

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**Amanda Cristina Testa Siqueira**

**A SEMÂNTICA DE *FRAMES* NA ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE  
- TRAÇANDO O PERFIL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

**Juiz de Fora  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**A SEMÂNTICA DE *FRAMES* NA ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE**  
**- TRAÇANDO O PERFIL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

**Amanda Cristina Testa Siqueira**

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: Professora Doutora Neusa Salim Miranda

**Juiz de Fora**

**2013**

**Amanda Cristina Testa Siqueira**

**A SEMÂNTICA DE *FRAMES* NA ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE  
- TRAÇANDO O PERFIL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS**

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

Aprovada em: 29/08/2013

Banca Examinadora:

---

Professora Doutora Neusa Salim Miranda (Orientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Professora Denise Barros Weiss

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Professora Ana Flávia Lopes Magela Gerhardt

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

*Aos professores de hoje e de amanhã que,  
assim como eu, acreditam no poder  
transformador da educação.*

## AGRADECIMENTOS

Sem sombra de dúvidas, o trabalho que ora lhes apresento não seria possível sem a conjugação de várias forças que impulsionaram a sua realização. Sendo assim, nada mais justo do que compartilhar essa vitória com todos aqueles que tornaram esse sonho realidade, ajudando-me direta ou indiretamente.

Primeiramente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF por proporcionar a realização do presente estudo e à CAPES pelo apoio financeiro. Gostaria de agradecer também à professora Neusa por ter acompanhado meu crescimento acadêmico desde os primeiros meses da faculdade e por me orientar tão magistralmente durante esse tempo. Um “obrigado” especial aos grupos de pesquisa “Práticas de Oralidade e Cidadania” e “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula”, principalmente às bolsistas Juliana e Vanessa que dividiram comigo momentos preciosos de reflexão acerca dos dados.

Não poderia deixar de agradecer imensamente aos meus pais, Rita e Vicente, pelo esforço e apoio dados durante toda a minha vida, sempre me ensinando que a educação é a melhor herança a ser dada aos filhos. À minha segunda mãe, tia Preta, por estar ao meu lado nas horas adversas. À minha irmã, Nicole, sempre me ajudando e me salvando com suas habilidades em informática. À minha prima mais que especial, Carol, com seu apoio e amizade sem tamanho. Ao meu companheiro de todas as horas, Will, que esteve sempre ao meu lado, sempre me acalmando nos momentos difíceis dessa trajetória.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os meus amigos e parentes que estão sempre torcendo e vibrando com minhas conquistas, sempre dispostos a ajudar quando preciso: Andréia, Maiara, Bárbara, Gisele, Camilla, Carol Alves, Andressa Peres, em especial à Luciene, que, além de sua amizade, dividiu comigo as alegrias e as frustrações vividas durante a caminhada do mestrado.

Tenho a mais absoluta certeza de que, sem vocês, a realização desse trabalho não seria possível. O meu mais sincero agradecimento e muito obrigada por me concederem o privilégio de fazerem parte da minha vida.

## RESUMO

A presente dissertação vincula-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 Linguística - UFJF. O projeto tem por objetivo geral a investigação das práticas de sucesso e fracasso no ensino de Português na escola básica e na formação docente para essa disciplina. O estudo em questão traça o perfil de professores de Língua Portuguesa instaurado a partir de relatos discentes acerca das suas vivências mais marcantes no contato diário com essa disciplina. Para tanto, escolhemos como cenário investigativo 7 escolas estaduais do município de Juiz de Fora, Minas Gerais, e tomamos, como sujeitos da pesquisa, 354 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Esta pesquisa se configura como um Estudo de Caso e apresenta procedimentos quantitativos e qualitativos como método analítico. Como fundamento teórico central, elegemos contribuições advindas da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; JAKENDOFF, 2002; FAUCONNIER e TURNER, 2002; FILLMORE, 1979, 1982; GEERAERS & CUYCKENS, 2007; CROFT e CRUSE, 2004), em especial, de um dos seus modelos teóricos principais: a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1979, 1982; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 1999) e seu projeto de anotação lexicográfica FrameNet ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)). Para a análise hermenêutica, nos valem de contribuições da Sociologia (BAUMAN, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013; ALMEIDA et al, 2009), da Filosofia Educacional (FREIRE, 2011), além dos distintos olhares no campo da Ética e da educação cidadã (ARAÚJO, 2000, 2008; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA, 2008; ABREU, et al, s.d.; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MORAN, 2007; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012b). A partir da categoria analítica central – o *frame* – conseguimos identificar as principais cenas conceituais evocadas pelo discurso dos alunos. Sendo assim, foi possível estabelecerem-se duas redes hierárquicas de *frames*: uma delas composta por atos de linguagem expressivos (Avaliação do Comportamento Docente) e outra por atos de linguagem diretivos (Sugestão de Comportamento Docente). Cada uma delas apresenta, como foco, quatro tipos de comportamento docente, quais sejam: Práticas Pedagógicas, Práticas Interacionais, Comprometimento, Práticas Reguladoras e Punitivas. Dessa forma, percebemos que as avaliações positivas somaram a maioria, com 227 ocorrências (58%), contra 148 avaliações negativas (39%) e 4 neutras (3%). A partir das avaliações positivas e das sugestões, podemos identificar quais tipos de atitudes docentes são aprovadas e desejadas pelos alunos. A partir das avaliações negativas, ao contrário, conseguimos identificar as práticas rejeitadas pelos discentes. Salta aos olhos o desejo dos alunos por práticas pedagógicas mais competentes, além de mais democráticas e inovadoras, nas quais há um bom relacionamento afetivo entre educadores e educandos e o favorecimento do diálogo, de forma a garantir maior participação e maior protagonismo por parte dos discentes. Tais resultados revelam significativo comprometimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem de que são partícipes, o que desmente expectativas via de regras negativas acerca da relevância da escola para tais sujeitos. O perfil do professor que desejam ou rejeitam é em tudo convergente com aquele ditado pelas vozes das autoridades da área que preconizam uma educação voltada para a formação de cidadãos mais críticos e autônomos.

Palavras chaves: Ensino de Língua Portuguesa, Educação para a cidadania, Discurso Discente, Perfil Docente, Semântica de *Frames*

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the macro project “Portuguese Language Teaching - from the college graduation to the school classroom” (FAPEMIG -CHE-APQ-01864-12) which is a part of the Linguistics and Language Teaching line of work, developed in the Linguistics Graduation School at the Federal University of Juiz de Fora. The project aims to analyse successful and failed practices in teaching Portuguese in elementary school as well as in teacher training for the same discipline. This research traced the profile of Portuguese teachers based on students’ reports regarding their most memorable experiences in their daily routine in the discipline. Therefore, we have chosen seven public schools in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, as an investigative background, as well as research subjects: 354 students in the 9<sup>th</sup> grade of Elementary School and 2<sup>nd</sup> year of High School. This research is configured as a case study and presents quantitative and qualitative procedures as its analytical method. As main theory we have used contributions from Cognitive Linguistics (LAKOFF, 1987; LAKOFF & JOHNSON, 1999, 2002; JAKENDOFF, 2002; FAUCONNIER & TURNER, 2002; FILLMORE, 1979, 1982; GEERAERS & CUYCKENS, 2007; CROFT e CRUSE, 2004), in particular, one of its major theoretical models: the *Frames Semantics* (FILLMORE, 1979, 1982; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 1999) and its lexicographical project FrameNet ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)). For the hermeneutic analysis, we based on the contributions of Sociology (BAUMAN, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013; ALMEIDA et al, 2009), Educational Philosophy (FREIRE, 2011), apart from different perspectives in the field of Ethics and citizenship education cidadã (ARAÚJO, 2000, 2008; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA , 2008; ABREU, et al, s.d.; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MORAN, 2007; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012b). From the central analytical category - the frame - we can identify the main conceptual scenes brought by the students’ ideas. Thus, it was possible to establish two hierarchical networks of frames: expressive language acts (teacher behaviour evaluation) and directive language acts (teacher behaviour proposal). Each of them presents four types of teaching behaviour: Pedagogical Practices, Interactional Practices, Commitment, and Punitive Regulatory Practices. Thus, we have noticed that the positive reviews were the majority, with 227 occurrences (58%) against 148 negative ratings (39%) and 4 neutral (3%). From the positive feedback and suggestions, we can identify which types of teaching attitudes were approved and desired by students and on the other hand, from the negative evaluations, we can identify practices rejected by students. The desire of students for more competent, more democratic and innovative teaching practices is remarkable, with a good emotional relationship between teachers and students, as well as to facilitate dialogue, ensuring greater participation and autonomy by students. These results reveal significant impairment of the students involved in the teaching-learning process, which contradicts negative expectations about the relevance of school for such subjects. The teacher profile desired or rejected converges to that expressed by experts in the field who advocate for an education which aims at preparing more critical and autonomous citizens.

Keywords: Teaching Portuguese Language, Education for Citizenship, Student Speech, Teacher Profile, *Frames Semantics*.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E DIAGRAMAS

### Quadros

Quadro 1: Anotação em camadas nos moldes da FrameNet.....	27
Quadro 2: Descrição do <i>frame</i> Aula de Português.....	79
Quadro 3: Descrição do <i>frame</i> Avaliação de Comportamento Social.....	83
Quadro 4: Descrição do <i>frame</i> Avaliação do Comportamento Docente.....	84
Quadro 5: Descrição do <i>frame</i> Avaliação das Práticas Pedagógicas.....	89
Quadro 6: Descrição do <i>frame</i> Avaliação das Práticas Interacionais.....	104
Quadro 7: Conteúdo semântico do EF <b>Práticas Interacionais</b> .....	108
Quadro 8: Descrição do <i>frame</i> Avaliação do Comprometimento Docente...	114
Quadro 9: Conteúdo semântico do EF <b>Comprometimento</b> .....	117
Quadro 10: Descrição do <i>frame</i> Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.....	121
Quadro 11: Descrição do <i>frame</i> Sugestão de Comportamento Docente.....	127

### Quadros de anotação

Quadro de anotação 1: Primeiro padrão de construções avaliativas.....	84
Quadro de anotação 2: Segundo padrão das construções avaliativas.....	85
Quadro de anotação 3: Terceiro padrão de construções avaliativas.....	86
Quadro de anotação 4: Quarto padrão de construções avaliativas em que a UL vincula-se ao discurso do pesquisador (bom ou ruim*).....	86

## Tabelas

Tabela 1: Índices de rendimento nas avaliações governamentais no Ensino Fundamental (anos finais).....	57
Tabela 2: Índices de rendimento nas avaliações governamentais no Ensino Médio.....	58
Tabela 3: Localização das escolas pesquisadas.....	60
Tabela 4: Relação das escolas e dos alunos pesquisados.....	60
Tabela 5: Ocorrências de avaliações Positivas e Negativas de cada <i>frame</i> avaliativo.....	87
Tabela 6: Total de Instanciações do EF <b>Práticas Pedagógicas</b> do <i>frame</i> Avaliação das Práticas Pedagógicas.....	90
Tabela 7: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente a competência das práticas pedagógicas.....	92
Tabela 8: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente a competência das práticas pedagógicas.....	93
Tabela 9: Instanciações do EF <b>Resultado</b> que demonstram o caráter competente das práticas pedagógicas.....	95
Tabela 10: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente a inovação das práticas pedagógicas.....	96
Tabela 11: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente a inovação das práticas pedagógicas.....	96
Tabela 12: Instanciações do EF <b>Resultado</b> que demonstram o caráter inovador das práticas pedagógicas.....	98
Tabela 13: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente as práticas interacionais.....	105
Tabela 14: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente as práticas interacionais.....	106
Tabela 15: Total de Instanciações do EF <b>Práticas Interacionais</b> do <i>frame</i> Avaliação das Práticas Interacionais.....	107
Tabela 16: Total de Instanciações do EF <b>Resultado</b> do <i>frame</i> Avaliação das Práticas Interacionais.....	109

Tabela 17: Total de Instanciações do EF <b>Justificativa</b> do <i>frame</i>	
Avaliação das Práticas Interacionais.....	110
Tabela 18: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente o comprometimento docente.....	115
Tabela 19: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente o comprometimento docente.....	115
Tabela 20: Total de Instanciações do EF <b>Comprometimento</b> do <i>frame</i>	
Avaliação do Comprometimento docente.....	116
Tabela 21: Total de Instanciações do EF <b>Resultado</b> do <i>frame</i>	
Avaliação do Comprometimento Docente.....	119
Tabela 22: Total de Instanciações do EF <b>Finalidade</b> do <i>frame</i>	
Avaliação do Comprometimento Docente.....	119
Tabela 23: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente as práticas reguladoras e punitivas docentes.....	122
Tabela 24: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente as práticas reguladoras e punitivas docentes.....	122
Tabela 25: Avaliação Neutra das práticas reguladoras e punitivas docentes.....	123
Tabela 26: Total de Instanciações do EF <b>Prática Reguladora e Punitiva</b> do <i>frame</i> Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.....	123
Tabela 27: Total de Instanciações do EF <b>Resultado</b> do <i>frame</i>	
Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.....	124
Tabela 28: Total de Instanciações do EF <b>Justificativa</b> do <i>frame</i>	
Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.....	125
Tabela 29: Ocorrências de cada <i>frame</i> extraído das sequências de sugestão.....	128
Tabela 30: ULs e UCs da rede vinculada ao <i>superframe</i>	
Sugestão de Comportamento Docente.....	129
Tabela 31: EFs não Centrais do caráter dinâmico do <i>frame</i> Sugestão das Práticas Pedagógicas.....	132
Tabela 32: EFs não Centrais do <i>frame</i> Sugestão das Práticas Interacionais Docentes.....	136

## Gráficos

Gráfico 1: Taxa de Distorção série/idade.....	63
Gráfico 2: Religião.....	64
Gráfico 3: Região de domicílio dos alunos.....	64
Gráfico 4: Estrutura Familiar.....	66
Gráfico 5: Profissão dos pais.....	68
Gráfico 6: Atividades de lazer nas horas vagas.....	69
Gráfico 7: Atividades em família.....	70
Gráfico 8: Ocorrências de avaliações Positivas e Negativas de cada <i>frame</i> avaliativo.....	88
Gráfico 9: Foco das Avaliações das Práticas Pedagógicas.....	91
Gráfico 10: Avaliações positivas, negativas e neutra das práticas pedagógicas docentes. ....	92
Gráfico 11: Frequências de cada <i>subframe</i> extraído das sequências de sugestão.....	129

## Figuras

Figura 1: Mapa geográfico de Juiz de Fora.....	65
Figura 2: Mapa de Renda em Juiz de Fora- 2009.....	65

## Diagramas

Diagrama 1: <i>Frame</i> Transação_Comercial e suas relações.....	30
Diagrama 2: Rede de <i>Frames</i> .....	82

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. A SEMÂNTICA DE <i>FRAMES</i> COMO SUPORTE PARA A ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. Contrapondo os paradigmas linguístico-cognitivos do século XX: Gramática Gerativa e Linguística Cognitiva.....</b>	<b>17</b>
<b>1.2. A Linguística Cognitiva – fundamentos.....</b>	<b>20</b>
1.2.1. Conhecimento linguístico é conhecimento.....	22
<b>1.3. A Semântica de <i>Frames</i>.....</b>	<b>23</b>
1.3.1. A FrameNet.....	26
<b>1.4. As contribuições dos Modelos Baseados no Uso para a análise linguística.....</b>	<b>32</b>
<b>2. DESAFIOS EDUCACIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR NA MODERNIDADE LÍQUIDA.....</b>	<b>35</b>
<b>2.1. A Modernidade Líquida.....</b>	<b>36</b>
2.1.1. A Modernidade Líquida e a Educação.....	38
2.1.2. A Mudança de Papel dos Docentes na Contemporaneidade.....	41
<b>2.2. Os Desafios Educacionais para a escola brasileira.....</b>	<b>43</b>
2.2.1. O caminho da educação cidadã.....	44
<b>2.3. A educação linguística – o ensino de Língua Portuguesa como língua materna.....</b>	<b>50</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1. As narrativas de experiência pessoal e a definição do instrumento investigativo.....</b>	<b>54</b>
<b>3.2. A definição da base de dados.....</b>	<b>56</b>
3.2.1. As comunidades escolares investigadas.....	57
3.2.2 O instrumento investigativo e o perfil dos sujeitos investigados.....	61
3.2.3 O Diário de Campo como instrumento auxiliar para a compreensão do cenário investigativo.....	71
3.2.4. A constituição do <i>corpus</i> .....	72
<b>3.3. Os procedimentos de análise do discurso narrativo discente.....</b>	<b>73</b>
<b>3.4. Os métodos de pesquisa: uma equação entre as abordagens quantitativa e qualitativa.....</b>	<b>74</b>

<b>4. A ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE .....</b>	<b>76</b>
<b>4.1. A rede de <i>frames</i> evocada pelos discursos de pesquisadores e pesquisados.....</b>	<b>77</b>
<b>4.2. A Rede de <i>frames</i> de Avaliação de Comportamento Docente.....</b>	<b>83</b>
4.2.1. O <i>frame</i> Avaliação das Práticas Pedagógicas.....	88
4.2.1.1. A Competência do Professor de Português em Foco.....	92
4.2.1.2. A Inovação das Práticas Pedagógicas em Foco.....	95
4.2.1.3. Avaliação de outros tipos de práticas pedagógicas.....	99
4.2.1.4. O que nos dizem os alunos sobre as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa.....	101
4.2.2. O <i>frame</i> Avaliação das Práticas Interacionais.....	104
4.2.2.1 O que nos dizem os alunos sobre as práticas interacionais docentes.....	110
4.2.3. O <i>frame</i> Avaliação do Comprometimento Docente.....	113
4.2.3.1. Interpretando as vozes discentes sobre o comprometimento docente.....	119
4.2.4. O <i>frame</i> Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.....	121
4.2.4.1 A relação autoridade-liberdade na voz discente.....	126
<b>4.3. A rede de <i>frames</i> de Sugestão do Comportamento Docente.....</b>	<b>127</b>
4.3.1. O <i>frame</i> Sugestão de Práticas Pedagógicas Docentes.....	131
4.3.2. O <i>frame</i> Sugestão das Práticas Interacionais Docentes.....	135
4.3.3. Os <i>subframes</i> Sugestão de Comprometimento e Sugestão de Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.....	135
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>148</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>151</b>

## INTRODUÇÃO

*Educar para a Cidadania significa prover os indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses pessoais e sociais, desta disposição para sentir em si as dores do mundo.*  
Nílson José Machado

A epígrafe eleita para este estudo anuncia a sua motivação mais relevante. Resultados investigativos obtidos por nosso Grupo de Pesquisa<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), sobre as vivências cotidianas da sala de aula relatadas por alunos e professores, revelaram um contundente “mapa da crise” instaurado neste cenário. “São sinais claros de violência **na escola** - hostilidade física, verbal, moral, desordem, desinteresse e outras cenas divergentes – e de violência **da escola**, exercida sob forma de uma pedagogia do tédio e da indiferença” (MIRANDA, 2012b, p.2).

No exercício interpretativo de tais resultados, estes estudos, que partem de uma análise semântica do discurso, relacionam a crise da educação formal com os novos padrões de valorização da efemeridade e da volatilidade que caracterizam a dita Modernidade Líquida (BAUMAN, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013). A liquidez deste tempo acarreta a descartabilidade de tudo – dos objetos de consumo, do conhecimento, das relações humanas e dos próprios homens “não produtivos” – já que os indivíduos não se adaptam à ideia de durabilidade, seja com relação à vida afetiva, social, profissional, religiosa, etc. Desse modo, a escola que, na Modernidade Sólida, tinha o objetivo de preparar os sujeitos para viverem uma vida voltada para a ética do trabalho e pautada na segurança de uma aprendizagem para toda a vida, se vê frente à falta de sentido para um aprendizado em tal direção. O enfraquecimento deste compromisso que, por longas eras, legitimou a instituição escolar, e a flexibilidade dos padrões éticos e morais propiciam a perda de um clima favorável à aprendizagem. Este seria, pois, um cenário fortemente favorecedor da “crise da sala de aula”.

Ante tais resultados, os estudos em questão apresentam a proposta de uma agenda ética para a escola, em que se equacionem a educação cidadã e a formação em cada disciplina escolar.

---

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

Movido por tais questões, o presente estudo busca, como meta mais ampla, continuar a “responder a uma chamada da sociedade brasileira no sentido de se buscarem respostas para a nomeada “crise da sala de aula” hoje configurada pelo alto índice de desinteresse e fracasso de seus alunos e de adoecimento (tristeza, depressão, *stress*) e igual desinteresse por parte de seus professores” (MIRANDA, 2012b, p.1). Em termos de metas mais específicas, busca-se o aprofundamento do olhar sobre as práticas próprias de ensino de Língua Portuguesa na escola básica, tentando-se desvelar seus marcadores principais de sucesso e fracasso. Este ponto fixa a filiação deste estudo ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula” (FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12), uma proposta herdeira do projeto acima apresentado.

É sabido que, há cerca de quatro décadas, vem-se estabelecendo uma sólida e ampla discussão teórica sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, que tal discussão rompeu barreiras e se legitimou através de parâmetros nacionais, estaduais e municipais fixados para tal ensino na escola básica. Contudo, é fato também que, apesar deste avanço inegável no campo das ideias e ideais, são poucos os avanços efetivos em relação às práticas de ensino e aos processos de aprendizagem, como atestam os próprios indicadores auferidos pelo Estado em programas de avaliação em larga escala, como Prova Brasil e IDEB.

Tendo tal questão como matéria deste estudo, passamos a fixar os pontos cardeais que norteiam nossa proposta investigativa, assim como a organização argumentativa deste documento dissertativo.

O primeiro ponto implica a eleição do **discurso discente** como a perspectiva a ser instaurada sobre o objeto investigado. A princípio, nosso intento era investigar o discurso dos professores de Língua Portuguesa em um desejável cruzamento de vozes com o discurso discente abordado pela dissertação de Loures (2011-2013)<sup>2</sup>. Porém, como não conseguimos a adesão docente suficiente para a realização da pesquisa, fixamos a voz discente como nossa base de dados.

O segundo ponto respeita ao recorte do objeto investigativo, qual seja a imagem, **as múltiplas faces dos docentes** de Língua Portuguesa tecidas pelos relatos de experiência discente. Através deste perfil, de natureza avaliativa, desvelam-se as atitudes docentes consideradas positivas e negativas para a obtenção de um clima escolar favorável ou não à aprendizagem. Assim, emergem os indicadores de sucesso e fracasso no processo de ensino-aprendizagem, atribuídos pelos alunos aos seus professores.

---

<sup>2</sup> Vinculada ao mesmo projeto, e tendo o mesmo discurso discente como corpus de sua dissertação, Loures (2012-2013) fixa como seu objeto a autoimagem desses sujeitos enquanto alunos de Língua Portuguesa.

O terceiro ponto delimita as escolhas teóricas.

As contribuições linguísticas centrais (capítulo 1) integram o escopo da Linguística Cognitiva (Lakoff, 1987; Lakoff e Johnson, 1999, 2002; Jackendoff, 2002; Fauconnier e Turner, 2002; Fillmore, 1979, 1982; Geeraers & Cuyckens, 2007; Croft e Cruse, 2004) e, em especial, de um dos seus modelos teóricos principais: a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1979, 1982; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 1999) e seu projeto de anotação lexicográfica FrameNet ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)), de onde retiramos a categoria analítica central deste estudo – o *frame*. Contribuições dos nomeados Modelos Baseados no Uso (CROFT e CRUSE, 2004; TOMASELLO, 2005) são também evocadas.

Reflexões de outras áreas do saber (capítulo 2) são acrescidas, dado o caráter multidisciplinar deste estudo em que se equacionam a análise semântica dos dados (nosso ponto de partida) e o exercício hermenêutico sobre o resultado de tais análises, com vistas a responder à pergunta de natureza educacional que nos guia. Dessa forma, contamos com contribuições da Sociologia (BAUMAN, 2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013; ALMEIDA et al, 2009), da Filosofia Educacional (FREIRE, 2011), além dos distintos olhares no campo da Ética e da educação cidadã (ARAÚJO, 2000, 2008; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA, 2008; ABREU, et al, s.d.; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MORAN, 2007; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012b).

O último ponto remete ao cenário e sujeitos investigados e à definição de parâmetros metodológicos (Capítulo 3).

Os sujeitos investigados são 354 alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio de 7 escolas estaduais do município de Juiz de Fora, Minas Gerais. As escolhas metodológicas envolvem procedimentos de caráter misto (quantitativo e qualitativo) em consonância com os Modelos Baseados no Uso (CROFT e CRUSE, 2004; TOMASELLO, 2005). Utiliza-se como instrumento investigativo um questionário semiaberto que contém uma 1ª parte voltada para perfil socioeconômico dos alunos, e uma 2ª parte com uma questão narrativa que tem por objetivo levar os alunos a relatarem suas vivências mais marcantes como alunos de português. A escolha da narrativa se justifica devido ao seu “papel penetrante em nossa vida cotidiana” (THORNBORROW e COATES, 2005, p.1). Isso significa dizer que as narrativas são práticas discursivas não somente representam as realidades e as identidades sociais, mas também as criam (cf. THREADGOLD, 2005). Dessa forma, para atingirmos nosso objetivo de identificar o perfil dos professores de português pela perspectiva discente,

escolhemos as narrativas de vivências pessoais por acreditarmos que esta é a prática discursiva mais adequada para a construção de identidades sociais.

Sobre tais pontos cardeais se sustenta o capítulo de análise (capítulo 4), em que procedemos à proposição de duas redes de *frames* (Avaliação de Comportamento Docente e Sugestão de Comportamento Docente), que põem em foco a perspectiva discente acerca das práticas docentes mais comuns em sala de aula. Paralela a tal descrição dos *frames* emergentes e de sua frequência em nossos dados, procedemos à interpretação educacional dos resultados com vistas à compreensão dos indicadores de sucesso e fracasso na sala de aula de Língua Portuguesa.

O percurso argumentativo se completa com a conclusão (capítulo 5), na qual sintetizamos os principais ganhos teóricos e analíticos obtidos neste estudo.

## 1. A SEMÂNTICA DE *FRAMES* COMO SUPORTE PARA A ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE

“Os significados são relativizados às cenas.”  
Charles Fillmore

Conforme anunciado (Cf. Introdução), o principal escopo teórico escolhido para a análise do discurso discente neste estudo é a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1979, 1982; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 1999), um dos modelos mais relevantes dentro do paradigma sociocognitivista sustentado pela Linguística Cognitiva.

Este capítulo tem, portanto, como propósito central, a apresentação de tal modelo teórico. Para tanto, apresentamos o seguinte percurso argumentativo: em primeiro lugar (seção 1.1), trazemos, de modo abreviado, o cenário científico dissidente em que vai se desenvolver a Semântica de *Frames*, contrapondo os modelos linguístico-cognitivos do século XX. Em seguida (seção 1.2), apontamos as contribuições nucleares da Linguística Cognitiva em maior consonância com o modelo semântico eleito neste estudo. A seção 1.3 é dedicada à apresentação da Semântica de *Frames*. Na subseção 1.3.1, apresentamos a ferramenta Lexicográfica FrameNet ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)), desenvolvida a partir dos pressupostos da Semântica de *Frames* e que servirá de modelo para as descrições dos *frames* evocados pelo discurso discente. Por fim, na seção 1.4, os Modelos Baseados no Uso são apresentados de modo a consolidar, pela aquisição e aprendizagem de uma língua, as teses centrais defendidas neste estudo.

### 1.1. Contrapondo os paradigmas linguístico-cognitivos do século XX: Gramática Gerativa e Linguística Cognitiva

Dois modos de relacionar a linguagem e a cognição vão definir dois distintos paradigmas linguísticos no século XX. O primeiro, a Gramática Gerativa, liderado por Chomsky, tem início em meados desse século; o segundo, hoje rotulado como Linguística Cognitiva (LC) e cuja gênese implica uma dissidência com o primeiro, tem seus primórdios na década de 70.

As proposições seguintes definem, nos termos de Geeraers e Cuyckens (2007, p. 12), a abordagem gerativista:

- *Se a linguagem natural não é essencialmente social, então ela deve ser genética.* Essa é a postulação principal de Chomsky acerca do caráter inato da linguagem. Para ele, a linguagem seria uma característica essencial dos seres humanos, o que os diferencia enormemente dos outros animais.
- *Se a linguagem natural é essencialmente uma entidade genética, a semântica ou o léxico não podem fazer parte do núcleo da Linguística.*

Devido ao fato de haver troca de ideias e mudança na concepção de mundo através do significado das expressões linguísticas, seria improvável que o aspecto universal da linguagem se encontrasse no campo do significado. Por isso o *Gerativismo* de Chomsky elege, como objeto, a sintaxe, deixando de lado os aspectos da construção do significado linguístico, por esse ser construído na interação social.

- *Se a semântica ou o léxico não podem fazer parte do centro da linguística, o foco da linguística estará no sistema formal de regras.*

A preferência pelo estudo da sintaxe advém, portanto, da orientação genética da abordagem gerativista. O foco no sistema formal de regras não diz respeito somente à atitude de se ignorar o significado, mas também ao foco na infinitude da linguagem: a linguagem seria considerada como um “conjunto infinito de sentenças que requer um sistema de regras que pode gerar uma infinidade de sentenças”. (GEERAERS & CUYCKENS, 2007, p. 12)

- *Se a linguística tem como foco o sistema formal de regras, a aplicação desse sistema de regras no uso real é relativamente desinteressante.* Sendo assim, o estudo do desempenho seria tão secundário quanto o estudo do léxico.

De fato, este olhar substancialmente formalista sobre a linguagem, baseado na busca de entendimento das estruturas formais e suas transformações, marcou o pensamento científico geral do século XX, não só na Linguística:

O método axiomático edita regras não apenas em matemática, mas também em economia, linguística e às vezes também na música. Os heróis desta idade têm sido Gottlob, Frege, David Hilbert, Werner Heisenberg, John Von Neumann, Alan Turing, Noam Chomsky, Norbert Wiener, Jacques Monod, Igor Stravinsky, Claude Lévi-Strauss, Herbert Simon. (FAUCONNIER e TURNER, 2002, p.3, tradução nossa)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> The axiomatic method rules, not only in mathematics but also in economics, linguistics, sometimes even music. The heroes of this age have been Gottlob, Frege, David Hilbert, Werner Heisenberg, John Von Neumann, Alan Turing, Noam Chomsky, Norbert Wiener, Jacques Monod, Igor Stravinsky, Claude Lévi-Strauss, Herbert Simon.

É inegável que muitas áreas do conhecimento obtiveram grandes avanços graças ao progresso da manipulação da forma (a Inteligência Artificial, as tecnologias derivadas da informática são um exemplo disto), contudo, nas palavras de Fauconnier e Turner, tal perspectiva implica afirmar que: “[...] A vida em toda sua riqueza e complexidade pode ser dita e fundamentalmente explicável com combinações e recombinações de um código genético finito” (2002, p.3, tradução nossa).<sup>4</sup> No caso da Linguística, a manipulação abstrata da forma despiu a linguagem do uso linguístico, com sua diversidade e riqueza, o que significou o tratamento absolutamente periférico dos processos de significação.

Na contramão destes pressupostos formalistas, novos paradigmas científicos ganharam força no final do século XX e, dentre eles, os estudos sociocognitivistas da linguagem. Tomando a significação (e não o sistema formal de regras sintáticas) como o foco de sua agenda programática e pondo em cheque a crença na suficiência do significante, tais paradigmas assumem a **experiência** de todas as ordens – corpórea, cultural, social e interacional - como o conceito chave de todos os seus fundamentos teóricos e analíticos. Assim, constitui-se, a partir da década de 70 do século passado (ganhando mais expressão a partir dos anos 80), o campo de estudo denominado *Linguística Cognitiva* (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; JACKENDOFF , 2002; FAUCCONNIER e TURNER, 2002; FILLMORE, 1979,1982; CROFT e CRUSE, 2004; dentre muitos outros).

Diversas têm sido as formas como os teóricos sociocognitivistas apresentam os fundamentos centrais da Linguística Cognitiva. Tais recortes perspectivados devem-se exatamente ao fato de tal paradigma ser modelado por um conjunto valioso de teorias - Teoria da Metáfora Conceptual, Teoria da Mesclagem, Teoria dos Espaços Mentais, Teoria da Gramática das Construções, Semântica de *Frames*, dentre outros – com grande capacidade descritiva e explanatória. Ainda que em profunda concordância, tais teorias põem em relevo distintos aspectos da relação cognição, linguagem e língua.

É sobre tal questão que nos deteremos na próxima seção, elegendo como foco argumentativo as discussões sociocognitivistas que contribuem de modo mais direto para a compreensão do relevo da experiência neste conjunto de constructos.

---

<sup>4</sup> [...] Life in all its richness and complexity is Said to be fundamentally explainable as combinations of a finite genetic code.

## 1.2. A Linguística Cognitiva - fundamentos

O caminho percorrido pela Linguística Cognitiva em sua dissidência ao cognitivismo gerativista teve/ tem um traçado - a procura do “Santo Graal da linguagem” (JAKENDOFF, 2002) reconhecido como o campo da Semântica.

Assumindo a hipótese da insuficiência da forma, isto é, do significante linguístico, os estudos semânticos tomam a expressão linguística como uma *pista* para a identificação do modo como conceptualizamos a realidade, não se restringindo às condições de verdade dos enunciados. Fauconnier e Turner (2002) evocam, para a compreensão de tal premissa, a metáfora do *iceberg*. A expressão linguística (e qualquer outra semiose) é vista, portanto, como a ponta do iceberg. Na profundidade, temos, pois, a múltipla dimensão – física/corpórea, social, cultural, interacional – da experiência humana que confere à cognição seu caráter dual (biologia e cultura como contínuos) e conduz os processos de significação.

Começando pelo relevo dado à experiência corpórea, temos a grande promotora de muitas das mais impactantes assertivas da Linguística Cognitiva. Lakoff (1987) e Lakoff e Johnson (1999) enfeixam tal discussão através de uma visão promovida pelo *Experiencialismo*. Nessa perspectiva, os autores (1999, p.3) anunciam os que consideram serem os maiores achados da ciência cognitiva:

- (i) *A mente é inerentemente corporificada.* O linguista defende a ideia de que a racionalidade não é a medida de todas as coisas e que o pensamento humano (e, portanto, a linguagem) é determinado pelo nosso aparato sensorio motor e pelas nossas experiências individuais e coletivas.
- (ii) *O pensamento é majoritariamente inconsciente.* Lakoff alega que as operações mentais responsáveis pela construção de sentido não são passíveis de controle consciente, pois a razão depende em grande medida das nossas experiências sensorio-motoras e sociais, que auxiliam na nossa capacidade de conceptualizar o mundo e, assim, estruturar a linguagem.
- (iii) *Conceitos abstratos são largamente metafóricos.* Tal premissa remete ao caráter projetivo dos processos de significação, o que significa dizer que a inferência dos significados implica a projeção de domínios cognitivos. Para Salomão (2009a, p.32), a LC adquire suas características próprias quando considera “o estudo dos processos imaginativos (da metáfora, da metonímia, da contrafactualidade, da mesclagem) como característica distintiva de cognição e de linguagem humana”.

Com tal visão, a LC passa a reivindicar a continuidade entre as categorias cognitivas linguísticas e as demais categorias, quer de natureza perceptual, quer de natureza cultural. Dito de outro modo, para este paradigma “conhecimento linguístico é conhecimento”. Dado o relevo deste fundamento para nosso estudo - nosso foco analítico é a forma como os discentes categorizam suas vivências escolares -, a ele dedicaremos a subseção 1.3.

Outra fonte de grandes contribuições para a LC advém dos estudos de Fillmore (1979). Como um dos primeiros e principais mentores deste programa investigativo voltado para os processos de significação, Fillmore (1979, p.3) põe em relevo o necessário confronto com a abordagem formal do significado ancorada na Hipótese Forte da Composicionalidade, que concebe a construção dos sentidos a partir da transparência e previsibilidade dos significados. Dito de outro modo, significa dizer que o significado de uma sentença dentro de um determinado contexto dependeria do significado dicionarizado de cada palavra que a compõe fora de contexto. Assim, esta semântica composicional se forjaria a partir de uma lista lexical, uma forma de caracterização de estruturas gramaticais e um conjunto de regras de integração semântica.

Abrindo espaço para uma visão processual e experiencial da construção dos significados, Fillmore reivindica o que seria uma Hipótese Fraca da Composicionalidade em que, sem negar o caráter composicional das línguas, considera-se, de modo gestáltico, que o todo pode ser diferente da soma das partes que o integram. Os estudos sobre a idiomaticidade desenvolvidos por ele e colaboradores (FILLMORE, KAY, O’CONNOR, 1988) e por outros estudiosos (LAKOFF, 1987)<sup>5</sup> vêm evidenciar tal perspectiva semântica. Exemplos de expressões idiomáticas em Português são construções como “linda de doer”, “morrer de rir”, “alta que nem torre”, que integram uma rede de construções superlativas (MIRANDA, 2012a), que só podem ser compreendidas como tal e descritas como expressões produtivas a partir de um modelo semântico que leve em conta as experiências de todas as ordens implicadas no processo de significação.

Nesta trilha, a LC, nas últimas décadas, vai se aproximar mais e mais da dimensão do USO linguístico, tomando a diversidade como foco de seu interesse teórico-analítico. Este é um fundamento crucial ao estudo do discurso na presente dissertação, ao qual voltaremos à seção 1.4, quando trataremos dos Modelos Baseados no Uso.

---

<sup>5</sup> Estamos nos referindo aos estudos sobre *let alone* (FILLMORE, KAY, O’CONNOR, 1988), aos estudos de caso de Lakoff sobre *over, there* (LAKOFF, 1987).

A próxima subseção, conforme anunciado, tem como tema a premissa “conhecimento linguístico é conhecimento” que sustenta a visão sociocognitivista acerca dos processos de conceptualização e categorização implicados no léxico e na gramática.

### 1.2.1. Conhecimento linguístico é conhecimento

Conforme explicitado, dentro dos estudos sociocognitivistas, o contexto social e cultural, além das experiências obtidas através da vivência com o corpo nas mais variadas situações na sociedade, passam a ser o centro dos estudos da significação da linguagem. “Há, portanto, uma continuidade essencial entre **linguagem, conhecimento e realidade** que não as reduz entre si, mas as redefine em sua fragmentária identidade [...], segundo as necessidades locais da interação humana” (SALOMÃO, 1999, p. 71).

Na perspectiva anunciada, a Linguística Cognitiva vê o conhecimento linguístico como um conhecimento da mesma natureza de outros tipos conhecimentos. Assim, os processos de conceptualização e categorização usados pela linguagem seriam os mesmos usados por outros modos da cognição, como, por exemplo, a visão, a audição. Daí, o relevo dado pelos linguistas sociocognitivistas aos estudos voltados para esta questão, assim como a incorporação de conceitos desenvolvidos por outros campos das Ciências Cognitivas (Psicologia, Antropologia, Biologia, Engenharias,...).

É sabido que os seres humanos utilizam dois processos básicos para se relacionarem com o mundo, que são os processos de conceptualização e de categorização (Lakoff, 1987). Conceptualizar consiste em formar e usar conceitos, estabelecendo relações entre uma estrutura e um campo semântico, através das categorias, e produzindo inferências. A categorização é um processo cognitivo básico – não exclusivo dos seres humanos; uma ferramenta relacionada a funções mais gerais, como aprender, planejar, comunicar, entre outras.

Dentre os tipos de estruturas de conhecimento humanas mais complexas estão os chamados Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs)/ *frames* / esquemas, dos quais emergiriam as estruturas categoriais em diferentes culturas e os efeitos prototípicos. Segundo Lakoff (1987), os MCIs seriam conhecimentos socialmente produzidos e culturalmente disponíveis; são estruturas de memória pessoal ou social; não são modelos da realidade, são modelos idealizados complexos que organizam a forma como conceptualizamos o mundo.

Na literatura das ciências cognitivas, nos dias atuais, essas estruturas de conhecimento, são tratadas como *frames*. Na Linguística, o tema ganha força e definição mais precisa a partir

da Semântica de *Frames*, postulada por Charles Fillmore. O autor (FILLMORE, 1975, apud SALOMÃO, 1999, p. 1), demonstra a inaplicabilidade da análise componencial do significado lexical nos diversos usos da língua (Cf. seção 1.2), ao exemplificar o caso da significação da palavra *bachelor*. Os traços atribuídos a essa palavra (homem + maduro + não casado) criariam uma certa generalização que permitiria incluir o Papa no grupo dos *solteirões*, o que, mediante nossas experiências sociais e culturais, não seria aceito.

Nessa perspectiva, Fillmore (1982), defendendo que a forma como concebemos o mundo depende diretamente das nossas experiências nas mais diversas cenas do cotidiano, vai desenvolver e aprofundar o conceito de *frame* postulando que “os significados são relativizados às cenas”. Esse conceito será norteador nas análises do presente estudo, devido ao fato de implicar a ideia de que há uma continuidade entre a linguagem e a experiência. Será a partir desse conceito que analisaremos o discurso dos alunos acerca das suas vivências com a disciplina de Língua Portuguesa na sala de aula, de forma a delinear o perfil de seus professores de português.

Passamos, pois, à apresentação do modelo semântico criado a partir do conceito de *frame*.

### 1.3. A Semântica de *Frames*

Nossa principal ferramenta analítica, o conceito de *frame*, é delineada por diversos autores, sendo o principal deles Charles Fillmore (1982, p.111). Nos termos do referido autor, *frame* seria uma estrutura conceptual, de forma que, para entender cada uma de suas partes, é imprescindível que se entenda o todo. Tomemos, por exemplo, o enunciado “João soprou as velas e cortou o bolo”. Para compreendermos este enunciado adequadamente, precisamos entender como o *frame* aniversário se organiza em nossa cultura, precisamos saber que esse tipo de cena envolve participantes (aniversariante e convidados), elementos (bolo e presentes) e procedimentos típicos (cantar parabéns, soprar a vela, cortar o bolo e servi-lo aos convidados). Fillmore (1982) complementa dizendo que sua intenção é que a palavra *frame* seja utilizada de forma mais abrangente, abarcando os conceitos de esquema, *script*, cenário, estrutura ideacional, modelo cognitivo e teoria do senso comum, já existentes na literatura.

Para Fillmore (1982, p.119), então, um *frame* seria “um sistema de categorias estruturado de acordo com algum contexto motivador”. O contexto motivador seria um conjunto de conhecimentos e práticas sociais que propiciam a criação de categorias inteligíveis aos participantes de uma determinada comunidade de fala (cf. idem, p.119). Para

tornar mais claro, o autor usa o exemplo da palavra *vegetariano*, que só faz sentido se usada em uma sociedade em que a ingestão de carne pelos seus membros seja um hábito rotineiro, para designar uma pessoa que se abstém de qualquer tipo de comida feita de carne e o faz por vontade própria, de maneira consciente, e não pelo fato de não ter acesso a esse tipo de comida. Outro exemplo citado por ele é o das palavras *land* e *ground* que, em inglês, significam “terra”: a primeira em oposição a “mar” e a segunda em oposição a “ar”.

Esses e outros exemplos servem à afirmação de que a compreensão do significado real das palavras não pode ser construído por alguém que não esteja imerso nas preocupações sociais que motivaram a criação dessa categoria. Sendo assim, as unidades lexicais usadas pelos falantes em uma dada situação comunicativa fazem emergir *frames* que auxiliam na compreensão dos enunciados.

Nessa perspectiva, o processo de compreensão de um texto requer que o ouvinte/leitor reconheça os *frames* evocados pelas unidades lexicais e os combine de forma a conceber uma determinada visão do mundo do texto. É o que ocorre com a frase “João soprou as velas e cortou o bolo”, citada no início desta seção. Entendemos que se trata de uma cena de aniversário sem que o enunciado diga algo explícito sobre o tema. Isso acontece porque temos computado em nossa mente um contexto maior e mais complexo, fornecido pela cultura, que é ativado através dos itens lexicais presentes no enunciado supracitado. Dessa forma, Fillmore constata a intrínseca relação entre a semântica lexical e a semântica textual (processo de compreensão do texto).

A partir do conceito de *frame* acima explicitado, erige-se um programa de pesquisa sobre semântica empírica, denominado Semântica de *Frames*. Nos termos de Fillmore, esse modelo descritivo

oferece uma forma particular de olhar o significado das palavras, bem como de princípios caracterizadores para criar novas palavras e frases, para adicionar novos significados às palavras, e para adequar os significados dos elementos em um texto dentro do significado total do texto. (FILLMORE, 1982, p. 111, tradução nossa)<sup>6</sup>

O linguista destaca que a Semântica de *Frames* se difere da Semântica Formal pelo fato de a primeira enfatizar a continuidade entre língua e experiência, enquanto que a segunda supõe que língua e experiência seriam fatores dissociados. Essa nova teoria tenta responder à seguinte questão: “Quais categorias de experiência são codificadas pelos membros dessa

---

<sup>6</sup> Frame semantics offers a particular way of looking at word meanings, as well as a way of characterizing principles for creating new words and phrases, for adding new meanings to words, and for assembling the meaning of elements in a text into the total meaning of the text.

comunidade de fala através das escolhas linguísticas que fazem quando falam?” (FILLMORE, 1982, p.111, tradução nossa<sup>7</sup>). Nestes termos, palavras representam “categorizações de experiências” (idem, p. 112) que ocorrem em determinadas situações motivadoras, dentro de contextos específicos. Assim, a Semântica de *Frames* busca entender quais são os motivos que levam uma comunidade de fala a criar categorias representadas pelas palavras, além de explicar o significado dessas palavras de forma a esclarecer essas razões.

A fim de distinguir o funcionamento e os objetivos da Semântica de *Frames* das teorias tradicionais, o autor lança mão de uma analogia que consiste em comparar a gramática com um conjunto de ferramentas (como martelos, facas, relógios, calçados e lápis). Para conhecer certas ferramentas, faz-se necessário saber de que elas são feitas (no caso da língua, a fonologia e a morfologia) e é de extrema importância saber para que as pessoas as utilizam, qual é a motivação para a sua utilização e em qual cultura esses usos estão inseridos.

Assim, para entender o significado das palavras, é necessário entender as instituições sociais ou as estruturas de experiência em que essas palavras aparecem. Para exemplificar essa asserção, Fillmore (1982, p. 116) utiliza o domínio de “Evento Comercial” (Commercial Event), no qual foram identificados diversos verbos que se relacionavam semanticamente de modo a evocarem a mesma cena. As palavras evocadoras de tal *frame* seriam: *comprar*, *vender*, *pagar*, entre outros. Os elementos dessa cena seriam o Comprador, o Vendedor, a Mercadoria e o Dinheiro. Ao usar o primeiro verbo (*comprar*), estamos focalizando os elementos Comprador e Mercadoria, ao usar o segundo verbo (*vender*), focalizamos os elementos Vendedores e Mercadoria e, por fim, ao usarmos o terceiro verbo (*pagar*), focalizamos os elementos Comprador, Mercadoria e Vendedor. Dessa forma, não seria possível entender qualquer frase construída a partir desses verbos (*João comprou a bicicleta*, *Maria vendeu o carro*, entre outras) se não compreendêssemos a constituição da cena de evento comercial e sua importância em nossa cultura.

Dentro desta teoria semântica, evoca-se ainda a pertinência da noção de ‘protótipo’. O processo de conceptualização das diversas cenas vivenciadas pelos sujeitos se dá principalmente através da prototipia. Nos termos de Fillmore:

(...) o frame ou o contexto em que o significado de uma palavra é definido e entendido é uma parte bastante grande da cultura circundante, e essa compreensão contextual é melhor entendida como um ‘protótipo’ em vez de como um conjunto

---

<sup>7</sup> What categories of experience are encoded by the members of this speech community through the linguistic choices that they make when they talk?

genuíno de suposições sobre como é o mundo. (FILLMORE, 1982, p. 117 e 118, tradução nossa)<sup>8</sup>

O protótipo seria, então, o melhor exemplo de cada categoria, aquele que apresenta todas as características necessárias para que um determinado elemento seja considerado membro de uma categoria específica. Sendo assim, o exemplo prototípico de *órfão* (cf. FILLMORE, 1982, p.118) seria o elemento que apresentasse as características de um indivíduo de pouca idade (criança), cujos pais faleceram e necessita de uma atenção especial da sociedade. Há exemplos que se distanciam desse elemento prototípico, como os indivíduos jovens (cerca de vinte anos) que perderam seus pais. É esperado que um jovem adulto saiba se cuidar sozinho, por isso a inadequação do uso da palavra *órfão* para designar esse tipo de pessoa. Também se afasta do exemplo prototípico o filho que mata os pais, pois, para se tornar órfão, o sujeito não poderia ser o causador da sua orfandade.

Outro importante aspecto nos estudos da Semântica de *Frames* é a noção de perspectiva. A partir das unidades lexicais que o evocam, um *frame* pode ser perspectivado por diversos ângulos. Nas palavras de Salomão (2009b, p.3), “a ideia-chave é que toda unidade lexical evoca um frame mas, ao fazê-lo, perfila (ou destaca) algum elemento deste frame de forma particular”. Tomemos, por exemplo, o *frame* de transação comercial visto anteriormente. Cada unidade lexical evocadora desse *frame* perfila-o de maneira diferente. Assim temos: *comprar*, *vender*, *pagar*, *custar*, *cobrar*, entre outros. Cada um desses verbos perspectiva uma ação de um participante diferente na interação; o ato de *comprar* põe em relevo o Comprador, o de *vender*, o Vendedor e assim por diante.

É sobre os fundamentos da Semântica de *Frames* que se assenta o projeto lexicográfico computacional - a FrameNet - construído Fillmore e colaboradores. Passamos, na próxima subseção, à apresentação deste projeto, cujas descrições servirão de base às nossas análises de *frames*.

### 1.3.1 A FrameNet

De acordo com Ruppenhofer et al (2010), em *FrameNet II: Extended Theory and Practice*, a FrameNet é um projeto lexicográfico baseado na Semântica de *Frames* que

---

<sup>8</sup> (...) the frame or background against which the (...) meaning of a Word is defined and understood is a fairly large slice of the surrounding culture, and this background understanding is Best understood as a ‘prototype’ rather than as a genuine body of assumptions about what the world is like.

procura documentar, mediante evidências extraídas de corpora, as possibilidades de combinação sintáticas e semânticas (valências) de cada palavra em cada um de seus significados (cf. RUPPENHOFER et al, 2010, p.5). Atualmente, a FrameNet em língua inglesa conta com mais de 10.000 Unidades Lexicais. Dentre essas, 6.000 estão totalmente anotadas em, aproximadamente, 800 *frames* semânticos hierarquicamente relacionados, exemplificados por mais de 170.000 sentenças anotadas. Esse projeto é desenvolvido pela Universidade de Berkeley desde 1997 e tem sido ampliado para outras línguas, inclusive para o português, através do projeto FrameNet Brasil (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>), desenvolvido pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Para entendermos melhor o funcionamento dessa ferramenta lexicográfica, é necessário explicitarmos seus conceitos fundamentais. O primeiro deles seria o conceito de Unidade Lexical (UL). Segundo os autores, uma UL seria um pareamento de uma palavra com um significado, ou seja, ela seria o termo ou expressão que evoca o *frame*. Por exemplo, a UL *casar*, segundo a anotação dada pela FrameNet, evoca o *frame* *Formar\_relacionamentos* (*forming\_relationships*). Tal *frame* se estrutura através de seus elementos essenciais (Centrais), como: Parceiro 1, Parceiro 2 ou Cônjuges e os elementos não centrais, como: Circunstância, Duração, Maneira, entre outros. Esses elementos, concebidos como micropapéis temáticos, são chamados de Elementos de Frame (EFs), nosso segundo conceito fundamental.

Para descrever as propriedades combinatórias de cada UL (a sua valência), a FrameNet procede a anotações feitas em três camadas, sendo uma semântica e as outras duas sintáticas, como podemos observar no exemplo a seguir. Assim, a anotação da instância “João comprou uma bicicleta do José por 100 reais ontem” apresenta, na camada semântica, os Elementos de Frame (EFs Comprador, Mercadoria, Vendedor, Valor, Tempo). A anotação sintática apresenta a camada da Função Gramatical (FG – externo (Ext), objeto (Obj) ou dependente (Dep)) e a camada do Tipo de Sintagma (TS – sintagma nominal (SN), sintagma verbal (SV), sintagma preposicional (SP) e sintagma adverbial (SAdv)).

Exemplo: João COMPROU uma bicicleta do José por 100 reais ontem

Camadas	João	COMPROU	uma bicicleta	do José	por 100 reais	ontem
EF	Comprador		Mercadoria	Vendedor	Valor	Tempo
FG	Ext		Obj	Dep	Dep	Dep
TS	SN		SN	SP	SP	SAdv

Quadro 1: Anotação em camadas nos moldes da FrameNet

Na presente pesquisa, colocaremos em relevo analítico a camada semântica de cada cena uma vez que nossa análise tem como foco as experiências evocadas pelo discurso dos alunos de modo a captar a imagem que tecem de seus professores de Português. Assim, o *frame*, os elementos que o integram e as ULs que o evocam servem de pistas para nos conduzir à compreensão da questão educacional que mobiliza este estudo.

Outro aspecto desenvolvido pela Framenet é a relação entre *frames*. São 7 as relações postuladas entre os *frames*: Herança, Usando, Subframe, Perspectiva, Precedência, Causativo e Incoativo de e Ver também.

A relação de Herança consiste em um dado *frame* X (filho) ser uma subespecificação de um dado *frame* Y (mãe), sendo que os Elementos de Frame contidos no *frame* mãe devem ser os mesmos no *frame* filho. Nas palavras de Ruppenhofer et al (2010, p. 75, tradução nossa<sup>9</sup>), “algo que seja estritamente verdade a respeito da semântica do *frame* Mãe deve corresponder a um fato igual ou mais específico sobre o Filho”. O *frame* Transação\_Comercial seria herdado do *frame* Reciprocidade.

Com relação a Usando, o *frame* filho pressupõe que seu *frame* mãe seja o fundo, o contexto, não sendo necessária a relação de correspondência entre os EF's. Segundo Ruppenhofer et al (2010, p.78, tradução nossa<sup>10</sup>), “uma parte da cena evocada pelo *frame* filho faz referência ao *frame* mãe”. Por exemplo, o *frame* Discussão citado acima teria como usos o *frame* Estar\_de\_acordo\_sobre\_avaliação.

O conceito de Subframe consiste em um *frame* que é um subevento de um evento mais complexo. Os *frames* Comércio\_transferência\_de\_mercadorias e Comércio\_transferência\_de\_dinheiro são *subframes* de Transação\_comercial.

A noção de Perspectiva também é muito importante nos estudos acerca dos *frames*. Essa noção consiste no fato de que um *frame* filho fornecer uma perspectiva particular do *frame* mãe. Sendo assim, Comércio\_Comprar e Comércio\_Vender seriam duas perspectivas diferentes do *frame* Comércio\_Transferência\_de\_mercadorias.

A relação de Precedência consiste em um *frame* que ocorre antes de outro, sendo que ambos podem ser *subframes* de um evento mais complexo. Um exemplo de precedência é a relação entre os *frames* Dormir e Acordar, que ocorrem um seguido do outro em momentos diferentes.

<sup>9</sup> [...] anything which is strictly true about the semantics of the Parent must correspond to an equally or more specific fact about the Child.

<sup>10</sup> [...] a part of the scene evoked by the Child refers to the Parent frame.

Por sua vez, a relação de Incoativo de e Causativo de são contrapartes de um *frame* estativo. Exemplos dessas relações seriam os *frames* Mudança de posição em uma escala e Causar mudança de posição em uma escala.

Por fim, a relação denominada por Ver também ocorre quando existem grupos de *frames* parecidos que devem ser cuidadosamente diferenciados entre si. Na descrição de um dos *frames* envolvidos nesta relação, haverá um texto explicando as diferenças entre eles.

Em nosso estudo, utilizaremos somente as relações de Herança e Usando, conforme a rede de *frames* montada através das avaliações dos alunos, no capítulo de análise (cf. diagrama 2).

Para entender como se esquematizam essas relações, vejamos o diagrama a seguir, a partir do *frame* Transação\_Comercial<sup>11</sup>:

---

<sup>11</sup> Figura adaptada e traduzida do site da FrameNet, disponível em: <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>

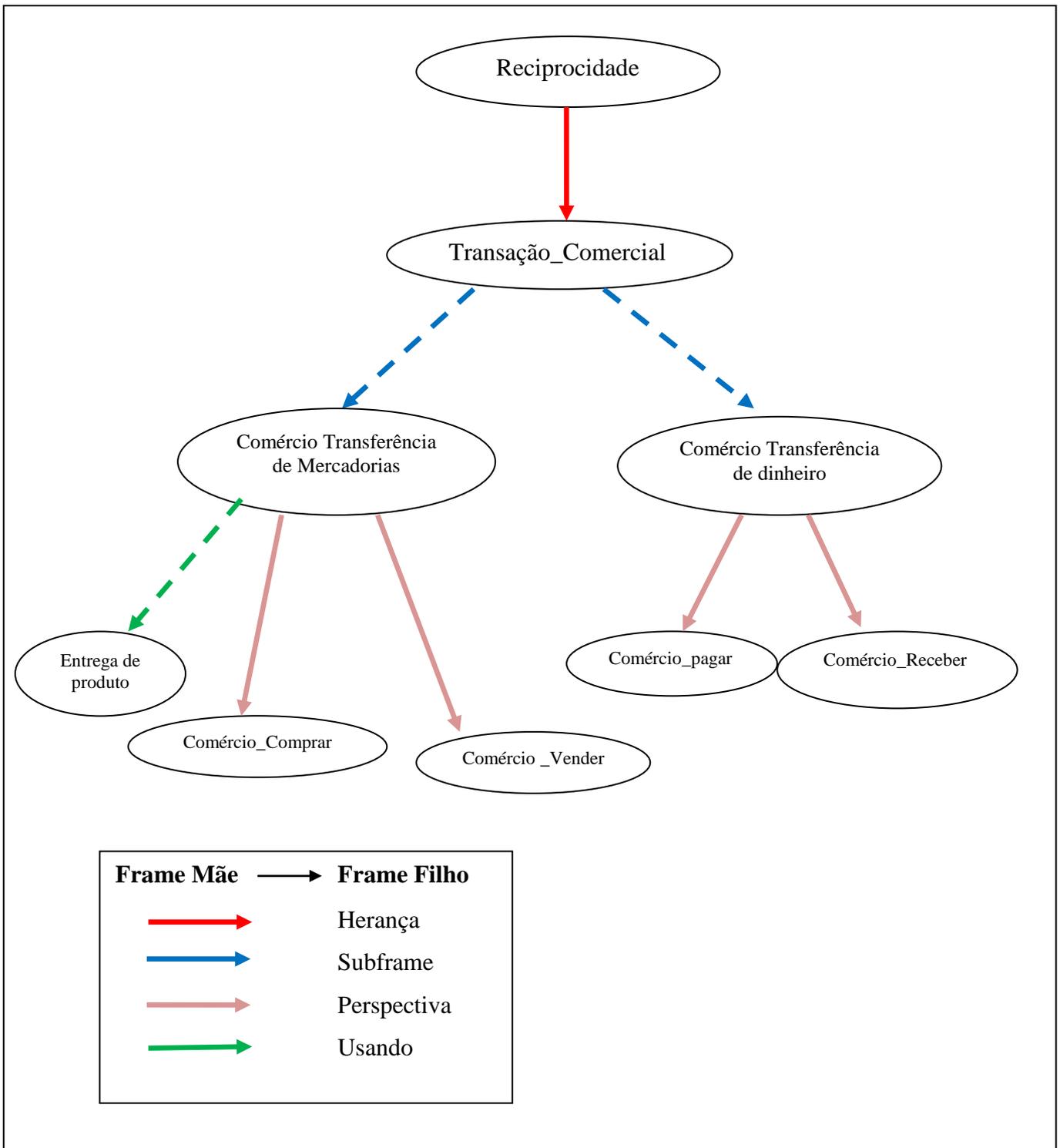


Diagrama 1: *Frame* Transação\_Comercial e suas relações.

Outros conceitos relevantes para a análise dos dados seriam as Instanciações Nulas. Segundo Ruppenhofer et al (2010, p.24), as Instanciações Nulas ocorrem quando um Elemento de *Frame* conceptualmente saliente não se realiza linguisticamente. Elas são divididas em três tipos: as Definidas, as Indefinidas e as Construcionais.

As Instanciações Nulas Definidas (IND), também chamadas anafóricas, se referem a EFs que podem ser retomados pelo contexto discursivo. Segundo Ruppenhofer et al (2010, p.24), a Instanciação Nula Indefinida (INI) ocorre quando o objeto direto do verbo é omitido, podendo este verbo ser usado intransitivamente. Um exemplo dado pelos autores, em sua obra intitulada *The book*, seria o verbo *comer*. Ele pode ser usado intransitivamente, em alguns casos, como no exemplo *Molly raramente come sozinha* (Molly rarely eat alone), pois sabemos que o objeto direto deste verbo poderá ser somente uma refeição.

Por último, a Instanciação Nula Construcional tem a omissão do EF licenciada por alguma construção gramatical, como orações reduzidas de gerúndio e de infinitivo, construções imperativas, que apresentam seus sujeitos omitidos, e construções passivas, que, muitas das vezes, não apresentam o agente da passiva realizado sintaticamente.

Com relação à anotação, a FrameNet apresenta dois tipos de modelos, dependendo da forma como as sentenças são encontradas para anotação. O primeiro desses modelos seria o da anotação lexicográfica, que tem por principal objetivo registrar as valências de uma palavra em cada uma de suas sentenças. Escolhe-se uma Unidade Lexical e observa-se sua manifestação em diversas sentenças de vários *corpora* e faz-se a anotação nas três camadas citadas anteriormente: Elementos de Frame, Função Gramatical e Tipo de Sintagma. O segundo modelo é a anotação em texto corrido (também chamada de anotação de texto completo), que consiste em selecionar as diversas Unidades Lexicais emergentes no texto de modo a mapear os *frames* que são evocados por elas.

No presente estudo, nossa análise se assemelha ao segundo modelo de anotação, pois partimos dos textos escritos por alunos, de modo a identificar quais são os *frames* emergentes e qual a frequência em que ocorrem. Porém, nossa análise se diferencia deste modelo na medida em que não mapeamos todos os *frames* emergentes nas falas dos alunos, mas somente aqueles que nos ajudam a delinear o retrato dos professores na perspectiva discente (Cf. Cap. 3).

A partir desse modelo de análise e do modelo de análise usado no presente trabalho, podemos observar o quão replicáveis são os recursos disponibilizados pela ferramenta lexicográfica da FrameNet, que possibilita que seus usuários façam diversos tipos de análises e hermenêuticas acerca de um fenômeno linguístico e social.

A próxima seção tem uma finalidade, qual seja apresentar os fundamentos construcionistas que nos autorizam à consideração do uso e de sua frequência como um de

nossos fundamentos analíticos. Para tanto, evocamos os Modelos Baseados no Uso. (Cf também cap. 3)

#### 1.4. As contribuições dos Modelos Baseados no Uso para a análise linguística

Tomasello (2005), em seus estudos construcionistas sobre a ontogênese, afirma que a aquisição da linguagem por crianças se dá em cenas/*frames* de atenção conjunta com seus coespecíficos por volta de um ano de idade. A partir de então, as crianças identificam padrões de uso linguístico nestas cenas para, então, fazerem uso dos recursos que a língua proporciona, a fim de alcançarem seus objetivos comunicativos, tais como: indicar a existência de objetos, descrever as ações das pessoas (comer, chutar), fazer perguntas básicas (O quê? Onde?), atribuir propriedades aos objetos (bonito, molhado), entre outros (TOMASELLO, 2005, p.37).

Segundo o autor, participar de cenas de atenção conjunta com seus coespecíficos é, portanto, condição para se entender qual é a finalidade de cada construção linguística em um contexto de interação. As primeiras construções a serem aprendidas pelas crianças seriam aquelas que, além de mais frequentes, seriam também mais relevantes para o evento comunicativo em questão. Nas palavras do autor:

Em inglês, a maioria dos aprendizes de língua iniciantes adquire um número de assim chamadas palavras relacionais tais como *more, gone, up, down, on* e *off*, presumivelmente porque os adultos usam essas palavras de maneira relevante para conversar acerca de eventos relevantes. (TOMASELLO, 2005, p.38, tradução nossa)<sup>12</sup>

Nesses termos, define-se a aquisição da linguagem não por padrões abstratos ou por palavras, mas por construções, o que significa dizer que as generalizações ou abstrações decorrem do uso de instâncias concretas de construções apreendidas no uso.

É nessa direção, portanto, que os nomeados Modelos Baseados no Uso (CROFT e CRUSE, 2004, TOMASELLO, 2005) desenvolvem suas hipóteses sobre a aquisição da linguagem pelas crianças e sobre o uso e renovação das línguas por parte de todos os falantes.

Este modelo se fundamenta enormemente na consideração de que a **gramática de uma língua se constrói no seu uso**, o que significa dizer que o uso participa da arquitetura

---

<sup>12</sup> In English, most beginning language learners acquire a number of so-called relational words such as *more, gone, up, down, on* and *off*, presumably because adults are these words in salient ways to talk about salient events.

cognitiva do léxico e da gramática. Sendo assim, segundo Salomão (2009b, p. 63) acerca dos estudos de Tomasello (1992) que registrou todas as etapas de aquisição de linguagem da sua própria filha, algumas generalizações podem ser extraídas de tal modelo, tais como:

- A continuidade entre léxico e sintaxe, sendo esta considerada “uma coleção de padrões formais genéricos” (idem, p. 63), emergiria do léxico em situações de uso;
- A relevância da frequência para a aquisição da linguagem. A frequência de determinadas construções é determinante para as crianças aprenderem uma linguagem específica;
- Por fim, a relevância comunicativa seria outra generalização acerca dos fundamentos deste modelo. Portanto, não somente a frequência seria importante para a aquisição da linguagem, mas também o grau de importância que uma determinada construção apresenta em um evento comunicativo.

Dessa forma, assumindo a perspectiva instaurada por tais Modelos, Croft e Cruse (2004, p.308) afirmam que o grau de convencionalização de uma determinada construção está estreitamente relacionado à frequência do seu uso em uma comunidade de fala. Quanto mais relevante uma construção for, maior será também a sua ocorrência e, assim, maior será seu grau de convencionalização em uma determinada sociedade.

Para uma maior elucidação desse tema, os autores lançam mão do conceito de frequência *type* e *token*. Esta “determina o grau de convencionalização de uma única palavra. Um alto grau de frequência de *token* de uma palavra corresponde a um alto número de eventos de uso específicos daquela palavra” (CROFT e CRUSE, 2004, p. 309, tradução nossa<sup>13</sup>). Como exemplo, os autores usam as palavras *prevaricate* e *lie* (mentir), sendo a segunda muito mais frequente que a primeira, apresentando, portanto, um maior grau de convencionalização.

A frequência de *type*, então, “determina o grau de convencionalização de um esquema. Um alto grau de frequência *type* de um esquema significa que o esquema é mais profundamente convencionalizado” (idem, p.309). Para exemplificar, os autores citam a construção do tempo verbal *past tense*, que, em inglês, é formado, na maioria das vezes, com o acréscimo do sufixo *-ed*. Os outros modos de formação desse tempo são chamados irregulares e não apresentam tão grande ocorrência (como *flew* e *blew*). Sendo assim, o grau

---

<sup>13</sup> [...] token frequency determines degree of entrenchment of a single word. A high token frequency for a Word corresponds to a high number of specific usage events with that word

de frequência de *type* também configura o grau de **produtividade** de um determinado esquema no sistema linguístico.

A partir dos pressupostos acerca dos Modelos Baseados no Uso, portanto, é que estamos justificando a escolha por uma pesquisa baseada em *corpus*, que envolve a análise quantitativa (além da qualitativa) dos dados. Nosso objetivo é identificar ULs, *frames*, EFs e padrões linguísticos que, reiterados no discurso discente, desvelariam as práticas docentes de maior relevância na perspectiva destes sujeitos (Cf. Cap. 3). Dito de outro modo: se, como preconizam tais Modelos, quanto mais relevante for uma construção, maior sua ocorrência e maior seu grau de convencionalização em uma determinada comunidade, nossa expectativa analítica é que as frequências altas ou baixas de ocorrências de determinadas pistas linguísticas nos discursos discentes nos ajudem a desvelar o retrato que tecem de seus docentes.

Para finalizar, cabe lembrar, ainda uma vez, que, neste estudo de caráter híbrido, o discurso discente é submetido a dois movimentos analíticos – o primeiro se assenta nos fundamentos linguísticos apresentados neste capítulo e, em especial, na Semântica de *Frames*; o segundo implica a leitura hermenêutica multidisciplinar dos resultados obtidos com a análise semântica dos dados. É sobre as bases teóricas deste exercício interpretativo que nos debruçamos no próximo capítulo.

## 2. DESAFIOS EDUCACIONAIS E O PAPEL DO PROFESSOR NA MODERNIDADE LÍQUIDA

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

A epígrafe escolhida para este capítulo sintetiza a meta argumentativa que nele buscaremos atingir, no encalço de subsídios para a questão educacional que norteia este estudo. Como anunciado (cf. Introdução), ante a “crise da sala de aula” claramente diagnosticada por estudos em nosso grupo de pesquisa (cf. seção 2.3), queremos divisar a imagem que os alunos, a partir de suas vivências, constroem de seus professores de Português. Para evocarmos tal imagem, a Semântica de *Frames* constitui-se como nosso escopo central (Cf. Cap. 1); para interpretarmos esta imagem, contudo, nosso estudo, de caráter híbrido – linguístico e educacional, assume um viés multidisciplinar, buscando contribuições de outras áreas do conhecimento de modo se traçar um panorama da realidade social contemporânea e de seus impactos na cena educacional e, portanto, na tarefa educativa do professor.

Somos cientes do risco desta tarefa. Entretanto, avançar por outras áreas do saber que não a nossa não é mais uma opção no campo da ciência hodierna; é um passo inevitável uma vez que não há mais como segregar o saber em fronteiras fechadas ante a complexidade das questões postas pela realidade e, em especial, pela realidade educacional de um país que, em regime de urgência, precisa encontrar um caminho para sua escola.

Assim, somamos o campo da Sociologia - os estudos de Bauman (2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013) sobre a modernidade líquida e sua relação com a educação (ALMEIDA et al, 2009) - ao da Filosofia Educacional (FREIRE, 2011). Colhemos também distintos olhares no campo da Ética e da educação cidadã (ARAÚJO, 2000, 2008; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA, 2008; ABREU, et al,s.d; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MORAN, 2007; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012b).

Considerado o propósito assumido, passamos ao protocolo de leitura deste capítulo.

Inicialmente, contextualizamos o momento atual no qual a escola se insere, através das reflexões de Bauman sobre a Modernidade Líquida, pontuando a transformação do papel exercido pela educação e pelos professores neste cenário (seção 2.1). Em seguida (seção 2.2), abordaremos os desafios educacionais advindos com o surgimento da Modernidade Líquida, dando maior ênfase ao papel exercido pelo protagonismo juvenil para a formação ético-cidadã de nossos jovens. Finalmente (seção 2.3), consideramos o impacto da crise vivenciada hodiernamente pela escola no ensino de Português como língua materna.

## 2.1. A Modernidade Líquida

A metáfora da *solidez* construída por Bauman remete a padrões de conduta da modernidade no início do século XX. Este período é conhecido pela quebra de valores passados e a constituição de novos valores mais fortes e sólidos, ou seja, *permanentes*. A Modernidade Sólida visava à implantação da ordem a partir da valorização do trabalho. A ideia de solidez advém do sentimento de estabilidade proporcionado pelas instituições sociais.

O papel do Estado na era solidificada era, segundo Bauman, semelhante ao papel de um jardineiro que se esforça em manter a ordem entre suas plantações, retirando as ervas daninhas que ali poderiam aparecer a fim de danificar o jardim. Dessa forma, a ordem estava vinculada ao desenvolvimento da ética do trabalho, a partir da qual o Estado ditava à sociedade o que era ou não era correto. Portanto, a sociedade foi convencida de que o correto era ter uma vida baseada no trabalho, daí a expressão “O trabalho enobrece o homem”, pois assim era possível haver a manutenção de rotinas e um controle da sociedade em bases fixas.

Nasce, então, uma sociedade solidificada a partir da valorização do trabalho e fortemente determinada a manter laços enraizados em um único local. Sendo assim, “o trabalhador que adentrava nas grandes fábricas modernas percebia aquele espaço como um *roteiro de vida*, que também seria seguido por seus filhos” (ALMEIDA et al, 2009, p. 34). Havia, portanto, uma grande dependência entre patrões e empregados que determinava a permanência dos trabalhadores no seu local de trabalho, favorecendo o sentimento de segurança e estabilidade por toda a vida.

A chegada do século XXI trouxe a flexibilização e a fluidez das estruturas estáveis e permanentes, dando lugar à efemeridade, à velocidade e à fugacidade do momento. Segundo Bauman (2005, p. 57), essa fase foi adjetivada como líquida devido ao fato de os fluidos não conseguirem “manter a mesma forma por muito tempo”. Nas palavras do próprio autor:

Autoridades hoje respeitadas, amanhã serão ridicularizadas, ignoradas ou desprezadas; celebridades serão esquecidas; ídolos formadores de tendências só serão lembrados no *quizz shows* da TV; novidades consideradas preciosas serão atiradas nos depósitos de lixo; causas eternas serão descartadas por outras com a mesma pretensão à eternidade (...); poderes indestrutíveis se enfraquecerão e se dissiparão; capitais sólidos se transformarão no capital dos tolos; carreiras vitalícias promissoras mostrarão ser becos sem saída. (BAUMAN, 2005, p.58)

Dessa forma, conforme este sociólogo, a era liquefeita em que vivemos se caracteriza não pela subversão de tradições e a implantação de valores mais sólidos e permanentes como na era sólida, mas sim pela fuga de padrões e tradições congelados através de rotinas diárias.

Entra em cena uma sociedade basicamente voltada para o consumo. Como vimos, na era sólida, a dignidade dos cidadãos era voltada para a ética do trabalho. Com o advento da modernidade líquida, a dignidade das pessoas passou a ser medida pelo seu poder de compra.

Para Bauman (2005), o consumismo exacerbado trouxe consequências nada agradáveis para a nossa sociedade, dentre elas estaria a descartabilidade das relações humanas. Em uma sociedade voltada para o consumo de objetos descartáveis, assim também passam a ser consideradas as relações humanas. Da mesma maneira que descarto um objeto que não atende mais aos meus objetivos, eu também posso descartar as pessoas do meu convívio que não mais satisfaçam às minhas necessidades. Bauman (2008b) cita um exemplo acerca do *reality show Big Brother*, que ilustra bem essa fragilidade dos laços humanos, através das amizades descartáveis, que é uma das características mais marcantes da modernidade líquida.

Uma vida consumista implica na vulnerabilidade e fugacidade de padrões sociais. Essa incessante mudança faz com que toda a ideia de estabilidade se torne enfadonha e exaustiva. Em todos os campos da vida, seja nas relações humanas, na vida profissional, na vida afetiva ou na vida espiritual, a possibilidade de fixação em um modelo de vida sem diferentes alternativas se torna algo cada vez mais repugnante (BAUMAN, 2005).

Um espectro paira sobre os cidadãos do mundo líquido-moderno e todos os seus esforços e criações: o espectro da superfluidez. A modernidade líquida é uma civilização do excesso, da redundância, do dejetivo e do seu descarte. Na sucinta e incisiva formulação de Riccardo Petrella, as atuais tendências globais dirigem “as economias para a produção do efêmero e do volátil – mediante a enorme redução do tempo de vida de produtos e serviços -, assim como do precário (empregos temporários, flexíveis e em tempo parcial)”. (BAUMAN, 2013, p.23)

As reflexões de Bauman vão ainda mais longe. Ele afirma que as pessoas estão perdendo a capacidade de se relacionar verdadeiramente com outras pessoas. Com o aparecimento das redes sociais, temos a falsa ideia de amizade e de aproximação, que está

substituindo as relações interpessoais reais, como sentar-se à mesa e conversar olho a olho (BAUMAN, 2005). Em um mundo extremamente individualizado, relações verdadeiras e profundas estão cada vez mais escassas e, muitas vezes, as distâncias causadas por esse individualismo são compensadas, sem muito sucesso, por agrados em forma de presentes cada vez mais caros.

Toda essa revolução no modo como as pessoas vivem não poderia deixar de afetar significativamente o papel dado à educação nos dias atuais. É o que trataremos na próxima subseção.

### 2.1.1. A Modernidade Líquida e a Educação

O papel da escola na Modernidade Sólida parece claro – a escola foi criada com o fim estabelecer a ordem na sociedade. “Podemos pensar nessa instituição como o tempo-espaço em que as ambições legisladoras dos intelectuais modernos e as ambições ordenadoras do *Estado jardineiro* se concretizam sem disfarces” (ALMEIDA et al, 2009, p. 48). A escolarização dos indivíduos passou, então, a ser dever do Estado, de forma a garantir o bom comportamento de toda a sociedade.

A escola era a sede a partir da qual se universalizavam os valores utilizados para a integração social, e os intelectuais (professores e/ou educadores), encarnação da própria universalidade desejada pelo jardineiro supremo, eram as únicas pessoas capazes de fornecer a receita àquelas pessoas incultas e vulgares do que seria uma vida correta e moral. (ALMEIDA et al, 2009, p. 48)

Devido à sua função de criar sujeitos centrados e racionais, a escola tinha repugnância a tudo o que poderia representar a desordem. Ela ostentava o desenvolvimento de uma *sociedade de produtores*, oferecendo aos seus participantes uma formação “sólida”, *uma educação para toda a vida*, ligada à ideia de ética do trabalho, a fim de atender aos interesses do *Estado jardineiro*.

Sendo assim, a escola da modernidade sólida agravava a segregação da sociedade, pois não considerava agradável a presença de *estranhos* em seu meio. Consideravam-se os estranhos todas as classes *expurgadas* da sociedade: negros, homossexuais, doentes mentais, entre outras minorias, que eram, entre outras coisas, “consertados” ou “disciplinados” pelo ensino formal quando conseguiam ter acesso a ele. Nas palavras de Bauman, o papel da escola na Modernidade Sólida

[...] é ensinar a obedecer. O instinto e a vontade de acatar, de seguir as ordens, de fazer o que o interesse público, tal como o definem os superiores, exige que se faça, eram as atitudes que mais necessitavam os cidadãos de uma sociedade planificada, programada, exaustiva e completamente racionalizada. A condição que mais importava não era o conhecimento transmitido aos alunos, mas a atmosfera de adestramento, rotina e previsibilidade em que se realizara a transmissão deste conhecimento [...] (Bauman, 1997a, p. 108. Apud ALMEIDA, 2009, p. 50)

Este tipo de escola, denominado algumas vezes por Bauman por *fábrica da ordem* (BAUMAN, 2008a), visava à formação de indivíduos adestrados e destinados a um estilo de vida focado no trabalho e na solidez de uma vida estável.

Obviamente que este modelo de escola sofreu grandes impactos acarretados pela liquefação dos padrões sociais.

Para Bauman, a crise hoje vivida nas escolas advém da falência dos padrões estabelecidos pela modernidade sólida. O modelo de vida baseado no *consumo* ocasionou a liquefação dos valores sociais baseados na ética do trabalho e tudo aquilo que representa durabilidade perde sua importância. Dessa forma, a ideia de *uma educação para toda a vida* também é desvalorizada e a todo custo evitada, pois “a forma de vida que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura “agorista” – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória” (BAUMAN, 2013, p. 34).

Segundo o sociólogo (BAUMAN, 2005, p. 79), então, em uma era liquefeita, em constante mudança, toda e qualquer ideia de durabilidade e permanência, que não sofre aos impactos do passar do tempo, “não tem fundamento na experiência humana”. Isso vale também para a forma como é visto o ensino nos dias de hoje.

Para Almeida et al (2009, p. 50), a reconfiguração do papel do Estado às forças do mercado acarretou consequências drásticas para a escola, como a “indesejável mercadorização do ensino”, e a perda do referencial de uma instituição necessária para a preparação de sujeitos racionais para habitar um mundo também grandemente racionalizado. “Rarefaz-se a visão da educação como algo capaz de manter em operação a mobilidade social ascendente. Sua dissipação significa um problema para a educação tal como a conhecemos” (BAUMAN, 2013, p. 67).

Todavia, tal reconfiguração estatal ocasionou também um bom resultado para sociedade. Devido à aceitação das mais variadas manifestações culturais, a escola se tornou um lugar mais receptivo às minorias, sejam elas religiosas, étnicas, de gênero, entre outras. Os *estranhos*, até então marginalizados do sistema educacional, encontram espaço nessa nova

configuração da escola contemporânea, não mais sendo vistos como as “ervas daninhas” indesejadas pelo jardineiro.

Nessas condições, somente uma escola plural tem algo de valor a oferecer a um mundo de significados múltiplos, repleto de necessidades descoordenadas, possibilidades autopropiciadoras e eleições automultiplicadoras. Talvez por isso faça sentido falar, como Bauman, que o lema da escola hoje não é mais o clássico “grito de guerra” da modernidade ilustrada, quer dizer, a da liberdade, da igualdade e da fraternidade, mas, por que não, a promoção da *liberdade*, da *diferença* e da *solidariedade* (com o estranho). (ALMEIDA et al, 2009 ,p. 52)

Dessa forma, a escola dos dias atuais se depara com o grande desafio de se adaptar às novas demandas da sociedade líquido-moderna. Uma educação para toda a vida não atende mais à insegurança e à incerteza de um mundo em constante modificação. A escola, então, deve favorecer a constituição de indivíduos críticos e capazes de se ajustar às incessantes mudanças da contemporaneidade. Portanto, para se alcançar esse objetivo, faz-se necessária a implantação de “uma *variedade* de programas e acontecimentos entrecruzados e em concorrência” em vez de um único programa educacional que convinha somente aos objetivos da era solidificada (ALMEIDA et al, 2009, p. 71).

Frente a tais questões, Bauman (2007), a partir das considerações do filósofo Richard Rorty, coloca um duplo desafio que se apresenta para a educação hodierna, quais sejam (i) preparar as pessoas para encarar um mundo extremamente mutável e incerto, promovendo a sua *socialização*, além de (ii) instigar a dúvida nos estudantes sobre a visão que têm de si mesmos e da sociedade em que vivem, esquivando-se da determinação a priori do que seria certo ou errado, de forma a motivar o desafio ao *consenso prevalecente*. “Não são apenas as habilidades técnicas que precisam ser continuamente renovadas, nem é somente a educação voltada para o mercado de trabalho que precisa ocorrer ao longo da vida. O mesmo é exigido, e com mais urgência ainda, pela educação para a cidadania” (BAUMAN, 2007, p.165).

Por fim, vale salientar que, em um mundo tão volátil e fluido, em que objetos e relações pessoais são tão efêmeros e transitórios, em que há a incessante substituição de artigos velhos por novos, não poderia ocorrer algo diferente com a educação. Já é clara a ideia de que não é mais possível conceber um ensino que dure por a vida toda. Ele, então, deve se adequar a essa demanda da transitoriedade, fornecendo aos jovens conhecimentos efêmeros, mas também práticos para lidarem com as necessidades da sociedade. Nas palavras de Bauman (2013, p. 25):

O único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar. Para estarem preparados, eles precisam de instrução: “conhecimento prático, concreto e imediatamente aplicável”, para usar a expressão de Tullio De Mauro. E, para ser “prático”, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental.

Sendo assim, para Bauman (2009, n.p.), a pedagogia de hoje tem também a tarefa de enfrentar um tipo de conhecimento que seja próprio para a utilização imediata e pronto para a rápida eliminação, da mesma forma como ocorre com os programas de *software*, incessantemente substituídos, que são muito mais atraentes do que o modelo de ensino imutável presente em nossas escolas. Essa nova realidade nos traz a ideia da educação permanente. Devido à descartabilidade dos conhecimentos adquiridos, faz-se necessária não uma educação para toda a vida, mas sim uma aprendizagem em constante atualização.

Frente ao cenário descrito, é fácil observar a profunda crise em que a educação, de uma maneira geral, e a escola formal, de modo particular, estão mergulhadas por não conseguirem encontrar novos caminhos para o enfrentamento de padrões impostos na contemporaneidade. Os desafios são imensos e, dentre eles, cabe pensar em que medida o papel dos docentes se modificou. É o que trataremos na subseção que se segue.

### **2.1.2. A Mudança de Papel dos Docentes na Contemporaneidade**

Bauman (2009, 2013) se utiliza de uma bela metáfora para demonstrar a mudança do papel do professor na transição da modernidade sólida para a modernidade líquida: a metáfora do míssil. Na modernidade sólida, os professores eram vistos como “lançadores de mísseis balísticos”. Os mísseis balísticos apresentam uma trajetória previamente determinada no momento de seu lançamento. Eles são muito eficientes para atingir alvos estáticos, sendo os mísseis os únicos corpos em movimento.

Os professores, então, na modernidade solidificada, tinham o papel de ensinar de forma que o produto advindo de sua prática educativa seguisse a rota preestabelecida de maneira rigorosa e alcançasse os seus objetivos também preestabelecidos de maneira satisfatória (BAUMAN, 2009). Sendo assim, a prática educativa era vista como um processo estático, previamente determinado pelos educadores e ritualmente realizado por todos os docentes.

Nos tempos líquido-modernos, obviamente, o papel exercido pelo docente não é mais o mesmo. Ele não pode mais ser um lançador de mísseis balísticos, mas sim um “lançador de mísseis inteligentes”. Segundo Bauman (2009, 2013), os mísseis inteligentes são aqueles que

são preparados para mudarem de rota a qualquer momento, dependendo da movimentação do seu alvo. Dessa forma, tanto o míssil quanto o alvo se movimentam e o primeiro se vê obrigado a adaptar sua rota para conseguir alcançar seu objetivo satisfatoriamente. Nas palavras do autor:

Os mísseis inteligentes, portanto, diferentemente dos velhos artefatos balísticos, aprendem no ar. Assim, devem ser inicialmente dotados da capacidade de aprender e desaprender de modo rápido. (...) a capacidade de esquecer instantaneamente o que se aprendeu antes. Os mísseis inteligentes não seriam inteligentes se não fossem capazes de “mudar de ideia”, ou de revogar as “decisões” precedentes, sem pensar duas vezes e sem remorsos... (BAUMAN, 2009, n.p.)

Sendo assim, os professores, como lançadores de mísseis inteligentes, devem se preparar para a eterna atualização das informações, pois estas envelhecem muito rapidamente. Talvez esse seja o principal desafio da educação na contemporaneidade. Os docentes de hoje foram formados a partir do lançamento de mísseis balísticos e não aprenderam a lidar com mísseis inteligentes. De que forma, então, os professores aprenderiam a lidar com essa nova “tecnologia”? A solução para isso, segundo Bauman (2009) e Moran (2007), seria a aprendizagem permanente ou continuada. Professores dispostos a se atualizarem constantemente estariam mais preparados para encarar esses novos desafios.

Na modernidade sólida, os professores eram vistos como os detentores de todo o saber e o seu papel era transmitir aos alunos todo o conhecimento adquirido em sua formação. Eles eram os profissionais que detinham o poder de determinar a condução do processo educativo de forma alcançar seus objetivos.

Na contramão da modernidade solidificada, a modernidade líquida traz um novo significado ao papel do docente. O educador, segundo Moran (2007, n.p.), seria visto “como um orientador, um sinalizador de possibilidades onde ele também está envolvido, onde ele se coloca como um dos exemplos das contradições e da capacidade de superação que todos possuem”. Dessa forma, a aura de detentor de todas as verdades atribuída ao professor se desfaz na contemporaneidade líquida. Segundo Almeida et al (2009, p. 53), o mundo atual se adapta muito mal à ideia de um ser sabedor de todas as coisas. Os educadores agora adquiriram “uma tarefa muito mais humilde: que sejam especialistas na arte de traduzir entre as distintas tradições culturais”. Portanto, para ser um bom professor é necessário somente traduzir “mais apropriadamente o texto com o qual se depara, explicando, em alto e bom som, as regras que guiaram sua leitura e que tornaram válida sua interpretação”.

É compreensível que essa mudança radical provoque um grande sentimento de insegurança por parte dos educadores em geral, dessa forma, após as reflexões de Bauman (2009, 2013), Moran (2007) e Almeida et al (2009), podemos traçar um caminho: o diálogo. Através da conversa, é possível estabelecer relações de compreensão e colaboração entre os pares, além de possibilitar melhores maneiras de lidar com o respeito às diferenças.

Ante tais considerações, passamos a situar os novos desafios enfrentados pela escola brasileira.

## **2.2. Os Desafios Educacionais para a escola brasileira**

Dado o conjunto de desafios postos para educação, a escola brasileira (e de outras nações) - uma instituição cuja finalidade precípua vem se definindo pela “transmissão de um conhecimento para toda a vida” – enfrenta, de modo geral, uma profunda crise de identidade. Dentre os vigorosos indicadores desta crise, temos as distintas formas de violência, de desinteresse por parte de seus atores – professores e alunos, de adoecimento docente, de fracasso discente. Um clima escolar desfavorável ao processo de ensino aprendizagem vem sendo evidenciado em muitos estudos, como nos realizados em nosso Grupo de Pesquisa (MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011; Lima, 2009; Bernardo, 2011; dentre outros) e que mobilizaram o presente trabalho (Cf. Introdução).

Os estudos de caso desenvolvidos por Lima (2009), Bernardo (2011) atestam a crise da sala de aula através da análise do discurso de alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de 21 escolas municipais de Juiz de Fora. Ao definirem o que é aula e ao relatarem as principais ações ocorridas nesta cena (LIMA, 2009), os alunos delineiam um ambiente caótico, no qual professores disputam a voz primeira em sala de aula, tendo seus alunos como oponentes na briga pela hora e vez de falar. Esse conflito se traduz em práticas de desordem, indisciplina, desrespeito e violência.

Da mesma forma, quando os alunos do 9º ano narram os acontecimentos mais marcantes em suas escolas (BERNARDO, 2011), identifica-se uma maioria de cenas negativas, com 296 ocorrências (69,15%) – Violência, Acidente, Desordem, Fuga Escolar, Furto, Punição, Ensino-Educação – contra 132 ocorrências (30,85%) de casos positivos – Relacionamentos Pessoais, Ensino-Educação, configurando-se o verdadeiro “mapa da crise”.

Porém, quando os alunos produzem regras para se obter a aula ideal (LIMA, 2009), observa-se uma não naturalização das práticas negativas delineadas anteriormente. Os alunos clamam por um clima escolar favorável à sua aprendizagem e para sua formação ético-cidadã.

Também clamam por um maior protagonismo (BERNARDO, 2011), ou seja, não desejam mais ser considerados como meros receptores do conhecimento passado por seus professores, mas sim como agentes produtores do próprio conhecimento. Na ausência de tal oportunidade, impõem tal participação protagonista através de atos de desordem e violência.

No enfrentamento desta realidade parcialmente retirada nestes estudos, pensadores das mais diversas áreas do saber, como Psicologia Moral (ARAÚJO, 2000, 2008; ABREU et al, s.d; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA, 2008); Psicologia Social (RIBAS,s.d.); Pedagogia (COSTA, 2004) e Linguística (MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012b) vêm apresentando importantes críticas e construindo relevantes contribuições a respeito da necessária criação de um projeto de uma escola cidadã. Tais estudos tem em Freire (2011) um predecessor. Passamos a tal discussão.

### **2.2.1. O caminho da educação cidadã**

As reflexões que se seguem serão de grande importância para a hermenêutica de nossos dados, uma vez que nossos sujeitos investigados clamam por práticas pedagógicas mais democráticas e menos autoritárias (cf. Cap. 4).

Quando se trata de erguer um projeto de uma escola cidadã, o ponto de partida não pode ser outro a não ser o pensamento precursor e libertador do grande educador brasileiro, Paulo Freire (2011). Para ele, ensinar nunca foi transferir conhecimento. Em seus termos, o papel dos educadores seria o de formador, e não somente de “treinador, de transferidor de saberes” (FREIRE, 2011, p. 140). Para realizar a tarefa de formar, os professores precisam estar cientes de outros dois fundamentos necessários à prática educativa: a importância do diálogo e a importância de se ouvir o educando, estimulando-o a expor suas ideias. Nas palavras do autor: “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa e indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*” (FREIRE, 2011, p. 83).

Na visão do autor, para que o educador possa estimular o pensamento crítico em seus alunos, ele precisa estar habituado a pensar criticamente a sua prática e tudo o que acontece a seu redor. Dessa forma, vivenciando a rotina da criticidade, poderá provocar reflexões mais profundas nos educandos, além de sua curiosidade e sua vontade de estar sempre aprendendo. Dessa maneira, o professor estará contribuindo para a construção de um ser mais autônomo com relação ao conhecimento que adquire.

Freire (2011) critica veementemente a postura autoritária dos professores em sala de aula. Para que haja o verdadeiro diálogo entre educadores e educandos e a troca de conhecimentos entre esses atores, é necessário que os docentes se desfaçam da arrogância que os ilude de que somente eles detêm o conhecimento e assumam uma postura mais humilde com relação ao saber dos educandos. Dessa forma, é necessário que não confundam *autoridade e autoritarismo*.

Em relação à disciplina no meio escolar, Freire (2011, p. 86) afirma que é necessário que professores e alunos saibam identificar a harmonia e o equilíbrio entre autoridade e liberdade. Qualquer ruptura desse equilíbrio ocasionará comportamentos indisciplinados. Quando o desequilíbrio tende para a falta de liberdade e o abuso da autoridade, estabelece-se o autoritarismo. Quando, ao contrário, o desequilíbrio favorece a liberdade contra a autoridade, tem-se a licenciosidade. Em ambos os casos, desaparece o respeito mútuo entre os pares da cena educacional, a autoridade, a liberdade e, em decorrência, a disciplina.

O que sempre deliberadamente recusei, em nome do próprio respeito à liberdade, foi sua distorção em licenciosidade. O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra. (FREIRE, 2011, p. 106)

Uma característica necessária aos professores, segundo Freire (2011, p. 89-90), advinda da autoridade, seria a competência profissional. Para o autor, “nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência”. Dessa forma, os professores que não levam a sério sua profissão, não estudem e não se esforcem para realizarem suas tarefas de modo satisfatório não estarão exercendo de maneira correta a sua autoridade. Isso significa que “a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor”.

Outro fundamento que Freire (2011) nos traz diz respeito ao *Comprometimento* dos professores. Para ele, é muito importante que os docentes diminuam a distância entre o que dizem e o que fazem, ou seja, é imprescindível que os professores ensinem através do exemplo. Dessa forma, o educador que se mostrar constantemente interessado, responsável, curioso e crítico diante dos fatos que o rodeiam estimulará os mesmos sentimentos em seus educandos. Para isso, segundo Freire (2011), é extremamente importante que o professor jamais minta para seus alunos. Não mentir é, antes de tudo, uma postura ética diante dos educandos.

Se perguntado por um aluno sobre o que é “tomar distância epistemológica do objeto”, lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não

ter mentido. E não ter mentido abre para mim junto aos alunos um crédito que devo preservar. Eticamente impossível teria sido dar uma resposta falsa, um palavreado qualquer. (FREIRE, 2011, p. 94)

Convergentes com este pensamento estão as produções de vários estudiosos contemporâneos, cujos trabalhos buscam, conforme anunciado, apontar caminhos para a construção de uma escola cidadã. Passamos a sintetizar tais contribuições.

Araújo (2000), após 10 anos de pesquisas em escolas que tentam desenvolver o processo de democratização, identificou alguns fatores que interferiam nesse processo, tanto de forma positiva, quanto de forma negativa, são eles: os conteúdos escolares; a metodologia das aulas; o tipo e natureza das relações interpessoais; os valores, a autoestima e o autoconhecimento dos membros da comunidade escolar; e os processos de gestão da escola (ARAÚJO, 2000, p.9). Abordaremos, neste estudo, somente os aspectos que envolvem a figura do professor e que possam nos ajudar na hermenêutica de nossos dados.

Com relação aos conteúdos escolares, o autor aponta que é comum observarmos um ensino completamente descontextualizado nas escolas. São conteúdos dissociados da vida real dos alunos, o que faz com que as aulas se tornem enfadonhas e desinteressantes. Sem compreender a funcionalidade desses conteúdos em seu dia a dia, o aluno não se sente realmente estimulado a aprender. Distração e indisciplina são resultados possíveis de práticas tão desinteressantes.

No que concerne à metodologia, Araújo (2000) afirma que não é suficiente mudar toda a estrutura curricular das disciplinas se o modo como o professor leciona é extremamente centralizador e autoritário. Assim como nos lembra La Taille (2008), o professor que pretende criar em seus alunos os sentimentos de respeito mútuo e solidariedade deve agir da mesma forma em sala de aula, respeitando-os e ajudando-os em suas dificuldades. Para uma educação para a cidadania e para a autonomia, não haveria, pois, espaço para comportamentos hostis e autoritários por parte de nenhum dos atores da cena educacional.

Com relação às relações interpessoais, Araújo (2000) afirma que é necessário haver uma formação pessoal que ensine às crianças e aos adolescentes o respeito com relação à diversidade de práticas culturais, ideias, sentimentos e pensamentos. Para isso, o professor deve sempre proporcionar um diálogo aberto, no qual todos os participantes possam usufruir o direito de manifestar suas opiniões.

No que diz respeito às relações interpessoais, são também relevantes as contribuições de Abreu et al (s.d.) em documento da Secretaria de Educação Fundamental (Ministério da

Educação) . Este documento, tendo como âncora uma ética cidadã, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aponta quatro conteúdos que priorizam o convívio escolar e devem ser tratados em todas as áreas transversalmente: Respeito mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade.

No que concerne ao Respeito mútuo, os autores afirmam que ele se expressa das mais variadas formas, quais sejam: o respeito pelas diferenças entre as pessoas, independentemente de classe social, religião, escolha sexual, etnia, entre outros; a não aceitação de toda e qualquer manifestação de humilhação ou violência com relação ao outros; a luta contra o preconceito; a manutenção e preservação das dependências da escola e dos lugares públicos; entre outros.

A respeito da Justiça, primeiramente, os autores afirmam que é necessário conhecer dois critérios para que possamos pensá-la sob a ótica da Ética: *igualdade* e *equidade*. O conceito de igualdade reza que todas as pessoas devem possuir direitos iguais, sem nenhum tipo de particularidade que possa beneficiar mais uns do que outros. Já o princípio da equidade seria a sofisticação do primeiro, pois consiste na igualdade com o respeito pelas diferenças sociais, econômicas, físicas, étnicas, entre outras, pois faz também parte da democracia o direito à diversidade. Dessa forma, os professores precisam estar atentos ao uso dos conceitos de igualdade e da equidade em sala de aula, sempre proporcionando tratamento justo a seus alunos.

O Diálogo também é amplamente defendido por esses autores. Para eles, os professores devem valorizar o diálogo como meio para a resolução de conflitos em sala de aula, além de auxiliar o aluno a aprender a escutar a opinião dos outros colegas, sendo isto uma motivação para ele participar das aulas de forma produtiva.

Por último, com relação à Solidariedade, cabe ao professor incitar em seus alunos “sensibilidade e a disposição para ajudar as outras pessoas, quando isso for possível e desejável” (ABREU et al, s.d., p. 75).

Como podemos perceber, o papel do professor é essencial para que os alunos possam alcançar a compreensão e apreensão dos princípios éticos e morais com vistas a uma convivência cidadã em sala de aula e fora dela. Sintetizando tais reflexões, Abreu et al (s.d., p. 65) avançam em direção à sugestão de alguns aspectos a serem trabalhados em sala de aula, contemplando o tema Ética no Ensino Fundamental. Alguns deles seriam:

- Compreender o conceito de justiça baseado na equidade e sensibilizar-se pela necessidade da construção de uma sociedade justa;

- Adotar atitudes de respeito pelas diferenças entre as pessoas, respeito esse necessário ao convívio numa sociedade democrática e pluralista;
- Adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças e discriminações;
- Compreender a vida escolar como participação no espaço público, utilizando e aplicando os conhecimentos adquiridos na construção de uma sociedade democrática e solidária;
- Valorizar e empregar o diálogo como forma de esclarecer conflitos e tomar decisões coletivas.

No encalço das mesmas metas, Araújo (2008, n.p.) propõe uma prática para a sala de aula – são as assembleias escolares. Para ele, a melhor maneira de se estabelecer o diálogo no ambiente escolar, seja para resolver conflitos ou para tomar decisões em conjunto, é através das assembleias escolares, pois elas propiciam “uma mudança radical na forma como as relações interpessoais são estabelecidas dentro da escola e, se devidamente coordenadas com relações de respeito mútuo, permitem verdadeiramente a construção de um ambiente escolar dialógico e democrático”.

As pesquisas de Tognetta (2008) também reforçam as reflexões apresentadas. A autora contrapõe os conceitos de violência *na* escola e violência *da* escola. A segunda estaria presente nas práticas escolares estagnadas no tempo, com o ensino de conteúdos ultrapassados, que não atendem mais às demandas da nossa sociedade, causando o desinteresse dos alunos, indisciplina e mesmo violência *na* escola. Também se expressaria mediante práticas autoritárias e injustas contra seus alunos, impeditivas do processo de construção de suas autonomias.

Todas essas considerações nos direcionam ao conceito de protagonismo juvenil, que, “enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (COSTA, 2004, p.10). Sendo assim, segundo Costa (2004), só é possível haver um protagonismo genuíno nas escolas quando a prática educativa se desenvolve de forma democrática, possibilitando uma participação discente ativa, de livre e espontânea vontade.

Para o autor, as práticas protagônicas proporcionam aos jovens o desenvolvimento de “autonomia, autoconfiança e autodeterminação”, que são fatores determinantes para a

formação de sua identidade, além de possibilitar a formação de indivíduos mais preparados para solucionar os mais variados tipos de problemas reais que eles possam enfrentar no meio em que vivem, seja na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla (COSTA, 2004, p. 10). Sendo assim, pode-se afirmar que o protagonismo é o meio mais eficaz de se alcançar um maior envolvimento dos jovens nas questões sociais e, assim, uma postura verdadeiramente democrática.

Ribas (s.d, p. 4-5) nos apresenta algumas sugestões para promover o protagonismo juvenil nas escolas, a partir do documento “Prevenção da violência e educação para a paz: um guia para reflexão e ação”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de João Monlevade. As principais seriam:

- Estimular o protagonismo juvenil por intermédio de discussões sobre temas críticos para a cidadania. Os alunos devem ser ouvidos e estimulados a propor temas de seu interesse.
- Promover projetos, ações e práticas que contribuam para tornar as escolas lugares mais seguros e respeitados, fontes de conhecimento científico e cultural, de sociabilidade e de exercício democrático.
- Incentivar a formação de grupos de jovens nas escolas, com vistas à promoção de atividades lúdicas, culturais, esportivas, debates e festas. A participação e a integração dos jovens deve se dar, preferencialmente, desde o processo de concepção das atividades.
- Buscar contemplar necessidades de inserção criativa dos alunos na comunidade e no mundo do trabalho, abrindo espaço na escola para atividades de informação e reflexão sobre os problemas sociais da comunidade e as mudanças no mundo do trabalho, e estimulando nos jovens o interesse pelo empreendedorismo individual e social.
- Envolver os alunos na gestão de seu próprio desenvolvimento educacional, evitando que isto se processe apenas a partir de controles externos.

Em consonância com essas considerações, Costa (2004) afirma que os docentes devem permitir uma participação efetiva dos alunos nas atitudes a serem tomadas diante de uma situação-problema, isso inclui (i) planejar o que deve ser feito; (ii) definir o papel a ser desempenhado por cada um; (iii) colocar o plano em prática e (iv) avaliar os resultados. Portanto, os jovens devem participar ativamente de todas essas etapas. Para o autor, os

educadores devem evitar propiciar situações de falso protagonismo, nas quais a participação do aluno não é verdadeiramente levada em consideração, seriam elas:

- a) Privar os jovens de participação na decisão da ação a ser realizada;
- b) Tentar “vender” para os jovens decisões já tomadas pelos adultos, sem dar-lhes opção de recusar ou propor alternativas;
- c) Apresentar o problema, colher as sugestões do grupo e, depois, decidir sozinho o que fazer;
- d) Deixar a decisão para o grupo, sem procurar orientar e esclarecer quando as dificuldades surgirem. (COSTA, 2004, p.12).

Tal discussão conduz, enfim, à afirmação de que a formação cidadã de crianças e adolescentes se dá, em grande medida, através do incentivo a práticas que estimulem um maior protagonismo, fazendo com que os educandos deixem de configurar como meros beneficiários e receptores das práticas docentes e passem a atuar ativamente na construção de sua cidadania.

### **2.3. A educação linguística – o ensino de Língua Portuguesa como língua materna**

Tal crise, como não poderia deixar de ser, atinge em cheio as salas de aula de Língua Portuguesa. Nos termos de Miranda (2009, p.3),

O rebatimento de tal questão em nossas salas de aula é hoje de tamanha dimensão que o problema central do ensino de Português deixa de ser, a nosso ver, o espaço a ser garantido para a leitura e a escrita em substituição a um ensino estéril de gramática. Um número significativamente considerável de professores já está convencido dessa necessidade, embora, é certo, a maioria deles ainda não tenha encontrado o caminho da proficiência em uma nova pedagogia centrada no domínio das práticas sociais da escrita. E um dos impeditivos para esse avanço está justamente na cena interacional presentemente vivida em inúmeras salas de aula, onde não se legitimam os papéis de professor/aluno, onde a agenda pública é duramente negociada, onde o silêncio, a escuta ativa, as delicadezas, os limites da palavra são tão pouco considerados.

Assim, para a pesquisadora, “apesar do vigoroso debate sobre o ensino de Língua Materna desenvolvido no Brasil nas três últimas décadas, e sustentado pela concepção de linguagem como prática interacional, um fato permanece: os indicadores de fracasso no ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas. O sentimento de incompetência no domínio da Língua Portuguesa que perpassa o

senso comum de Norte a Sul apenas se confirma em índices fornecidos pelo Estado.”(MIRANDA, 2012, p. 4).

De fato, se tomarmos os Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa (<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>), verificamos um discurso coerente e sustentável – fruto do pensamento de muitos pesquisadores brasileiros – não só sobre o ensino de conteúdos específicos de LP, como também sobre a relação de tal ensino com o exercício efetivo da cidadania. Assim, sugere-se que as práticas de ensino de LP levem os alunos a se posicionarem de maneira crítica diante das mais variadas situações sociais, além de serem capazes de utilizar a linguagem para se comunicar adequadamente em cada contexto comunicativo e para adquirir e construir conhecimentos.

Nos termos deste documento, cabe “à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los”, pois, estes textos “respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1997, p. 25-26).

Os PCNs afirmam, ainda, que a área de Língua Portuguesa é rica em possibilidades de tratamento dos temas transversais, tais como “Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual” (BRASIL, 1997, p. 36), pois estes conteúdos podem ser tratados a partir de textos dos mais variados gêneros. Também a partir dos textos, os professores são capazes de estimular o pensamento crítico de seus alunos, mostrando-lhes as diferenças existentes entre os discursos tendenciosos acerca de temas sociais, além dos preconceitos perpetuados pelos discursos midiáticos e dos textos publicitários.

Dessa forma, entende-se que o ensino de português deve estimular uma maior autonomia dos alunos, proporcionando uma maior participação e intervenção desses atores nos problemas sociais à sua volta:

Ao propor que se ensine aos alunos o uso das diferentes formas de linguagem verbal (oral e escrita), busca-se o desenvolvimento da capacidade de atuação construtiva e transformadora. O domínio do diálogo na explicitação, discussão, contraposição e argumentação de idéias é fundamental na aprendizagem da cooperação e no desenvolvimento de atitude de autoconfiança, de capacidade para interagir e de respeito ao outro. A aprendizagem precisa então estar inserida em ações reais de intervenção, a começar pelo âmbito da própria escola. (BRASIL, 1997, p. 37)

Em consonância com nossas reflexões anteriores (cf. seção 2.2.1), os PCNs apontam um papel fundamental para os professores de Língua Portuguesa: o de modelo. “Além de ser aquele que ensina os conteúdos, (ele) é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si” (BRASIL, 1997, p. 38).

O que se percebe, contudo, é que tal discurso construído na academia e legitimado pelo Estado, não se converte em prática de sala de aula para a maioria das escolas brasileiras. As razões podem ser muitas e dentre elas está, por certo, a formação conteudista dos professores de Português nas Faculdades de Letras, sem a promoção significativa das dimensões formativa, técnica, ético-política desses profissionais. Em tempos de Modernidade Líquida, em que os conteúdos envelhecem rápido e é preciso ser como um “lançador de mísseis inteligentes” (Cf. subseção 2.1.2), professores que memorizam conteúdos, muitas vezes já envelhecidos, tem pouca chance de gerar práticas protagonistas para si e para os alunos em sala de aula. Sem práticas renovadas, professores e alunos vivem, pois, este ambiente agonístico em sala de aula de que falam as pesquisas. Razões outras, amplamente conhecidas, não faltam – a escola não é uma ilha! - como a liquidez de valores em uma sociedade em que grande contingente de seres humanos é tão descartável quanto as mercadorias avidamente consumidas. Neste contingente estão incluídos muitos alunos e suas famílias, professores e suas escolas, mantidos à margem não só de bens materiais como simbólicos. É o caso da maioria dos alunos investigados neste estudo, como atestam as análises de seus perfis socioeconômico e cultural (Cf. subseção 3.2.2).

Movido por tais questões, o presente estudo busca identificar em que medida as práticas docentes podem auxiliar ou impedir a educação linguística e a educação ética dos nossos jovens. É apenas um Estudo de Caso, mas tem a força das vozes discentes. Como veremos no Capítulo 4, os alunos, quando perguntados sobre suas experiências como alunos de português, nos oferecem, ao contrário das expectativas hodiernas sobre sua capacidade crítica, relevantes ensinamentos convergentes com a discussão promovida pelas autoridades apresentadas neste capítulo. Emergem de suas vozes caminhos necessários para uma prática educativa de qualidade que atinja um objetivo: formar seres mais críticos e éticos capazes de viverem de maneira mais autônoma na atual sociedade.

No capítulo que se segue, apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para a constituição e análise dos dados coletados nas escolas públicas.

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo a apresentação dos procedimentos metodológicos utilizados para a constituição e análise do *corpus* da presente pesquisa.

Cabe, antes de descrever tais procedimentos, reafirmar as razões da escolha por uma Linguística baseada em corpus.

Como apresentado no capítulo 1, o paradigma teórico que sustenta este estudo, rotulado como Linguística Cognitiva (LC), tem como premissa central a relação entre experiência, pensamento e linguagem. Assim, em termos de agenda analítica, tal modelo, dando relevo ao caráter sociocultural e interacional da cognição humana que rege os processos de significação, busca contemplar a descrição dos usos linguísticos nas diversas línguas naturais. Tal propósito resultou em uma profunda mudança metodológica dentro da LC. Assim, as análises sociocognitivistas vêm lidando, cada vez mais, com a busca de evidências de uso em *corpora* naturais, sem abrir mão, naturalmente, da intuição analítica do pesquisador. Não se trata de afirmar, portanto, que uma Linguística Cognitiva baseada em corpus é o único caminho metodológico; mas de reconhecer a relevância desta escolha para um paradigma que afirma ser o USO institutivo da gramática e do léxico de uma língua.

Dáí nossa escolha. Este novo viés investigativo contempla os objetivos desta pesquisa uma vez que, buscando desvelar a **experiência** dos alunos em sala de aula, a forma eleita para captá-la foi o discurso destes sujeitos, que constituem, assim, o nosso *corpus*. Neste *corpus*, vamos buscar as pistas linguísticas que, somadas, nos dão a dimensão das experiências mais significativas expressas por esses sujeitos na cena escolar em foco.

A partir deste enquadre, passamos à apresentação dos procedimentos analíticos, assim como do cenário investigativo dentro da organização textual que se segue.

Na seção 3.1, explicitaremos as razões que nos levaram a escolher as narrativas para a obtenção dos dados por parte dos alunos; na seção 3.2, mostraremos a definição da base de dados, no que concerne ao cenário escolar, ao perfil dos sujeitos investigados, às observações feitas por nosso Diário de Campo e à constituição do *corpus*; na seção 3.3, serão explicitados os procedimentos de análise de dados e, por fim, na seção 3.4, serão feitas considerações acerca do modelo de abordagem escolhido na presente pesquisa.

### 3.1. As narrativas de experiência pessoal e a definição do instrumento investigativo

A narrativa de experiências pessoais é o tipo discursivo eleito neste estudo com vistas ao delineamento do perfil dos professores de Português a partir da perspectiva dos alunos. Assim, definiu-se a natureza de nosso instrumento investigativo (Cf. subseção 3.2.2) em sua questão central que tem como objetivo levar os sujeitos discentes ao relato de suas vivências, como transcrevemos a seguir:

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.

O propósito, sustentado pelas discussões teóricas que passamos a apresentar, é, a partir dos eventos narrados, conseguir identificar as práticas docentes mais recorrentes e, a partir das avaliações que perpassam tais relatos, identificar os sentimentos e emoções em relação a tais práticas. É desse modo, portanto, que pretendemos montar o retrato docente através da perspectiva discente.

A escolha da narrativa é pautada nos pressupostos de Thornborrow e Coates, 2005; Fabrício E Bastos, 2009; Threadgold, 2005; Bauman, 1986; Coupland, Garrett e Williams, 2005. De uma maneira geral, os autores defendem a ideia de que a narrativa, “apresenta um papel penetrante na nossa vida cotidiana” (THORNBORROW e COATES, 2005, p.1), ou seja, as narrativas, como toda prática discursiva, segundo Fabrício e Bastos (2009, p.40), se encontram entrelaçadas com as práticas identitárias e o mundo social e “se constituem e são constituídos uns pelos outros”. Nas palavras das autoras:

A forma narrativa seria, assim, uma forma de prática social estruturada não só do discurso, mas também das relações sociais, constituindo-se em um mecanismo rotineiro de inteligência – socialmente aceitável e respondendo a intenções, audiências e contextos específicos – sobre quem somos, sobre quem são os outros e sobre o que nós e eles fazemos. (FABRÍCIO E BASTOS, 2009, p.40)

Coupland, Garrett e Williams (2005, p.67) afirmam que a história é de extrema importância para uma comunidade “se ela representa uma questão, um conflito, uma postura ou uma resolução com um particular valor icônico para os membros”. Sendo assim, as histórias seriam repositórios do rico material cultural que está à disposição dos membros de

uma comunidade para que possam usá-las e reusá-las. A narração dessas histórias seria, pois, a peça-chave das práticas que constituem uma comunidade.

Threadgold (2005, p. 268 – 269), a partir de trabalhos anteriores (Fulford, 2000; Kirkman, Maher & Souter, 2002), afirma que a narrativa apresenta um papel central em todas as atividades e formas de comunicação humana, “pois ela é uma forma de construir, não somente representar, realidades e identidades sociais”.

Segundo Threadgold (2005), a tradição estruturalista via a narrativa como um texto ficcional, primitivo e para fins de diversão. As teorias correntes da Sociolinguística e da Etnometodologia desfazem essa postura e reconhecem a importância das narrativas na vida cotidiana. Dessa forma, as histórias seriam vistas como tendo consequências políticas, o que significa que as narrativas são fortemente determinadas pela ordem dominante na sociedade. Nas palavras do autor:

O que interessa é quem tem o poder de nomear, de representar o senso comum, de criar ‘versões oficiais’ e de representar mundos sociais legitimados, que excluem outras histórias que podem construir esses objetos muito diferentemente. (THREADGOLD, 2005, p.264, tradução nossa)<sup>14</sup>

O trabalho de Bauman (1986) focaliza especificamente as narrativas orais, porém suas considerações são de grande importância para nossos estudos, pois, para o referido autor, a narrativa é duplamente ancorada em eventos humanos. Isso significa dizer que as narrativas são marcadas tanto nos eventos em que são contadas quanto nos eventos que elas contam, que seriam os eventos narrativos e os eventos narrados, respectivamente (JAKOBSON, 1971, apud BAUMAN, 1986, p.2).

Sendo assim, as narrativas não seriam eventos fixos e predeterminados, mas são realizações situadas socialmente e têm o poder de rearranjar a estrutura dos papéis, das relações e das interações sociais (cf. BAUMAN, 1986, p.4).

Fabrizio e Bastos (2009), a partir de trabalhos anteriores (Labov e Valetsky, 1967), afirmam que “a narrativa de experiência pessoal se constitui num processo de recapitulação de vivências passadas através de enunciados ordenados temporalmente, remetendo à suposta sequência cronológica dos eventos ocorridos” (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, p. 42 e 43). Dessa forma, os pesquisadores da sociolinguística citados pelas autoras observaram, nos

---

<sup>14</sup> What matters is who has the Power to name, to represent common sense, to create ‘official versions’, and to represent legitimate social worlds, while excluding other stories which might construct these things very differently.

dados de narrativas orais, que elas apresentavam basicamente as seguintes características: sumário ou resumo, orientação, ações complicadoras, avaliação, resolução e coda. Esses elementos estruturariam uma narrativa canônica. Porém, não precisam apresentar sempre a mesma ordem e, na maioria dos casos, nem todos aparecem. Segundo Labov (1972, apud FABRÍCIO e BASTOS, 2009) somente as ações complicadoras seriam realmente indispensáveis na narrativa, sendo os outros elementos opcionais.

Em nossas análises, a presença das avaliações foi de grande ajuda para conseguirmos entender a maneira como os alunos retratam seus professores de Português. A partir das sequências avaliativas, pudemos perceber quais as características consideram positivas e negativas para, assim, identificarmos o perfil desejado e rejeitado desses docentes.

Os estudos de Labov foram muito criticados justamente por considerarem a narrativa como uma estrutura descontextualizada e autônoma. Segundo as autoras, esse modelo está sendo reformulado pelos sociolinguistas que acreditam que a narrativa

[...] constitui uma prática discursivo-identitária que não pode ser estudada desligada de aspectos contextuais e locais, nem em separado das relações sociais, pois sua coerência não se encontra só no texto, mas depende do *background* e das expectativas de todos os participantes (narrador e interlocutores), que, em conjunto, negociam e interpretam mutuamente os significados propostos (FABRÍCIO e BASTOS, p.45)

Tal delineamento teórico sobre o papel social da narrativa na vida cotidiana das comunidades conduziu, portanto, conforme explicitado, ao desenho de nosso instrumento investigativo. A intenção neste estudo é dar voz a um participante da cena escolar – o aluno – poucas vezes ouvido nas pesquisas sobre a sala de aula. Queremos saber o outro lado da história, observar a perspectiva instaurada por estes participantes. Assim, se a atividade comunicativa desencadeada pela narrativa é considerada a melhor forma de construir identidades sociais (cf. THREADGOLD, 2005), esta é a prática discursiva mais adequada para apreendermos a voz dos discentes sobre o perfil dos docentes.

### **3.2. A definição da base de dados**

Nesta seção, explicitamos os critérios adotados para a definição da nossa base de dados, no que concerne à escolha do cenário, ao perfil dos sujeitos investigados e à constituição do *corpus*.

### 3.2.1. As comunidades escolares investigadas

O cenário investigado nesta pesquisa se constitui de sete escolas estaduais do município de Juiz de Fora. Este número representa 20% do total de escolas estaduais existentes na cidade (32 escolas). As escolas que integraram a pesquisa foram escolhidas pelos critérios de alto, médio e baixo rendimento nas avaliações governamentais, tais como: taxa de aprovação, taxa de reprovação, taxa de abandono, taxa de distorção série/idade, média por alunos por turma, Prova Brasil e IDEB<sup>15</sup>, como podemos observar nas tabelas abaixo, que mostram tais índices do Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio, respectivamente, em ordem de *bom*, *médio* e *baixo* rendimento em cada avaliação. A fim de resguardar a integridade das escolas, decidimos nomeá-las a partir de números (de 1 a 7), que foram escolhidos aleatoriamente:

<b>AVALIAÇÕES - ESCOLAS</b>	<b>NOTAS POR ANO</b>
<b>PROVA BRASIL PORTUGUÊS</b>	<b>2009</b>
3	270,56
1	259,31
5	257,81
4	250,9
7	248,6
6	245,8
2	232,6
<b>IDEB</b>	<b>2011</b>
5	5,1
3	4,8
4	4,6
1	3,6
6	3,6
7	3,4
2	3,2
<b>TAXA DE APROVAÇÃO</b>	<b>2010</b>
5	94,6%
3	89,6%
1	83,7%
4	82,8%
7	81,5%
6	69,1%
2	66,5%
<b>MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA</b>	<b>2010</b>
7	31,5
4	32,0

<sup>15</sup> Os dados apresentados foram retirados do site "Todos pela Educação", do Governo Federal (<http://www.todospelaeducacao.org.br/>). Os dados da Prova Brasil e do IDEB se referem somente ao Ensino Fundamental.

3	33,1
2	33,6
1	34,6
6	35,6
5	37,8
<b>TAXA DE ABANDONO</b>	<b>2005</b>
4	0,0%
6	0,0%
5	0,6%
1	0,8%
3	1,1%
7	4,5%
2	-
<b>TAXA DE DISTORÇÃO SÉRIE/IDADE</b>	<b>2010</b>
4	15,0%
5	24,9%
3	30,7%
1	33,6%
7	41,3%
6	43,0%
2	45,7%
<b>TAXA DE REPROVAÇÃO</b>	<b>2010</b>
5	4,8%
3	9,3%
4	9,3%
7	14,0%
1	15,5%
6	24,8%
2	25,3%

Tabela 1: Índices de rendimento nas avaliações governamentais no Ensino Fundamental (anos finais)

<b>AVALIAÇÕES – ESCOLAS</b>	<b>NOTAS POR ANO</b>
<b>MÉDIA DE ALUNOS POR TURMA</b>	<b>2010</b>
1	26,7
4	28,3
5	29,1
3	31,2
2	31,9
6	32,7
7	35,7
<b>TAXA DE ABANDONO</b>	<b>2005</b>
1	0,0%
5	0,9%
4	1,1%
7	3,3%
6	12,9%
2	17,9%
3	29,5%

<b>TAXA DE APROVAÇÃO</b>	<b>2010</b>
5	89,4%
4	77,5%
7	72,5%
3	70,5%
2	68,1%
1	67,5%
6	55,0%
<b>TAXA DE DISTORÇÃO SÉRIE-IDADE</b>	<b>2010</b>
5	21,9%
7	35,6%
1	40,6%
4	43,1%
3	43,2%
2	48,8%
6	49,6%
<b>TAXA DE REPROVAÇÃO</b>	<b>2010</b>
5	7,5%
3	12,5%
4	13,2%
7	20,5%
1	27,4%
2	31,9%
6	43,8%

Tabela 2: Índices de rendimento nas avaliações governamentais no Ensino Médio

Os índices utilizados referem-se às últimas atualizações disponíveis pelo Ministério da Educação. A partir deles, podemos perceber que as escolas pesquisadas apresentam uma grande variedade nos índices de rendimento entre si. Isso se deve ao fato de nossa pesquisa não priorizar somente as escolas boas ou ruins, mas sim mesclar escolas de todos os níveis, a fim de obter uma visão generalizada do fenômeno estudado.

As tabelas acima apresentam os dados que mostram o bom, o médio e o mau rendimento das escolas em cada quesito. Como é possível observar, as escolas 5 e 3 se destacaram por apresentarem os melhores índices nas avaliações: a primeira escola aparece nas primeiras colocações oito vezes e a segunda, cinco. As escolas 6 e 2, ao contrário, apresentaram os piores índices, ocorrendo nas últimas posições nove e oito vezes, respectivamente. As demais escolas apresentam maiores variações entre as colocações, sendo consideradas escolas medianas.

A escolha pelas escolas estaduais se deve ao fato de esta ser a rede de ensino pública que possui escolas com nível fundamental e médio, já que este último segmento é de responsabilidade do Estado, e não da Prefeitura. Todas as escolas se localizam no perímetro

urbano, estando, cada uma delas, situadas em pontos centrais ou periféricos da cidade, o que nos possibilitou ter uma visão mais generalizada do problema em questão no nosso estudo.

Das escolas pesquisadas, três se situam na área central da cidade e as outras quatro se situam nas zonas periféricas, nas regiões Norte, Sul e Oeste, como podemos observar na tabela abaixo<sup>16</sup>:

<b>Zona Central</b>	<b>Escolas</b>
Centro	5
São Mateus	3
Manuel Honório	4
<b>Zona Periférica</b>	<b>Escolas</b>
Bairro Industrial (Norte)	2
Benfica (Norte)	6
Borboleta (Oeste)	1
Santa Luzia (Sul)	7

Tabela 3: Localização das escolas pesquisadas.

De cada escola, foram escolhidas duas turmas – 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Por muitas vezes, a classe era escolhida pelo próprio coordenador da escola, ou por considerá-la a melhor, ou por, naquele momento, possuir um professor que seria mais solícito com relação à aplicação da pesquisa. A tabela abaixo mostra as escolas escolhidas e o número de alunos participantes de cada turma:

<b>Escola Estadual</b>	<b>No. de alunos- 9º ano</b>	<b>No. de alunos - 2º ano</b>
1	30	20
2	27	20
3	16	17
4	30	28
5	28	22
6	25	38
7	21	32
<b>SUBTOTAL</b>	178	176
<b>TOTAL</b>	<b>354</b>	

Tabela 4: Relação das escolas e dos alunos pesquisados

<sup>16</sup>As informações sobre as regiões foram retiradas do site da Prefeitura de Juiz de Fora (<http://www.pjf.mg.gov.br/>)

Como podemos observar, nossa pesquisa contou com a colaboração de 354 alunos. Poucos foram aqueles que se recusaram a participar da pesquisa.

### 3.2.2 O instrumento investigativo e o perfil dos sujeitos investigados

O perfil dos sujeitos investigados foi traçado a partir da primeira parte de nosso instrumento investigativo, voltada para o perfil socioeconômico e cultural dos alunos (a segunda parte, como já foi explicitado (Cf. seção 3.1) consistiu na pergunta que levou os discentes a desenvolverem os relatos. Este instrumento apresenta também uma contextualização da pesquisa, em formato de bilhete ao aluno, para que os sujeitos entrevistados soubessem do que trata o estudo.

Vejamos a reprodução abaixo:

#### **Prezado Jovem,**

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

Equipe do Projeto “Ensino de Língua Portuguesa: da formação inicial à sala de aula” – PPGLinguística-FALE/UFJF/ FAPEMIG

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

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

Sendo assim, após a análise das respostas dos alunos na primeira parte do questionário, conseguimos identificar o seu perfil socioeconômico e cultural. O primeiro conjunto de perguntas diz respeito a informações pessoais de cada aluno e sua estrutura familiar. Observemos cada um destes indicadores:

**a) Idade, sexo, religião e região/cidade onde mora.**

A faixa etária dos alunos pesquisados varia entre 13 e 22 anos, o que nos chamou muito a atenção, levando-se em consideração que os sujeitos são alunos do 9º do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio. Segundo os documentos oficiais – principalmente a Lei nº 11.274/2006 – a idade ideal para alunos de 9º ano seria de 14 anos e a idade ideal para alunos de 2º ano seria 16 anos. Consideramos como tendo idade adequada os alunos do 9º ano que declararam ter 13 ou 14 anos e os alunos do 2º ano que declararam ter 15 ou 16 anos. Todos os outros casos foram considerados como alunos que apresentaram distorção série/idade. Dessa forma, em nossos dados, observamos que a maioria dos alunos apresenta a idade adequada para cursar a série na qual está matriculado – 202 (57%) – contra 132 (37%) dos alunos que estão fora da faixa etária relativa à série que cursam, como podemos observar no gráfico abaixo:



Gráfico 1: Taxa de Distorção série/idade

Esse dado é bastante preocupante, pois, apesar de a maioria dos alunos apresentar a idade adequada para a sua série, uma grande parcela dos sujeitos investigados (37%) está atrasada, o que demonstra um alto grau de repetência entre esses alunos.

Com relação ao sexo dos discentes, a maioria dos sujeitos é do sexo feminino – 194 (55%) – contra 160 (45%) do sexo masculino. Já com relação à religião, a maioria esmagadora dos alunos se declarou pertencente a uma religião cristã (289- 82%), sendo 184 (52%) católicos e 105 (30%) evangélicos, como ilustra o gráfico abaixo:

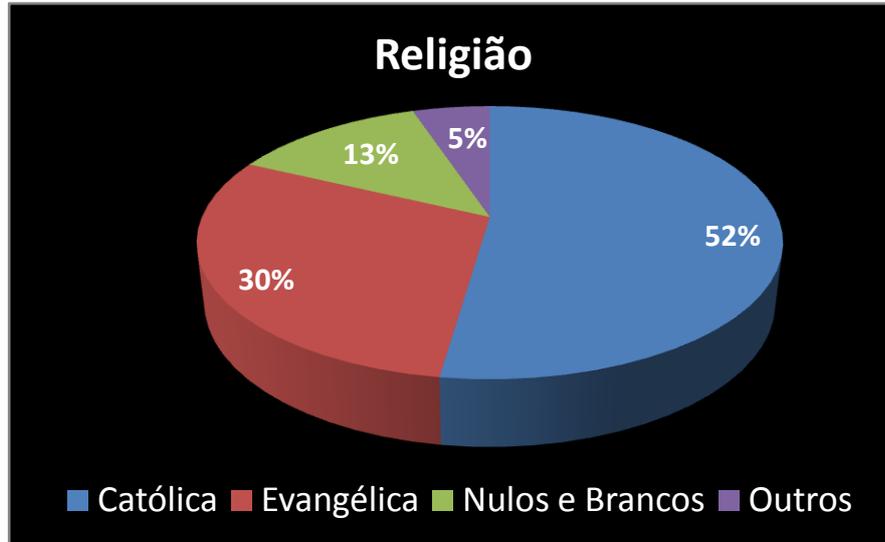


Gráfico 2: Religião

Um grande número de alunos se absteve de responder a qual religião pertencia – 45 (13%). Os 5% restantes dizem respeito aos alunos que se declararam espíritas, umbandistas, judeus, budistas, agnósticos e ateus.

Com relação ao local onde os alunos moram, encontramos uma grande variedade de bairros, justamente pelo fato de as escolas pesquisadas estarem localizadas em diversas regiões da cidade, como já explicitado (cf. subseção 3.2.1).

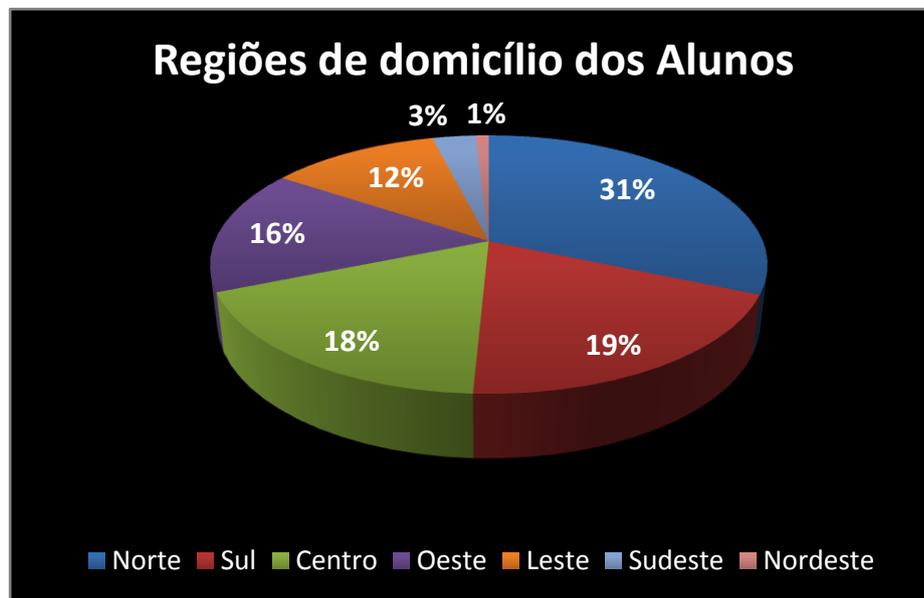


Gráfico 3: Região de domicílio dos alunos

O agrupamento demonstrado no gráfico acima foi baseado no site da Prefeitura de Juiz de Fora<sup>17</sup>. Neste site, bairros comumente considerados da região noroeste estão englobados no rótulo de Zona Norte, sendo por esse motivo a predominância das ocorrências nesta região. Observa-se também uma grande ocorrência de alunos residentes em áreas periféricas da cidade (82%) contra 18% de alunos que moram na região central. O levantamento da Secretaria de Assistência Social (SAS), realizado em fevereiro de 2009, mostra o mapa da exclusão social que, em Juiz de Fora, é bem delimitada por regiões. Segundo esse estudo, naquela época, havia pessoas nesta cidade vivendo com menos de um dólar por dia, menos de 71 reais por mês.

Abaixo, ilustramos o Mapa da Renda<sup>18</sup> (2009) em Juiz de Fora ao lado do mapa geográfico<sup>19</sup> para facilitar a identificação das regiões, alertando que o mapa que demonstra a divisão da renda inclui também as regiões rurais.



Figura 1: Mapa geográfico de Juiz de Fora

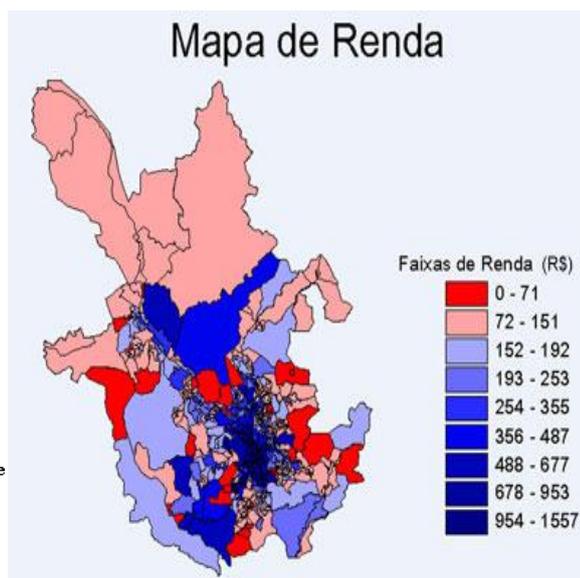


Figura 2: Mapa de Renda em Juiz de Fora- 2009

Após a observação do gráfico 3 e das figuras 1 e 2, podemos perceber que nossos sujeitos investigados residem, majoritariamente, em regiões com alto índice de exclusão social, já que a minoria deles (18%) reside na região central, que é a que apresenta maior concentração de renda. Como podemos observar, a maior parte dos alunos reside nas regiões

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.pjf.mg.gov.br/cidade/mapas/>

<sup>18</sup> Disponível em: <http://www.acesa.com/cidade/arquivo/jfhoje/2009/02/10-exclusao/>

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.acesa.com/jfmapas/regioes.php>

norte (31%), sul (19%) e oeste (16%), regiões estas que apresentam baixíssimas taxas de renda (até 253 reais), tendo em vista que o salário mínimo na época era de 465 reais<sup>20</sup>.

#### b) A constituição familiar e a profissão dos responsáveis.

Com relação à estrutura familiar dos sujeitos investigados, observamos que sua esmagadora maioria vive com pai e mãe (44%), seguida de uma relevante porcentagem que indica a ocorrência de alunos que vivem somente com a mãe (34%), como podemos observar no gráfico que se segue:

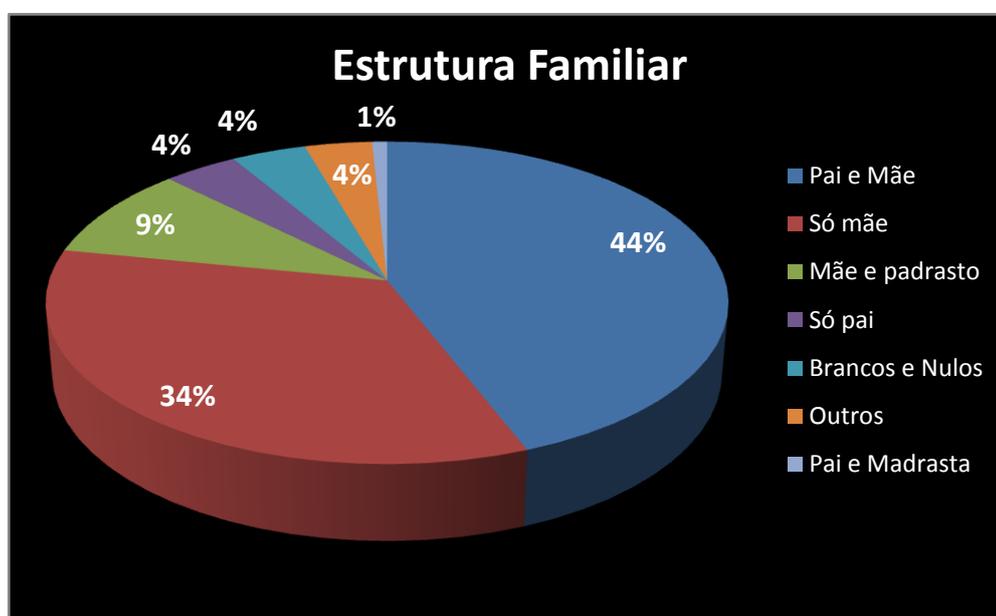


Gráfico 4: Estrutura Familiar

Os dados acima apontam para a predominância da constituição prototípica de família, ou seja, a presença do pai e da mãe conjuntamente no ambiente domiciliar. Também são relevantes as ocorrências nas quais ocorre a presença somente da mãe na constituição da família, mostrando a grande recorrência desse novo padrão familiar. Há também uma pequena parcela que demonstra a presença de um padrasto ou uma madrasta funcionando como uma referência de pai ou mãe.

No que concerne à profissão dos responsáveis, encontramos uma grande variedade de profissões que foram reunidas em agrupamentos propostos pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em seu questionário socioeconômico aplicado aos candidatos ao vestibular.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Dado obtido a partir do endereço: [http://www.debit.com.br/consulta30.php?indice=salario\\_minimo](http://www.debit.com.br/consulta30.php?indice=salario_minimo)

<sup>21</sup> O agrupamento em questão foi retirado da dissertação de Fontes (2012).

**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 (ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes: pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.

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

**AGRUPAMENTO 5:** Operário (não-qualificado), servente, carregador, empregado doméstico, como cozinheira, passadeira, lavadeira, arrumadeira, lixeiro, biscateiro, faxineiro, lavador, garrafeiro, pedreiro, garçom de bar, lavrador ou agricultor (assalariado), meeiro, caixeiro de armazém ou de outro pequeno estabelecimento comercial varejista (quitanda, mercearia, peixaria, lanchonete, loja de ferragens) e outras ocupações com características semelhantes.

### AGRUPAMENTO 6: Do lar.

Dessa forma, após categorizar as profissões dos responsáveis dos sujeitos investigados em cada um dos agrupamentos acima, percebemos que a grande maioria dos pais desses alunos exercem profissões pertencentes aos grupos 4 e 5, como podemos observar no gráfico abaixo:

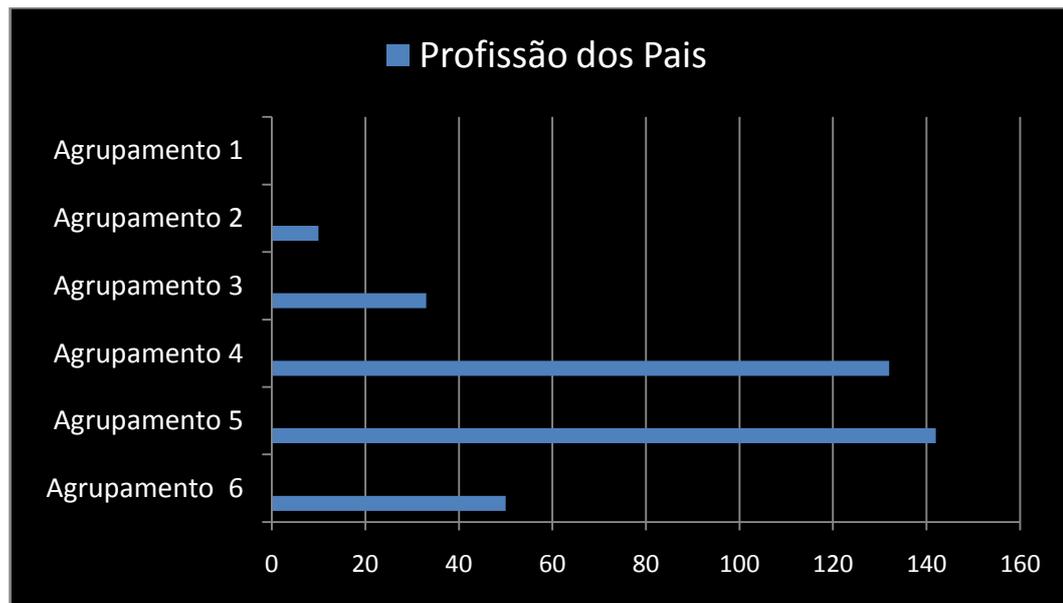


Gráfico 5: Profissão dos pais

Somados, os agrupamentos 4 e 5 representam 74,6% dos dados referentes à profissão dos pais dos alunos. Isso significa dizer que, muito provavelmente, esses responsáveis apresentam um baixo grau de escolaridade e possuem um emprego mal remunerado.

Passemos, então, às considerações acerca do segundo conjunto de perguntas do nosso questionário socioeconômico. Ele visa identificar quais são os programas de lazer mais comuns entre os nossos jovens, quando estes estão nas horas vagas. Observemos o gráfico abaixo:

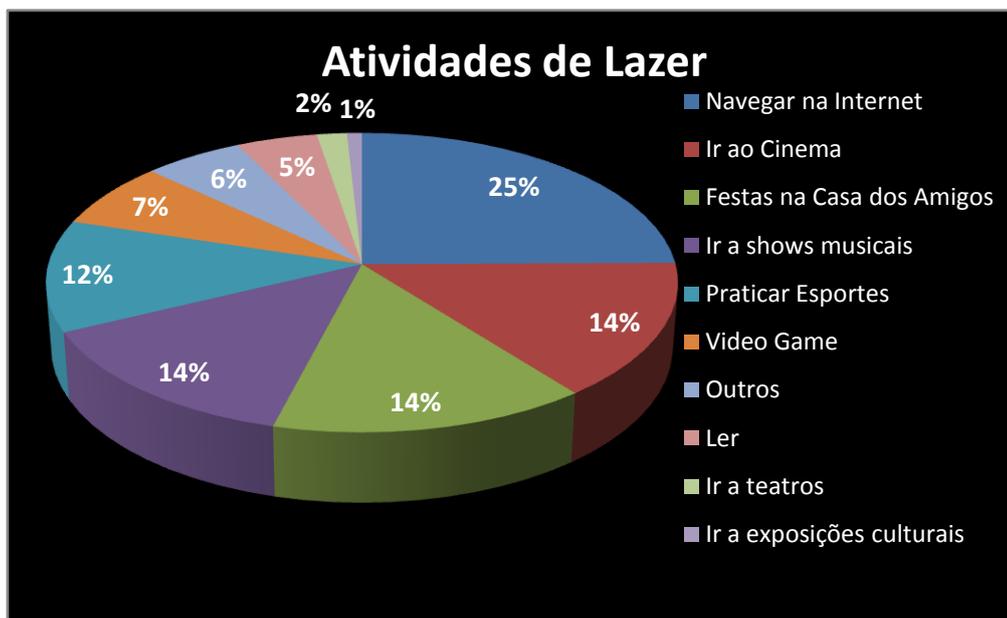


Gráfico 6: Atividades de lazer nas horas vagas

A partir dos dados apresentados acima, notamos que a prática de lazer mais comum entre nossos jovens é a navegação na internet, apresentando 260 ocorrências (25%). Em seguida, encontramos as práticas de ir a festas na casa dos amigos, ir ao cinema e ir a shows musicais empatadas em 14%. Esses dados demonstram que as práticas de lazer mais comuns entre esses adolescentes são, majoritariamente, informais. Nota-se a pouca ocorrência de práticas mais formais e letradas, como ler, ir a exposições culturais e ir ao teatro.

O restrito contato desses jovens com situações mais formais de interação pode ocasionar um profundo desconhecimento destes acerca das regulações de conduta interacional e linguística que permeiam essas práticas, fazendo com que não saibam se portar de forma adequada em ambientes deste tipo. Sendo assim, é muito compreensível que esses adolescentes pouco familiarizados com eventos formais não apresentem comportamento apropriado em sala de aula.

Por fim, o terceiro conjunto de perguntas do nosso questionário socioeconômico tem por objetivo identificar as práticas mais comuns da família dos sujeitos pesquisados no dia a dia. O gráfico abaixo ilustra os dados obtidos após a análise dos dados:

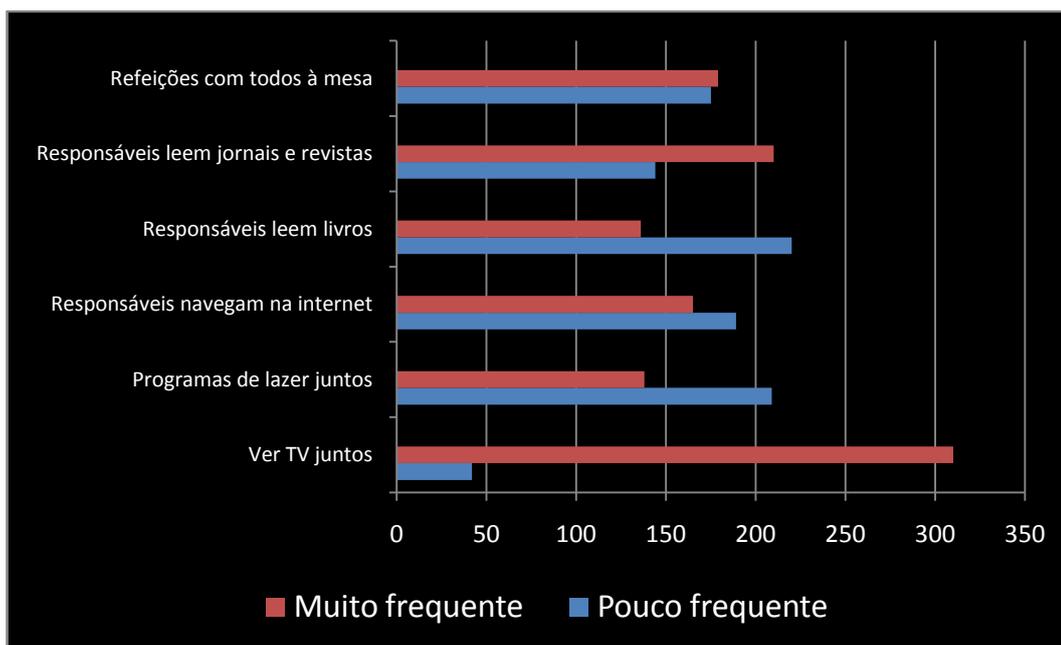


Gráfico 7: Atividades em família

Para cada uma dessas perguntas, oferecemos seis alternativas para os alunos escolherem aquela que melhor representava a frequência de cada atividade (*todos os dias, algumas vezes na semana, uma vez por semana, algumas vezes no mês, algumas vezes no ano, nunca*). Para a análise desses dados não se tornar muito extensa e enfadonha, resumimos os dados em duas categorias: Muito frequente e Pouco frequente. A primeira categoria compreende o número de alunos que assinalaram as três primeiras opções (*todos os dias, mais de uma vez por semana e toda semana*). A segunda, porém, compreende as ocorrências das três últimas opções (*algumas vezes no mês, algumas vezes no ano e nunca*).

Portanto, o que podemos depreender dos dados apresentados no gráfico acima é uma grande predominância da prática de assistir televisão em família. Esse dado confirma a tendência das sociedades modernas de possuírem o hábito de reunir os membros da família em torno do aparelho de televisão. Seria, provavelmente, no horário em que os pais chegam do trabalho e partilham, com seus filhos, alguns momentos de distração.

Outro dado que nos chama a atenção seria a alta frequência com que os responsáveis dos sujeitos da pesquisa leem jornais e revistas. A prática de fazer refeição com todos à mesa frequentemente apresenta um número de ocorrências ligeiramente maior. Todas as demais, porém, apresentam uma frequência menor, demonstrando que os responsáveis pelos alunos pesquisados não estão acostumados a ler livros, nem a navegar na internet, nem a realizar programas de lazer junto com seus filhos.

O fato de esses alunos estarem tão habituados a assistir televisão com seus familiares e presenciarem poucos momentos de interação real, como programas de lazer juntos, aliado ao

fato de esses sujeitos gastarem a maior parte do seu tempo conectados à internet, é um indicativo da fragilidade das relações humanas que, segundo Bauman (2005) é uma tendência típica da Modernidade Líquida (cf. seção 2.1). A perda da capacidade de se relacionar verdadeiramente com outras pessoas se reflete, de maneira contundente, nas salas de aula, através das atitudes de desrespeito e violência.

Após o delineamento realizado através da análise socioeconômica e cultural dos investigados, passemos às considerações realizadas através de nosso Diário de Campo.

### **3.2.3 O Diário de Campo como instrumento auxiliar para a compreensão do cenário investigativo**

De modo a melhor compreender o cenário escolar escolhido, em todas as visitas realizadas para a aplicação da pesquisa, utilizamos um Diário de Campo, no qual foram anotadas observações sobre os contatos entre pesquisadores e a comunidade escolar e sobre o cotidiano neste espaço. É o que passamos a relatar de modo sucinto.

Os trabalhos de campo foram realizados em equipe constituída por dois pesquisadores mestrands e por três bolsistas de Iniciação Científica. O primeiro contato da equipe com a escola consistiu em uma conversa com os dirigentes, a fim de se apresentarem os objetivos da pesquisa e pedir permissão para aplicação do instrumento investigativo. A resposta desses dirigentes veio em forma de solicitude e, em alguns casos, de grande entusiasmo. Todos se mostraram bastante interessados em relação aos objetivos do estudo e expressaram a vontade e a necessidade de uma intervenção real em suas escolas. Prometemos retornar com os resultados assim que o estudo fosse concluído. Somente uma escola se recusou a acolher a pesquisa, por motivos não explicitados. Outra escola foi escolhida para substituí-la.

A aplicação do instrumento se fez preceder pela leitura do Termo de Assentimento que todos os alunos precisaram assinar, comprovando que participaram da pesquisa por livre e espontânea vontade. Devido ao fato de os sujeitos serem menores de idade, os diretores e supervisores das escolas assinaram um termo de consentimento se responsabilizando pelos alunos.

De uma maneira geral, a aplicação da pesquisa junto aos alunos não encontrou grandes percalços. Em relação à receptividade, algumas turmas se mostraram muito agitadas no momento da realização da pesquisa. Outras se comportaram muito bem, respondendo com seriedade ao que foi proposto. Muitos reclamaram do tamanho do questionário, mas a maioria

respondeu as perguntas. Poucas foram as ocorrências de respostas em branco (17 ocorrências).

O clima de agitação e desinteresse pela matéria de Português se faz presente em todas as turmas/ escolas. Porém, a preocupação e o esforço para mudar tal realidade também foram notados em exemplos esparsos de professores e alunos. Essa postura desinteressada dos educandos será retomada no momento da análise, como auxílio interpretativo das vozes discentes. Em relação ao ambiente físico, de modo geral, as escolas apresentam situações precárias de infraestrutura, com pinturas descascadas, vidros quebrados, paredes de massa corrida, portões enferrujados e arames ao redor das escolas. Tudo contribuindo para um aspecto de “prisão”.

#### **3.2.4. A constituição do *corpus***

Como já foi apontado anteriormente, nosso *corpus* é constituído por narrativas de experiências de 354 alunos de sete escolas estaduais, obtidas mediante aplicação de um instrumento investigativo (Cf. subseção 3.2.2).

Para a constituição desse *corpus*, os seguintes procedimentos foram adotados:

1. Digitalização das respostas dadas aos instrumentos em uma linguagem compatível (txt) com o programa da Linguística de Corpus *Word SmithTools* (<http://lexically.net/wordsmith/version5/>), para uso das ferramentas *Wordlist*, e *Concord*.
2. A etiquetagem dos dados foi criada de forma que não fosse possível identificar os alunos participantes, já que todos eles têm resguardada a sua real identidade. O código para designar os alunos foi criado a partir do número escolhido aleatoriamente para cada escola (de 1 a 7), uma letra para designar o turno em que a turma assiste às aulas (M-manhã, T- tarde ou N-noite), a letra A para designar que os sujeitos são alunos, um número para indicar a série (9- nono e 2- segundo) e, por fim, um número para indicar cada aluno especificamente. Sendo assim, um modelo de código seria: 2MA9-3. Os nomes dos professores e dos alunos foram substituídos por pseudônimos; os das escolas por letras A, B, C, D....
3. Separação das sequências avaliativas em que o tópico central eram as atitudes e o comportamento do professor, dado o recorte da questão eleita como objeto do presente estudo – o retrato dos docentes sob a perspectiva discente. Disto

resultou um corpus específico, constituído de 293 sequências discursivas de autoria de 193 sujeitos.

### 3.3. Os procedimentos de análise do discurso narrativo discente

Nesta seção, apresentamos, em primeiro lugar, os procedimentos e ferramentas analíticos advindos do projeto lexicográfico FrameNet, derivado da Semântica de *Frames*, e que serão usados para a análise das narrativas dos alunos.

Como já foi dito anteriormente (cf. seção 1.3), em tal modelo semântico, as palavras são vistas como categorizações da experiência motivadas por situações e contextos específicos. Fillmore (1982) afirma que, para compreendermos um texto, é necessário reconhecermos os *frames* evocados pelas Unidades Lexicais, combinando-os de tal maneira a apreendermos uma determinada visão acerca do mundo do texto. Dessa forma, nossa análise dos dados se assemelha à anotação de texto corrido (cf. subseção 1.3.1). Porém, diferentemente desse tipo de análise, nós escolhemos somente anotar os *frames* significativos para a resposta de nossos dados.

É exatamente este o trajeto analítico do presente estudo, construído a partir dos textos narrativos discentes. Passemos ao detalhamento dos procedimentos adotados, ancorados nas discussões apresentadas sobre a FrameNet à seção 1.3.1:

1. Reconhecimento das Unidades Lexicais (UL) e Unidades Construcionais (UC) nas narrativas dos alunos: para tanto, foi utilizado o programa da Linguística de Corpus *WordSmith Tools*. Através da ferramenta *Wordlist*, listamos todas as ULs relevantes para nosso estudo e observamos sua frequência. Através da ferramenta *Concord*, observamos o contexto em que a UL aparece para termos certeza do seu real significado.
2. Mapeamento dos possíveis *frames* evocados por ULs e UCs, com anotação apenas da camada semântica. Diferentemente da FrameNet, que se preocupa em anotar também a camada sintática das sentenças, nos atemos somente à camada semântica, dada a pergunta investigativa deste estudo;
3. Busca de *frames* já descritos pela FrameNet, capazes de contemplar as cenas emergentes no discurso discente;
4. Proposição e descrição de novos *frames* não descritos pela FrameNet;

5. Estabelecimento de frequências: a partir das contribuições dos pressupostos dos Modelos Baseados no Uso (cf. seção 1.4), justificamos a escolha por uma abordagem quantitativa e qualitativa de análise, pois buscamos padrões de recorrência a fim de medirmos o grau de convencionalização das ações dos professores.
6. Estabelecimento de uma rede de relações entre os *frames* emergentes.

A expectativa em torno de tais procedimentos é que nos ajudem a mapear as experiências mais marcantes dos alunos na convivência diária com seus professores de Português. A partir destas análises semânticas, procedemos ao exercício interpretativo multidisciplinar dos dados – a Sociologia de Bauman (2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013) e Almeida et al (2009); a Filosofia Educacional de Freire (2011); além dos distintos olhares no campo da Ética e da educação cidadã (ARAÚJO, 2000, 2008; LA TAILLE, 2008; TOGNETTA, 2008; ABREU, et al, s.d; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MORAN, 2007 e MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012b).– de modo a responder à questão educativa – a sala de aula de Língua Portuguesa, as marcas de sucesso e fracasso tecidas através do perfil do professor – que motiva este estudo.

### **3.4. Os métodos de pesquisa: uma equação entre as abordagens quantitativa e qualitativa**

A pesquisa em questão apresenta um caráter quantitativo e qualitativo. Apesar das grandes diferenças entre essas duas abordagens, alguns pesquisadores atualmente preferem mesclá-las a fim de atingirem seus objetivos satisfatoriamente. De acordo com Serapioni (2011), não existem métodos certos ou errados, existem métodos adequados ou não a determinado tipo de pesquisa. Para isso, deve-se ter muito claro qual o objeto que se queira estudar e qual a natureza do problema investigado.

Mason (2006) alega que um método misto, qualitativamente dirigido, oferece um suporte maior para pesquisas que envolvem questões de ordem social, pois leva em conta o significado do contexto e pode criar generalizações acerca do fenômeno pesquisado. Nas palavras da própria autora:

Eu foco aqui no valor das abordagens de métodos mistos para pesquisar questões sobre experiência social e realidades vividas. Eu sugiro que uma abordagem “qualitativamente dirigida” para misturar métodos oferece enorme potencial para

gerar novas formas de entender as complexidades e contextos de experiência social e para melhorar nossas capacidades para explicação social e generalização. (MASON, 2006, p. 10)

Essa autora ainda afirma que as abordagens quantitativa e qualitativa separadas não dão conta das experiências sociais e das “vidas reais”, pois estas são, ao mesmo tempo, “globais e locais, públicas e privadas” (MASON, 2006, p. 15). Sendo assim, faz-se necessária uma metodologia que dê conta da multidimensionalidade das experiências sociais (cf. MASON, 2006, p. 11).

Nessa trilha, configura-se nossa escolha metodológica. Decidimos por procedimentos mistos uma vez que nos interessam tanto a quantidade quanto a qualidade analítica dos dados. A frequência com que os *frames* (e também ULs e EFs) emergem, conforme premissa dos Modelos Baseados no Uso (cf. subseção 1.4), aponta o grau de convencionalização das cenas que tecem o perfil dos professores (cf. CROFT e CRUSE, 2004), possibilitando-nos algumas generalizações nos limites deste estudo de caso.

Por outro lado, o exercício interpretativo foi realizado a partir das nossas reflexões acerca do papel da educação e os desafios enfrentados pela escola na sociedade líquido-moderna. Para isso, nos utilizamos das contribuições dos estudos sociológicos de Bauman (2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013) e Almeida, et al (2009). Outra fonte importante para a prática hermenêutica dos nossos dados advém da filosofia educacional de Freire (2011), que nos oferece imprescindíveis ensinamentos para a prática educativa que conjugam, em grande medida, com os achados analíticos do discurso discente.

Após as considerações acerca dos procedimentos metodológicos realizados para a coleta e análise dos dados, avançaremos para o próximo capítulo que trata propriamente do exercício analítico dos relatos discentes de forma a configurar a imagem dos professores de português das sete escolas públicas estaduais do município de Juiz de Fora.

#### 4. A ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE

*Para ver muita coisa é preciso despregar os olhos de si mesmo.*  
Friedrich Wilhelm Nietzsche

A epígrafe introdutória deste capítulo, de autoria do filósofo alemão Nietzsche, põe em relevo um fundamento que nos levou a eleger o olhar discente acerca de suas vivências em salas de aula como nosso ponto de partida. Nos termos da teoria semântica experiencialista que sustenta este estudo, uma cena conceituada em uma cultura pode, via linguagem, ser perspectivada de diferentes formas. Assim, ao despregarmos os olhos de nós mesmos, como professores, podemos, através do discurso discente, divisar uma perspectiva diferente acerca de um mesmo evento, a aula de Português, e, com isso, ter acesso à imagem que nossos alunos constroem sobre tal evento e sobre nós mesmos. Este é, pois, o intento deste estudo.

Como já mencionado (cf. seção 3.2.4), a base de dados do presente estudo se constitui de narrativas escritas, realizadas por 354 alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio acerca de experiências vividas nas salas de aula da disciplina Língua Portuguesa. Como o objetivo é identificar a imagem do Professor de Português desenhada por seus alunos através desses relatos, este estudo tem em foco analítico exclusivo as sequências discursivas voltadas para este ator.

Partindo do pressuposto firmado neste estudo de que “os significados são relativizados às cenas” (cf. seção 1.2.1), isto é, de que o processamento da significação é uma construção sociocultural e interacional, elegemos o conceito de *frame*, conforme amplamente anunciado (cf. Cap. 1), como ferramenta central para análise do discurso discente. Se nossa meta é mapear as cenas presentes no cotidiano dos alunos nas aulas de Português, o *frame* é, dentro do arcabouço sociocognitivista que sustenta este estudo, a unidade de análise linguística com maior poder descritivo para tais cenas.

Nesse enquadre, nosso trabalho analítico no presente capítulo consiste em montar uma rede de *frames* evocada pelas narrativas discentes e que tematizam o Professor (seção 4.1). Na seção 4.2, cada um dos *frames* alinhados será nomeado e descrito a partir da perspectiva **avaliativa** das práticas docentes sugerida pelo instrumento de pesquisa e assumida pelos alunos. Já a seção 4.3 será dedicada aos *frames* que exprimem **sugestões** acerca do comportamento docente. Esta é, em síntese, a tarefa linguística deste estudo, guiada pelos fundamentos da Linguística Cognitiva e, em especial, pela Semântica de *Frames* (Cf. cap. 1)

que fornece o aporte para a análise do discurso aqui promovida. Dada a natureza híbrida de nossa questão, paralelamente a tal descrição, procedemos ao exercício interpretativo dos dados, valendo-nos de categorias provindas de outros campos do saber (cf. Cap. 2). A meta final (cf. objetivos – Introdução) consiste em buscar uma resposta para a questão educacional que impulsiona este estudo, qual seja, de que forma a “crise da sala de aula”, diagnosticada em estudos de nosso grupo de pesquisa (cf. Introdução), vem afetando a sala de aula de Português e, mais especificamente, a imagem que os alunos têm de seus professores.

Para alcançarmos tal objetivo, foi necessário não só buscar a rede de *frames* já descrita pela FrameNet, como também criar novos *frames* perspectivados pelo discurso discente, como é o caso do *frame* Avaliação de Comportamento Docente, que se configura, em nossos dados, como um *frame* herdado do *frame* Avaliação de Comportamento Social. De igual modo, por se tratar de uma anotação de *frame* que tem em conta a natureza textual/discursiva das sequências (sem ser uma anotação corrida, como já explicitado na seção 1.3.1), alguns procedimentos definidores de padrões linguísticos envolvem decisões analíticas que consideram, para além da valência de frases isoladas, a relação dialógica construída em um cenário de pesquisa entre pesquisador e pesquisado (cf. seção 4.1). Passemos à configuração da rede de *frames* emergente.

#### **4.1. A rede de *frames* evocada pelos discursos de pesquisadores e pesquisados**

Antes de considerarmos a rede de *frames* evocada pelo discurso discente, coube-nos ter em foco, em nosso percurso analítico, o fato de os sujeitos investigados estarem inseridos em um *frame* de Pesquisa. Tal *frame* se define por uma assimetria de papéis entre EF Pesquisador e EF Pesquisado, o que, pelo menos em parte, impõe uma direção para os demais *frames* emergentes. Isso significa considerar, em primeira mão, que a base de dados de que dispomos não é espontânea, pois, provocada por um instrumento, tem direcionado o tópico discursivo a ser expandido (cf. subseção 3.2.2). A escolha da narrativa como meio de obtenção dos dados (cf. seção 3.1) busca minimizar a força de tal enquadre, deixando os sujeitos investigados mais à vontade para dizerem o que quiserem. Contudo, ainda existe o risco de o aluno relatar algo que considera ser o que o pesquisador queira encontrar, fazendo com que os dados não sejam também naturais. Procedimentos de frequência de dados são usados nesta pesquisa de modo a contornar tal dificuldade, colocando em relevo as cenas mais reiteradas pelo conjunto de discentes e assegurando uma perspectiva coletiva – não individual – construída sobre a imagem do professor. Tal procedimento se respalda na premissa nuclear

dos Modelos Baseados no Uso que afirma que a frequência de determinados padrões linguísticos (e, em consequência, de determinadas experiências expressas por tais categorias linguísticas) demonstra o seu grau de convencionalização em uma comunidade de fala (cf. subseção 1.4).

Assim, o “contágio” da cena investigativa fica, por certo, atenuado e, para garantir a transparência deste cenário, começamos por apresentar os *frames* perspectivados pelo discurso dos pesquisadores, via instrumento investigativo, e que, por isso, norteiam o tópico discursivo discente.

A cena delimitada pela nossa pesquisa, através do enunciado da questão -

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.

- foi o *frame* Aula de Português, que é um *frame* subespecificado por meio de uma relação de Herança que estabelece com seu *frame* “mãe”, o *frame* mais genérico de Ensino\_Educação/ Education\_Teaching<sup>22</sup> (cf. Anexo 1). Retomando, como relação de Herança, entende-se que um dado *frame* X (filho) é um subtipo de um dado *frame* Y (mãe), sendo que os EF’s centrais do *frame* filho devem ser os mesmos ou uma subespecificação do *frame* mãe.

Assim, o *frame* mãe apresenta o seguinte conjunto de EFs Centrais (Fato, Instituição, Qualificação, Preceito, Papel, Habilidade, Matéria, Aluno e Professor) e como EFs não Centrais (Grau, Duração, Finalidade, Lugar, Tempo). O *frame* herdeiro, Aula de Português, criado para atender a perspectiva instaurada nesta pesquisa, é descrito a seguir e ilustrado com ocorrências de nosso corpus:

---

<sup>22</sup> [https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education\\_teaching](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Education_teaching). Tradução da FrameNet, retirada e adaptada de LIMA (2009).

<b>Aula de Português</b>	
<b>Definição:</b>	Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento na cena mais específica de Aula de Português. Um <b>aluno de português</b> começa a aprender sobre a <b>matéria de português</b> , uma <b>habilidade</b> , um <b>Preceito</b> ou um <b>Fato</b> como resultado da instrução dada pelo <b>professor de português</b> .
<b>EFs:</b>	Centrais:
<b>Fato:</b>	Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor.
	2MA2-20- Me lembro que uma vez a professora pediu para turma fazer uma redação, eu estava com dúvidas se “bombom” era escrito com M ou N, e ela me <b>EXPLICOU</b> <b>que antes de P e B só se usa M</b> , e eu nunca mais esqueci.
<b>Instituição:</b>	Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.
	Depois eu vim para <b>a Escola Estadual J</b> e todos os professores me ajudaram [...] Eu agradeço a todos os professores que me ajudaram e nunca desistiram de mim [...]
<b>Preceito:</b>	Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis. 1MA9 – 13- Uma vez na 4ª série uma professora de português que se chamava Graça ela ensinava uma boa coisa <b>ensinou a aprender e não desistir</b> .
<b>Qualificação:</b>	Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. (não presente nos dados)
<b>Papel:</b>	Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um <b>aluno de português</b> está apto a assumir como resultado de um treinamento. (não presente nos dados)
<b>Habilidade:</b>	Uma ação que um <b>aluno de português</b> está apto a realizar como resultado de uma instrução desta disciplina.
	5MA9- 10- No ano passado eu tinha uma professora muito ruim, ela não explicava a matéria só <b>PASSAVA interpretação de texto</b> , essa é a parte ruim. [...]
<b>Aluno de português:</b>	Alguém que é instruído por um <b>professor</b> em habilidades ou conhecimentos envolvidos na matéria de língua portuguesa.
	5MA9- 2 – [...] Português é uma matéria difícil ainda mais no <b>9º ano</b> porque no <b>8º ano</b> eu não aprendi quase nada porque a professora não <b>ENSINA</b> oração direito <b>para minha sala</b> .
<b>Matéria de português:</b>	A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um <b>professor de português</b> para um <b>aluno de português</b> .
	2MA9-1- [...]Só que às vezes a aula fica chata de tanto repetir matéria, às vezes que a professora explica tanto e eu não entendo nada porque <b>português</b> requer silêncio e muita disciplina e prestar muita atenção.
<b>Professor de Português:</b>	Alguém que instrui um <b>aluno</b> em habilidades ou conhecimentos envolvidos na matéria de língua portuguesa.
	5MA9- 3 – Ano passado a <b>professora de Português</b> não <b>DAVA NADA</b> na sala de aula ou seja [...] Esse ano graças a Deus para nossa alegria pegamos uma professora boa que explica a matéria super bem , [...] a professora nunca deixa a gente a toa e isso é bom [...], apesar de ser uma matéria muito chata mas é nosso futuro que tá em jogo pois a língua portuguesa é essencial.
	Não-centrais (encontrados nos nossos dados):
<b>Modo:</b>	A maneira da realização de uma ação.
	5MA9- 9- [...] Aí esse ano foi muita informação junto, aí está um pouco difícil de pegar matéria. Mas é só eu me esforçar que vou conseguir. Porque também agora tenho uma ótima professora, que <b>ENSINA muito bem</b> . [...]
<b>Grau:</b>	O grau em que o evento ocorre.
	2MA9-1[...]Só que às vezes a aula fica chata de tanto repetir matéria, às vezes que a professora <b>EXPLICA tanto</b> e eu não entendo nada porque português requer silêncio e muita disciplina e prestar muita atenção.[...]
<b>Duração:</b>	A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou que um processo está em curso.
	4MA9– 25- [...] a professora fica gritando com a gente como se a culpa fosse nossa da professora não vir dar aula, <b>fica uma semana CORRIGINDO</b> o mesmo <b>DEVER</b> , [...]
<b>Finalidade:</b>	O estado de coisas que o <b>professor</b> procura trazer através do ensino.

1MA9 – 11- No ano passado, tivemos uma professora de português que mais falava mais do que vinha e quando vinha não <b>EXPLICAVA</b> corretamente a matéria <b>para que todos entendessem</b> . Mas esse ano, a professora é ótima.
<b>Lugar:</b> É o local onde o ensino ocorre. A frase que contém o lugar é realmente onde o evento ocorre ou parte da descrição da instituição. 5MA9- 3 – Ano passado a professora de Português não <b>DAVA NADA</b> <b>na sala de aula</b> ou seja [...]
<b>Tempo:</b> O tempo em que o ensino ocorre. 5MA9- 10- <b>No ano passado</b> eu tinha uma professora muito ruim, ela não explicava a matéria só <b>PASSAVA</b> interpretação de texto, essa é a parte ruim. [...]
<b>Unidades Lexicais</b> <i>Ensinar v., Explicar.v, Corrigir dever.v, Corrigir o aluno.v, Dar matéria.v, Dar aula.v, Passar matéria.v, Passar atividades.v, Passar exercícios.v, Tirar dúvidas.v, Passar ditados.v, Ditar.v, Arguir.v, Falar.v, Discutir sobre a matéria.v, Preparar.v, Cobrar.v, Pedir.v, Mandar.v, Dar pontos.v, Passar conhecimentos.v,</i>
<b>Herdeado de:</b> <i>Ensino-educação/ Education Teaching</i>

Quadro 2: Descrição do *frame* Aula de Português

Como descrito acima, o *frame* Aula de Português apresenta os mesmos Elementos de Frame, porém alguns desses EFs sofrem uma especificação, como é o caso do **Professor de Português**, **Aluno de Português**, **Matéria**, **Habilidade** e **Fato**.

Considerado o *frame* de Pesquisa configurado neste estudo, Aula de Português, herdeiro de Ensino\_Educação, será tomado, portanto, como o *superframe* a que, semanticamente, se vincula uma rede de *frames* mais específica, evocada pelas sequências discursivas discentes voltadas para o EF **Professor de Português**, nosso foco investigativo.

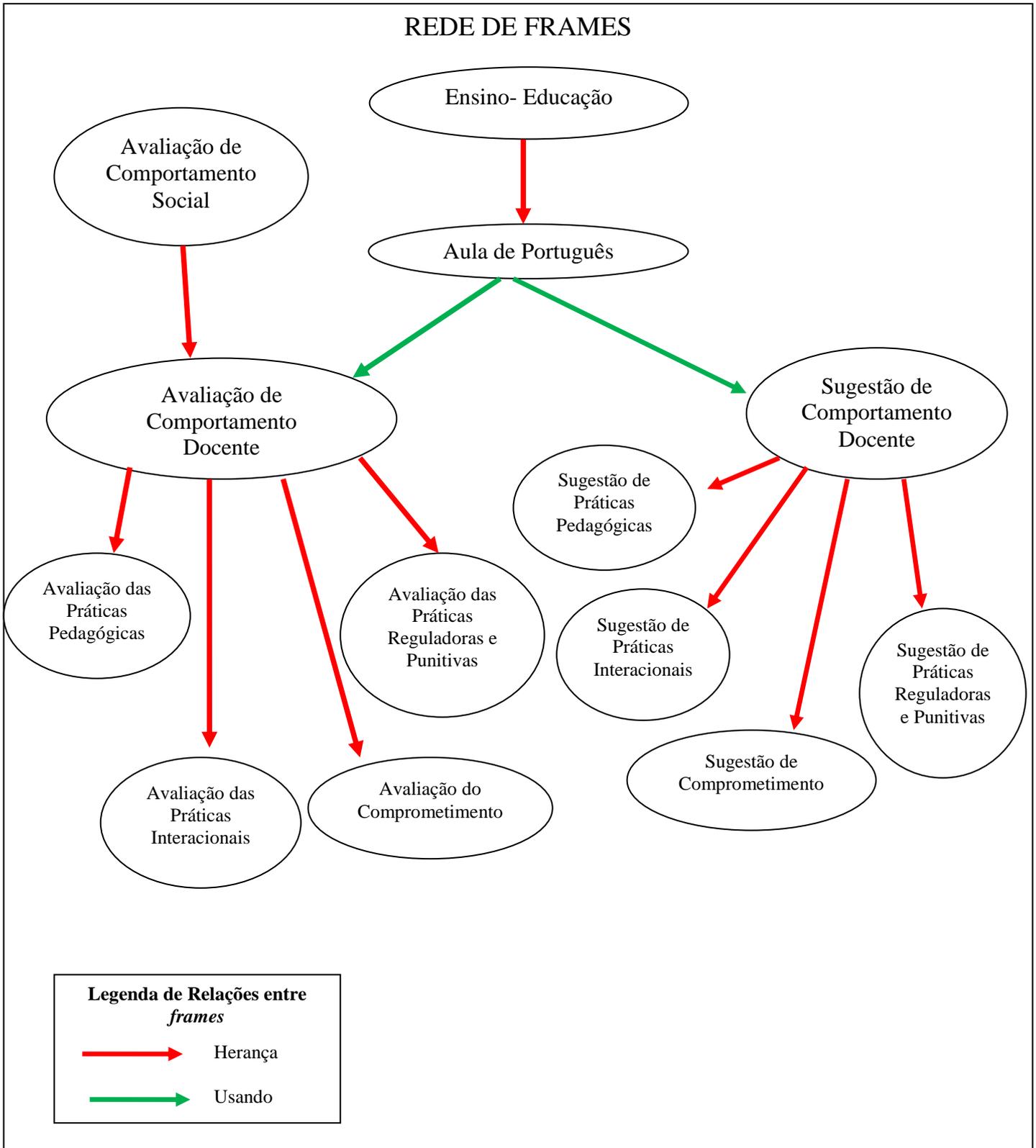
Outro aspecto determinante envolve a configuração do discurso do aluno, como um EF Pesquisado. Em seus textos, os alunos relatam as atitudes **mais marcantes** de seus professores em sala de aula, avaliando-as sempre de **forma positiva ou negativa** ou sugerindo novas práticas. Tanto o desenho do relato focalizando experiências relevantes, como a postura avaliativa dos alunos se devem, novamente, ao recorte dado pelo enunciado respondido por esses atores da cena educacional (...Conte-nos suas **vivências mais marcantes (positivas ou negativas)** como aluno de Português).

Assim, ao analisarmos as sequências discursivas discentes, constatamos a presença de duas perspectivas instauradas acerca do comportamento dos professores em sala de aula, manifestas através de dois atos de linguagem distintos. O primeiro deles seria um ato de linguagem *expressivo*, que demonstra a **avaliação** do aluno acerca do comportamento docente e o segundo seria um ato de linguagem *diretivo*, através do qual os alunos **sugerem** uma mudança da prática docente (FARIA et al, 1996).

Emergem desses atos dois *superframes* em que a imagem discente a respeito de seus docentes é evocada:

1. Avaliação de comportamento docente, em que os alunos colocam em foco, **de modo explícito ou implícito**, as suas **avaliações** acerca da conduta do professor de Português. São usadas ULs predicadoras como *bom, excelente, ótimo, adoro* que instauram uma rede de *frames* especificados a partir da natureza do Comportamento docente avaliado (Avaliação das Práticas Pedagógicas, Avaliação das Práticas Interacionais, Avaliação do Comprometimento, Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas).
2. Sugestão de comportamento docente, em que os alunos explicitam suas sugestões de mudança para o Comportamento de seus professores. São utilizadas ULs típicas de atos de linguagem diretivos, tais como verbos modais (*deveria, poderia, tem que*), expressões modais (*é preciso*), formas verbais no futuro do pretérito (*Seria*), formais verbais imperativas, entre outras. As sugestões, assim como as avaliações, formam uma rede de *frames* especificados a partir dos mesmos Comportamentos docentes: Sugestão de Práticas Pedagógicas, Sugestão de Práticas Interacionais, Sugestão de Comprometimento, Sugestão de Práticas Reguladoras e Punitivas.

As perspectivas apresentadas anunciam o desenho da rede de *frames* (diagrama 2) que passamos a apresentar, buscando contemplar os diferentes pontos de vista firmados pelo EF Pesquisador e pelo EF Pesquisado:

Diagrama 2: Rede de *Frames*

São 414 sequências analisadas nos textos dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental e 2º ano do Ensino Médio. Ao todo, contabilizamos 379 sequências avaliativas (91,5%) e 35 sequências de sugestão (8,5%).

Passamos à apresentação da rede de *frames* evocada a partir da Avaliação de Comportamento Docente. A grande maioria das sequências avaliativas é composta por avaliações positivas – 227 (60%) – contra 149 (39%) avaliações negativas e 2 neutras (1%), como veremos a seguir.

#### 4.2. A Rede de *frames* de Avaliação de Comportamento Docente.

O *frame* Avaliação de Comportamento Docente, além de se vincular pela relação Usando ao *frame* Aula de Português, é uma especificação (por Herança) de um *frame* mais genérico, Avaliação de Comportamento Social/ Social Behavior Evaluation<sup>23</sup>, Ambos estão descritos nos quadros 3 e 4 a seguir:

<b>Avaliação de Comportamento Social</b>	
<b>Definição:</b>	Nesse <i>frame</i> , o <b>Comportamento</b> é julgado pelo falante (ou, em alguns casos, por um <b>Juiz</b> separado) em relação a padrões sociais pré-existentes para esse tipo de comportamento. A um <b>Indivíduo</b> que se encontra envolvido no <b>Comportamento</b> é atribuída a mesma avaliação que ao <b>Comportamento</b> . Esse é um <i>frame</i> abstrato que envolve a relação com outros <i>frames</i> (Propriedade mental, sociabilidade, Avaliação de Interação Social, Egoísmo e Volubilidade...)
<b>Tipo Semântico:</b>	Frame não lexicalizado
<b>EFs</b>	
<b>Centrais:</b>	
<b>Comportamento:</b>	é a ação do indivíduo em que se baseia a avaliação.
<b>Indivíduo:</b>	O <b>Indivíduo</b> é a pessoa cujo <b>Comportamento</b> está sendo avaliado.
<b>Central não expresso:</b>	
<b>Juiz:</b>	É o indivíduo que atribui o julgamento denotado pela UL.
<b>Não-central:</b>	
<b>Grau:</b>	A medida de desvio da norma em relação ao comportamento descrito.
Herdeado de: <i>Atributos Graduáveis</i>	

Quadro 3: Descrição do *frame* Avaliação de Comportamento Social (tradução nossa)

<sup>23</sup>[https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Social\\_interaction\\_evaluation](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Social_interaction_evaluation)

<b>Avaliação de Comportamento Docente</b>	
<b>Definição:</b>	Nesse frame, o <b>Comportamento</b> do <b>Professor</b> ou o evento pedagógico por ele regido ( <b>Aula</b> ) é julgado pelo <b>Aluno</b> (EF, via de regra, não expresso).
<b>EFs</b>	
<b>Centrais:</b>	
<b>Comportamento:</b>	Ações realizadas pelos <b>Professores</b> durante suas aulas e que são o alvo das avaliações dos alunos.
<b>Professor:</b>	O indivíduo cujo <b>Comportamento</b> é avaliado pelo <b>Aluno</b> .
<b>Tipo Semântico:</b>	<b>Professor de Português</b>
<b>Central não expresso:</b>	
<b>Aluno:</b>	O indivíduo que realiza a avaliação.
<b>Tipo semântico:</b>	<b>Aluno de Português</b>
<b>Não-central:</b>	
<b>Grau:</b>	A medida de desvio da norma em relação ao comportamento descrito.
<b>Resultado:</b>	O efeito positivo ou negativo do comportamento avaliado.
<b>Herdado de:</b>	<i>Avaliação do Comportamento Social</i>

Quadro 4: Descrição do *frame* Avaliação do Comportamento Docente

Nos termos dos *frames* avaliativos acima descritos, as sequências discursivas que compõem nosso corpus evocam, majoritariamente, uma cena em que o **Aluno de Português** avalia, de modo explícito ou implícito, determinado **Comportamento** do **Professor de Português** e/ ou a **Aula de Português**. Nossa tarefa analítica central, em todo o corpus, consiste, portanto, em desvelar, em cada *subframe*,

- i. o conteúdo semântico do EF **Comportamento**, para, assim, conseguirmos identificar as vivências docentes postas em relevo pelos discentes;
- ii. a perspectiva avaliativa – positiva ou negativa – que impõem a tais vivências de que são partícipes, através da ULs e UCs.

Contudo, antes de iniciarmos tais análises, apresentamos os padrões construcionais encontrados nas sequências avaliativas em nosso corpus. O modelo mais frequente nos textos discentes pode ser observado na anotação abaixo:

	<b>Professor de Português</b>	<b>UL</b>	<b>Comportamento</b>
<b>1MA9 – 22-</b> Ano passado eu não gostava muito da matéria pois eu tinha	<b>uma professora</b>	<b>MUITO CHATA</b>	<b>brigava com os alunos a toa.</b>

Quadro de anotação 1: Primeiro padrão de construções avaliativas

Como podemos perceber, esse padrão apresenta o EF **Professor de Português** e o EF **Comportamento** instanciados lexicalmente no discurso dos alunos. É o modelo mais recorrente em nossos dados. De um total de 463 ocorrências, ele apresentou 187 ocorrências, o que representa 40%.

O segundo padrão, com 145 ocorrências (31%), se configura pela não explicitação do foco da avaliação, ou seja, o EF **Comportamento** é uma Instanciação Nula Definida. Sendo assim, as construções apresentam somente a Unidade Lexical como indicativa das avaliações, como podemos observar nos exemplos abaixo:

<b>Professor de Português</b>	<b>UC</b>	<b>Comportamento</b>	
6MA2-17- [...] Minha professora Alessandra é	<b>MUITO GENTE BOA</b>	<b>IND</b>	só que as aulas precisam ter mais silêncio.
7MA2-29- os professores que tive até hoje são	<b>BONS PROFESSORES</b>	<b>IND</b>	

Quadro de anotação 2: Segundo padrão das construções avaliativas

Nestes padrões, a inferência sobre o campo conceitual do EF **Comportamento** depende da UL usada. Há ULs que traduzem uma avaliação mais transparente, o que permite inferir, com maior clareza, o foco do comportamento avaliado. É o caso da UL **MUITO GENTE BOA** na anotação acima em que se pode identificar o aspecto comportamental ressaltado pelo aluno, que é a simpatia, a capacidade interacional do professor. Todavia, o uso de predicadores mais genéricos como ULs (**BOM**, na anotação acima), não traz essa mesma nitidez, podendo evocar distintos aspectos do comportamento docente, tais como competência, inovação, bondade, dentre outros. Nestes casos, o contexto discursivo funciona como uma estratégia de desvelamento. Valendo-nos deste procedimento, pudemos vincular tais ULs ao aspecto competente das práticas pedagógicas docentes, o que nos permitiu enquadrar tais padrões no *frame* Avaliação das Práticas Pedagógicas Docentes.

Em algumas ocorrências, podemos identificar o teor da avaliação do aluno por um outro EF presente nos dados: o **Resultado**. Por ser considerado um EF não central, sua presença não provoca alteração de padrão. Observemos os exemplos abaixo:

5MA9- 15- Então, pra mim a aula de português é **BOA**, e me ajudou a desenvolver minha leitura. Eu amo português. =D [...]

**5MA9- 19-** Nos anos anteriores não aprendia muito na matéria de Língua Portuguesa, mas este ano de 2012 com uma **BOA** professora **estou aprendendo mais do que nos anos anteriores**. No ano passado era muita bagunça em sala de aula, neste ano a bagunça é menor.

Dessa forma, nos trechos supracitados, podemos observar que a avaliação expressa pelo aluno através da UL **BOA** se refere ao aspecto competente das práticas pedagógicas docentes que apresentam bons resultados quanto à aprendizagem dos alunos.

O terceiro padrão deste grupo seria aquele em que o **Aluno de Português** é lexicalizado nas construções avaliativas. Normalmente, isso ocorre quando a avaliação é feita através de ULs verbais cuja semântica expressa o sentimento do aluno em relação ao professor ou à sua prática. Esse padrão apresentou 75 ocorrências (16%). Observemos o exemplo abaixo:

Professor de Português	Aluno de Português	UL	Comportamento
1NA2 – 9- [...] essa agora	eu	ODEIO	pois esculacha os alunos, fala que seu um aluno fosse filho dela ela iria quebrar os dentes. Fala que somos delinquentes e que não deveríamos ter nascido, não tem a mínima vontade de dar aula, faz cara de nojo e quem ela não gosta simplesmente manda descer.

Quadro de anotação 3: Terceiro padrão de construções avaliativas

O quarto e último padrão das construções avaliativas, com 56 ocorrências (13%), seria aquele em que os alunos apenas **relatam** as atitudes do professor. Assim, a avaliação (positiva ou negativa) imposta pelo instrumento de pesquisa é inferível do contexto semântico-discursivo do enunciado, como podemos perceber no exemplo abaixo:

Professor de Português	UL*	Comportamento
6MA9-10-[...] Os professores que eu tive até hoje	(BOM)	me elogiam pela letra e por ler bem.

Quadro de anotação 4: Quarto padrão de construções avaliativas em que a UL vincula-se ao discurso do pesquisador (bom ou ruim\*)

Nas sequências com tal padrão, portanto, o aluno não reinterpreta a UL avaliativa (**BOM** / **RUIM**) presente no discurso do pesquisador. Na ocorrência anotada, pelo EF **Comportamento** pode-se, portanto, inferir não só o conteúdo de conduta docente em foco, como também que o aluno considera positiva esta atitude do professor.

Vale ressaltar, ainda, que os EFs **Professor** e **Aula de Português** remetem, de igual modo, à avaliação da figura do professor, uma vez que, na perspectiva posta em relevo pelos alunos, o andamento positivo ou negativo das aulas se vincula às condutas do docente.

Como observamos, na Rede de *Frames* apresentada nesta seção, em suas avaliações, os alunos focalizam diferentes aspectos das vivências dos professores de português, que correspondem aos quatro *subframes* herdados (relação semântica de Herança) do *frame* Avaliação do Comportamento do Professor. De fato, cada um destes *subframes* apresenta apenas uma especificação distinta em relação aos demais *frames* irmãos. Tal especificação refere-se ao EF **Comportamento** que passa, então, a retratar condutas distintas - EF **Prática Pedagógica**, EF **Prática Interacional**, EF **Comprometimento** e EF **Práticas Reguladoras e Punitivas**. A postulação em *frames* distintos a partir da natureza destes EFs se justifica ante a pergunta que sustenta este estudo que nos remete a uma especulação mais profunda sobre as práticas docentes tomadas pela perspectiva discente. Daí, a descrição de cenas mais específicas que nos permitem este olhar mais acurado sobre tais práticas.

A tabela abaixo, considerando o número de sequências discursivas, mostra como as ocorrências se dividem em cada um desses *frames*:

Rede de <i>frames</i> de Avaliação do Comportamento Docente	AVALIAÇÕES POSITIVAS		AVALIAÇÕES NEGATIVAS		AVALIAÇÕES NEUTRAS		Totais
	Números	%	Números	%	Números	%	Números (%)
Práticas Pedagógicas	132	58	61	40	1	50	194 (51%)
Práticas Interacionais	66	29	56	37	0	0	122 (32%)
Comprometimento	27	12	19	13	0	0	46 (12%)
Regulação E Punição	2	1	14	10	1	50	17 (5%)
<b>SUBTOTAL</b>	<b>227</b>	<b>60</b>	<b>150</b>	<b>39</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL</b>	<b>379 (100%)</b>						<b>379 (100%)</b>

Tabela 5: Ocorrências de avaliações Positivas e Negativas de cada *frame* avaliativo.

Ressalte-se a escolha dos alunos pelas vivências que consideram positivas (60%) contra 39% negativas. O gráfico abaixo ajuda a divisar melhor a direção avaliativa imposta pelo discurso discente:

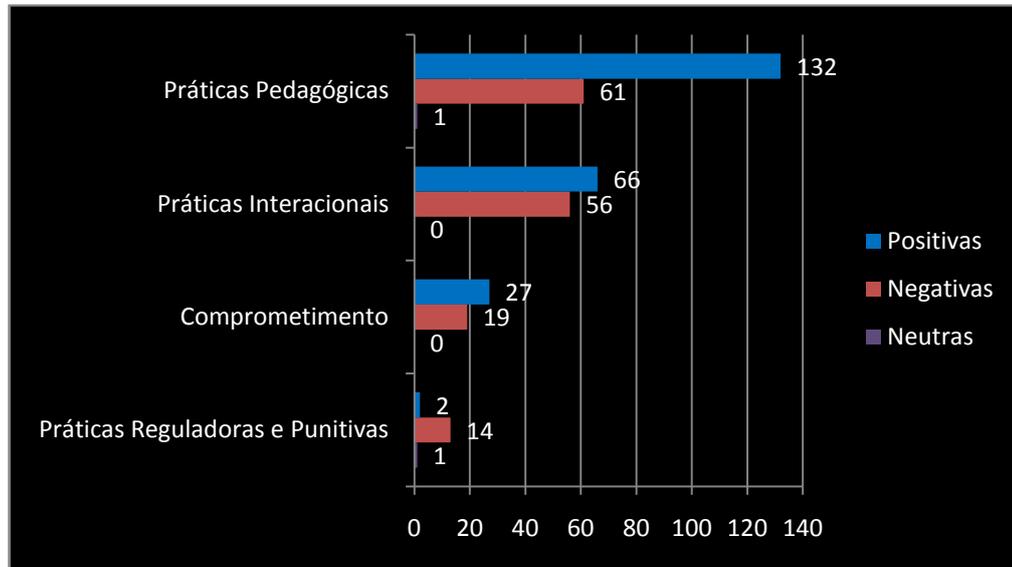


Gráfico 8: Ocorrências de avaliações Positivas e Negativas de cada *frame* avaliativo.

Passamos à análise de cada um dos *frames* avaliativos focalizados pelo discurso dos alunos, apresentando-os pela ordem decrescente de frequência, como na tabela 5.

#### 4.2.1. O *frame* Avaliação das Práticas Pedagógicas

Como já apontado anteriormente, o *frame* Avaliação das Práticas Pedagógicas apresentou o maior número de ocorrências nos dados analisados – 194 (51%) seqüências discursivas avaliativas. O quadro abaixo mostra a descrição deste *frame* de acordo com o discurso discente.

<b>Avaliação das práticas pedagógicas</b>
<p><b>Descrição:</b> Neste frame o <b>Professor</b> (Avaliado) e/ou o evento (<b>Aula de Português</b>) é avaliado pelo <b>Aluno de Português</b> (Afetado) por suas <b>Práticas Pedagógicas</b> (Comportamento) e/ou pelo <b>Resultado</b> destas práticas no processo de aprendizagem do Aluno.</p> <p><b>1MA9 – 23-</b> Esta <b>MEIO RUIM</b> por causa do ano passado que <b>nossa professora</b> era <b>RUIM</b> pois <b>[IND]</b> <b>não dava aula DIREITO</b>, mas esse ano está <b>BOM</b>.</p> <p><b>2MA9-24-</b> Eu <b>GOSTAVA MUITO</b> quando as professoras de português <b>levavam nossa sala para a biblioteca, para ler uns livros e também quando eles pediam redações de texto era MUITO BOM</b> [...]</p>
<p><b>EFs Centrais:</b></p> <p><b>Professor de Português:</b> O profissional que tem suas práticas pedagógicas avaliadas.</p> <p><b>2MA9-26 -1)</b> [...] sempre tive <b>professoras MUITO BOAS, todas elas</b>, davam aulas muito interessantes, não se prendiam à tradicional maneira de dar aula: quadro, e nada mais. Misturavam língua portuguesa com educação física, com jogos, gincanas e entendiam os alunos.</p> <p><b>Aula de Português:</b> o evento avaliado pelo aluno.</p> <p><b>6MA2-10-</b> <b>As aulas de português</b> que eu tive algumas foram <b>BOAS</b>, <b>outras</b> foram <b>PÉSSIMAS</b>.As <b>aulas BOAS</b> foram quando [...] a professora explicava a matéria direito e com educação.</p> <p><b>Aluno de Português:</b> O beneficiado ou prejudicado pelas atividades realizadas pelo <b>Professor de Português</b>. É também o avaliador das atitudes docentes.</p> <p><b>7MA9 – 5-</b>Professor que passa muita matéria <b>eu NÃO GOSTO</b>.</p> <p><b>Práticas Pedagógicas:</b> As práticas do <b>Professor de Português</b> no ensino da disciplina, que se configuram como o foco da avaliação dos alunos.</p> <p><b>2MA9-21-</b> No ano passado eu tinha uma professora de português ela chama Rita, nossa ela era <b>MUITO LEGAL</b>. <b>Dava brincadeira, teve uma brincadeira que ela fez com a gente que FOI MUITO LEGAL</b>, nós brincamos de fazer um filme e peça de teatro <b>ERA MUITO LEGAL</b> [...]</p>
<p><b>Efs Não-centrais:</b></p> <p><b>Finalidade:</b> O objetivo da prática pedagógica do professor.</p> <p><b>7MA2– 24-</b> [...] Mas tirando isso o restante não tenho que reclamar, pois sei que os erros que as professoras me corrigiu e os acertos que elas me aconselhavam eu posso ter certeza que é <b>pra minha melhora de vida</b>.[...]</p> <p><b>Resultado:</b> O efeito positivo ou negativo da atuação do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno.</p> <p><b>2MA9-24-</b> [...], e também tinha uma professora <b>HORRÍVEL</b> ela <b>NÃO</b> explicava <b>DIREITO</b> e <b>minhas notas não vinham boas</b> [...]</p> <p><b>Justificativa:</b> A razão da atitude do professor.</p> <p><b>5MA2-5-</b> [...] certos tipos de professores, que implicaram sempre do modo que escrevemos. Mas tudo isso só foi <b>BOM</b> <b>por causa, para ter um melhoramento e uma boa participação na escola</b>.</p>
<p><b>Unidades Lexicais e Construcionais:</b></p> <p><i>Bom.a; Horrível.a; Legal.a; Ruim.a; Ótimo.a; Chato.a; Gostar.v; Não gostar.v; Difícil.a; Excelente.a; Bem.a; Perfeitamente.a; Detestar.v; Melhor.a; Interessante.a; Rígido.a; Péssimo.a; Monótono.a; Interessante.a; Competente.a; Recreativo.a; Estressante.a; Desanimador.a; Divertido.a.</i></p>

Quadro 5: Descrição do frame Avaliação das Práticas Pedagógicas

A partir da descrição acima, observamos que o *frame* Avaliação das Práticas Pedagógicas conta com os Elementos de Frame Centrais: **Professor**, **Aula de Português**, **Aluno de Português** e **Práticas Pedagógicas**, cada um deles apresentando especificações quanto à instanciação em nossos dados.

Com relação ao EF **Práticas Pedagógicas**, que é o foco onde recaem as avaliações discentes, vimos, na seção anterior, que ele poderá ser suprimido em alguns casos. Ao todo, são 237 ocorrências das instanciações desse EF, sendo 75 delas Instanciação Nula Definida. Observemos as anotações abaixo:

<b>EF Práticas Pedagógicas</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
Lexicalizados	7MA9- 4-1) Professor de Português <b>que fala demais NÃO DÁ.</b>	162 (68%)
IND	2MA9-2- Ah, eu gosto de português mas a professora é <b>UM POUCO CHATA [IND]</b> [...]	75 (32%)
<b>TOTAL</b>		<b>237 (100%)</b>

Tabela 6: Total de Instanciações do EF **Práticas Pedagógicas** do *frame* Avaliação das Práticas Pedagógicas.

Passamos à análise do conteúdo semântico do EF **Práticas Pedagógicas** de modo a compreender melhor qual é o foco das avaliações discentes no que concerne às práticas pedagógicas exercidas pelos professores em sala de aula.

Sendo assim, observamos que as avaliações das práticas pedagógicas docentes implicam dois focos temáticos majoritários, quais sejam a avaliação quanto à **competência profissional** e quanto à **inovação das práticas pedagógicas**, entendida como atitudes inovadoras dos professores ao conduzirem suas aulas. As sequências avaliativas voltadas para a competência do professor somam a maioria, com 111 ocorrências (57%), contra 74 (38%) voltadas para o caráter inovador das aulas. Existem, ainda, 7 avaliações quanto ao grau de exigência dos professores (4%) e outras práticas mais específicas (3 ocorrências), que representam um percentual não relevante nos dados (1%), como verificaremos mais adiante. O gráfico abaixo mostra tal distribuição:

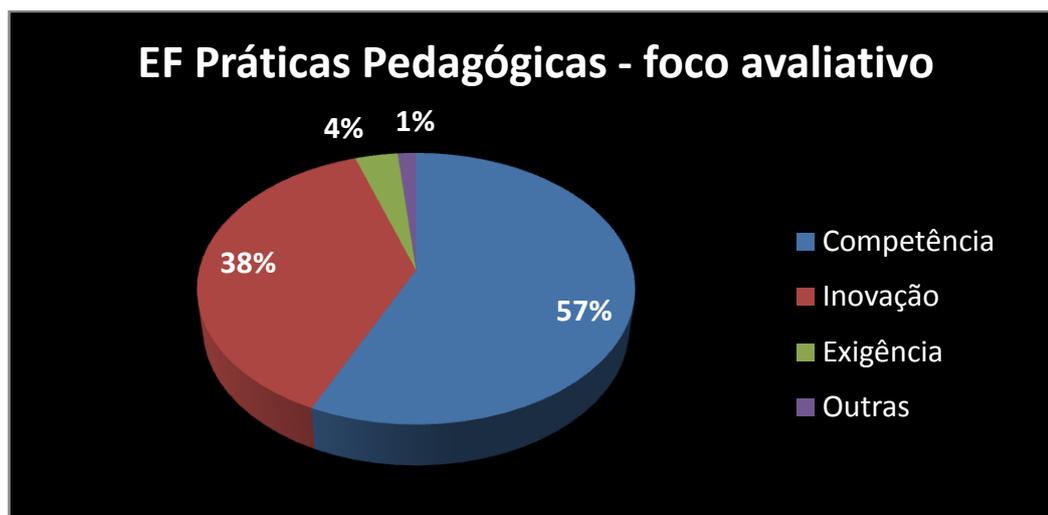


Gráfico 9: Foco das Avaliações das Práticas Pedagógicas

Em relação a tais resultados, importa, pois, observar aquilo que os alunos põem em relevo, de forma positiva ou negativa, no relato das práticas pedagógicas docentes. Assim, para eles, o perfil docente se delinea a partir da (1) competência profissional; (2) da inovação. A exigência vem depois, com um índice bem baixo (4%). A leitura dos dados não implica, contudo, afirmar que seus professores de Português são majoritariamente competentes e preocupados em realizar aulas inovadoras, que prendem a atenção dos alunos; significa que os alunos se lembram de certos profissionais (e não de outros) por tais marcas específicas (competência, inovação, exigência,...) impressas em suas práticas. Ao serem inquiridos a falar de suas experiências **mais relevantes** pelo instrumento de pesquisa utilizado e a avaliá-las, o que a memória discente, de forma seletiva, pôs em marcha foram, naturalmente, os episódios mais marcantes. Os resultados mostram o conteúdo destas memórias seletivas; aquilo que, nas práticas pedagógicas docentes, é avaliado de forma positiva e negativa pelos discentes. O que, em síntese, aponta para o perfil de professor de Português desejado ou rejeitado pelo aluno.

Outro aspecto relevante nos resultados é que as avaliações positivas (58%) ganham a frente em relação às negativas, o que implica ler que os alunos colocam em relevo, primeiramente, o que desejam para sua vida escolar; depois, o que rejeitam (39%). O gráfico a seguir mostra este quadro avaliativo:

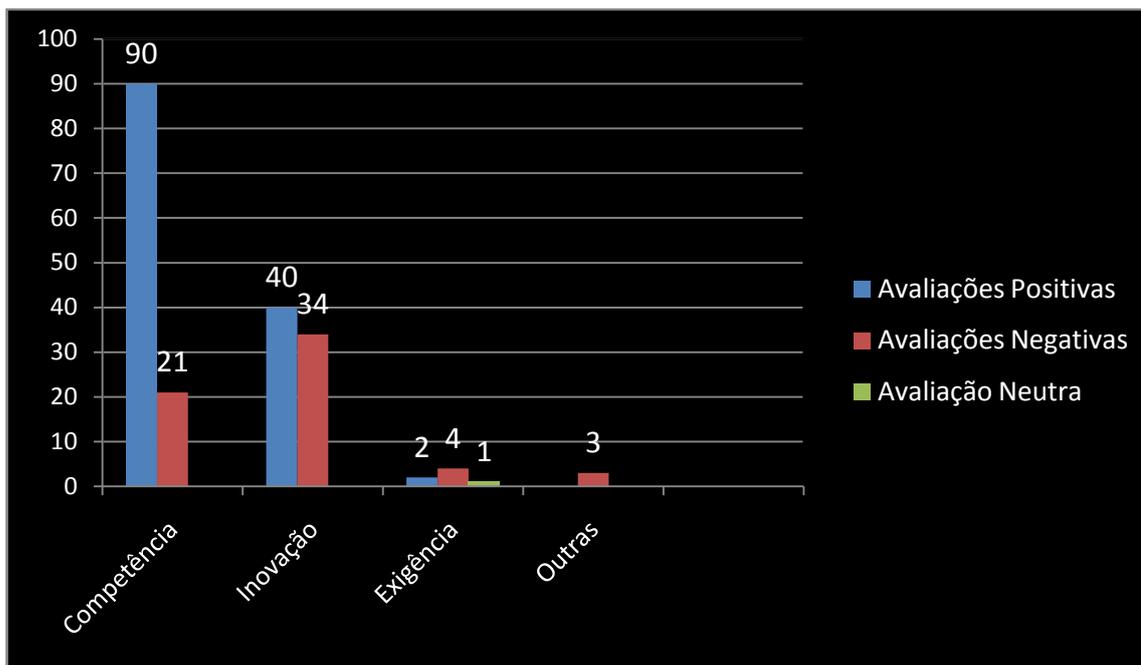


Gráfico 10: Avaliações positivas, negativas e neutras das práticas pedagógicas docentes.

Passamos à forma como essas avaliações acerca das práticas pedagógicas docentes se instanciam nos dados dos alunos em cada uma dessas situações.

#### 4.2.1.1. A Competência do Professor de Português em Foco

Ao focalizar o aspecto competente das práticas dos professores de Português, os alunos se valem de um rico conjunto de Unidades Lexicais e Construcionais (adjetivos, advérbios, verbos e construções complexas oracionais) que imprimem a avaliação positiva ou negativa destas práticas. Com frequência muito grande, tais ULs são postas em uma posição superlativa (*muito, super, a melhor do mundo, adoro, odeio...*), o que confere a tais avaliações um peso expressivo maior e, em consequência, uma maior nitidez para o retrato docente apresentado pelos alunos. Dentre o conjunto de 180 tipos de ULs encontradas – positivas ou negativas - 83 (46%) têm valor superlativo. A tabela abaixo nos apresenta uma mostra do conjunto das ULs encontradas, exemplos desse tipo de avaliação e o número e frequência de ocorrência das mesmas:

<i>Avaliações Positivas</i>		
<b>Adjetivos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
(muito) bom, ótimo, maravilhoso, o/a melhor, um dos melhores, excelente, competente,	<p><b>2MA9-19-</b> [...] professores foram <b>MUITO)BONS.</b></p> <p><b>6MA9-13-</b> [...] professores eles são <b>ÓTIMOS</b></p>	<b>95 (59%)</b>

interessante, a melhor do mundo...	<b>7MA9 – 13 1)</b> De 1ª a 4ª série era <b>(MUITO) INTERESSANTE</b> . [...] <b>2MA9-1-</b> Minha professora de português é muito boa, é <b>A MELHOR DO MUNDO</b>	
<b>Advérbios</b> (muito/super) bem,(muito) bem, bem correto, direito...	<b>3MA2-4</b> [...] ela explica <b>BEM</b> [...] <b>5MA2-22-</b> [...] minha professora é ótima explica <b>SUPER BEM</b> [...]	<b>24 (15%)</b>
<b>Verbos</b> gostar (muito), adorar	<b>6MA2-2-A.</b> Eu <b>GOSTO (MUITO)</b> do meu antigo professor Edmundo [...] <b>3MA2-6-</b> [...] eu <b>ADOREI</b> as aulas dela [...]	<b>16 (10%)</b>
<b>Construções complexas (oracionais)</b> não ter o que reclamar/questionar/criticar, não ter nada a dizer contra...	<b>7MA2– 27-</b> Os professores que tive até hoje <b>NÃO TENHO O QUE RECLAMAR</b> deles <b>5MA2-8-</b> eu <b>NÃO TENHO NADA A DIZER CONTRA</b> ela [...] <b>5MA2-15</b> a professora foi <b>EXCELENTE, COMO NUNCA TINHA VISTO IGUAL</b> .	<b>25 (16%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>160 (100%)</b>

Tabela 7: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente a competência das práticas pedagógicas.

<i>Avaliações Negativas</i>		
<b>Adjetivos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
(muito) ruim, não bom, horrível, péssimo	<b>6MA2-12-</b> [...] mas a professora é <b>MUITO RUIM</b> , ela não explica a matéria direito <b>2MA9-24-</b> [...], e também tinha uma professora <b>HORRÍVEL</b> [...] <b>6MA2-10-</b> As aulas de português que eu tive algumas foram boas, outras foram <b>PÉSSIMAS</b>	<b>10 (50%)</b>
<b>Advérbios</b> não- direito não-corretamente	<b>6MA2-22 –</b> [...] a professora <b>NÃO</b> explica <b>DIREITO</b> [...] <b>1MA9 – 11- 1)</b> No ano passado, tivemos uma professora de português que mais falava mais do que vinha e quando vinha <b>NÃO</b> explicava <b>CORRETAMENTE</b> a matéria para que todos entendessem.	<b>9 (45%)</b>
<b>Verbos</b> odiar	<b>Exemplos</b> <b>1MA9 – 24- 1)</b> Ano passado eu <b>ODIAVA</b> a professora de Português [...] não explicava a matéria direito	<b>1 (5%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>20 (100%)</b>

Tabela 8: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente a competência das práticas pedagógicas.

Comparando as duas tabelas acima, podemos verificar a gama muito maior de ULs com semântica positiva. Do conjunto de 180, 160 (89%) são positivas e 20 (11%) negativas. A ênfase está, efetivamente, nas boas memórias e não nas ruins – um bom sinal!

Tais resultados delineiam o perfil do professor de Português desejado - profissionais muito competentes (*o melhor, super, excelente...*) que apresentam o total domínio da prática

pedagógica (escala superlativa!) e conseguem fazer com que seus alunos entendam o conteúdo ensinado.

Com relação ao conteúdo semântico do EF **Práticas Pedagógicas** no que concerne à competência dos professores de português, observamos que os alunos avaliam positivamente os professores que apresentam o domínio do conteúdo e da prática educativa, sempre estimulando seus alunos e ajudando-os a entender a matéria. Competentes também seriam os professores que conseguem despertar o interesse do aluno pela matéria de português. Em contrapartida, os professores que não conseguem explicar a matéria de modo que todos os alunos entendam, aqueles que não conseguem acompanhar o conteúdo programático e aqueles que não estimulam seus alunos são considerados incompetentes pelos sujeitos investigados, como podemos perceber através dos exemplos abaixo (de 1 a 6):

- 1) **3MA2-15** [...] a professora que dá aula na 2.2, que é a sala que eu estou agora é **ÓTIMA** também, ela faz com que a gente **primeiro leia o texto para depois entender, então** ela **está me ajudando muito, com a Língua Portuguesa** e coisa que eu não sabia fazer ontem hoje eu já sei pelo fato dela ser **UMA ÓTIMA** professora. [...]
- 2) **5MA9- 5-** Na 4ª série eu tive uma professora **MUITO BOA** de português, Carla, ela **ensinava BEM** e me fez ter conhecimento de português.
- 3) **5MA2-10** -A língua portuguesa é importante para mim, pois sei ler, escrever, interpretar, entre outros. Sempre **GOSTEI** dos meus professores de português, pois **sempre me ensinaram bastante para meu aprendizado**. Na verdade eu nunca gostei de português, mas sei que é preciso para passar de ano.
- 4) **5MA9- 2** – [...] Português é uma matéria difícil ainda mais no 9º ano porque no 8º ano eu não aprendi quase nada porque a professora **NÃO ensina oração DIREITO** para minha sala.
- 5) **4MA2- 4 1)** [...] No ensino fundamental tive uma professora que chamarei de “Maria” ela **NÃO ERA UMA BOA EDUCADORA**, **passava apenas o básico e não era de estimular muito os alunos**.
- 6) **5MA9- 9- 1)** **(RUIM)** Eu gosto de português, porém eu tenho um pouco de dificuldade, porque no ano passado a minha professora **atrasou muito a matéria**. Aí cheguei no 9º ano sem saber o que é oração.

É importante ressaltar ainda o papel desempenhado pelo Elemento de Frame não Central - EF **Resultado** - que, ainda que com uma baixa frequência, nos auxiliou a identificar o teor da avaliação feita pelos alunos.

Com relação ao EF supracitado, observamos que, no que concerne ao caráter competente do professor de português, este aparece 16 vezes, sendo 9 demonstrando um resultado bom da atitude do professor, 5 demonstrando um resultado ruim e 2 que mostram um resultado negativo juntamente com uma avaliação positiva, trazendo, assim, uma ideia de contraposição. Vamos aos exemplos:

EF Resultado	Exemplos	Ocorrências
Positivo	2MA2-14- [...] Só que quando entrei na 7ª série tive A MELHOR professora de Português até hoje Paula e a partir de lá comecei a interessar um pouco mais pela matéria.	9 (56,3%)
Negativo	2MA9-24- [...], e também tinha uma professora horrível ela NÃO explicava DIREITO e minhas notas não vinham boas	5 (31,2%)
Contraposto	1NA2 – 2- [...] A Regina, professora que me dá aula atualmente é UMA BOA PROFESSORA, mas não entendo as explicações dela.	2 (12,5%)
<b>TOTAL</b>		<b>16 (100%)</b>

Tabela 9: Instanciações do EF Resultado que demonstram o caráter competente das práticas pedagógicas.

Como podemos perceber, esse EF não Central também é de grande ajuda para a identificação e/ou reafirmação de alguma atitude considerada positiva ou negativa pelos alunos. O resultado Contraposto, que contou com 2 ocorrências, mostra que práticas vistas como boas podem também apresentar resultados ruins, quebrando a expectativa com relação à asserção anterior.

Outro aspecto bastante ressaltado do conteúdo do EF Práticas Pedagógicas no discurso discente é a inovação. Os alunos colocam em destaque, positiva ou negativamente, as atitudes inovadoras (ou não) dos docentes ao conduzirem suas aulas. Na próxima seção analisaremos como esse tipo de prática pedagógica é abordado pelos discentes.

#### 4.2.1.2. A Inovação das Práticas Pedagógicas em Foco

Como pudemos observar no gráfico 9, as avaliações voltadas para o caráter inovador do EF Práticas Pedagógicas representam 38% do total de sequências de avaliações. As atitudes inovadoras seriam aquelas que demonstram uma postura diferenciada do professor ao conduzir suas aulas. Seriam atitudes que fogem ao modelo prototípico de aula, no qual somente o professor detém a palavra, e o papel do aluno se resume a ouvir suas explicações. Vejamos, na tabela abaixo, como se instanciam as avaliações discentes acerca dessa postura docente:

<i>Avaliações Positivas</i>		
<b>Adjetivos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
Legal, bom, interessante, divertido, marcante, recreativo, atrativo, incrível, diferenciado, melhor do mundo, uma das melhores (não) chato, criativo	<p><b>3MA2-7-</b> [...] há momentos que as aulas são <b>LEGAIS</b> porque a professora nos ensina a entender a língua portuguesa como se ela fosse uma brincadeira [...]</p> <p><b>7MA2- 32-</b> [...] Com esses conteúdos de ensino a aula acabava sendo <b>DIVERTIDA</b> e rendia e eu gostava muito</p> <p><b>7MA2- 15-</b> [...] (as aulas eram interessantes, e <b>RECREATIVAS</b> na qual nos prendiam no ensino).</p> <p><b>3MA2-14-</b> Português, às vezes <b>INTERESSANTE</b>, às vezes sonolenta e cansativa.</p> <p><b>6MA2-11-</b> [...] O que também torna as aulas de português <b>MAIS ATRATIVAS</b> são atividades mais diversificadas que nos permitem novos ensinamentos.</p>	<b>49 (83%)</b>
<b>Verbos</b> gostar (muito), adorar	<b>2MA9-24-</b> Eu <b>GOSTAVA MUITO</b> quando as professoras de português levavam nossa sala para a biblioteca, para ler uns livros e também quando eles pediam redações de texto era muito bom [...]	<b>9 (15%)</b>
<b>Construções complexas (oracionais)</b> Despertar o interesse...	<b>6MA9-5-</b> [...] Estudo português pois é obrigação na área escolar, muita das vezes alguma leitura feita em sala de aula <b>DESPERTA UM INTERESSE BÁSICO</b> [...]	<b>1 (2%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>59 ( 100%)</b>

Tabela 10: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente a inovação das práticas pedagógicas.

<i>Avaliações Negativas</i>		
<b>Adjetivos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
(muito) Chato, enjoado, cansativo, repetitivo, insuportável, sonolento, monótono, estressante, desanimador ...	<p><b>3MA2-7-</b>Mas tem horas que eu <b>ACHO</b> as aulas <b>UM POUCO CHATAS MEIO REPETITIVAS</b></p> <p><b>2MA9-2-</b> [...] As aulas também deveria ser mais criativa as matérias é muito “enjoativas” aí se torna a aula <b>INSUPORTÁVEL</b>, poderia também diminuir um pouco as aulas de português pois são muitas e acaba “enjoando”.</p> <p>Português, às vezes interessante, às vezes <b>SONOLENTA</b> e <b>CANSATIVA</b></p>	<b>33 (83%)</b>
<b>Verbos</b> Não gostar, detestar, “não dá”...	<p><b>3MA2-6-</b> [...]Outra professora que eu tive foi lá na 5ª série é a Solange. Olha essa daí era rígida, pegava no pé mesmo, quase toda aula ela chamava os alunos para conjugar os verbos a maioria do alunos <b>NÃO GOSTAVAM</b>,</p> <p><b>7MA9 – 4-</b><b>DETESTO</b> quando o professor passa muita atividade na mesma hora, e quer pronto na mesma aula</p> <p><b>7MA9 – 4-</b> Professor de Português que fala demais <b>NÃO DÁ</b>.</p>	<b>6 (15%)</b>
<b>Construções complexas</b>	<b>6MA9-5-</b> [...] mas quando a interpretação da leitura	<b>1 (2%)</b>

(oracionais) Começar o desinteresse...	pede a classificação dos termos, hum... <b>MEU DESINTERESSE</b> . [...]	<b>COMEÇA O</b>	
<b>TOTAL</b>			<b>40 (100%)</b>

Tabela 11: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente a inovação das práticas pedagógicas.

Um resultado relevante evidenciado nas tabelas 10 e 11 está no equilíbrio um pouco maior entre as avaliações positivas (60%) e as negativas (40%), diferentemente do que aconteceu com a avaliação da competência (89% e 11%, respectivamente). Estes números mostram que, no conjunto das experiências mais relevantes, as práticas entediantes são quase tão fortemente marcantes como as práticas criativas. Esta é outra pincelada relevante no desenho do perfil do professor de Português desejado ou rejeitado.

Também com relação ao caráter inovador dos professores e das aulas de português, encontramos ocorrências de ULs/UCs com valor superlativo. Em um total de 99 ocorrências, 37 (37%) apresentam expressões do tipo  *muito chato, muito legal, gostar muito, muito bom, detestar, insuportável, super divertido*, entre outras.

Passemos a um detalhamento maior sobre os conteúdos semânticos deste EF **Práticas Pedagógicas** voltado para as a inovação docente. São inúmeros os exemplos em que os alunos manifestam seu contentamento ou descontentamento por práticas docentes que se mostram inovadoras ou retrógradas. Vejamos alguns casos:

- 1) **6MA2-11-** Como aluna, as experiências que mais me marcaram nas aulas de português foram **os trabalhos e apresentações para toda sala pois com isso saímos da rotina e aprendemos de uma forma mais diferente. Também GOSTO das idas a biblioteca e das aulas em que cada um dos alunos falam sobre livros ou contos vistos anteriormente, de uma forma mais descontraída. O que também torna as aulas de português MAIS ATRATIVAS são atividades mais diversificadas que nos permitem novos ensinamentos.**
- 2) **7MA9 – 21-** [...] De uns anos pra cá as aulas foram sendo mais legais porque a minha professora atual é **UMA EXCELENTE PROFISSIONAL**, ela **brinca, conversa, ri junto com a gente, leva nos passeios etc.** Eu **GOSTO MUITO** é **BEM INTERESSANTE**.
- 3) **2MA9-21-** No ano passado eu tinha uma professora de português ela chama Rita, nossa ela era **MUITO LEGAL**. **Dava brincadeira, teve uma brincadeira que ela fez com a gente que FOI MUITO LEGAL, nós brincamos de fazer um filme e peça de teatro ERA MUITO LEGAL**
- 4) **7MA2– 15-** [...] Minhas vivências marcantes **NEGATIVAS** estão no ensino médio, onde as aulas são **ESTRESSANTES E DESANIMADORAS** pois a professora **não tem uma certa preocupação em fazer aulas dinâmicas aproveitando os recursos que é oferecidos (as aulas são basicamente atividades e leitura encontrados no livro oferecido pelo governo na qual temos um espaço amigável com a professora tais como: conversas, brincadeiras)** [...]
- 5) **2MA9-26 -**[...] **NÃO GOSTO** da maneira de que ela **dá aula**, ela **se prende muito ao quadro e exige grande quantidade de atividades em pouco tempo.**

- 6) 2MA9-27[...]PONTO NEGATIVO nesse ano a professora de português é BOA MAS NÃO ERA IGUAL A DE ANTES NÃO. Essa nem desce com a gente, não faz nada interessante sabe só fica dentro de sala de aula plantado só copiando matéria e exercício.

A partir dos exemplos supracitados, podemos afirmar que os alunos sempre avaliam positivamente as práticas docentes que apresentam algum tipo de inovação em relação ao modelo prototípico de aula (exemplos 1 a 3). As ocorrências mostram práticas que envolvem idas à biblioteca, a passeios, a exposições culturais, a teatros, ao pátio; assistir a filmes; fazer brincadeiras, jogos, gincanas, disputas; aulas práticas ao ar livre; fazer sarau de poesia; contar histórias; fazer apresentações de trabalho; fazer teatros em sala de aula; promover maior interação entre professores e alunos; etc. Há ainda casos em que os alunos consideram “legais” as aulas em que envolvem leitura e produção de texto, práticas estas muitas vezes consideradas enfadonhas pelos alunos. Dessa forma, cabe-nos uma reflexão: seriam essas atitudes incomuns em aulas de português a ponto de os alunos as considerarem diferenciadas?

Já as práticas entediantes enumeradas por eles (exemplos 4 a 6) são aquelas que envolvem repetição de matéria; ficar somente em sala de aula explicando e passando matéria, sem fazer nada diferente; prender-se ao quadro; ditar matéria; falar muito; arguir; ficar mais de uma semana lendo o mesmo texto; passar muitas atividades; exercícios com a classificação de termos; conjugação de verbos; estudar as mesmas coisas todos os dias; etc.

As práticas pedagógicas vistas como inovadoras seriam, portanto, aquelas em que todos os agentes do processo de ensino-aprendizagem interagem e participam conjuntamente da construção do conhecimento. O aluno, então, não se vê mais como um ser passivo diante do conhecimento a ser aprendido.

Com relação aos EFs não Centrais, nas avaliações que focam diretamente o aspecto inovador das práticas pedagógicas dos professores, encontramos somente o EF Resultado. Foram encontradas 13 ocorrências desse EF, sendo 9 delas positivas e 4 negativas. Os resultados positivos acompanham sempre uma atitude inovadora dos professores que os alunos consideram boa, e os resultados negativos acompanham as atitudes tidas como não inovadoras, como podemos perceber na tabela abaixo:

EF Resultado	Exemplos	Ocorrências
Positivas	2MA9-23- [...] às vezes eram BOAS igual na 5ª série nós brincávamos às vezes nas aulas de português, lia livros, assistia filmes e me interessava bastante.	9 (69%)
Negativas	6MA2-34- [...]Em muitas aulas de português que presenciei percebi que as aulas tornam-se MONÓTONAS, fazendo	4 (31%)

	sempre nós termos um desinteresse total.	
	<b>TOTAL</b>	<b>13 (100%)</b>

Tabela 12: Instanciações do EF **Resultado** que demonstram o caráter inovador das práticas pedagógicas.

Os achados analíticos promovidos até este ponto serão retomados e interpretados, sob um olhar multidisciplinar e à luz do objetivo educacional que mobiliza este estudo, ao final da análise do *frame* de Avaliação da Práticas Pedagógicas (seção 4.2.1.4).

As práticas pedagógicas que demonstram competência e inovação não são as únicas que são avaliadas pelos alunos. No que se refere ao EF **Práticas pedagógicas**, os alunos também fazem outros tipos de avaliações, como veremos adiante.

#### 4.2.1.3. Avaliação de outros tipos de práticas pedagógicas

Além das avaliações acerca das práticas competentes e inovadoras, nos deparamos com 7 ocorrências de avaliações com relação ao grau de exigência dos professores (4%), além de 2 ocorrências de práticas excludentes e 1 ocorrência de falta de inovação devido ao cansaço do professor (que somam 1%). Vejamos cada um destes ângulos.

Com relação ao grau de exigência dos professores, contabilizamos 2 avaliações positivas contra 4 negativas e 1 neutra. As positivas demonstram um contentamento por parte dos alunos com relação às atitudes exigentes de seus professores. Vejamos os exemplos:

**6MA9-6-** Na minha opinião, eu acho que não está completamente do jeito eu que deveria ser, pois a professora é muito desatenta e é por isso em que há na sala muita bagunça e desrespeito.

Mas, já para o outro lado **as provas** para mim são do **PADRÃO BOM** a matéria acho ótimo, só não compreendo com bagunça.

**5MA9- 4-** Português é muito difícil, eu acho que deveria ter uma forma mais fácil para ensinar.

Ano passado eu não entendia nada e fechei os bimestres. Eu acho que deveriam cobrar mais o aprendizado do aluno. **Esse ano ele é MAIS COBRADO** pela **professora**, só é meio difícil de entender orações.

O segundo exemplo é de um aluno que faz uma sugestão que diz respeito ao maior grau de cobrança de seus professores. Dessa forma, o fato de a professora cobrar mais de seus alunos seria, para ele, um ponto positivo.

As demais avaliações, negativas, demonstram a insatisfação dos alunos com a falta de exigência dos professores ou, ao contrário, com o exagero de suas atitudes exigentes. Vejamos os exemplos:

- 1) **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 [IND] sofri as consequências e [IND] repeti acho que se o professor não me desse os pontos para passar eu aprenderia mais e ficaria melhor.
- 2) **2MA2-10-A** Língua Portuguesa foi muito importante para mim [...] OS PONTOS NEGATIVOS é que a maioria dos professores não cobra ler livros e não cobra redação, fora isso está ÓTIMO.
- 3) **5MA2-8-1** [...] Ano passado tive uma professora de português que era um TÉDIO era um acento que a gente esquecia já era a metade dos pontos indo embora [...]
- 4) **4MA9- 27-** [...] INFELIZMENTE tirei 9,5 e a professora não me deu 0,5 ponto e eu fiquei de recuperação e até hoje [IND] não entendo porque a professora não me deu apenas 0,5 ponto e por isso para nunca mais ver ela eu estudei muito para a recuperação para nunca mais ver ela.

Das avaliações supracitadas, a primeira diz respeito à pequena exigência do professor (EF **Práticas Pedagógicas**) que, a princípio, foi vista como uma atitude positiva, mas que acarretou consequências não desejadas pelo aluno, a partir do EF **Resultado**. A segunda avaliação também é uma reclamação acerca do baixo grau de exigência dos professores com relação ao conteúdo das aulas. As demais avaliações negativas (3 e 4) têm em foco a exigência dos professores em relação às notas atribuídas dentro de seus processos avaliativos. Os professores são vistos como intransigentes e até injustos, quando a atribuição de notas se configura, na perspectiva discente, como uma punição desregrada.

Dentre os relatos, encontramos um aluno que avalia seu professor como exigente, mas não explicita de nenhuma forma se considera isso bom ou ruim, sendo, por isso, considerada neutra em relação a nossa leitura dos dados. Vejamos o exemplo:

**2MA9-25-** [...] Minha primeira professora de português que eu tive foi a Estela, a professora MAIS EXIGENTE que eu tive.

Encontramos 2 ocorrências de avaliação negativa acerca da prática excludente de uma professora. Segundo o aluno, a educadora privilegia somente a parte da frente da sala, em detrimento dos demais alunos que não conseguem ouvir sua voz:

- 1) **6MA2-4** -Por mais que o português é uma matéria do dia-a-dia, ainda sinto algumas dificuldades, não por falta de bons professores, é porque sinto uma carência pela matéria. E também a sala é bem cheia, tem bastante falação e a professora fala muito baixo e praticamente dá aula só para os alunos mais próximos. Então é COMPLICADO.

- 2) **6MA2-2-A.** Eu queria que a professora de português me tratasse como os nerds lá da frente **(RUIM)** parece que por eu sentar no fundo não tenho valor pergunto as coisas mas parece **que ela me ignora**... Vocês acreditam que até ontem ela não sabia meu nome? Não quero que mude de professor mas que mude a maneira dela de trabalhar o jeito de agir.

Esta mesma professora foi avaliada negativamente diversas vezes com relação ao seu comportamento descomprometido, o que será demonstrado com maiores detalhes na seção 4.2.3, reservada especificamente para as avaliações acerca do comprometimento do professor de português.

Outra avaliação encontrada em nossos dados diz respeito à falta de inovação das aulas de português ocasionada pelo cansaço do professor.

**6MA2-5- [...]** **A nossa professora é ÓTIMA,** só que parece estar **UM POUCO CANSADA!** **Dificultando que a aula fique mais interessante.** Mais a culpa não é só dela e sim da turma também, somos 42 alunos isso aqui “tá” mais pra auditório do que uma sala de aula. Desanima também acordar 6h da manhã pra estudar numa escola caindo aos pedaços isso aqui dá pra fazer um filme de terror!!!

Dessa forma, a prática pedagógica do professor se torna não inovadora pelo fato de este estar cansado, desmotivado a preparar aulas mais instigantes, e não pelo fato de simplesmente não querer renovar seu modo de dar aulas. O relato deixa claro que o estado de desânimo no qual o professor se encontra é devido às más condições em que este profissional atua, fazendo com que se sinta completamente desmotivado a inovar.

Passamos à leitura interpretativa dos achados analíticos semânticos alcançados até este ponto, buscando, com ajuda de estudos de outros campos do saber (Cf. Cap. 2), entender o recado deixado pelas vozes avaliativas de nossos alunos acerca das práticas pedagógicas de seus docentes de Língua Portuguesa.

#### **4.2.1.4. O que nos dizem os alunos sobre as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa**

Fugindo ao senso comum que aposta na total falta de interesse dos alunos em relação à escola, os sujeitos investigados acolheram com seriedade nosso inquérito investigativo, construindo relatos de sua vivência que mostram, de modo claro, seu desejo de ver mudada a realidade de sala de aula. Sem brincadeira, sem ironia (encontramos apenas 4 respostas fogem totalmente ao tópico investigado e somente 17 respostas em branco, revelando um grande interesse dos alunos com relação à pesquisa) nos deram fortes pistas sobre o perfil do professor desejado e rejeitado.

Os achados obtidos através dos *frames* evocados por suas vozes convergem, em primeiro lugar, com a voz do grande educador brasileiro, Paulo Freire (2011) quando considera que as práticas pedagógicas devem visar à autonomia do educando. Para o educador (cf. seção 2.2), *ensinar não é transmitir conhecimento* (FREIRE, 2011, p. 47). Dessa forma, o papel do docente seria o de um mediador, aquele que possibilita a construção do conhecimento, mostrando caminhos, meios para que o próprio educando possa adquirir os saberes necessários para a sua vida.

É disto que falam os alunos ao avaliarem de modo positivo as práticas pedagógicas inovadoras que lhes trazem oportunidade de Protagonismo na cena escolar (cf. subseção 2.2.1). Estamos remetendo ao conceito de Protagonismo desenvolvido como um possível caminho para a escola contemporânea, tendo em vista que, segundo Costa (2007, p.10), ele consiste em uma maior participação juvenil nas atividades escolares, de forma a possibilitar a atuação dos jovens como atores principais de iniciativas que visem à sua formação, proporcionando, assim, um grande ganho no que concerne ao alcance de sua autonomia, autoconfiança e autodeterminação, fatores muito importantes para a construção de sua identidade. Esse Protagonismo também possibilita a formação de uma sociedade mais democrática, com indivíduos mais proativos e capazes de enfrentar os desafios que lhes forem apresentados.

Assim, frequentar biblioteca; fazer brincadeiras, jogos, gincanas, disputas; aulas práticas ao ar livre; fazer apresentações de trabalho; fazer teatros em sala de aula são práticas que os colocam em um lugar diferente em que, em vez de ser o depositário de um conhecimento transmitido, tem chance de participação ativa no processo ensino-aprendizagem.

Novidade para a teoria? Nenhuma! A novidade é saber que os alunos também sabem, com clareza, que este é o caminho; é saber que os alunos gostariam de ver uma prática renovada.

Tais resultados também dialogam com achados de estudos anteriores do nosso grupo de pesquisa (Cf. Introdução e seção 2.2), como os Bernardo (2011).

Nos estudos de Bernardo (2011), quando os alunos evocam o *frame* Ensino\_Educação, que representou 29,55% do universo total dos seus dados, a figura do professor não apresentou atitudes de protagonismo. Em 41 ocorrências desse EF, somente em 7 ele desempenha um papel ativo na cena aula e é avaliado negativamente em 5 dessas ocorrências. Constatou-se uma grande ocorrência de avaliações positivas com relação a atividades extraclases e a razão do contentamento dos alunos seria o fato de, nesse tipo de

atividade, eles apresentarem uma postura ativa, na qual conseguem usufruir de um maior protagonismo. “Nesse sentido, emerge um caminho claro para a ruptura com uma pedagogia desgastada que oferece aos nossos alunos um papel de meros receptores passivos” (BERNARDO, 2011, p. 131).

Os resultados deste estudo – e também os nossos – apontam, como já anunciamos, para o desejo de um maior Protagonismo expresso pelo discurso desses alunos. O caminho apontado são as experiências positivas em que sua participação é promovida pela prática pedagógica dos professores. Contudo, o estudo de Bernardo (2011) mostra que esse protagonismo pode também ser arrancado, de modo bélico, em sala de aula; as práticas de desordem e violência tão gritantes nestes estudos – e na realidade escolar brasileira hodierna, de modo amplo – são a prova disto.

Nesta direção, Tognetta (2008) – cf. subseção 2.2.1 – considera a necessidade de se pensarem dois conceitos em relação à questão da violência e a escola. A ‘violência na escola’ e a ‘violência da escola’. Para a autora, o primeiro conceito remete à violência (física, psicológica, verbal, entre outras) dos atores do processo educacional que, em tempos hodiernos, vem invadindo o cenário escolar. Esta foi a violência debatida nos estudos de Lima (2009), Bernardo (2011), Fontes (2012). O segundo conceito (2008, p. 8), vincula-se às práticas de uma escola “que humilha; que homogeneiza; que impõe; que restringe; que desrespeita; que controla; que desencoraja a própria descoberta tem como resultados formas menos democráticas de relações”. Sendo assim, podemos considerar que as práticas pedagógicas não inovadoras seriam formas de violência cometidas pela escola, já que não priorizam a participação de todos os atores da cena educacional, não permitindo um ensino verdadeiramente democrático.

Tal forma de violência **da** escola aparece também nos resultados em que os alunos rejeitam as práticas que têm por objetivo transmitir conteúdos ultrapassados e desatualizados, que não apresentam nenhuma funcionalidade prática em suas vidas (*6MA2-26- [...] não gosto da aula de português pois, além de aprender apenas coisas antigas e desatualizadas, o educador não tem paciência de ensinar, fica de marcação com cinco alunos e trança cabelo das puxa-sacos dentro da sala.*).

Essa questão retoma as reflexões de Bauman (2007, 2009, 2013), já apresentadas anteriormente (cf. subseção 2.1.1), acerca das novas demandas educacionais trazidas com o advento da Modernidade Líquida. Nossos alunos, frutos de uma sociedade em constante modificação, não se sentem motivados a aprender conteúdos estáticos e imutáveis, que não irão ajudá-los a lidar com um mundo extremamente volátil e cada vez mais exigente. Sendo

assim, convergentes com as sugestões de Bauman (2013, p. 25) já explicitadas na seção 2.1.1, os educandos pesquisados clamam por uma educação que, através de práticas inovadoras, possibilitem que a construção do conhecimento se dê de modo ativo, como uma troca entre professores e alunos.

#### 4.2.2. O *frame* Avaliação das Práticas Interacionais

Ao analisarmos a tabela 5, observamos que o relacionamento pessoal entre professores e alunos é muito importante para estes, pois apresentou 122 ocorrências, correspondendo a 32% do total de avaliações discentes.

Antes de passarmos à descrição do *frame* em questão, cabe pontuar, ainda uma vez, que tal descrição difere das demais descrições dos *frames* da rede de avaliação apenas pela natureza do comportamento docente em foco. Assim, poderíamos deixar de apresentar o quadro completo da descrição para nos atermos ao EF que a difere – o EF **Práticas Interacionais**. Se optamos por apresentar o quadro descritivo completo, neste e nos demais *frames* irmãos, é para elucidar, mediante exemplos, o caráter da nova cena em foco. Vejamos a descrição do *frame* em questão:

<b>Avaliação das práticas interacionais</b>
<p><b>Descrição:</b> Neste frame o <b>Professor de Português</b> (Avaliado) é avaliado pelo <b>Aluno de Português</b> (Afetado) por suas <b>Práticas Interacionais</b> (Comportamento) e/ou pelo <b>Resultado</b> destas práticas no processo de aprendizagem do Aluno.</p> <p><b>1MA9 – 22-</b> Ano passado eu não gostava muito da matéria pois eu tinha <b>uma professora</b> <b>MUITO CHATA</b> <b>brigava com os alunos a toa.</b> [...]</p> <p><b>1MA9 – 11[...]</b> <b>(RUIM)</b> E <b>essa professora</b> <b>chegou a nos ofender varias vezes, de burro, que iríamos ser puxadores de carroça.</b></p> <p><b>5MA9- 17- [...]</b> <b>A Andreia professora desse ano é</b> <b>MUITO BOA,</b> <b>ela conversa, dá conselhos e sempre tenta ajudar a gente quando temos problemas</b> e <b>ISSO É MUITO BOM.</b> Não tenho muito o que reclamar.</p>
<p><b>EFs Centrais:</b></p> <p><b>Professor de Português:</b> O profissional que tem suas práticas interacionais avaliadas.</p> <p><b>1MA9 – 26-</b> Uma vez no 8º ano tinha <b>uma professora que chamava Regina ela</b> era <b>MUITO CHATA</b> teve uma vez que ela saiu de sala a gente ou seja o pessoal da sala, nós passamos corretivo na cadeira dele na maçaneta da porta ele se sujou muito foi muito legal.</p> <p><b>Aluno de Português:</b> O beneficiado ou prejudicado pelas atividades realizadas pelo <b>Professor de Português.</b> É também o avaliador das atitudes docentes.</p> <p><b>5MA9- 24-[...]</b>a professora conversa com a gente quando preciso e <b>eu</b> <b>ACHO MUITO BOM</b> ter essa conversa as vezes com a professora.</p> <p><b>Práticas Interacionais:</b> As práticas do <b>Professor de Português</b> no ensino da disciplina, que se configuram como o foco da avaliação dos alunos.</p>

<p>7MA9 – 8- [...] Mas no fundo ela <b>TEM UM CORAÇÃO DOCE</b>, as vezes ela <b>perde a cabeça e briga com a gente as vezes ela é sem educação</b> mas acontece é normal.</p> <p><b>EFs Não-centrais:</b></p> <p><b>Resultado:</b> O efeito positivo ou negativo da atuação do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno.</p> <p>4MA2 – 9- No colégio estadual B estou desde da 1ª série, não gostava de português até a 4ª série, a partir do ensino médio comecei a gostar, os professores são <b>LEGAIS</b> a matéria é legal <b>e assim comecei a gostar muito de português.</b></p> <p><b>Justificativa:</b> Justificativa para um ato indesejado do professor.</p> <p>7MA9 – 11- Para mim a professora de Português é <b>MUITO LEGAL</b> as vezes e <b>CHATA</b>. Ela também é <b>MUITO BRINCALHONA</b>, explica <b>MUITO BEM</b> as matérias, briga muito com a gente, tem vezes que ela não explica a matéria, que ela não tem muita paciência com a gente, começa a brigar com os alunos que não fizeram nada, <b>mas é o trabalho dela, é a obrigação dela, é a obrigação de falar o que pensa, etc.</b></p> <p><b>Unidades Lexicais e Construcionais:</b></p> <p><i>Legal.a; Paciente.a; Simpático.a; Um amor de pessoa.a; Educado.a; Amigo.a; Gente fina.a; Um doce.a; Maneiro.a; Gente boa.a; Tranquilo.a; Calmo.a; Engraçado.a; Brincalhão.a; Ter um coração doce.v; Chato.a; Arrogante.a; Ignorante.a; Rabugento.a; Difícil de lidar.a; Ranzinza.a; Palhaço.a; Falso.a; Sem educação.a; Insuportável.a. Gostar.v; Não gostar.v; Achar bom.v; Não achar bom.v. Bom.a; Respeito.n.</i></p>
---

Quadro 6: Descrição do *frame* Avaliação das Práticas Interacionais

Seguindo o rumo de análise proposto (cf. seção 4.2), apresentamos, primeiramente, as ULs e UCs que evocam as avaliações positivas e negativas acerca desse comportamento do professor. Em seguida, apresentamos o conteúdo semântico do EF **Práticas Interacionais** que nos indica as atitudes docentes consideradas positivas negativas pelos alunos. As instanciações pertinentes de EFs Centrais e não Centrais do referido *frame* são discutidas ao final, seguidas da leitura interpretativa multidisciplinar dos resultados.

Consideremos a tabela abaixo:

<i>Avaliações Positivas</i>		
Adjetivos	Exemplos	Ocorrências
Legal, bom, gente boa, maneiro, amigo, simpático, calmo, educado, doce, um amor de pessoa, brincalhão, engraçado, gente fina...	<p>6MA9-7- [...] Minha professora é <b>MUITO LEGAL</b> e isso também ajuda a me interessar pelas aulas de português.</p> <p>6MA2-22 - Quando eu tinha 8 anos de idade o meu professor era <b>MUITO GENTE BOA</b>, [...].</p> <p>5MA2-8- a professora é <b>UM AMOR DE PESSOA</b> uma das melhores professoras que eu já tive de português até hoje ela quer ver o bem de todos, explica ajuda e muitas coisas boas.</p> <p>7MA9 – 8- A minha professora de português é muito chata e as vezes legal quando quer mas é difícil, a matéria é um pouco difícil. ela explica bem, é <b>ENGRAÇADA</b>, doida mas <b>MANEIRA</b>.</p>	62 (82%)
Locução Adverbial Com educação...	6MA2-10- [...]as aulas boas foram quando [...] a professora explicava a matéria direito e <b>COM EDUCAÇÃO</b> .	1 (1%)

<b>Verbos</b> gostar (muito)	<b>6MA2-12</b> Eu <b>GOSTO MUITO</b> do meu professor do 1º ano porque ele conversava com a gente numa boa.	<b>6 (8%)</b>
<b>Construções complexas (oracionais)</b> não ter o que reclamar/questionar/criticar, não ter nada a dizer contra... Ter um coração doce, estar (muito) feliz, marcar a vida.	<b>5MA2-21-</b> Por parte dos professores, eu <b>NÃO TENHO NADA A CRITICAR</b> , pois, pra mim todos os professores tem o mesmo objetivo, que é passar seu grau de conhecimento para seus alunos, respeitando as dificuldades de cada alunos, sabendo ouvi-lo e entende-lo, respeitando-o e ajudando a melhorar deixando explícito duas dúvidas.[...]  <b>2MA9-8</b> [...]Mas eu tive uma professora de português, que <b>MARCOU MINHA VIDA</b> , mesmo depois que ela saiu da escola, todos ainda lembram dela, talvez por ela saber conquistar os alunos, ganhar a confiança de cada um de nós. E é isso o que eu tenho a declarar!	<b>7 (9%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>76 (100%)</b>

Tabela 13: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente as práticas interacionais.

<i>Avaliações Negativas</i>		
<b>Adjetivos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
(muito) Chato, ignorante, sem educação, arrogante, rabugento, ranzinza, difícil de lidar, falso, cara de pau, “o terror”...	<b>1MA9 – 22-</b> Ano passado eu não gostava muito da matéria pois eu tinha uma professora <b>MUITO CHATA</b> brigava com os alunos a toa. [...]  <b>3MA2-13-</b> [...]A minha primeira professora de português era <b>MUITO IGNORANTE</b> por isso comecei com uma certa dificuldade em português mas isso não é desculpa mas eu nunca mas eu nunca fui muito esforçado  <b>1MA9 – 5-</b> Ano passado nós tivemos uma professora de português muito ruim, ela era <b>ARROGANTE</b> , chata, sem educação, não gostavam dela.  <b>4MA9– 16-</b> [...], mas ai no outro ano era uma professora velha e <b>RABUGENTA</b> não gostava de mim, me maltratava e sempre falava que eu ia repetir de ano, [...] ela me atrapalhou bastante, [...]	<b>55 (77%)</b>
<b>Verbos</b> Não gostar, odiar, não simpatizar...	<b>1NA2 – 9-</b> [...] essa agora eu <b>ODEIO</b> , pois esculacha os alunos, fala que seu um aluno fosse filho dela ela iria quebrar os dentes. Fala que somos delinquentes e que não deveríamos ter nascido, não tem a mínima vontade de dar aula, faz cara de nojo e quem ela não gosta simplesmente manda descer. [...]	<b>12 (17%)</b>
<b>Construções complexas (oracionais)</b> Não ir com a cara, “ninguém merece”, achar que é implicância, achar sacanagem...	<b>3MA2-15</b> [...] Mas falar da matéria de português é fácil, porque tem professores que a gente toma raiva, eu desde a 5ª série eu estudo nessa escola e tem uma professora de português aqui que <b>NINGUÉM MERECE</b> , ela só sabia fazer sacanagem com a gente ela botava a gente pra sentar do lado dela e começava a arguir a gente, então quando a gente errava um ela chamava nossos pais.	<b>4 (6%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>71 (100%)</b>

Tabela 14: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente as práticas interacionais.

Neste *frame*, 66 (54%) das seqüências avaliativas são positivas e 56 (46%) são negativas. Não há, pois, uma diferença discrepante entre tais avaliações. Esse resultado sinaliza, mais uma vez, a disputa entre práticas positivas (professores amigos, compreensivos e legais) e negativas (professores impacientes, ignorantes, chatos e mal educados) de relacionamento pessoal entre professores e alunos. O retrato docente tem mais um ingrediente – trata-se de um professor amado ou odiado.

Mais uma vez, encontramos ULs/UCs com valor superlativo, o que deixou ainda mais evidente o perfil dos professores desejados e repudiados pelos alunos. De um total de 147 ULs/UCs, 50 (34%) delas são expressões do tipo: *Ótimo, muito chato, muito educado, muito simpático, muito ranzinza, muito legal*, entre outras.

Em relação à análise do EF **Práticas Interacionais**, que corresponde às atitudes dos professores nas quais recaem as avaliações dos alunos, foram encontradas 126 ocorrências, sendo 69 delas lexicalizadas e 57 Instanciações Nulas Definidas. Nestes casos, é o conteúdo semântico da UL ou o contexto discursivo que nos autoriza o enquadramento das ocorrências neste *frame*. Vejamos os exemplos na tabela abaixo:

EF <b>Práticas Interacionais</b>	Exemplos	Ocorrências
Lexicalizado	<b>5MA9-17-</b> [...] A Andreia professora desse ano é <b>MUITO BOA</b> , ela <b>conversa, dá conselhos e sempre tenta ajudar a gente quando temos problemas</b> e <b>ISSO É MUITO BOM</b> . Não tenho muito o que reclamar.	69 (54%)
IND	<b>6MA2-17-</b> [...] Minha professora a Alessandra é <b>MUITO GENTE BOA</b> <b>[IND]</b> só que as aulas precisam ter mais silêncio.	57 (46%)
<b>TOTAL</b>		<b>126 (100)</b>

Tabela 15: Total de Instanciações do EF **Práticas Interacionais** do *frame* Avaliação das Práticas Interacionais.

A partir da análise do EF acima, observamos que os alunos avaliam positivamente os docentes que se comportam como amigos dos alunos, aqueles que conseguem conquistar a confiança deles e estão sempre solícitos a ajudá-los em seus problemas pessoais, aconselhando-os. São professores pacientes, simpáticos, engraçados, educados e, acima de tudo, professores que respeitam os alunos e, com isso, conseguem ser respeitados por eles. São também muito bem vistos os docentes que compartilham momentos de descontração com seus alunos, contando piadas, brincando, rindo e se divertindo. Para os sujeitos entrevistados, é de extrema importância que os professores queiram o bem de seus alunos, demonstrando atitudes de respeito e compreensão, sempre abertos ao diálogo e dispostos a ouvi-los.

Em contrapartida, as avaliações negativas que encontramos nos dados a respeito das práticas interacionais docentes recaem nas atitudes que contrariam os valores morais de respeito, companheirismo, amizade, entre outros. Concentram-se nas práticas interacionais de violência verbal, tais como ofender, xingar, gritar, brigar; responder os alunos com ignorância, falta de educação e arrogância. São malvistas também as atitudes que envolvem abuso de autoridade, falsidade, ameaça, maus tratos aos alunos, entre outros, como podemos observar nos exemplos abaixo:

EF Práticas Interacionais	Conteúdo das práticas	Exemplos
Avaliações positivas	Brincadeiras/ Descontração	<p><b>7MA9 – 21-[...]</b> De uns anos pra cá as aulas foram SENDO MAIS LEGAIS porque a minha professora atual é UMA EXCELENTE PROFISSIONAL, ela brinca, conversa, ri junto com a gente. [...]</p> <p><b>4MA2 – 27- [BOA]</b> A professora brincar modo de dizer, no tempo livre contar piada e se divertir com os alunos.</p>
	Respeito e Compreensão	<p><b>5MA2-21-</b> Por parte dos professores, eu NÃO TENHO NADA A CRITICAR, pois, pra mim todos os professores tem o mesmo objetivo, que é passar seu grau de conhecimento para seus alunos, respeitando as dificuldades de cada alunos, sabendo ouvi-lo e entende-lo, respeitando-o e ajudando a melhorar deixando explícito duas dúvidas.[...]</p> <p><b>4MA2 – 23[...](BOM)</b> Ela respeitava a gente e nós também dávamos o nosso respeito</p>
	Diálogo	<p><b>5MA9- 17- [...]</b> A Andreia professora desse ano é MUITO BOA, ela conversa, dá conselhos e sempre tenta ajudar a gente quando temos problemas e ISSO É MUITO BOM. NÃO TENHO MUITO O QUE RECLAMAR.</p> <p><b>3MA2-13- [...]</b> eu já tive muitos professores. Alguns eu tinha tanta afinidade que tinha dia que eu estava com problema e eu não ia contar para meus amigos esperava chegar na escola e desabafar com os professores porque eu e ele tinha muita afinidade</p>
	Querer o bem	<p><b>5MA2-8- [...]</b> a professora é UM AMOR DE PESSOA UMA DAS MELHORES professoras que eu já tive de português até hoje ela quer ver o bem de todos[...]</p>
Avaliações negativas	Violência verbal	<p><b>1MA9 – 11-[...]</b> (RUIM) E essa professora chegou a nos ofender varias vezes, de burro, que iríamos ser puxadores de carroça.</p> <p><b>1MA9 – 22-</b> Ano passado eu não gostava muito da matéria pois eu tinha uma professora MUITO CHATA brigava com os alunos a toa. [...]</p> <p><b>1MA9 – 25-</b> A no passado eu NÃO GOSTAVA MUITO da professora de Português, porque ela discutia atoa com os alunos e etc. Certo dia ela começou a falar dos pais de um aluno, xingar o aluno e etc.</p>

		4MA9– 25- [...] (RUIM) a professora fica gritando com a gente como se a culpa fosse nossa da professora não vir dar aula [...], grita com a gente quase agredindo [...], se duvidar tira [...]
Falta de respeito		6MA2-3- [...] A professora Alessandra é uma EXCELENTE educadora mas (RUIM) às vezes ela nos falta com respeito, se esquece que está dentro de uma sala de aula preparando pessoas para que se tornem os melhores (um dia).
Maltratar, não gostar do aluno e ameaçar.		4MA9– 16- [...], mas aí no outro ano era uma professora VELHA E RABUGENTA não gostava de mim, me maltratava e sempre falava que eu ia repetir de ano, [...] ela me atrapalhou bastante [...]
Abuso de autoridade		4MA9– 25- [...] (RUIM) a professora fica [...] nos ameaçando... 4MA9– 24- [...] Neste ano eu NÃO GOSTO da minha professora de português que foi a mesma do ano passado. NÃO GOSTO dela porque no mesmo tempo que ela está bem ela está ruim, gosta de ficar tirando os outros e abusando da sua autoridade [...]
Falta de educação		6MA2-31-1) [...] eu só NÃO GOSTEI da professora da 5ª série ela era MUITO SEM EDUCAÇÃO, gritava o tempo todo e respondia a turma com sem educação

Quadro7: Conteúdo semântico do EF Práticas Interacionais

A grande incidência de avaliações negativas sobre um tipo de comportamento de uma única professora nos chamou novamente a atenção. Em uma única turma, foram encontrados 5 alunos que mencionam tal postura da professora. Trata-se, na perspectiva discente, de suas práticas de vandalismo. Como ilustram os exemplos a seguir:

1MA9 – 30-No ano passado teve uma professora de português que limpava o pé na parede e também limpava a mão de giz na cortina ela se chamava Sandra, [...] e teve um dia que ela falou pra gente que ia embora e saiu da sala chorando e foi embora.[...]

1MA9 – 20-Passado tinha uma professora que limpava a mão na cortina e o pé na parede.

A análise dos EFs não Centrais encontrados neste *frame* (Resultado e Justificativa) nos ajudam a desvelar o conteúdo das avaliações discentes. O primeiro deles apresenta apenas 7 ocorrências, sendo 2 positivas e 5 negativas. Vejamos os exemplos:

EF Resultado	Exemplos	Ocorrências
Positivo	4MA2 – 9- No colégio estadual B estou desde da 1ª série, não gostava de português até a 4ª série, a partir do ensino médio comecei a gostar, os professores são LEGAIS a matéria é legal e assim comecei a gostar muito de português.	2 (29%)
Negativo	3MA2-13- [...] A minha primeira professora de português era MUITO IGNORANTE por isso comecei com uma certa dificuldade em português.	5 (71%)
<b>TOTAL</b>		<b>7 (100%)</b>

Tabela 16: Total de Instâncias do EF Resultado do *frame* Avaliação das Práticas Interacionais.

Mais uma vez, podemos perceber que o EF em questão reforça o conteúdo das avaliações discentes, mostrando de que maneira aquele comportamento do professor afetou os alunos. Já o EF **Justificativa** aparece para justificar os atos considerados indesejados dos professores, como se eles tivessem uma boa intenção.

EF <b>Justificativa</b>	Exemplos	Ocorrências
Justificativa do comportamento indesejado do professor	<p><b>6MA9-13-</b> [...] professores eles são <b>ÓTIMOS</b> [...], e de vez em quando eles tem que gritar <b>para mostrar que eles estão querendo o nosso bem</b>[...]</p> <p><b>6MA9-16-</b> Eu tive uma professora <b>MUITO CHATA</b>, ela era alta e magra. Todos os dias ela me enchia o saco e deixava a gente depois da aula por conversar. [...]. Ela dizia que se eu precisasse de 0,5 pontos eu iria tomar pau[...]Hoje eu vejo que <b>ela só queria nosso bem [...]</b>.</p>	4 (100%)
<b>TOTAL</b>		<b>4 (100%)</b>

Tabela 17: Total de Instanciações do EF **Justificativa** do *frame* Avaliação das Práticas Interacionais.

Portanto, encontramos 4 ocorrências do EF **Justificativa**, que tem como função demonstrar que as atitudes agressivas dos professores, muitas vezes, são vistas pelos alunos como uma manifestação de preocupação, de afetividade, que tem por finalidade o bem dos alunos.

#### 4.2.2.1 O que nos dizem os alunos sobre as práticas interacionais docentes

A análise do conteúdo semântico do EF **Práticas Interacionais** e das avaliações positivas ou negativas de tais práticas nos permite identificar quais atitudes docentes são mais desejáveis e mais repudiadas pelos alunos, o que não significa dizer que a maioria dos professores teria este ou aquele comportamento. Vale ressaltar ainda uma vez que, ante a proposta do instrumento de pesquisa, os alunos foram instados a falar de suas experiências mais significativas. E é o que fazem, pondo em relevo o que mais marcou suas vivências, sejam elas positivas ou negativas.

Neste *frame*, como vimos, 66 (54%) ocorrências das sequências avaliativas são positivas e 56 (46%) são negativas. Tal equilíbrio de resultado já mostra um quadro não muito animador em relação às práticas interacionais dos docentes já que o perfil de um professor desejado, amado superlativamente, se contrapõe fortemente ao de um professor rejeitado e mesmo odiado.

Muitos atos docentes amplamente julgados por nossos alunos ferem grosseiramente o princípio do respeito mútuo (violência verbal, maus tratos, ameaça, falta de respeito, abuso de autoridade, vandalismo...), condição necessária para uma formação ético-cidadã dos nossos jovens. Os atos de violência verbal, tais como xingar, ofender, gritar, brigar, responder com falta de educação e ignorância configuram graves práticas de humilhação cometidas contra nossos sujeitos investigados.

Segundo Abreu et al (s.d., p. 81), as atitudes que levam uma criança ao sentimento de humilhação e de vergonha podem acarretar consequências desastrosas, podendo esta ser vítima de problemas psicológicos graves. Esse tipo de comportamento fragiliza ainda mais o respeito que o educando tem de si mesmo e faz com que os demais alunos considerem normais as atitudes de desrespeito e humilhação. Segundo os autores, portanto, é de extrema importância que as atitudes de respeito partam dos docentes, pois os alunos tendem a assimilar os modelos advindos dos adultos que tomam como referência.

Os estudos de Lima (2009) e Bernardo (2011) mostram, majoritariamente, cenas de humilhação no convívio escolar entre alunos. Entre professores e alunos o quadro se revela menos frequente. Isso também ocorre nos achados de Fontes (2012). Quando a autora pesquisou os alunos de uma escola pública de Muriaé a respeito das regras existentes nessa escola, foi encontrado um número expressivo de ocorrências do *frame* Encontro\_Hostil (25,4% das regras que a escola tem e 27,3% das regras que a escola deveria ter), não só demonstrando o conflito entre crianças, mas também a relação conflituosa entre professores e alunos. Em nossos dados, encontramos 27 ocorrências de sequências em houve algum tipo de conflito entre educadores e educandos, através de violência verbal (brigar, gritar, xingar, ofender, discutir, entre outras), mostrando, mais uma vez, o desequilíbrio nas relações humanas dentro da escola, impossibilitando o respeito mútuo, tão necessário para práticas pedagógicas democráticas.

Tais condutas ressaltadas pelos alunos também retomam a discussão feita por Freire (2011) acerca da importância do respeito que o educador deve ter com relação aos saberes dos educandos, sempre ouvindo-os e abrindo espaço para o diálogo e a participação ativa dos jovens (cf. seção 2.2.1). Para esse autor, o diálogo aberto em sala de aula é a maior manifestação de uma prática democrática que atenda às necessidades educacionais nos dias de hoje.

Abreu et al (s.d., p. 74), em consonância com as afirmações de Freire, afirmam que o diálogo é um dos principais instrumentos para o esclarecimento de conflitos, ou seja, ele é o meio mais adequado para se alcançar um ambiente pacífico em que haja um convívio

harmonioso entre os pares. Dessa forma, é importante que o professor saiba dialogar e crie em seus alunos a capacidade de fazer o mesmo, proporcionando momentos em que o diálogo entre pares se faz necessário. Algumas maneiras de se proporcionar o diálogo em sala, segundo Araújo (2000, 2008), seriam trabalhos em grupos ou assembleias (cf. seção 2.2.1).

Em relação aos resultados positivos das práticas interacionais, temos indicadores como Respeito, Compreensão, Diálogo, Descontração e outros que demonstram variados graus de proximidade e afetividade entre professores e alunos. Essas práticas não só são consideradas positivas pelos discentes, mas também necessárias à prática educativa.

Freire (2011, p.138) aponta a importância da afetividade entre educadores e educandos; essa é a melhor forma de os professores selarem seu compromisso com os alunos. Para o autor (2011, p.138), “Ensinar exige querer bem aos educandos”. Assim, para sermos bons professores, não é necessário que sejamos distantes, frios e ranzinhas com nossos alunos. A afetividade não se constitui em uma prática totalmente dissociada da prática educacional. Ao contrário, uma complementa a outra. Faz parte do processo educativo querer bem seus alunos, de forma a auxiliá-los psicologicamente para a adequada assimilação dos conteúdos. Porém, os professores devem ficar atentos com relação à possibilidade de essa afetividade prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor se destitui do seu papel de educador e assume, somente, o papel de amigo dos educandos.

Nesse sentido, uma simulação de simetria entre papéis de professor e aluno – configurada pela aparente relação paritária entre amigos, pelo apelo excessivo a brincadeiras, piadas, que fazem o curso do processo ensino-aprendizagem perder seu rumo – não é o caminho para tal afetividade. Há que se reconhecer que, em instituições como a escola, a hierarquia, a diferença entre papéis constituem-se como um de seus alicerces. De modo igual, um ambiente aprazível para o trabalho escolar não implica uma flexibilidade a tal ponto de se perderem as fronteiras entre o que seria um evento configurado com “aula” e como “encontro entre amigos, bate-papo, lazer”.

Os estudos de Lima (2009) também apontaram para as práticas interacionais dos professores. Quando os alunos foram solicitados a relatar as atitudes mais comuns dos seus professores no dia a dia, eles citaram ações docentes que evocaram o *frame* de **Descontração**, um *frame* convergente ao *frame* **Aula**. Seriam atitudes de *brincar, rir, conversar, contar caso*, que auxiliam no andamento das aulas. O *frame* de **Descontração** foi o mais frequente dentre os *subframes* da **Aula**. Os alunos também fazem avaliações acerca das características pessoais dos educadores. Dessa forma, os professores avaliados positivamente

seriam aqueles que são calmos e tranquilos e os professores malvistas seriam aqueles que são mal educados e chatos.

O teor crítico em relação ao comportamento de uma única professora (cf subseção 4.2.2), traduzido em forma de desrespeito ao patrimônio público, também merece uma ligeira consideração. O fato de vários alunos em uma mesma turma relatarem esse fato significa que essa postura da professora os marcou profundamente. Eles, obviamente, desaprovam esse tipo de atitude e consideram-na inadequada para um professor.

Para Abreu et al (s.d., p. 70), o desrespeito pelo patrimônio público da escola seria uma das formas de infringir o princípio do respeito mútuo entre os participantes da cena educacional, pois, “como tais espaços pertencem a todos, preservá-los, não sujá-los ou depredá-los é dever de cada um, porque também é direito de cada um poder desfrutá-los”. Esse comportamento da professora também fere outro ensinamento de Freire (2011), que remete à necessária aproximação entre o que se diz e o que se faz, ou, melhor dizendo, à aprendizagem através do exemplo. A melhor maneira de ensinar aos alunos o respeito pelo outro e pelo patrimônio público é através do exemplo.

Dessa forma, vozes discentes, em consonância com o discurso crítico da área, afirmam o peso das práticas interacionais positivas entre os agentes do processo de ensino-aprendizagem, pois o ato de ensinar não se restringe a um ato profissional, mas engloba um relacionamento pessoal entre educadores e educandos. Nestes termos, o perfil do professor desejado ou rejeitado vai-se delineando. Para os alunos, professores bons são aqueles que, além de bons profissionais, também se mostram amigos, companheiros, compreensivos e extrovertidos. Isso demonstra a complexidade da nossa tarefa como educadores, já que a prática educativa, antes de ser um dever profissional, é também uma prática social.

O próximo *frame* avaliativo observado nos relatos dos alunos foi o *frame* Avaliação do Comprometimento Docente, e será objeto da próxima seção.

#### **4.2.3. O *frame* Avaliação do Comprometimento Docente**

O terceiro *frame* avaliativo encontrado em nosso *corpus* (com 46 ocorrências – 12%) diz respeito a atitudes de comprometimento dos professores, ou à falta delas. Observemos como esse *frame* se apresenta a partir da descrição do quadro abaixo:

<b>Avaliação do Comprometimento Docente</b>	
<b>Descrição:</b>	Neste frame o <b>Professor de Português</b> (Avaliado) é avaliado pelo <b>Aluno de Português</b> (Afetado) por seu <b>Comprometimento</b> (Comportamento) e/ou pelo <b>Resultado</b> destas práticas no processo de aprendizagem do Aluno.
	<b>1MA9 – 28-</b> Esse ano, é <b>MUITO LEGAL</b> . A professora realmente se preocupa conosco, enquanto os outros professores “lavaram as mãos” ela está se esforçando nesta turma do “barulho”.
	<b>3MA2-3-</b> Os professores de Português da minha escola são professores <b>SÉRIOS</b> que passam uma boa imagem para a turma, procuram focar sempre na matéria, não ficam desviando o assunto focam mesmo em trabalhos fazer com que a turma produza.
<b>EFs Centrais:</b>	
	<b>Professor de Português:</b> O profissional que tem seu comprometimento avaliado.
	<b>2MA2-6-</b> [...] os professores não se interessam em atender as dúvidas dos alunos, eles só passavam a matéria explicavam de forma que os alunos não entendiam e pronto.
	<b>Aluno de Português:</b> O beneficiado ou prejudicado pelas atividades realizadas pelo <b>Professor de Português</b> . É também o avaliador das atitudes docentes.
	<b>7MA9 – 5-[...]</b> Professor que promete uma coisa e faz outra eu <b>NÃO GOSTO</b> ...
	<b>Comprometimento:</b> As práticas do <b>Professor de Português</b> no ensino da disciplina, que se configuram como o foco da avaliação dos alunos.
	<b>5MA9- 3 – 1)</b> Ano passado a professora de Português não dava nada na sala de aula ou seja nós ficávamos a toa na sala era <b>UMA BAGUNÇA</b> .
<b>EFs Não-centrais:</b>	
	<b>Finalidade:</b> O objetivo do comportamento comprometido do professor.
	<b>2MA2-6-</b> Mas também tiveram anos que os professores pareciam pais dos alunos, eram atenciosos e estavam dispostos a atender todas as dúvidas, para que no futuro o aluno possa ter grandes resultados benéficos para sua vida.
	<b>Resultado:</b> O efeito positivo ou negativo da atuação do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno.
	<b>3MA2-13-</b> [...]hoje eu tenho uma professora <b>MUITO DEDICADA MUITO PREOCUPADA MUITO PARTICIPATIVA</b> e isso eu <b>ACHO MUITO IMPORTANTE</b> porque quando o professor envolve com o conteúdo ele também envolve o aluno e isso acaba trazendo interesse pela matéria
<b>Unidades Lexicais e Construcionais:</b>	
	<i>Legal.a, Atencioso.a, Bom.a, Difícil.s, Sério.a, Preocupado.v, Relaxado.a, Dedicado.a, Participativo.a, Disposto.a, Nem aí.a, Importante.a, Maravilha.n, Bagunça. n, Não gostar.v</i>

Quadro 8: Descrição do *frame* Avaliação do Comprometimento Docente

Como vimos, o foco da avaliação dos alunos é o caráter comprometido das ações dos professores em sala. Em nossos dados, encontramos 46 sequências avaliativas acerca deste comportamento docente. Destas, 27 são positivas (59%) e 19 são negativas (41%).

As ULs e UCs evocadoras de tais avaliações são apresentadas nas tabelas 18 e 19 a seguir.

<i>Avaliações Positivas</i>		
<b>Adjetivos</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
Atencioso, dedicado, preocupado, disposto, bom, sério, participativo, o melhor de todos, legal, maravilha...	<p><b>2MA9-12-</b> Bom não tenho muito o que falar, minha professora atual é legal, explica bem a matéria é <b>ATENCIOSA</b> não tenho muita coisa a reclamar, mas gostaria de ter aulas diferentes.</p> <p><b>3MA2-13-</b>Já tive vários professores de português muitos distraídos outros nem aí outros preocupados outros relaxados e outros <b>DEDICADOS</b> mas português nunca foi o meu forte sempre tive um pouco de dificuldade por isso sempre reparava nos meus professores.</p> <p><b>3MA2-13-</b>já tive vários professores de português muitos distraídos outros nem aí outros <b>PREOCUPADOS</b> outros relaxados e outros dedicados mas português nunca foi o meu forte sempre tive um pouco de dificuldade por isso sempre reparava nos meus professores.</p>	<b>20 (90%)</b>
<b>Verbos</b> gostar (muito)	<b>6MA2-25-</b> [...] <b>GOSTO</b> das aulas de português, porque a gente não faz nada Gosto de tirar uma soneca na aula e a professora nem liga, por isso <b>GOSTO</b> dessa aula.[...]	<b>2 (9%)</b>
<b>Construções complexas (oracionais)</b> Não tenho nada a reclamar	<b>6MA9-20-</b> Eu queria fazer as coisas mais em grupos ter mais passeios para ter conhecimentos de mais coisas navegar na internet pesquisas sobre a vida dos autores dos livros que lemos. Mas dentro do conteúdo ensinado eu <b>NÃO TENHO NADA A RECLAMAR</b> ela nos ensina com muito zelo... enfim, todas as dúvidas relacionadas à matéria de português em sala ela tira nossas dúvidas a única reclamação em mente foi o que eu escrevi.	<b>1 (1%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>23 (100%)</b>

Tabela 18: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente o comprometimento docente.

<i>Avaliações Negativas</i>		
<b>Adjetivos/ locuções adjetivas</b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
Relaxado, difícil “nem aí”, “uma bagunça”...	<p><b>3MA2-13-</b> já tive vários professores de português muitos distraídos outros nem aí outros preocupados outros <b>RELAXADOS</b> e outros dedicados mas português nunca foi o meu forte sempre tive um pouco de dificuldade por isso sempre reparava nos meus professores.</p> <p><b>5MA9- 3 – 1</b> passado a professora de Português não dava nada na sala de aula ou seja nós ficávamos a toa na sala era <b>UMA BAGUNÇA</b>.</p>	<b>13 (72%)</b>
<b>Verbos</b> Não gostar	<b>4MA9– 24-</b> [...] Neste ano eu não gosto da minha professora de português que foi a mesma do ano passado. <b>NÃO GOSTO</b> dela porque chega no final do ano ela não olha nada e ainda fica enganando a gente e depois fica dando uma de vítima ela e aquela cara de quem não fez nada.	<b>3 (16%)</b>

<b>Construções complexas (oracionais)</b> Não são todos que são como ela...	<b>2MA9-15-[...]</b> até que a marta é uma boa professora, ela dá a matéria. <b>MAS NÃO SÃO TODOS OS PROFESSORES QUE SÃO COMO ELA.</b>	<b>1 (6%)</b>
<b>Conectores de oposição</b> Enquanto...	<b>1MA9 – 28-</b> esse ano, é muito legal. a professora realmente se preocupa conosco, <b>ENQUANTO</b> os outros professores “lavaram as mãos” ela está se esforçando nesta turma do “barulho”.	<b>1 (6%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>18 (100%)</b>

Tabela 19: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente o comprometimento docente.

Mais uma vez, observamos que as avaliações positivas sobrepõem-se às negativas, porém com uma margem de diferença bem menor. Esses dados, novamente, nos mostram quais são as atitudes docentes que mais marcaram a vida escolar de nossos alunos, contribuindo para o traçado do perfil docente desejado e rejeitado. Das 41 ocorrências de ULs e UCs, 15 (36%) apresentam valor superlativo. Mais uma vez, as características dos professores mais evidentes são colocadas no discurso discente de maneira destacada, deixando ainda mais evidentes as melhores e as piores características dos professores.

Passamos à análise do outro foco de nossa atenção analítica - o EF **Comprometimento**. Foram encontradas 46 ocorrências, sendo 37 lexicalizadas e 9 Instanciações Nulas Definidas. Vejamos:

<b>EF <b>Comprometimento</b></b>	<b>Exemplos</b>	<b>Ocorrências</b>
Lexicalizados	<b>7MA9 – 18-</b> Que a professora dita tem quadro pra que? Fala muito passa um monte de coisa e quer tudo pronto na mesma hora <b>fala que vai fazer as coisas e não faz...</b>	37 (80%)
IND	<b>3MA2-13-</b> Já tive vários professores de português muitos distraídos outros <b>NEM AÍ [IND]</b> outros <b>PREOCUPADOS [IND]</b> outros <b>RELAXADOS [IND]</b> e outros <b>DEDICADOS [IND]</b> [...]	9 (20%)
<b>TOTAL</b>		<b>46 (100%)</b>

Tabela 20: Total de Instanciações do EF **Comprometimento** do *frame* Avaliação do Comprometimento docente.

A partir da análise do EF supracitado, observa-se - ao contrário das expectativas negativas do senso comum sobre o compromisso dos alunos com a sala de aula – a correlação entre atitudes que demonstram o caráter comprometido do professor e a avaliação positiva dos discentes. Seriam atitudes nas quais os docentes se mostram preocupados e esforçados em fazer com que o aluno compreenda a matéria adequadamente. Comprometidos são os professores que estão sempre à disposição dos alunos para sanar suas dúvidas, são aqueles que estão sempre focados na matéria e não se deixam desviar do conteúdo a ser ensinado. Nunca

deixam os alunos sem tarefas e estão sempre dispostos a explicar a matéria várias vezes, caso seja necessário. Este seria, então, o típico retrato do professor empenhado.

Em apenas um caso específico o aluno avalia positivamente a postura descomprometida de seu professor. Esta avaliação é uma exceção. Para ele, ficar sem fazer nada na aula é bom, vejamos novamente:

6MA2-25-[...] **GOSTO** das aulas de português, porque a gente não faz nada. Gosto de tirar uma soneca na aula e a professora nem liga, por isso **GOSTO** dessa aula.[...]

Em contrapartida, são avaliadas negativamente as práticas em que os professores se mostram completamente indiferentes com o aprendizado do aluno. Nesse grupo, compreendem-se as atitudes nas quais os professores faltam às aulas com muita frequência, fazem promessas e não as cumprem, mentem para os alunos, não dão matéria em sala de aula, ficam à toa, perdem muito tempo das aulas falando sobre sua própria vida, não se preocupam ou não se interessam pelas dificuldades de seus alunos.

<b>EF Práticas Interacionais</b>	<b>Conteúdo das práticas</b>	<b>Exemplos</b>
Avaliações positivas	Professor preocupado e esforçado	1MA9 – 28- 1) Esse ano, é <b>MUITO LEGAL</b> . A professora realmente se preocupa conosco, ela está se esforçando nesta turma do “barulho”.  4MA9– 26-[...] <b>(BOM)</b> a minha professora faz de um tudo pra podermos entender a matéria. Eu já vi ela explicar matéria mais de quatro vezes pra aluno que não entendeu.
	Ensinar com zelo	6MA9-20- [...] Mas dentro do conteúdo ensinado eu <b>NÃO TENHO NADA A RECLAMAR</b> ela nos ensina com muito zelo...
	Professores dispostos a atender as dúvidas dos alunos.	2MA2-6- [...] Mas também tiveram anos que os professores pareciam pais dos alunos, eram <b>ATENCIOSOS</b> e estavam <b>DISPOSTOS</b> a atender todas as dúvidas[...]
	Professores focados	3MA2-3- Os professores de Português da minha escola são professores <b>SÉRIOS</b> que passam uma boa imagem para a turma, procuram focar sempre na matéria, não ficam desviando o assunto focam mesmo em trabalhos fazer com que a turma produza.
Avaliações negativas	Faltar muito	1MA9 – 11- <b>(RUIM)</b> No ano passado, tivemos uma professora de português que mais falava mais do que vinha. [...]
	Prometer e não cumprir	4MA9– 24- [...] Quando tem um dever ela fala que no final do ano ela vai contar os vistos no caderno e vai valer ponto, pois é tudo mentira porque chega no final do ano ela não olha nada e ainda fica enganando a gente e depois fica dando uma de vítima ela e aquela cara de quem não

		fez nada.
Ficar à toa	4MA9- 25- (RUIM)	a professora ----- ficava a toa e depois eles falavam que ela estava doente.
Não dar nada na aula	5MA9- 3	–Ano passado a professora de Português não dava nada na sala de aula ou seja nós ficávamos a toa na sala [...]
Omissão	6MA9-25-[...]	(RUIM) mas tem muitos alunos que sofrem bullying e os professores não falam nada [...].
Desinteresse no aprendizado do aluno	7MA9 – 19- [...]	mas depois eu passei de série as coisas tornaram MAIS DIFÍCEIS hoje em dia as professoras não explicam não todos mas a maioria eles não querem saber se você aprendeu ou não.  2MA2-6- [...] (RUIM) os professores não se interessam em atender as dúvidas dos alunos, eles só passavam a matéria explicavam de forma que os alunos não entendiam e pronto.
Professores que desviam do foco da aula.	4MA2- 1- 1) (RUIM)	Já tive uma professora de português que sempre contava sobre a vida dela. Contava coisas que nunca acreditávamos e sempre passava mal, chegava a desmaiar na aula. Mas ela é MUITO GENTE BOA, só conversava muito. Nunca dava nada.  4MA2 – 22-1) [...] (RUIM) Ano retrasado tive uma professora que só falava de seus problemas em sala, quase não tínhamos aula.
Professores mentirosos	4MA9- 25- (RUIM)	a professora [...] fica mentindo para nós [...]

Quadro 9: Conteúdo semântico do EF **Comprometimento**

Dois casos específicos, com avaliação negativa, nos chamaram a atenção. Em um deles, a professora avaliada dá nota alta para o aluno bagunceiro por estar sem paciência de corrigir prova e o outro caso (remetido por relatos de vários alunos) é de uma professora que, em vez de dar aulas, perde seu tempo somente em mexer no cabelo de algumas alunas. Vejamos os exemplos:

5MA2-2- [...]E uma **EXPERIÊNCIA NEGATIVA** foi quando eu estudava em outro colégio e tinha um aluno nada dedicado a professora me chamou pra ajudá-la a corrigir as provas então eu vi ela dando a nota máxima pra ele só porque ela estava sem paciência. [...]

6MA2-37-Em [...] Uma vez ela parou a aula dela para ficar fazendo tranças em uma meninas que ela diz ser as melhores da turma que dizer, em vez dela dar aula ela fica cheia de gracinhas com essa turminha.

Com relação aos EFs não Centrais deste *frame*, **Resultado** e **Finalidade**, observamos as seguintes ocorrências:

EF <b>Resultado</b>	Exemplos	Ocorrências
Positivo	<b>5MA2-15-</b> [...] Depois da experiência com essa professora <b>TÃO DEDICADA</b> a ensinar, <b>comecei a entender melhor a língua portuguesa</b> . E assim posso concluir minhas experiências que foram e são muito legais sobre português.	1 (50%)
Negativo	<b>6MA2-31-</b> [...] ela é <b>UMA PALHAÇA</b> fica falando de tudo menos das matérias até cabelo das meninas ela arruma mas não dá aula eu não sei porque <b>já estou me prejudicando quando eu vou fazer uma prova eu não sei nada de português</b> e eu <b>NÃO GOSTO</b> dela de jeito nenhum.	1 (50%)
<b>TOTAL</b>		<b>2 (100%)</b>

Tabela 21: Total de Instanciações do EF **Resultado** do *frame* Avaliação do Comprometimento Docente.

Tais dados, mesmo que tão reduzidos, corroboram a afirmação discente de que atitudes de comprometimento por parte dos professores apresentam bons resultados, ao contrário das atitudes descomprometidas.

EF <b>Finalidade</b>	Exemplos	Ocorrências
	<b>2MA2-6-</b> [...] [...] Mas também tiveram anos que os professores pareciam pais dos alunos, eram <b>ATENCIOSOS</b> e estavam <b>DISPOSTOS</b> a atender todas as dúvidas, <b>para que no futuro o aluno possa ter grandes resultados benéficos para sua vida</b> .	3 (100%)
<b>TOTAL</b>		<b>3 (100%)</b>

Tabela 22: Total de Instanciações do EF **Finalidade** do *frame* Avaliação do Comprometimento Docente

O EF **Finalidade** nos mostra o objetivo final das atitudes do professor. Em todas as ocorrências, esse EF acompanha avaliações positivas com relação ao comportamento comprometido docente, ilustrando suas boas intenções ao realizar sua tarefa.

Passemos à leitura interpretativa das vozes discentes, tomando a análise semântica como seu suporte.

#### 4.2.3.1. Interpretando as vozes discentes sobre o comprometimento docente

Mais um traço do perfil do professor – desejado ou repudiado – emerge da análise deste *frame*. O comprometimento ou a sua falta se associam, respectivamente, a avaliações positivas ou negativas, mostrando o olhar engajado dos discentes com uma realidade que não lhes passa despercebida, que os afeta diretamente em seu processo de aprendizagem, e que querem ver transformada.

O caminho apontado pela voz discente, mais uma vez, vai ao encontro do pensamento de Freire (2011). Para o educador, é imprescindível que haja uma aproximação entre a fala do professor e os seus atos para que possa haver uma aprendizagem discente através do exemplo. Sendo assim, o professor não deve, de forma alguma, mentir para seus alunos nem, tampouco, se mostrar omissos ante as questões postas em sala de aula. Assim, em seus termos, a minha presença enquanto professor “não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de *opções*” (FREIRE, 2011, p.96). E é por isso que o testemunho do professor não deve faltar com a verdade e com o senso de justiça, sendo, por isso mesmo, um testemunho ético.

Vale aqui pontuar algumas reflexões de Tomasello (2003, 2005) acerca da aprendizagem humana. Para o autor, tal aprendizagem é marcada de modo singular pela transmissão cultural possibilitou que houvesse um fenômeno na cognição humana, denominado por ele como “Efeito Catraca”. Tal efeito consistiria em uma “evolução cultural cumulativa” (TOMASELLO, 2003, p. 5), ou seja, em uma estratégia da evolução que permitiria aos seres humanos a capacidade de não somente criar ferramentas, comunicação simbólica e instituições sociais, mas também a capacidade de manter e *transmitir* esse artefato ou prática às futuras gerações, de modo que estas, além de utilizá-los, também os modificariam, aperfeiçoando-os e passando às novas gerações, fazendo a catraca girar, não permitindo o retrocesso desse artefato ou prática à estaca zero. Nesse rumo, o antropólogo afirma que todo este processo peculiar da aprendizagem humana só é possível a partir da capacidade dos seres humanos de reconhecer seu coespecífico como um ser intencional como ele mesmo, o que define três formas de aprendizagem social dos seres humanos: por imitação, instrução e colaboração.

Dessa forma, para Tomasello (2003, p.8), os seres humanos não aprendem somente *com* o outro, mas, principalmente, *através* do outro, em sua contraface. Essa premissa reforça a ideia da importância da figura do adulto e, no caso, do professor para a aprendizagem social de seus alunos. O exemplo dado pelos docentes é uma das maneiras mais eficazes de os alunos adquirirem padrões de conduta, visto que o professor (e também os colegas), assim como os pais, são figuras de referência importante na vida dos jovens. Para Tomasello (2005), ainda, é na interação social que as crianças assimilam padrões linguísticos, a partir das construções mais reiteradas e mais relevantes nos diversos contextos sociais. Dessa forma, pode-se considerar que os padrões de conduta mais reiterados à sua volta também serão assimilados e repetidos pelas crianças, sendo, por esse motivo, imprescindível o bom exemplo

advindo dos professores para que os educandos possam adquirir princípios morais adequados para a efetivação do respeito mútuo entre os pares.

Adiante, apresentaremos o *frame* Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes, observando em que medida os alunos aprovam ou desaprovam esse tipo de comportamento.

#### 4.2.4. O *frame* Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes

O *frame* em questão visa demonstrar como os alunos avaliam o comportamento regulador e punitivo dos professores ao tentar manter a disciplina em sala de aula. Primeiramente, faz-se necessário observar como ele se estrutura a partir da descrição e exemplos anotados abaixo:

<b>Avaliação das práticas reguladoras e punitivas docentes</b>	
<b>Descrição:</b>	Neste <i>frame</i> o <b>Professor de Português</b> (Avaliado) é avaliado pelo <b>Aluno de Português</b> (Afetado) por suas <b>Práticas Reguladoras e Punitivas</b> (Comportamento) e/ou pelo <b>Resultado</b> destas práticas no processo de aprendizagem do Aluno.
	<b>6MA9-16-</b> Eu tive <b>uma professora MUITO CHATA</b> , ela era alta e magra. Todos os dias <b>ela me enchia o saco e deixava a gente depois da aula por conversar. [...]. Ela dizia que se eu precisasse de 0,5 pontos eu iria tomar pau[...]</b> Hoje eu vejo que <b>ela só queria nosso bem [...]</b> .
	<b>4MA2 – 27-[...]</b> <b>A professora</b> também é <b>MUITO LEGAL</b> e <b>[IND]</b> <b>bota ordem na sala de aula.</b>
<b>EFs Centrais:</b>	
	<b>Professor de Português:</b> O profissional que tem suas práticas reguladoras e punitivas avaliadas.
	<b>6MA9-8-</b> Eu tive momentos tristes e momentos felizes na aula de português. Eu tive <b>uma professora MUITO BRAVA</b> para ensinar Língua Portuguesa para os alunos do colégio C.
	<b>Aluno de Português:</b> O beneficiado ou prejudicado pelas atividades realizadas pelo <b>Professor de Português</b> . É também o avaliador das atitudes docentes.
	<b>6MA9-6-</b> <b>NA minha OPINIÃO, eu ACHO QUE NÃO ESTÁ COMPLETAMENTE DO JEITO QUE DEVERIA SER,</b> pois a professora é <b>MUITO DESATENTA</b> e é por isso em que há na sala muita bagunça e desrespeito.
	<b>Prática Reguladora e Punitiva:</b> As práticas do <b>Professor de Português</b> no ensino da disciplina, que se configuram como o foco da avaliação dos alunos.
	<b>6MA9-16-</b> Eu tive uma professora <b>MUITO CHATA</b> , ela era alta e magra. Todos os dias ela me enchia o saco <b>e deixava a gente depois da aula por conversar. [...]. Ela dizia que se eu precisasse de 0,5 pontos eu iria tomar pau[...]</b> Hoje eu vejo que ela só queria nosso bem [...].
<b>EFs Não-centrais:</b>	
	<b>Justificativa:</b> O motivo da prática reguladora e punitiva do professor.
	<b>1MA9 – 30- [...]</b> Tem uma professora esse ano que é muito gente fina ela é muito doce e legal mais os alunos só atormentam a aula. ela se chama maria. Ela agora começou a anotar o nome no quadro <b>porque os alunos não ficam quietos.</b>

<b>Resultado:</b> O efeito positivo ou negativo da atuação do professor sobre o processo de aprendizagem do aluno.
<b>6MA2-1-1)</b> [...] tinha alguns professores que ficavam me culpando por coisas que não fiz [...] como a professora me colocou na frente <b>eu parei de fazer bagunça</b> e <b>ESTOU GOSTANDO</b> de ficar assim.
<b>Unidades Lexicais e Construcionais:</b>
<i>Brava.a, Desatenta.a, Chata.a, Gostar.v, Não Gostar.v, Pouco.a.</i>

Quadro 10: Descrição do *frame* Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes

Em nossos dados, encontramos somente 17 sequências discursivas do referido *frame*. Destas, 14 (82%) são negativas, 2 (12%) são positivas e 1 (6%) é neutra, pois o contexto linguístico não nos permitiu inferir a posição do aluno com relação a esse comportamento do professor.

Após essas considerações, observemos como as ULs e UCs desse *frame* são instanciadas em nossos dados a partir das tabelas abaixo:

<i>Avaliações Positivas</i>		
Adjetivos	Exemplos	Ocorrências
Bom	<b>4MA2 – 27-</b> [BOA] A professora brincar modo de dizer, no tempo livre contar piada e se divertir com os alunos. [...] a professora também é muito legal e bota ordem na sala de aula	<b>1 (50%)</b>
<b>Verbos</b> Gostar...	<b>6MA2-1-</b> [...] tinha alguns professores que ficavam me culpando por coisas que não fiz [...] como a professora me colocou na frente eu parei de fazer bagunça e <b>ESTOU GOSTANDO</b> de ficar assim.	<b>1(50%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>2 ( 100%)</b>

Tabela 23: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam positivamente as práticas reguladoras e punitivas docentes.

<i>Avaliações Negativas</i>		
Adjetivos/ locuções adjetivas	Exemplos	Ocorrências
Pouco, desatento, lerdo, ruim, insuportável...	<b>6MA9-6-</b> na minha opinião, eu acho que não está completamente do jeito eu que deveria ser, pois a professora é <b>MUITO DESATENTA</b> e é por isso em que há na sala muita bagunça e desrespeito.  <b>4MA9– 17-</b> [...] <b>A PARTE RUIM</b> e que todos os professores com quem tive aulas eram <b>MUITO LERDOS</b> e não conseguiam controlar a sala. [...]	<b>12 (80%)</b>
<b>Verbais</b> Odiar	<b>1NA2 – 9-</b> [...] essa agora eu <b>ODEIO</b> , pois esculacha os alunos, fala que seu um aluno fosse filho dela ela iria quebrar os dentes. Fala que somos delinquentes e que não deveríamos ter nascido, não tem a mínima vontade de dar aula, faz cara de nojo e quem ela não gosta simplesmente manda descer.	<b>1 (7%)</b>
<b>Construções complexas (oracionais)</b>	<b>7MA2– 32-</b> [...] no 1º ano a professora também era BOA, e no 2º ano, que estou, também GOSTO da Laís,	<b>2 (13%)</b>

“O que mata...” Não está do jeito que deveria ser...	mas <b>O QUE MATA</b> é a conversação que fica dentro de sala, e que ela é obrigada a dar aqueles gritos que doem até o cérebro e principalmente o ouvido.  <b>6MA9-6- NA</b> minha <b>OPINIÃO, EU ACHO QUE NÃO ESTÁ COMPLETAMENTE DO JEITO EU QUE DEVERIA SER</b> , pois a professora é <b>MUITO DESATENTA</b> e é por isso em que há na sala muita bagunça e desrespeito.	
<b>TOTAL</b>		<b>15 (100%)</b>

Tabela 24: Unidades Lexicais e Construcionais que avaliam negativamente as práticas reguladoras e punitivas docentes.

<i>Avaliação Neutra</i>		
Adjetivo	Exemplos	Ocorrências
Bravo	<b>6MA9-8-</b> Eu tive momentos tristes e momentos felizes na aula de português. Eu tive uma professora <b>MUITO BRAVA</b> para ensinar Língua Portuguesa para os alunos do colégio C. Eu na hora da prova de português ia com notas boas, médias e ruins.	<b>1 (100%)</b>
<b>TOTAL</b>		<b>1 (100%)</b>

Tabela 25 Avaliação Neutra das práticas reguladoras e punitivas docentes.

Dessa forma, encontramos 18 ULs/UCs avaliativas neste *frame*, sendo 2 (11%) delas positivas, 15 (83%) negativas e 1 (6%) neutra.

No que concerne ao EF **Prática Reguladora e Punitiva**, em que recaem as avaliações dos alunos, encontramos 12 ocorrências desse EF lexicalizado contra 3 ocorrências de Instanciação Nula Definida, como podemos observar no quadro abaixo:

EF <b>Prática Reguladora e Punitiva</b>	Exemplos	Ocorrências
Lexicalizado	<b>7MA2- 15-</b> [...] minha professora <b>não aceita risos na sala de aula se tal fato ocorrer o aluno está sujeito a penalidade de ser expulso de sala.</b>	12 (80%)
IND	<b>6MA9-8-</b> Eu tive momentos tristes e momentos felizes na aula de português. Eu tive uma professora <b>MUITO BRAVA [IND]</b> para ensinar Língua Portuguesa para os alunos do colégio C. Eu na hora da prova de português ia com notas boas, médias e ruins.	3 (20%)
<b>TOTAL</b>		<b>15 (100%)</b>

Tabela 26: Total de Instanciações do EF **Prática Reguladora e Punitiva** do *frame* Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.

A partir da análise desse EF, observamos que são positivas as atitudes em que os professores apresentam pulso firme e conseguem controlar a sala de aula sem o uso de autoritarismo. Como os alunos dizem, eles conseguem “colocar ordem na sala”. E também

quando uma atitude punitiva do professor surtiu um efeito positivo: a melhoria do comportamento do aluno, como podemos observar no exemplo abaixo:

**6MA2-1-1** [...] como a professora me colocou na frente eu parei de fazer bagunça e **[IND] ESTOU GOSTANDO de ficar assim.**

Com relação às avaliações negativas, observamos que os alunos desaprovam os atos de punição que ocorrem injustamente, ou sem um motivo aparente. Outra atitude reprovada pelos alunos é a falta de firmeza de seus professores. Segundo os relatos, a licenciosidade (cf. FREIRE, 2011) dos docentes permite que haja desordem durante as aulas. O extremo oposto também é malvisto pelos alunos. Atitudes extremamente rigorosas e autoritárias são consideradas desagradáveis segundo os relatos discentes. Observemos alguns exemplos dessas avaliações:

**6MA2-1-** [...] tinha alguns professores que ficavam me culpando por coisas que não fiz [...]

**3MA9- 4-** E a falta de firmeza dos professores é POUCA, [...] o professor não consegue dar aula e e nós não aprendemos.

Os Elementos de Frame não Centrais também apresentaram poucas ocorrências. São eles **Resultado** e **Justificativa**, este com 3 ocorrências e aquele com 7. Vejamos, nos exemplos abaixo, como eles se instanciam em nossos dados e como auxiliam nas avaliações discentes:

EF <b>Resultado</b>	Exemplos	Ocorrências
Positivo	<b>6MA2-1-</b> [...]a professora me colocou na frente eu parei de fazer bagunça e <b>ESTOU GOSTANDO de ficar assim.</b>	2 (28,7%)
Negativo	<b>6MA9-6-</b> NA minha OPINIÃO, eu ACHO QUE NÃO ESTÁ COMPLETAMENTE DO JEITO EU QUE DEVERIA SER, pois a professora é MUITO DESATENTA e é por isso em que há na sala muita bagunça e desrespeito.	5 (71,3%)
<b>TOTAL</b>		<b>7 (100%)</b>

Tabela 27: Total de Instanciações do EF **Resultado** do frame Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.

A partir dos exemplos acima, observamos que o EF em questão nos mostra um resultado positivo e outros quatro resultados negativos das práticas reguladoras e punitivas dos professores. O primeiro grupo, que acompanha uma avaliação positiva, nos mostra a eficácia de um ato punitivo do professor, que fez com que o aluno mudasse sua postura em sala de aula. O segundo, porém, demonstra o resultado da licenciosidade do professor. O

professor sem autoridade dá margem para a indisciplina escolar, avaliada negativamente pelos próprios alunos.

Esse lado licenciado do professor também demonstra seu lado impotente. Devido à falta de autoridade em sala, muitas vezes os professores não conseguem dar aulas por não conseguirem controlar a turma, como nos mostram os exemplos abaixo:

**3MA9- 4- 1**[...] há professores que pedimos para explicar e fala somos desinteressados [...] e a falta de firmeza dos professores é pouca, [...] **o professor não consegue dar aula e e nós não aprendemos.**

**4ma9- 17-**[...]a parte ruim e que todos os professores com quem tive aulas eram muito lerdos **e não conseguiam controlar a sala.** [...]

**6MA2-28-** [...] e a professora geralmente não tem autoridade na sala de aula, **ninguém obedece quando pede silêncio.**

Vejamos, então, o EF **Justificativa** na tabela abaixo:

EF <b>Justificativa</b>	Exemplos	Ocorrências
Centrado no professor	<b>6MA9-16-</b> Eu tive uma professora muito chata, ela era alta e magra. Todos os dias ela me enchia o saco e deixava a gente depois da aula por conversar. [...]. Ela dizia que se eu precisasse de 0,5 pontos eu iria tomar pau[...]Hoje eu vejo que <b>ela só queria nosso bem [...]</b>	1 (33%)
Centrado no aluno	<b>1MA9 – 30-</b> Tem uma professora esse ano que é muito gente fina ela é muito doce e legal mais os alunos só atormentam a aula. ela se chama maria. ela agora começou a anotar o nome no quadro <b>porque os alunos não ficam quietos.</b> E todo dia vem professor da sermão pra gente <b>porque ficavam com pena dela.</b> ela não conseguia falar fiquei com pena.	2 (67%)
<b>TOTAL</b>		<b>3 (100%)</b>

Tabela 28: Total de Instanciações do EF **Justificativa** do *frame* Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.

Como podemos observar pelos exemplos, há dois tipos de justificativa para os atos reguladores e punitivos dos docentes. O primeiro deles seria aquele que está centrado no próprio professor. Dessa forma, o motivo que o leva a tomar certas atitudes de punição seria por querer o bem do aluno. O segundo tipo de justificativa estaria, então, centrado no aluno. O ato punitivo do professor se explicaria pelas atitudes indisciplinadas dos alunos em sala de aula.

Passemos à leitura interpretativa destas análises semânticas.

#### 4.2.4.1 A relação autoridade-liberdade na voz discente

Os resultados nos mostram que os alunos clamam pelo equilíbrio das atitudes reguladoras e punitivas de seus professores. Assim, tanto a licenciosidade quanto o exercício autoritário são criticados. Suas preferências recaem em professores que se mostram firmes, mas não autoritários; “legais”, mas não licenciosos. O que prevalece é o desejo por uma postura equilibrada do professor para que se possa ter uma participação discente aliada à disciplina escolar.

É o que também nos diz Freire (2011, p. 86) ao refletir sobre a relação autoridade-liberdade, que pode ocasionar tanto a disciplina quanto a indisciplina. Segundo o autor, “o autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura a favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade”. Para ele, tanto a autoritarismo quanto a licenciosidade seriam formas indisciplinadas de comportamento, que ferem a natureza democrática das práticas educacionais.

Para Tognetta (2008, p. 9), o papel da autoridade no processo educativo é imprescindível para que possa haver alguma evolução na aprendizagem dos alunos. Para isso, é necessário que os discentes reconheçam esse papel em seus professores para que ele possa ser devidamente legitimado. Infelizmente, o que a autora percebeu nas escolas brasileiras é a falta de habilidade em lidar com o conceito de *autoridade*.

Os depoimentos discentes analisados parecem reconhecer este papel docente, mas a falta de equilíbrio em seu exercício parece levar, sem dúvida, à perda da autoridade docente.

Neste enquadre, Araújo (2000) e Miranda (2007, 2009, 2012b) consideram o princípio da *equidade* imprescindível para a legitimação da hierarquia entre os papéis na cena escolar, o que significa, portanto, uma necessária assimetria entre os papéis de docente e discente. Como já pontuamos (cf seção 2.2.1), uma falsa simetria, em busca da conquista dos alunos, valendo-se de práticas licenciosas entre “bons amigos”, só conduz à perda efetiva do reconhecimento do papel docente, o que inviabiliza um ambiente escolar propício aos processos de ensino-aprendizagem.

A seção 4.3 tem como objeto a segunda rede de *frames* anunciada (cf. diagrama 2, seção 4.1). Passemos à sua análise.

### 4.3. A rede de *frames* de Sugestão do Comportamento Docente.

As sequências discursivas em foco são atos de linguagem diretivos (cf. seção 4.1) que trazem sugestões voltadas para a mudança de comportamento dos professores e das práticas que configuram o evento Aula. Integram 35 ocorrências, cada uma delas focalizando um tipo específico de Comportamento desejável. Assim, como na rede de *frames* voltados para a avaliação, a decisão analítica em relação a tais sequências foi considerar um *superframe* Sugestão de Comportamento Docente em elos de Herança com *subframes* que especificam o EF **Comportamento** que está em foco na sugestão de mudança (Sugestão de Práticas Pedagógicas, Sugestão de Práticas Interacionais, Sugestão de Comprometimento e Sugestão de Práticas Reguladoras e Punitivas). Pelo conjunto da rede, pode-se observar sua relação direta com os atos de fala expressivos que suscitam a rede regida pelo *superframe* Avaliação de Comportamento Docente.

Observemos como o *superframe* Sugestão de Comportamento Docente se configura em nossos dados e, em seguida, analisaremos cada um de seus focos separadamente.

<b>Sugestão de Comportamento Docente</b>	
<b>Definição:</b>	Nesse frame, o <b>Aluno</b> (EF, via de regra, não expresso) sugere ao <b>Professor</b> ou ao evento pedagógico por ele regido ( <b>Aula</b> ) uma mudança de <b>Comportamento</b> .
<b>EFs</b>	
<b>Centrais:</b>	
<b>Comportamento:</b>	Ações sugeridas aos <b>Professores</b> pelos <b>Alunos</b> .
	<b>2MA9-21- 1)</b> eu gosto da aula de português, mas eu acho que deveria ser melhor, ter mais coisas, [ind]não ficar só explicando, tem vez que as aulas são muito chatas porque ela explica pouco e eu não entendo quase nada <b>PODERIA ser mais divertida, ter brincadeiras, passear, fazer coisas relacionadas a matéria</b>
<b>Professor/</b>	O indivíduo que recebe a sugestão de mudança de <b>Comportamento</b> feita pelo <b>Aluno</b> .
	<b>6MA9-25- 1)</b> eu não tenho muito que reclamar porque todos os professores que eu tive até hoje são legais, <b>eles TINHAM QUE</b> passar mais filmes sobre a língua portuguesa para os alunos, passeio, brincadeira não é que eu sou inteligente é que
<b>Aula:</b>	O evento que recebe a sugestão de mudança de <b>Comportamento</b> feita pelo <b>Aluno</b> .
	<b>3MA2-14[...]</b> pra mim as <b>aulas DEVERIAM ser mais dinâmicas, envolventes</b> .
<b>Central não expresso:</b>	
<b>Aluno:</b>	O indivíduo que realiza a sugestão.
<b>Tipo semântico:</b>	Aluno de Português
<b>Não-central:</b>	

<b>Resultado:</b> O resultado esperado da atitude sugerida pelo <b>Aluno</b>
<b>3MA2-2-</b> [...] 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 <b>SE</b> o professor não me desse os pontos para passar eu <b>aprenderia mais e ficaria melhor</b> .
<b>Justificativa:</b> O motivo pelo qual o aluno acha necessária a mudança de <b>Comportamento</b>
<b>5MA2-8-1)</b> ela é muito gente boa sabe conversar, ajudar explicar e sem precisar de ignorância nenhuma. Acho que todos os professores <b>PODIA</b> ser igual a ela <b>porque com amor a gente aprende até mais rápido</b> [...]
<b>Finalidade:</b> A finalidade da mudança de <b>Comportamento</b> .
<b>6MA9-24-</b> É boa <b>PODIA</b> melhorar mais <b>pra gente entender mais</b> . a minha convivência com os professores são boas eu às vezes não entendo muito as coisas que a professora passa (explica). Durante a aula eu presto atenção só que às vezes não entendo não.
<b>Condição:</b> O pré-requisito para que se tenha uma aula boa.
<b>3MA9- 7-</b> [...] Bom <b>para essa disciplina se tornar legal TEMOS QUE</b> ter professores legais. [...]
<i>Unidades Lexicais:</i>
<i>Poder.v, Dever.v, Ter que.v, É preciso.v, Verbos no futuro do pretérito e no imperativo, construções condicionais.</i>

Quadro 11: Descrição do *frame* Sugestão de Comportamento Docente.

Como já apontado, as sequências de sugestões, assim como as avaliativas, focalizam os mesmos tipos de Comportamento docente. O mais frequente deles é o que diz respeito às Práticas Pedagógicas, com 24 ocorrências (68%). Vejamos como as sugestões se distribuem em nossos dados através da tabela abaixo:

<b>Rede de frames Sugestão de Comportamento Docente</b>	<b>Números</b>	<b>%</b>
Sugestão de práticas pedagógicas	24	68
Sugestão de práticas interacionais	8	23
Sugestão de comprometimento	2	6
Sugestão de práticas reguladoras e de punição	1	3
<b>TOTAL</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tabela 29: Ocorrências de cada *frame* extraído das sequências de sugestão.

O gráfico abaixo nos ajuda a visualizar melhor as proporções tomadas por cada tipo de sugestão:

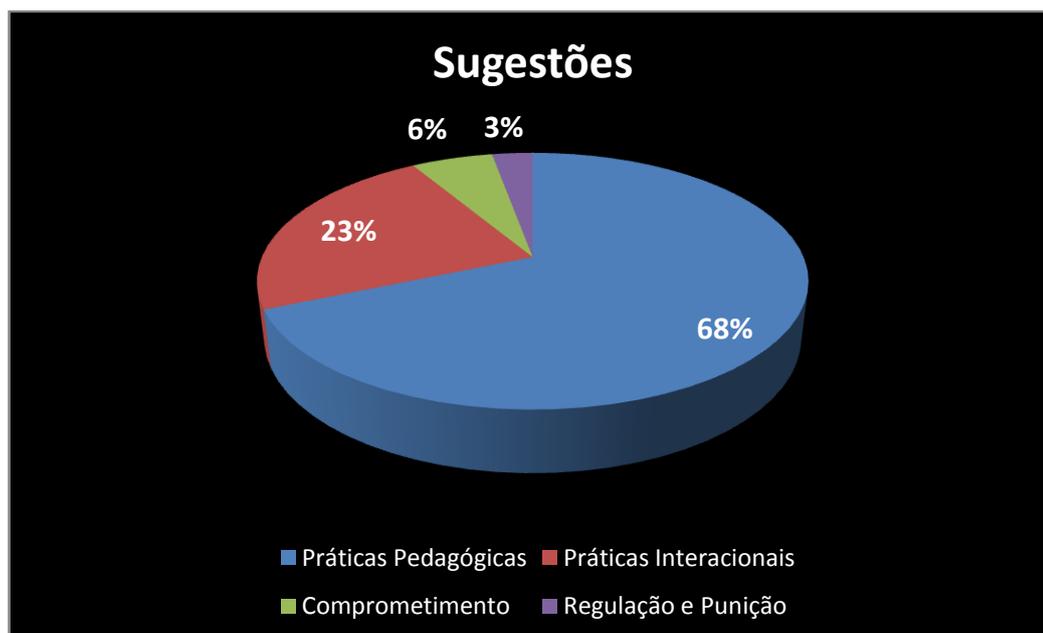


Gráfico 11: Frequências de cada *subframe* extraído das sequências de sugestão.

Como podemos observar, a maior parte das sugestões feitas pelos alunos em seus textos se concentra nas práticas pedagógicas de seus professores, seguidas das práticas interacionais, de comprometimento e das práticas reguladoras e punitivas. Dessa forma, partiremos para a análise de cada *frame* específico dessas sugestões nas seções subseqüentes.

Antes de nos dedicarmos à análise de cada *subframe*, observemos as instanciações das ULs e UCs utilizadas no discurso dos alunos em todo o conjunto de sequências de sugestões. Devido ao fato de as ULs e UCs se apresentarem de modo altamente uniforme nos quatro *subframes*, optamos por fazer apenas uma apresentação de suas instanciações para a rede regida pelo *superframe* Sugestão de Comportamento Docente. Vejamos na tabela abaixo:

ULs e UCs: REDE de <i>frames</i> - Sugestão de Comportamento Docente			
ULs	Subframes	Exemplos	Ocorrências
<b>Auxiliares Modais:</b> Deveria, poderia, ter que...	Sugestão de Práticas Pedagógicas	2MA9-2- [...] acho que <b>DEVERIA</b> ter mais coisa na aula não como só a matéria <b>PODERIA</b> ter coisa diferente como brincadeiras de vez em quando ela também <b>PODERIA</b> fazer passeios como ir ao teatro, cinema, irmos para lugares diferentes e etc. As aulas também <b>DEVERIA</b> ser mais criativa [...]	23 (57,5%)
	Sugestão de Práticas Interacionais	3MA9- 7- [...]Bom para essa disciplina se tornar legal <b>TEMOS QUE</b> ter professores legais. Lembro de muitos momentos marcantes mas se eu fosse contar iria	

		demorar o meu dia inteiro.	
	Sugestão de Práticas Reguladoras e Punitivas	6MA2-34- [...] Para melhorar, <b>DEVERÍAMOS</b> ter aula fora da sala pelo menos uma das quatro aulas dadas por semana, os alunos desinteressados mandados para fora de sala.	
<b>Formas Verbais no Futuro do Pretérito</b> Queria, Gostaria...	Sugestão de Práticas Pedagógicas	6MA9-20- Eu <b>QUERIA</b> fazer as coisas mais em grupos ter mais passeios para ter conhecimentos de mais coisas navegar na internet pesquisas sobre a vida dos autores dos livros que lemos.	<b>6 (15%)</b>
	Sugestão de Práticas Interacionais	6MA2-3- [...] <b>QUERIA</b> que as aulas fossem mais divertidas, que os professores ajudassem os alunos e vice-versa, que eles entendessem nossas fraquezas, nossos erros, nossos medos...	
<b>Construções Condicionais iniciadas pela Conjunção SE</b>	Sugestão de Práticas Pedagógicas	5MA9- 1 –[...] É isso que acho sobre Língua Portuguesa, um saco! Mas <b>SE</b> talvez os professores ensinassem de um modo mais recreativo, quem sabe... eu poderia me esforçar mais com facilidade!!!	<b>6 (15%)</b>
	Sugestão de Práticas Interacionais	2MA9-8 Olha eu não sou muito chegada na aula de português, mas isso depende muito do professor, <b>SE</b> ele (a) for gente boa, maneiro que saiba lidar com os alunos.	
	Sugestão de Comprometimento	4MA2 – 8- [...] o professor, <b>SE</b> ele tiver palavra e impor respeito nos alunos ta bom. Pronto falei.	
<b>Expressões Modais</b> É preciso...	Sugestão de Práticas Pedagógicas	7MA2– 30- [...] <b>É PRECISO</b> ter um ensino qualificado, onde nós passamos dificuldades quando, fazemos um vestibular, provas para concurso onde nos deparamos com palavras novas fora do nosso cotidiano.[...]	<b>1 (2,5%)</b>
<b>Formas Verbais no Imperativo</b>	Sugestão de Práticas Pedagógicas	6MA2-32 [...] Pretendo que isso <b>VOLTE</b> a acontecer pois torna as aulas mais interessantes.[...]	<b>4 (10%)</b>
	Sugestão de Práticas Interacionais	6MA2-2-Não quero que mude de professor mas que <b>MUDE</b> a maneira dela de trabalhar o jeito de agir	
	Sugestão de Comprometimento	3MA2-13-[...] os professores também <b>NÃO PODEM</b> deixar nunca acontecer é trazer problemas de fora para dentro de sala de aula ex.: o professor está dando aula e está com a cabeça lá no marido que está traindo ela tudo bem eu sei que é difícil se concentrar com tanto problema.	
<b>TOTAL</b>			<b>40 (100%)</b>

Tabela 30: ULs e UCs da rede vinculada ao superframe Sugestão de Comportamento Docente.

Como podemos perceber, as Unidades Lexicais da rede vinculada ao superframe Sugestão de Comportamento Docente são, como já era o esperado, típicas de atos de linguagem diretivos. Dessa forma, os alunos, para sugerirem mudanças na forma como seus

professores conduzem suas aulas, irão se utilizar de construções com verbos e expressões modais, formas verbais no futuro do pretérito ou no imperativo, ou, ainda, construções condicionais.

#### 4.3.1. O *frame* Sugestão de Práticas Pedagógicas Docentes

Da mesma forma como ocorreu com a rede de *frames* avaliativa, os *frames* filhos da rede de sugestão irão apresentar somente a subespecificação do EF **Comportamento**. Como tais *subframes* também repetem o mesmo conteúdo dos distintos EFs de prática dos *subframes* de avaliação, decidimos por não apresentar a descrição de cada um deles a fim de que a nossa análise não se torne demasiadamente repetitiva.

Segundo a tabela e o gráfico da seção anterior, as sugestões acerca das práticas pedagógicas dos professores somaram 24 ocorrências, o que corresponde a 68% do universo total de sugestões. Similarmente às avaliações analisadas anteriormente, as sugestões se dividiram entre Competência, Inovação e Exigência dos docentes. Porém, dessa vez, as sugestões das práticas pedagógicas se concentraram mais no aspecto inovador das aulas de português, somando 15 ocorrências (62,5%), contra 5 (21%) de exigência e 4 (16,5%) de competência.

Observemos, então, como se instancia o EF **Práticas Pedagógicas** em cada um dos subgrupos encontrados em ordem decrescente de frequência: Inovação, Exigência e Competência, respectivamente.

##### a) A Inovação das Práticas Pedagógicas

Como já foi apontado anteriormente, a maior parte das sugestões discentes para a mudança das práticas pedagógicas recaiu sobre o caráter inovador dos professores ou das aulas de língua portuguesa. Foram 15 ocorrências, que correspondem a 62,5% do total de sugestões para a prática docente.

Ao analisar o EF **Práticas Pedagógicas** pelo viés da inovação, percebemos que as sugestões feitas pelos alunos dialogam harmoniosamente com as avaliações feitas por eles com relação a tais práticas. Em suma, os alunos sugerem que os professores procurem maneiras diferenciadas de conduzir suas aulas. O docente, então, teria que oferecer algo a

mais aos alunos que não estão mais satisfeitos com o modelo canônico de aula, no qual o educador transfere seus conhecimentos ao educando sem uma interação entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, em nossas análises do referido Elemento de Frame, encontramos atos de linguagem diretivos que propunham aos professores mudanças do tipo: ter coisas diferentes, não só matéria; brincadeiras; passeios; ir a teatro, cinema, exposições culturais, lugares diferentes; ter aulas mais criativas, envolventes, dinâmicas, divertidas e recreativas; ver filmes; fazer teatros; navegar na internet para fazer pesquisa; fazer trabalhos em grupo dentro de sala; ter aulas fora de sala; ter menos aulas de português etc. O exemplo abaixo no ajuda a elucidar melhor esse tipo de sugestão:

**2MA9-2-** Ah, eu gosto de português mas a professora é um pouco chata [ini] às vezes não é ela que é chata é a matéria aí se torna a aula com a professora chata acho que **DEVERIA ter mais coisa na aula não como só a matéria PODERIA ter coisa diferente como brincadeiras de vez em quando ela também PODERIA fazer passeios como ir ao teatro, cinema, ir para lugares diferentes e etc.**

As aulas também **DEVERIA ser mais criativa** as matérias é muito “enjoativas” aí se torna a aula insuportável, **PODERIA também diminuir um pouco as aulas de português** pois são muitas e acaba “enjoando”.

Mais uma vez, nos deparamos com os clamores discentes por um maior protagonismo. O fato de o aspecto inovador ser o mais recorrente dentre as sugestões analisadas nos mostra a necessidade de um maior reconhecimento do papel ativo dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Nossos jovens não se contentam mais em ser meros pacientes da prática pedagógica; eles exigem uma maior participação na construção de seu conhecimento.

Passemos, então, às considerações acerca dos Elementos de Frame não Centrais encontrados no discurso discente no que diz respeito ao caráter inovador das práticas dos professores. Encontramos 1 ocorrência do EF **Resultado** e 1 ocorrência do EF **Justificativa**. O primeiro se refere ao resultado esperado da ação do professor caso ela viesse a acontecer e o segundo seria o motivo pelo qual o aluno acha aquela mudança necessária. Observemos os exemplos na tabela abaixo:

EFs não Centrais	Exemplos	Ocorrências
<b>Resultado</b>	<b>5MA9- 1</b> [...] É isso que acho sobre Língua Portuguesa, um saco! Mas <b>SE</b> talvez os professores ensinassem de um modo mais recreativo, quem sabe... <b>eu poderia me esforçar mais com facilidade!!!</b>	1

Justificativa	2MA9-2- [...] PODERIA também diminuir um pouco as aulas de português pois são muitas e acaba enjoando	1
<b>TOTAL</b>		<b>2</b>

Tabela 31: EFs não Centrais do caráter dinâmico do *frame* Sugestão das Práticas Pedagógicas

Dessa forma, a partir da análise das sugestões discentes, podemos perceber qual é a preferência dos alunos no que concerne ao professor de língua portuguesa e/ou aula de Língua Portuguesa ideais. Para eles, as aulas dessa disciplina deveriam ser mais atraentes, apresentar uma configuração diferente daquela a que eles estão acostumados. É muito evidente a necessidade de uma postura mais ativa desses alunos; eles cobram por mais voz e vez no ambiente de sala de aula ou fora dela.

Passaremos, então, para a análise do segundo subtipo de sugestão das práticas pedagógicas mais frequente: a Exigência.

#### b) A Exigência docente

O segundo subtipo de sugestão das Práticas Pedagógicas encontrado em nossos dados diz respeito ao grau de exigência dos professores em sala de aula. Como já dito anteriormente, esse tipo de sugestão apresentou 5 ocorrências (21%). Destas, 3 (60%) sugestões são de alunos que pedem por um professor com pulso mais firme, contra 2 (40%) sugestões de alunos que gostariam que os professores fossem menos rigorosos e mais generosos. Observemos os exemplos:

5MA9- 4- [...]Ano passado eu não entendia nada e fechei os bimestres. Eu acho que DEVERIAM cobrar mais o aprendizado do aluno

7MA9 – 8- Eu QUERIA que ela ajudasse na hora da prova, ela PODIA dar uma dica é muito estranho as provas.

Dessa forma, a partir da análise do EF Práticas Pedagógicas, podemos perceber que os alunos pedem para que os professores não sejam tão rigorosos a ponto de prejudicar os alunos, mas também não tão tolerantes a ponto de não preparar seus alunos para os desafios da vida. Sendo assim, podemos afirmar que os alunos, mais uma vez, clamam por um equilíbrio nesse tipo de prática docente, de forma que eles não sejam nem autoritários nem licenciosos (cf. seção 4.2.4).

Com relação aos Elementos de Frame não Centrais, encontramos somente uma ocorrência do EF **Resultado** no subgrupo das sugestões acerca do caráter exigente das práticas docentes:

**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.**

Como podemos observar, o EF em questão mostra o resultado esperado pelo aluno a partir da atitude que sugere. Assim, segundo o discente, se o professor fosse mais exigente e não desse os pontos para ele, poderia ter feito a matéria novamente e aprendido melhor.

Passemos, então, ao terceiro subgrupo do *frame* Sugestão das Práticas Pedagógicas Docentes.

### c) A Competência das Práticas Pedagógicas

O terceiro e último subgrupo do EF **Práticas Pedagógicas** (4 ocorrências, 16,5%) diz respeito ao aspecto competente das práticas dos professores de português.

Ao analisarmos o EF em questão, observamos que os alunos propõem que os professores melhorem sua forma de ensino, que expliquem de uma maneira mais compreensível para que o aluno possa entender melhor a matéria que está sendo ensinada. Propõem, ainda, um ensino mais qualificado, a fim de que os alunos possam se preparar melhor para as provas, como vestibulares e concursos. Os exemplos abaixo nos ajudam a visualizar melhor como essas sugestões são feitas pelos alunos:

**7MA2- 30-** [...] A língua Portuguesa não é uma matéria fácil de se lidar de se aprender, **É PRECISO ter um ensino qualificado, onde nós passamos dificuldades quando, fazemos um vestibular, provas para concurso onde nos deparamos com palavras novas fora do nosso cotidiano.** [...]

**5MA9- 4-** Português é muito difícil, eu acho que **DEVERIA ter uma forma mais fácil para ensinar.**  
Ano passado eu não entendia nada

Sendo assim, os nossos alunos sugerem que os professores modifiquem sua forma de ensino, de modo que este se torne mais eficaz na aprendizagem e entendimento da matéria.

Com relação aos EFs não Centrais, encontramos somente uma ocorrência do EF **Finalidade**, como podemos observar exemplo a seguir:

6MA9-24- É boa **PODIA** melhorar mais **pra gente entender mais**

O EF em questão demonstra o objetivo da melhoria da prática pedagógica do professor. O aluno acredita que a mudança é necessária para que a finalidade do processo de ensino-aprendizagem seja alcançada efetivamente.

Os achados do *frame* Sugestões das Práticas Pedagógicas Docentes dialogam harmoniosamente com os achados analíticos do *frame* Avaliação das Práticas Pedagógicas Docentes. Isso significa dizer que os professores que mais marcaram os alunos positivamente foram aqueles que se mostraram competentes, inovadores e exigentes e é exatamente este tipo de professor que é considerado ideal para os discentes. Porém, diferentemente do que ocorreu com as avaliações, nas quais o caráter competente do professor teve mais relevo, nas sugestões o caráter inovador das práticas docentes é que teve maior atenção. Talvez seja esse o tipo de prática de que os alunos mais sentem falta em seu convívio diário com o ensino de Língua Portuguesa.

Continuemos, então, as análises da rede de *frames* Sugestão de Comportamento Docente, desta vez focalizando o *frame* filho Sugestão de Práticas Interacionais Docentes.

#### 4.3.2. O *frame* Sugestão das Práticas Interacionais Docentes

A partir do gráfico 11, observamos que o *frame* em questão apresentou apenas 8 (23%) ocorrências. Os exemplos a seguir ilustram tais tipos de sugestão:

- 1) 3MA2-13- 1[...] E isso **É IMPORTANTE**. Os alunos têm que confiar nos professores porque eles não veem os professores só com professor. Vê ele também como amigo e isso faz com que cada aula se torne MAIS IMPORTANTE e **SE tiver amizade e união dentro de sala com os alunos e professores** a escola inteira muda então os alunos **TEM QUE** aproximar dos professores **e os professores permitir que os alunos se aproximem tudo questão de afinidade** [...]
- 2) 5MA2-8- [...] Acho que todos os **professores** **PODIA ser igual a ela** porque com amor a gente aprende até mais rápido agora com ignorância chega no final do bimestre temos nossa decepção e isso é muito triste [...]
- 3) 3MA9- 7- [...] Bom para essa disciplina se tornar legal **TEMOS QUE ter professores legais**. Lembro de muitos momentos marcantes mas se eu fosse contar iria demorar o meu dia inteiro.

Dentro de nossa agenda analítica, o que nos indica o teor das sugestões é a especificação do EF **Comportamento**, que, no caso do *frame* em questão, será denominado **Práticas Interacionais**. Partamos, então, para a análise do referido EF.

Os achados da análise das sugestões, mais uma vez, vão ao encontro dos achados analíticos do *frame* Avaliação das Práticas Interacionais Docentes. Sendo assim, para os discentes, os professores precisam ser “legais” e compreensivos. Os alunos clamam, ainda, por professores que tratem todos os alunos igualmente e por valores morais, tais como amizade, amor e respeito. Observemos os exemplos abaixo:

- 1) **2MA9-8** Olha eu não sou muito chegada na aula de português, mas isso depende muito do professor, **SE** ele (a) **for gente boa, maneiro que saiba lidar com** os alunos.
- 2) **6MA2-3-** [...]a professora alessandra é uma excelente educadora, mas às vezes ela nos falta com respeito, se esquece que está dentro de uma sala de aula preparando pessoas para que se tornem os melhores (um dia). **QUERIA** que as aulas fossem mais divertidas, que os professores ajudassem os alunos e vice-versa, que eles **entendessem nossas fraquezas, nossos erros, nossos medos...**

Com relação aos EFs não Centrais encontrados neste *frames*, observamos a presença de somente uma ocorrência de cada EF: **Resultado**, **Justificativa** e **Condição**. Vejamos:

EF não Central	Exemplos	Ocorrências
<b>Resultado</b>	<b>3MA2-13-</b> [...] E isso é importante. os alunos têm que confiar nos professores porque eles não veem os professores só com professor. Vê ele também como amigo e isso faz com que cada aula se torne MAIS IMPORTANTE e <b>SE</b> tiver amizade e união dentro de sala com os alunos e professores <b>a escola inteira muda</b> então os alunos <b>TEM QUE</b> aproximar dos professores e os professores permitir que os alunos se aproximem tudo questão de afinidade.[...]	1
<b>Justificativa</b>	<b>5MA2-8-</b> [...] Acho que todos os professores <b>PODIA</b> ser igual a ela <b>porque com amor a gente aprende até mais rápido agora com ignorância chega no final do bimestre temos nossa decepção e isso é muito triste [...]</b>	1
<b>Condição</b>	<b>3MA9- 7-</b> [...] Bom <b>para essa disciplina se tornar legal TEMOS QUE</b> ter professores legais. [...]	1
<b>TOTAL</b>		<b>3</b>

Tabela 32: EFs não Centrais do *frame* Sugestão das Práticas Interacionais Docentes.

Com relação ao EF **Resultado**, segundo o aluno, se houver amizade entre todos os protagonistas da cena Aula de Português, a escola como um todo poderá mudar. A mudança da escola seria, então, o resultado esperado da mudança das práticas interacionais entre professores e alunos.

O segundo EF supracitado seria a **Justificativa**. Para o discente em questão, o professor que ensina com amor e sem ignorância consegue fazer com que seus alunos aprendam mais e melhor.

O terceiro e último EF, a **Condição** envolve um pré-requisito, qual seja: ter professores simpáticos para que se possa gostar de português.

Os achados analíticos deste *frame*, mesmo com poucas ocorrências, são complementares aos achados das avaliações voltadas para o mesmo aspecto da prática docente. Sendo assim, o perfil pessoal do professor desejado pelos alunos seria aquele que possui atitudes de respeito, compreensão, amizade, amor, entre outros; ao contrário do perfil arrogante, desrespeitoso, mal educado e ignorante, altamente rejeitado pelo discurso discente.

Tais sugestões reforçam a ideia de que as práticas interacionais entre professores e alunos são também elementos importantes para que os discentes possam sentir prazer ao estudar língua portuguesa e possam compreender a matéria adequadamente.

Passemos, então, às considerações dos últimos *frames* de sugestões.

#### 4.3.3. Os *frames* Sugestão de Comprometimento e Sugestão de Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.

Nesta seção, resolvemos agrupar os dois últimos *subframes* de sugestão devido ao pequeno número de ocorrências que cada um apresentou. O *frame* Sugestão do Comprometimento Docente apresentou somente 2 seqüências discursivas (exemplos 1 e 2), enquanto o *frame* Sugestão das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes contabilizou somente 1 ocorrência em nossos dados (exemplo 3).

- 1) **3MA2-13**-Mas hoje em dia sobre a matéria eu não tenho o que reclamar não já tive momentos piores. Mas uma coisa que os alunos e os professores também **NÃO PODEM** deixar nunca acontecer é trazer problemas de fora para dentro de sala de aula ex.: o professor está dando aula e está com a cabeça lá no marido que está traindo ela tudo bem eu sei que é difícil se concentrar com tanto problema.
- 2) **4MA2 – 8**- Já que vocês querem saber o porquê da “crise em sala de aula” eu vou falar o que eu penso primeiro de tudo teria que organizar a escola porque se a escola é desorganizada tudo anda pra trás, segundo são os próprios alunos, somos nós mesmos que atrapalhamos o rendimento da aula e por último o professor, **SE ele tiver palavra** e impor respeito nos alunos ta bom. Pronto falei.
- 3) **6MA2-34**- [...] Para melhorar, **DEVERÍAMOS** ter aula fora da sala pelo menos uma das quatro aulas dadas por semana, **os alunos desinteressados mandados para fora de sala.**

A partir da análise do EF **Comprometimento** (exemplos 1 e 2), percebemos que os alunos sugerem que seus professores sejam mais atentos ao processo de ensino-aprendizagem, não deixando que ocorram momentos de distração devido a problemas pessoais. Os alunos também clamam por professores não enganem seus alunos, por professores que saibam manter as promessas que fazem. Tudo isso vai ao encontro dos achados analíticos das avaliações do comprometimento docente, nas quais os alunos rejeitam os professores descomprometidos e mentirosos.

O EF **Práticas Reguladoras e Punitivas** (exemplo 3), por sua vez, nos mostra um aluno que gostaria que seus professores punissem os alunos desinteressados, colocando-os para fora da sala de aula. Esse achado também dialoga com nossas análises acerca do *frame* Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas, uma vez que os alunos desaprovam professores que não sabem utilizar sua autoridade.

O exame dos *frames* de sugestão nos permite afirmar que essas sequências, da mesma forma que as sequências avaliativas, oferecem o traçado do perfil dos professores desejados e repudiados pelos alunos. Essas informações nos serão de grande ajuda, uma vez que nos auxiliarão a entender quais tipos de práticas o aluno considera positivas ou negativas e, dessa forma, tentar achar alternativas para as questões que o ensino de português enfrenta nas escolas brasileiras.

Ao contrapormos os discursos destes alunos com o seu perfil socioeconômico, delineado na subseção 3.2.2, percebemos que, longe das expectativas negativas sobre as classes subalternizadas, a escola é importante para estes atores. Nossos jovens clamam por uma escola melhor, que forme seres mais críticos e autônomos, além de bem preparados para a configuração do mercado de trabalho nos dias atuais.

Com relação às nossas observações relatadas no Diário de Campo (cf. subseção 3.2.3), ao aplicar a pesquisa, percebemos um clima de desinteresse por parte dos alunos pela matéria de Língua Portuguesa. Porém, ao analisarmos os textos desses atores, notamos que eles reconhecem a importância dessa disciplina em seu currículo. O tamanho desinteresse discente, então, se explicaria pelo modo como essa matéria é tratada nas escolas. Como já apontado por Araújo (2000), na subseção 2.2.1, o ensino totalmente descontextualizado e a postura autoritária e distante dos professores auxiliam no crescimento constante do desinteresse discente por esta disciplina.

Vale salientar, ainda, que, em meio a uma sociedade amplamente marcada pela fluidez das relações sociais, como afirma Bauman (2005, 2007, 2008a, 2008b, 2009, 2013), nossos alunos anseiam por uma escola sólida, na qual prevalece a manutenção dos papéis hierárquicos entre professores e alunos, além de fortes laços afetivos que favoreçam o bom convívio entre os atores da cena educacional. Essa constatação reafirma nossa esperança de que nossos alunos são educáveis e eles mesmos nos mostram o caminho para uma educação verdadeiramente cidadã.

Após todas essas considerações, passamos ao capítulo de conclusos deste estudo no qual procederemos a um exercício interpretativo multidisciplinar mais denso dos resultados auferidos no presente capítulo.

## CONCLUSÃO

*A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.*  
John Dewey

O presente estudo se desenvolveu a partir dos resultados obtidos por estudos anteriores dentro do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011; PEREIRA, 2008; LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011; ALVARENGA, 2012; FONTES, 2012b) acerca dos valores em crise em nossa sociedade e do rebatimento de tal questão no ambiente escolar e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

Inserida em um macroprojeto herdeiro – “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula” (FAPEMIG, CHE-APQ-01864-12), esta dissertação se configura como uma continuidade desses estudos, tendo como objetivo a busca de indicadores de sucesso e fracasso no ensino de Português. Para tanto, foi eleita como fonte de busca a perspectiva instaurada pelo relato discente acerca das práticas docentes. Foram entrevistados 354 alunos, de ensino fundamental (9º. ano) e médio (2º. ano), de sete escolas estaduais do município de Juiz de Fora.

Primeiramente, é necessário ressaltar os ganhos analíticos obtidos com o presente estudo. Nossa escolha metodológica, envolvendo a escolha pelas narrativas de experiências pessoais e a Semântica de *Frames*, nos possibilitou identificar precisamente as experiências mais marcantes dos alunos com a matéria de Língua Portuguesa, fazendo com que fosse possível uma melhor compreensão da denominada “crise da sala de aula”.

A partir do questionário socioeconômico, conseguimos traçar o perfil dos nossos entrevistados (cf. Cap. 3). São, em sua maioria, adolescentes pertencentes à classe média baixa da sociedade. A configuração familiar não indica situação de desamparo ou abandono sociais. Todos moram com familiares, sendo que a grande parte mora com pai e mãe (44%) ou apenas com a mãe (34%); os demais (18%) com mãe e padrasto, pai, pai e a madrasta e outros familiares (4%).

Os dados do questionário também nos indicam uma baixa frequência desses jovens a instâncias públicas de interação mais formal, o que pode dificultar a familiarização dos alunos com os padrões interacionais e linguísticos necessários ao *frame* Aula, levando-os a desejar um formato de relação simétrico entre os papéis sociais (EFs Professor e Aluno) mais próximo daquele experimentado em sua vivência diária: shows musicais, festas na casa dos

amigos, entre outros. Ainda que os resultados investigativos deste estudo não atestem diretamente esta situação, foi o que registramos em nosso Diário de Campo nas salas de aula visitadas em que o papel docente é duramente negociado, assim como o tipo de ambiente propício ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Com relação à análise acerca da segunda parte do questionário, traçamos o retrato dos professores de Língua Portuguesa através de relatos dos alunos acerca das suas vivências mais marcantes durante as aulas da referida matéria. Destacamos, então, sequências em que os alunos se utilizaram de atos de linguagem expressivos para realizarem suas avaliações (positivas ou negativas) acerca dos comportamentos do professor, e sequências em que predominava o ato de linguagem diretivo, através do qual os alunos propunham sugestões de mudança para esses comportamentos. Dessa forma, a partir desses dois atos de linguagem distintos, identificaram-se as redes de *frames* de avaliação ou sugestão em torno dos variados tipos de comportamento docente.

Também foi considerado o *frame* de Pesquisa em que tais sujeitos estavam inseridos. Assim, a rede de *frames* evocada pelos alunos se vincula aos *frames* Ensino\_Educação e Aula de Português impostos pela perspectiva instaurada pelo instrumento investigativo.

A rede de *frames* de Avaliação de Comportamento Docente apresentou quatro *frames* filhos que correspondem a subframes deste *frame* maior, cada um deles focalizando um tipo de Comportamento específico. São eles: Avaliação das Práticas Pedagógicas Docentes, Avaliação das Práticas Interacionais Docentes, Avaliação do Comprometimento Docente e Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.

Acerca do primeiro *frame* avaliativo, o mais frequente de todos, com 194 ocorrências (51%), percebemos que os alunos focalizaram, em maior medida, três tipos diferentes de práticas pedagógicas: (i) competência, (ii) inovação e (iii) exigência. Com relação ao primeiro tipo, o mais frequente de todos, com 111 ocorrências (57%), observamos que os alunos avaliaram positivamente os professores que apresentam o domínio do conteúdo a ser ensinado e conseguem fazer com que seus alunos entendam a matéria adequadamente. Em contrapartida, são avaliados negativamente os professores que não ensinam bem a matéria, fazendo com que os alunos se sintam lesados por não aprender o conteúdo.

Com relação à inovação das práticas pedagógicas, que apresentou 74 ocorrências (38%), percebemos que os alunos consideram boas as atitudes docentes inovadoras, ou seja, que fogem ao modelo prototípico de aula expositiva. Dessa forma, identifica-se uma

preferência pelas aulas em que a participação do aluno é considerada e valorizada, proporcionando um maior protagonismo discente.

Esses resultados dialogam com nossas reflexões acerca da formação de seres mais autônomos e críticos que possam exercer efetivamente sua cidadania (cf. cap. 1). Freire (2011) critica práticas centralizadoras de professores que acreditam ser os únicos detentores do saber. O autor afirma que “Ensinar não é transferir conhecimento” (p. 47) e que a dialogicidade deve estar sempre presente nas salas de aula. Segundo Costa (2004), o protagonismo juvenil é de suma importância para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Para o autor, “a energia, a generosidade, a força empreendedora e o potencial criativo dos jovens é uma imensa riqueza, um imenso patrimônio que o Brasil ainda não aprendeu utilizar da maneira devida” (p. 11).

Por fim, o caráter exigente dos professores apresentou somente 7 ocorrências, o que correspondeu a 4% dos nossos dados. As avaliações positivas quanto ao rigor dos docentes se concentraram nas atitudes em que os professores se mostraram rígidos com relação ao nível de suas avaliações. As avaliações negativas se referiram ao rigor exacerbado das correções dos professores e à falta de exigência docente.

Portanto, foi possível identificar os primeiros traços dos professores de português no que concerne ao seu caráter pedagógico. A partir da análise do discurso discente, principalmente através do EF **Práticas Pedagógicas**, conseguimos perceber qual tipo de professor é desejado e qual tipo é rejeitado pelos alunos.

Com relação ao *frame* Avaliação das Práticas Interacionais Docentes, o segundo *frame* mais frequente, com 122 ocorrências (32%), observamos que os alunos preferem os professores que são amigos de seus alunos, companheiros, pacientes, simpáticos, engraçados entre outros; já as atitudes que envolvem a perda dos valores morais de amizade, respeito, compreensão e solidariedade foram amplamente rejeitadas pelos discentes.

Para todos os autores estudiosos da educação mencionados no presente estudo, a afetividade entre professores e alunos é de grande importância para a formação de indivíduos éticos. Segundo Abreu et al (s.d.), para haver um bom convívio escolar, é necessário o desenvolvimento de quatro eixos principais, no que concerne ao Respeito mútuo, Justiça, Diálogo e Solidariedade. Dessa forma, a partir das avaliações de nossos alunos, percebemos que os professores que não são bem aceitos são aqueles que ferem esses princípios.

Já no que concerne ao *frame* Avaliação do Comprometimento Docente, o terceiro *frame* mais frequente, com 46 ocorrências sequências discursivas (12%), percebemos que os alunos consideram bons os professores que são responsáveis com relação ao cumprimento de

suas tarefas, que estão sempre dispostos a esclarecer as dúvidas dos alunos e se preocupam com o aprendizado deles. Já os professores que estão sempre faltando às aulas e conversam demasiadamente com os alunos acerca de sua vida pessoal, sem se preocupar com o conteúdo a ser ensinado, são sempre avaliados negativamente nos relatos.

Acerca do comprometimento, como já vimos anteriormente (cf. seção 2.2.1), Freire (2011) nos traz um grande ensinamento, que seria a aprendizagem através do exemplo. O educador diz que é extremamente importante que os professores diminuam a distância entre suas falas e suas práticas, de forma a se configurarem como um modelo a ser seguido. Freire (2011) também diz que é importante os professores não mentirem, pois esta atitude fere os princípios éticos e abala a confiança entre docentes e discentes.

O último *frame* avaliativo, **Avaliação das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes**, é o que apresentou menor ocorrência (17 – 5%). A partir da análise desse *frame*, observamos que os alunos reprovam atitudes docentes que fogem ao equilíbrio e à justiça. Dessa forma, os professores que não conseguem controlar a turma ou aqueles que abusam de sua autoridade para colocar ordem na sala são igualmente rejeitados pelos alunos. Neste caso, os professores bem vistos são aqueles que agem com justiça e equilíbrio e que conseguem, a partir de suas atitudes reguladoras e punitivas, criar um ambiente propício para o processo de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, os alunos clamam por professores mais justos e mais equilibrados, em consonância com outro ensinamento de Freire (2011) – ensinamento este encontrado também em reflexões de Araújo (2008), La Taille (2008) e Tognetta (2008) – que diz respeito à postura dos professores em sala de aula. Os educadores, de modo a conseguir um ambiente democrático e favorável à aprendizagem, devem estar sempre atentos para não infringirem o frágil equilíbrio entre autoridade e liberdade. Professores demasiadamente autoritários ou licenciosos, como vimos, não contribuem para uma boa convivência em sala de aula e, muito menos, para a aprendizagem de seus alunos.

Em todos os *frames* supracitados, as ocorrências de avaliações positivas sobrepuseram-se às negativas, o que é um bom sinal! Afinal, isso significa que foram as vivências positivas que mais marcaram nossos jovens investigados. Porém, não podemos nos esquecer de que, em alguns casos, as avaliações negativas apresentaram um número de ocorrências bastante significativo, o que pode ser considerado como um alerta para nós, professores.

Com relação à rede de *frames* de **Sugestão de Comportamento Docente**, foram registradas 35 sequências de atos de linguagem de natureza diretiva. A partir da análise destas

sequências, percebemos que o foco das sugestões discentes dialogava em grande medida com os *frames* avaliativos. Sendo assim, foram identificados quatro *frames* filhos que correspondem a uma subespecificação deste *superframe*. São eles: Sugestão das Práticas Pedagógicas Docentes, Sugestão das Práticas Interacionais Docentes, Sugestão do Comprometimento Docente e Sugestão das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes.

As sugestões nos ajudaram a delinear qual seria o professor/aula ideal na perspectiva discente. Sendo assim, nossos achados foram ao encontro dos achados do *frame* Avaliação do Comportamento Docente, uma vez que as avaliações positivas feitas pelos alunos nos mostram quais as atitudes são esperadas de um bom professor de português.

Mais uma vez, as práticas pedagógicas docentes ganharam um maior relevo nos nossos dados. O *frame* Sugestão das Práticas Pedagógicas Docentes apresentou 24 ocorrências, o que corresponde a 68% do universo total de sugestões. Porém, diferentemente das avaliações, as sugestões das práticas pedagógicas docentes recaíram, em maior medida, sobre o caráter inovador dos professores e das aulas de português, com 15 ocorrências (62,5%), seguido do caráter exigente, com 5 ocorrências (21%), e, por fim, o caráter competente, com 4 ocorrências (16,5%). Essa inversão sinaliza a importância que os alunos conferem às práticas em que sua participação é valorizada. O alto índice de sugestões acerca da inovação docente também pode indicar que esse tipo de prática é pouco comum nas aulas de português.

Com relação à exigência docente, percebemos que os alunos clamam por professores que não sejam tão rigorosos a ponto de prejudicar os alunos injustamente, nem tão amenos a ponto de não preparar seus alunos para os desafios da vida. Mais uma vez, os nossos jovens pedem que seus professores usem o bom senso e sejam mais justos em suas avaliações.

O caráter competente dos professores apresenta poucas ocorrências, mas estas também convergem com os achados das sequências avaliativas deste aspecto. Os alunos pedem por um ensino mais qualificado e por professores capazes de ensinar de forma com que os alunos possam aprender mais e melhor.

No que concerne ao *frame* Sugestão das Práticas Interacionais Docentes, o segundo mais frequente, com 8 ocorrências (23%), observamos que os alunos clamam por professores mais “legais” e compreensivos. Para eles, é imprescindível que a relação entre professores e alunos seja repleta de valores morais, tais como amizade, respeito e companheirismo.

Os *subframes* Sugestão do Comprometimento Docente e Sugestão das Práticas Reguladoras e Punitivas Docentes apresentaram um número bem reduzido de ocorrências: 2 e 1, respectivamente. Com relação ao primeiro *frame*, observamos que os alunos pedem por professores mais comprometidos, ou seja, aqueles que não se deixam desviar do conteúdo a ser ensinado. Os alunos também preferem professores que não faltam com a verdade, que cumprem suas promessas. Com relação ao segundo *subframe*, observamos uma ocorrência na qual o aluno clama por uma maior punição dos alunos desinteressados.

Sendo assim, a configuração que demonstra o perfil docente desejado e rejeitado pelos alunos pode ser resumida no esquema abaixo:

*Professor/aula desejado (a)*

Competente  
Inovador  
Amigo  
Companheiro  
Comprometido  
Responsável  
Rigoroso  
Justo

*Professor/ aula rejeitado (a)*

Incompetente  
Monótono  
Arrogante  
Agressivo  
Irresponsável  
Injusto  
Autoritário  
Licencioso



Portanto, a partir dessas constatações, podemos afirmar que todas as avaliações, positivas e negativas, e as sugestões vão ao encontro de valores e princípios éticos e morais (cf. TOGNETTA, 2008; LA TAILLE, 2008; FREIRE, 2011; ABREU et al, s.d.; ARAÚJO, 2000, 2008; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012b). Sendo assim, os professores que se mostram competentes, inovadores, amigos, companheiros, comprometidos, empenhados, rígidos e justos são avaliados positivamente justamente pelo fato de essas características traduzirem em ações o princípio do respeito mútuo, tão necessário à prática educativa. As atitudes docentes que estão na contramão destas características, ao contrário, são avaliadas negativamente, devido ao fato de demonstrarem uma postura que fere este mesmo princípio.

Os resultados mostram claramente que a escola tem um papel na vida destes sujeitos. Recapitulando experiências passadas, desvelaram a identidade desejada e rejeitada de seus professores em tudo condizente com o discurso adulto crítico sobre a questão, como exposto no capítulo 2. São jovens de escolas públicas, filhos de pais pouco letrados, vivendo em bairros periféricos e em condições socioeconômicas, via de regra, difíceis, mas nossos resultados desmentem as expectativas negativas do senso comum sobre tais sujeitos e realidade. Sabem o que querem de seus professores; só não sabem como transformar suas práticas divergentes, violentas, desordeiras em um protagonismo “do bem”, em direção à sua formação cidadã. O ambiente prevalente observado em nossas visitas escolares (e já evidenciado em pesquisa de nosso GP – Cf seção 2.3) – repleto de desordem, violência e desrespeito – se mostrou muito longe deste ideal de protagonismo e de cidadania por eles sugerido. Daí a aparente contradição entre seus discursos coerentes com um possível caminho para a escola e suas práticas efetivas de desinteresse, desleixo no ambiente escolar. Mas, vimos práticas positivas também que mostravam uma preocupação em transformar o ambiente escolar propício à aprendizagem. São preferencialmente estas – as práticas positivas, aquelas em que seus professores de Português obtiveram sucesso por práticas competentes, inovadoras, justas e amigas que ganharam força em sua memória.

Os resultados aqui apresentados também apontam para a importância do ensino de português para a formação de ético- cidadã de nossos jovens. Como vimos (cf. subseção 2.3), de acordo com os PCNs, o ensino de Língua Portuguesa deve proporcionar a formação de seres mais autônomos e críticos com relação ao contexto social em que vivem a partir de textos que possam favorecer a reflexão acerca de sua realidade. Os alunos ainda devem ser capazes de compreender e produzir os mais variados textos que circulam socialmente para, assim, adquirirem meios mais eficazes de exercer sua cidadania. Os alunos compreendem esse papel transformador da educação linguística quando avaliam positivamente as práticas pedagógicas que envolvem uma maior aplicabilidade em sua vida cotidiana e avaliam negativamente as práticas que se resumem em mera transmissão de conteúdos descontextualizados.

O clamor dos alunos por práticas democráticas que favoreçam um maior protagonismo discente, além de um clima escolar favorável a partir do estabelecimento do respeito mútuo entre os pares, se configura como um eco recorrente nas pesquisas já realizadas por nosso projeto de pesquisa (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012), o que nos permite uma maior generalização dos achados obtidos.

Como professora de português, posso afirmar que o presente estudo me possibilitou um grande aprendizado, principalmente no que concerne às minhas práticas efetivas em sala de aula. A partir das avaliações e das sugestões dos alunos acerca do comportamento docente, pude entender, com maior clareza, qual postura é a mais adequada para que os alunos possam realmente se interessar pelo conteúdo de Língua Portuguesa nos dias de hoje. Porém, nós, professores, sabemos que essa tarefa não é nada fácil. Afinal, nem sempre possuímos o apoio e as condições necessárias para transformar nossas práticas em sala de aula.

O que se percebe, então, é que frente aos desafios de uma “vida líquida”, a escola tem enormes desafios. **Não se trata de ser igualmente líquida**, mas de encontrar formas renovadas de processo ensino-aprendizagem que coloquem os jovens como protagonistas de seu processo de conhecimento, de suas escolhas éticas, afetivas. Nesse espaço, há lugar para um professor cidadão que, sem deter todo o conhecimento possível (já que isto é impossível), desafia, de modo inovador, a energia criativa da juventude, ajudando-a encontrar um caminho em meio a tanta turbulência. Nas palavras de Bauman (2007, p. 165): “Nessas circunstâncias, o que mais necessitamos não é adaptar a educação ao mercado de trabalho, mas sim ressuscitar a arte de interação e diálogo com os outros e fomentar uma *educação para a cidadania* ao longo de toda a vida”. Portanto, trata-se de algo muito além de uma aprendizagem para toda a vida, trata-se da própria vida.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A.R et al. *Ética*. Temas Transversais. Vol. 02.8. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf>>. Acessado em: 12/07/2013, às 18:33h.

ALMEIDA, F.Q de; GOMES, I.M.; BRACHT. V. *Bauman e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ALVARENGA, M.A. *Frames, discursos e valores - a perspectiva discente sobre as práticas reguladoras do ambiente escolar*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

ARAÚJO. U.F. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. *Revista Educação e Pesquisa (FEUSP)*, vol. 26, n.2, PP. 91-107, dez 2000.

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

BAUMAN, R. *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: CUP, 1986.

BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista e Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

\_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros .Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. *A Sociedade Individualizada*. Trad. José Gardel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Medo Líquido*. Trad. Carlos Alberto Medeiros.Rio de Janeiro: Zahar, 2008b.

\_\_\_\_\_. *Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida*. Entrevista a Alba Porcheddu. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742009000200016&lng=en&nrm=iso)>. Acessado em 29. Maio. 2013.

\_\_\_\_\_. *Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

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.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: lingual portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acessado em 27. Jul. 2013.

COUPLAND, N.; GARRETT, P.; WILLIAMS, A. Narrative demands, cultural performances and evaluation: teenage boys' stories for their peers. In: THORNBORROW, J; COATES, J. *The sociolinguistics of narrative*. Amsterdam: John Benjamins, 2005.

COSTA, A.C.G. *Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo*. (2007). Disponível em <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>> Acesso em 20. Jul. 2013, 16:42.

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

FABRÍCIO, Branca; e BASTOS, Liliana. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. IN: DIAS PEREIRA, Maria das Graças; PINHEIRO 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.

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

FARIA, I. H; GOUVEIA, C.A.M; DUARTE, I; PEDRO, E.R. *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa*. Editorial Caminho, AS, Lisboa, 1996, p. 392.

\_\_\_\_\_. *Innocence: a second idealization for linguistics*. Proceedings of the fifth Berkley Linguistics Society. 1979.

\_\_\_\_\_. Frame Semantics. In: *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin, 1982.

FILLMORE, C.J.; KAY, P.; O'CONNOR, M.C. Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: the case of let alone. In: \_\_\_\_\_. *Language*, v.64, 1988.

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

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

GEERAERTS, D. e CUYCKENS, H. Introducing cognitive linguistics. In: \_\_\_\_\_. *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press. 2007, p. 3-25.

JACKENDOFF, R. *Foundations of Language: Brain, Meaning, Grammar, Evolution*. Oxford: Oxford University Press. 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. *Metáforas da Vida Cotidiana*. Trad. Mara Sophia Zanotto e Vera Maluf. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

LA TAILLE, Y. *Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras*. Nova Escola, São Paulo, edição 213, junho/julho de 2008. Entrevista concedida a Amanda Polato. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/fala-mestre-yves-la-taille-466838.shtml>. Acesso em 15. jul.2013.

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.

MASON, J. Mixing methods in a qualitatively driven way. In: *Qualitative Research*. v.6. n. 1. SAGE Publications: London, 2006.

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

\_\_\_\_\_. *Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-1 – 1ª etapa*. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2007.

\_\_\_\_\_. *Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-2 – 2ª etapa*. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2009.

\_\_\_\_\_. *Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania-3 – 3ª etapa*. EDITAL UNIVERSAL - FAPEMIG /2011.

\_\_\_\_\_. *Construções Superlativas Morfológicas do Português do Brasil – Uma abordagem Construcional*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2012a.

\_\_\_\_\_. *Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2012b.

MORAN, J.M. *Novos desafios para o educador*. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/moran/desafios.htm>> Acesso em: 29. Mai. 2013, 22:39.

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

PINHEIRO, R.M.M. *O frame aula: uma análise sociocognitiva do discurso docente*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

RIBAS, F.B. *Educação e Protagonismo Juvenil*. Prattein. [s.d]. Disponível em: <<http://prattein.publier.com.br/prattein/dados/anexos/95.pdf>>. Acesso em 25. Jul. 2013, 13:09.

RUPPENHOFER, J; ELLSWORTH, C; SCHEFFCZYK, J. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Versão 14 set 2010. Disponível em <<http://framenet.icsi.berkeley.edu/>>. Acesso em 1 jun. 2011.

SALOMÃO, M.M.M. Teorias da Linguagem. In: MIRANDA, N.S. e SALOMÃO, M.M.M. *Construções do Português do Brasil*. BH: Editora UFMG, 2009a.

\_\_\_\_\_. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. In: *Calidoscópio*, Vol. 7.2, 2009b.

\_\_\_\_\_. A questão do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. In: *Revista Veredas*. Juiz de Fora, MG, v. 3, n. 1, jan/jun. de 1999.

SERAPIONI, Mauro. *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração*. Ciênc. saúde coletiva. vol.5. no.1. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232000000100016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232000000100016&script=sci_arttext)>. Acesso em 09. set. 2011.

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

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

TOGNETTA, Luciene Regina. *Violência na escola x Violência da escola*. Curitiba: PUC, 2008.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press, 2005.

ANEXO 1- O *frame* Ensino- Educação

Ensino-Educação <sup>24</sup>
<p><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.</p>
<p>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 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.</p>
<p><b>EFs:</b>  Centrais:</p>
<p><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></p>
<p><b>Instituição:</b> Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.</p>
<p><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></p>
<p><b>Qualificação:</b> Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando.  Ela está <b>ESTUDANDO</b> para o mestrado</p>
<p><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 em Ka'u que o <b>TREINOU</b> <b>como um guerreiro</b> .</p>
<p><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></p>
<p><b>Aluno:</b> Alguém que é instruído por um <b>professor</b> em habilidades ou conhecimento.</p>
<p><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> .</p>
<p><b>Professor:</b> Alguém que instrui um <b>aluno</b> em alguma área do conhecimento ou habilidade.</p>
<p>Não-centrais:</p>
<p><b>Duração:</b> A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou que um processo está em curso.</p>
<p><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></p>
<p><b>Herdado de:</b> <i>Efeito</i> - intencional</p>
<p>Created by ejwood on Wed May 23 15:07:57 PDT 2001</p>

<sup>24</sup> Tradução retirada da dissertação de Lima (2009)