca

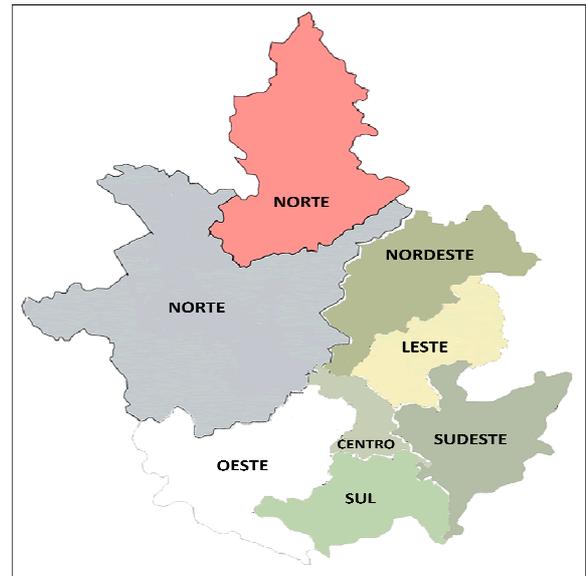
Seus responsáveis lêem livros	<input type="checkbox"/> Todos os dias <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Algumas vezes por mês <input type="checkbox"/> Algumas vezes no ano <input type="checkbox"/> Nunca
Seus responsáveis navegam na internet	<input type="checkbox"/> Todos os dias <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Algumas vezes por mês <input type="checkbox"/> Algumas vezes no ano <input type="checkbox"/> Nunca
Há programas de lazer juntos	<input type="checkbox"/> Todos os dias <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Algumas vezes por mês <input type="checkbox"/> Algumas vezes no ano <input type="checkbox"/> Nunca
Vê-se televisão junto	<input type="checkbox"/> Todos os dias <input type="checkbox"/> Mais de uma vez por semana <input type="checkbox"/> Uma vez por semana <input type="checkbox"/> Algumas vezes por mês <input type="checkbox"/> Algumas vezes no ano <input type="checkbox"/> Nunca

Passemos à descrição do perfil resultante destes dados. A decisão por proceder a tal descrição no presente capítulo deve-se ao fato de este perfil traçado não se constituir como o alvo central de nossa questão. Assim, tais dados apenas auxiliarão a leitura da questão que mobiliza este estudo – a autoimagem dos alunos de Português.

Como já apresentado nesta subseção, os colégios pesquisados pertencem às regiões norte, oeste, centro e sul. Em nosso questionário, o bairro em que moram os estudantes foi perguntado. Como esperado, os estudantes moram, em sua grande maioria, nas proximidades das escolas.



**Figura 2: Mapa da renda**



**Figura 3: regiões de Juiz de Fora**

**Gráfico 1: Localização dos domicílios dos Alunos**



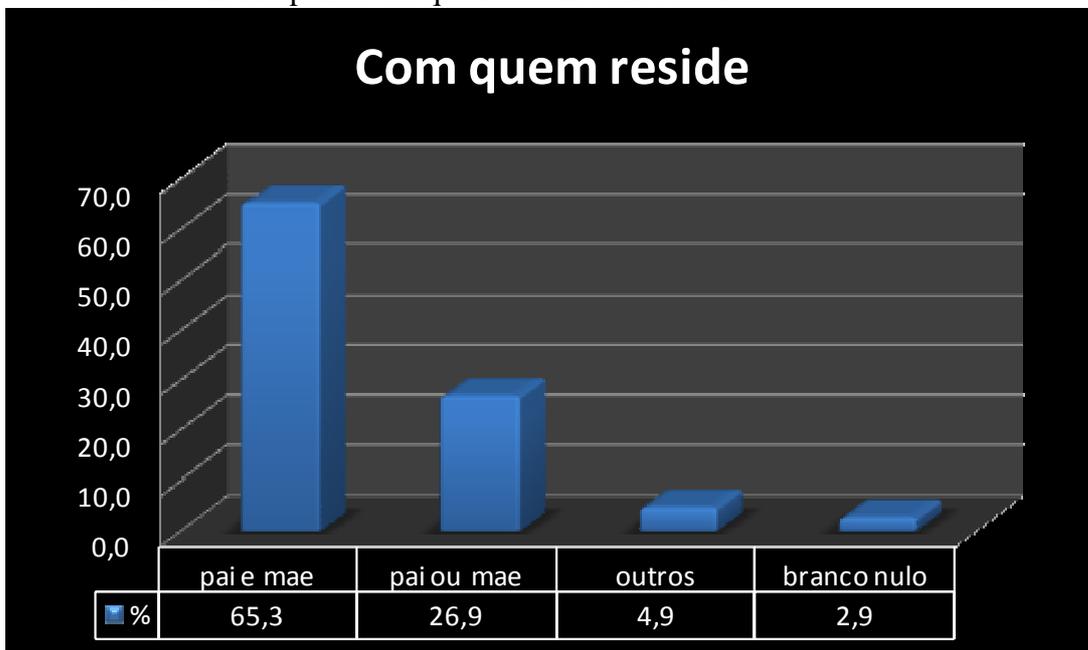
Como se pode observar, a maioria dos estudantes reside na região Norte (31,5%), o que, de acordo com o mapa de Renda da cidade, significa ter uma renda abaixo de 152 reais. As demais localizações destacadas são sul (19,2%) e oeste (15,6%), que também apresentam uma renda muito baixa (abaixo de 253 reais). Deste modo, os estudantes participantes desta pesquisa residem em regiões de alto índice de exclusão social. É importante destacar que o

mapa acima corresponde ao Mapa da renda<sup>9</sup> de 2009, quando o salário mínimo equivalia a 465 reais.

Em relação à faixa etária, temos 69,1% do total dos alunos com idade adequada à série (entre 14 e 16 anos para o 9º. Ano (72,%); entre 16 e 17 para o 2º. Ano (59,5%)). Ao contrário da expectativa, a distorção foi maior no Ensino Fundamental (40,5%), no Ensino Médio, a distorção foi de 28%<sup>10</sup>. Tal expectativa deve-se ao cenário hoje encontrado no Ensino Médio de maneira geral, de acordo com dados fornecidos pelo site Todos Pela Educação, seria alto índice de evasão escolar e distorção série/idade neste segmento.

Quanto ao item “com quem residem”(Gráfico 2), pode-se verificar que a maior parte dos alunos mora com os pais, podendo ser um dos progenitores padrastos ou madrastas (65,3%); 26,9% dos estudantes mora apenas com um dos progenitores; os demais (4,9%) com outros familiares (tios, avôs ou pessoas com outro grau de parentesco). Portanto, dentre os jovens pesquisados, há a representação da figura de autoridade em casa; estes jovens não estão, pois, em situação de desamparo social. Dito de outro modo, não são jovens abandonados.

**Gráfico 2:** Responsáveis que residem com o aluno.



<sup>9</sup> Disponível em: <http://www.acesa.com/cidade/arquivo/jfhoje/2009/02/10-exclusao>

<sup>10</sup> Indicador que permite calcular o percentual de alunos, em cada série, com idade acima da recomendada.

As ocupações dos pais foram agrupadas seguindo os critérios da UFJF, utilizados no questionário socioeconômico dos processos seletivos da mesma. A maioria dos pais (Gráfico 3) se enquadra nos agrupamentos 3, 4 e 5. No caso das mães (Gráfico 3), a maioria está nos agrupamentos 4, 5 e 6. Tais agrupamentos representam profissões que não precisam, via de regra, de algum grau de escolaridade formal para serem exercidas, daí se pode ter um mapa genérico do nível de letramento familiar. Abaixo um resumo dos agrupamentos utilizados nessa classificação:

**Agrupamento 1:** Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares), outras ocupações com características semelhantes.

**Agrupamento 2:** Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

**Agrupamento 3:** Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 1º grau (ginásial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes: pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.

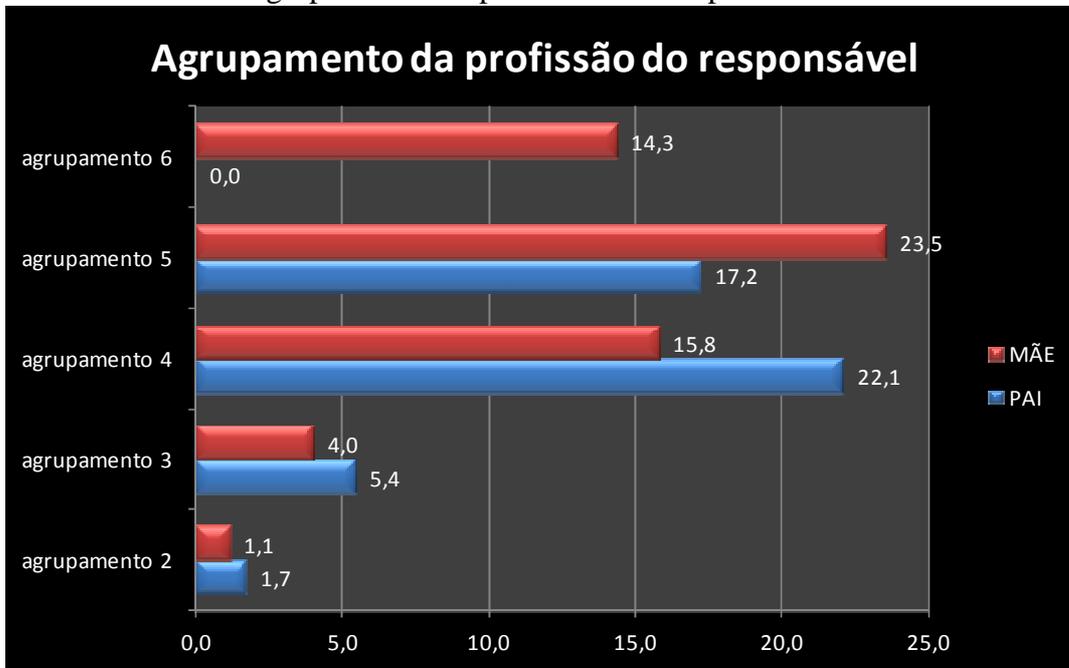
**Agrupamento 4:** Datilógrafo, telefonista, mecanógrafo, contínuo, recepcionista, motorista (empregado), cozinheiro e garçom de restaurante, costureiro, operário qualificado (que tem um mínimo de aprendizado profissional, como mecânico, gráfico, metalúrgico, ferramenteiro), porteiro, chefe de turma, mestre de produção fabril, serralheiro, marceneiro; comerciário como balconista, empregado de loja de artigos finos ou de estabelecimento comercial de grande porte (casa de roupa, sapataria, joalheria, farmácia, drogaria, loja de aparelhos domésticos, mobiliárias); funcionário público no exercício de funções semelhantes; posto militar de soldado, cabo e equivalentes; pequeno comerciante, sitiante, pequeno proprietário rural (até 20 hectares) e outras ocupações com características semelhantes.

**Agrupamento 5:** Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro

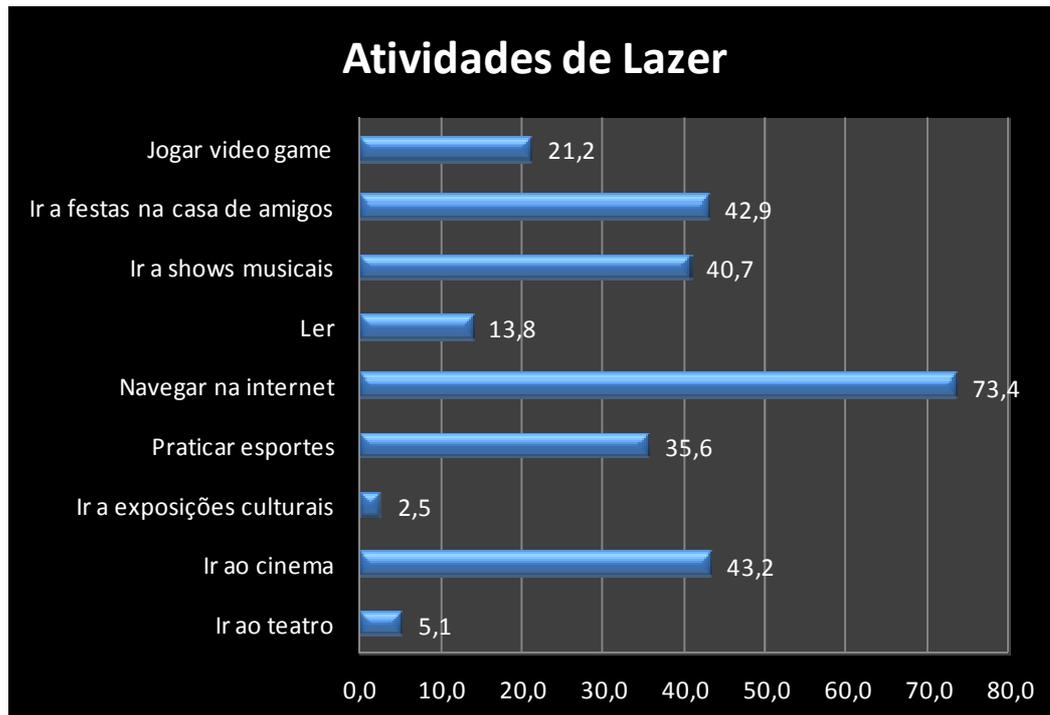
pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com características semelhantes.

**Agrupamento 6:** Do lar.

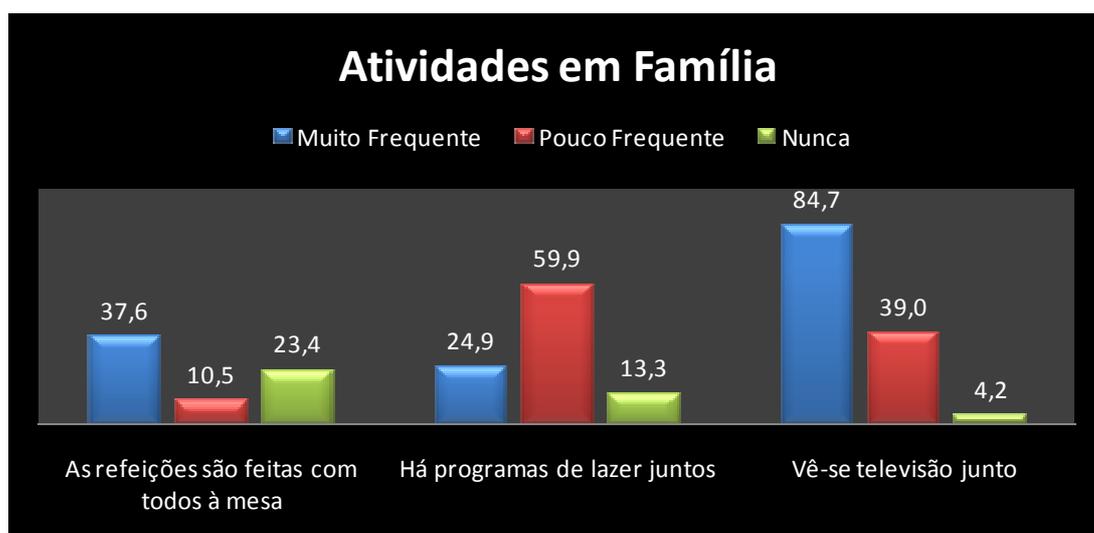
**Gráfico 3:** Agrupamento das profissões dos responsáveis



Em relação às atividades de lazer exercidas pelos estudantes, a mais frequente é “navegar na internet” (73,4%), o que mostra claramente que as práticas de letramento do século XXI são outras; são práticas de multiletramentos em que palavra, imagem e som se misturam em múltiplos gêneros. Os benefícios e malefícios desta inclusão digital têm sido amplamente discutidos, contudo, o fato é que a escola não pode ignorar tal mundo e precisa, ao contrário, valer-se dele. Seguem-se na frequência práticas mais informais de interação, como shows (40,7%), festas (42,9%), jogos (21,2%), além disso, também incluem a prática de esportes (35,6%) em suas atividades de lazer. Práticas da tradição letrada, como leitura (13,8%), teatro (5,1%) e exposições culturais (2,5%), em contrapartida, apresentam uma porcentagem muito pequena. Tal fato implica reconhecer que estes alunos, pouco habituados a frequência a práticas públicas mais formais, podem ter dificuldade para compreender os padrões interacionais e linguísticos que precisam ser negociados nestas cenas, inclusive em sala de aula.

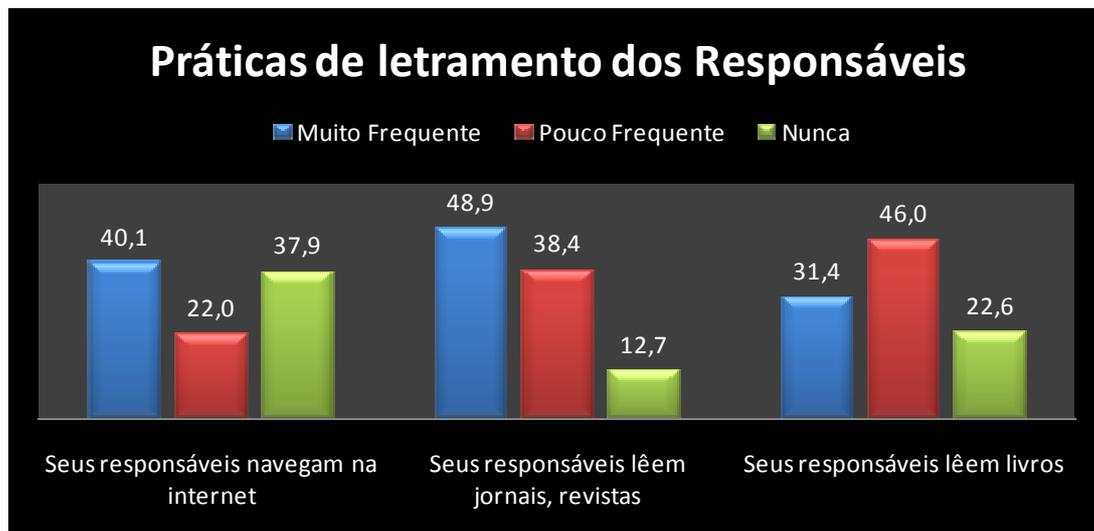
**Gráfico 4:** Principais atividades de lazer dos alunos.

Os gráfico 5 refere-se às atividades realizadas conjuntamente em família. Para facilitar a leitura das informações, resumimos as frequências em três grupos: muito frequente, pouco frequente, nunca.

**Gráfico 5:** Atividades em Família

Como se percebe no gráfico anterior, a principal atividade feita em família é ver televisão (84,7%). Por sua vez, “refeições feitas à mesa” representam 37,6% do grupo frequente, “programas de lazer juntos” é dada como pouco frequente por 59,9% dos estudantes. O podemos depreender, então, é que os estudantes não têm experiências de interação real com os familiares, visto que a televisão não representa um momento para o diálogo e para o conhecimento do outro.

**Gráfico 6:** Práticas de letramento dos Responsáveis



O Gráfico 6 demonstra com que frequência hábitos como ler jornais, revistas, livros, assim como navegar na internet são praticados pelos responsáveis dos estudantes. Como se pode observar, nenhuma destas três práticas atinge os 50% do grupo “frequente”. Navegar na internet é citado como frequente por 40,1%, a leitura de jornais e revistas é relativamente alta e aparece como frequente em 48,9%. A leitura de livros é ainda mais baixa, sendo frequente apenas para 31,4% dos pais.

Prossigamos para a subseção referente à obtenção dos dados, seu tratamento, assim como para a apresentação de nosso campo de pesquisa.

#### **3.1.4. O contato com o campo de pesquisa e a construção do corpus**

Para a construção do *corpus*, passamos por três etapas de ações: (i) contatos com o campo de pesquisa, (ii) aplicação do instrumento investigativo, (iii) etiquetagem e digitação das respostas. Todo o processo desenvolveu-se em equipe constituída por duas pesquisadoras do projeto e bolsistas do Programa de Iniciação Científica.

Antes de visitar os colégios, reuniões eram agendadas com a diretora e/ou coordenadora da escola para apresentação do projeto, dos trabalhos anteriores, do macroprojeto (Cf. Introdução) e para assinatura dos termos exigidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Depois deste passo, a aplicação era agendada. Em algumas escolas, os coordenadores nos encaminhavam para as turmas consideradas “melhores” ou as “piores” (essas turmas, de acordo com as coordenadoras, precisavam ser estudadas). O número de visitas feitas a cada escola será apresentada em nossa seção referente ao diário de bordo.

A aplicação da pesquisa era antecedida de uma conversa com os estudantes, nesse momento, nos identificávamos e falávamos acerca da importância da pesquisa. Em seguida, o questionário era lido em voz alta e verificadas as dúvidas. Depois desta etapa, os alunos respondiam por escrito ao instrumento proposto.

Recolhidos os dados, passamos ao processo de etiquetagem. A etiquetagem possui como principal objetivo a não identificação do sujeito pesquisado, preservando sua identidade; para isso, utilizaram-se números e letras. Deste modo, os colégios pesquisados foram numerados de um até sete, as letras “M” e “N” foram utilizadas para identificar o turno (manhã ou noite), a letra “A” foi utilizada para identificar o sujeito como “aluno”, os números nove e dois identificavam as turmas de nono ano do Ensino Fundamental e segundo ano do Ensino Médio e, por fim, o número final identificava o aluno. Com isso, a etiquetagem IMA9-1, por exemplo, corresponde à escola “1”, turno matutino, instrumento de um aluno do nono ano, cujo número é um.

### **3.2. AS FERRAMENTAS ANALÍTICAS DO DISCURSO DISCENTE**

Partindo da Semântica de *Frames* e das ferramentas analíticas da *FrameNet* (Cf. seções 1.3 e 1.4), foram adotados os procedimentos descritos a seguir.

Em um primeiro momento, os arquivos referentes a cada escola foram agrupados e convertidos para o formato \*.txt. A conversão é necessária devido ao fato de o programa *WordSmith Tools*, utilizado para auxiliar o levantamento das ULs e UCs, reconhecer apenas essa codificação. Tal levantamento é feito através do recurso *Wordlist* que fornece a lista completa de ocorrências de cada palavra do texto, assim como sua frequência.

Após obter-se o elenco das unidades mais relevantes, o recurso *Concordance* do mesmo programa é utilizado para investigar o contexto em que as unidades previamente

selecionadas ocorrem. Tal recurso nos dá a possibilidade de uma busca através do radical da palavra. Deste modo, ao escrever “Entend\*”, obtém-se uma lista completa do contexto maior em que esse radical insere-se. Diante disso, através de um agrupamento de sinonímias aproximadas, compõem-se as chamadas *listas de sinônimos/ synsets* da *Wordnet*, (como exemplo, temos “entender”, que é colocado no mesmo arquivo em que “compreender”).

O passo analítico seguinte consistiu na submissão das listas de ULs e UCs a buscas na plataforma lexicográfica *FrameNet* de modo a encontrar possíveis *frames* correspondentes descritos nesta plataforma. Em alguns casos, quando os *frames* buscados não eram encontrados, foram propostos e descritos novos *frames*, de modo mais abreviado dos que as descrições oferecidas pela *FrameNet*. Ainda que consideradas as estruturas construcionais (as funções sintáticas e os papéis semânticos) que compõem a valência de tais ULs e UCs, a anotação das sequências discursivas usadas como nosso *corpus* específico ocorreu exclusivamente em nível da primeira camada, a camada semântica, como foi ilustrado abaixo:

6MA2-28 Não gosto de português não entendo nada.IND

No exemplo acima, a marcação feita corresponde aos *frames* de COMPREENSÃO e FOCO\_NO\_EXPERIENCIADOR. As Unidades Construcionais (UCs) que acionam tais *frames* estão destacadas pela cor preta (não entendo e não gosto). Em seguida, sempre seguindo a marcação de cores indicadas pela *FrameNet*, os elementos de *frame* são marcados. Na frase, temos os elementos Conhecedor (IND), que pode ser facilmente recuperado devido à desinência verbal, Fenômeno (português) e, ainda, Gradação (nada), assim como o EF Conteúdo, vinculado ao *frame* Foco\_no\_Experienciador (de português).

Assim, após elencados os *frames*, separados e marcados, há o estabelecimento das relações semânticas (a partir das relações estabelecidas pela *FrameNet*). Por fim, ocorre a criação de uma rede de *frames* que compõem a imagem do aluno de Língua Portuguesa.

Outro ponto crucial é o trabalho com as frequências (Cf cap 4). Na perspectiva assumida neste estudo, a frequência elevada ou baixa de um *frame* corresponde ao grau de convencionalização da experiência enquadrada pelo *frame* por parte dos sujeitos analisados. Deste modo, quanto mais frequente o *frame*, mais marcante a experiência relatada e vice-versa. Tem-se, assim, uma análise baseada no USO e na repetição de determinadas expressões (ULs e UCs) que remetem às categorias de experiência representadas.

Todos os procedimentos descritos visam à análise fundamentalmente semântica, qualitativa e quantitativa dos dados. Tendo uma questão híbrida como objeto de estudo, nossa análise não para no campo linguístico. Assim, feita a análise linguística que nos permite mapear, com significativa profundidade, as experiências escolares que os alunos codificam em seu discurso, procedemos a um exercício hermenêutico multidisciplinar desses resultados, de modo a buscar compreender a questão educativa que nos instiga, qual seja, a imagem que os alunos tecem de si mesmos em sua história de estudantes da Língua Portuguesa na escola básica.

### **3.2.1. Instrumento investigativo complementar – o diário de campo:**

O diário de campo foi usado como instrumento complementar durante nossas visitas às escolas envolvidas no projeto. Nele registram-se observações dos pesquisadores, tais como o acolhimento dos dirigentes e de professores, as condições das escolas e o comportamento dos alunos durante a aplicação do instrumento.

As turmas, em sua maioria, pertenciam ao período da manhã. Apenas uma das turmas de segundo ano do Ensino Médio pertence ao turno noturno, mesmo assim é considerada uma turma regular e não uma sala dedicada ao Ensino de Jovens e Adultos (EJA) (um mês após a aplicação do instrumento, tivemos a notícia de que esta turma foi fechada devido ao fato de ter 20 alunos, o número mínimo exigido pelo estado é 25). Dentre as séries do nono ano, duas turmas cursavam a série à tarde.

Todos os colégios foram visitados pelo menos duas vezes. A primeira visita tinha o objetivo de conhecer os responsáveis pela escola e apresentar nosso projeto. Na maioria dos casos, éramos bem recebidas. Em uma das escolas, a coordenadora nos relatou a importância da realização de uma pesquisa desta natureza e insistiu na possibilidade de realizarmos uma intervenção.

Durante uma das visitas, ocorreu uma situação delicada. Juntamente aos pesquisadores do projeto, chegaram alguns policiais para resolver uma briga entre alunos. As escolas mais afastadas do centro da cidade (com exceção desta) eram mais tranquilas e mais organizadas. Na escola mais central, uma das professoras contou alguns fatos sobre a instituição e sobre os estudantes. Ela relatou que a grande maioria dos alunos pertencia a casas em que os pais tinham envolvimento com o tráfico ou com a prostituição. Contou, também, que no ano anterior, um aluno foi morto durante o recreio por outro aluno.

O ambiente desta escola não era acolhedor. Ao contrário das demais, não encontramos nesta nenhuma cerca de arame nos muros. No entanto, o colégio não foi construído com apenas dois andares e um pátio no centro (como as outras), ela possui cinco andares e um pátio central. As paredes das salas não eram fechadas, assemelhavam-se a muros. Deste modo, qualquer barulho produzido no corredor, parecia ter vindo de dentro da sala. Diante disto, não conseguíamos escutar os alunos nem os alunos escutar nossa leitura (mesmo com este quadro caótico, a turma, por ter grande respeito pela professora de Português, manteve-se em silêncio). Esta escola foi a única em que não observamos nenhuma quadra.

Com exceção desta escola, todas as outras, como afirmado anteriormente, possuíam uma cerca de arame em seus muros. Com isso, a primeira impressão não era convidativa. Outro ponto comum a todas as escolas foi o de que o portão localizado dentro da escola, que controlava a entrada e saída dos alunos, era feito de grades. Este fato acentuava a semelhança das escolas a prisões, tornando, assim, o ambiente ainda menos agradável. Uma destas escolas, apesar da péssima conservação de seu jardim e de seu portão (enferrujado), possuía em seu pátio um “jardim de inverno” com uma árvore, este elemento tornava a escola um pouco acolhedora.

O estado de conservação das intuições não é bom. Nas escolas mais centrais, esse aspecto ainda é mais evidenciado: várias paredes descascadas, salas e corredores sem pintura (as paredes apenas com “massa corrida”) e vidros quebrados. Todas as escolas possuíam bibliotecas. Salas para computadores, em contrapartida, foram observadas apenas em dois colégios.

A aplicação do instrumento, de maneira geral, era uma tarefa difícil. Os professores gritavam ou chamavam a coordenadora para ter o silêncio. Infelizmente, na primeira turma pesquisada, um estagiário conversou com os alunos durante toda a aplicação do questionário (inclusive durante a leitura do instrumento), dificultando nossa interação com os alunos. Os alunos, por sua vez, não nos reconheciam como autoridade, tinham curiosidades e, em alguns casos, muitas desconfianças. Muitos perguntavam se as professoras não iriam ler ou se a pesquisa iria avaliá-los. Diante deste elemento “estranho”, nós, as pesquisadoras, muitos se mostravam desconfiados. De acordo com os estudantes, a Universidade é algo muito distante. Outra situação que deve ser destacada aconteceu em uma das escolas mais centrais. Uma estudante nos chamou para conversar e relatou que a escola precisava de muitas melhorias, que os alunos eram irresponsáveis e que ela não acreditava em mudanças. Deste modo, encontramos alunos conformados e pessimistas.

Durante nossas visitas, tivemos contato com alguns professores. Nossa presença na escola era vista também com desconfiança, muitos acreditavam que a pesquisa estaria avaliando seu trabalho. Deste modo, questionavam nossa presença e nos diziam que uma pesquisa não mudaria as escolas, nem captaria sua realidade. Em um dos colégios, um professor nos confrontou em frente aos alunos. Algumas professoras tentavam convencer-nos a trocar de profissão, segundo elas, ainda tínhamos tempo de fazer a escolha “certa”.

Diante do quadro apresentado, percebemos que a situação encontrada não era acolhedora, motivadora ou otimista. O fato de nos deparamos com tais cenas, nos deu ainda mais certeza sobre a importância e a urgência desta pesquisa.

Passemos, pois, a análise do discurso dos estudantes que fazem parte deste caótico cenário.

#### 4. CONCEDENDO O DIREITO À VOZ: A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DE ALUNOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

*“O ensino escolar nos inculcou, durante longos anos, a ideia de que não conhecemos nossa língua; repetidos fracassos em redações, exercícios e provas não fizeram nada para diminuir este processo”.*

*Perini (2000)*

Como discutido neste estudo (Cap 2), as dificuldades enfrentadas pelo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (e das disciplinas em geral) na escola brasileira não são meras fantasias. Diferentes são as variáveis condicionantes deste insucesso, dentre elas estão os mitos e preconceitos sobre uma língua que é ainda definida como homogênea e de regras imutáveis que pairam sobre os falantes de modo inalcançável. É deste mal que fala Perini em nossa epígrafe; nunca saberemos uma língua dos “deuses”, e os processos de avaliação – em nível de cada sala de aula ou em nível nacional – apenas reafirmam isto.

Em meio a distintas ordens discursivas que tematizam tal questão, optamos por dar voz ao protagonista desta cena: o aluno de Língua Portuguesa. Como amplamente anunciado, o objetivo é desvelar sua autoimagem, como ele constrói sua identidade social neste papel de sujeito em processo de aprendizagem de sua língua “dita” materna. É importante ressaltar, ainda uma vez, que **o intuito pretendido não é retratar a “realidade” das aulas de Língua Portuguesa, mas sim investigar e interpretar a perspectiva instaurada sobre esta cena pelo discurso discente.**

A análise que passamos a apresentar parte, assim, de um recorte sobre o *corpus* constituído, contemplando apenas as sequências discursivas discentes em primeira pessoa. Tais sequências são semanticamente analisadas a partir do conceito de *frame* (Cf. Cap. 1) e interpretadas em nossa conclusão à luz de uma perspectiva multidisciplinar (Cf. Cap.2).

Passemos, pois, às análises, mapeando a rede de *frames* suscitadas, às seções 4.1 e 4.2. As seções 4.3 e 4.4 descrevem o comportamento e o desempenho dos alunos (Autoavaliação\_Desempenho\_Escolar, Autoavaliação\_Comportamento\_Escolar) na disciplina de LP e, a seguir (seção 4.5), são apresentadas as experiências escolares (Experiência\_Escolar) mais marcantes. Na última seção, procedemos à leitura interpretativa multidisciplinar dos resultados obtidos a partir da análise semântica.

#### 4.1. CONTEXTUALIZANDO O *FRAME* DE PESQUISA: AS VOZES DE PESQUISADOR E PESQUISADO

Antes de passarmos à descrição da rede de *frames* suscitada pela perspectiva discursiva dos sujeitos pesquisados, cabe considerar as marcas do processo investigativo e do discurso do pesquisador nesta rede.

De fato, temos um cenário/*frame* de Pesquisa que se institui pelos EFs Pesquisador, Pesquisado, Objeto e Instrumento. Assim, a palavra dada ao EF Pesquisado não é, de fato, inteiramente livre. Ante o Objeto e o Instrumento da Pesquisa, há uma delimitação clara sobre “o que falar” e mesmo “como falar”. Por medida de clareza, retomemos nosso instrumento:

Caro Aluno,

A **disciplina de Língua Portuguesa** está presente em sua vida desde que você entrou para a escola. Durante este tempo, você vivenciou várias experiências relacionadas à matéria (com seus professores, durante suas aulas, conteúdos que aprendeu etc.). **Gostaríamos, então, de conhecer um pouco da sua história e compreender melhor sua relação com essa disciplina.** Conte-nos suas **vivências mais marcantes (positivas ou negativas)** como aluno de Português.

Os negritos demarcam os limites do discurso desejado – contar/relatar as experiências mais importantes com a disciplina Língua Portuguesa e avaliá-las (de maneira positiva ou negativa), assim como marcar os *superframes* a que se vincula a rede de *frames* nos quais estão pautadas nossas análises: o *frame* de Ensino\_Educação e o *frame* de Aula\_de\_Português.

O primeiro *frame*, Ensino\_Educação (anexo 1) , situa nossa pesquisa em um cenário educacional mais amplo. Tal *frame* institui sua valência semântica a partir do seguinte conjunto de EFs Centrais: **Matéria**, **Professor**, **Aluno**, **Fato**, **Instituição** e **Habilidade**.

Partindo deste *superframe*, pode-se encontrar a cena específica evocada pelo instrumento desta pesquisa mediante uma relação de Herança. Nos termos discutidos (RUPPENHOFER *et al.* (2010; Cf seção 1.4), essa relação ocorre quando os EFs centrais do *Superframe* são herdados pelo *subframe* de maneira igual ou mais específica. Desse modo, os mesmos EFs estão presentes, no entanto, de maneira mais específica (O EF **Aluno** por exemplo, é, agora definido como EF **Aluno de Português**), como passamos a apresentar (Quadro 3) a seguir:

<b>Aula de Português</b>	
Um <b>Aluno de Português</b> começa a aprender sobre a <b>Matéria Língua Portuguesa</b> ou sobre uma <b>Habilidade</b> ligada à disciplina, como ler e escrever, ou, ainda, um <b>Preceito</b> ou um <b>Fato</b> relacionado à matéria, através da instrução de um <b>professor de Língua Portuguesa</b> .	
A <b>professora</b> <b>nos</b> mandava estudar <b>o verbo</b> <b>todo dia</b> para ela arguir	
<b>EFs Centrais:</b>	
<b>Fato:</b> uma parte do conteúdo de Língua Portuguesa ensinado ao <b>aluno</b> .	
<b>Às vezes</b> , <b>eu</b> entendo <b>por substantivo, verbo, predicado</b> o que <b>estudamos</b> na hora do <b>Português</b>	
<b>Instituição:</b> Estabelecimento de ensino como escola ou colégio.	
<b>Habilidade:</b> Uma ação que o aluno de Língua Portuguesa está apto a realizar como resultado de uma instrução.	
<b>O português</b> <b>me</b> ensinou <b>uma coisa que nunca mais vou esquecer na minha vida a poder de ler</b> .	
<b>Aluno de Língua Portuguesa:</b> alguém que é instruído por um <b>professor de Língua Portuguesa</b> em habilidades e conhecimentos da disciplina.	
<b>Matéria Língua Portuguesa:</b> disciplina ligada ao ensino de Português.	
<b>Professor de Língua Portuguesa:</b> Alguém que leciona a disciplina de Língua Portuguesa para um aluno	
<b>Não-centrais:</b>	
<b>Duração:</b> A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou em que um processo está em curso.	
<b>Unidades Lexicais:</b> Aprender v., ensinar v., estudar v., estudo n., explicar v., entender v.	
<b>Herdado de:</b> Ensino_Educação	

**Quadro 3:** *Frame* Aula\_de\_Português

A descrição do *frame* Aula\_de\_Português foi construída neste estudo a partir de sua invocação nos relatos discentes. Assim, temos o EF **Aluno de Português** preenchido pelo próprio estudante que responde ao instrumento; o EF **Professor de Língua Portuguesa** que, por sua vez, é avaliado ou apontado por 141 alunos. O EF **Matéria de Língua portuguesa**, avaliado por 108 estudantes; os EFs **Habilidade** e **Fato**, que correspondem a conteúdos específicos da disciplina (como ortografia, redação, literatura).

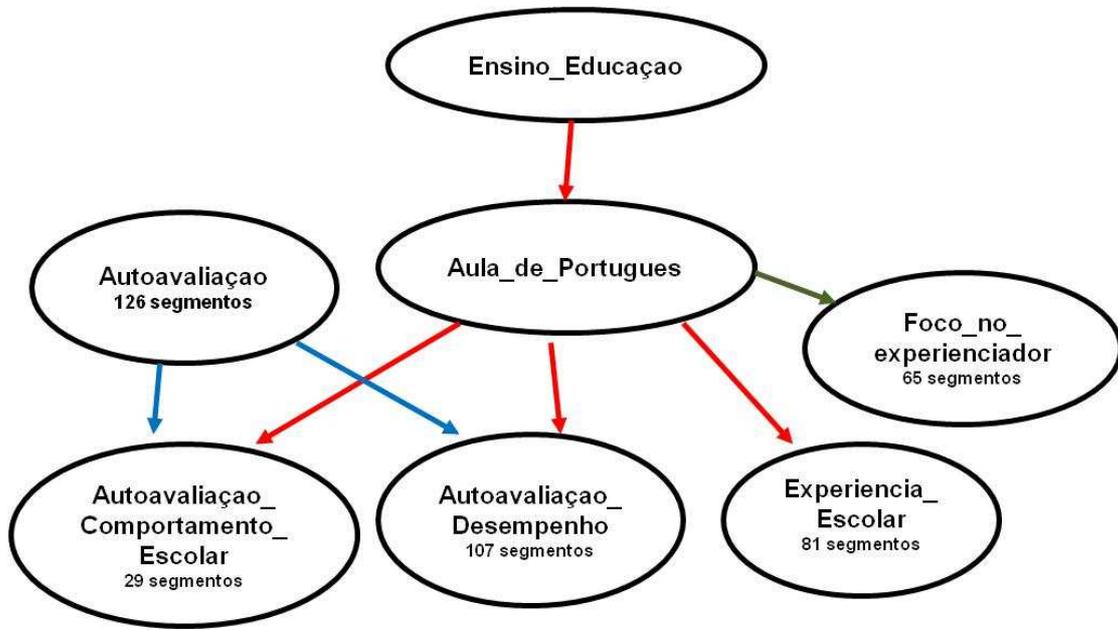
Os demais *frames* analisados nesta pesquisa possuem uma relação semântica, direta ou indireta, com o *frame* Aula\_de\_Português. Tal *frame* representa, portanto, a cena central a partir da qual os segmentos discursivos situam-se.

Conforme explicitado à metodologia (Cf. 3.2), a pista principal para busca dos *frames* consistiu no levantamento das principais as unidades lexicais (ULs) e construcionais (UCs) evocadoras. Somado a tal procedimento, outra pista usada foram os atos de linguagem expressos nos relatos de experiência discentes. Tais atos põem em cena:

- i. A **expressão de sentimentos** em relação à disciplina de Língua Portuguesa;
- ii. **Autoavaliações de comportamento e de desempenho** em relação tal disciplina;
- iii. **Relatos de experiências** em sala de aula desta disciplina.

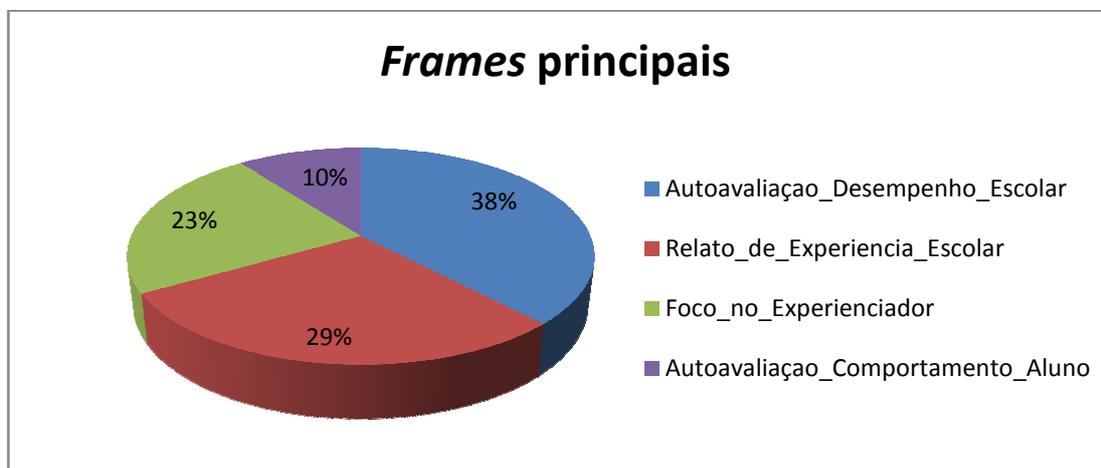
Ante os procedimentos expostos, chegamos ao desenho da rede central de *frames* que emerge dos discursos promovidos pela Pesquisa enquanto espaço de dois atores centrais - EF Pesquisador e EF Pesquisado, como mostra o diagrama a seguir:

**Diagrama 3: rede de *frames* simplificada**



O gráfico 7, apresentado a seguir, sintetiza a distribuição por frequência de tais *frames* em nosso *corpus*. Vale lembrar que o número total de segmentos considerados para o cálculo das ocorrências (277) ultrapassa o número total de alunos (188), uma vez que alguns segmentos aparecem em mais de um *frame* analisado, sendo contados duplamente.

**Gráfico 7: Principais macroframes analisados**



As seções seguintes são destinadas à descrição e à análise de cada uma destas cenas evocadas e de outros *frames* delas derivados. Começamos pelo *frame* que traduz os atos de linguagem expressivos, os sentimentos em relação à disciplina (*Frame Foco\_no\_Experienciador.*).

#### 4.2. FRAME FOCO\_NO\_EXPERIENCIADOR: QUAL A PRINCIPAL RELAÇÃO ESTABELECIDA COM A DISCIPLINA?

Dentre os objetivos visados por este trabalho, está a compreensão da natureza da relação que o aluno estabelece com a disciplina de Português. Ao elaborar seu discurso, o estudante, em resposta à proposta do instrumento investigativo (Conte-nos suas **vivências mais marcantes (positivas ou negativas)** como aluno de Português.), emite sua apreciação ou não a respeito da matéria. Nos discursos analisados, uma das formas escolhidas para tal resposta são os atos expressivos, que promovem a **exposição de sentimentos** em relação à disciplina, aparecendo em 65 segmentos (23%) do total de 277 segmentos discursivos e sendo acionado 77 vezes por distintas ULs e UCS.

É desse modo que o EF Aluno de Língua Portuguesa assume a posição de Experienciador ante a disciplina em foco (EF Conteúdo), evocando o *Frame Foco\_no\_Experienciador/Experiencier\_Foccus*<sup>11</sup>. A partir das relações entre *frames* apresentadas pela *FrameNet*, postulamos a relação de *Usando* (Cf. cap 1), com o superframe *Aula\_de\_Português*.

O *frame* *Foco\_no\_Experienciador* configura-se da seguinte maneira:

<b>Foco no experienciador</b>
As palavras deste <i>frame</i> descrevem as emoções de um <b>Experienciador</b> a respeito de algum <b>Conteúdo</b> . A <b>Razão</b> para essa emoção pode ser expressa. Embora o <b>Conteúdo</b> possa referir-se a algo atual, frequentemente, refere-se a uma situação geral causadora da emoção.
<b>Eu sempre gostei de Português</b>
<b>EFs Centrais:</b> <b>Conteúdo:</b> o conteúdo é para onde os sentimentos e as experiências do <b>experienciador</b> são direcionados ou baseados. O <b>conteúdo</b> difere-se da <b>razão</b> pois não é diretamente responsável por causar a emoção.
O que <b>eu não gosto muito</b> são as regras.

<sup>11</sup>[https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer focus](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer%20focus)

<p><b>EFs Não Centrais:</b>  <b>Gradação:</b> A gradação em que a experiência ocorre.  Nunca <b>Exp[IND]</b> <b>gostei</b> <b>muito</b> de aula de português</p>
<p><b>Razão:</b> Motivo que explica o porquê o <b>Experienciador</b> experiencia uma emoção particular</p> <p><b>Eu</b> <b>não gosto</b> <b>da matéria</b> por que tenho dificuldade de aprender.</p>
<p>Unidades Lexicais:  Gostar v., amar v., adorar v., detestar v., odiar v., não gostar v</p>

**Quadro 4:** *Frame* Foco\_no\_Experienciador

As ULs e UCs evocadoras deste *frame* distribuem-se em *sinsets* ou listas de sinonímias (cf seção 3.2). Tais listas integram campos semânticos de valor positivo ou negativo. É o que apresentamos na tabela a seguir, juntamente aos exemplos ilustrativos de nosso *corpus*:

UCs e ULs - <i>Frame Foco_no_Experienciador</i>				
SEMÂNTICA NEGATIVA	SINSET 1	Não gostar, Não ser chegado, Nunca gostei	44	<p>Exemplos:</p> <p>4MA2- 3 não Exp [IND] gosto muito da matéria</p> <p>2MA9-7Não tenho muitas vivências pois Exp[IND] não sou muito chegado à disciplina de língua portuguesa</p> <p>6MA2-13Nunca gostei da língua portuguesa, por isso não tenho o que dizer apenas nunca tirei nota baixa nessa disciplina.</p>
	SINSET 2	Detestar Odiar	3	<p>7MA2-31Eu particularmente detesto português pois nunca entendo a matéria</p> <p>4MA9- 20Eu odeio português não sei porra nenhuma dessa matéria FDP</p>
	Subtotal:		47 (60,5%)	
SEMÂNTICA POSITIVA	SINSET 3	Gostar, Começar a gostar	24	<p>5MA2- Exp. [IND] Gosto muito da Língua Portuguesa</p> <p>5MA2-11 comecei a gostar de português.</p>
	SINSET 4	Adoro Amar Passei a amar	6	<p>5MA9-14Eu adoro muito Língua Portuguesa porque hoje graças a Deus eu sei ler e escrever</p> <p>4MA9- 6 Pra falar a verdade eu amava Português desde quando conheci</p>
	Subtotal:		30 (39,5%)	<p>3MA9- 6 daí pra frente Exp[IND] passei a amar português</p>
TOTAL			77 (100%)	

**Tabela 2 :**UCs e ULs *Frame Foco\_no\_Experienciador*

Como pode ser observado no quadro acima, as ULs e UCs que possuem uma carga semântica negativa correspondem a 60,5% dos discursos avaliados neste *frame*, enquanto as positivas correspondem a 39,5%.

Em relação aos Elementos do *Frame*, cabe considerar que o EF central Conteúdo, nos casos negativos e positivos, refere-se, majoritariamente, à disciplina de uma maneira geral (74,5 % e 86,2% dos segmentos respectivamente). Conteúdos ou habilidades específicos da disciplina como leitura, regras gramaticais ou falar corretamente são evocados em 25,5% das ocorrências negativas, sendo as regras o maior motivo de aversão à disciplina. Nos casos positivos, o único ponto específico apontado é a leitura que aparece em 13,8% dos segmentos discursivos com tal foco. Assim, o foco de expressão de seus sentimentos é a disciplina como o todo e não os conteúdos específicos da área, que tem presença minoritária.

Diante de tais resultados, emerge o primeiro dado relevante para o traçado do perfil dos sujeitos discentes em foco, o que colocamos em destaque, como INDICADOR 1, de modo a somar-se aos demais indicadores que surgirão das leituras dos *frames*.

**INDICADOR 1:** A relação afetiva estabelecida com a disciplina Língua Portuguesa é de significativo afastamento e mesmo de alta rejeição - 61,8% das expressões de sentimento são negativas.

As próximas seções destinam-se a investigação dos motivos deste distanciamento, através da autoimagem que apresentam em suas autoavaliações (seções 4.3.1) e de suas experiências. (seções 4.3.2)

### 4.3. TECENDO A AUTOIMAGEM ATRAVÉS DA AUTOAVALIAÇÃO

#### 4.3.1. O *superframe* Autoavaliação

Esta seção destina-se à análise das sequências discursivas em que os atos de linguagem implicam uma Autoavaliação, através da qual o aluno apresenta sua autoimagem diante do processo de aprendizagem de Língua Portuguesa. Tais autoavaliações têm como foco os seguintes pontos:

- i. Meu comportamento durante as aulas:

**4MA2 – 17** *Nunca fui aluna que causava problema, mas também não era das mais quietas.*

ii. Meu relacionamento com os colegas:

**5MA2-1** *Tenho facilidade de aprender a matéria e ainda ajudo alguns colegas quando estão com dúvida.*

iii. Minha relação de dificuldade/ incapacidade em relação à matéria:

**6MA9-** *Eu sempre fui boa em português acho que é a única matéria que me identifico, porque adoro ler.*

**6MA2-20** *Acho a matéria em si muito chata. Cheguei ao ensino médio sem aprender e entender muitas coisas. É uma matéria enjoada de estudar. Não gosto.*

iv. Meus processos avaliativos na disciplina:

**2MA2-9,** *sempre fui bem nessa matéria, nunca repeti nada ou fui com nota negativa.*

**3MA9– 8** *Sou horrível em português sempre to de recuperação quando não passo na média.*

Tais categorizações serviram de pistas aproximativas para a análise semântica mais detalhada das sequências de autoavaliação. Assim, para abarcar tais categorias discursivas de segmentos, dois *superframes* foram propostos de modo a desenhar a autoimagem desse conjunto de alunos investigados:

- a) Autoavaliação\_ desempenho\_escolar, evocado em 107 segmentos dos 129 que compõem o *Superframe*, resultando em 84,9 % das ocorrências deste grupo. Neste *Superframe*, os discentes contam seu aproveitamento ou não da disciplina, revelando, para atingir ou não tal propósito, dificuldades, afinidades, notas boas ou ruins.
- b) Autoavaliação\_comportamento\_escolar, evocado em 29 segmentos dos 129 que compõem o grupo Autoavaliação, resultando em 15,1% das ocorrências. Neste grupo, os alunos avaliam suas ações durante as aulas, como conversar,

fazer bagunça, ficar quieto, estudar, prestar atenção, não prestar atenção, dentre outros.

Em termos hierárquicos (diagrama 2), os *frames* destacados vinculam-se ao Superframe não lexicalizado Autoavaliação. Tal *frame* descreve uma autoavaliação feita pelo falante sobre si mesmo. Este *frame* foi criado por nós e resultou na seguinte descrição:

<b>Autoavaliação</b>
Neste <i>frame</i> não lexicalizado, o <b>Autoavaliador</b> faz uma <b>avaliação</b> de si mesmo.
<b>Autoavaliador</b> : Indivíduo que avalia a si mesmo.
<b>Avaliação</b> : julgamento atribuído por um indivíduo.

**Quadro 5:** Superframe Autoavaliação

Passamos, a seguir, à análise da rede de *frames* que integra a Autoavaliação\_de\_desempenho\_escolar (subseção 4.3.1.1). A Autoavaliação\_do\_comportamento\_escolar será analisada à subseção 4.3.1.2.

#### 4.3.1.1. A rede de *frames* de Autoavaliação\_desempenho\_Escolar

O superframe Autoavaliação\_Desempenho\_Escolar é, como já apresentado anteriormente, um subframe de Autoavaliação. Esse *frame*, criado por nós a partir da análise do *corpus*, é, também um superframe que expressa a avaliação de um indivíduo que avalia a si mesmo no desempenho de determinada atividade:

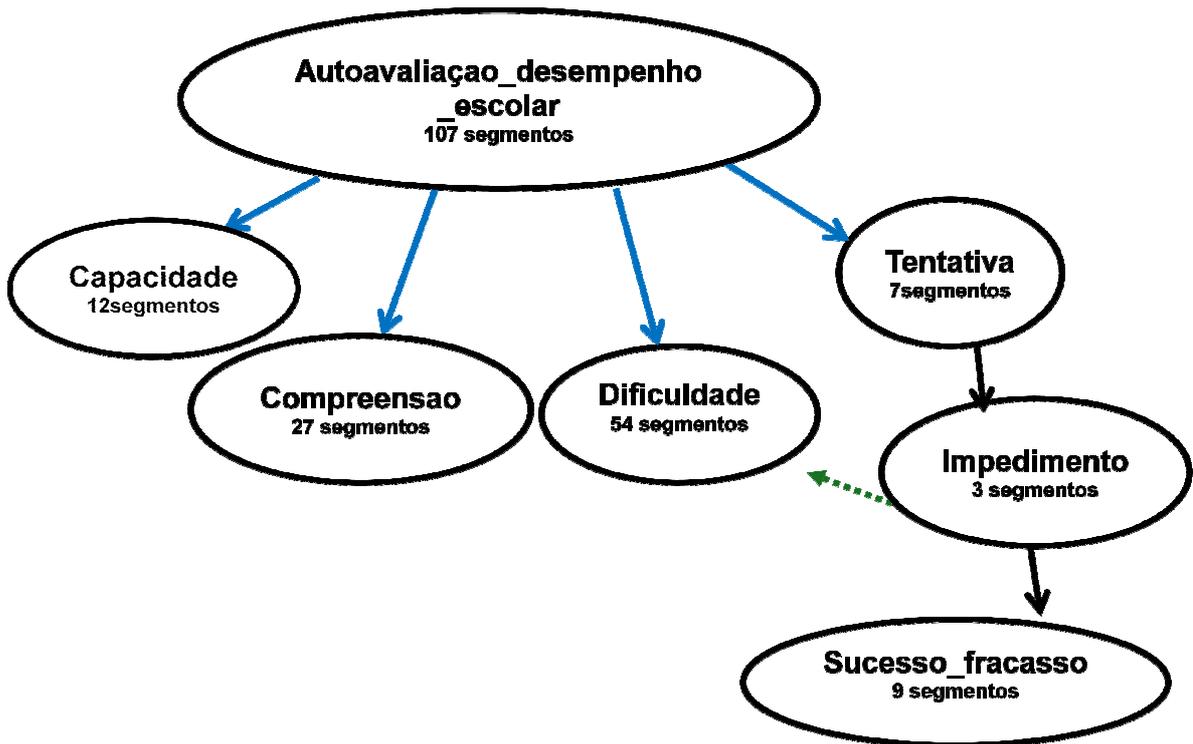
<b>Autoavaliação_Desempenho_Escolar</b>
Neste <i>frame</i> abstrato, o <b>Aluno</b> faz uma <b>Avaliação</b> de seu <b>Desempenho</b> ou Aproveitamento em uma determinada <b>Atividade</b> . Este <i>frame</i> engloba os <i>frames</i> Dificuldade, Compreensão, Capacidade e Tentativa.
<b>EF centrais:</b>
<b>Aluno</b> : Indivíduo que avalia seu próprio desempenho na execução de uma determinada atividade.
<b>Avaliação</b> : Julgamento atribuído por um indivíduo sobre seu próprio desempenho.
<b>Desempenho</b> : Execução de uma determinada <b>Atividade</b> .
<b>Atividade</b> : Atividade exercida sobre a qual recairá a avaliação.

**Quadro 6:** Autoavaliação\_Desempenho\_Escolar

Uma rica e reveladora rede de *frames* emerge do discurso autoavaliativo dos alunos. Nas sequências de Autoavaliação\_de\_Desempenho\_Escolar (107 segmentos), estamos propondo a seguinte rede de *frames*, vinculada por uma relação de *subframe* (o que significa os EFs centrais do *Superframe* são herdados pelo *subframe* e que tais *frames* representam): Dificuldade (54 segmentos), Compreensão (27 segmentos), Capacidade (12 segmentos), Sucesso\_ou\_fracasso (9 segmentos), Tentativa (7 segmentos) e, por fim, Impedimento (3 segmentos).

Alguns destes *frames* encontram-se na plataforma lexicográfica *FrameNet* (<http://framenet.icsi.berkeley.edu/>). Quando possível, as relações hierárquicas presentes na plataforma também são utilizadas. Em alguns casos, foi necessária a adaptação dos *frames* aos dados (como a adição de elementos de *frame* recorrentes nos dados), assim como a criação de novos *frames*.

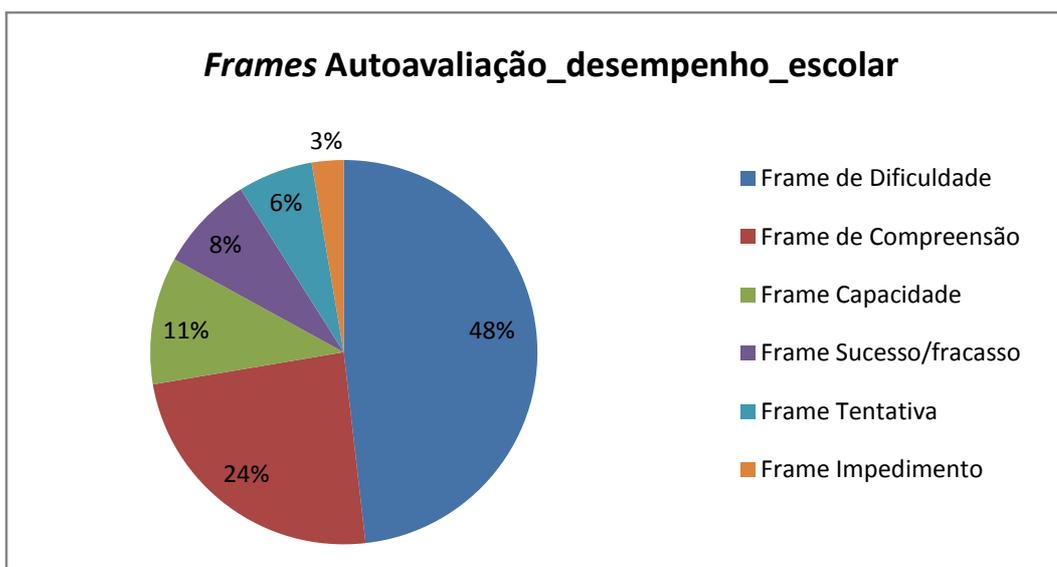
É importante salientarmos que as ULs e UCs encontradas ultrapassam o número de segmentos. Isso ocorre porque um segmento discursivo pode evocar um mesmo *frame* repetidas vezes ou, ainda, acionar *frames* diferentes. Neste grupo, encontramos casos em que os alunos discorrem sobre seu aproveitamento ou não da disciplina em questão. Ao avaliar seu desempenho, no entanto, o aluno não se detém ao fato de sair-se bem ou não na matéria, mas, também, descreve as relações que possui com a mesma (como dificuldade em compreender ou o fato de considerar a matéria difícil, por exemplo). Por isso, muitos *frames* levantados representam essa ligação. Deste modo, *frames* como o de Dificuldade e Compreensão ganharam grande destaque na fala dos alunos. O diagrama a seguir apresenta a rede de *frames* vinculada ao *superframe* Autoavaliação\_de\_desempenho\_escolar, assim como a distribuição de suas relações:



**Diagrama 4:** rede de *frames* Autoavaliação\_desempenho\_escolar (ver Diagrama 2)

O gráfico abaixo representa a frequência de cada um dos *frames* do grupo Autoavaliação\_desempenho\_escolar. Tal frequência foi calculada a partir do número de segmentos em que cada um aparece.

**Gráfico 8:** *Frames* presentes no grupo Autoavaliação\_desempenho\_escolar



Passemos, então, à análise dos três *subframes*.

## A. O *frame* Dificuldade

Dificuldade(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Difficulty>) é o *frame* mais acionado pelos discentes: aparece em 54 segmentos e é evocado 57 vezes por distintas ULs e UCs . Deste modo, temos 48% dos discursos referindo-se a este *frame*, o que representa uma porcentagem altamente significativa do número total de dados do grupo Autoavaliação\_Desempenho\_escolar.

Esse *frame* define-se pela ideia de um experienciador que apresenta dificuldade ou facilidade para realizar determinada tarefa. Sua descrição, retirada da *FrameNet* e traduzida por nós, é a seguinte:

<b>Frame de Dificuldade</b>
Um <b>experienciador</b> tem facilidade ou dificuldade na realização de uma <b>atividade</b> . A facilidade ou dificuldade de uma <b>atividade</b> parece ser às vezes acionada por um participante proeminente. Entretanto, consideramos que esta impressão se dá devido à sintaxe e à pragmática das construções e não empregamos nenhum EF especial para esses participantes. A <b>gradação</b> da facilidade ou dificuldade é frequentemente especificada por uma <b>circunstância</b> . O <b>Parâmetro</b> , que indica porque a <b>atividade</b> é considerada fácil ou difícil, pode ser mencionado.
<b>EFs Centrais:</b>
<b>Atividade:</b> Indica a <b>Atividade</b> em que o <b>Experienciador</b> encontra dificuldade ou facilidade. Em alguns casos, a <b>Atividade</b> relevante tem que ser inferida a partir do contexto.  Apesar de gostar de Português, <b>tenho minhas dificuldades em tirar notas boas</b> <b>Eu sinto um pouco de dificuldade em relação à Língua Portuguesa</b>
<b>Experienciador:</b> Indica que uma pessoa julga a realização de uma <b>Atividade</b> difícil ou fácil.  <b>Eu até hoje tinha uma certa dificuldade</b>
<b>Não-Central:</b>
<b>Grau :</b> Indica o <b>Grau</b> de dificuldade que o <b>Experienciador</b> possui para a realização de uma <b>Atividade</b>  Gosto muito da matéria, mas <b>[IND] tenho grandes dificuldades para estudar</b>
<b>Tempo :</b> O Tempo em que a <b>Atividade</b> ocorre.  <b>No Ensino Fundamental eu achava fácil sempre tirava boas notas. Mas no Ensino Médio encontrei um grau de dificuldade maior.</b>
<b>Unidades Lexicais e Unidades Construcionais:</b> difícil n, dificuldade n, complicado n., sentir dificuldade v, fácil n, facilidade n. sentir dificuldade

**Quadro 7:** *Frame* de Dificuldade

No *corpus* analisado, foram encontradas quatro ULs e quatorze UCs distintas evocadoras do *frame* Dificuldade. Tais unidades são apresentadas no quadro a seguir. O quadro foi dividido por *sinsets*, ou seja, por listas de sinônimos de unidades lexicais e

construcionais, ao lado desta coluna, temos os *tokens* (frequência de ocorrência):

Ucs e ULs <i>Frame</i> Dificuldade				
			Tokens	Exemplos
Semântica negativa	Sinset 1	Sentir dificuldade, ter dificuldade, encontrar dificuldade, ter problema, difícil, complicado	36	<p>5MA9- 16- Apesar deu gosta de Português tenho minhas dificuldades em tirar notas boas!</p> <p>6MA2-9 Mas no Ensino Médio encontrei um grau de dificuldade maior [IND]</p>
	Sinset 2	Ficou difícil, começou a ficar difícil, ficou complicado	11	<p>7MA9-13 Mas na quinta série começou ficar um pouco difícil pois a turma não colaborava, os professores não tinham paciência.</p> <p>4MA9-6 Mas o tempo foi passando e português foi ficando mais complicado não sei se é difícil ou se</p>
		<b>Subtotal:</b> 46(80,7%)		
Semântica Positiva	Sinset 3	Nunca ter dificuldade, nunca ter problema	4	<p>4MA2-4 Desde pequeno nunca tive dificuldade quanto à matéria de português</p> <p>5MA2-9 Bem, desde que comecei a estudar nunca tive nenhum problema com a Língua Portuguesa</p>
	Sinset 4	Não é difícil, nunca foi difícil	2	<p>5MA2-1 Pra mim, estudar a matéria de português, nunca foi difícil</p> <p>5MA2-8 porque já estou ficando muito triste com meu desempenho melhor porque português não é uma matéria difícil</p>
	Sinset 5	Fácil, facilidade	6	<p>6MA2-9 No Ensino Fundamental eu achava fácil sempre tirava boas notas</p> <p>5MA2-1 Tenho facilidade de aprendera matéria e ainda ajudo alguns colegas quando estão com dúvida</p> <p>5MA2-1 Tenho facilidade de aprendera matéria e ainda ajudo alguns colegas quando estão com dúvida</p>
		<b>Subtotal:</b> 11(19,3%)		
		<b>Total: 57 (100%)</b>		

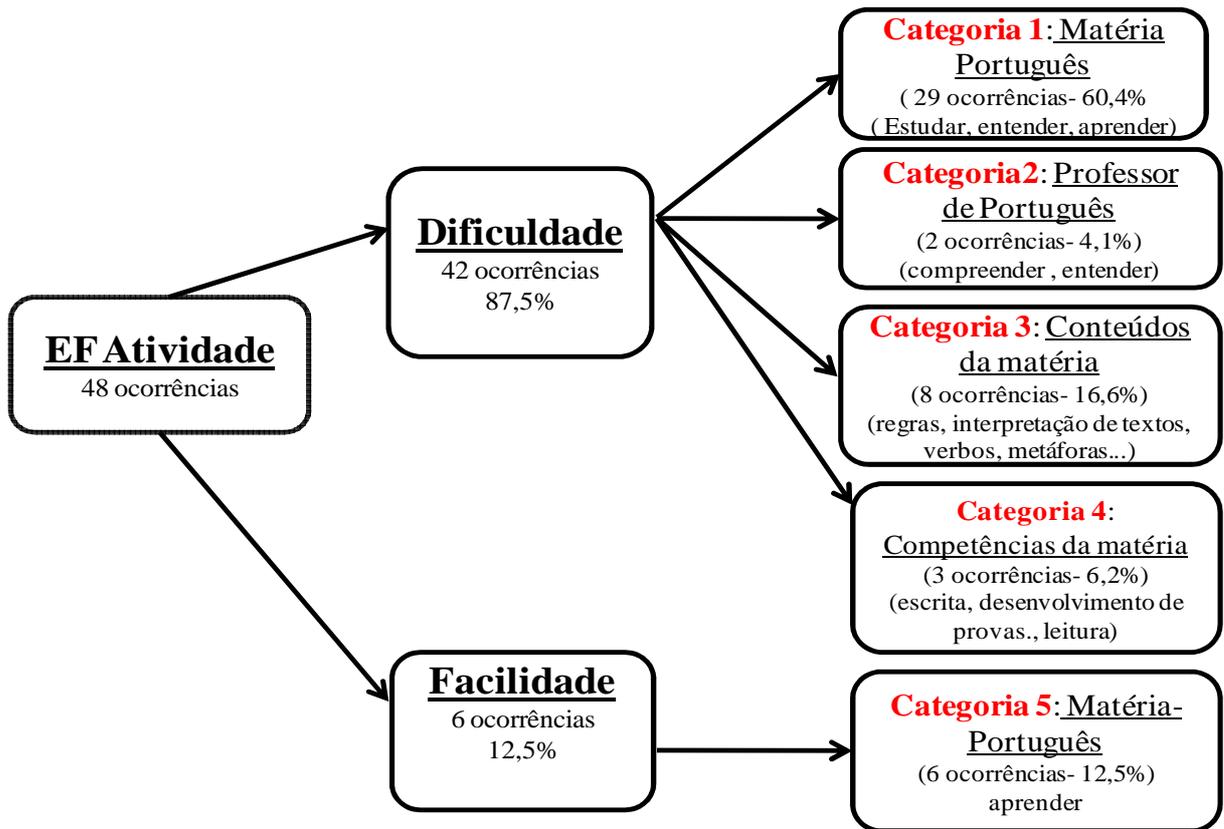
Tabela 3: *Frame* Dificuldade: Unidades Lexicais e Unidades Construcionais

O quadro mostra que os *sinsets* que remetem a dificuldade são mais recorrentes, representando 46 ocorrências - 80,7% as ocorrências no *frame* Dificuldade. Em contrapartida, os *sinsets* de facilidade representam apenas 19,3% das ocorrências totais.

É importante investigarmos, portanto, o motivo desse distanciamento de uma matéria que corresponde à língua materna destes jovens. Uma análise mais detalhada de certos EFs nos dará uma dimensão mais precisa do foco (ou focos) de dificuldade dos alunos.

Consideremos o EF **Atividade**. Para que possamos avaliar tal EF, optamos por fazer um diagrama com as categorias que, preenchendo o *slot* deste EF, apontam os focos da dificuldade ou facilidade discente (Diagrama 5).

Antes da apresentação do quadro, é importante ressaltarmos que não foram incluídas no mesmo as Instanciações Nulas Definidas (IND). Muitas vezes a atividade não é mencionada. Entretanto, é facilmente recuperada devido ao direcionamento prévio do enunciado de nosso instrumento. Portanto, em segmentos como **6MA2-9** **No Ensino Fundamental** **EU achava fácil** *sempre tirava boas notas. Mas* **no Ensino Médio** **encontrei um grau de dificuldade maior**, podemos inferir que a atividade avaliada é a disciplina Língua Portuguesa. Esses casos aparecem nove vezes, representando, deste modo, 15,7% das ocorrências deste *frame*. Vale destacar que as ocorrências apresentadas no diagrama abaixo foram calculadas a partir do número de vezes em que o *frame* foi evocado (57 vezes), e não pelo número total de sequências que formam o *frame* (54 segmentos).



**Diagrama 5:** EF Atividade

Passemos aos comentários sobre este EF. A Categoria 1 (*matéria e Português*) que preenche o *slot* do EF **Atividade**, tematizando ‘dificuldade’, aparece em 29 ocorrências (60,4%) dos discursos analisados. O EF **Atividade**, nesse caso, refere-se à disciplina de português e a uma lista de sinônimos que remetem à matéria, assim como ações e processos ligados à disciplina (como estudar, compreender e entender). O que podemos depreender deste primeiro agrupamento, seria que a disciplina de Língua Portuguesa representa uma forte barreira para os estudantes; estes apresentam dificuldades claras no processo de aprendizagem de tal disciplina. Não há um reconhecimento do principal propósito educativo do estudo da Língua Portuguesa. O que predomina, no entanto, neste processo de autoavaliação, é atribuição de culpa da “não-aprendizagem” a si mesmos, como pode ser observado nos segmentos abaixo, em que o professor é avaliado de modo positivo em detrimento da autoavaliação negativa:

1- 4MA2 – 21 Sempre tive ótimos professores, mas nunca consegui aprender muito. Português é a matéria em que eu tenho mais dificuldade

2- 5MA2-22- Não sou uma boa aluna nessa matéria, tenho muita dificuldade

Não entendo quase nada.

**Minha professora é ótima explica super bem, mas acho que o problema está comigo.**

3- 4MA9– 2 Gosto muito da matéria, mas **tenho grandes dificuldades para estudar**

Tal processo de “culpa” pode ser comprovado ainda através da Categoria 2 (professor de Português). A responsabilidade sobre as dificuldades é atribuída ao professor em apenas 2 casos, o que representa 4% dos discursos que acionam este *frame*:

4- 5MA2-5 Desde a época da 1ª série fui sempre uma boa aluna, mas sempre **com dificuldades para compreender certos tipos de professores, que implicaram sempre do modo que escrevemos.**

A categoria 3, por sua vez, representa conteúdos específicos da disciplina com que o aluno tem dificuldade e aparece em 16,6% das ocorrências. Os conteúdos mencionados são: ortografia, metáfora, interpretação de texto, orações, as regras gramaticais e os verbos.

O último agrupamento, em que a facilidade é o foco autoavaliativo, representa apenas 6,6% das ocorrências e diz respeito a competências como a escrita, desenvolvimento de provas e leitura.

Outro EF que traz contribuições aos resultados é o de **Circunstância**. Tal elemento, como mostrado no quadro de descrição do *frame*, apresenta o motivo da dificuldade ou não no aluno. Encontramos este EF em 10 segmentos (que representam apenas 17,5% dos segmentos deste *frame*). Dentre as **Circunstâncias** negativas destacadas temos:

- i. A **bagunça** feita pelos colegas (4 ocorrências)

(7MA9 – 13 Mas **na quinta série começou ficar um pouco difícil pois a turma não colaborava,** );

- ii. A **falta de paciência dos professores** (três ocorrências)

(5MA9- 11 E todos os professores de português não me dou bem, pois **tenho muita dificuldade em entender e muito deles não tem paciência de ficar explicando 2 e 3 vezes.**) e, nos demais casos, a circunstância seria a própria matéria (5MA2-8 **eu acho ela meio complicada porque exige muitas regras** ).

Dentre as **Circunstâncias** positivas, encontramos três segmentos (5,2%) em que os estudantes relatam que possuem afinidade com a disciplina e que esta não representa grandes dificuldades:

5- **5MA2-1** *Pra mim, estudar a matéria de português nunca foi difícil. Tenho facilidade de aprender a matéria e ainda ajudo alguns colegas quando estão com dúvida.*

Ainda dentro do EF Circunstância, as demais ocorrências (cinco no total) relatam que a facilidade com relação à disciplina corresponde a uma história pregressa, em contrapartida à dificuldade presente:

6- **6MA2-9** *No Ensino Fundamental eu achava fácil sempre tirava boas notas. Mas no Ensino Médio encontrei um grau de dificuldade maior.*

7- **4MA9- 21** *Eu sou uma boa aluna tenho facilidade de aprender mas, esse ano não sei o que está acontecendo comigo que não estou entendendo a matéria.*

Os resultados destacam, pela segunda vez, e de modo claro, o quanto pode ser árdua e mesmo dolorosa a tarefa de aprendizagem em relação à disciplina Língua Portuguesa. O primeiro indicador foi o ‘desafeto’ (*frame* Foco\_no\_ Experienciador); o segundo, por sua vez, indica ‘dificuldade’ de aprendizagem.

**INDICADOR 2:** A segunda relação estabelecida é a de dificuldade. Dentre os estudantes que acionam este *frame*, 87,5% relatam tal relação e atribuem a culpa desta dificuldade a si mesmos.

## B. *Frames* de Compreensão e de Capacidade.

Ainda dentro do Super*frame* de Autoavaliação\_desempenho\_escolar, temos os *frames* de Compreensão e de Capacidade. Iniciaremos nossa análise neste tópico pelo segundo *frame* mais recorrente: *Frame* de Compreensão.

Este *frame* refere-se a um conhecedor que possui ou não conhecimento acerca de um determinado fenômeno. Em nossos dados, temos 29 segmentos deste *frame*, o que representa 24% dos *frames* acionados neste grupo, sendo este acionado 32 vezes. Sua definição, extraída da *FrameNet* a partir do *frame Grasp*<sup>12</sup>, foi adaptada por nós a partir da ocorrência ou não

<sup>12</sup> Retirado de: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Grasp>

dos elementos de *frame* citados da página americana. Desse modo, o EF Maneira foi adicionado a descrição do *frame* já descrito pela *FrameNet*.

<b>Compreensão</b>	
Um <b>conhecedor</b> possui um conhecimento sobre trabalhos, importância ou significado de uma ideia ou objeto que vamos chamar de <b>fenômeno</b> , e é possível fazer previsões sobre comportamento ou ocorrência desse <b>fenômeno</b> . Em alguns casos, a <b>Maneira</b> que o <b>Conhecedor</b> compreende o <b>Fenômeno</b> pode estar contida.	
<b>EFs centrais:</b>	
<b>Conhecedor:</b> O ser consciente que adquire novos conhecimentos. Às vezes <b>eu</b> <b>entendo</b> <b>por substantivo, verbo, predicado</b> .	
<b>Fenômeno:</b> Um estado de coisas que o conhecedor busca compreender. <b>Eu</b> sempre <b>entendi</b> <b>bem</b> <b>a matéria de português</b>	
ULs e UCs: Compreender v., entender v., não entender, ficar sem entender, nunca entender, não entender	

**Quadro 8:** *Frame* de Compreensão

Passemos à análise das unidades que evocam o *frame* em questão. Ao destacarmos todas as unidades evocadoras, obtemos sete tipos de UCs com sentido negativo e apenas duas diferentes ULs com sentido positivo. Entretanto, cada caso positivo, assim como no *frame* de *Dificuldade*, deve ser analisado com cautela. Para tal tarefa, fizemos a tabela a seguir, dividida por *sinsets* e *tokens*:

<b>UCs e ULs do <i>Frame</i> de Compreensão</b>				
		<b>UCs</b>	<b>tokens</b>	<b>Exemplos</b>
<b>Semântica Negativa</b>	<b>Sinset 1</b>	Não entender, nunca entender, não estar entendendo, nunca compreender, sem saber.	19 (59,3%)	<b>6MA2-28</b> Não gosto de <b>português</b> <b>não</b> <b>entendo</b> <b>nada</b> . <b>IND</b>  <b>7MA2- 4</b> Português não é minha melhor matéria, por mais que eu nunca tirei notas baixas. Também <b>nunca compreendi</b> <b>as regras</b> <b>direito</b> , <b>IND</b> não posso reclamar das minhas professoras, foram todas competentes.
		Entender, estar entendendo, poder entender, compreender.	13 (40,7%)	<b>5MA2-6</b> <b>Eu</b> <b>sempre</b> <b>entendi</b> <b>bem</b> <b>a matéria de português</b> , nunca dei problemas aos professores dessa disciplina e sempre fui com nota acima da média.  <b>3MA2-7</b> <b>Nos primeiros anos até o 9º ano eu</b> <b>compreendia</b> e <b>entendia</b> <b>bastante</b> <b>a matéria</b>
<b>Total: 32</b>				

**Tabela 4:** UCs e ULs do *Frame* de Compreensão

Nossas análises começarão pela UL **ENTENDER**. Em algumas de suas ocorrências, o *frame* é evocado para dar uma ideia de progressão, ou seja, no passado, os alunos entendiam a matéria, entretanto, com o avanço das séries, isso mudou (como ocorreu nos casos também destacados do *frame* de Dificuldade):

8- **4MA2 – 19** A matéria de Língua Portuguesa é muito importante para mim. Desde quando eu estava na primeira série, até hoje eu gosto bastante dela, apesar de ter algumas dificuldades. **No início** eu achava mais fácil, e **entendia melhor as matérias dadas**, de uns três anos pra cá foi ficando mais complicado de aprender, mas mesmo assim eu me esforço para continuar acompanhando. **IND**

9- **3MA2-7A** minha historia com a Língua Portuguesa  
**Nos primeiros anos até o 9º ano eu compreendia e entendia bastante a matéria** mas **depois que eu passei para o ensino médio não entendo muito** **IND** mas a professora explica mais de uma vez pra mim para que **eu possa entender a matéria**.

Em outros casos com a mesma UL, é expresso o EF **Maneira**, indicando a maneira como conteúdo é compreendido:

10- **2MA2-15** Eu sempre gostei de Português só que, como **eu sou um pouco lento** pra **entender as coisas, sempre eu ficava sem compreender;** **IND** mas depois que eu passei pro 9º ano comecei a gostar de ler. Lia 2 livros por semana mas agora não tenho tempo suficiente para ler, mas no entanto português sempre foi uma matéria que eu sempre fiquei na média, sempre me dei bem com meus professores e etc.

11 - **2MA9-5** É um pouco difícil principalmente no 8º e 9º ano, porque é muita matéria para ser estudada, mas em casa eu estudo um pouco mais e **entendo a matéria.** **IND**

Na maioria das vezes **eu demoro um pouco** **entender.** **IND**

Eu acho que português é a matéria mais importante, porque ela é a base das outras matérias.

12 - **5MA2-6** **Eu sempre entendi bem a matéria de português, nunca dei problemas aos professores dessa disciplina e sempre fui com nota acima da média.**

13 - **5MA2-20** *Nunca mandei mal, só esse ano que não comecei muito bem. Mas eu vou melhorar. Não tem nada que me fez gostar muito do português mas eu entendo a matéria direitinho. O que eu não gosto muito são as regras. Mas somos obrigadas a entender.* **IND**  
**IND** pois usamos eles no nosso dia-a-dia e pro resto de nossas vidas.

Temos, ainda, dentro da mesma UL, mais casos em que os alunos dizem não ter problemas com a disciplina (assim como em 5MA2-6 e 5MA2-10):

14 -1NA2 – 6 Apesar de não gostar da matéria, nem mesmo das professoras, minhas notas sempre foram boas, e na maioria das vezes eu entendia o conteúdo;

15 -7MA2– 29 Não gosto muito de português pois acho um pouco complicado mas não difícil, entendo da matéria. IND

16 -4MA9– 10 Nunca vivi nada demais numa sala de português. Esforço – me ao máximo para entender as matérias, IND tiro boas notas, mas não gosto muito da matéria.

O que notamos nos casos acima é que, mesmo com a compreensão da disciplina, os alunos não gostam da matéria. Portanto, não há uma relação de proximidade, mas sim de obrigação, essa obrigação é expressa por “minhas notas sempre foram boas” e por “esforço-me ao máximo”. Portanto, apenas cinco alunos (exemplos 12, 13, 14, 15 e 16) compreendem a matéria (14, 28%) e desses, quatro descrevem tal tarefa como uma “obrigação”.

Os demais contextos em que a UL **aprender** aparece denotam as partes da matéria que o aluno compreende, em contraposição às que ele não compreende (3MA2-8 **Às vezes eu entendo por substantivo, verbo, predicado** (...) mas **português eu entendo só que confundo texto, adjetivo, verbo, advérbio.**), expressam o desejo de entendimento da disciplina (6MA9-24 **É boa podia melhorar mais pra gente entender mais. IND**) ou, ainda, o grau de compreensão (5MA9-11 **Esse ano to me identificando mais com a Aline, to entendendo a matéria mais ou menos = / IND**).

Passemos agora para análise mais apurada de alguns elementos de *frame* que contribuem para uma aferição de resultados.

O EF **Fenômeno** deve ser analisado de maneira mais detalhada, já que expressa o foco do entendimento ou não entendimento do aluno. As instâncias nulas definidas sempre representam a “matéria”, elas aparecem em 28,57% dos *frames* (10 vezes).

Passamos à análise do foco da “não compreensão” por parte dos estudantes. Os alunos evocam a matéria, como um todo, como foco de seu não entendimento - são 15 vezes, que representam 60% das ocorrências. Os casos pontuais (“o que é oração”, “regras”, “substantivo, verbo, predicado”, “as coisas que a professora passa (explica)”) apresentam apenas uma ocorrência cada.

Um elemento não central muito recorrente, inclusive nos casos de instanciamento nula, chama muito atenção. Trata-se do EF **gradação** (também acrescido por nós) que representa o grau de entendimento do aluno em relação à matéria. Tal EF aparece em 48,57% das evocações, em sua maioria, aparece como “muito” (como em **5MA9- 14 Não entendo muito a matéria**) e “nada” (como em **6MA2-28 Não gosto de português não entendo nada. IND**). Todos possuem um sentido negativo. Através deste elemento, encontramos, como no *frame* de *Dificuldade*, um afastamento em relação à matéria. Temos um novo indicador que, seguindo a direção dos anteriores, repete os resultados negativos:

**INDICADOR 3:** 60% dos 35 estudantes que acionam o *frame* de *Compreensão* não entendem ou entendem pouco a disciplina.

Outro *subframe* filho de *Autoavaliacao\_desempenho\_escolar* é o *frame* de *Capacidade*. Mesmo em número muito pequeno (12 segmentos e acionado 14 vezes 11%), tal *frame* pode ser considerado como causa dos anteriores (*Dificuldade* e *Compreensão*). Este *frame* diz respeito a uma entidade que conhece as condições para a realização de um evento. Os alunos demonstram, nesta cena, sentirem-se capazes ou não para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Este *frame*, retirado da *FrameNet* e adaptado aos dados, é descrito a seguir:

<i>Frame de Capacidade</i>
Uma <b>entidade</b> conhece as pré-condições para participar de um <b>evento</b> . Um modificador de <b>grau</b> pode ser incluído para indicar o quanto a <b>entidade</b> está acima ou abaixo dos requisitos mínimos.
<b>EFs Centrais:</b>
<b>Entidade:</b> Aquele que conhece as pré-condições para a concretização de um determinado evento. Com um pouquinho de esforço <b>eu</b> <b>consegui</b> <b>boas notas</b>
<b>Evento :</b> O <b>Evento</b> de que a <b>Entidade</b> pode fazer parte.  Não entendo muito a matéria mas <b>sempre</b> <b>consigo</b> <b>ficar na sala.</b>
ULs e UCs: Conseguir v., não conseguir.

**Quadro9:** *Frame* de Capacidade

As ULs e UCs que correspondem a este *frame*, assim como suas ocorrências são as seguintes: **Não consigo** (5), **nunca consigo** (2) e, por fim, **consigo** (7). No entanto, assim como

nos *frames* analisados anteriormente, nem sempre as ULs de semântica positiva estão inseridas em um contexto favorável. Passemos a uma análise mais detalhada desses casos:

17 - **5MA9- 11** Para falar a verdade nunca gostei de português, tenho muita dificuldade em entender, em memorizar as regras, mas **com muitas dificuldades** **consigo** **tirar notas médias.** **IND**

E todos os professores de português não me dou bem, pois tenho muita dificuldade em entender e muito deles não tem paciência de ficar explicando 2 e 3 vezes.

Esse ano to me identificando mais com a Aline, to entendendo a matéria mais ou menos

18 - **4MA2 – 8** No meu caso eu sempre tive um pouco de dificuldade no entendimento da matéria mas **com um pouquinho de esforço** **eu** **conseguia** **boas notas.**

19 - **5MA9- 14-** Eu adoro muito Língua Portuguesa porque hoje graças a Deus eu sei ler e escrever mas as vezes é chato mas mesmo sendo chato eu gosto, não tenho muito o que falar estou sem inspiração. Eu adoro português.

Não entendo muito a matéria sou muito (ilegível) na sala mas **sempre** **consigo** **ficar na sala.** **IND**

(...)

Como pode ser observado, o exemplo 17 aciona o *frame* de Dificuldade antes do *frame* da Capacidade. O *frame* de Capacidade demonstra, mesmo com a utilização da unidade **conseguir**, que o aluno sente-se incapaz diante da matéria. A ideia de esforço (*frame* que será trabalhado posteriormente) antecede a UL **conseguir** no segmento do exemplo 18. Nesse caso, não temos um estudante que descreve-se através da incapacidade. Em 19, por sua vez, a capacidade não está ligada à aptidão ou inaptidão em relação à disciplina, mas sim ao fato de conseguir permanecer na sala. Podemos inferir, então, que, para esse estudante, a tarefa de ficar na sala durante as aulas de Língua Portuguesa não é feita com facilidade.

Em contrapartida, nos exemplos 20 e 21 a seguir, o *frame* de Capacidade é acionado para demonstrar que os alunos conseguem realizar determinada tarefa nesta disciplina (“esclarecer minhas dúvidas” e “a pontuação”). Em 20 o aluno escreve a respeito de dúvidas ou dificuldades como algo natural, já em 21 há a ideia de superação:

20 - **4MA2 – 24** Particularmente nunca tive “problemas” com a disciplina em questão. Isso pode se dar ao fato de eu gostar muito de português.

Como qualquer aluna, já tive dúvidas, e/ou dificuldade em determinada hora, mas **sempre** **consegu** **esclarecer minhas dúvidas** **com a ajuda dos professores.** **IND**

21 - **3MA2-16** Por ser filho de professora de português, minha mãe sempre influenciou, deu incentivo a estudar português e língua estrangeira. Minha maior dificuldade são exercícios com interpretação de textos. (...) tive dificuldades no desenvolvimento das

provas e redações, que eram voltadas para vestibular, as provas além de serem grandes, apresentavam questões de nível alto, mas mesmo assim, conseguiu a pontuação IND e ainda foi o que teve mais aprendizado – a parte de sintaxe, no qual foi cobrado mais. É

Portanto, como demonstram os discursos em que a unidade utilizada é conseguir, temos apenas três casos em que o aluno julga-se capaz de compreender a disciplina e superar suas dificuldades (20, 21 e em 18), o que representa 27% dos alunos que acionam o *frame* de Capacidade.

Nossa análise, neste momento, segue no sentido de entender quais os fenômenos descritos são causas da incapacidade desses estudantes. O quadro a seguir possui as duas UCs evocadoras deste *frame* e os elementos de *frame* que correspondem ao fenômeno avaliado:

UCs	EF fenômeno	Ocorrências
Não consigo	Guardar	1
	Prestar atenção	1
	Entender	2
	Entender a matéria de Português	1
Nunca Consigo	Entender nada	1

**Tabela 5:** EF fenômeno

O principal foco de incapacidade reside em um *frame* já analisado: *frame* de Compreensão. Desse modo, quatro alunos julgam-se incapazes de entender a disciplina. Em 2MA9-9, a incapacidade do discente encontra-se no fato de não conseguir guardar as regras (2MA9- Eu não gosto muito da aula de Português, tem muitas regras que na maioria das vezes não consigo guardar.). Em 6MA2-22 o aluno diz não prestar atenção nas aulas devido a explicação da professora (6MA2-22 (...). Quando comecei a estudar português no 1º ano aí ficou mais difícil porque a professora não explica direito não consigo prestar atenção IND).

Dentre os 11 segmentos que evocam o *frame* de Capacidade, sete apontam para discursos de incapacidade, o que resulta em 63% das evocações neste grupo.

A análise destes três primeiros *frames* (Dificuldade, Compreensão e Capacidade) já delinea uma imagem negativa que o aluno faz de si. Em sua própria visão, ele tem muitas dificuldades, não entende a disciplina e, portanto, sente-se incapaz. O próximo tópico trará a análise de mais três *frames* que remetem ao aproveitamento ou não do aluno em Língua Portuguesa.

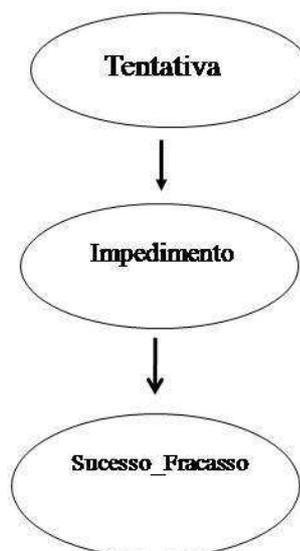
Mais uma vez, temos um indicador prevalentemente negativo:

**Indicador 4:** Os alunos sentem-se incapazes diante da disciplina. 63% dos estudantes que acionam o *frame*, dizem não conseguir compreender a disciplina.

### C- *Frames* de Tentativa, Impedimento, Sucesso ou Fracasso

Ainda dentro da rede do superframe *Autoavaliação\_de\_Desempenho\_Escolar*, vinculados por uma relação de *subframe*, temos os *frames* Tentativa, Impedimento e Sucesso ou Fracasso.

As relações estabelecidas entre estes três *frames* foi, inicialmente, retirada da *FrameNet* e adaptada aos dados. Na plataforma lexicográfica, o *frame* de Tentativa precede o *frame* de Sucesso\_ou\_Fracasso. A relação de *Precedência* ocorre, de acordo com Ruppertatall (2010), quando um *frame* mais complexo divide-se em sequências de acontecimentos. Através da análise de nosso *corpus*, entendemos que o *frame* Impedimento pode interferir no resultado de Sucesso\_ou\_Fracasso. Tais *frames* são evocados em ocorrências menores que os analisados anteriormente, entretanto, são muito importantes para entender quem é o aluno de português. Portanto, essas relações seriam expressas da seguinte maneira:



**Diagrama 6:** *Frames* Tentativa, Impedimento, Sucesso\_Fracasso

O primeiro *frame* que precede todos os outros é o de Tentativa<sup>13</sup>; ele é acionado sete vezes pelos alunos, representando 5% dos discursos que compõem o superframe Autoavaliação\_desempenho\_escolar. Este *frame* refere-se a cenas em que um agente procura atingir algum objetivo. A tradução, feita por nós, é a seguinte:

<b>Frame de Tentativa</b>
Um agente tenta atingir um objetivo. O resultado pode ser mencionado explicitamente.
<b>EFs Centrais:</b>
Agente: O Agente faz uma tentativa para atingir um Objetivo.
Eu tento ao máximo aprender mas eu nunca consigo entender nada.
Objetivo: O Objetivo é o que o Agente tenta alcançar.
Esforço – me ao máximo para entender as matérias
<b>EFs não-centrais:</b>
Circunstancias: O estado do mundo que (em um determinado tempo e lugar), que é independente da tentativa do agente para atingir o resultado.
Gradação: Este EF indica a Gradação em que a tentativa ocorre.
Duração: Período de tempo sobre o qual as tentativas acontecem.
Tempo: Este EF identifica o Tempo em que a tentativa ocorre.
ULs: tentativa n., tentar v., fazer esforço, esforçar-se v.

**Quadro 10:** *Frame de Tentativa*

O *frame* acima apresenta uma UC (fazer um esforço) que aparece apenas uma vez, e três ULs: tentar (apenas 1 ocorrência), esforçar-se (4 ocorrências) e, por fim esforço (1 ocorrência).

Passemos para uma análise cuidadosa do elemento central objetivo. O objetivo mais recorrente é aprender (2 casos), os demais seriam “entender a matéria”, “conseguir boas notas”, “para continuar acompanhando” e “na matéria”. Há, ainda, um caso de Instanciações Nula Definida (IND), que se refere, também, à aprendizagem na disciplina. Através de uma das ULs deste *frame* (esforço), percebemos que tais atividades demandam um certo empenho, um trabalho a mais. Os alunos não consideram tal empenho como normal; essa necessidade de esforço é, em alguns casos, penosa:

22 -4MA2 – 19 A matéria de Língua Portuguesa é muito importante para mim. Desde quando eu estava na primeira série, até hoje eu gosto bastante dela, apesar de ter algumas dificuldades. No início eu achava mais fácil, e entendia melhor as matérias dadas, de uns três anos pra cá foi ficando mais complicado de aprender, mas mesmo assim eu me esforço para continuar acompanhando.

<sup>13</sup> Retirado de: <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Attempt>

Em alguns casos, as tentativas tornam-se frustradas, pois, como resultado, conseguem o oposto do esperado, isto ocorre em dois casos:

23 -2MA9-9 **Eu tento** ao máximo **aprender** **mas eu nunca consigo entender nada**, da vontade de dormir nas aulas de português.

24 -6MA2-7 Nunca tive muitas coisas na aula de português, a maioria das aulas eu ficava quieta, mas na 7ª série fiz um trabalho diferente, com slogans e tal, eu **sempre me esforcei** **na matéria**, **mas quase nunca tiro notas boas**.

O que temos, nestes casos, não são alunos desinteressados, mas sim, estudantes cansados, sem opções, diante de algo que colocam como inalcançável. No exemplo 24, por sua vez, o estudante diz ficar quieto durante as aulas; essa postura, no entanto, revela, nesse específico contexto, uma indiferença. Para tal indiferença, o resultado negativo obtido mesmo após o esforço: “quase nunca tiro notas boas”.

O resultado positivo só aparece em um dos casos pertencentes a este *frame*:

25 -4MA9- 10 Nunca vivi nada demais numa sala de português. **Esforço-me ao máximo** **para entender as matérias**, **tiro boas notas** mas não gosto muito da matéria.

O que esse *frame*, infelizmente, nos revela é um aluno, mais uma vez, incapaz, frustrado e apático.

O *frame* que sucede o *frame* de Tentativa é o *frame* de Impedimento. O *frame* de Impedimento aparece apenas três vezes. Nesta cena encontramos algo que faz com que o objetivo pretendido pelo protagonista torne-se ainda mais difícil de ser atingido:

<b>Frame de Impedimento</b>
Neste <i>frame</i> o <b>impedimento</b> torna mais difícil para o <b>protagonista</b> completar uma <b>ação</b> pretendida ou este <b>impedimento</b> afeta diretamente a <b>ação</b> , que pode ser um ato natural ou ações de alguns indivíduos em um esforço coletivo. Crucialmente, esta unidade lexical não ocasiona que o <b>protagonista</b> seja incapaz de cumprir a tarefa ou que a <b>ação</b> não ocorra. O <b>impedimento</b> pode indicar a falta de capacidade ou um obstáculo no processo natural de progressão de <b>protagonista</b> ou <b>ação</b> .
<b>EFs centrais:</b>
<b>Ação:</b> A <b>Ação</b> na qual o <b>Protagonista</b> encontra mais dificuldade através de um <b>Impedimento</b> . Tal impedimento pode ser natural ou um desafio coletivo, não ligado diretamente ao <b>Protagonista</b> . Somos <b>nós mesmos</b> que <b>atrapalhamos</b> <b>o rendimento da aula</b>
<b>Impedimento:</b> O <b>Impedimento</b> é a força que torna mais difícil ou o menos agradável atingir-se, com sucesso, o objetivo da <b>Ação</b> .
<b>Minha professora</b> <b>atrasou</b> <b>muito</b> <b>a matéria</b>
<b>Protagonista:</b> O <b>Protagonista</b> é a entidade que tendem ou planejam alguma <b>Ação</b> sobre a qual o Impedimento incide maior dificuldade.

As vezes eu me atrapalho um pouco com essa matéria.
<b>EFs não centrais:</b>
Circunstância:
<b>Gradação:</b> A Gradação demonstra o quanto o Impedimento afeta o Protagonista ou a Ação.
<b>Maneira:</b> Maneira que o impedimento ocorre.
<b>Tempo:</b> Tempo em que o Impedimento afeta o Protagonista e a Ação.
Unidades Lexicais: Atrapalhar, v., atrasar v.

**Quadro 11:** *Frame* de Impedimento

Apesar de ter ocorrência baixa, o *frame* é importante, pois, mais uma vez, o aluno coloca em si e nos colegas a culpa de sua não aprendizagem. A UL deste *frame* é “atrapalhar”. Nos dois casos, o impedimento é o aluno (*eu*) e os estudantes de uma maneira geral (*somos nós mesmos*):

26 - **6MA2-3** Nada é difícil se você não tentar, eu mesmo, às vezes me atrapalho um pouco com essa matéria. INI

27- **4MA2 – 8** No meu caso eu sempre tive um pouco de dificuldade no entendimento da matéria mas com um pouquinho de esforço eu conseguia boas notas. (...) segundo são os próprios alunos, somos nós mesmos que atrapalhamos o rendimento da aula.

Portanto, os elementos “impedimento” e “protagonista” misturam-se, pois referem-se a mesma pessoa: o próprio “narrador” dos fatos, o aluno.

Partiremos, por fim, para o *frame* de Sucesso\_ou\_Fracasso<sup>14</sup>. Partindo dos *frames* sucessores, se o aluno tenta e se esforça na realização de alguma atividade, ele terá algum resultado, que pode ou não ser o esperado. O *frame* de Sucesso\_ou\_Fracasso trata, exatamente do resultado da ação realizada:

<b>Frame de Sucesso_Fracasso</b>
Um agente tentou atingir um objetivo e como resultado da ação do agente algo foi resolvido, o que pode corresponder especificamente à intenção do agente (ex: sucesso) ou não (ex: fracasso).
<b>EFs Centrais:</b>
<b>Agente:</b> O Agente faz uma tentativa de atingir seu Objetivo.
<b>Eu</b> sempre fui bem nessa matéria, nunca repeti nada ou fui com nota negativa.

<sup>14</sup>Retirado de: [https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Success\\_or\\_failure](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Success_or_failure)

<b>EFs Centrais não-expressos:</b>
<b>Objetivo:</b> O <b>Objetivo</b> o qual o <b>Agente</b> tenta atingir. Nunca gostei muito de aula de português não, mas sempre <b>fui muito bem nos bimestres</b> .
<b>EFs não centrais:</b>
<b>Circunstância:</b>
<b>Gradação:</b> Este EF demonstra a <b>gradação</b> em que a tentativa ocorre.
<b>Tempo:</b> o <b>Tempo</b> em que o Sucesso ou Fracasso ocorre
<b>ULs:</b> conseguir, sair-se bem, ir mal,

**Quadro 12:** *Frame* de Sucesso\_Fracasso

Este *frame* aparece nove vezes em nosso corpus e possui as seguintes UCs: ir bem (5 ocorrências), ser um dos melhores (1 ocorrência), ir mal (1 ocorrência), “nunca ir mal” (1 ocorrência) estar mal (1 ocorrência), “se dar bem” (1 ocorrência). Ao acionar tal *frame*, o aluno prefere falar de seu sucesso ao invés de seu fracasso:

28- 2MA2-9 **sempre fui bem nessa matéria**, nunca repeti nada ou fui com nota negativa. **IND**

29 - 6MA2-22 nunca gostei muito de aula de português não, mas **sempre fui muito bem nos bimestres**. **IND**

O foco do sucesso é a matéria, os bimestres, as provas e as aulas. Os casos em que os alunos relatam o fracasso na matéria, o foco principal são as notas:

30 - 4MA9– 11 Bom, para começar, praticamente, ou seja; diariamente, **nunca fui muito boa na língua portuguesa**, sempre ia e vou mais ou menos nas provas e atividades valendo nota, sempre fiquei de recuperação, **IND** mas dava um jeitinho e passava. Pois língua portuguesa e lembra, letras, livros entre outros.

Diante dos *frames* analisados, a imagem que é tecida pelo aluno, pautada em seu desempenho, é, como já observado, predominantemente negativa. Segundo a voz do próprio discente, a relação estabelecida com a disciplina não é de aproximação (61,84% dos alunos não gostam da disciplina), a matéria é considerada difícil (43% dos alunos consideram o Português como uma matéria difícil) e, por isso, não há compreensão de seus conteúdos (30% dos alunos não entendem a matéria). Com isso, sentem-se incapazes (11% dos alunos acionam o *frame* de Incapacidade). No entanto, preferem falar de seu sucesso (8%), através de muito esforço (6%) e dos impedimentos deste processo (2%).

A seção posterior analisa o comportamento dos alunos durante as aulas de Língua Portuguesa. Teremos, a partir de tal análise, uma rede de *frames* mais completa para compor a imagem dos discentes.

**Indicador 5:** Mesmo quando fala de seu sucesso (8%), o estudante apresenta suas tentativas juntamente aos impedimentos que encontraram neste percurso, o que demonstra que tal sucesso não foi conseguido facilmente.

#### 4.4. SUPERFRAME AUTOAVALIAÇÃO\_COMPORTEMENTO\_ESCOLAR

Esta seção destina-se à análise dos *frames* utilizados pelos alunos de Português para descreverem seu comportamento durante as aulas. Temos 29 segmentos neste grupo, o que totaliza 22% dos discursos analisados.

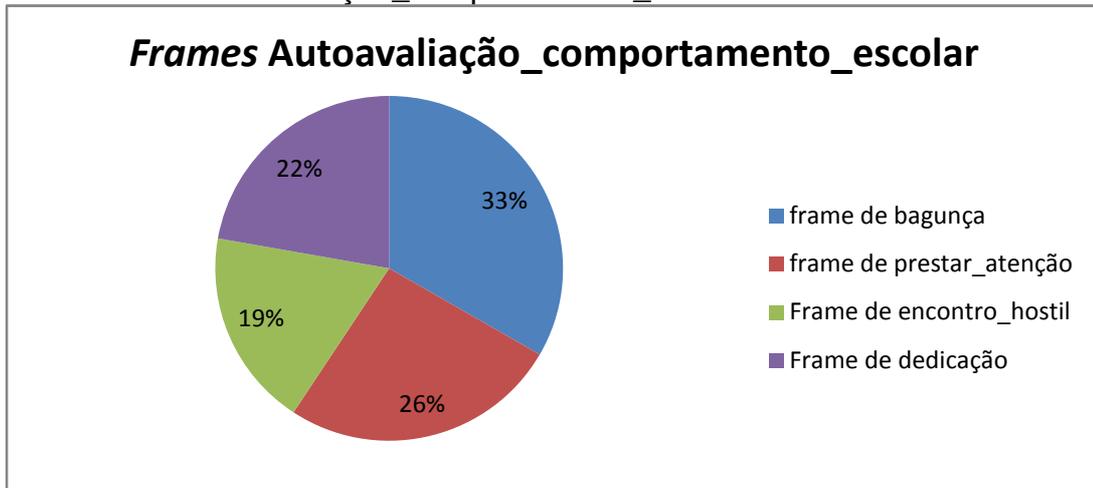
No *superframe* Autoavaliação\_Comportamento\_Escolar, há um autoavaliador que avalia seu comportamento em uma determinada situação. A descrição deste *frame* não-lexicalizado foi feita por nós a partir da análise dos dados e encontra-se a seguir:

<b>Autoavaliação_Comportamento_aluno</b>
Neste <i>frame</i> , o <b>Aluno</b> faz uma <b>avaliação</b> de seu <b>comportamento</b> na realização de um determinado <b>Evento</b> . Este <i>frame</i> abstrato engloba os <i>frames</i> Prestar_Atenção, Bagunça, Dormir, Interesse e Dedicação.
<b>EFs Centrais:</b>
<b>Aluno:</b> Indivíduo que avalia seu próprio desempenho na execução de uma determinada atividade.
<b>Avaliação:</b> Julgamento atribuído por um indivíduo sobre seu próprio desempenho.
<b>Comportamento:</b> O modo como o aluno se porta durante a aula.
<b>Evento:</b> Evento no qual o aluno se encontra na execução de uma determinada atividade.

**Quadro 13:** Autoavaliação\_Comportamento\_aluno

No grupo comportamento, encontramos os seguintes principais *frames*: *frame* de Bagunça, *frame* de Prestar\_atenção, *frame* de Dedicação, *frame* de Encontro\_hostil. A frequência destes *frames*, feita a partir do número de segmentos de cada um, encontra-se no gráfico a seguir:

Gráfico 9: Autoavaliação\_comportamento\_escolar



As demais subseções destinam-se a analisar os *frames* oriundos deste *superframe*. São *frames* com uma frequência menos significativa, mas que, no conjunto, revelam mais uma traço importante do perfil discente.

#### a- *Frame de Bagunça*

O *frame* de bagunça aparece em nove discursos analisados, o que representa 33% dos segmentos do grupo Autoavaliação\_comportamento\_escolar. Esta cena refere-se a um indivíduo que promove uma desordem em um determinado local. O *frame* foi criado por nós a partir da análise dos dados.

<b>Frame de Bagunça</b>
Este <i>frame</i> refere-se a um <b>agente</b> que promove desordem em um determinado <b>local</b> . A <b>Justificativa</b> pela desordem e o <b>Tempo</b> em que ocorreu podem ser expressos neste <i>frame</i> .
<b>EFs centrais:</b>
<b>Agente:</b> O <b>Agente</b> é o indivíduo que promove a desordem.
<b>Eu</b> <b>faço bagunça</b> só às vezes.
<b>Local:</b> <b>Lugar</b> onde o <b>Agente</b> promove a desordem.
<b>Nas aulas</b> <b>faço só bagunça</b>
<b>EFs não-centrais:</b>
<b>Justificativa:</b> O motivo que levou o indivíduo a praticar a desordem.
<b>Tempo:</b> O momento em que o indivíduo promoveu a desordem.
UCs e ULs: fazer bagunça ,zuar v.

**Quadro 14:** *Frame de Bagunça*

Encontramos apenas duas unidades que acionam este *frame*: “zuar” e “fazer bagunça”. Não encontramos nenhum caso em que o aluno diz “não fazer bagunça”. O elemento Indivíduo é sempre o aluno. O EF que nos chamou a atenção foi Justificativa, encontrado em quatro dentro das nove vezes em que o *frame* foi acionado e mencionado por quatro alunos dos cinco que dizem fazer bagunça (dois alunos acionam o *frame* mais de uma vez). Tal elemento representa a Justificativa do aluno para praticar a bagunça durante as aulas e está expresso nos dois segmentos a seguir:

31- **6MA9-18** Pow nem tenho tanta coisa pra falar porque nas aulas [IND] faço só bagunça. Mas sempre consigo passar nas matérias não sei porque elas devem nunca mais querer ver a minha cara.

32- **6MA2-1** Muitas vezes eu sempre fiz um pouco de bagunças ou conversei no meio da sala mas sempre tive facilidade de aprender tudo sobre as matérias.

Como pode ser observado, a bagunça é justificada por “conseguir passar de ano” ou pela facilidade com a disciplina. Tais justificativas indiciam o que muitos pesquisadores destacam: o clima escolar negativo, além de refletir os valores em crise na sociedade, sinaliza a nomeada violência da escola que se define pelas práticas entediadas e pouco desafiadoras. À seção 4.6 voltaremos a tais questões.

**Indicador 6:** Os relatos de bagunça durante as aulas pautam suas justificativas na facilidade de aprendizagem da disciplina, o que sinaliza a ausência de desafios neste processo de ensino-aprendizagem.

#### b- *Frame* de Prestar\_Atenção:

O *frame* de Prestar\_Atenção apareceu em sete discursos, sendo o segundo mais acionado no grupo que descreve o comportamento dos alunos, representando 26% dos segmentos. Nesta cena, temos um indivíduo que volta sua atenção para uma atividade. A partir do *corpus* que compõe esta pesquisa, propomos a seguinte descrição:

<i>Frame</i> Prestar_Atenção
Um Indivíduo coloca sua atenção voltada para uma determinada Atividade. A Justificativa para a dedicação, assim como o Grau da atenção e Tempo podem estar expressos.
<b>EFs-centrais:</b>
<b>Indivíduo:</b> Aquele que volta sua atenção para uma atividade.
<b>Eu</b> não presto atenção porque é chata a matéria

<b>Atividade:</b> Atividade para a qual o Indivíduo volta sua atenção
<b>EF não-centrais:</b> Às vezes nem presto atenção na aula porque faço muita bagunça
<b>Justificativa:</b> O motivo que levou o Indivíduo a voltar sua atenção para a Atividade.
<b>Grau:</b> O quanto o Indivíduo dedica-se a Atividade
ULs: prestar atenção, ficar atento

**Quadro 15:** *Frame* Prestar\_Atenção

Nos discursos analisados, encontramos duas Unidades Construcionais evocadoras do *frame* de Prestar\_Atenção: “não prestar atenção” (utilizada em seis segmentos) e “prestar atenção” (que aparece em apenas um segmento).

33 - 6MA9-11 Não tem muita coisa pra falar mas quero falar alguma coisa as aulas são boa às vezes tem vez que eu não presto atenção [IND] porque é chata a matéria

34 - 4MA9-8 Eu não prestava muita atenção nas aulas porque fazia muita bagunça,

O elemento Atividade é instanciado por “aula” (seis vezes). Um EF não-central Justificativa aparece em quatro casos e revela uma relação negativa com a disciplina:

35 - 6MA9-19 Às vezes nem presto atenção na aula porque faço muita bagunça

36 - 6MA9-11 eu não presto atenção porque é chata a matéria

**Indicador 7:** Os alunos justificam o fato de não prestarem atenção nas aulas pelo distanciamento que possuem em relação à disciplina.

### c- *Frame* de Dedicção:

O *frame* de Dedicção foi acionado por seis alunos em seis segmentos discursivos, representando 18% dos *frames* acionados no grupo Autoavaliação\_Comportamento. Neste *frame*, também foi criado por nós, encontramos a cena de um indivíduo que se dedica ou não a uma determinada atividade:

<b>Frame de Dedicção</b>
Um Indivíduo dedica-se na execução de uma determinada Atividade. A Justificativa para a dedicação, assim como o Grau da dedicação para desempenhar a Atividade podem, também, estar expressos.
<b>EFs Centrais:</b>
Indivíduo: Aquele que dedica-se a uma atividade

Eu era uma aluna muito dedicada
Atividade: Atividade na qual o indivíduo dedica-se.
Gosto muito da Língua Portuguesa e sempre fui bem aplicada na escola
EF não-centrais:
Justificativa: Motivo que leva o indivíduo a esforçar-se.
Grau: Expressa o quanto o indivíduo dedica-se em uma atividade.
ULs: dedicar-se, ser aplicado

**Quadro 16:** *Frame* de Dedicção

São 4 as UCs principais: “ser dedicado” (2 vezes), “ser aplicado” (1 vez), “ser esforçado” (2 vezes) e, por fim, “nunca ser aplicado” (1 vez). O EF Atividade não é expresso em nenhum dos discursos; isto ocorre devido ao direcionamento do enunciado. O elemento não central Grau (quatro segmentos), por sua vez, denota um grau maior de dedicação dos alunos, o que pode ser observado nos discursos abaixo:

37 - **6MA2-6** Bom, desde a 1ª série até a 4ª eu era uma aluna muito dedicada...

38 - **5MA2-4**- Gosto muito da Língua Portuguesa e sempre [IND] fui bem aplicada na escola

Outro EF não-central Justificativa aparece três vezes, evocando a presença, positiva ou negativa, do *frame* já analisado Foco\_no\_Experienciador (“sempre detestei Português” versus gosto da matéria”, “gosto muito da Língua Portuguesa”).

**Indicador 8:** O aluno não é alheio à matéria e mostra alguma dedicação.

#### d- *Frame* de Encontro Hostil:

Os segmentos em que o *frame* de Encontro\_hostil aparece são poucos, apenas cinco, representando 15% dos *frames* deste grupo. Tal *frame* já foi descrito e discutido por Bernardo (2010) e sua adaptação, feita a partir do *frame* da FrameNet<sup>15</sup>, encontra-se abaixo:

<sup>15</sup> Retirado de:

[https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Hostile\\_encounter](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Hostile_encounter)

<b>Frame de Encontro_hostil</b>	
<b>Definição:</b>	Esse <i>frame</i> consiste de palavras que descrevem um encontro hostil entre forças opositoras ( <b>Lado 1</b> e <b>Lado 2</b> , coletivamente conceptualizados como <b>Lados</b> ) sobre um <b>Problema</b> disputado e/ou a fim de atingir um <b>Objetivo</b> específico.
<b>EFs Centrais:</b>	
<b>Problema:</b>	Uma questão não resolvida sobre a qual os dois lados do encontro hostil estão em desacordo. Eles <b>brigaram</b> sobre o direito de ser dono da terra.
<b>Objetivo:</b>	O resultado desejado do desfecho de um encontro hostil para o <b>lado 1</b> ou para todos os lados coletivamente. Bill Clinton e Jerry Brown, rivais na candidatura presidencial, insultaram-se mutuamente no fim de semana como estratégia de difamação na <b>batalha por votos</b> .
<b>Lado 1</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil. Enquanto a <b>batalha</b> dos <b>EUA</b> com as nações que acolhem terroristas está longe de acabar...
<b>Lado 2</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente o segundo mencionado. Enquanto a <b>batalha</b> dos EUA com as <b>nações que acolhem terroristas</b> está longe de acabar...
<b>Lados</b>	Os lados de um encontro hostil expressos juntamente. Eles <b>brigaram</b> sobre o direito de ser dono da terra.
<b>Não – centrais, presentes nos relatos:</b>	
<b>Instrumento:</b>	O instrumento com o qual um ato intencional é performedo. Um garoto <b>com um isqueiro</b> <b>tacou fogo</b> na cabeça da menina.
<b>Alvo:</b>	O <b>Alvo</b> da ação. <b>12A9-8-</b> Quando a professora de Português <b>bateu</b> com a mesa <b>na cabeça</b> do Tiago
<b>Justificativa:</b>	explicação do acontecimento. Daniel pegou a faca e correu atrás das meninas e no outro dia ele <b>falou que era zoação</b> .
<b>Lugar:</b>	A localização onde o encontro hostil acontece. <b>16A9-8-</b> Uma vez tamparam mexerica num aluno <b>aqui na sala</b> .
<b>Finalidade:</b>	A razão para que um evento ocorra. <b>18A9-7-</b> Ela pegou e me <b>empurrou</b> na cerca de propósito <b>para eu não pegar a bola</b> .
<b>Resultado:</b>	Resultado de um evento <b>Botou fogo</b> no cabelo da menina, aí a diretora <b>chamou a policia</b> e o menino foi expulso do colégio.
<b>Modo:</b>	A forma de se performar um encontro hostil. <b>34A9-13</b> <b>Um garoto</b> deu um <b>soco</b> <b>bem dado</b> <b>numa menina</b> .
<b>Intensidade:</b>	a intensidade de um encontro hostil. <b>49A9-15</b> <b>Esse meu amigo</b> <b>bateu</b> <b>no meu colega</b> até sangrar o nariz dele.
<b>Unidades Lexicais:</b> <i>altercação.n, batalha.v, batalha.n, contenda.n, disputa.n, disputar.v, guerra biológica.n, colisão.n, colidir.v, combate.n, conflito.n, confronta.v, confronto.n, guerra química.n, duelo.n, duelar.v, briga.n, brigar.v, luta.n, tiroteio.n, briga de socos.n, briga de gangues.n, hostilidade.n, disputa.n, guerra.n, guerrear.v.</i>	

**Quadro 17:** Frame de Encontro\_Hostil

As unidades levantadas neste *frame* são três: “discutir”, “responder” e “tampar a bolinha”. Em seis casos, essas unidades denotam formas de violência verbal, em que o Lado 1 é o aluno (que aparece em instanciação nula em todos os casos) e o Lado 2, por sua vez, é expresso pela Professora de Língua Portuguesa:

39 - **6MA2-8** Já **[IND]** **discuti** **com a professora** porque ela não gostava de mim

40 - **5MA9- 21-** tomei advertência porque **[IND]** **respondi** **a professora de português,** e não sou fã da matéria.

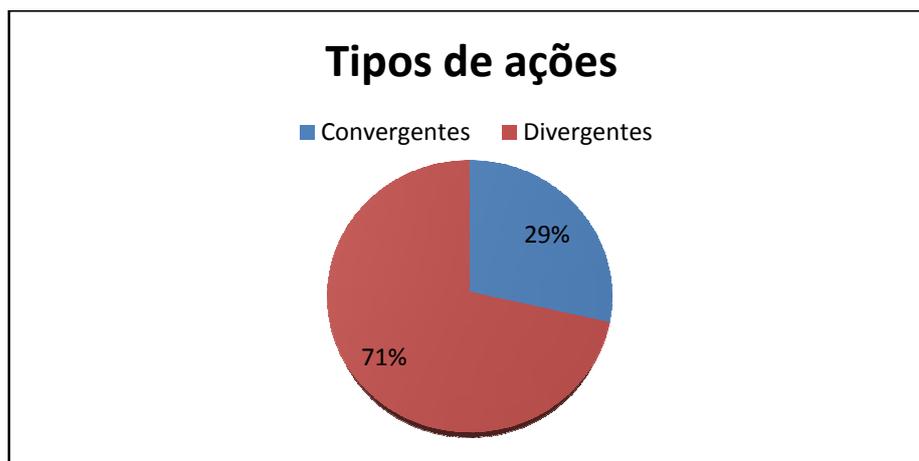
A UC que remete a uma violência física refere-se à ação de um aluno ao jogar uma “bolinha de um tubo de caneta” na testa da professora. A agressão à professora, como será observado, não é colocada como algo negativo, mas sim como uma história marcante, um “trunfo”:

41 - **4MA9- 3** - Minha história mais marcante foi um dia em que **eu** **tampe** **uma bolinha** no tubo da caneta e acerto **na testa da professora** **chego** até estala mane.

Além destes *frames* mais recorrentes, encontramos neste grupo descrições de alguns comportamentos dos alunos que aparecem apenas uma vez cada e que, por isso, não foram considerados em nossas análises. Tais ocorrências apresentam em comum o fato de evocarem comportamentos negativos em relação à disciplina (**6MA2-16** *Nunca tirei uma nota vermelha nessa matéria nunca estudei para as provas*; **6MA9-5** *Na verdade a matéria nem me chama atenção. Estudo português pois é obrigação na área escolar*; **6MA9-11** *mas mesmo fazendo bagunça eu passo será porque? É porque colo memo*; **6MA2-1** *Muitas vezes eu sempre fiz um pouco de bagunças ou conversei no meio da sala*; **1MA9-28** *Durante as aulas de português eu só dormia, porém isso não afetou meu rendimento pois, eu já sabia as matérias*; **6MA9-5** *O meu pior relacionamento com a disciplina de português é agora, pois eu não entendo nada e não desperta interesse.*).

Em busca de síntese, podemos reunir todas as ações evocadas pelos estudantes nos *frames* (Bagunça, Encontro\_hostil, Prestar\_Atenção, Dedicção) da rede de Autoavaliação\_comportamento\_escolar e agrupá-las como comportamentos divergentes (como fazer bagunça, conversar, dormir) e convergentes (como estudar, prestar atenção, esforçar-se) à cena aula. O gráfico 10 mostra, então, o retrato final de macrocena:

Gráfico 10: Tipos de ações



**Indicador 9:** O que se encontra, em síntese, é uma imagem de comportamentos predominantemente negativos. O EF Justificativa, que é mencionado em 70% dos *frames* acionados, mostra que os alunos possuem consciência de que suas ações não são facilitadoras do ambiente de sala de aula e temem um julgamento. Tal achado tem um viés positivo – tais cenas divergentes não estão NATURALIZADAS em suas práticas.

Apesar da identidade discente construída até o momento representar uma imagem preponderantemente negativa – alguém que se sente incapaz, que concebe a disciplina como difícil, relatando seus fracassos, portando-se mal durante as aulas, a próxima rede de *frames* *Experiência\_ escolar* traz um pouco de luz e esperança para esse quadro.

#### 4.5. EXPERIÊNCIA\_ESCOLAR: UMA LUZ NO FIM DO TÚNEL.

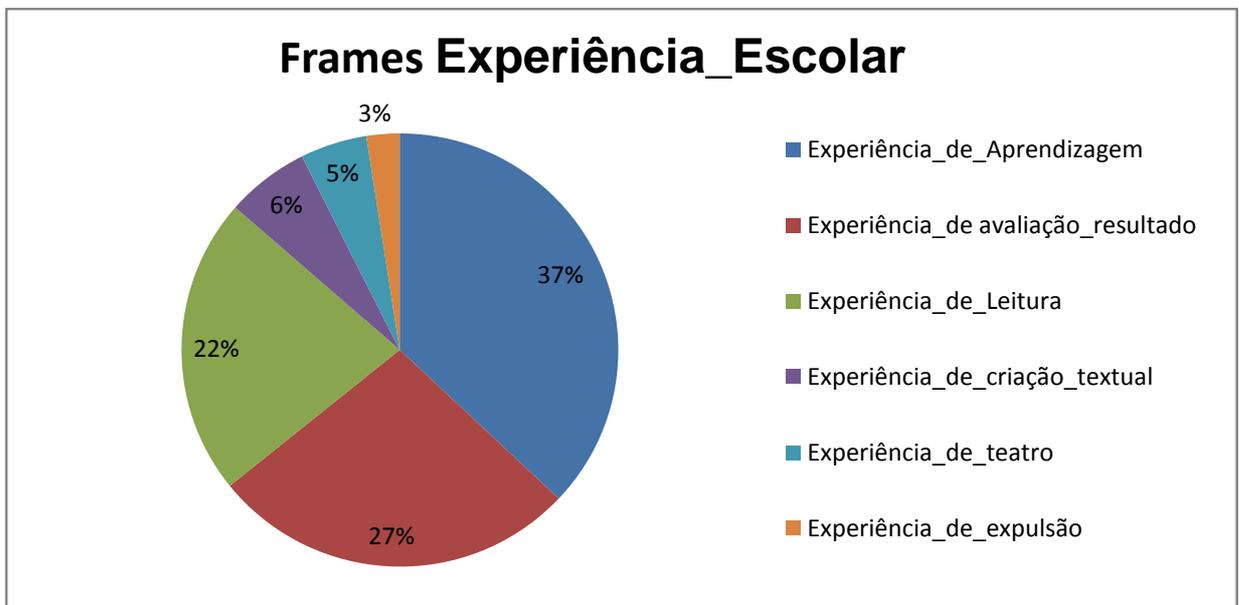
O *superframe* *Experiências\_Escolar* diz respeito a narrativas de experiências marcantes que ocorreram com os alunos durante o período escolar. Vale lembrar que tais cenas respondem, ainda uma vez, ao inquérito de pesquisa proposto - *Conte-nos suas vivências mais marcantes (positivas ou negativas) como aluno de Português*. Através deste *frame*, conseguimos entender, de maneira mais profunda, as histórias que o aluno associa às aulas de Língua Portuguesa.

<b>Experiência_Escolar</b>	
Neste <i>frame</i> não lexicalizado, o <b>Aluno</b> narra uma <b>Experiência</b> marcante que aconteceu em sua vida durante seu <b>período escolar</b> em uma determinada <b>escola</b> .	
EFs centrais:	
<b>Aluno</b> :	Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.
<b>Experiência</b> :	acontecimento marcante que ocorreu na vida do <b>aluno</b> durante seu <b>período escolar</b> .
<b>Período escolar</b> :	Período em que o aluno frequenta os ambientes escolares.
<b>Escola</b> :	Estabelecimento de ensino frequentado pelo <b>aluno</b> .

**Quadro 18:** *frame* de Experiência\_Escolar

Este Superframe não lexicalizado envolve 81 segmentos (29% do total) e nove *frames* principais acionados: Experiência\_de\_aprendizagem (30 segmentos), Experiência\_de\_Ensino\_Avaliação\_Resultado (24 segmentos), Experiência\_de\_Leitura (18 segmentos), Experiência\_de\_Teatro (um segmento), Experiência\_de\_criação\_textual (cinco segmentos), Experiência\_de\_Expulsão (três segmentos).

**Gráfico 11:** Experiência\_Escolar



Dentro deste superframe, consegue-se separar as experiências positivas das experiências negativas. De maneira contrária às análises dos grupos de Autoavaliação, tem-se 70 experiências positivas (86,4%) e apenas 11 experiências negativas (13,6% das

experiências). Desse modo, as experiências escolares apresentadas indicam um possível caminho para a escola, no sentido de se recuperar a autoestima dos alunos de Língua Portuguesa e de se obter um clima positivo para o processo de ensino-aprendizagem.

#### A. *Frame de Experiência de Aprendizagem:*

Este *frame* contempla os discursos em que os alunos relatam alguma aprendizagem pontual. Deste modo, encontram-se em relevo os processos de aprendizagem vistos como mais importantes na trajetória escolar do aluno de Língua Portuguesa. Apesar da principal UL deste *frame* (Aprender) corresponder a uma unidade lexical do *frame* de Ensino\_Educação, neste caso, o foco recai especificamente sobre o processo de aprendizagem. Há no *frame* de Experiência\_de\_aprendizagem a apresentação de uma habilidade adquirida através da disciplina de Língua Portuguesa. Deste modo, temos o seguinte *frame*:

<b>Experiência_de_aprendizagem</b>
Um <b>aluno</b> destaca um <b>conteúdo</b> ou <b>habilidade</b> importante que aprendeu em determinada <b>disciplina</b> .
<b>EFs centrais:</b>
<b>Aluno:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento. Quando <b>eu aprendi</b> a ler e escrever.
<b>Conteúdo:</b> parte de determinada <b>disciplina</b> <b>Lá no pré-sinho</b> quando <b>comecei a aprender</b> <b>as vogais, palavrinhas</b>
<b>Habilidade:</b> habilidade adquirida a partir da aprendizagem da disciplina. Eu fiquei muito feliz quando <b>aprendi a ler</b>
<b>Disciplina:</b> Campo escolar estudado em uma instituição de ensino.
ULs: aprender, compreender,

**Quadro 19:** Experiência\_de\_aprendizagem

Chamam a atenção às instanciações do EF Habilidade que evocam a aprendizagem da leitura e da escrita, mas sempre voltadas para o processo inicial de alfabetização nos primeiros anos escolares. Por exemplo: ler e escrever, identificar as palavras e começar a ler as vogais, as palavras, a ler e a escrever; a ler minha frase, escrever meu nome, escrever com letra cursiva as palavras, as sílabas, escrever sem letra cursiva escrever 1ª frase.

Daí, tem-se um curioso indicador, em se tratando do relato de adolescentes acima de 14 anos:

**Indicador 10:** Ganham destaque as experiências de descoberta, principalmente, as de inserção no mundo letrado. A experiência inicial do estudante com a disciplina é sempre vista como positiva. No entanto, no decorrer dos anos como alunos de Língua Portuguesa, alguns entraves provocam o afastamento do aluno em relação a tal disciplina.

### B. *Frame* de Experiência\_de\_Avaliação\_Resultado:

O *frame* Experiência\_de\_Avaliação\_Resultado apresenta as situações de avaliação escolar e suas consequências. Nesta cena, os alunos relatam suas experiências de repetência, recuperações escolares, assim como “fechar” a prova, o bimestre, ou, ainda passar de ano:

Experiência de Avaliação_Resultado	
Um <b>aluno</b> relata o resultado de sua experiência relacionada à <b>avaliação</b> de uma determinada disciplina. Em alguns casos, o <b>aluno</b> pode indicar a <b>ação</b> , como estudar ou colar, ou, ainda, a <b>justificativa</b> , como não saber a matéria ou precisar de muitos pontos para passar, o que o levou a obter o resultado.	
<b>EFs centrais:</b>	
<b>Aluno:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.	
<b>Eu</b> “ <i>fechei todos os bimestres e fui com 100</i> ” <i>nossa foi o melhor ano da minha vida.</i>	
<b>Avaliação:</b> avaliação escolar que tem como objetivo avaliar o desempenho do <b>aluno</b> em determinada disciplina.	
<b>EFs não-centrais:</b>	
<b>Ação:</b> ação feita pelo aluno para obter o resultado da avaliação.	
<b>Justificativa:</b> motivo apresentado pelo aluno como o responsável por seu resultado.	
<b>Tempo:</b> Tempo em que ocorreu a avaliação e o resultado	
UCs: passar de ano, repetir, fechar a prova, fechar o bimestre, tirar zero, passar em português	

**Quadro 20:** Experiência de Avaliação\_Resultado

Para este *frame*, conseguimos encontrar 12 UCs distintas que são acionadas 22 vezes, representando 24% dos *frames* acionados dentro da rede em foco. Conseguimos agrupar as unidades evocadoras do *frame* em três grupos a partir de sua semântica positiva ou negativa:

**Tabela 6:** UCs Avaliação\_Resultado

	<i>tokens</i>	UCs	Exemplos
	10	Passar em Português, passar no	<b>3MA2-2</b> Um ano já fiquei de prova final e uma atitude do professor me impressionou <b>ele me deu os pontos que eu precisava</b> e <b>eu</b> <b>passei</b> em português,

Semântica Positiva		provão, ter passado no bimestre, conseguir passar de ano ...	6MA2-1 (...)vacilei e perdi os únicos pontos que faltavam para passar mas eu passei no provão e resolvi meu problema 6MA9-10 Da primeira série a terceira eu passei direto em português
	4	Fechar os bimestres, fechar a prova, ir bem na prova	5MA2-2 Bem, eu particularmente adoro a disciplina, mas a minha experiência melhor foi quando eu “fechei” todos os bimestres e fui com 100 nossa foi o melhor ano da minha vida. 4MA9- 11(...)ou seja eu fechei a prova, mas é claro estudei demais
Semântica negativa	8	Repetir em Português, tirar zero	2MA2-7 Uma vivência negativa é que eu repetem Português. 4MA9-12 não sabia nada da matéria pois era totalmente diferente da matéria do meu outro colégio, ai a professora marcou uma prova e de fato tirei 0, aliás foi uma das notas mais baixas da sala, morri de vergonha.
Total	22		

A tabela nos mostra a prevalência de cenas positivas (13 ocorrências - 60,86%).

Há dois elementos não-centrais que merecem destaque em nossas análises: EF Justificativa e o EF Ação. Tais elementos estão presentes em 50% dos *frames* e, em todos os casos em que aparecem, remetem a uma situação na qual o resultado é positivo. O aluno cria, então, uma relação de causa e consequência, demonstrando seu esforço e seu mérito para obter esse resultado:

42 - 4MA9- (...) ai eu descobri que estava de recuperação ai eu fiquei preocupado comecei a estudar e [IND] passei.

Com isso, temos a imagem do aluno que não se mostra indiferente em situações avaliativas, assumindo sua dificuldade e relatando o resultado positivo de seu esforço. Um dos segmentos deste *frame* demonstra que o aluno tem consciência da necessidade de mérito e entendimento da disciplina para se obter um resultado positivo:

43 - 3MA2-2 Um ano já fiquei de prova final e uma atitude do professor me impressionou ele me deu os pontos que eu precisava e eu passei em português, na hora eu pensei que gostei mas no ano seguinte sofri as consequências e repeti acho que se o professor não me desse os pontos para passar eu aprenderia mais e ficaria melhor.

**Indicador 11:** o aluno prefere falar de seus resultados positivos associados às avaliações da disciplina. Ao apresentar tal resultado, apresenta, também, seu esforço para conseguir tal mérito.

A análise do próximo *frame* auxilia no entendimento de uma experiência que faz com que o aluno se aproxime mais da disciplina, sem tanta dificuldade ou esforço para entender os conteúdos trabalhados.

### C. *Frame* de Experiência\_de\_leitura:

O *frame* Experiência\_de\_Leitura apresenta situações em que o aluno encontra-se envolvido com a leitura, relatando desde sua descoberta até o envolvimento maior com um gênero literário ou apresentando uma situação motivadora em sala de aula que o levou a ler. A cena é evocada 18 vezes em 12 segmentos discursivos; todas as experiências relatadas são positivas:

<b>Experiência_de_Leitura</b>
Neste <i>frame</i> , o <b>aluno</b> apresenta sua experiência com a leitura de um determinado <b>gênero textual</b> ou <b>suporte textual</b> . A <b>circunstância</b> da leitura, o <b>tempo</b> em que ocorreu e a <b>consequência</b> desse processo também podem ser mencionados. O <b>local</b> também pode ser expresso.
<b>EFs centrais:</b>
<b>Aluno:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.
<b>Em cada bimestre os alunos deveriam ler no mínimo quatro livros</b>
<b>Gênero textual:</b> tipo de texto sobre o qual a experiência de leitura do aluno incide.
Quando <b>comecei a ler o livro</b> eu me interessei muito e vi que os livros antigos eram muito legais.
<b>EFs não-centrais:</b>
<b>Circunstância:</b>
<b>Tempo:</b> <b>Tempo</b> em que a leitura ocorre.
<b>Situação:</b> Situação motivadora da leitura
<b>Local:</b> <b>Local</b> onde <b>o Aluno</b> passa pela experiência da leitura.
<b>Consequência:</b> Desdobramento trazido pela leitura na vida do aluno.
ULs: ler v., leitura n., ficar lendo, deveria ler, começar a ler, ter lido, interesse por ler, pegar livros

**Quadro 21:** Experiência\_de\_Leitura

As principais unidades evocadoras deste *frame* possuem sentido similar ( ler (5), ficar lendo (1), leitura (3), deveria ler (1), estar lendo (1), ter lido (1), começar a ler (2), pegar livros (2), costume de ler (1), interesse por ler (1). O que deve ser salientado neste *frame* é que

em 66,6% das ocorrências possuem como situação motivadora da experiência uma aula ou um trabalho diferente feito pelo professor:

44 - **6MA2-2** (...) Tínhamos um esquema de **apresentar pra turma o livro** que **[IND]** **lemos**, e com isso, dividir nossa experiência literária.

Em todos esses segmentos, a aula consistia em, como menciona o aluno acima, “dividir a experiência literária”; há, portanto, uma motivação além da leitura em si ou de uma atividade meramente avaliativa.

O EF suporte é instanciado em quase todos os discursos como “livros” e em apenas dois casos como “livros e contos” e “livros e notícias”. O elemento não-central Consequência traz um dado importante às análises e está presente em sete cenas analisadas. Através deste EF, podemos perceber os desdobramentos que a situação motivadora da leitura provocou no estudante. Encontramos, assim, consequências como “ver além do que os olhos mostram” (“*Aprendi a gostar muito de ler nessa época, e a ver além do que os olhos mostram*”); adquirir valores (“*Vi através dos personagens valores diferentes de éticas e jeitos diversos de acreditar na vida e nas pessoas*”); desenvolver a escrita (“*Com o amor pela leitura, comecei a escrever poemas*”); gostar da disciplina (“*a partir do meu gosto pela leitura, comecei a gostar de português*”); aumento do interesse pela leitura (“*e assim tomei gosto pela leitura e sempre que posso eu leio*”) ou, ainda, auxílio no desempenho escolar (“*em cada bimestre os alunos deveriam ler no mínimo quatro livros e isso me ajudou muito, o meu desempenho em sala teve grande sucesso*”).

**Indicador 12:** Alçados a um papel protagonista, os alunos põem em relevo as experiências pedagógicas diferenciadas com a leitura, reconhecendo o papel crucial desta prática em sua vida.

Passamos à análise dos três últimos *frames* minoritários.

#### **D. Frames de Experiência de Criação Textual, Experiência de Teatro, Experiência de Expulsão**

Os *frames* descritos nesta seção possuem uma ocorrência menor que as demais cenas evocadas, no entanto, também auxiliam no desvelamento da imagem que o aluno de Língua Portuguesa tece de si mesmo.

O *frame* de Experiência\_de\_Criação\_Textual é acionado apenas cinco vezes (6%) e em todos os casos de maneira positiva. Nesta cena, os alunos apresentam experiências inovadoras que os levaram a escrever textos de diversos gêneros textuais e, assim como no *frame* de Experiência\_de\_Leitura, fizeram com que se sentissem em um papel protagonista na aula de Língua Portuguesa:

<b>Experiência_de_Criação_Textual</b>	
Um <b>Aluno</b> relata sua experiência de criação de um determinado <b>Gênero textual</b> ou <b>suporte</b> . A <b>Circunstância</b> da criação, assim como o <b>Tempo</b> em que foi criado podem ser mencionados.	
<b>EFs centrais:</b>	
<b>Aluno:</b> Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.	
A professora contava histórias para a turma ou então pedia <b>pra gente</b> <b>criar</b> nossas próprias <b>histórias</b> . Era incrível!	
<b>Gênero Textual:</b> tipo de texto sobre o qual a experiência de escrita do aluno incide.	
<b>No ensino fundamental</b> <b>eu</b> aprofundei mais o conhecimento <b>escrevendo</b> <b>poemas, textos e cartas</b> .	
<b>EFs não centrais:</b>	
<b>Circunstância:</b> Situação motivadora que levou a aluno à criação textual.	
<b>Tempo:</b> Tempo em que ocorreu a criação Textual de um <b>gênero</b> .	
ULs e UCs: Escrever v., criar v., publicar v., fazer v.	

**Quadro 22:** Experiência\_de\_Criação\_Textual

As principais ULs encontradas foram: “criar” (1), “escrever” (4), “fazer” (1) e “publicar” (1). O EF Gênero textual revela a criação de diferentes tipos de textos. O EF Circunstância revela uma situação motivadora criada por uma mais prática renovadora:

45 - **6MA2-24** O meu interesse pela disciplina começou na quarta série, quando **a professora contava histórias para a turma ou então pedia pra gente criar** nossas próprias **histórias**. Era incrível!

46 - **7MA2- 7** Nessa mesma série, todos os alunos ajudaram a professora de Português a fazer entrevista e pesquisa com moradores do bairro e **escrevemos um livro contando a história da escola e do bairro**, que foi **publicado com os relatos dos moradores** e **textos escritos pelos alunos**.

47 - **1MA9 - 29** **No ensino fundamental** aprofundei mais o eu conhecimento **escrevendo poemas, textos e cartas**.

Já **escrevi uma carta para Mauricio de Souza**. **Fiz textos de cordel**, **escrevi lindos poemas** e textos pensei em montar um livro mas precisava melhorar.

**Indicador 13:** As experiências de criação textual mencionadas pelos alunos levam em consideração um contexto motivacional e um propósito específico bem definido e que vai além de experiências meramente avaliativas.

O *Frame* *Experiência\_de\_teatro*, por sua vez, é acionado quatro vezes de forma positiva. O principal motivador (em três dos cinco casos) é o professor.

Tal *frame* foi traduzido e adaptado aos dados a partir do *frame* *Performers\_and\_roles*<sup>16</sup>:

<b>Experiência_de_Teatro</b>	
O	Aluno desempenha um papel em uma peça de teatro promovida pela escola ou proposta por um professor.
<b>EFs centrais:</b>	
Aluno:	Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento
Nós:	brincamos de fazer um filme e peça de teatro
Papel:	O papel representado pelo Aluno na peça de teatro.
Peça:	Texto literário encenado pelo aluno. Os alunos encenaram <i>Romeu e Julieta</i> na escola.
<b>EFs não-centrais:</b>	
Tempo:	Este EF identifica o tempo em que o aluno participou da peça.
UCs: fazer em peça, participar de teatro, encenar v.,	

**Quadro 23:** *Frame* *Experiência\_de\_Teatro*

As UCs encontradas são “fazer teatro”, “fazer uma peça de teatro” e “participar de teatro”:

47 - 2MA2-17 eu já [IND] fiz teatro com um professor

48 - 3MA2-6 Na 3ª série eu e minha turma, através da minha professora resolvemos [IND] fazer uma peça de teatro aqui na escola “A fábrica de chocolates”.

49 - 5MA2-17 (...) aí eu participei do teatro que tinha na escola minha vida mudou pra melhor.

**Indicador 14:** As experiências de teatro, mesmo em percentual menor que as demais, representam um motivador de protagonismo e autoestima para o aluno.

O *frame* *Experiência\_de\_Expulsão* aparece apenas duas vezes, sendo sempre uma experiência negativa para o aluno. A cena foi adaptada a partir do *frame* *Exclude\_member*:<sup>17</sup>

<sup>16</sup> [https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Performers\\_and\\_roles](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Performers_and_roles)

<sup>17</sup>

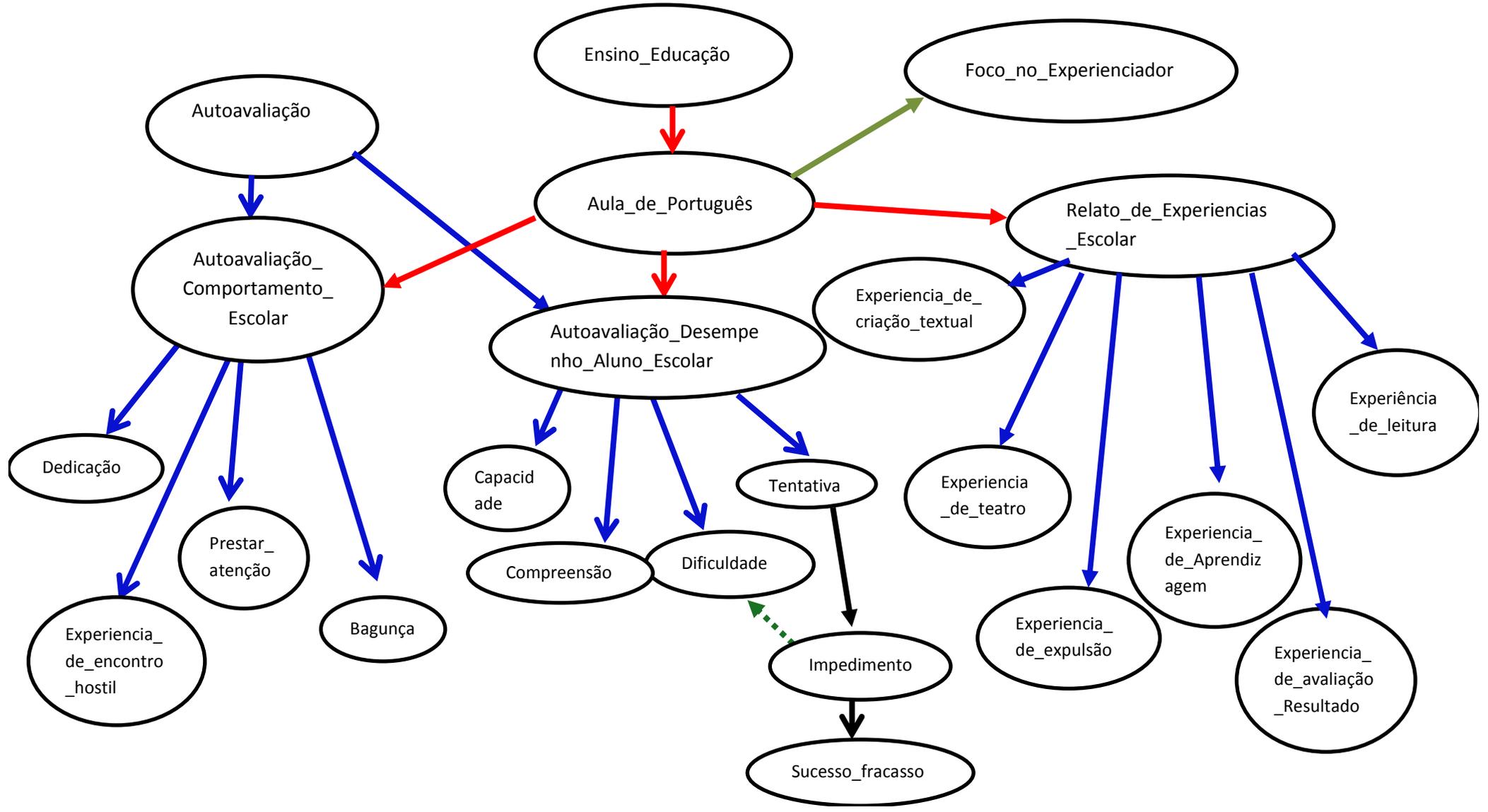
<b>Experiência_de_Expulsão</b>	
Neste <i>frame</i> , o <b>aluno</b> é expulso pelo <b>professor</b> ou qualquer outro responsável (como diretor ou supervisor) da <b>sala de aula</b> ou, ainda, <b>da escola</b> .	
<b>EFs centrais:</b>	
<b>Aluno:</b>	Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento
<b>No ano passado</b>	tive a experiência de ser expulsa <b>de sala</b> por motivo de conversa.
<b>Professor:</b>	Aquele que ensina um conteúdo, habilidades ou preceitos
<b>Sala de aula:</b>	local em que ensinam habilidades ou conhecimentos
<b>Escola:</b>	instituição de ensino
<b>EFs não centrais:</b>	
<b>Tempo:</b>	Tempo em que a expulsão ocorreu.
<b>Justificativa:</b>	Justificativa para expulsão
ULs: expulso n., expulsar v.	

**Quadro 24:** *Frame* de **Expulsão**

Diante dos indicadores apresentados, percebemos que o aluno, ao fazer avaliação de si mesmo e de sua relação com a disciplina, aponta, predominantemente, traços negativos (como a dificuldade, sua incapacidade, seu fracasso, seu não entendimento da matéria) relevando, então, uma baixa autoestima e um sentimento de impotência. No entanto, prefere narrar suas experiências positivas aliadas às aulas de Língua Portuguesa. Tais narrativas apontam um possível caminho para a recuperação da autoestima do aluno, pois fazem emergir processos de aprendizagem que colocam não só o aluno em um papel protagonista, como o seu professor criador de práticas renovadoras.

A partir dos principais *frames* levantados pelos alunos, conseguimos construir a rede de *frames* apresentada a seguir. Tal rede representa o Aluno de Língua Portuguesa:

### Rede de Frames: Aluno de Língua Portuguesa



#### 4.6. LEITURA DOS RESULTADOS POR UMA PERSPECTIVA MULTIDISCIPLINAR

De modo a facilitar a leitura interpretativa sócio educacional de nossas análises semânticas, apresentamos um quadro-síntese dos indicadores descritivos desenvolvidos nas seções anteriores:

Superframes	Frames	<u>INDICADORES</u>
	Foco_no_experienciador 23%	1) A relação afetiva estabelecida com a disciplina Língua Portuguesa é de significativo afastamento e mesmo de alta rejeição - 61,8% das expressões de sentimento são negativas.
<b>Autoavaliação de desempenho Escolar</b> (38%)	Dificuldade 48%	2) A segunda relação estabelecida é a de dificuldade. Dentre os estudantes que acionam este <i>frame</i> , 87,5% relatam tal relação e atribuem a culpa desta dificuldade a si mesmos.
	Compreensão 24%	3) 60% dos 35 estudantes que acionam o <i>frame</i> de Compreensão não entendem ou entendem pouco a disciplina.
	Capacidade 11%	4) Os alunos sentem-se incapazes diante da disciplina. 63% dos estudantes que acionam o <i>frame</i> , dizem não conseguir compreender a disciplina.
	Tentativa/ Impedimento/ Sucesso ou Fracasso 6%	5) Mesmo quando fala de seu sucesso (8%), o estudante apresenta suas tentativas juntamente aos impedimentos que encontraram neste percurso, o que demonstra que tal sucesso não foi conseguido facilmente.
<b>Autoavaliação comportamento escolar</b> (10%)	Bagunça 33%	6) Os relatos de bagunça durante as aulas pautam suas justificativas na facilidade de aprendizagem da disciplina, o que sinaliza a ausência de desafios neste processo de ensino-aprendizagem.
	Prestar_atenção 26%	7) Os alunos justificam o fato de não prestarem atenção nas aulas pelo distanciamento que possuem em relação à disciplina.
	Dedicação 22%	8) O aluno não é alheio à matéria e mostra alguma dedicação.
	Encontro_hostil 19%	

		9) O que se encontra, em síntese, é uma imagem de comportamentos predominantemente negativos. O EF Justificativa que é mencionado em 70% dos frames acionados, mostra que os alunos possuem consciência de que suas ações não são facilitadoras do ambiente de sala de aula e temem um julgamento. Tal achado tem um viés positivo – tais cenas divergentes não estão NATURALIZADAS em suas práticas.
<b>Experiência Escolar (29%)</b>	Experiência_de_Aprendizagem: 37%	10) Ganham destaque as experiências de descoberta, principalmente, as de inserção no mundo letrado. A experiência inicial do estudante com a disciplina é sempre vista como positiva. No entanto, no decorrer dos anos como alunos de Língua Portuguesa, alguns entraves ( Cf. seções x e y) provocam o afastamento do aluno em relação a tal disciplina.
	Experiência_de_Avaliação_Resultado 27%	11) O aluno prefere falar de seus resultados positivos associados às avaliações da disciplina. Ao apresentar tal resultado, apresenta, também, seu esforço para conseguir tal mérito.
	Experiência_de_leitura 22%	12) Alçados a um papel protagonista, os alunos põem em relevo as experiências pedagógicas diferenciadas com a leitura, reconhecendo o papel crucial desta prática em sua vida
	Experiência_de_Criação Textual, 6%	13) As experiências de criação textual mencionadas pelos alunos levam em consideração um contexto motivacional e um propósito específico bem definido e que vai além de experiências meramente avaliativas.
	Experiência_de_Teatro 5%	14) As experiências de teatro, mesmo em percentual menor que as demais, representam um motivador de protagonismo e autoestima para o aluno.
	Experiência_de_Expulsão 3%	

**Tabela 7:**Resumo dos indicadores

Os indicadores de 1 a 9 oriundos do *frame* de Foco\_no\_Experienciador e das redes dos *Superframes* Autoavaliação\_de\_desempenho\_Escolar (*frames* Dificuldade, Compreensão, Capacidade, Tentativa, Impedimento, Sucesso\_Fracasso) e

Autoavaliação\_de\_comportamento\_Escolar (*frames* Econtro\_Hostil, Bagunça, Prestar\_Atenção e Dedicção) traduzem uma autoimagem profundamente marcada, por um lado, pela dificuldade, pela incapacidade, pela tentativa e fracasso; por outro, pelo comportamento desordeiro, hostil, desatento. Há ainda marcada, mesmo que minoritariamente, a autoimagem de competência.

Tais redes evocadas se interconectam através de relações de causa e consequência bastante opacas. O fracasso e a incapacidade gerariam a desordem, a hostilidade? Ou seria contrário? De fato, trata-se de uma questão de mão dupla. Nos termos das pesquisas elencadas neste estudo (Bauman, 2001, Miranda, 2007, 2009, 2011, Bernardo, 2011, Lima, 2009 dentre outros), há razões para se pensar que os valores em crise na sociedade trazem profundas marcas para a sala de aula. Assim, a violência, o consumo, a liquidez da vida (com suas várias faces) entra na escola e a escola, sem conseguir definir seu novo perfil ante os desafios da contemporaneidade, acaba por praticar outro tipo de violência. São práticas ultrapassadas, marcadas por mitos e preconceitos em relação às muitas diferenças que definem as identidades em nosso tempo (a língua, a raça, os credos, as práticas culturais, os letramentos.). Assim, a escola retratada por nossos alunos não apresenta desafios significativos tanto para os que se veem capazes (e pouco exploram tal capacidade) como para os que se veem incapazes e culpados por seus desempenhos e comportamentos indesejados. De fato, não temos uma escola para ninguém? É isto que, em grande escala, as vozes discentes parecem dizer neste estudo.

O desafeto pela disciplina de Língua Portuguesa (*Eu não gosto de português por ser um pouco difícil e complicado com muitas regras*), o não reconhecimento desta língua como uma marca positiva de identidade cultural e social é a primeira resposta a este quadro de frustrações (indicador 1).

Do ponto de vista mais especificamente linguístico, esta aversão à disciplina é abordada por Perini (2001). O autor discute o motivo que leva tal matéria a ser considerada como “aquela que ninguém aprende”. Ele salienta o fato de existir outras disciplinas tão ou mais complicadas do que o Português e, entretanto, as reações de repugnância recaem mais fortemente sobre essa disciplina e, em especial, sobre seu ensino de gramática. Calcada em uma repetição do mesmo conteúdo, por anos e anos, a sala de aula de LP estaria condenada ao tédio e à desaprendizagem.

O que o linguista aponta é o mesmo que os alunos avaliam em seus discursos:

1. - **5MA9- 11-** *Para falar a verdade nunca gostei de português, tenho muita dificuldade em entender, em memorizar as regras, mas com muitas*

*dificuldades consigo tirar notas médias. E todos os professores de português não me dou bem, pois tenho muita dificuldade em entender e muito deles não tem paciência de ficar explicando 2 e 3 vezes.*

2. **-7MA2- 6** *Eu não gosto de português por ser um pouco difícil e complicado com muitas regras e com essa nova ortografia ficou mais difícil porque cresci aprendendo de um jeito e agora mudou tudo ai complicou!*

Para estes estudantes, a disciplina de Língua Portuguesa é apresentada como um dos “pacotes de conhecimentos” (Cf Modernidade Líquida, seção 2.2 ), que eles não sabem como- dado o que sabem que vem dentro - desempacotar. O reconhecimento da dificuldade da disciplina e as tentativas de aprendizagem ( indicador 5, **6MA2-7** *Eu sempre me esforcei na matéria, mas quase nunca tiro notas boas.*) podem demonstrar que os estudantes não buscam atalhos, mas podem desistir ante os obstáculos.

Dado o fato de que o conjunto de *frames* majoritariamente marcado pela perspectiva negativa integra 71% de todas as sequências discursivas em foco neste estudo (29% são de *Experiência\_Escolar*), temos um resultado que confirma que o processo ensino-aprendizagem de LP está longe de atingir as metas propugnadas, de modo consensual, tanto pela academia quanto pelo Estado ( Cf. seção 2.4.2). De igual modo, as mesmas vozes adultas conhecem os desafios ainda não superados neste ensino. Pode parecer, a primeira vista, portanto, que o quadro que estamos tecendo seja um “chover no molhado”. Contudo, **o desafio posto neste estudo foi conhecer a perspectiva discente acerca de tal realidade.** O que temos como resultado primeiro, e majoritário, é a comprovação, pelas próprias vozes adolescentes, da construção de uma identidade social marcada pela impotência e pelo fracasso ante a língua pátria:

**52** – (...) *Mas tenho que fazer um esforço para aprender pois a matéria é uma das mais importantes para o meu futuro, eu tento ao máximo aprender mas eu nunca consigo entender nada.*

**53** - *Minha professora de português por mais que ela explique eu não entendo nada.*

**54-** *Não sou uma boa aluna nessa matéria, tenho muita dificuldade. Não entendo quase nada.*

É importante destacarmos aqui que, como foi apontado em nossas seções 2.4 e 2.4.1, o conhecimento da língua está aliado ao poder. Como ressalta Bourdieu (1983) (Cap 2), há um mercado “lucrativo” em torno da língua e do domínio de determinada variedade. Os alunos pesquisados não estão alheios a tal mercado, as tentativas de aprendizagem (mesmo que frustradas) e afirmativas como “*é uma das mais importantes pro meu futuro*”, “*mas português é importante para a vida das pessoas para nos levar ao aprendizado*” ou ainda “*dai trago o*

*português comigo e levarei ele até o fim da minha vida*” demonstram o reconhecimento da lucratividade da língua.

Outro dado singular é a presença marcante do EF Justificativa mencionado em 70% dos *frames* acionados no *superframe* Autoavaliação\_Comportamento (Indicador 9). A tomada de consciência em relação às práticas desarmônicas (*Pow nem tenho tanta coisa pra falar porque nas aulas faço só bagunça. Mas sempre consigo passar nas matérias*) que os alunos vivem em sala de aula sinaliza a não NATURALIZAÇÃO de tais práticas; eles sabem que os processos de aprendizagem demandam outros caminhos. Outros estudos de caso desenvolvidos em nosso grupo de pesquisa (Cf. Introdução), como os de Lima (2009), Bernardo (2011), Fontes (2012), também mostraram este fenômeno. Um senso moral mobiliza tais justificativas; há esperança!

Ainda que a visão negativa seja a prevalente nos discursos, os indicadores positivos (Indicadores 10, 11, 12 e 13), dentro do *Superframe* Experiência\_Escolar, apontam uma outra faceta da procura por uma identificação; 86,4% das ocorrências evocadoras deste *fram* tematizam vivências positivas em relação à aprendizagem de LP.

Assim, recebem relevo as práticas pedagógicas de leitura, de escrita, de teatro que, fugindo à rotina entediante, requerem protagonismo de ambos os atores - professores e alunos (*Nessa mesma série, todos os alunos ajudaram a professora de Português a fazer entrevista e pesquisa com moradores do bairro e escrevemos um livro contando a história da escola e do bairro, que foi publicado com os relatos dos moradores e textos escritos pelos alunos.*). São indicadores minoritários, mas, de qualquer modo sinalizam, no conjunto, o perfil desejado para o processo de aprendizagem e um possível caminho para a recuperação da autoestima do aluno de Português.

Em relação aos marcadores positivos de Aprendizagem (Indicador 10), cabe ainda uma consideração. De fato, o que a memória destes adolescentes traz à luz é a experiência de iniciação ao mundo letrado (*Meu momento marcante com a língua portuguesa foi quando eu aprendi a ler a minha frase isso foi muito marcante.*) que é sentida como positiva, talvez exatamente por representar um conhecimento que é reconhecido como duradouro. Contudo, trata-se de uma marca positiva correspondente ao passado e não ao presente; no presente, volta à cena a dificuldade, a impotência, a falta de sentido para práticas pedagógicas ancoradas em regras que não se consegue praticar e nem entender (*Para falar a verdade nunca gostei de português, tenho muita dificuldade em entender, em memorizar as regras, mas com muitas dificuldades consigo tirar notas médias.*)

Ante o desafio de pensar o ensino de Língua Portuguesa em tempos hodiernos, os discursos discentes nos permitem inferir um caminho, em tudo compatível com o discurso das autoridades da área. Este caminho teria, pois, duas pistas, quais sejam a renovação das práticas com vistas (i) ao exercício efetivo da linguagem como prática social e (ii) a partir do Protagonismo de seus agentes.

Freire (2000, p. 5), ao falar do mundo da leitura, pontua que “leitura boa é a leitura que nos empurra para a vida, que nos leva para dentro do mundo que nos interessa viver”. Esta leitura impulsionadora está presente no discurso dos estudantes (*“Tínhamos um esquema de apresentar pra turma o livro que lemos, e com isso, dividir nossa experiência literária. Aprendi a gostar muito de ler nessa época, e a ver além do que os olhos mostram.”*), além disso, há um propósito educacional que ultrapassa obtenção de uma nota. Tal propósito aparece em todas as experiências positivas associadas às aulas de Língua Portuguesa.

A urgência por protagonismo, já apontada por Bernardo (2011), demonstra o desejo por uma forma de “libertação” que não se dá através da concepção tradicional de educação bancária, verticalizada. Há o desejo de ser também um sujeito deste processo. Segundo Freire (2011, p.97), “estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósito, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.”.

Enfim, nessa direção, a utopia sonhada é uma só - um ensino em que a língua que falamos seja sentida como parte de quem somos e nos auxilie a construir nossa identidade social, cultural, afetiva no mundo em que vivemos ou que desejamos.

Para Freire (2011, p.96), a educação “é uma forma de intervenção no mundo”.; para Tomasello (2003) “uma estratégia da evolução” que permite que a catraca continue a girar (Cf. seção 2.3) levando às novas gerações a herança humana. E a língua é uma dessas heranças singulares. Com isto, a libertação mais significativa neste caso dar-se-ia através da concessão do direito fundamental à voz.

Por fim, cabe demarcar que nossos resultados, ao contrário mesmo das nossas expectativas, não apontam para a liquidez, para a descartabilidade do conhecimento, da educação como pensada nos estudos de Bauman (2001, 2005, 2008,2011). Os anseios de nossos jovens de escolas públicas no processo de construção de suas identidades como alunos de Português parecem estar na contramão da liquidez. É o que discutiremos à subseção 4.6.1.

#### 4.6.1. Por um conhecimento sólido – entre práticas conflituosas e desejos

Como apresentado à seção 2.2, Bauman fala de uma Modernidade Líquida em que conhecimento, educação e identidade se definem pela mesma fugacidade e liquidez.

Tal desenho da contemporaneidade, contudo, não parece marcar o desejo e o sonho de nossos jovens depoentes. De fato, ainda que vivendo em um mundo com sinais claros de liquidez, em que o consumo como o senhor da nova ordem capitalista cria uma franja enorme de seres humanos descartáveis ( porque fracos consumidores), é para um mundo sólido que nossos alunos direcionam suas expectativas em termos da (i) aquisição do conhecimento e de seus agentes (os professores) e da (ii) afirmação de valores.

Assim, estes alunos põem em relevo as experiências positivas ou negativas em relação a um mundo sólido em que há conhecimentos e valores duráveis transmitidos por agentes (professores). A disciplina é necessária para “a vida” (“*dai trago o português comigo e levarei ele até o fim da minha vida*”). Por ainda crerem em uma imagem sólida associada ao professor e à disciplina, atribuem a si (jovens a margem da sociedade e buscando sua identidade) o motivo do fracasso, de estarem à margem deste mundo letrado dominado pelo professor (indicador 2, “*Sempre tive ótimos professores, mas nunca consegui aprender muito*”; “*Minha professora é ótima explica super bem, mas acho que o problema está comigo*”).

Como aponta Testa (2013), que partiu do mesmo *corpus* desta pesquisa para compor a imagem do professor de Português, os alunos elegem como bons professores aqueles possuidores de valores como amizade, respeito companheirismo, além de citar qualidades como competência, responsabilidade e rigor. Outros estudos de caso desenvolvidos em nosso macroprojeto (Cap. Introdução), com os de Pinheiro (2010), Lima (2009) e Bernardo (2011) mostram o mesmo quadro na construção discente do perfil do professor.

De onde viria este olhar para a solidez?

Nossa hipótese é que, especialmente para as classes populares de onde vem nossos sujeitos, o conhecimento detido pela escola ainda tem seu valor simbólico, como uma forma de acesso aos bens materiais e simbólicos de uma sociedade. Voltando ao perfil socioeconômico e cultural dos estudantes investigados (cf 3.3.1), a grande maioria de seus responsáveis exerce profissões do “fazer” que não se vinculam , via de regra, a uma educação formal. São, pois, filhos de quem pouca chance teve de frequentar a escola que sempre foi para poucos. Assim, o novo caminho desejado para os filhos (não herdado, não predestinado, mas buscado) dá-lhes, na visão transmitida, uma nova possibilidade de futuro (*Desde pequena*

*sempre gostei de estudar, pois sempre tive o objetivo de dar uma vida melhor a minha família. Meus familiares não tiveram uma escolaridade boa, mas porém sempre me incentivaram a estudar para ter um futuro melhor. Minhas experiências com a língua portuguesa sempre foram muito proveitosas)* Nestes termos, portanto, a solidez buscada pelos jovens seria, em parte, uma herança, em forma de desejo, da comunidade familiar em que vivem.

Este olhar discente em busca de uma identidade sólida como alunos de Língua Portuguesa se constrói, contudo, de forma confusa e fragmentada. Há uma contradição entre suas práticas e seus desejos.

Os sete estudos de caso desenvolvidos em nosso macroprojeto (Cap Introdução) registram uma larga escala de conflitos em sala de aula ( Indicador 10); um mundo bélico em que, via de regra, professores e alunos disputam papéis, palavra e se perdem entre interesses díspares. Nestes estudos surgem também avaliações e sugestões discentes em torno de caminhos de práticas docentes e discentes desejadas. O protagonismo- entendido como participação ativa no processo de aprendizagem e inovação das práticas (Indicadores 10, 11, 12, 13 e 14) - é uma marca contundente deste desejo, como atestam também os estudos de Lima (2009), Bernardo (2011), Testa (2013). Estamos, com toda certeza, como ainda aponta Bauman (2008), diante de um tempo mais propício ao esquecimento do que a aprendizagem, no entanto, talvez a sensação de desencaixe tenha sua origem na vontade de renovação das práticas vigentes.

Assim, somando-se aos nossos resultados as respostas obtidas nestes estudos de caso referidos, temos que os alunos investigados (todos de escola pública) não só querem uma escola sólida, como também apontam que tem que ser por outros caminhos, por outras práticas que sejam capazes de lidar com a agilidade, a flexibilidade do conhecimento requerido para as práticas sociais e interacionais deste tempo. Como não encontram esta resposta, transformam o ambiente escolar em um campo de guerra, como o fazem, muitas vezes, nas ruas. Não naturalizam, no entanto, este ambiente hostil, exatamente porque ainda apostam na solidez da escola, dos valores e saberes.

Enfim, a crença na solidez – inculcada, em nossa visão, por laços comunitários e familiares - entra em conflito com as marcas de um mundo líquido em de vivem e do qual são, muitas vezes, as vítimas mais dolorosas. Para os nossos jovens, no entanto, a escola ainda “não de desmanchou no ar”.

De fato, pensada do ponto de vista do seu papel no processo evolutivo da espécie é de se esperar que a educação e a escola resistam à volatilidade dos tempos capitalistas. Como pensada por Tomasello (2003 e discutido capítulo 2), a educação seria uma estratégia de evolução da espécie. Como os homens educam seus filhos e tem uma herança acumulada a transmitir, o “efeito catraca” leva em frente tal herança. Como os pais não podem sozinhos dar conta desta tarefa, os homens criaram instituições com poder simbólico para estender estes saberes e a escola é uma delas. Assim, é esperado que uma espécie que chegou onde está graças ao caráter cultural de sua cognição não desperdice sua herança e não deixe a catraca parar.

## 5. CONCLUSÃO

*Português eu entendo só que confundo texto, adjetivo, verbo,  
advérbio(...)*  
(Aluno do 2º.ano do ensino médio de uma escola pública)

Com esta epígrafe saída da pena de um dos alunos investigados neste estudo, anunciamos uma síntese dos resultados alcançados não só em termos de nossa pergunta, de nosso objeto - a autoimagem do aluno de Língua Portuguesa, mas também em termos dos ganhos teórico- metodológicos.

Começamos pelos ganhos obtidos pela assunção de uma proposta teórico-metodológica de análise do discurso ancorada na Semântica de *Frames*(cf. seção 1.3) e na plataforma lexicográfica *FrameNet* ( cf seção.4) .Tomando esta semântica como o ponto de partida para a análise educacional das cenas de sucesso e fracasso nas aulas de LP, pudemos alcançar uma leitura minuciosa e cuidadosa das vivências discentes por eles perspectivadas, de modo a se evitem as frágeis “interpretações de texto” sobre os dados. Dada a natureza experiencialista desta semântica, o conceito de *frame* tem se revelado em todos os estudos de caso desenvolvido em nosso grupo de pesquisa ( Cf. seção 3.2) como um aporte importante para o desvelamento da perspectiva discursiva dos sujeitos investigados (alunos e professores), guiando nossas interpretações acerca da realidade educacional que mobiliza nossas perguntas.

Quanto à busca de apoio metodológico da *FrameNet*, nosso caminho – em processo de contínuo aperfeiçoamento - encontra-se entre a lexicografia de análise de texto corrido e a anotação lexical. Temos enfrentado muitas dificuldades em nossas anotações de frames, como a necessária criação de novas descrições, o trato com categorias analíticas e descrições postas pela *Framenet* de modo ainda não acabado (esta plataforma também está em construção) ou insatisfatório, a diferença entre nossos objetivos investigativos e os de uma plataforma lexicográfica.

Merece ser pontuado também outro avanço significativo deste estudo, qual seja o de utilização das narrativas de experiência (Cf seção 3.2) como estratégia de construção de dados em lugar de entrevistas semiabertas usadas em outros estudos de caso de nosso grupo de pesquisa. A narração como uma estratégia metodológica também nos pareceu um acerto em relação à nossa pergunta, uma vez que nos permitiu acesso à voz discente sem o enquadre mais fechado ou diretivo de um questionário.

Os resultados encontrados nos convidam, enfim, a repensar o ensino do LP. A autoimagem inicial dos alunos nos apresenta um perfil marcadamente negativo, através de uma relação inicial de afastamento (indicador 1- 61,8% dos estudantes não gostam da disciplina). Além disso, os alunos relatam grandes dificuldades de aprendizagem (indicador 2), atribuindo a culpa a si mesmos (87,5% dos estudantes que acionam o *frame* de **Dificuldade**, atribuem a si a culpa da não aprendizagem), alimentando ações como a incompreensão (indicador 3), o sentimento de incapacidade (indicador 4), assim como apresentam os obstáculos encontrados no caminho de um possível sucesso (indicador 5). O comportamento descrito é perpassado pela desordem, violência, por pouca dedicação ao estudo da disciplina (indicadores 6, 7 e 8). No entanto, a alta utilização do EF Justificativa aponta, assim como nos trabalhos anteriores desenvolvidos por Lima (2009) e Bernardo (2011), para a não naturalização das práticas divergentes em sala de aula. Cabe ressaltar que as pesquisas anteriores (um conjunto de seis estudos de caso) possuem o mesmo cenário investigativo, escolas públicas da cidade de Juiz de Fora, o que nos permite chegar a uma maior generalização destes achados, como pontuado à seção 4.6.

A principal esperança advém do *Superframe* **Experiência\_Escolar** (29% dos dados) em que emergem as experiências de **Aprendizagem** (indicador 10- 37%), **Avaliação\_Resultado** (indicador 11- 27%), **Leitura** (indicador 12- 22%), **Criação\_Textual** (indicador 12- 6%) e de maneira não tão frequente, as experiências de **Teatro** (5%) e de **Expulsão** (3%). Com isso, através da perspectiva do aluno, encontramos práticas aliadas a um contexto motivacional que vão além dos propósitos meramente avaliativos, assim como a vontade de ser um dos protagonistas do *frame* aula.

As respostas aqui encontradas contrapõem-se à visão líquida de educação e conhecimento discutidas por Bauman. Apesar de os alunos ainda descreverem sua identidade (estudantes de LP) de maneira fragmentada e negativa, o que é normal visto que são sujeitos inseridos em um mundo líquido, ainda há a ideia de solidez nas concepções de professor (TESTA, 2013) e da disciplina (a matéria de LP é vista como importante e duradoura). O anseio por participação no processo de ensino-aprendizagem, assim como a crença no poder transformador através da educação, mostra o valor de bem simbólico ainda atribuído à escola. Deste modo, ainda há a crença na passagem de herança da espécie, assim como na aprendizagem através do outro (Tomasello, 2003; Miranda, 2005; Freire, 2011), mesmo em tempos da educação vista como mercadoria, diante da síndrome da impaciência e com bens

descartáveis (Bauman, 2008). Além disso, há uma busca positiva por novas identidades através do ensino.

Por fim, a minha palavra na primeira pessoa do singular, como a dos sujeitos que tiveram voz em meu estudo. O percurso para chegar a tais achados encontrou muitas pedras no caminho. No entanto, apesar da imagem sofrida tecida pelos estudantes, acredito que a vontade de mudança, também expressa, ecoa mais alto. Como professora de LP, que presencia cenas de desinteresse, descaso por parte de alguns alunos e é testemunha do adoecimento e desistência de colegas da profissão, esta pesquisa representa uma ponta de esperança buscada por todos nós, o nascimento de uma flor no asfalto em tempos de previsões tão pessimistas, o que nos impulsiona para uma maior investigação deste cenário. Não podemos nos esquecer de que os alunos depositam em nós, através de uma imagem sólida, grande confiança. Cabe a nós, professores de Português, uma grande responsabilidade (e desafio): ensinar (em tempos líquidos) sem que o aluno deixe de se reconhecer durante este processo, não perdendo a fascinação das experiências iniciais de descoberta.

## 6. REFERÊNCIAS:

ANDRÉ, M.E.D.A. (1984). Estudo de Caso: seu potencial em educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51-54.

BASTOS, Clarissa R.; PEREIRA, Tânia C. [org.] **Discursos Socioculturais em interação. Interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação:** navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

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

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas - tradução José Gradel - Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi/ trad. Carlos Alberto Medeiros - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.a

BAUMAN, Zygmunt. **Los retos de La educación em la modernidad líquida.** Barcelona: Gedisa, 2005.

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

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida.** - tradução Carlos Alberto Medeiros- Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

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

BOURDIEU, Pierre. Economia das trocas linguísticas IN: ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu:** sociologia. São Paulo: Ática, 1983

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

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

DIRK, Geeraerts & Hubert Cuyckens (eds.), **The Oxford handbook of Cognitive Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUARTE, Teresa. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica) CIES e-WORKING PAPER N. ° 60/2009

FABRÍCIO, Branca Falabella; BASTOS, Liliana Cabrail. Narrativas e identidades de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias *et al* (Orgs.). **Discursos socioculturais em interação:** interfaces entre a narrativa, a conversação

e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração. Rio de Janeiro: Garamond, 2009, p. 39-66.

FARACO, C. **A Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FAUCONNIER, G. **Mappinhs in language and thought**. Cambrigde: Cambridge University Press, 1997.

FAUCONNIER, G. **Mental spaces**. Cambrigde: Cambridge University Press, 1994.

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

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

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

FILLMORE, C. J. The case for case. In: BACH, E. & HARMS, R. (eds) **Universals in Linguistic Theory**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968;

FILLMORE, C. J. Topics in lexical semantics. In: COLE, R. W. **Current Issues in Linguistic Theory**. Bloomington: Indiana University Press, 1979;

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

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

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

GOFFMAN, Erving. 1974. **Frame Analysis**: An Essay on the Organization of Experience. New York, NY et al.: Harper & Row. Cambridge' Harvard University Press, 1974

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Revista Teoria e Pesquisa*, Brasília, Maio-Agosto 2006, v. 22, n. 2, p. 201-210.

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

LAKOFF, George. **Women, Fire, and Dangerous Things**. The University of Chicago Press. 1987.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors we live by**. ed. revista e acrescentada de pós-facio. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 2003 [1980].

LIMA, F.R.O. A perspectiva discente do frame aula. 2009, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

MIRANDA, N. S. O caráter compartilhado na construção da significação. In: VEREDAS.Revista de Estudos Linguísticos, UFJF,v.5,n.1. 2001

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

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao modelos dos espaços mentais. Veredas: revista de estudos linguísticos. v. 3, n.1, p.81 - 95, Juiz de Fora, Editora da UFJF, jan/jun 1999.

MIRANDA, N. S .Construções Superlativas no Português do Brasil: um estudo sobre a semântica de escala Projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras –Mestrado em Linguística; GP “Gramática e Cognição”, CNPq, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008

MIRANDA, N. S. Educação da oralidade ou Cala a boca não morreu. Revista da ANPOLL, IEL/UNICAMP-CAMPINAS, v. 18, p. 159-182, 2005.

MIRANDA, N. S. Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-1 - 1ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2007

MIRANDA, N. S. Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-2 - 2ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2009

MIRANDA, N. S. Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-3 - 3ª etapa. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2011

OLIVEIRA, Gilvan. Brasileiro fala português: monolingüismo e preconceito lingüístico. IN: SILVA, Fábio e MOURA, Heronides (org). **O direito à fala**: a questão do preconceito lingüístico. Florianópolis: Insular, 2000 (p. 83-92)

PERINI, Mário A. **Sofrendo a Gramática**: ensaios sobre a linguagem. 3ª ed. - São Paulo: Ática, 2000.

PETRUCK, M.R.L.; FILLMORE, C.J.; BAKER, C.F.; ELLSWORTH, M.;RUPPENHOFER, J. 2004. Reframing FrameNet Data. In: EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS, 11, Lorient, 2004. Proceedings...Lorient, European Association for Lexicography, p. 405-416.

PETRUCK, Miriam: Frame Semantics. In Jef Verschueren, Jan-Ola Östman, Jan Blommaert, and Chris Bulcaen (eds.). **Handbook of Pragmatics 1996**. Philadelphia: John Benjamins, 1996.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

Ruppenhofer, Josef, et al. **FrameNet II: Extended Theory and Practice**. Berkeley, California: International Computer Science Institute, 2006.

RUPPENHOFER, Josef, JONAS Sunde, and MANFRED Pinkal. "Generating FrameNets of Various Granularities: The FrameNet Transformer." Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10). Eds. Nicoletta Calzolari (Conference Chair), et al. Valletta, Malta: European Language Resources Association (ELRA), 2010

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. v. 3, n.1, p. 61-79, Juiz de Fora, Editora da UFJF, jan/jun 1999.

SALOMÃO, M. M. M. **FrameNet Brasil: um trabalho em progresso**. UFJF/Fapemig. s/d

TASAHKKORI, A. and . CRESWELL, J. W. Editorial: Exploring the nature of research Questions. in *Mixed Methods research*, 2007;1;207DOI: 10.1177/1558689807302814. Disponível no site: [mmr.sagepub.com](http://mmr.sagepub.com)

TASAHKKORI, A. The New Era of Mixed Methods. *Journal of Mixed Methods research* 2007;1; 3DOI: 10.1177/2345678906293042. Disponível no site: [mmr.sagepub.com](http://mmr.sagepub.com)

TASHAKKORI, Abbas & TEDDLIE, Charles. **Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches**: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

THORNBORROW, J; COATES, J. The sociolinguistics of narrative: identity, performance, culture. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

THREADGOLD, T. Performing theories of narrative: theorizing narrative performance. In: THORNBORROW, J; COATES, J. **The sociolinguistics of narrative**. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

TOMASELLO, M. **Why we cooperate**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2009.

TOMASELLO, Michael. **Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition**. Harvard University Press, 2009.

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

YIN, Robert K. **Estudos de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi - 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXO 1

<b>Ensino-Educação</b>	
<b>Definição:</b>	Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um <b>aluno</b> começa a aprender sobre uma <b>matéria</b> , uma <b>habilidade</b> , um <b>Preceito</b> ou um <b>Fato</b> como resultado da instrução dada por um <b>professor</b> . Alguns nomes neste <i>frame</i> (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elementos relevantes do <i>frame</i> ; estes serão movidos.
	Papai me <b>ENSINOU</b> <b>que se trabalhar pesado, você estará bem – não importa o que aconteça.</b> Por dois anos ela me <b>ENSINOU</b> <b>Francês</b> Mamãe e papai me <b>ENSINARAM</b> a <b>não fazer armação</b> , porque ela sempre volta e me morde o traseiro, sem falhas.
<b>EFs:</b>	
Centrais:	
<b>Fato:</b>	Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor. Quando eu tinha dois anos ela me <b>ENSINOU</b> <b>que a água ferve a 25°C.</b>
<b>Instituição:</b>	Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.
<b>Preceito:</b>	Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis. Meu irmão me <b>ENSINOU</b> a <b>não me insinuar para as garotas quando não estou interessado nelas.</b>
<b>Qualificação:</b>	Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. Ela está <b>ESTUDANDO</b> <b>para o mestrado</b>
<b>Papel:</b>	Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um <b>aluno</b> está apto a assumir como resultado de um treinamento. Quando o pai dele morreu, ele foi morar com uma tia que o <b>TREINOU</b> <b>como um guerreiro</b> .
<b>Habilidade:</b>	Uma ação que um <b>aluno</b> está apto a realizar como resultado de uma instrução. Papai nos <b>ENSINOU</b> <b>como dirigir.</b>
<b>Aluno:</b>	Alguém que é instruído por um <b>professor</b> em habilidades ou conhecimento.
<b>Matéria:</b>	A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um <b>professor</b> ou para um <b>aluno</b> . Ela é uma professora <b>de Francês.</b>
<b>Professor:</b>	Alguém que instrui um <b>aluno</b> em alguma área do conhecimento ou habilidade.
Não-centrais:	
<b>Duração:</b>	A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou que um processo está em curso.
<b>Unidades Lexicais</b>	
	<i>Educar v., educação n., educacional a., instruir v., instrução n., aprender v., professor n., escola v., estudante n., estudar v., ensinar v.</i>
<b>Herdado de:</b>	<i>Efeito</i> - intencional
	Created by ejwood on Wed May 23 15:07:57 PDT 2001