

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

Andressa Peres Teixeira

**A SEMÂNTICA DE *FRAMES* NA ANÁLISE DO DISCURSO
DOCENTE - INDICADORES DE SUCESSO DAS PRÁTICAS DE
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**Juiz de Fora
2014**

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

**A SEMÂNTICA DE *FRAMES* NA ANÁLISE DO DISCURSO
DOCENTE - INDICADORES DE SUCESSO DAS PRÁTICAS DE
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Andressa Peres Teixeira

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
2014

Andressa Peres Teixeira

**A SEMÂNTICA DE *FRAMES* NA ANÁLISE DO
DISCURSO DOCENTE - INDICADORES DE
SUCESSO DAS PRÁTICAS DE ENSINO DE
LÍNGUA PORTUGUESA**

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: 16/10/2014

Banca Examinadora:

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

Professora Doutora Thais Fernandes Sampaio
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Professora Doutora Andrea Rodrigues
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ

*Ao Tio Flavinho, por demonstrar
que ser um professor de sucesso
não é somente possuir títulos.*

AGRADECIMENTOS

Nesta caminhada, foram muitas as pessoas que ajudaram o meu caminhar, tornando-o mais leve. Assim, agradeço

À Neusa pela orientação exemplar, por ter me ajudado a compreender de modo mais maduro questões no âmbito da Linguística e da Educação e, principalmente, por apostar neste trabalho e em minha capacidade. Além do mais, não posso deixar de registrar meus sinceros agradecimentos por todos os anos de convivência (desde os meus tempos de bolsista de Iniciação Científica) e por toda a influência exercida, que se rebate, nomeadamente, em meu trabalho como Professora. Se me sinto preparada para a docência, devo muito isso à senhora!

Aos membros deste macroprojeto por todo o apoio recebido: Keylla, Davidson, Carol, Thalita e Carla. E àquelas que se tornaram mais que companheiras de pesquisa ao longo de mais de quatro anos de convivência: Amanda, Luciene, Fernanda, Mariana e Marta.

Aos Professores do PPG-Linguística, em especial às professoras Denise Weiss, Marta Silva e Margarida Salomão pelas contribuições inestimáveis. Meus sinceros agradecimentos também à querida Coordenadora do PPG Luciana Teixeira e à funcionária Rosângela.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

À Superintendência Regional de Ensino de Muriaé/MG, por ter aberto as portas para esta pesquisa.

Aos professores entrevistados, que abriram mão de seu tempo escasso para deixar um pouco deles comigo.

À minha mãe: Obrigada por todos os seus esforços em me oferecer uma trajetória educacional de sucesso. Quanto mais o tempo passa, mais percebo o quanto foi importante o seu apoio imensurável!

A toda a minha família: aos meus irmãos queridos, Amanda, João Pedro e Geovana. Aos meus tios professores Vera, Tê e Flavinho, por sempre serem um exemplo a ser seguido! Ao meu pai, por ter me ensinado a me abrir para o mundo e a gostar de muitas coisas, principalmente de música boa! A todos os meus tios e primos, pelos momentos alegres que passamos juntos, mesmo que eles tenham ficado escassos após o início deste trabalho e a minha mudança para o estado do RJ!

Aos meus irmãos de coração: Dani, Edmon, Gabriel, Juliana e Raul! Vocês são os melhores amigos que alguém poderia ter!

Ao Gustavo, por ter me auxiliado com as referências bibliográficas do campo da Sociologia e da Educação e por todo esse tempo maravilhoso de convivência.

Aos meus colegas do Instituto Federal Fluminense – *campus* Itaperuna, em especial às diretoras Fabiana e Michelle e aos professores que se tornaram mais que colegas: Elane, Sandra, Gustavo e Cristiane, obrigada pelos momentos descontraídos e pelas trocas que

fazemos! Agradeço também a força dada pelo colega Rodrigo, pela estagiária Joane e pelo monitor Luiz na fase final deste trabalho.

A todos os meus alunos, por me ajudarem, a cada dia, a ser uma Professora melhor! Obrigada por tudo o que me ensinam!

Aos membros do OBEDUC/UENF, por dividirem comigo suas experiências e pelos momentos de convivência e, em especial, ao Prof. Gerson, pela sensibilidade em que trata a educação da “ralé”. Estamos juntos nessa empreitada!

Enfim, a todos, os meus sinceros agradecimentos!

RESUMO

A presente dissertação de mestrado integra o macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (FAPEMIG CHE-APQ-01864-12), coordenado pela Profa. Dra. Neusa Salim Miranda e vinculado à linha de pesquisa “Linguística e Ensino de Língua” do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF. O objetivo principal desse macroprojeto é o de investigar as práticas de sucesso ou fracasso no ensino de língua materna. Este trabalho dissertativo possui o objetivo de contribuir com essa discussão a partir do estudo das práticas de sucesso no ensino de Língua Portuguesa do ponto de vista docente. O cenário investigativo estudado constitui-se de quinze professores de língua materna de oito escolas da rede estadual de ensino de Muriaé/MG. Esta pesquisa elegeu como metodologia o estudo de caso (YIN, 2001) em uma abordagem mista, adotando procedimentos analíticos quantitativos e qualitativos (MASON, 2006). As escolhas teóricas centram-se nas contribuições da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; FELDMAN, 2006; GEERAERS & CUYCKENS, 2007; CROFT & CRUSE, 2004; SALOMÃO, 2012) e em seu principal modelo semântico: a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1971, 1982, 1895, 2007; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009; MOREIRA & SALOMÃO, 2013). Deriva deste modelo a plataforma lexicográfica *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu), fundamental para o embasamento metodológico desta pesquisa. Como se trata de um projeto híbrido – Linguística e Educação - , contribuições advindas de diversos campos científicos são de suma importância para fundamentar um exercício hermenêutico consistente dos dados. Valemo-nos, assim, da Sociologia (BAUMAN, 2007, 2008; SOUZA, 2011; FREITAS, 2011), da Educação (PRAIRAT, 2011; LIBÂNEO, 2002; BIRGIN, s/d); da Antropologia cognitiva de Tomasello (2003); da Linguística Aplicada (MIRANDA, 2005); da Teoria de Gêneros (BAKHTIN, 1997; DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004; MACHADO & CRISÓVÃO, 2006) e das Teorias do Letramento (STREET, 1997, 2003, 2007; SOARES, 2004; TFOUNI, 1995). A análise de dados desenvolveu-se a partir do conceito de *frame*, que nos permitiu identificar de maneira segura as perspectivas instauradas pelo discurso docente. Neste sentido, pudemos construir duas redes de *frames*: i) *frames* sobre as práticas de sucesso – *Uso_de_Tecnologia* (29,4%), *Uso_de_Tecnologia_Pontual* (41,2%) e *Uso_de_Projeto* (29,4%) e ii) *frames* sobre as práticas rotineiras: *Ensino_de_Textos* (14 ocorrências) e *Ensino_de_Gramática* (10 ocorrências). Percebemos que o principal fio condutor das práticas de sucesso reside na autoria docente, nas escolhas (temáticas e/ou metodológicas) induzidas, em sua maioria, pelo próprio professor. Também constituem-se de práticas marcadas pela ruptura com modelos já esgotados. Já as práticas rotineiras são marcadas pela repetição desses modelos, a partir da emergência do estudo de uma gramática “sistematizada” e do estudo de textos geralmente baseado no livro didático. Os resultados apontam caminhos para a superação da **crise da sala de aula** vivenciada atualmente, bem como encaminham para a necessidade do aprimoramento dos cursos de formação docente inicial e continuada.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Práticas de Sucesso; Semântica de *Frames*.

ABSTRACT

This Master's dissertation integrates the macroproject "Portuguese language teaching: from faculty formation to the classroom" (FAPEMIG CHE-APQ-01864-12), coordinated by the Professor Neusa Salim Miranda and linked to the line of research "Linguistics and language teaching" from the UFJF Linguistics Post-Graduation Program. The main goal of this macroproject is to investigate the practices of success or failure in the teaching of mother tongue. This dissertational work aims to contribute to this discussion from the study of successful practices in Portuguese Language teaching based on the teacher's viewpoint. The scenario which was investigated is composed by fifteen mother tongue teachers from eight state schools located in Muriaé/MG. This research has selected the case method (YIN, 2001) in a mixed approach as methodology, adopting quantitative and qualitative analytical procedures (MASON, 2006). Theoretical choices are concentrated on the contributions of Cognitive Linguistics (LAKOFF, 1987; FELDMAN, 2006; GEERAERS & CUYCKENS, 2007; CROFT & CRUSE, 2004; SALOMÃO, 2012) and on its main semantic model: *Frames Semantics* (FILLMORE, 1971, 1982, 1895, 2007; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009; MOREIRA & SALOMÃO, 2012). From this model, derives the lexicographical platform *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu), crucial for the methodological basis of this research. Since this is a hybrid project – Linguistics and Education –, contributions arising from different scientific fields are of paramount importance to support a consistent hermeneutic exercise on data. Thus, we have made use of Sociology (BAUMAN, 2007, 2008; SOUZA, 2011; FREITAS, 2011), Education (PRAIRAT, 2011; LIBÂNEO, 2002; BIRGIN, s/d), of Tomasello's cognitive Anthropology (2003), of Applied Linguistics (MIRANDA, 2005), of the Theory of Genres (BAKHTIN, 1997; DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004; MACHADO & CRISÓVÃO, 2006) and of the Theories of Literacy (STREET, 1997, 2003, 2007; SOARES, 2004; TFOUNI, 1995). The data analysis was developed from the concept of *frame*, which allowed us to safely identify the perspectives brought by the teacher discourse. In these terms, we were able to build two networks of *frames*: i) *frames* about the practices of success – *Technology_Use* (29.4%), *Occasional_Technology_Use* (41.2%) and *Project_Use* (29.4%) and ii) *frames* about everyday practices: *Text_Teaching* (14 occurrences) and *Grammar_Teaching* (10 occurrences). We have realized that the main thread of successful practices lies on teaching authorship, on the choices (thematic and/or methodological) mostly induced mostly by the teacher themselves. These successful practices are also constituted of a break with already worn out models. While everyday practices are marked by the repetition of these models, from the emergence of the study of a "systematic" grammar and from the study of texts usually based on the textbook. The results evidence ways for the overcoming of the **classroom crisis** currently experienced and so do refer to the need for the improvement of initial and continuing teacher education courses.

Keywords: Portuguese Language teaching; Practices of Success; *Frames Semantics*.

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – elemento de *frame*

EFs – elementos de *frame*

IND – Instanciação Nula Definida

LC – Linguística Cognitiva

LP – Língua Portuguesa

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SD – Sequência Didática

UC – unidade construcional

UCs – unidades construcionais

UL – unidade lexical

ULs – unidades lexicais

LISTA DE QUADROS, TABELAS, FIGURAS E DIAGRAMAS

Quadros

Quadro 1 <i>Frame</i> Relato_de_Experiência	93
Quadro 2 <i>Frame</i> Sucesso_ou_Fracasso	94
Quadro 3 <i>Frame</i> Ensino_Educação.....	95
Quadro 4 <i>Frame</i> Ensino_de_Português	96
Quadro 5 <i>Frame</i> Relato_de_Ensino_de_Português	98
Quadro 6 <i>Frame</i> Relato_de_práticas_de_sucesso_ Ensino_de_Português	99
Quadro 7 <i>Frame</i> Uso_de_Tecnologia	103
Quadro 8 <i>Frame</i> Uso_de_Tecnologia_Pontual	108
Quadro 9 <i>Frame</i> Uso_de_Projeto	113
Quadro 10 <i>Frame</i> Ensino_de_Gramática	121
Quadro 11 <i>Frame</i> Ensino_de_Textos.....	128

Figuras

Figura 1 Visualização da página <i>FrameNet</i> Index of Lexical Units.....	33
Figura 2 Lexical Units do <i>frame</i> Success_or_failure	34
Figura 3 Formatação da anotação da Unidade Lexical.....	34
Figura 4 <i>FrameGrapher</i> do <i>frame</i> Success_or_failure	38
Figura 5 Legenda das relações entre <i>frames</i> da <i>FrameNet</i>	38
Figura 6 Esquema da Sequência didática - adaptada.....	57
Figura 7 Três níveis da transposição didática	58

Tabelas

Tabela 1 Exemplo de anotação na metodologia da <i>FrameNet</i>	35
Tabela 2 Participação dos docentes por escola.....	76
Tabela 3 Notas do IDEB – 9º Ano das escolas participantes	77
Tabela 4 Formação acadêmica.....	80
Tabela 5 Tempo de carreira	80
Tabela 6 Carga horária de trabalho semanal.....	81

Tabela 7 Séries de atuação do professor	82
Tabela 8 Quantidade de séries em que o professor atua	82
Tabela 9 Frequência das habilidades linguísticas	87
Tabela 10 Habilidades evocadas no discurso docente	101
Tabela 11 Frequência das habilidades evocadas pelos docentes	102
Tabela 12 Análise das sequências discursivas dos depoentes do <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia	104
Tabela 13 Ocorrência do EF Material no <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia	105
Tabela 14 Ocorrência do EF Matéria no <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia	106
Tabela 15 Ocorrência do EF Frequência no <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia.....	107
Tabela 16 Análise das sequências discursivas dos depoentes do <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia_Pontual	109
Tabela 17 Ocorrência do EF Material no <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia_Pontual.....	110
Tabela 18 Ocorrência do EF Meio no <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia_Pontual	111
Tabela 19 Ocorrência do EF Frequência no <i>frame</i> Uso_de_Tecnologia_Pontual.....	112
Tabela 20 Análise das sequências discursivas dos depoentes do <i>frame</i> Uso_de_Projeto	115
Tabela 21 Ocorrência do EF Material no <i>frame</i> Uso_de_Projeto	116
Tabela 22 Ocorrência do EF Meio do <i>frame</i> Uso_de_Projeto.....	116
Tabela 23 Ocorrência do EF Frequência do <i>frame</i> Uso_de_Projeto	117
Tabela 24 Análise das sequências discursivas dos depoentes do <i>frame</i> Ensino_de_Gramática.....	122
Tabela 25 Ocorrência do EF Maneira no <i>frame</i> Ensino_de_Gramática	123
Tabela 26 Ocorrência do EF Matéria no <i>frame</i> Ensino_de_Gramática.....	125
Tabela 27 Ocorrência do EF Material no <i>frame</i> Ensino_de_Gramática.....	126
Tabela 28 Ocorrência do EF Razão no <i>frame</i> Ensino_de_Gramática	126
Tabela 29 Análise das sequências discursivas dos depoentes do <i>frame</i> Ensino_de_Textos.....	129
Tabela 30 Ocorrência do EF Material no <i>frame</i> Ensino_de_Textos	131
Tabela 31 Ocorrência do EF Habilidade no <i>frame</i> Ensino_de_Textos	133
Tabela 32 Ocorrência do EF Matéria no <i>frame</i> Ensino_de_Textos.....	134
Tabela 33 Frequência dos tipos de razão para o sucesso	137
Tabela 34 Ocorrências da categoria “Aperfeiçoamento das Habilidades Linguísticas”	138
Tabela 35 Ocorrência da categoria “Emoção Despertada”	139

Tabela 36 Ocorrências da categoria “Protagonismo Discente/Docente	140
---	-----

Diagramas

<i>FrameGrapher 1</i> Rede de <i>frames</i> evocada pelo discurso docente	91
<i>FrameGrapher 2</i> Práticas rotineiras no Ensino de Português	120

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA, DA SEMÂNTICA DE <i>FRAMES</i> E DO PROJETO LEXICOGRÁFICO <i>FRAMENET</i>	21
2.1	Modos de ver a cognição humana: as escolhas da Linguística Cognitiva	22
2.1.1	O dinamismo corporificado	22
2.1.1.1	O enativismo	24
2.2	A Linguística Cognitiva	25
2.3	Os sistemas conceituais e a categorização na linguagem.....	27
2.3.1	A Semântica de <i>Frames</i>	29
2.3.2	O Projeto Lexicográfico <i>FrameNet</i>	31
2.4	A Semântica de <i>Frames</i> na análise do discurso	39
3	AS PRÁTICAS DE SUCESSO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SITUADAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO	40
3.1	Ser professor em busca da <i>autoridade perdida</i>	40
3.2	A configuração da sociedade brasileira	43
3.2.1	O sistema educacional brasileiro: um projeto mal esboçado?	46
3.3	O currículo nacional de Língua Portuguesa – os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão	50
3.3.1	As contribuições teóricas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa	51
3.3.1.1	As teorias de gênero e os PCNs	54
3.3.1.2	As teorias do letramento e os PCNs.....	59
3.3.2	Os objetivos e os objetos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos PCNs	62
3.4	O caminho até as práticas de sucesso	67
4	METODOLOGIA	72
4.1	O cenário investigativo	75
4.1.1	O diário de campo.....	78
4.2	O instrumento investigativo – 1ª parte: a construção do perfil dos sujeitos investigados	79
4.3	O instrumento investigativo – 2ª parte: o relato docente e a constituição do <i>corpus</i>	83

4.4 Os procedimentos analíticos: uma análise baseada em <i>frames</i> e um exercício interpretativo interdisciplinar.....	84
5 A ANÁLISE DE DADOS DO DISCURSO DOCENTE: ONDE ESTÁ O SUCESSO E QUAIS SÃO SUAS MOTIVAÇÕES?	86
5.1 As condições de produção do discurso docente frente ao <i>frame</i> interacional de Pesquisa Científica	88
5.2 A rede de <i>frames</i> evocada.....	90
5.2.1 Os <i>frames</i> evocados pelo Pesquisador	92
5.2.2 Os <i>frames</i> evocados pela experiência docente de sucesso.....	101
5.2.2.1 Uso_de_Tecnologia.....	102
5.2.2.2 Uso_de_Tecnologia_Pontual.....	108
5.2.2.3 Uso_de_Projeto.....	113
5.2.2.4 Conclusão.....	118
5.3 As práticas rotineiras no ensino de língua	119
5.3.1 O <i>frame</i> Ensino_de_Gramática.....	121
5.3.2 O <i>frame</i> Ensino_de_Textos	128
5.4 As razões para o sucesso.....	136
5.4.1 O sucesso através do Aperfeiçoamento das Habilidades Linguísticas	138
5.4.2 O sucesso através da Emoção Despertada	139
5.4.3 O sucesso através do Protagonismo Discente/Docente	140
5.4.4 Considerações Finais sobre as razões do sucesso	142
CONCLUSÃO	144
REFERÊNCIAS.....	154

*O mundo pode ser diferente e
melhor do que é.*

Zigmunt Bauman

1 INTRODUÇÃO

“Para permanecer vivo, (...) é preciso educar o medo e a coragem. Medo e coragem de ousar. Medo e a coragem em assumir a solidão de ser diferente. Medo e coragem de romper com o velho. Medo e coragem de construir o novo.”

Madalena Freire

A epígrafe que escolhemos para iniciar esta dissertação de mestrado ilustra, de forma elucidadora, a questão que nos mobiliza na definição de nosso objeto investigativo. Se estão a escola brasileira e seus educadores ancestralmente envolvidos em um círculo vicioso de **fracasso**, a ideia é buscar a coragem silenciosa de muitos e muitos professores espalhados pelo Brasil que produzem experiências enriquecedoras e de sucesso, desafiando o medo, a inércia, a desesperança, na contramão da precariedade do ambiente físico e humano em que ainda se encontram milhares de nossas escolas.

Ainda que reconhecendo os avanços substanciais da sociedade brasileira em relação à afirmação do papel da educação na construção de uma sociedade mais igualitária¹, indicadores de fracasso da educação brasileira têm sido amplamente reafirmados pelas próprias estatísticas governamentais sobre o desenvolvimento da Educação Básica. Exemplo disto são os baixos índices de letramento de nossos estudantes apontados por programas de medição em massa nacionais e internacionais² que, apesar de registrarem melhorias alcançadas em termos de uma escala histórica, ainda são largamente insatisfatórios para um país como o Brasil.

Buscando compreender tais indicadores e apontar rumos para seu enfrentamento, muitos estudos, em nossa área investigativa (Linguística e suas interfaces), vêm se debruçando sobre a sala de aula, enfrentando as múltiplas faces do fazer pedagógico que

¹ São inegáveis os avanços obtidos, tais como a aprovação dos 10% do PIB para a Educação, a vinculação das receitas do pré-sal para a área, a enorme expansão da Rede Federal de Educação Técnica (IFETs), a expansão de matrículas da educação infantil, do ensino médio e do ensino superior, entre outros avanços.

² No Brasil, temos o IDEB, medido através da Prova Brasil, que, neste ano, após uma série histórica de avanços, não atingiu a meta para 2013 nos anos finais do Ensino Fundamental, que era de 4,4, auferindo um resultado de 4,1 e um resultado de 3,7 para o Ensino Médio, cuja meta era de 3,9. Vale ressaltar que nem a rede privada alcançou as metas pretendidas. (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=21997>) Em termos internacionais, temos a avaliação do PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes – coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nesta avaliação, dentre os 65 países participantes, o Brasil encontra-se em 55º em Leitura (410 pontos), 59º em Matemática (396 pontos) e 58º em Ciências (405 pontos). (<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>)

a constitui. Nessa direção grandes avanços também são reconhecidos. É ampla a literatura brasileira em que se redefinem os fundamentos epistemológicos para a prática de ensino de língua, em que se considera a ação pedagógica frente à diversidade linguística do país, em que se enfrentam os aspectos interacionais construídos na relação aluno- professor, em que se pensa o desafio de novas tecnologias para o ensino da escrita, da leitura (ROJO, 2000; SIGNORINI et al. 2001; MARCUSCHI, 2008; TRAVAGLIA, 2003; POSSENTI, 1996; KLEIMAN, 1995; SOARES, 1997, 2004; TFOUNI, 1995 e grupos de pesquisa e formação docente, como o Letramento do Professor da Unicamp e o Ceale da UFMG, entre muitos outros pesquisadores e grupos espalhados pelo território nacional comprometidos com um ensino de qualidade). De fato, como afirma Miranda (2012), os documentos do Estado parametrizando o ensino de Língua Portuguesa são, hoje, a legitimação deste discurso acadêmico.

Nessa direção também se constituem os macroprojetos “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007/ - ;FAPEMIG - APQ- 02405-09; PNPd/CAPES, 2011-2014; PPG Linguística/UFJF) e “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012/- ; FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12; PPG Linguística/UFJF) a que o presente estudo deve sua gênese. São nove estudos de caso (PEREIRA, 2008; LIMA 2009 e 2014; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; ALVARENGA, 2012; SIQUEIRA, 2013 e LOURES, 2013) perspectivados a partir das vozes discentes e docentes sobre suas vivências em sala de aula, em especial das últimas séries do ensino fundamental e do ensino médio³, níveis em que os indicadores de fracasso do IDEB são os mais contundentes. No conjunto destes estudos, generalizações analíticas alcançadas permitem delinear, de modo vigoroso, o “mapa da crise da sala de aula” (cf. seção 3.4). e as possíveis causas de seu fracasso que ultrapassam, em muito, as questões pedagógicas de ensino de LP alcançando toda a prática educativa da escola básica. Em seus relatos, docentes e discentes põem substancial relevo, e de modo amplamente majoritário, nas experiências negativas vivenciadas no espaço escolar. O conjunto dessas experiências traz à tona a violência de todas as ordens, a desordem, o desinteresse, o desânimo, a autoimagem negativa, enfim, um ambiente escolar fortemente determinativo do fracasso do processo ensino–aprendizagem. Por outro lado, contudo, emergem, ainda que com muito menos

³ Exceção de Fontes (2012), que analisou o discurso de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Lima (2014) que analisou dados dos alunos do ensino superior.

espaço, vivências de sucesso e alguns indicadores de um ambiente positivo (práticas inovadoras marcadas pelo protagonismo discente, relações de respeito e reconhecimento, por exemplo) gerado, via de regra, por práticas docentes isoladas e esporádicas.

Foi exatamente este resultado minoritário que mobilizou este estudo e levou ao delineamento de nossa questão, qual seja a investigação de indicadores de **sucesso** - perspectivados pela voz docente - nas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Na impossibilidade de alcançar o coro de todas as vozes, optamos por um Estudo de Caso, circunscrito a um cenário específico integrado por um conjunto de quinze (15) docentes de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de escolas públicas estaduais de um município mineiro da zona de influência da Universidade Federal de Juiz de Fora (Muriáe, Zona da Mata). Assim, colocando como foco nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, buscamos provocar o relato de experiências docentes (documentados em áudio) em que os próprios apontariam experiências bem sucedidas e indicadores de sucesso de tais práticas no ensino de LP.

Deste modo, esta dissertação busca o sucesso, não o sucesso de escolas que se transformaram profundamente em termos de gestão administrativa e pedagógica, mas o sucesso de professores que, silenciosamente, em suas salas de aula, tentam colocar a Língua Portuguesa como uma disciplina que desperta a criatividade, a reflexão, o posicionamento crítico e cidadão.

Assim sendo, este trabalho dissertativo constitui-se de um subprojeto do macroprojeto citado anteriormente (“Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula”) com vistas a fornecer, sobre outro ponto de vista ainda muito pouco enfatizado – o docente –, como se constituem as práticas de ensino - aprendizagem de língua materna nas salas de aula. A partir de uma abordagem inovadora, os estudos de caso citados buscaram ouvir vozes que antes eram muito pouco ouvidas, a dos alunos, e percebeu-se, nos discursos discentes, que o que era “bom” para eles do ponto de vista educacional eram as cenas em que se colocavam (ou eram colocados) como **protagonistas**. Assim, na tentativa de conhecer o **sucesso** de maneira mais aprofundada e alinhado à perspectiva de ensino de língua materna do macroprojeto ao qual esta dissertação faz parte, procuramos saber dos **docentes** as práticas que realizaram que consideraram de sucesso.

Neste percurso investigativo, em sua matriz linguística, elegemos os constructos teóricos da Linguística Cognitiva. Como apresentaremos no capítulo 2, tal escolha mostrou-se profundamente acertada, pois nesta abordagem, **a experiência** (seja ela corporal, sensorial, interacional etc) afeta como conceptualizamos a linguagem e como essa conceptualização, em uma via de mão dupla, afeta a experiência. Nesta escolha reside o fato, tão importante quanto, de a Linguística Cognitiva ser a área de estudos da linguagem que colocou os fenômenos da significação como centrais em sua abordagem. (LAKOFF, 1987, FELDMAN, 2006, CROF & CRUSE, 2004, GEERAERS & CUYCKENS, 2007; SALOMÃO, 2012). Deste modo, é de suma importância neste trabalho, que procura analisar o discurso docente, amparar-se em uma teoria sólida e em consonância aos objetivos propostos. Da Linguística Cognitiva, que atualmente possui inúmeras frentes de pesquisa, recortamos seu modelo semântico mais importante, a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982, 1985, 2008; FILLMORE et al 2003; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009; MOREIRA & SALOMÃO, 2013) e sua plataforma lexicográfica derivada, a *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu). A categoria *frame* e a metodologia da *FrameNet*, basilares em nossas análises, demonstraram-se extremamente produtivas.

Como se trata de um trabalho investigativo no âmbito do ensino de língua que possui inúmeras complexidades – sociais, históricas, culturais -, faz-se necessário romper os muros da Linguística e avançar para outros territórios, a fim de se fazer um exercício hermenêutico dos dados, interpretá-los. Deste modo, no capítulo 3, as contribuições do campo da Sociologia (BAUMAN, 2007, 2008; SOUZA, 2011; FREITAS, 2011), da Educação (PRAIRAT, 2011; LIBÂNEO, 2002; BIRGIN, s/d); da Antropologia cognitiva de Tomasello (2003) e da Linguística Aplicada (MIRANDA, 2005) nos auxiliaram no entendimento da sociedade atual e do sistema educacional brasileiro. Para compreender o ensino de língua materna no Brasil, fazemos um breve percurso analítico sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), utilizando as contribuições da Teoria de Gêneros (BAKHTIN, 1997; DOLZ, SCHNEUWLY & NOVERRAZ, 2004; MACHADO & CRISÓVÃO, 2006) e do Letramento (STREET, 1997, 2003, 2007; SOARES, 2004; TFOUNI, 1995).

No capítulo 4, apresentamos o cenário investigativo, o diário de campo, o perfil dos professores entrevistados, os instrumentos de coleta de dados e as metodologias de análise. A metodologia utilizada foi a de estudo de caso, por permitir a descrição de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real (YIN, 2001). Neste estudo, foram

entrevistados quinze (15) professores de Língua Portuguesa dos Ensinos Fundamental e Médio de oito escolas estaduais da cidade de Muriaé/MG. A coleta de dados foi realizada a partir de um instrumento que visava saber alguns dados dos professores, como formação e carga horária de trabalho e a partir de uma entrevista oral semiestruturada, que seguiu a metodologia das narrativas de experiência. Nessa entrevista, solicitamos ao professor que contasse/relatasse uma prática que considerasse de sucesso e desse relato fizemos outras perguntas complementares. Além do relato sobre o sucesso, procuramos saber, ainda, as práticas rotineiras desses professores, a fim de compararmos os relatos.

No capítulo 5, procedemos à análise dos dados coletados empregando os pressupostos teórico-metodológicos até aqui expostos. Nesta análise, em um primeiro momento, elaboramos uma *wordlist* utilizando o software *WordSmithTools* com o objetivo de obter a relação das habilidades linguísticas mais evocadas pelos docentes. Em seguida, com base nos dados, construímos duas redes de *frames* - uma para o sucesso, integrada pelos *frames* instanciados pelos docentes, *Uso_de_Tecnologia*, *Uso_de_Tecnologia_Pontual* e *Uso_de_Projeto* e outra para os *frames* instanciados nos relatos das práticas rotineiras, *Ensino_de_Gramática* e *Ensino_de_Textos*. Ao longo da análise, nos valem, também, das contribuições teóricas apresentadas para um exercício hermenêutico mais consistente dos dados.

A Conclusão deste trabalho constitui-se de uma síntese dos principais ganhos teórico-metodológicos e analíticos.

2 AS CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA COGNITIVA, DA SEMÂNTICA DE *FRAMES* E DO PROJETO LEXICOGRÁFICO *FRAMENET*

É sabido que o século XX não só representa o marco inicial da Tradição Linguística – em oposição à Tradição Gramatical de ascendência greco-latina -, como também configura-se como o século em que a Linguística se delineia, paradigmaticamente, como uma ciência da forma, consagrada ao estudo do significante linguístico (Fauconnier e Turner, 2002). Dois modelos teóricos protagonizaram esta cena científica. O primeiro em termos cronológicos, o Estruturalismo, quer seja europeu ou americano; e o segundo, emergente na década de 1950, o Gerativismo. Este, se por um lado se apropriou de bases analíticas estruturalistas para descrever o componente sintático da nomeada Gramática Universal (GU); por outro, promoveu um verdadeiro cisma nos estudos linguísticos, constituindo-se na primeira virada cognitivista desse século. Em seus trabalhos, os processos cognitivos passaram a ser vistos de maneira interdisciplinar, através do esforço das mais diversas áreas, como psicologia, linguística, inteligência artificial, neurociência etc. Esse esforço resultou em uma abordagem científica mais acurada e ampla dos fenômenos cognitivos (Salomão, 2012).

A segunda virada cognitivista, desenvolvida a partir das décadas de 1960/1970, surgiu nomeadamente marcada pelas “guerras linguísticas”, com discussões entre Chomsky e Lakoff, principalmente. Essa segunda virada colocava em discussão algumas incompatibilidades do gerativismo, como a **dimensão pragmática** da significação e o **idiomatismo** constitutivo das línguas (Salomão, 2009).

Dentre as inúmeras abordagens da linguagem abarcadas por esse campo dissidente, que posteriormente passou a ser chamado de Linguística Cognitiva, a Semântica de *Frames* – modelo teórico central do presente estudo -, desenvolvida por Charles Fillmore, ocupa especial destaque.

Fillmore (1985) propõe um modelo teórico baseado na Semântica da Compreensão (U-Semantics) em contraposição à Semântica da Verdade (T-Semantics). A primeira repousaria na relação das expressões linguísticas com o contexto no qual são instanciadas e com o processo e produtos de sua interpretação. A Semântica da Verdade, por sua vez, basear-se-ia na premissa de que se precisariam caracterizar as condições sob as quais determinadas sentenças poderiam ser vistas como verdadeiras (Fillmore, 1985, p. 222).

Para Fillmore (1985), a base da Semântica da Compreensão seria o *frame*. Portanto, uma análise dos processos de significação que possuem o objetivo de desvelar o significado de expressões linguísticas para além de seu conteúdo estritamente linguístico, deve operar tendo em vista os *frames* evocados por essas expressões linguísticas.

No entanto, antes de aprofundarmos essas discussões sobre a Semântica de *Frames*, apresentamos um breve resumo das principais correntes teóricas das ciências cognitivas, que instauram, no campo da Linguística Cognitiva, a perspectiva sobre o modo de ver da cognição, do mundo real, do corpo humano e da linguagem (seção 2.1). Interessa-nos, com este percurso argumentativo, mostrar, sobretudo, de que modo a EXPERIÊNCIA de todas as ordens torna-se um princípio fundamental da LC e, em especial, de uma Semântica empirista baseada em *frames*.

Na seção 2.2, apresentaremos as principais perspectivas teóricas assumidas pela Linguística Cognitiva. Na seção seguinte (2.3), discutiremos os sistemas conceituais e a categorização na linguagem, bem como a Semântica de *Frames* e o projeto Lexicográfico *FrameNet*. Na seção 2.4 finalizamos este capítulo apontando para a relevância de uma análise de discurso ancorada no modelo semântico eleito.

2.1 Modos de ver a cognição humana: as escolhas da Linguística Cognitiva

Esta seção emerge da necessidade de se apresentarem os paradigmas teóricos em voga no campo das ciências cognitivas e relacioná-los às escolhas paradigmáticas da Linguística Cognitiva (LC). Abordamos, assim, nas próximas subseções, de modo abreviado, o dinamismo corporificado e o enativismo.

2.1.1 O dinamismo corporificado

Os fundamentos principais do dinamismo corporificado, emergente nos anos 1990, repousam nas bases biológicas do organismo humano, ao levar em consideração que os processos cognitivos não são realizados **apenas** no cérebro, mas na **relação** do cérebro com o ser biológico e o meio ambiente (Thompson, 2007).

Deste modo, esse paradigma avança no entendimento das relações cerebrais, ao abandonar a forma de ver o mundo externo espelhado na mente, mas pagando tributo ao

conexionismo⁴ ao encarar “a autoorganização dos sistemas dinâmicos mais do que os sistemas de símbolos físicos” (Thompson, 2007, p. 10). Assim, vai mais além ao incorporar a ideia de que “os processos cognitivos emergem a partir da causalidade não-linear e circular da continuidade das interações sensório-motoras envolvendo o cérebro, o corpo e o meio” (Thompson, 2007, p.11).

A categoria central para esse paradigma é o tempo. Os sistemas dinâmicos mudam de estado ao longo do tempo, afetados pela evolução da aprendizagem, da mudança biológica ao longo da vida e da história social, por exemplo (Salomão, 2012).

Ao contrário do cognitivismo⁵, que considerava os *inputs* como instruções a serem seguidas e os estados internos como representações de estado de coisas, no dinamismo corporificado, os *inputs* são considerados como perturbações e os estados internos como compensações autoorganizadas desencadeadas por essas perturbações (Thompson, 2007, p.11).

Embora, de acordo com Salomão (2012), não seja condição *sine qua non* para esse paradigma o tratamento da corporificação da cognição, sua estreita relação com biólogos como Humberto Maturana, fez com que o tratamento da cognição ultrapassasse, naturalmente, seus estados internos. Outro fato relevante foram os inúmeros trabalhos que emergiram com o tratamento da corporificação da cognição, em especial o lugar auferido à experiência humana neste modelo teórico, mudando a lógica objetivista (Thompson, 2007, p.12).

Dentre esses trabalhos, as pesquisas enativistas como as de Varela, Thompson e Rosch (1991), também de orientação dentro do paradigma dos sistemas dinâmicos, ganham especial destaque, pois procuram “criar pontes” entre o dinamismo corporificado e a subjetividade e a experiência humana (Thompson, 2007, p. 13). A próxima subseção é dedicada a tais pesquisas, fundamentais à incorporação da experiência, **de todas as ordens**, ao escopo da Linguística Cognitiva.

⁴No cognitivismo, o cérebro funcionaria como um computador, um sistema de símbolos físicos, no qual a mente receberia os *inputs* não-simbólicos e os mapearia em representações simbólicas. Thompson (2007, p. 5) argumenta, ainda, que essas representações são manipuladas de uma forma estritamente formal, focando na caracterização das tarefas cognitivas no par problema-resolução.

⁵ O paradigma conexcionista revisitou e revisou algumas ideias do cognitivismo, colocando em xeque sua plausibilidade neurobiológica. Este paradigma deu ênfase ao reconhecimento de padrões perceptuais como modelo de inteligência, em contraposição aos cognitivistas que se ancoravam no raciocínio dedutivo. Além disso, no lugar de uma visão da cognição linguística e do raciocínio, por exemplo, como manipulação simbólica, essa corrente teórica defendeu que esses aspectos seriam resultados da interação dinâmica entre as redes neurais e os *inputs/outputs*. (THOMPSON, 2007)

2.1.1.1 O enativismo

Como dito anteriormente, o empreendimento enativista surge a partir do trabalho de Varela, Thompson e Rosch (1991), em estreita ligação com a fenomenologia, compartilhando a mesma ideia de que a mente é criadora de sentido, não processadora de informações. Assim, a mente atua de forma a trazer ao conhecimento o mundo, graças às atividades intencionais da consciência (Thompson, 2007, p. 15).

Para os enativistas, o sistema nervoso é um sistema dinâmico, que gera e mantém seus padrões de atividade significativos e coerentes, com o seu funcionamento de acordo como uma rede circular e reentrante de neurônios em interação. Isto é, o sistema nervoso não processa a informação no sentido computacionalista. Para os enativistas, as estruturas e os processos cognitivos emergem de padrões sensório-motores recorrentes de percepção e ação. Nesse paradigma, **a experiência é o cerne para qualquer entendimento da mente** (*idem*, p. 13).

De acordo com Salomão (2012, s/p), uma das assertivas do enativismo reside no fato de os humanos compreenderem uma ação através da simulação, isto é, ao observarmos alguém realizando algo, somos capazes de entendê-lo a partir da simulação. Assim, ação e simulação possuem a mesma base neural, ou seja, os mesmos neurônios disparam tanto na simulação/observação, quanto na ação.

Nessa sentido, o pensamento passa a ser tratado como corporificado, uma vez que nosso sistema conceptual está fortemente ancorado na percepção, no movimento corporal e na experiência física e social e passa a ser tratado, ainda, como imaginativo, tendo em vista que os nossos conceitos são formados não como espelho do meio externo, mas a partir da utilização de nossas capacidades imaginativas, como as metáforas e as metonímias (Lakoff, 1987, p. xiv).

Deste modo, a partir desse breve resumo, podemos entender o porquê de pesquisas nessa área, envolvendo os sistemas dinâmicos e com base fenomenológica, fizerem tremer as bases do cognitivismo clássico, pois colocaram para si a tarefa de aprofundar **o papel da experiência e da subjetividade humanas na cognição**, não simplesmente as relegando ao pano de fundo do pensamento e da linguagem.

No campo dos estudos da linguagem, a principal herdeira desse paradigma é, pois, a Linguística Cognitiva cujo debate de pressupostos passamos a focalizar na próxima seção.

2.2 A Linguística Cognitiva

No início deste capítulo fizemos nosso primeiro comentário acerca das “guerras linguísticas” ocorridas nos anos de 1970 principalmente entre Noam Chomsky e George Lakoff (Feldman, 2007). De acordo com Feldman (2007, p. 273), as questões centrais dessa “guerra” eram as seguintes:

- “(a) As regras formais da gramática estão expressas no cérebro?
- (b) A gramática é independente de outras estruturas cerebrais?
- (c) Existe alguma codificação genética especificamente da gramática?”⁶

Os grandes debates da década de 70 do século passado foram travados em torno das respostas dadas a essas perguntas. Aqueles que respondiam “sim” estariam ao lado empreendimento gerativista e aqueles que respondiam “não” eram os dissidentes dessa teoria (Feldman, 2007).

Sobre aqueles que responderam “sim” às perguntas, faremos um pequeno resumo. *As regras formais da gramática estão expressas no cérebro*, pois a criança já nasce com um dispositivo que a habilita a adquirir a linguagem, conhecido, naquela época, por gramática universal. *A gramática é independente de outras estruturas cerebrais*, uma vez que a mente é modular, isto é, o processamento da informação ocorre nas áreas em que se localiza o problema a ser resolvido. *Existe alguma codificação genética especificamente para a gramática*, já que apenas os seres humanos a possuem e, especialmente, porque eles nascem com ela.

Quanto aos que responderam “não”, eram dissidentes da teoria gerativa naquela época, considerando incompatíveis com a realidade esse tipo de pensamento. Responderam “não” a essas perguntas, porque acreditavam que não éramos dotados para aprender somente alguns parâmetros e, principalmente, acreditavam que a gramática não era autônoma em relação às demais capacidades cognitivas (Feldman, 2007, p. 282).

Os dissidentes, portanto, nesse contexto, abriram caminho para a emergência da Linguística Cognitiva (doravante LC). Ao se atrelar fortemente aos avanços de outras áreas da ciência, em especial às áreas ligadas à cognição, a LC rompeu fortemente com

⁶ Tradução livre da autora de: “(a) Are formal grammar rules expressed in the brain? (b) Is grammar independent of other brain structures? (c) Is there some special genetic encoding specifically for grammar?”

a tradição linguística de tratar os fenômenos da linguagem como autônomos, o que colocava essa tarefa estritamente para o trabalho do linguista.

Para os teóricos da LC, é impossível se pensar em produção de pesquisa nesse campo sem se recorrer à interdisciplinaridade, haja vista os subsídios teóricos advindos da Antropologia Evolucionista de Tomasello (1999); da psicologia com os trabalhos de Berlin & Kay (1969) e Rosch (1975); da teoria neural da computação empreendida por Feldman a partir de 1988; entre muitos outros trabalhos que corroboraram e ainda corroboram as teses defendidas pela LC.

A partir deste enquadre, Croft & Cruse (2004, p. 1)⁷ propõem as principais hipóteses de trabalho da LC:

- “A linguagem não é uma faculdade autônoma;
- Gramática é conceptualização;
- O conhecimento da linguagem emerge do uso.”

Tais hipóteses-guia representam, assim, as respostas àquelas questões que foram centrais nas “guerras linguísticas”. Trataremos de cada resposta nos parágrafos a seguir.

Segundo os autores (*op. cit.*), a primeira hipótese: *a linguagem não é uma faculdade autônoma* ancora-se no fato de a linguagem não ser uma habilidade separada das demais habilidades humanas, como o raciocínio, a memória, a percepção, por exemplo. Assim, a forma como o conhecimento linguístico é utilizado não se difere da forma como outros conhecimentos o são.

A segunda - *gramática é conceptualização* - deriva da negação a uma semântica vericondicional, isto é, na qual a “verdade” de uma sentença estaria respaldada na verificação de sua ocorrência no mundo, mais precisamente, em um *modelo* de mundo. Já para a LC, a capacidade de conceptualização humana não pode ser reduzida ao binômio verdade-falsidade, pois “O grande aspecto da habilidade cognitiva humana é a conceptualização da experiência a ser comunicada.”⁸ (CROFT & CRUSE, 2004, p. 3). Nessa conceptualização, as construções gramaticais possuem um importante papel na construção dessa experiência, já que atuam na categorização humana e na organização

⁷ Tradução livre da autora de: “language is not an autonomous cognitive faculty; grammar is conceptualization; knowledge of language emerges from language use.”

⁸ Tradução livre da autora de: “A major aspect of human cognitive ability is the conceptualization of the experience to be communicated”

do conhecimento. (*idem, ibidem*, p. 3). Nessa perspectiva, os estudos sobre polissemia e metáfora são grandes exemplos dessa hipótese.

Por fim, a terceira hipótese-guia: *O conhecimento da linguagem emerge do uso*. Essa hipótese também se instala como uma negação ao tratamento da sintaxe e da semântica através de esquemas abstratos, que deixam de lado (ou empurram para a “periferia”) as idiossincrasias e as “anomalias” das línguas humanas. De acordo com Croft & Cruse (2004), o trabalho científico dessa hipótese pode ser constatado nos estudos de Fillmore sobre a Semântica da Compreensão e no campo da sintaxe pelos trabalhos desenvolvidos no âmbito da gramática das construções e dos modelos baseados no uso.

Essas três hipóteses nos levam a notar a importância dada pela LC, desde sua gênese, aos fenômenos da significação. Como afirmam Geeraerts & Cuyckens (2007, p. 14), “A Linguística Cognitiva engloba uma visão integralmente contextualizada do significado”⁹, assim, distancia-se enormemente da Linguística Gerativa. Nessa visão, os fenômenos da categorização humana ganham especial destaque e serão o assunto da próxima seção.

2.3 Os sistemas conceptuais e a categorização na linguagem

O estudo sobre a categorização humana remete a estudos interdisciplinares, pois, como afirma Feldman (2006, p. 96), “a categorização não é somente função da linguagem. Todos os sistemas vivos categorizam”¹⁰. Mas, o estudo sobre a categorização só ganhou *status* diferenciado em meados do século XX, a partir do enfrentamento de concepções filosóficas milenares.

A abordagem sobre a categorização humana, antes de Wittgenstein (*apud* Lakoff, 1987), sempre fora estudada de acordo com duas visões: a filosófica, remontando a Aristóteles e a matemática, tendo em vista a teoria dos conjuntos.

Apoiando-se na visão clássica, tem-se que esta era vista como uma verdade inquestionável, sendo as categorias entendíveis e sem problemas. Assim, as coisas estariam dentro ou fora de uma categoria, com as coisas pertencendo à mesma categoria

⁹ Tradução livre da autora de: Cognitive Linguistics embodies a fully contextualized conception of meaning.

¹⁰ Tradução livre da autora de: categorization is not Just a function of language. All living systems categorize.

se e somente se elas possuíssem certas propriedades em comum e essas propriedades em comum definiriam a categoria.

Nessa visão, as categorias são entendidas como existindo no mundo independente das pessoas, remontando ao pensamento filosófico de a mente ser separada do corpo.

O primeiro confronto com essa teoria milenar, de acordo com Lakoff (1987) foi travado por Wittgenstein (1953), o qual colocou em xeque o fato de as categorias clássicas possuírem limites claros, definidos por propriedades em comum através da análise da categoria *jogo* (duas crianças rolando no chão estariam brigando ou brincando?). Outros teóricos também confrontaram essa teoria, como Austin (1961), Zadeh (1965), entre outros até se chegar ao trabalho fundador sobre cores básicas de Berlin e Kay (1969) (e as considerações posteriores de Kay e Mc Daniel (1978)).

Eleonor Rosch (1975) foi a primeira pesquisadora a fornecer uma visão global das questões levantadas pelos pesquisadores acima, desenvolvendo a teoria conhecida como “Teoria dos protótipos e categorias de nível básico” ou somente “teoria dos protótipos”.

Essa teoria, diferentemente da concepção clássica, está assentada em um mundo percebido, isto é, na maneira como um percebedor experencia esse mundo; o que vai de encontro com o mundo *metafísico*, sem um percebedor, levado em consideração pela teoria clássica.

Após pesquisas sobre as cores focais com falantes da língua Dani, da Nova Guiné, Rosch (1975, *apud* Lakoff, 1987) chegou à conclusão de que, embora os falantes só possuíssem dois termos para cores (mili – frio/mola – quente) eles eram capazes de identificar outras. Isso levou a pesquisadora a constatar que as cores eram reais para os falantes; eles apenas não as nomeavam. Essa constatação de Rosch modificou uma das teses de Whorf, a de que a língua determina o sistema conceptual, pois se Whorf estivesse certo, os falantes de Dani teriam apenas duas categorias conceptuais para cores e só seriam capazes de identificar essas duas (LAKOFF, 1987).

Para Lakoff (1987, p. 45), os efeitos de prototipia resultam a partir da natureza dos modelos cognitivos. Cada Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) é um todo complexo estruturado, uma *gestalt*, ou seja, ele organiza o conhecimento. É considerado idealizado (i) por não se adequar perfeitamente ao mundo, pois cada modelo é determinado pelas necessidades, crenças, valores etc. de determinada sociedade e (ii)

pela possibilidade de construção de diferentes modelos para o entendimento de cada situação, podendo esses modelos serem contraditórios entre si.

É do seio de tais discussões sobre os processos de categorização que emerge o conceito de *frame*- categoria analítica central do presente estudo. As próximas seções serão, assim, dedicadas a tal constructo e ao modelo teórico aplicado dele derivado.

2.3.1 A Semântica de *Frames*

Fillmore (1982, 2009), ao apresentar a Semântica de *Frames*, explica a gênese do termo: “*frame* é um termo geral que abrange um conjunto de conceitos conhecidos: ‘*schema*’, ‘*script*’, ‘*scenario*’, ‘*ideational scaffolding*’, ‘*cognitive model*’, or ‘*folk theory*’.” (Fillmore, 2009 [1982], p. 26). Em suas palavras (FILLMORE, 2008, s/p), “esses termos são usados para denotar *as estruturas de expectativas que possuem um papel central em como os seres humanos criam ou interpretam suas experiências.*”¹¹

Mas o conceito de *frame* apresentado pelo autor remonta também à sua extensa história dedicada aos estudos linguísticos, que contribuíram sobremaneira para a Linguística Cognitiva. O percurso intelectual de Fillmore no que tange ao conceito de *frame* se reporta ao início da década de sessenta do século passado. Nessa época, Fillmore realizava um trabalho dentro da gramática transformacional do inglês, estudando os verbos transitivos diretos. Anos mais tarde, Fillmore entrou em contato com a teoria da valência e nas palavras do autor “ficou claro para mim que a coisa mais importante sobre um verbo é (...) sua valência semântica” (Fillmore, 2009 [1982], p. 28).

Esses trabalhos abriram espaço para o desenvolvimento de sua “gramática de casos”, uma descrição de valência verbal que era tanto sintática quanto semântica. Surge, a partir daí, o emprego, nos moldes fillmoreanos dessa época, do conceito de *frame*, ou seja, *para se entender a estrutura semântica do verbo era necessário entender as propriedades da esquematização das cenas representadas por cada frame de caso.* (Fillmore, 2009 [1982], p. 30)

A primeira tentativa de Fillmore na descrição da estrutura cognitiva que fornecia um novo nível de descrição dos papéis semânticos foi com os verbos de julgamento.

¹¹ Tradução livre da autora de: These terms are used to denote *structured sets of expectations that play a central role in how human beings create or interpret their experiences.*

Fillmore (1971, *apud* Fillmore, 2009 [1982]) optou por uma descrição na qual se enfatizava não um grupo de palavras tomado de maneira isolada, mas que pressupunham uma esquematização da atividade de julgar, sendo que alguém só entenderia os significados das palavras se entendesse as instituições, a experiência humana envolvida nessa atividade.

Em seguida, Fillmore teve contato com a teoria dos protótipos desenvolvida por autores como Rosch, Berlin e Kay. A partir desse contato, emerge a ideia de que o “*frame* (...) consiste de uma porção bastante significativa da cultura circundante, e tal entendimento do contexto é melhor entendida como um ‘protótipo’ do que como um conjunto de suposições de como é o mundo” (Fillmore, 2009 [1982], p. 32).

Deste modo, o falante ao evocar um *frame* instaura também uma perspectiva sobre a cena em questão. Ele não evocará a cena como um todo, mas sua perspectiva sobre ela. Nas palavras de Fillmore (1977), “os significados são relativizados às cenas”, assim, as descrições dos *frames* teriam de ser feitas a partir dos protótipos e de suas perspectivas.

A partir desse percurso intelectual, Fillmore (2009 [1982], p. 25) apresenta seu conceito de *frame*:

Com o termo *frame* tenho em mente qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram; quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido em um texto, ou em uma conversa, todos os outros elementos serão disponibilizados automaticamente.

Fillmore (*op. cit.*, p. 34) também destaca que o *frame* deve ser entendido como “um sistema estruturado de acordo com um determinado contexto motivador”. Esse contexto motivador, por sua vez, seriam os aspectos culturais específicos de cada sociedade. Como exemplo, temos o *frame* de Transação_Comercial, que possui como elementos um Vendedor, um Comprador, Mercadorias e Dinheiro. Uma comunidade que baseia sua economia no escambo de mercadorias não entenderia, assim, a função do dinheiro, pois, se este não faz parte de sua cultura, não comporá a cena descrita por tal *frame*.

Fillmore et al (2003, p. 235) definem, de maneira mais atual, essa categoria, sem alterar, contudo, as linhas centrais do conceito: “(...) [*frames* são] representações esquemáticas de estruturas conceptuais e padrões de crenças, práticas, instituições,

imagens, etc que fornecem uma base para a interação significativa em uma dada comunidade de fala.”¹²

Dessa forma, tem-se a importância da **experiência** na conceptualização da linguagem, pois como afirma o autor: “as palavras representam categorizações da experiência” (FILLMORE, 2009 [1982], p. 26). Elas não estão, portanto, descoladas das vivências dos seres que as utilizam.

Nos termos de Fillmore (2009 [1982], p. 26), a Semântica de *Frames* [difere da Semântica formal] “pelo fato de enfatizar as continuidades, ao invés das descontinuidades, entre linguagem e experiência”. A relação entre linguagem e experiência está no cerne da semântica de *frames*, pois essa relação é fundamental para estabelecerem-se as redes de significação.

A Semântica de *Frames*, além de sua dimensão fundante no que diz respeito ao tratamento dado aos processos de significação da linguagem, possui outra dimensão igualmente tão inovadora. Nos termos de Fillmore (2009 [1982], p. 25): “Com o termo ‘semântica de *frames*’, o que tenho em mente é um programa de pesquisa sobre semântica empírica e um modelo descritivo para apresentar os resultados de tal pesquisa”. Esse programa de pesquisa empírica atinge seu ápice com a criação, no fim da década de 1990, do projeto lexicográfico *FrameNet* para o qual voltaremos, nesse momento, nossa atenção.

2.3.2 O Projeto Lexicográfico *FrameNet*

Este projeto deu seus primeiros passos na teoria fillmoriana na Gramática de casos na década de 1960, como colocado na seção anterior, e em uma prática lexicográfica baseada em *corpus*, desenvolvida por Fillmore & Atkins, na qual estudaram a palavra inglesa *risk* empregando descrições de dicionários e *corpora*, dando origem a dois artigos: Fillmore & Atkins 1992 e 1994 (Fillmore et al., 2003, p. 241).

Atualmente, o projeto lexicográfico *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) possui extensões em diversas línguas. Em Língua Portuguesa, iniciou-se em 2007, no Brasil, através da UFJF, liderado pela

¹² Tradução livre da autora de: “schematic representations of the conceptual structures and patterns of beliefs, practices, institutions, images, etc. that provide a foundation for meaningful interaction in a given speech community”.

linguista Margarida Salomão (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Também possui plataformas em chinês, alemão, espanhol, japonês e sueco.

De acordo com Fillmore (2008, s/p), a *FrameNet* é um projeto de lexicografia computacional “baseado em evidência de *corpus*, com palavras que são definidas nos termos dos *frames* evocados por elas, com a documentação das propriedades combinatórias de cada palavra através de anotações relevantes do *frame* e a produção automática de índices de entradas lexicais.”¹³

Nesse aspecto, distancia-se largamente de um dicionário convencional, pois, como afirmamos ao longo deste capítulo, a experiência do falante determinará os sentidos dados às palavras, levando em conta o *contexto motivador* no qual elas são empregadas. As definições de um dicionário apresentam simplesmente uma lista de sentidos, não os relacionando com o contexto de uso de cada um e também não relacionando cada sentido a outros usos de outras palavras. Também não oferecem o contexto sintático em que ocorrem nas diversas situações de uso.

Diferencia-se dos *thesauri*, pois estes apenas apresentam algumas relações entre certos grupos de palavras, mas não como estão relacionadas, quais seriam suas possibilidades combinatórias. Também distancia-se de outro projeto lexicográfico, a *WordNet* (<http://wordnet.princeton.edu/>), já que esta, embora apresente um vasto conteúdo lexical *online*, combina tanto os dados dos dicionários quanto dos *thesauri*, mas não apresenta, assim como este último, as possibilidades combinatórias das palavras. (Fillmore, 2008).

Temos, assim, que o objetivo central da *FrameNet* é documentar as possibilidades semânticas e sintáticas (valências) de cada palavra em cada um de seus sentidos através da anotação computacional (Ruppenhofer *et al.*, 2010, p. 5). Antes de procedermos à explanação de como é feita essa anotação, temos de apresentar os conceitos empregados pela *FrameNet* e, por extensão, neste trabalho dissertativo, tais como o de lema, lexema, Unidade Lexical e Elementos de *Frame*:

i) Lemas, Lexemas e Palavras

¹³ Tradução livre da autora de: “based on corpus evidence, with words defined in terms of the frames they evoke, documenting the combinatory properties of each word through frame-relevant annotations, and automatically producing summaries as lexical entries.”

De acordo com Salomão (2009, p. 175), **lema** é “a forma linguística que participa da Unidade Lexical”, que por sua vez se difere de **palavra**, que é a sua variação morfológica (e.g.: Lema *arriscar* se instanciará nas palavras *arrisquei*, *arriscavam etc.*). **Lexema** também se difere de **lema**, pois um lema pode se constituir de um único lexema ou de mais de um, como no *frame* SEPARAÇÃO que tanto pode ser evocado pelo lexema *destampar*, quanto por *tirar a tampa*.

ii) Unidade Lexical:

No glossário da *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/glossary>), a unidade lexical é apresentada como sendo o pareamento entre um lema e um *frame* e em Salomão (2009, p. 175) temos que a UL pode ser definida “como o pareamento de uma forma linguística (o significante) com a evocação de um único frame (o significado)”. As Unidades Lexicais (ULs) podem ser visualizadas na página da *FrameNet* ao se fazer a busca através da entrada “Lexical Unit Index”:

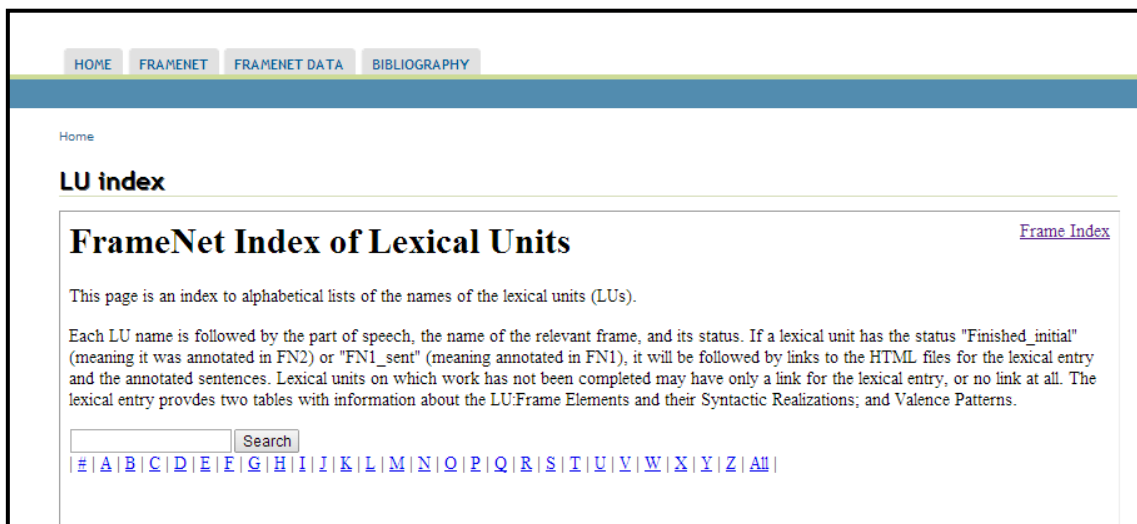


Figura 1: Visualização da página *FrameNet* Index of Lexical Units
(<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=luIndex>)

E também a partir da busca pelo *frame* através da entrada “*Frame* Index”:

Lexical Units:

ace.v, fail.v, failing.n, failure.n, get_there.v, manage.v, miss.v, pull_off.v, succeed.v, success.n, successful.a, unsuccessful.a

Created by 664 on 04/14/2005 07:30:16 PDT Thu

Lexical Unit	LU Status	Lexical Entry Report	Annotation Report	Annotator ID	Created Date
ace.v	Created	Lexical entry		143	04/16/2013 05:23:26 PDT Tue
fail.v	Finished_Initial	Lexical entry	Annotation	605	04/15/2005 11:06:00 PDT Fri
failing.n	Created	Lexical entry	Annotation	361	04/21/2008 03:20:37 PDT Mon
failure.n	Created	Lexical entry	Annotation	361	10/24/2007 01:06:47 PDT Wed

Figura 2: Lexical Units do *frame* **Success_or_failure**
 (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>)

As ULs são anotadas seguindo o padrão: fundo preto com letras brancas em maiúsculas, como:

Success_or_failure [Lexical Unit Index](#)

Definition:

An **Agent** has attempted to achieve a **Goal**, and the actual outcome of the **Agent's** action has been resolved, so that it either specifically matches the **Agent's** intent (e.g. success) or does not match it (e.g. failure).

He PULLED OFF his April Fool's Day prank **by the barest of margins** .

Unfortunately, **we** were n't **SUCCESSFUL**. **DNI**

We FAILED miserably **at getting the gay rights bill passed** .

Figura 3: Formatação da anotação da Unidade Lexical
 (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>)

iii) Elementos de Frame:

Os elementos de *frame* (EFs) equivalem a micropapéis semânticos, sendo de três tipos: centrais ou nucleares, não-centrais ou periféricos e extra temáticos. Os elementos nucleares são aqueles fundamentais à composição do *frame*, uma vez que o particularizam e podem ser inferidos, mesmo que não estejam explicitamente

lexicalizados. No *frame* de Sucesso_ou_Fracasso, os EFs nucleares são **Agente**, **Objetivo** e **Papel**. Os EFs periféricos, por sua vez, são informações acessórias a esse *frame*, que não o distinguem, mas atribuem ao *frame* algumas características. No mesmo *frame*, **Circunstâncias**, **Meio** e **Lugar** são exemplos de EFs periféricos. Por fim, os EFs extratemáticos são aqueles que participam da cena descrita pelo *frame*, mas podem incluir um evento em um estado de coisas ou, até mesmo, evocar outros *frames*.

A anotação dos *frames* pode ser realizada de duas formas: i) anotação lexicográfica, que escolhe os melhores exemplos de cada uso da palavra em análise e ii) anotação de texto corrido, que anota todos os usos de todas as palavras em determinado texto. Em nosso trabalho, por ter como objetivo principal analisar as práticas de sucesso no ensino de Língua Portuguesa, optamos pela análise lexicográfica, pois ela nos permite selecionar no *corpus* os *frames* que respondem as nossas questões de pesquisa.

A anotação é realizada em três níveis: Elementos de *Frame*, Função Gramatical (FG) - argumento externo, objeto direto e dependente - e Tipo Sintagmático (TS) - sintagmas nominal, preposicional, adverbial etc.-, que pode ser visualizada a partir do ícone *Annotation* ao lado de cada Unidade Lexical listada (cf. fig. 2). Como exemplo, temos a anotação da UL *falhar*:

	Os jogadores de futebol do Brasil	FALHARAM	em conseguir a taça.
EFs:	Agente		Objetivo
FG:	Argumento externo		Dependente
TS:	Sintagma Nominal		Sintagma Preposicional

Tabela 1: Exemplo de anotação na metodologia da *FrameNet*

Como podemos notar, a partir da figura acima, o Elemento de *Frame* **Agente** possui como Função Gramatical a de Argumento Externo e como Tipo Sintagmático o de Sintagma Nominal.

Antes dessa síntese analítica apresentada na figura 4, a anotação é feita da seguinte forma pela *FrameNet*¹⁴: a partir da escolha de determinado *frame*, procede-se a uma definição informal dele. Em seguida, listam-se todas as possibilidades de Unidades Lexicais e, com base nisso, também são listados os possíveis papéis temáticos. Após essa listagem, faz-se um vocabulário descritivo para os participantes e suas propriedades

¹⁴ Informações baseadas em Petruck (2012)

– os elementos de *frame*. Procede-se à nomeação desses elementos. De posse dessas informações, executa-se a anotação das sentenças.

Insta salientar que os procedimentos analíticos conduzidos neste trabalho, embora estejam fortemente ancorados na metodologia da *FrameNet*, diferem-se desta ao fazer o caminho inverso: em vez de partirmos do *frame* para depois anotar as sentenças, começamos a análise pelas sentenças até chegarmos aos *frames*. Nossa análise, embora não faça a anotação das funções gramaticais e dos tipos sintagmáticos, leva-os em consideração na determinação dos EFs de cada sentença, uma vez que o nosso objetivo central é compreender como os professores entrevistados perspectivam suas experiências, como conceptualizam o mundo textual a que se referem. Deste modo, fazemos uma análise apenas semântica, considerando a formulação dos *frames* baseados nesse nível (dos Elementos de *Frame*).

Durante a análise das sentenças pode ocorrer a ausência de determinado EF Central, para essa ausência, a *FrameNet* adota a categoria Instanciação Nula, que pode ser definida (IND) ou indefinidas (INI). As definidas são assim nomeadas porque, através do contexto no qual ocorrem, podem ser inferidas, como na sentença: “Fizemos um projeto de sucesso.”, na qual o EF *Agente* pode ser retomado a partir da desinência verbal, já as indefinidas nem a partir do contexto pode-se inferir a que EF se remetem, como em sentenças imperativas “Compre comigo!”, em que não é possível saber o que se está vendendo, nem a quem.

Após a construção do *frame*, passa-se para a análise da rede semântica no qual está inserido. Ao longo deste capítulo, discutimos os aspectos da cognição humana, situando a LC no modelo enativista, que não considera os processos mentais como isolados uns dos outros, mas como uma rede reentrante de neurônios em interação. Assim, podemos entender a razão da importância da construção de uma rede semântica, tanto do ponto de vista linguístico, quanto cognitivo.

Dito isso, os *frames* encontram-se ligados por diversos tipos de relação semântica, sendo as principais:

i) Herança

A relação de Herança consiste na mais forte relação estabelecida entre *frames*. Nela, o que é verdade sobre a semântica do *frame* Pai deve corresponder a um

fato tão ou mais específico do *frame* Filho. Os *frames* de Reciprocidade e Transação_Comercial estabelecem uma relação de Herança, em que este último, por ser mais específico, é herdeiro daquele, o *frame* mais abstrato.

ii) Subframe

A relação de Subframe manifesta-se em alguns *frames* complexos que se referem a sequências de estados e transições, cada qual podendo ser separadamente descrita como um frame. Não há imposição, porém, que os EFs do *frame* Pai sejam herdados pelo *frame* Filho. Essa relação pode ser ilustrada com o *frame* de Processo Criminal (Criminal_process) que, em cada passo desenvolvido, corresponde a um subframe: Prisão (Arrest), Indiciamento (Arraignment), Julgamento (Trial).

iii) Usando

Desde a concepção da relação de Perspectiva_em, a relação *Usando* é utilizada, exclusivamente, para os casos em que uma parte da cena evocada pelo frame filho refere-se ao *frame* pai. Esta relação foi a mais empregada neste trabalho na construção de nossa rede, pois os *frames* evocados pelos professores relacionavam-se com o *frame* Ensino_Educação, mas não tinham uma relação de Herança porque os EFs não eram completamente herdados.

iv) Perspectiva

A existência da relação Perspectiva_em pressupõe, segundo Ruppenhofer et al. (2010), pelo menos dois diferentes pontos de vista assumidos sobre um *frame* neutro. Tal relação nos permite referir diretamente a uma cena e conectar as duas. Em outras palavras, é possível perfilar a cena neutra. Exemplo da relação Perspectiva_em é o *frame* de Transação_comercial. Este *frame* é neutro e a partir dele dois diferentes *frames* são perspectivados: Transferência_de_bens e Transferência_de_dinheiro.

Além das supracitadas, a *FrameNet* considera ainda as relações de Precede, Incoativo_de, Causativo_de e Veja também, mas, por não serem empregadas neste trabalho nos restringimos a descrever as relações acima apresentadas.

Cada relação possui uma cor distinta, como podemos notar na figura abaixo:

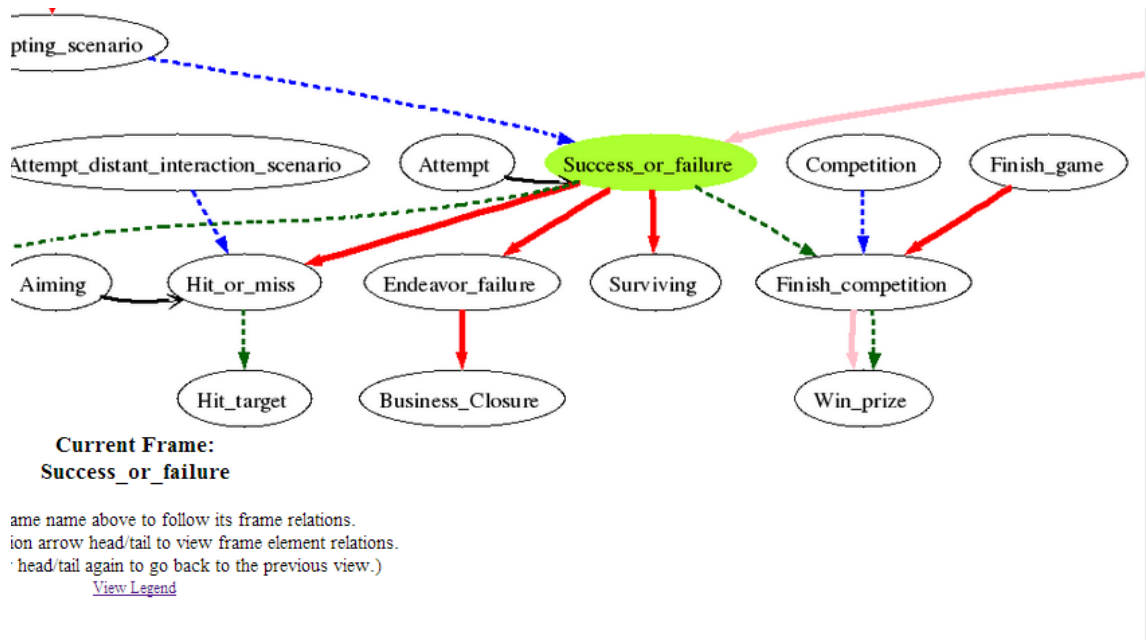


Figura 4: FrameGrapher do frame Success_or_failure
(https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher)

Na figura abaixo, encontra-se a legenda das cores de cada relação entre-frames:

Legenda

Frame Pai —> Frame Filho
Tipos de Relação entre Pai —>Filho:

- Herança —>
- Subframe —>
- Perspectiva_em —>
- Usando —>
- Causativo_de —>
- Incoativo_de —>
- Veja também —>

Relação de ordem:
Precede —>

Figura 5: Legenda das relações entre frames da FrameNet

A construção dessas redes esbarra em inúmeros problemas que ainda não foram resolvidos pela plataforma, como afirmam Moreira e Salomão (2012, p. 498): “Particularmente, com relação à incompletude das relações, os autores alegam que ligações que deveriam existir entre certos frames estão ausentes”. Deste modo, ainda temos dificuldades a contornar devido a esta imprecisão teórica.

2.4 A semântica de *frames* na análise do discurso

Fillmore (1982) afirma que a Semântica de *Frames* por ele proposta vai além da análise do significado de palavras e sentenças, podendo ser empregada também na análise de textos. Na análise textual, a descrição dos *frames* e de seus elementos não é entendida como a soma de “pequenos significados”, mas sim como auxílio para a compreensão das escolhas linguísticas dos falantes, considerando o contexto em que tais escolhas são realizadas.

A análise do discurso baseada na Semântica de *Frames* e no projeto Lexicográfico *FrameNet* serve de escopo às análises do discurso que vimos fazendo nos estudos de caso (cf. cap. 3) no âmbito educacional na Zona da Mata Mineira. Esses trabalhos foram capazes de demonstrar o quão relevante e produtivo está sendo empregar tais ferramentas para a análise não só do discurso, mas, em especial, do discurso educacional:

a ideia-chave desta proposta, no que concerne a sua face linguística, tem sido evidenciar (...) a eficácia analítica da Semântica de *Frames* para a abordagem dos processos de significação no discurso. E como a questão educacional que nos mobiliza não é apenas um pano de fundo nesta história, o que significa dizer que o discurso coletado não é apenas um *corpus* para pura análise linguística. (MIRANDA e BERNARDO, 2013, p. 81-2)

Outra contribuição relevante do conceito de *frame* para nosso estudo assenta-se no fato de

a configuração da rede de *frames* no discurso faz emergirem as vivências mais reiteradas e marcantes para os sujeitos na comunidade em foco e finca uma sólida ferramenta como base para a leitura hermenêutica multidisciplinar destas vivências perspectivadas pelo discurso. (*idem, ibidem*, p. 83).

Deste modo, ao conjugar dois campos do saber, linguística e educação, os trabalhos anteriores viram-se diante de um grande desafio: quais ferramentas de análise seriam necessárias para desvelar, da maneira mais produtiva possível, os discursos dos atores educacionais sem cair em uma imprecisão analítica tanto em termos linguísticos quanto hermenêuticos? A opção pela Semântica de *Frames* e sua principal categoria, o *frame*, mostrou-se, assim, acertada e, neste trabalho, continuamos a trilhar este caminho.

3 AS PRÁTICAS DE SUCESSO NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA SITUADAS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Porque entregar-se a pensar é uma grande emoção, e só se tem coragem de pensar na frente de outrem quando a confiança é grande a ponto de não haver constrangimento em usar, se necessário, a palavra outrem. Além do mais, exige-se muito de quem nos assiste pensar: que tenha um coração grande, amor, carinho, e a experiência de também se ter dado ao pensar.

Clarice Lispector

Com vistas a promover a discussão dos três vetores que mobilizam a questão educacional neste estudo, quais sejam (i) os indicadores de sucesso (ii) nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (iii) em um cenário educacional marcado pelo fracasso, dividimos o presente capítulo em duas partes. Na primeira, apresentamos o cenário mais amplo em que se tece a crise da educação em nosso tempo. Debates os desafios de educar em *um mundo líquido* (seção 3.1); em seguida, discutimos a formação da sociedade brasileira e traçamos uma breve história do seu sistema educacional (seção 3.2). A seção 3.3 tem como foco os Parâmetros Curriculares Nacionais e a forma pensada neste documento para o enfrentamento da educação linguística neste tempo. Na segunda parte, apresentamos um conjunto de estudos de caso - a que esta pesquisa se vincula em sua gênese - e que desenham, em cenários específicos da escola mineira, o mapa da crise da sala de aula (seção 3.4). Trata-se de estudos desenvolvidos dentro dos macroprojetos Projetos Práticas de oralidade e Cidadania (MIRANDA, 2007/-) e Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula (MIRANDA, 2011/-) vinculados ao GP FrameNet Brasil em sua linha “*Frames e Cidadania*”.

Iniciemos, pois, nossa discussão.

PRIMEIRA PARTE: O CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

3.1. Ser professor em busca da *autoridade perdida*

Bauman (2008, p.8-9) faz uma importante análise sobre a necessidade dos jovens de exporem suas vidas, achando que, com isso, estariam expressando “a liberdade de escolha” como uma forma de “autoafirmação juvenil”:

Os adolescentes equipados com confessionários eletrônicos portáteis são apenas aprendizes treinando e treinados na arte de

viver numa sociedade confessional – uma sociedade notória por eliminar a fronteira que antes separava o privado e o público, por transformar o ato de expor publicamente o privado numa virtude e num dever públicos, e por afastar da comunicação pública qualquer coisa que resista a ser reduzida a confidências privadas. (BAUMAN, 2008, p. 9)

O que Bauman nos apresenta remete à **crise interacional pública** defendida por Miranda (2005). Miranda (2005) afirma que a dissolução das fronteiras entre o público e o privado se rebate nos conflitos interacionais presentes na vida hodierna e esses conflitos, por sua vez, transpassam os muros da escola e levam à **crise da sala de aula**.

Como podemos notar, a partir de Bauman (2008) e Miranda (2005), as dificuldades docentes em chamar a atenção dos alunos e manter o foco deles em atividades de ensino-aprendizagem vão além dos limites de atuação da escola. O ordenamento social atual impõe, cada vez mais, modos de interação muito discrepantes daqueles necessários para a participação do aluno de forma ativa em seu processo de escolarização.

Essa crise nos remete à palavra **autoridade**. Prairat (2011) defende autoridade, no sentido arendtiano, como a capacidade de influenciar, excluindo tanto a coerção quanto a persuasão. A *autoridade educativa*, por sua vez, possui como característica principal não ser “uma vontade que se opõe e se impõe a outra vontade para subjugar-la, mas uma vontade que se une a uma vontade nascente para ajudá-la a querer.” (PRAIRAT, 2011, p. 63). Deste modo, a recusa da influência, no caso, a influência docente, equivaler-se-ia a uma recusa da própria educação, pois não se teria espaço para o trabalho conjunto entre professores e alunos. A negação da autoridade docente, para o autor, gera uma **crise da autoridade**.

Para o autor supracitado, essa crise pode ser vista, *do ponto de vista sociológico*, como uma crise da confiança. As instituições republicanas, atualmente, são vistas com desconfiança e essa desconfiança atinge principalmente a escola. Segundo Prairat (idem), a escola perdeu seu valor instrumental, abrindo-se, assim, uma lacuna entre o que é exigido no mercado de trabalho e o que ela tem a oferecer. Ilustra essa questão da seguinte forma: “O professor em classe tumultuada é o representante de uma instituição frustrante” (idem, *ibidem*, p. 65). O tumulto, nesse caso, é um dos índices dessa crise como já pontuava Miranda (2005).

Do ponto de vista antropológico, temos que a autoridade docente não é hierarquizada verticalmente, mas horizontalmente. O professor não estaria acima do

aluno, mas à frente dele, devido a sua anterioridade, a sua sabedoria, a sua cultura e a sua experiência. Dessa forma, não seria uma autoridade “delegada pelos pais”, mas “uma autoridade inscrita na ordem de sucessão das posições garantindo o fio da continuidade das gerações.” (*idem, ibidem*, p. 66). Assim, se essa autoridade como anterioridade não é assimilada pelo aluno, surge uma crise mais profunda que seria **a crise da transmissão**.

Tomasello (2003) afirma que o fato de os humanos serem capazes de transmitir sua cultura geração a geração (“efeito catraca”) seria um dos motivos mais importantes do distanciamento cognitivo e cultural dos demais primatas não-humanos. Se estamos diante de uma **crise da transmissão**, estamos diante da paralisia da ferramenta que impulsionou o aperfeiçoamento de nossa espécie. É como se estivéssemos jogando fora milhares de anos de construção cultural conjunta de incontáveis gerações.

Tal crise, segundo Prairat (2011) repousa na *onipresença do presente*: “Quando o presente se torna a última referência, quando o presente e o que o acompanha (a moda, o consumo, a publicidade) se impõem de modo tão intenso, a cultura dos pais cede o passo diante do culto dos pares e a transmissão tende a desaparecer diante da imitação. Tirania do conformismo e da mimesis”. (PRAIRAT, 2011, p. 66). Essa onipresença do presente também pode ser entendida no sentido baumaniano, como a passagem de uma “modernidade sólida” com modelos e estruturas sociais estáveis, para uma “modernidade líquida”, flexível e volúvel, na qual as estruturas sociais não duram o tempo necessário para sua estabilização:

As organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter a sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam. (BAUMAN, 2007, p. 7)

Sendo assim, a escola, para existir nesse cenário minado da modernidade líquida, não poderá “manter sua forma por muito tempo”. Mas, pergunta-se: se a escola sempre foi o *locus* por excelência da transmissão de saberes acumulados como poderá se manter e assegurar-se no lugar que sempre lhe foi devido?

Prairat (2011) apresenta uma saída e, ao mesmo tempo, um enorme desafio. Para o pesquisador, os educadores não devem colocar esforços na tarefa de recuperação de “paradigmas perdidos”, mas alocar esforços em um trabalho cotidiano de “reinstituição da autoridade”, a partir da fidelização com alguns “princípios educativos – coerência, constância, senso de justiça etc-“. Deste modo, quando o aluno não reconhece

aprioristicamente a autoridade do professor apenas por sua anterioridade, o autor afirma que se faz necessário **conquistar** essa autoridade.

Essa busca pela conquista da autoridade passa pela compreensão por parte do professor de sua condição de adulto e por tornar-se uma referência. A condição de adulto implica a recusa a uma “reação covarde com a alteridade” e ao mesmo tempo a recusa da ideia do poder, em uma visão imatura, como revolta ou sacralização. O adulto pós-moderno, segundo Prairat (2011, p. 65), “não reflete mais a imagem de estabilidade e segurança de seu predecessor”, sua capacidade autoritária, no sentido que vimos discutindo, fragilizou-se. Já tornar-se referência assemelha-se à figura de uma obra científica de referência. Ao mesmo tempo em que se retiram dela ideias, orientações, ela não nos priva de ter um pensamento pessoal. (Praitat, 2011, p. 64).

Sendo assim, em um *mundo líquido*, com a onipresença do presente aliado à perda da autoridade, resta ao professor conquistar a autoridade perdida, mas sem retornar a velhos modelos. Ter uma postura adulta de referência, fiel aos princípios educativos, oferecer segurança em um mundo de inseguranças. Utilizar o poder não como algo acima dos homens, mas empregá-lo para se unir a “uma vontade nascente para ajudá-la a querer”. (idem, ibidem, p. 63).

Do ponto de vista filosófico, Prairat (2011, p.66) afirma ainda que é necessário “dissipar a ‘aporia da liberdade’ que perturba a escola contemporânea”, estabelecendo padrões de igualdade moral entre professores e alunos, preservando a assimetria de papéis entre docentes e discentes, como também defende Miranda (2005). Além dessa dissipação, para o autor, é necessário repensar a escola não nos moldes de ontem, mas pensando no que temos atualmente, preservando o senso de autoridade que é matriz da tarefa educativa. No entanto, o autor trata do sistema educacional francês, que já foi um dia pensado e encontra-se em fase de reestruturação, mas, no Brasil, ainda não temos um sistema educacional, temos, na verdade, um **sistema mal esboçado**, que está intimamente ligado à formação da sociedade brasileira, que necessita, ainda, ser pensado. É sobre isso que trataremos na próxima seção.

3.2 A configuração da sociedade brasileira

Antes de discutirmos o sistema educacional brasileiro, temos de situar, ainda que de modo abreviado, a configuração da sociedade brasileira.

Atualmente, existem duas correntes principais de análise sociológica: i) a corrente culturalista, que possui como um de seus ícones, Roberto Damatta, o qual defende que a raiz dos problemas sociais brasileiros é está na herança colonial portuguesa e ii) a de Jessé Souza, que defende a desigualdade social como o núcleo dos problemas de nosso país. Assim, para este trabalho, escolhemos a abordagem do segundo, pois se a educação pode funcionar como um mecanismo de redução de desigualdades (ou também de aprofundá-las).

Deste modo, para Souza (2011), há, na literatura sociológica brasileira, infelizmente, a análise de um Brasil uno, sem conflitos latentes, sem diferenças regionais. Jessé Souza chamou isso de “conto de fadas sociológico”. Nesse conto de fadas, o “mal de origem” português seria a causa de nossas mazelas. É como se o Brasil, a partir do século XIX, tivesse implantado a cultura moderna portuguesa, como se trocasse a roupa do corpo. (Souza, 2011)

Souza (2011) afirma que “é a sociedade, com suas instituições específicas, que cria os indivíduos como eles são, e não o contrário” (SOUZA, 2011, p. 106). Assim, a sociedade brasileira pré-1808 era uma sociedade escravagista, com instituições, da família ao Estado, que funcionavam em torno do regime escravocrata. Então, aquele Portugal transplantado para o Brasil em 1808 não tinha muita ligação com o Portugal que aqui existia. Deste modo, Souza argumenta que esse “mal de origem” é um argumento falacioso, pois eram sociedades com funcionamentos totalmente diferentes.

Há ainda aqueles que defendem o “culturalismo”, como se o país nunca tivesse passado por mudanças culturais, que o Brasil ainda seja uma cópia de sua metrópole em sua fase pré-moderna. Algumas heranças “ditas portuguesas” seriam a “corrupção generalizada” – corrupção localizada no Estado e o mercado como *locus* da virtude - e a cultura do “privilégio” – fruto de uma visão conservadora de uma modernidade igualitária, sendo o privilégio herdado do passado português. Essas heranças seriam, portanto, “nossos traços culturais principais” (*idem, ibidem*, p. 105). A vivacidade desse ponto de vista no Brasil é constatada ainda hoje através das comparações com os Estados Unidos, que, na opinião do pesquisador, não passam de uma visão patética e caricata desse país, pois o colocam como uma “sociedade perfeita e igualitária”.

Para o autor, o que tivemos no país foi uma modernidade relativamente singular. Com a vinda da corte para o Brasil no início do século XIX, foi implantada a “semente” da modernização brasileira. Essa semente só passará a dar frutos, a amadurecer, com as

reformas realizadas em 1930. Assim, o país se consolida na modernidade após 100 anos de sua implantação.

A revolução burguesa que na Europa adquiriu não só roupagens econômicas, mas políticas e sociais, no Brasil, Souza (2011) afirma que Florestan Fernandes a nomeou de “revolução burguesa encapuzada”, pois ela se desenvolveu no país muito mais no plano econômico do que no político e social. Sendo assim, a modernidade transplantada “de fora para dentro” ou “do centro para a periferia” marca a especificidade brasileira, não a visão “culturalista” até hoje dominante. (Souza, 2011, p. 105-107).

Outra armadilha apontada pelo autor é a do “subjetivismo moral”, já que, se se tem em vista que as instituições moldam o comportamento dos indivíduos, mais do que o contrário, pensa-se o oposto no país, sendo eles (os indivíduos) “todo-poderosos que criam os próprios valores ‘subjetivamente’” com a justificativa da herança colonial portuguesa. (idem, ibidem, p. 109).

Jessé Souza trabalha ainda com o conceito de “modernidade seletiva” ao analisar o nosso processo modernizador. Se a modernidade pressupõe a igualdade de oportunidades e a quebra da necessidade da “herança” para o gozo das benesses modernas, no Brasil, temos o gozo dessas benesses de maneira seletiva.

Qualquer sociedade moderna é baseada na “ideologia do mérito”. Se A produz mais que B nas mesmas condições, A terá o direito naturalizado de usufruir mais vantagens que B. Mas, o conceito de “seleção” na modernidade brasileira torna a modernidade, aqui, bem diferente: A e B não produzem nas mesmas condições. A desigualdade de origem no Brasil ainda é preponderante no futuro das ações dos indivíduos. Se A vem de uma família de classe média alta e teve acesso a todos os instrumentos necessários para galgar determinada posição social e se B vem de uma família pobre que não teve acesso a esses instrumentos, provavelmente, B não terá as mesmas oportunidades de mudar seu posicionamento.

Por isso, a modernidade brasileira é “seletiva”, pois as instituições não garantem a igualdade de oportunidades. No entanto, como salienta Souza (2011), nenhuma nação no mundo conseguiu ou consegue a universalização de oportunidades, assim, a comparação do Brasil com outras sociedades modernas necessita de, antes de tudo, que se faça uma análise crítica não só do estágio de desenvolvimento dessa sociedade, como de sua capacidade em universalizar oportunidades.

A classe que mais sofre com a modernidade seletiva brasileira é aquela que Souza chama de “ralé” estrutural brasileira. Ela é “invisível” apesar de compor 1/3 da população brasileira, como é desprezada e mal paga pelas demais classes, não consegue possuir “estima social” que seria “o fundamento de qualquer ação política autônoma” (Souza, 2011, p. 122). Como exemplo dessa seletividade temos o dado da taxa de escolarização no país do *Relatório de Observação nº5 – As Desigualdades Educacionais no Brasil*, apontando que a escolarização dos 20% mais pobres é de 5,3 anos de estudo, enquanto a dos 20% mais ricos é de 10,5 anos. A classe que possui menos anos de escolaridade é a mais excluída no que tange ao acesso/permanência na escola e é, também, a que mais depende do sistema educacional público como meio de aquisição dos instrumentos necessários para usufruir dos benefícios da modernidade. Mas, como se configura o sistema educacional brasileiro, será que ele é/está preparado para atender a “ralé”?

3.2.1 O sistema educacional brasileiro: um projeto mal esboçado?

De maneira semelhante à formação das instituições no país,– desenha-se o sistema educacional brasileiro. Freitas (2011) propõe-se a estudar os motivos do fracasso da escola brasileira e aponta duas razões principais: desorganização familiar e má-fé institucional.

A desorganização familiar está ligada à baixa “estima social” de que trata Souza (2011). Se a família acredita que não possui condições de ascender socialmente via escolarização, provavelmente não investirá (tanto financeiramente, quanto simbolicamente) na educação de seus filhos. Essa desorganização expressa, assim, a invisibilidade que a “ralé” possui, gerando, deste modo, a resignação quanto a sua condição social.

A má-fé institucional foi construída ao longo da história da educação no Brasil. Então, para explicá-la faz-se necessário fazer esse percurso histórico.

De acordo com Freitas (2011) e Romanelli (2005), no período colonial brasileiro, temos uma educação seletiva. Apenas os filhos dos grandes donos de terra que possuíam acesso a ela. Além desse acesso restrito, soma-se o fato de a educação ministrada pelos jesuítas ser uma educação de cultura geral, bem distante da realidade da vida na colônia. Possuía, também, um “caráter autoritário, escolástico e literário, muito pouco afeito à criatividade, não interessado em qualificar para o trabalho”

(FREITAS, 2011, p. 295). Mesmo após a independência, a educação no Brasil pouco se modificou, apenas agregou-se uma parcela intermediária da população que havia se urbanizado.

Freitas (2011) argumenta que só depois da intensificação da industrialização no Brasil, a partir de 1930, que o sistema educacional brasileiro viu-se pressionado. Assim, as taxas de escolarização brasileira da faixa de 5 a 19 anos passaram de 9% em 1920 para 21,43% em 1940 e para 53,72% em 1970.

No entanto, como salienta a autora, esse sistema era extremamente seletivo, com altas taxas de evasão e repetência. Romanelli (2005, *apud* Freitas, 2011, p. 297) apresenta dados do MEC que ratificam essa afirmação: em 1942, havia 1.681.695 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, desses, apenas 40,44% passaram para a 2ª série. Ainda nesse montante de matrículas, apenas 15,5% chegaram à 4ª série, 7,14% passaram para a 5ª série e somente 3,44% encontravam-se matriculados no 1º ano do Ensino Médio. Após vinte anos, na década de 1960, o número de matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental saltou para 3.950.504, mas 57% não deram continuidade aos estudos e apenas 14,41% foram para a 5ª série.

Esses dados confirmam a seletividade do sistema educacional brasileiro, já nos anos iniciais da educação básica. Apesar da pressão exercida por parte da população que almejava empregos mais qualificados, o sistema educacional brasileiro fechava-se em si mesmo. Esse fechamento dava-se

através de seus métodos tradicionais de ensino e avaliação altamente segregadores, (...) baseados em uma educação livresca, acadêmica e aristocrática, medida pela capacidade de reter maior número de informações, vazias de significado para a maior parte da população, (...) que não possuía as disposições necessárias para se engajar afetiva e cognitivamente no mundo escolar. (FREITAS, 2011, p. 296)

As disposições necessárias de que trata a autora seriam o autocontrole, a disciplina, o planejamento do futuro e o sentimento de dever para com os estudos. Todavia, a ralé brasileira marcada, muitas vezes, pela desorganização familiar, não possuía (e ainda, muitas vezes, não possui) essas disposições. Por isso, a autora afirma que as políticas públicas direcionadas à educação eram para a classe média, pois essa classe que desfrutava, com sucesso, do sistema educacional público, por possuir as disposições “naturais” para o ensino oferecido nas escolas e por ser a classe que mais pressionava o Estado para a expansão da rede de ensino.

Como defende a autora, apenas uma reduzida parcela da população pobre foi beneficiada com a expansão do ensino fundamental e do ensino profissional, a maioria dessa população foi excluída do sistema devido à falta de “predisposição” para se encaixar nesse tipo de ensino aristocrático, causando as altas taxas de repetência e evasão que apresentamos acima.

Quando o pensamento crítico brasileiro – metonimicamente representando pela voz de Paulo Freire - começou a esboçar uma nova práxis no sentido de romper com este destino, o golpe militar de 64 pôe fim a este sonho. Assim, a nossa escola que tentava renascer com uma face brasileira viu-se silenciada e interrompida por décadas.

A retomada contemporânea de uma preocupação com a nossa escola tem muito mais a ver com a face globalizada de nosso tempo (Estamos devendo soluções brasileiras para a nossa escola!) e com a urgência em se colocar o Brasil em uma posição menos lamentável dentro dos indicadores estatísticos internacionais. Assim, ainda que hoje apresentemos um alto índice de acesso ao Ensino Fundamental (98% de matriculados, segundo o IPEA¹⁵) e um aumento significativo em relação ao ensino médio (52% em 2010 ante 14,3% em 1991¹⁶) e superior (14,7% em 2011 ante 6,2% em 1997¹⁷), este não vem acompanhado da qualidade desejável não só para os organismos nacionais e internacionais que constataem nossos baixos índices de produtividade (o Brasil é 55º colocado em 65 países avaliados pela OCDE¹⁸), como também para os que ainda não desistiram de um projeto educacional brasileiro ético, democrático e voltado para nossas diferenças.

De fato, nosso avanço ainda está fortemente marcado apenas pela quantidade. Segundo Birgin (s/d), tal massificação (ou universalização) do ensino gera os seguintes problemas:

esses estudos sustentam que **a expansão quantitativa** caminha lado a lado com a **ineficiência interna do sistema** (repetência, distorção idade-série, etc.). Outros estudos mostraram que **a massificação**, enquanto incremento da matrícula, **não produz necessariamente uma democratização ou distribuição mais justa do capital cultural**. Pelo contrário, a ampliação do acesso à escola é parte da produção de renovados processos de inclusão/exclusão que implicam, entre outros, novas formas de produção das

¹⁵ Extraído de: <http://noticias.terra.com.br/educacao/ipea-98-das-criancas-de-7-a-14-anos-estao-na-escola.0a081a4045cea310VgnCLD200000bbcecb0aRCRD.html>.

¹⁶ <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/2557/1903>

¹⁷ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12082&Itemid=

¹⁸ <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>

elites (se a educação média ou superior já não hierarquiza, então se criam outros níveis e/ou formas de elitização). (BIRGIN, s/d, p. 1-2, grifos nossos)

Ou seja, é necessário expandir com qualidade, de forma que o capital cultural disponível seja dividido de maneira igualitária em todo o sistema educacional. No entanto, essa distribuição de capital esbarra na má-fé institucional.

Nesse sentido, a má-fé institucional brasileira sempre afetou a organização de nosso sistema educativo. Essa má-fé tanto é expressa no nível do macropoder – no Estado – por meio das decisões de planejamento e alocação de recursos, quanto no micropoder, no nível das relações cotidianas, em que os indivíduos “dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem” (idem *ibidem*, p. 294-5).

No nível do macropoder, podemos citar como exemplo de má-fé institucional a falta de planejamento no processo de municipalização da rede de Ensino Fundamental. A ação de retirar a responsabilidade dos estados em promoverem esse nível de ensino e passar essa responsabilidade aos municípios com a intenção de descentralizar a educação, fazendo com que a educação pública se ligasse às necessidades locais de forma abrupta, sem muito planejamento, mostrou-se desastrosa, pois como defendia Azanha (1991) a municipalização só seria eficaz se não fosse apenas administrativa, mas visando a melhoria do ensino, como defendia Anísio Teixeira nos anos 1950. No entanto, o que se teve com essa municipalização foi uma queda já na baixa qualidade que existia. Embora alguns municípios brasileiros tenham condições de manter um sistema educacional público de qualidade (como o caso de Juiz de Fora, que apresenta um IDEB 6,0 para os anos iniciais do Ensino Fundamental), na maioria das cidades brasileiras, faltam recursos financeiros e técnicos para a promoção de um ensino de qualidade, como afirmam Cassuce *et al.* (2011), que encontraram resultados negativos (queda na qualidade) após a municipalização das escolas mineiras.

No nível do micropoder, podemos citar como exemplo as formas tácitas de exclusão operadas no interior das escolas. Infelizmente, muitos professores de boa-fé, que lutam contra tudo e contra todos para oferecerem uma educação de qualidade para seus alunos sempre têm uma história para contar de exclusão, por parte de seus colegas docentes, de alunos oriundos de classes menos favorecidas. Por exemplo, muitos professores colocam alunos indisciplinados isolados na sala, não levam em conta os avanços que um aluno com dificuldade obtém, não incentivam o aluno a criar nada novo, e, quando esse aluno cria, é prontamente desqualificado por causa de seu histórico

na escola, entre outros exemplos de má-fé institucional ocorridos diariamente no âmbito do micropoder¹⁹. Tal má-fé liga-se, em certa medida, com uma forma de expressão do poder impositiva, sem uma postura adulta e de referência. (cf. seção 3.1)

No entanto, como salienta Freitas (2011, p.300) “é a própria instituição a grande responsável pela violência simbólica que parte dos professores dispensa aos seus alunos: é o seu funcionamento precário que acirra a violência que muitas vezes os primeiros direcionam aos segundos.”

Temos, assim, um círculo vicioso: os professores ficam desmotivados por, além de terem uma carreira precarizada e condições de trabalho mais precárias ainda, não conseguem motivar seus alunos que, por sua vez, recusam uma educação que esteja focada em disposições físicas e emocionais que não possuem e estes, por não se sentirem incluídos na escola, rejeitam aquilo que é proposto, em um processo de **negação da educação**, como vimos na seção 3.1.

Ante o exposto, cabe a questão: como romper esse ciclo de **negação da educação**? É preciso ter em mente o público atendido pela escola brasileira, com suas marcas culturais, suas diferenças, suas riquezas e mazelas. O modelo educacional brasileiro marcado pelo aristocratismo precisa ceder lugar para práticas que atendam às necessidades da “ralé” e não o contrário²⁰. Só assim conseguiremos romper esse círculo vicioso de fracasso institucional em atender os menos favorecidos desde a gênese da escola brasileira. Temos, portanto, uma escola por construir, de maneira a transformar a vida da maioria da população, pois a existente só beneficiou e ainda beneficia aqueles que possuem as “disposições necessárias”.

Por isso, neste trabalho, buscamos o sucesso. Buscamos as práticas de ensino que conseguiram e ainda conseguem envolver afetiva e efetivamente os alunos em torno do conhecimento em Língua Portuguesa. Procuramos saber de professores anônimos aquilo que fazem em prol de um círculo virtuoso (e não vicioso!!!) e acreditamos que, assim, possamos lançar luzes, pelo menos no ensino de língua materna, **sobre a educação que queremos**.

Alguns esforços, pelo menos no discurso, têm sido feitos, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). Pelo menos na área de Língua

¹⁹ Bourdieu e Saint-Martin (2011 [1975]) já alertavam sobre isso no trabalho “As categorias do juízo professoral”, no qual analisaram a atribuição por um professor de notas ou elogios/críticas diferenciados para as alunas dependendo de sua origem social. Para mais histórias de má-fé institucional no âmbito do micropoder, consultar Freitas (2011).

²⁰ Obviamente, que não acreditamos em abandonar totalmente essa herança, mas usá-la de forma seletiva, e não como a única forma de educar nossos alunos.

Portuguesa, percebemos um enorme avanço no desvencilhamento de uma educação aristocrática para um ensino mais próximo da realidade dos alunos. Por isso, devido a sua importância na história da educação brasileira, faremos uma breve análise desse documento na próxima seção.

3.3 O currículo nacional de Língua Portuguesa – os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão

Como dito acima, a emergência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) representou um passo significativo para a ruptura com um modelo aristocrático de educação predominante nas escolas brasileiras. Deste modo, esta seção busca elucidar as principais contribuições dos PCNs de Língua Portuguesa, tanto no que diz respeito às teorias que o respaldam, quanto no que tange às metodologias e aos objetivos para o ensino de língua materna nele contidos.

Vale ressaltar que priorizamos os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, uma vez que os Parâmetros do Ensino Médio possuem a mesma orientação, tendo apenas a ressalva de que os conteúdos deveriam ser trabalhados em uma perspectiva interdisciplinar e que o ensino de Literatura deveria se dar a partir de leituras e não com uma ênfase demasiada em uma perspectiva histórica. Dito isso, apresentamos o documento para o Ensino Fundamental.

3.3.1 As contribuições teóricas presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

O advento dos PCNs em meados dos anos 1990 implicou a proposta de uma grande mudança conceitual e didático-metodológica no ensino de Língua Portuguesa no Brasil. De fato, como afirma Miranda (2012), tal documento resulta da legitimação, pelo Estado, da voz da academia que vinha consolidando um competente discurso sobre ensino de língua materna desde a década de 1980. Esta voz - como um discurso situado sócio-historicamente e não como um texto neutro – envolve escolhas epistemológicas que, por sua vez, embasam a escolha dos conteúdos, metodologias e objetivos no ensino de língua materna. Nos termos de Veiga-Neto (2002, p.44):

Ao analisarmos um determinado currículo, poderemos inferir não só os conteúdos que, explícita ou implicitamente, são vistos como importantes naquela cultura, como, também, de que maneira aquela cultura prioriza alguns conteúdos em detrimento de outros, isto é, podemos inferir quais foram os critérios de escolha que guiaram os professores, administradores,

curriculistas etc. que montaram aquele currículo. Esse é o motivo pelo qual o currículo se situa no cruzamento entre a escola e a cultura. (Veiga-Neto, 2002, p. 44)

Neste quadro de escolhas, os PCNs definem a linguagem como prática social, como interação, e conferem à Língua Portuguesa o seu caráter de uma construção histórica, cultural e social múltipla.

Nesta direção, estes parâmetros desafiam uma tradição de ensino de língua calcada na Tradição Gramatical e ancorada em frases soltas, em memorizações estéreis de regras e na responsabilização do aluno pelo seu próprio fracasso. Tem-se, nessa metodologia da frase e no fracasso causado pelo aluno, a reprodução da exclusão escolar, reinando uma visão de que “a língua escolar (...) só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas.” (BOURDIEU, 2011, p. 46).

Com o intuito de quebrar esse sistema de reprodução de desigualdades e pontuar que o aluno possui um capital cultural antes de entrar para a escola, os PCNs incitam os docentes a trazerem a vivência linguística cotidiana para dentro das salas de aula. Provocam este tipo de deslocamento a partir de uma mudança conceptual sobre o que seria língua, discurso e texto:

a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1997, p. 24)

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. (...). Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1997, p. 25-6).

De imediato percebemos que a mudança proposta pelos PCNs não seria mais apenas de ordem conceitual. Ao modificar ou demarcar o que se entende por língua, discurso e texto, promove uma complexificação do próprio ato de ensinar. Se aprender língua, significa “aprender seus significados culturais”, como se explica para o aluno oriundo das classes menos favorecidas que a norma culta é uma verdade naturalizada e que não há nada a se fazer a não ser aprendê-la? A norma culta passa, nos PCNs, a ser entendida como parte de um sistema social e político e a necessidade de seu aprendizado repousa na tentativa de parar de girar a catraca da exclusão. Passa-se,

assim, de uma visão autoritária dessa necessidade para uma visão contextualizada.

Outro ponto importante quanto à visão de língua, é a introdução do estudo da variação linguística. A norma culta é considerada apenas mais uma variante entre tantas que as pessoas utilizam em um país continental e multicultural como o Brasil. O estudo dessas variantes, situando-as em seus contextos sociais, leva a considerar o respeito pelos falantes de qualquer classe social e de qualquer origem geográfica.

Quanto ao discurso, ele vem a ser entendido como produto da interação social, repleto de ideologias, crenças e lugares sociais. Nesse sentido, ensinar a ler um texto (produto do discurso) não é mais dizer apenas o que o autor diz, mas entender o lugar de onde ele diz, para quem ele diz, quais são suas visões de mundo, quais vozes ecoam no que diz. Isto é, o discurso não é mais visto como neutro e sim permeado de variáveis que necessitam ser consideradas para seu melhor entendimento.

No que diz respeito ainda ao tratamento dado ao texto, insta salientar que o importante para que haja um texto é que ele possua textualidade. Assim, se isso é o que importa, aspectos notacionais, como correção ortográfica e pontuação, deixam de ser vistos como mecanismos meramente formais do texto e passam a ser respectivamente apresentados, em uma perspectiva funcional-discursiva, como recurso assegurador de interlocução e expressão do texto. De igual modo, a expressão lexical e sintática de um texto deixa de ser algo a ser garimpado para se formarem listas de coletivos, verbos irregulares, sujeitos simples, e passa a integrar os recursos microestruturais que compõem a textualidade de um gênero discursivo.

Ainda que os avanços teóricos e metodológicos deste documento sejam reconhecidos, é fato, contudo, que continua mantida uma profunda distância entre a intenção e o gesto, entre a teoria e a prática em grandes redes de escolas brasileiras. Para alguns estudiosos, a questão está no profundo distanciamento entre os saberes do professor e o discurso acadêmico dos PCNs; para outros, o problema reside na antiga fórmula de mudança ditada de cima para baixo.

Dentro do primeiro argumento está a discussão de Marinho (2003) que pontua que a inserção dos PCNs se deu de maneira obtusa, ou seja, sem referência para um público pouco “letrado” ou pouco inserido nessas discussões.

Para aqueles acostumados ao discurso acadêmico, é fácil verificar e constatar a polifonia discursiva que há não só nos conceitos apresentados como nos demais contidos no documento. Como argumenta Marinho (2003):

Diante das críticas às sofisticadas referências, pode-se contrapor o argumento de que não é justo negar ao professor o acesso a essas leituras. Mas a simples indicação de uma lista de nomes permite esse acesso? Por que elas aparecem em um texto que nega, no seu interior, as citações, as indicações de autoria? Como o leitor desse texto pode relacionar os conceitos e pressupostos do texto aos autores, de forma a selecionar as leituras do seu interesse, que poderiam aprofundar ou responder os seus questionamentos e preencher lacunas nos seus conhecimentos? Essa relação parece ocorrer apenas para os acadêmicos que leem esses textos, aqueles interessados na formação do professor. Sendo assim, seriam outros os critérios de indicação das referências? Quais?

Nesse sentido, o distanciamento entre os saberes dos professores da escola básica e as discussões feitas na academia a respeito das suas práticas e do aprendizado de seus alunos se repete, de fato, nos PCNs, o que representa um sério indicador em relação à dificuldade de recepção e de sua eficaz aplicação no interior das escolas. Infelizmente, a cultura escolar, ainda pouco conhecida e investigada, é considerada hierarquicamente inferior à cultura acadêmica. Soma-se a isto o fato de os próprios professores se sentirem deslegitimados a promover as discussões tão necessárias para o aprimoramento de suas práticas. Demandas e conflitos (indisciplina escolar, carga horária alta, salários baixos, péssima infraestrutura, etc) cada vez mais volumosos (cf. seção 3.4) impedem o espaço escolar de ser também um local de discussão mais elaborado, ou mesmo de partilha de saberes e metodologias produzidos dentro de cada sala de aula.

Seguindo a segunda ordem de razões, Machado (2007) afirma o papel dos professores como meros “aplicadores” das propostas governamentais:

Nesses documentos, são os princípios gerais e a metodologia preconizada que são colocados como os verdadeiros protagonistas ou motores de um ensino bem sucedido, enquanto os professores são postos no papel de meros coadjuvantes, cujo trabalho essencial seria a mera aplicação dos princípios e procedimentos propostos, como que o processo se desenvolveria de modo eficaz, quase que mecanicamente. (MACHADO, 2007, p. 33)

A autora argumenta ainda que a própria escolha textual como “Parâmetros” desloca a tipologia textual da descrição para a explicação, como se precisasse explicar para um público leigo a validade tanto da proposta quanto de sua aplicação.

Nessa direção, como afirma Libâneo (2002) a proposta do Estado pode ser entendida pelos docentes como uma tentativa de mudar seus saberes de forma colonizadora (2002). O autor afirma ainda que: “A produção ou indução de meras mudanças nos *discursos* dos professores são inócuas se não se verificam mudanças efetivas na prática docente e na aprendizagem dos alunos.” (LIBÂNEO, 2002, p. 42 – grifo do autor).

Com firmado nesta seção, os PCNs traçam escolhas teórico-metodológicas bem definidas. Nas próximas subseções, passamos a discussão de duas das principais teorias eleitas neste documento que, de algum modo, alicerçam as práticas de sucesso configuradas pelos discursos dos docentes investigados neste estudo.

3.3.1.1 As teorias de gênero e os PCNs

Borges (2012) elenca as várias abordagens que os gêneros textuais possuem atualmente:

- a) sócio-histórica e dialógica (Bakhtin);
- b) sociorretórica e sócio-histórica cultural (Carolyn Miller, John Swales, Charles Bazerman, Amy Devitt);
- c) interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz e Jean- Paul Bronckart);
- d) comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- e) sistêmico-funcional (Halliday);
- f) sociorretórica de caráter etnográfico voltada ao ensino de segunda língua (Swales, Bhatia);
- g) análise crítica (N. Fairclough, G. Kress). (BORGES, 2012, p.122)

Apesar desse grande leque de perspectivas, a abordagem sócio-histórica de Bakhtin e a interacionista de Schneuwly, Dolz e Bronckart foram as escolhidas para fomentarem a elaboração dos PCNs.

Facilmente percebem-se essas influências teóricas quanto ao conceito de gênero textual: “Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1997, p. 26); “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 1997, p. 279); “Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem.” (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 64).

O documento também aponta as características dos gêneros: “[os vários gêneros são] caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional” (BRASIL, 1997, p. 26). Em Bakhtin, temos: “Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

De imediato percebe-se, portanto, a paráfrase teórica empreendida pelo documento sem a devida referenciação, como aponta Marinho (2003). Mas, ultrapassando essa discussão, é perceptível o enquadramento teórico explícito quanto ao eixo estruturador dos PCNs de Língua Portuguesa – o gênero textual em uma perspectiva sociohistórica e interacionista.

Todavia, a discussão que nos interessa traçar tange à dimensão escolar desses gêneros, *i.e.*, como se desenvolve seu ensino. Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que o trabalho escolar deve estar focado nos gêneros, que se constituem da cristalização de práticas de linguagem ou ainda “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (*idem*, *ibidem*, p. 63).

Essa perspectiva é herdeira da vertente sociointeracionista da aprendizagem, visão essa inaugurada por Vygotsky (2007), o qual defendia que o aprendizado deveria ocorrer a partir da compreensão de que o sujeito aprendiz não está isolado, ou seja, é a partir do contato com o outro através da linguagem que o processo de aprendizagem se desencadeia.

Deste modo, Schneuwly & Dolz (2004) defendem que o ensino de língua materna deve ter como foco o desenvolvimento das *capacidades de linguagem* do aprendiz, para que ele possa ser capaz de produzir um gênero em determinada interação social. Essa afirmação vai ao encontro do que está nos PCNs:

Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1997, p. 43)

Sendo assim, o desenvolvimento ou expansão dessas capacidades linguísticas serão aperfeiçoados através do trabalho com os gêneros, pois eles possibilitam que se trabalhe de maneira integrada e significativa essas habilidades.²¹

No entanto, os PCNs não deixam claro como deveria ser esse trabalho em torno dos gêneros textuais para que os objetivos do ensino de língua sejam atingidos. No caso da produção escrita, o documento apenas aponta que nessa habilidade devam ser considerados: i) os aspectos notacionais, como ortografia, pontuação; ii) aspectos discursivos, como a organização de ideias segundo o gênero textual, utilização

²¹ Se tomarmos como exemplo o gênero notícia de um TeleJornal, teremos a coocorrência das quatro habilidades: a fala de um repórter, o texto que o repórter escreveu sobre o acontecimento, empregando, neste contexto, sua habilidade de escuta e de leitura. Além disso, cada capacidade linguística empregada na elaboração desse gênero possui sua própria “gramática”, que deve ser elucidada aos alunos. Sem a perspectiva instaurada no ensino de língua dos gêneros, o trabalho escolar com tal proposta talvez não alcançasse todas essas capacidades.

adequada dos operadores argumentativos, emprego da regência e concordância e iii) utilização da escrita como recurso de estudo, como fazer resumos e tomar notas.

Deste modo, ao introduzirem o conceito de gênero como meio pelo qual o ensino de língua materna deveria se articular, os PCNs não apontam de maneira clara o *como* fazer isso. Acreditamos que essa lacuna possa ter agravado a dificuldade existente até hoje de os professores utilizarem de maneira mais consistente e, assim, com mais autonomia, essa proposta.

Atualmente, já estão disponíveis novas propostas no campo de estudo de ensino de língua para o desenvolvimento desse tipo de trabalho. Um exemplo amplamente utilizado é a sequência didática desenvolvida por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Assim, com o intuito de prover os professores da educação básica de instrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes via gêneros textuais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82-3) ancoram-se no conceito de sequência didática:

Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (grifo dos autores)

A sequência didática também pode ser entendida a partir da figura abaixo:



Figura 6 - Esquema da Sequência didática - adaptada (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004, p. 83)

Na figura acima, podemos perceber a aplicabilidade no contexto educacional de uma sequência didática (SD). Nela, a *apresentação da situação* seria a descrição da tarefa aos alunos; a *produção inicial* seria um primeiro texto elaborado por eles, com finalidade diagnóstica; os *módulos* seriam os instrumentos empregados pelo professor como atividades, exercícios para que os alunos sejam capazes de dominar o gênero e produzi-lo com autonomia na etapa *produção final*.

Cada etapa em uma SD pode abarcar vários conteúdos previstos nos PCNs, como exemplificado acima sobre os da produção escrita. Sendo assim, se na produção inicial o aluno tiver algum tipo de problema quanto aos aspectos notacionais do gênero, um módulo ou mais de um pode se dedicar a esse ponto de dificuldade. A utilização da sequência didática poderia ajudar os professores na transposição didática do conceito de gênero para a sua realização em sala de aula.

Mas, no que consistiria a transposição didática? Para Machado e Cristóvão (2006), não se deve pensar nesse conceito como uma mera adaptação de uma teoria científica ao ensino, mas “como o conjunto das transformações que um determinado conjunto de conhecimentos necessariamente sofre, quando temos o objetivo de ensiná-lo, trazendo sempre deslocamentos, rupturas e transformações diversas a esses conhecimentos” (idem, ibidem, p. 552). As autoras afirmam, ainda, que há três níveis nas transformações da transposição didática:

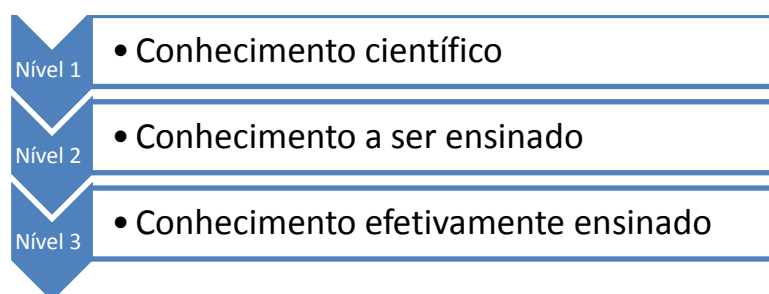


Figura 7 – Três níveis da transposição didática

Para as autoras supracitadas, já no primeiro nível há problemas, uma vez que implica a escolha, dentre tantos objetos científicos, daqueles que podem ser passíveis de serem ensinados, sendo essa escolha controlada pelo Estado via especialistas que elaboram os documentos, como os PCNs.

Nesse nível que as autoras encontram um dos principais problemas com o trabalho com os gêneros textuais nas escolas brasileiras: o fato de na época de publicação dos PCNs o campo da Linguística que estudava os gêneros textuais ainda não havia chegado a um consenso científico, devido ao pouco conhecimento que se tinha sobre esse conceito, fazendo com que sua aplicação em sala de aula ficasse submetida ao senso comum (Machado e Cristóvão, 2006, p. 553).

Outro problema apontado pelas autoras no primeiro nível é a compartimentalização dos conteúdos e o esforço feito pelos especialistas responsáveis pela elaboração das propostas de agrupar várias vertentes teóricas na tentativa de se produzir um todo minimamente coerente.

Para as autoras, um bom caminho para as transformações implicadas na transposição didática no ensino de Língua Portuguesa é a adoção do modelo de sequência didática desenvolvido pelos estudiosos da Escola de Genebra, como apresentado anteriormente.

Uma alternativa válida também apontada pelas pesquisadoras é a construção de *modelos* de gêneros, que não precisa ser teoricamente perfeita, no sentido de que o foco deve estar na aplicabilidade didática do modelo, não no respeito fiel as suas raízes teóricas e no fato de ser uma construção, ou seja, é um objeto mutável, que deve se adaptar às necessidades e às transformações do ensino de Língua Portuguesa. Nessa abordagem dos *modelos de gêneros* é que se enquadram nossos dados, pois não são construções teoricamente perfeitas, contudo, a proposta é aplicável e produz resultados significativos, já que representam o sucesso pelos docentes entrevistados (cf. seção 5.2.2.1).

Além da teoria de gêneros, os PCNs também adotam a perspectiva dos novos estudos do Letramento. Esta teoria foi trazida ao Brasil em meados da década de 1980 e é objeto de discussão de nossa próxima seção.

3.3.1.2 As teorias do letramento e os PCNs

Os PCNs pontuam, de forma contundente, o papel da escola como formadora de cidadãos, como em:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social [...]. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 23)

Em seguida, o documento apresenta essa responsabilidade, empregando o termo “letramento” como o termo “base” para sua orientação na escola: “Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.” (Idem, *ibidem*, p. 23). Deste modo, quanto menos acesso ao discurso da escrita os alunos possuem, maior a participação da escola como promotora desse acesso.

Do ponto de vista teórico, percebemos a concepção do conceito de letramento no documento no nível do domínio das práticas sociais de escrita, conceito que ganhou

força no Brasil principalmente através de Ângela Kleiman (1995), Leda Tfouni (1995) e Magda Soares (1997):

Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (BRASIL, 1997, p. 23)

Para além das paráfrases empreendidas, o que é de suma relevância é a mudança sobre o que seria ser “letrado”. O rompimento com um ensino pautado em modelos aristocráticos nos PCNs de Língua Portuguesa é tributário dos estudos do antropólogo inglês Brian Street (1997, 2003, 2007), um dos precursores do campo “Novos Estudos sobre Letramento” (*New Literacy Studies*, NLS).

Esse novo campo teórico consolidou-se ao defender que a visão de que ser letrado consiste apenas na aquisição de habilidades técnicas de leitura e escrita, habilidades essas consideradas neutras e, assim, isentas de ideologia, é demasiado ingênua.

Essa visão, que Street nomeia como **modelo autônomo** de letramento (idem, ibidem), além de considerar a aquisição do código escrito como uma aquisição neutra, puramente técnica, considera, também, que essa aquisição por si só seria capaz de ter consequências cognitivas e sociais para o indivíduo. Essa perspectiva, de acordo com o autor constitui-se de nada menos que o “**mito de letramento**”.

Contra esse modo de ver as práticas letradas, o autor sugere que elas devam ser vistas como *prática social*, implicando, assim, ideologias. Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita estão imbuídas de relações de poder. Esse modelo ficou conhecido como “**ideológico**”.

Nesse modelo, as práticas de leitura e escrita não são únicas e universais, mas situadas no contexto, nas diferentes culturas – tanto de país para país, quanto em grupos sociais diferentes dentro de um mesmo país – e são sempre construídas a partir de perspectivas diferentes de mundo e de ser. Daí, seu caráter negociado.

O letramento do ponto de vista ideológico rejeita a ideia de um letramento único, universal, como defendem os defensores do modelo autônomo. Essa visão universalista guiou e ainda guia muitas políticas públicas na área de alfabetização/letramento,

desconsiderando, quase sempre, a leitura e escrita como práticas situadas, como bem ilustra Street (2007):

“os ‘sujeitos’ não são ‘tábuas rasas’ como tantas campanhas de desenvolvimento da alfabetização parecem supor (1997). Isso [...] revela como os processos de letramento não podem ser entendidos simplesmente em termos de escolarização e pedagogia: eles são parte de instituições e concepções sociais mais abrangentes.” (Street, 2007, p. 475)

Nesse artigo de 2007, Street afirma que “as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade. [...] quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar.” (Street, 2007, p. 466)

Se a ótica passa a ser essa, dentro do ensino de língua materna deve haver o deslocamento das “expectativas sociais acerca de modelos de comportamento” como acima pontua Street (2007). Tal mudança de perspectiva marca presença nas discussões apresentadas pelos PCNs onde se pontua que

Com o deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem, foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então (...), que possuíam um conhecimento prévio. Mas as de famílias mais favorecidas tinham maiores oportunidades de participação em atividades sociais mediadas pela escrita (...). (BRASIL, 1997, p. 21)

Assim sendo, a responsabilidade da escola de reduzir as desigualdades de letramento ancora-se, primeiro, na compreensão de que os níveis mais baixos de letramento de alunos das classes sociais menos favorecidas devem-se mais a fatores ambientais do que a questões estritamente cognitivas. Tal compreensão implica uma mudança da forma como os professores devem atuar na redução dessas desigualdades, buscando novas formas de estímulo para estes alunos cujas oportunidades de letramento são, de fato, mais reduzidas.

A inserção do conceito de letramento no Brasil, ainda que tenha ampliado os caminhos das práticas de imersão no mundo da escrita - os PCNs apresentam tal avanço na teoria e na sugestão de rumos metodológicos – trouxe também alguns equívocos. Soares (2004, p. 7-8) afirma que diferentemente dos países desenvolvidos nos quais o letramento é tratado de forma separada dos temas ligados à alfabetização, em nosso país, essa separação é menos clara, ocorrendo, às vezes, a mescla dos processos de aquisição da escrita com o uso que dela se faz. Essa mescla, ou esse uso indiscriminado

do termo, acabou por provocar o enfraquecimento das práticas de alfabetização. Em suas palavras:

“A *alfabetização*, como processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica, foi, assim, de certa forma obscurecida pelo *letramento*, porque este acabou por frequentemente prevalecer sobre aquela, que, como consequência, perde sua especificidade.” (Soares, 2004, p. 11 – grifos da autora)

Soares comenta também (2004) que, apesar da emergência de grandes teorias sobre os processos de aquisição da leitura e escrita, a criação de métodos a partir dessas teorias era vista como um retorno ao “tradicional”. Desse modo, isso provocou um *gap* desencadeado pela crença de que apenas a convivência com o código escrito faria com que a criança em fase de aquisição aprendesse o código, negligenciando-se, assim, a especificidade da alfabetização.

Nessa direção, os PCNs reconsideraram os caminhos metodológicos para os processos de alfabetização e para o letramento. No lugar de exercícios de prontidão (como a cópia) e de memorização, passa-se a considerar a aquisição da escrita não como uma mera representação gráfica da fala, mas o que essa escrita representa. Ao mesmo tempo, no lugar da cartilha, passa-se a inserir textos de gêneros textuais diversos nas aulas de alfabetização (BRASIL, 1997, p. 20-1).

Portanto, a mudança de perspectiva em relação ao aluno e ao que venha a ser o ensino de língua materna constitui-se um de importante legado do documento. Temos, assim, uma contribuição inestimável das teorias do letramento na elucidação dessas questões.

Na próxima seção, trataremos dos objetivos e objetos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos Parâmetros, tópicos em que se concretizam as diretrizes de todo o arcabouço teórico eleito como base para a elaboração do documento.

3.3.2 Os objetivos e os objetos do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nos PCNs

Ao promoverem uma mudança conceitual, os PCNs mudaram, de modo consequente, o foco dos objetivos para o ensino-aprendizagem de língua materna. No lugar de práticas vazias de cópia e memorização enfatizando a escrita, o documento propõe o exercício de práticas de leitura, escrita e oralidade, perpassadas por atividades

de reflexão linguística, como objetivos a serem alcançados através dos conteúdos e metodologias no ensino de língua.

A habilidade para as práticas de escrita é aquela que mais povoa os objetivos para o ensino de língua materna. Dentre os sete objetivos elencados para o 2º ciclo do Ensino Fundamental, três estão diretamente ligados a ela e um liga-se à compreensão do texto escrito e/ou oral. O número maior de objetivos para o ensino da escrita enquanto produção pode ter relação com o desafio que representa ensinar a escrever de maneira autônoma, autoral (Sei disso como professora da educação básica!).

Os objetivos para as práticas de escrita e leitura estão postos nos termos seguintes:

- “- Compreender o sentido nas mensagens orais ou escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases;
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.” (BRASIL, 1997, p. 124-5)

De pronto, percebemos que a escrita para o documento deve ser trabalhada de forma discursiva, i.e., considerando o gênero a ser escrito/lido e as implicações discursivo-interacionais decorrentes do enquadramento oferecido pelo gênero em foco. Ao mesmo tempo, os Parâmetros não deixam de lado o exercício reflexivo e analítico sobre a língua, considerando a relevância do trabalho tanto com os “aspectos notacionais”, como a ortografia e a pontuação, como com os aspectos normativos.

A fala do senso comum dos docentes desconfiados da proposta era de que esses aspectos gramaticais, notacionais e normativos, deveriam ser negligenciados em favor dos aspectos discursivos. No entanto, o documento em nenhum momento afirma que tais aspectos de correção não devam ser considerados, mas que um texto, para ser um bom texto, deve também obedecer a certos aspectos discursivos exigidos por cada gênero.

No que diz respeito aos objetivos de ensino de língua materna no tocante à análise e reflexão sobre a língua (ou o estudo da “gramática”²²), os PCNs apresentam

²² Os Parâmetros não utilizam o termo “gramática” talvez pelo fato de os elaboradores da proposta não quererem que este termo se reportasse às práticas de ensino de língua que almejavam transformar, preferindo, assim, o termo “análise e reflexão sobre a língua”.

apenas o objetivo principal de “melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral” (BRASIL, 1997, p. 78). Isto significa dizer que tais atividades só fazem sentido se forem necessárias para melhorarem as capacidades de produção e recepção da escrita e oralidade dos alunos. Desta forma, o documento apresenta nas páginas seguintes como esse objetivo pode ser alcançado. Antes disso, faz uma distinção entre atividades *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. A primeira se ocuparia da análise da língua em uso e a segunda da descrição, categorização e sistematização do próprio sistema linguístico. No entanto, pondera que as atividades epilinguísticas sempre devam vir antes das análises metalinguísticas.

Assim, os Parâmetros apontam o atravessamento da análise e reflexão sobre a língua nos usos orais e escritos da linguagem. Nos usos orais, as perguntas de um interlocutor pedindo a outro para dizer de outra forma o que disse, ou explicar melhor o que disse bem como a comparação de diferentes formas de se elaborar um discurso nas mais diversas variedades linguísticas representam como essa análise pode ser feita e qual a sua importância na oralidade.

Já nos usos da língua escrita, o aluno, dentro dessa perspectiva de trabalho, seria estimulado a formular e comprovar hipóteses sobre a língua, perceber regularidades (como o sistema ortográfico), descobrir novas formas de escrever o mesmo texto, entre outras. Na leitura de textos escritos, essa metodologia estimula os alunos a perceber como autores diferentes escrevem sobre o mesmo assunto, quais recursos linguísticos utilizam.

A esfera do ensino de língua eleita como aquela que propicia a interseção entre análise e reflexão sobre a língua, escrita e leitura é a atividade de revisão de textos. Nessa atividade o aluno possui a oportunidade reorganizar seu texto, sanando problemas de sentidos contrários aos intencionais, por exemplo.

Sendo assim, o documento deixa claro que “Saber o que é substantivo, adjetivo, verbo, artigo, predicado, etc. não significa ser capaz de construir bons textos, empregando bem esses conhecimentos” (BRASIL, 1997, p. 90). No entanto, também aponta, na mesma página, que “Isto não significa que não é para ensinar fonética, morfologia ou sintaxe, mas que elas devem ser oferecidas à medida que se tornarem necessárias para a reflexão sobre a língua” (idem, ibidem, p. 90).

Portanto, a análise e reflexão sobre a língua não se constitui isoladamente de um componente curricular, ela está sempre a serviço do aprimoramento linguístico dos alunos, apoiando as atividades de leitura, escrita e oralidade.

Outro aspecto relevante posto como meta pelos PCNs é o aprimoramento das práticas de oralidade, o documento começa por pontuar a carência desta prática em sala de aula:

Não é papel da escola ensinar o aluno a falar: isso é algo que a criança aprende muito antes da idade escolar. Talvez, por isso, a escola não tenha tomado para si a tarefa de ensinar quaisquer usos e formas da língua oral. Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “errada” dos alunos (...). (BRASIL, 1997, p. 48)

Frente a tal constatação, os objetivos das práticas escolares de oralidade são postos nos termos seguintes:

“- Utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- Utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis.” (BRASIL, 1997, p. 124-5)

A inclusão de tais objetivos representou um enorme avanço, ao colocar para os professores que a pedagogia do silenciamento das falas que não se encaixavam na variante culta representava, além do preconceito para com esses falantes, uma enorme desvantagem no desenvolvimento das habilidades linguísticas.

O documento afirma ainda a ideia de que a oralidade transcende a mera transposição da escrita, conferindo a elas uma visão de *continuum*.

No tocante aos objetos para o ensino-aprendizagem de língua materna, estes repousam no trabalho em torno dos gêneros discursivos. De acordo com o documento, os gêneros “adequados” para o trabalho com a linguagem oral seriam

- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
- poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios;
- saudações, instruções, relatos;
- entrevistas, debates, notícias, anúncios (via rádio e televisão);
- seminários, palestras. (BRASIL, 1997, p. 128)

E os adequados para a linguagem escrita seriam

- cartas (formais e informais), bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.); quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, resenhas, classificados, etc.;
- anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
- parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
- contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
- textos teatrais;
- relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos normativos, tais como estatutos, declarações de direitos, etc. (Idem, ibidem, p. 128-9)

De imediato percebemos não só uma gama maior de gêneros para a linguagem escrita do que para o trabalho com a linguagem oral. Tal medida deve-se, por certo, ao fato de a escrita possuir manifestações mais diversificadas e convencionalizadas que a linguagem oral em nossa cultura letrada. O que salta aos olhos na relação acima – e que pode dificultar a compreensão de tal meta - é a falta de organização dos gêneros, postos em listagens aleatórias. Assim, os domínios do narrar, do expor, da injunção aparecem misturados, sem uma hierarquia de complexidade. Notícias, por exemplo, que pertencem ao domínio do narrar estão ao lado de resenhas que pertencem ao domínio do argumentar.

De qualquer forma e apesar dessa e de outras lacunas, o advento do trabalho com as práticas de escrita, leitura e oralidade ancorado na diversidade de gêneros existente em nossa cultura é, sem dúvida, um grande avanço no sentido de construção de um processo de ensino-aprendizagem que favoreça o uso consciente e eficiente da linguagem em sociedade.

Assim, pensado como um documento, os PCNs oferecem uma direção acertada para o ensino da Língua Portuguesa, na medida em que priorizam o uso efetivo da linguagem e desafiam uma tradição calcada na elitização, em práticas aristocráticas, como apresentado na seção 3.2.

Se pensado e avaliado em termos de seu sucesso na transformação efetiva das práticas docentes, o resultado é bem mais estreito. Ecos da direção apontada aparecem em livros didáticos – alguns de modo acertado; outros nem tanto – e nas práticas minoritárias de docentes (cf. nossos resultados analíticos, cap 5). As práticas de leitura e escrita ocupam a dianteira neste avanço; a reflexão linguística ainda é uma incógnita e as práticas de oralidade permanecem longe, quase ausentes da sala de aula de LP.

As razões para avanços tão limitados são muitas e distintas (formação inadequada, propostas metodológicas não muito bem delineadas, entre outras) e não nos cabe, no espaço limitado deste estudo, adentrar por mais este tópico. Contudo, vale pontuar algumas questões a respeito da “invisibilidade” das práticas de oralidade no trabalho escolar. A primeira questão, como os PCNs apontam, respeita à visão de que os alunos, ao chegarem na escola, já sabem falar. Isto faz com que essa habilidade linguística fique de lado, sem merecer o devido relevo no ensino de LP. Por outro lado, há os que pensam que, por falarem “errado”, o melhor é que estes alunos sejam silenciados e que aprendam a ler e a escrever (Para isto vieram à escola!). Assim, por um lado ou por outro, os momentos de interação oral restringem-se, via de regra, a práticas de oralização da escrita, como a leitura em voz alta, a fim de se corrigirem problemas de entonação, pontuação etc., com vistas a melhorar a habilidade de escrita e leitura dos alunos. Aos poucos, conteúdos como a adequação da fala ao nível de registro, como o preconceito linguístico começam a ocupar algum espaço. Fica de fora, contudo, a compreensão dos complexos vieses das práticas de oralidade em uma sociedade letrada, o que implica reconhecer as condutas linguísticas e interacionais exigidas pelos gêneros de oralidade pública letrada - princípios de polidez, hierarquias de papéis, por exemplo - e trazer tais conteúdos para a sala de aula. Miranda (2005, p. 166) faz uma importante ponderação sobre a questão: “Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou outra variante de LM [língua materna], mas, em instâncias da vida pública, em cada gênero de encontro, saber calar-se, saber o que falar, como falar e saber quem pode falar.” Assim, um trabalho eficiente em torno de práticas dos gêneros públicos orais poderia ser um importante caminho para a superação da crise da autoridade docente que discutimos na seção 3.1.

De fato, em terras em que a escola ainda não construiu sua face coletiva é natural que os documentos do Estado, mesmo que proferindo um discurso teoricamente competente, permaneçam distantes das ações efetivas dos trabalhadores da educação que não o pensaram e, por isso mesmo, não o compreendem ou mesmo o negam.

SEGUNDA PARTE: TRAÇANDO O MAPA DA CRISE EM CENÁRIOS ESPECÍFICOS

3.4 O caminho até as práticas de sucesso

Nosso caminho até elegermos como objetivo central de pesquisa a descrição das práticas de sucesso de professores pautou-se em quase uma década de estudos de caso sobre educação, em especial a educação linguística, na Zona da Mata mineira. Ouvidas as vozes de alunos e professores da escola fundamental sobre as vivências em sala de aula, os resultados reiterados trouxeram o “mapa da crise”, mostrando indicadores e generalizações fortes sobre o fracasso decorrente de um ambiente conturbado e mesmo bélico vivido neste cenário. Esta é, pois, a gênese deste estudo – de frente com o fracasso perspectivado, de modo espontâneo, por tais atores, decidimos por buscar, de forma dirigida, neste mesmo ambiente, as marcas de resistência de docentes que, através da renovação de suas práticas, encontram um caminho que, em suas perspectivas, traz alguma forma de sucesso.

Sendo assim, apresentamos nessa seção esse percurso investigativo construído por dois macroprojetos (“Práticas de Oralidade e Cidadania”. (MIRANDA, 2007/-)) e “Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012/ -)) que motivaram e fincaram as bases teóricas e metodológicas centrais deste estudo.²³

No âmbito do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”, os primeiros estudos de caso buscavam elucidar o *frame* “Aula” tanto para alunos, quanto para professores. Lima (2009) desenvolveu seu trabalho investigativo a partir da perspectiva de cerca de 923 alunos dos 6º e 9º anos da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. A partir dessa investigação, a autora verificou que nesse *frame* o papel de Agente era atribuído pelos discentes aos professores e o papel de Paciente aos próprios alunos, em uma cena interacional focalizada em torno da **transferência**. Contudo, como a pesquisadora pode verificar, esse papel de Paciente não era exercido pelos estudantes de forma passiva. Silenciados pela violência simbólica da escola, exercida por uma pedagogia ultrapassada, por formas inócuas de transferência de saber, arrancavam seu direito de voz de modo hostil, desencadeando diferentes formas de violência na escola, e corroborando a hipótese de Miranda (2005, 2007) sobre a existência de uma profunda **crise da sala de aula**.

²³ Além disso, a autora participou desses projetos como bolsista de Iniciação Científica desde 2010, o que propiciou o acompanhamento dos resultados para a eleição do objeto de estudo dessa dissertação.

Já Pinheiro (2009), em sua investigação sobre a conceptualização do *frame* Aula por parte da comunidade docente, constatou que, dos 42 professores pesquisados da mesma rede de ensino da pesquisa de Lima (2009), 88,1% desses docentes evocavam o *frame* em uma perspectiva de aula como **troca** e apenas 11,9% como **transferência**. No entanto, dos docentes que conceptualizavam o *frame* Aula como troca, a maioria deles se contradizia na descrição de suas práticas, colocando o aluno em um papel receptor, sem relevo na ação educativa. Pinheiro (2009) constatou também fortes indicadores do mapa da crise da sala de aula - 50, 86% dos docentes afirmaram que os discentes tinham uma postura condizente com a cena prototípica de Aula, enquanto 49,14% apontaram comportamentos divergentes, como bagunça e agressividade.

Em consonância com os achados de Lima (2009) e Pinheiro (2009), Bernardo (2011) constatou que 62,88% dos casos relatados pelos discentes de ações ocorridas no interior das escolas pertenciam ao *frame* Indisciplina (Encontro_Hostil, Bagunça, Fuga_Escolar, Furto e Acidente) e 37,22% pertenciam a *frames* esperados na cena educacional (Ensino_Educação e Relacionamento_Pessoal). No *frame* de Indisciplina, o sub*frame* Encontro_Hostil foi o mais evocado, com 72,2% do universo de relatos. Assim, Bernardo (2011) constata que a cena escolar, do ponto de vista dos alunos investigados, é perpassada, de modo contundente, por cenas divergentes ao esperado pelo ambiente escolar, desenhando, de modo mais nítido, o “mapa da crise”.

Com o objetivo de procurar entender como as práticas regulatórias da boa convivência humana no interior da escola e de buscar respostas para essa crise, Fontes (2012) estudou como essas práticas regulatórias se expressavam no discurso de 162 alunos no interior de uma escola estadual da cidade de Muriaé, MG. Em sua análise de dados, Fontes (2012) descreveu que o conceito de “regra” para os discentes era evocado a partir do super*frame* Normatividade, que possuía como sub*frames* Norma_Obediência (34,5%), Obrigado_Obedecer (33,8%) e Norma_Comando (31,7%). Deste modo, Fontes (2012) constatou que o comportamento dos alunos diante de uma cena normativa era o de, passivamente, obedecer a um comando e que as regras selecionadas pelos alunos tanto as presentes no interior da escola como as regras que a escola poderia passar a ter encontravam-se na regulação do *frame* Encontro_Hostil.

Todavia, um ganho precioso desse e dos demais trabalhos foi o desvelamento da vontade discente de se colocar na posição de **protagonista** e não de sujeitos passivos,

mas, por não saberem como atuar, acabavam promovendo o caos como forma de chamar a atenção para um sistema educacional falho.

Nas investigações, ao lado desse “mapa da crise”, constatou-se, ainda, pelos *frames* de avaliação evocados, a **não naturalização** dos comportamentos e das cenas divergentes ao espaço escolar, tanto pelos docentes, quanto discentes, o que nos deu esperança em continuar na tentativa de encontrar respostas para esse quadro. Deste modo, a partir dos estudos de caso do projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”, passou-se para a necessidade de se voltar para a formação docente em Letras e para as práticas de professores e alunos de Língua Portuguesa da educação básica. Assim, o macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula” (Miranda, 2012) nasce com o propósito de investigar os indicadores de fracasso e sucesso no ensino de língua materna que contribuem para a melhoria ou enfraquecimento do clima escolar e como a formação inicial docente pode contribuir para a melhoria deste cenário.

No âmbito deste projeto, o primeiro estudo de caso (Siqueira, 2013) buscou traçar o perfil do professor de Português analisando 354 relatos de alunos de sete escolas estaduais de Juiz de Fora do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio. A partir da análise, emergiram dois *superframes* - Avaliação de Comportamento Docente (51% dos relatos) e Sugestão de Comportamento Docente (49%). Siqueira (2013) faz uma interessante síntese sobre os perfis do professor desejado (competente, inovador, amigo, companheiro, comprometido, responsável, rigoroso e justo) e rejeitado pelos discentes investigados (incompetente, monótono, arrogante, agressivo, irresponsável, injusto, autoritário e licencioso). Um resultado instigante, contudo, é a preservação do valor simbólico do professor na perspectiva desses alunos.

Já a autoimagem do aluno de Português foi pesquisada por Loures (2013) através da análise do discurso de 188 alunos das mesmas escolas/níveis de ensino do trabalho de Siqueira (2013). A autora verifica a emergência de três *superframes*: Autoavaliação de desempenho Escolar (38%), Autoavaliação Comportamento escolar (10%) e Experiência Escolar (29%). O resultado mais marcante das autoavaliações é a autoimagem de incompetência, de incapacidade frente aos desafios escolares. Os alunos, portanto, culpam-se pelo seu desempenho insatisfatório.

Nesses dois últimos estudos apresentados, os ganhos principais repousam no fato de os alunos almejem um professor comprometido, que seja capaz de transmitir segurança em um mundo de inseguranças. Se empregarmos a metáfora de Bauman (2007), os alunos estariam imersos em um mundo líquido, sem contornos definidos, sem laços humanos fortalecidos e desejam, no espaço escolar, que o professor ofereça um mundo sólido, no qual ele possa confiar e se engajar, no qual ele possa ser **protagonista** de seu processo de escolarização.

Cumprindo os objetivos do mesmo macroprojeto, Lima (2014) tomou como objeto a formação inicial dos alunos da Faculdade de Letras/UFJF. A partir das narrativas discentes, Lima (2014) concluiu que, dentre os vários objetivos a serem alcançados na formação do licenciando inseridos da Matriz Curricular do Curso que o mais enfatizado é a formação teórico-científica e “A formação de um professor reflexivo, ético e crítico (...) é ainda uma pálida meta pouco reconhecida e legitimada na prática.” (LIMA, 2017, p. 219). Ainda destaca o baixo papel da formação didática conferido pela Faculdade de Educação, o que converge com outro resultado: os estudantes não se enxergam como futuros professores da Educação Básica. A baixa perspectiva profissional aliada à violência crescente nas escolas, só confirmam os dados dos estudos de caso anteriores.

De posse dos resultados dos nove estudos de caso e considerando a quantidade de sujeitos investigados e às questões investigativas levantadas, permitem-nos dizer que ao lado da **crise da sala de aula** constatada nas vozes discente e docente, há a **não-naturalização** das práticas conflitantes e a busca por um ensino e por uma escola que equacione o protagonismo discente às práticas emancipatórias. A necessidade de se reverem as práticas pedagógicas, tanto no nível da educação básica, quanto no superior, enfatizando não só a discussão sobre a situação insustentável vivenciada na educação brasileira (principalmente a situação de violência crescente), como também a busca por caminhos para superá-la é algo que não se pode mais postergar.

Frente a tais resultados, decidimos, como anunciado, eleger como objeto deste estudo as práticas de sucesso. Procuramos ouvir os professores de língua materna atuantes na educação básica, que estão expostos cotidianamente aos desafios da profissão, mas sabendo que, mesmo com todos esses desafios, casos de sucesso existiam. Comumente na literatura de ensino de língua materna encontram-se muitos casos de sucesso, mas a maior parte deles liga-se a experiências na aplicabilidade eficaz

de uma metodologia no ensino-aprendizagem de um gênero textual específico. Nossa busca pelo sucesso difere-se fortemente destas experiências.

Em vez de partirmos de um recorte específico, saímos em busca das práticas de sucesso de professores da Rede Estadual de Ensino da cidade de Muriaé, MG (cf. cap. 4). É claro que nem toda aula, prática, projeto, será um sucesso absoluto, mas todos os professores em maior ou menor grau desenvolvem trabalhos que são extremamente proveitosos e enriquecedores, mas como não há muito espaço de troca, ficam apenas em suas memórias e nas de seus alunos.

Deste modo, buscamos descrever essas práticas, publicizá-las. Para isso, partimos do que foi relatado para tentar desvelar as variáveis atuantes no sucesso. Nossas descobertas são tratadas no capítulo 5.

4 METODOLOGIA

“Contar histórias parece ser (...) uma forma privilegiada de projeção de sentido para a experiência humana.”

Branca Fabrício & Liliana Bastos

Este capítulo começa por anunciar as definições metodológicas centrais deste estudo.

A primeira escolha metodológica deste trabalho dissertativo é o Estudo de Caso. Para Yin (2001, p.32), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. O autor afirma ainda que a metodologia de estudo de caso é uma boa estratégia tanto quando se faz necessário responder a perguntas “como” e “por quê”, quanto se possui pouco controle sobre os eventos pesquisados.

Traduzindo tal definição nos termos deste trabalho, temos, como foco de nosso interesse, a descrição do fenômeno investigado (indicadores de sucesso da prática docente) dentro de uma comunidade específica (a rede pública estadual de ensino de um município mineiro), lançando sobre ela um olhar mais vertical e, em nosso estudo, transversal (porque optamos por um diálogo interdisciplinar). Decorre desta escolha o limite igualmente claro para as generalizações analíticas alcançadas, qual seja a “realidade” perspectivada pelos sujeitos professores depoentes.

A segunda opção recorta uma abordagem mista dos dados. É sabido que a metodologia de Estudo de Caso tradicionalmente vincula-se a uma abordagem qualitativa dos dados, em detrimento da análise quantitativa. Essa postura dicotômica, contudo, tem sido associada a uma ideia de ciência de cunho positivista, isto é, a uma visão do fazer científico em que a escolha de determinado paradigma anularia, automaticamente, a possibilidade de convivência com outro. A partir desta visão crítica, Coutinho & Chaves (2002) consideram a pertinência da abordagem mista – qualitativa e quantitativa - neste enquadre metodológico, dependendo da natureza da pergunta e dos dados de cada pesquisa. Tal abordagem nos possibilita, de acordo com Mason (2006), *pensar fora da caixa* e, principalmente, a compreender, a partir da adoção de pontos de vista variados, a realidade multifacetada vivenciada pelos sujeitos investigados.

Esta escolha metodológica para o nosso estudo de caso tem, no aporte teórico escolhido, um endosso epistemológico congruente. É o que passamos a apresentar.

Como enunciado no capítulo 2, de acordo com Croft & Cruse (2004), uma das hipóteses básicas da Linguística Cognitiva é a de que “o conhecimento da linguagem emerge do **uso**”, isto é, as categorias e as estruturas linguísticas (as construções²⁴) são formadas a partir de enunciações específicas, em situações particulares de uso (*idem*, p. 4). Assim, segundo os autores, quanto maior a frequência de ocorrência/*token* de determinada construção, maior o seu grau de **convencionalização**. De igual modo, a frequência de tipos/*types* associa-se à **produtividade** da construção na língua (*idem*, *ibidem*, p. 309).

Assumindo tal premissa, o interesse neste estudo, ao adotar uma abordagem mista, vai além, portanto, da mera contabilização numérica. Trata-se de mensurar o *quanto* determinada construção emerge em nosso *corpus* (o discurso docente), de modo a se revelar o grau de convencionalização de determinada prática social – evocada por tal construção linguística – na comunidade falante em estudo. Dito de outro modo, interessa-nos saber que experiências estes sujeitos põem em foco ao fazerem suas escolhas linguísticas e quais as experiências mais marcantes e, por isso, mais reiteradamente evocadas.

Soma-se a este aporte metodológico, a terceira escolha, qual seja o uso da narrativa como forma de suscitar a experiência, a voz do sujeito investigado de modo a constituir-se o *corpus* desta pesquisa. A escolha por tal gênero textual inserido no domínio do narrar justifica-se pelo fato de que:

As pesquisas têm demonstrado que a narrativa constitui-se de um recurso discursivo importante utilizado pelos falantes em uma gama de contextos sociais e configuram muitas ações sociais diferentes. (THORNBORROW E COATS, 2005, p. 7)²⁵

Também nos termos de Fabrício e Bastos (2009, p. 41-2):

(...) as práticas narrativas têm sido estudadas, por pesquisadores de diferentes disciplinas, como *locus* privilegiado de compreensão da relação entre discurso, identidade e sociedade, pois as formas narrativas de (re)construção

²⁴ Uma construção pode ser entendida a partir do pareamento entre uma forma e um sentido, constitui-se, portanto, da unidade básica do conhecimento linguístico. (GOLDBERG, 1995; MIRANDA & MACHADO, 2014)

²⁵ Tradução livre da autora de: “narrative constitutes an important discursive resource used by speakers across a range of social contexts and setting to accomplish many different social actions.”.

da experiência organizam nossas ações, nossa percepção de mundo e nossas ficções identitárias.”. (FABRÍCIO E BASTOS, 2009, p. 41-2).

Deste modo, desloca-se a ação de narrar do mundo ficcional, colocando-a como um recurso hoje frequentemente utilizado por pesquisadores abertos para um viés experiencialista da vida humana. Neste sentido, considera-se que o ato de narrar assemelha-se a uma *compulsão humana*, uma vez que todos os seres humanos têm alguma história para contar, alguma experiência a dividir (Goffman, 1974, *apud* Fabrício e Bastos, 2009).

Thornborrow e Coats (2005) afirmam que a ação de contar histórias é importantíssima ao desenvolvimento humano, pois essa ação coloca as crianças como parte de uma cultura: ao contar algo, a criança afirma sua condição humana e ao mesmo tempo se filia a uma tradição cultural. Essa afirmação vai ao encontro do que defende Tomasello (2003), já que, para o autor, os seres humanos se diferenciam dos demais primatas por serem seres culturais, não só no sentido de acumulação cultural, mas na capacidade de passar às gerações futuras esse conhecimento acumulado. Contar histórias, portanto, pode fazer parte dessa estratégia evolucionária.

Assim sendo, se o que estamos buscando é a experiência desses professores no que tange ao sucesso no ensino de Língua Portuguesa, essa metodologia de coleta de dados é a mais adequada, tendo em vista que “contar histórias parece ser, assim, uma forma privilegiada de projeção de sentido para a experiência humana.” (FABRÍCIO e BASTOS, 2009, p. 42).

A utilização das narrativas como meio de constituição de *corpus* neste estudo trouxe a vantagem de dar ao professor depoente um turno de fala mais livre, menos cerceado ou controlado. Estando mais livre para dizer, a voz do professor soou menos contaminada pela intervenção da pesquisadora. É claro que, mesmo assim, não podemos ignorar a assimetria de papéis existente entre o pesquisador e o pesquisado e isto será considerado em nossas análises.

Todos estes parâmetros metodológicos encontram eco em nosso corpo teórico sociocognitivista e, em especial na Semântica de Frames, que sustenta nossa análise do discurso e que possui como substrato central a experiência humana (cf. cap. 2). Teoricamente definida no capítulo 2, o rumo de nossas análises envolve a tomada do *frame* e dos caminhos metodológicos da *Framenet* como base para a abordagem do

discurso docente. Nosso caminho para a abordagem dos dados, contudo, não termina aí, como explicitado no capítulo 3. Trata-se da última escolha definidora de nosso trato teórico-analítico que envolve a consideração de um diálogo interdisciplinar de modo a estender o exercício interpretativo de nossos resultados para além da Linguística. Esta é uma escolha pela qual nosso grupo de pesquisa vem-se pautando, pois ao propor estudos híbridos – Linguística e Educação – é necessário buscar em outros campos científicos constructos teóricos que nos auxiliem a compreender algo tão multifacetado quanto o cenário educativo.

Com o intuito de aprofundarmos a discussão acerca de nossas decisões metodológicas, apresentamos nas seções seguintes o cenário investigativo (seção 4.1) e o diário de campo elaborado pela pesquisadora (seção 4.1.1), os sujeitos investigados e os instrumentos utilizados na coleta de dados (4.2 e 4.3) e, por último, os procedimentos analíticos e a constituição do *corpus* analisado (seção 4.4).

4.1 O Cenário investigativo

O cenário investigativo escolhido para a realização desta pesquisa foram escolas públicas estaduais da cidade de Muriaé/MG. A escolha dessa cidade para a realização deste trabalho deveu-se ao fato de estar situada na zona de influência da Universidade Federal de Juiz de Fora, de onde procedem muitos de seus alunos e onde nosso grupo de pesquisa (Cf Introdução) vem realizando outras investigações com boa acolhida (PEREIRA, 2008, FONTES, 2012, ALVARENGA, 2012) Já a opção pelas escolas estaduais deveu-se à possibilidade de se entrevistarem professores que lecionavam nos dois níveis da educação básica – fundamental e médio.

Segundo dados do IBGE – Cidades²⁶, Muriaé é uma cidade de pequeno porte, contando com cerca de 100 mil habitantes, sendo que desse total 29.278 são economicamente ativos. O PIB per capita da cidade é de 10.712,78 reais e a renda mensal média per capita urbana é de 510,00 reais, sendo o PIB composto basicamente pelo setor de serviços, responsável por 76% da riqueza gerada pela cidade.

No tocante à educação, Muriaé conta com uma baixa oferta de ensino em nível médio, com apenas 9,7% das escolas oferecendo esse nível, bem abaixo da média

²⁶ <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>

nacional de 37,4%. Na cidade, cerca de 87% da população é alfabetizada, acima da média nacional de 73%²⁷. Por fim, tem-se que a população que frequenta uma escola ou uma creche é de 29%.

Considerando o cenário das escolas pesquisadas, é importante frisar, antes de descrevê-lo, que o intuito era o de investigar todos os professores de Língua Portuguesa das onze escolas estaduais que ofereciam pelo menos o segundo ciclo do Ensino Fundamental localizadas na zona urbana da cidade. No entanto, ao iniciarmos a coleta de dados, notamos alguns empecilhos para realizar tal empreitada, como a dificuldade de os professores encontrarem um tempo livre para conceder a entrevista e o fato de muitos professores efetivos terem se licenciado justamente na época da coleta de dados.

Deste modo, optamos por recortar o cenário. Assim, a partir do número total de professores de Língua Portuguesa que atuavam na rede estadual em Muriaé, que na época era de 34²⁸, elegemos como uma amostra satisfatória o universo de quinze (15) professores, aproximadamente 44, 12% do universo total de docentes.

A escolha desses professores seguiu os mesmos critérios escolhidos por outras pesquisas do grupo (LIMA, 2009, PINHEIRO, 2009), tais como a divisão da cidade por regiões de alta, média e baixa vulnerabilidade e risco social e a adesão das escolas e dos professores localizados em cada região mapeada.

Deste modo, obtivemos a participação de oito escolas na pesquisa, com a participação dos docentes distribuída da seguinte forma:

Nível de Vulnerabilidade/Risco social	Escola²⁹	Número total de docentes de LP da escola³⁰	Número de docentes participantes
Baixo	Marrom	3	2
	Branca	3	1
	Azul	3	2
Médio	Vermelha	3	1
	Rosa	4	3
	Verde	3	1

²⁷ http://www.ipm.org.br/download/informe_resultados_inaf2011_versao%20final_12072012b.pdf

²⁸ Dado fornecido pela Superintendente Regional de Ensino de Muriaé.

²⁹ Com o objetivo de dar sigilo aos professores pesquisados, mudamos os nomes das escolas por cores.

³⁰ Dado fornecido pelos diretores das escolas participantes.

Alto	Laranja	2	2
	Lilás	3	3
Total		24	15

Tabela 2 - Participação dos docentes por escola

Com o intuito de preservarmos a identidade dos professores, optamos por omitir o nome da escola, tendo em vista que o número de docentes de cada uma é pequeno, o que permitiria uma fácil identificação dos participantes. Sendo assim, o nome das escolas foi substituído por cores, mantendo, assim, padrões de sigilo em nossa pesquisa.

Para conhecer um pouco mais sobre as escolas participantes, apresentamos na tabela abaixo as notas do IDEB de 2011 do 9º ano do Ensino Fundamental:

Nível de Vulnerabilidade/Risco social	Escola	IDEB³¹ - 9º ano
Baixo	Marrom	4,7
	Branca	5,3
	Azul	4,1
Médio	Vermelha	5,4
	Rosa	5,3
	Verde	5,1
Alto	Laranja	4,5
	Lilás	5,3

Tabela 3 - Notas do IDEB - 9º ano das escolas participantes³²

Como se pode verificar na Tabela 3, a distribuição das notas do IDEB é equilibrada. É interessante notar que a menor nota encontra-se em uma escola localizada em uma região de baixo nível de vulnerabilidade e risco social e as maiores notas concentram-se nas escolas de média vulnerabilidade/risco social. No entanto, como o índice leva em conta as taxas de aprovação, é possível uma escola com alunos de bom desempenho, mas com taxas altas de reprovação.

Em termos gerais, excluindo-se a escola Laranja, todas as escolas dispõem de uma estrutura mínima: biblioteca, laboratório de informática e quadra. Nas visitas,

³¹ O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é calculado tendo em vista o desempenho dos alunos em avaliações realizadas pelo Inep e as taxas de aprovação da escola.

³² Como nossa meta inicial era a de investigar o universo total de professores, não levamos em consideração as notas do índice no estabelecimento da amostra.

procuramos saber da existência desses três espaços por considerá-los os espaços possíveis, além da sala de aula, que o professor de Língua Portuguesa pode lançar mão para o desenvolvimento de suas aulas.

O caso da escola Laranja é uma exceção dentro das escolas pesquisadas. Nessa escola, um carrinho de supermercado faz as vezes de biblioteca, o pátio serve de quadra e os computadores estão aguardando uma sala específica para que possam ser montados e utilizados pelos alunos e professores. Como se pode notar, os professores dessa escola estão mais restritos quanto ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas.

Na próxima seção, relataremos como foi o caminho percorrido pela pesquisadora em sua coleta de dados, do pedido de autorização até as visitas às escolas. São registros de seu diário de campo.

4.1.1 O diário de campo

O primeiro passo da pesquisa foi uma reunião com a Superintendente Regional de Ensino de Muriaé, Sra. Maria Bernadete Monteiro de Castro, com o objetivo de solicitar autorização para a realização da pesquisa nas escolas da cidade. Esta reunião ocorreu no dia 11 de julho de 2012 e a pesquisadora teve sua solicitação prontamente atendida pela superintendente.

De posse do ofício autorizando a entrada nas escolas, após o período de férias escolares, no dia 01 de agosto de 2012 a primeira escola foi visitada.

A pesquisadora apresentava-se ao diretor ou ao responsável no momento pela escola, explicava a pesquisa e após a adesão do responsável, solicitava os horários em que poderia encontrar os professores de Língua Portuguesa na escola. Após essas primeiras informações, a pesquisadora retornava à escola e conversava pessoalmente com cada professor e agendava um dia e um horário para a realização da pesquisa.

Como dito na seção anterior, muitos professores estavam de licença por motivo de férias-prêmio, e isso dificultou muito o andamento da pesquisa, pois eram poucos os professores que estavam presentes na escola. Insta salientar que apenas uma professora se negou a participar da pesquisa, pois como era contratada, estava apenas há um mês no cargo e não se sentiu segura para participar.

Outro fator que dificultou o andamento da pesquisa foi o fato de os professores não disporem de um horário para se encontrarem com a pesquisadora. Em alguns casos foi preciso retornar à mesma escola três vezes para colher apenas uma entrevista. Por causa desses fatores, o universo pesquisado teve de ser reduzido.

No entanto, em termos gerais, a pesquisa foi muito bem acolhida pelos gestores e professores, a maioria esforçando-se ao máximo para que tudo ocorresse da melhor forma possível, com diretores incentivando seus professores a participarem e professores incentivando seus colegas também a participarem da pesquisa.

A próxima seção dedicar-se-á a traçar o perfil dos professores pesquisados a partir dos instrumentos investigativos.

4.2 O instrumento investigativo – 1ª parte: a construção do perfil dos sujeitos investigados

Com o intuito de conhecer um pouco mais dos sujeitos de nossa pesquisa, nosso instrumento investigativo se constituiu de duas partes. A primeira consistiu de um pequeno questionário voltado para o preenchimento de dados sobre o perfil dos docentes participantes, tais como tempo de carreira, formação acadêmica, carga horário de trabalho e nível de ensino/série em que atuam:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
LINHA DE PESQUISA LINGÜÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA
Macroprojeto: *“Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula”*
Subprojeto: *“Práticas de sucesso no ensino de Português na educação básica”*
Pesquisadora: Andressa Peres Teixeira
Coordenação: Profa. Dra. Neusa Salim Miranda

ESCOLA: _____

PROFESSOR (A): _____

FORMAÇÃO: () GRADUAÇÃO
() PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU
() MESTRADO
() DOUTORADO

TEMPO DE CARREIRA: _____

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO SEMANAL: _____

SÉRIES EM QUE ATUA NA ESCOLA:

ENS. FUNDAMENTAL: () 6º () 7º () 8º () 9º

ENS. MÉDIO: () 1º () 2º () 3º

A partir desse instrumento, o perfil dos sujeitos investigados pode ser delineado nos seguintes termos:

a) Formação Acadêmica:

A seguinte tabela resume os dados obtidos: (considerar n_i = frequência absoluta e f_i = frequência relativa)

FORMAÇÃO	n_i	f_i
GRADUAÇÃO	1	7%
PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU	13	86%
MESTRADO	1	7%
DOCTORADO	0	0%
TOTAL	15	100%

Tabela 4 - Formação acadêmica

Podemos notar, a partir da tabela 4, que 86% dos professores possuem pós-graduação *lato sensu*, isto é, são altamente qualificados para atuar na profissão que escolheram. O único caso de professor que só possui graduação é explicado se se leva em consideração seu tempo de carreira, que é de apenas um ano. Deste modo, temos, em nosso corpus, relatos de professores qualificados (pelo menos, formalmente), que aprofundaram seus estudos na área.

b) Tempo de carreira

Com relação ao tempo de carreira, temos a distribuição a partir da tabela a seguir:

TEMPO DE CARREIRA	n_i	f_i
1 F 5	3	20%
5 F 10	2	13%
10 F 15	3	20%
15 F 20	0	0%
20 F 25	5	33%
25 F 30	2	13%
TOTAL	15	100%

Tabela 5 - Tempo de carreira³³

Na tabela 5, verifica-se que 46% dos docentes possuem entre 20 a 30 anos de carreira, isto é, são altamente experientes e os demais distribuem-se de maneira equilibrada nos outros intervalos (1 a 5; 5 a 10 e 10 a 15 anos de carreira). Temos, portanto, em nossa amostra, professores mais e menos experientes, fato positivo para nosso estudo, pois nos permite comparar os resultados obtidos.

c) Carga horária de trabalho semanal

Consideramos carga horária de trabalho semanal o tempo no qual o professor está em sala de aula, desconsiderando, assim, o trabalho extraclasse, que varia de professor para professor:

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO/SEMANA	n_i	f_i
5 F 12	1	7%
12 F 18	1	7%
18 F 24	4	27%
24 F 35	5	33%
35 F 40	2	13%
40 F 48	2	13%
TOTAL	15	100%

Tabela 6 - Carga horária de trabalho semanal

Podemos observar na tabela 6 que 60% dos docentes passam de 18 a 35 horas por semana dentro de sala de aula em interação com seus alunos. Esse dado é relevante, haja vista que além do trabalho em sala, o professor possui o trabalho extraclasse, que consome mais algumas horas (ou muitas horas!) de seu dia. Isso nos leva à conclusão de que os professores participantes da pesquisa possuem pouco tempo para preparação de aulas, elaboração de projetos e de outras práticas, pois boa parte do seu dia acontece dentro de sala de aula.

d) Séries em que atua na escola

A última pergunta de nosso questionário referia-se às séries/nível de ensino nas quais o professor atuava. O resumo desses dados encontra-se na tabela abaixo:

³³ O símbolo F representa o intervalo do número que está à esquerda ao número que está à direita do símbolo. Nesse intervalo, o número que está à direita não está incluído.

Nível de Ensino	Série	n _i
Fundamental	6º ano	6
	7º ano	6
	8º ano	7
	9º ano	7
Médio	1º ano	1
	2º ano	2
	3º ano	1

Tabela 7 - Séries de atuação do professor

Como podemos notar, os professores dão aula para mais de uma série e a maioria dá aulas para o ensino fundamental. Isso pode ser explicado tendo em vista a pouca oferta de ensino médio nas escolas, pois a cidade possui, além das escolas particulares, apenas quatro escolas estaduais oferecendo esse nível de ensino.

Esta tabela apresenta a frequência dos professores a partir da quantidade de séries em que atuam:

Quantidade de séries	n _i	f _i
1	2	13,30%
2	9	60%
3	4	26,70%
Total	15	100%

Tabela 8 - Quantidade de séries em que o professor atua

Na tabela acima, temos que 86,7% do corpo docente investigado atua em mais de uma série, o que é muito positivo para nossa pesquisa, uma vez que essa diversidade de atuação enriquece a experiência desses professores de modo que sua contribuição – tendo em vista que estamos investigando o sucesso – possa ser o mais abrangente possível.

No entanto, considerando o trabalho docente, temos que a atuação em mais de uma série desgasta mais o professor, haja vista que o tempo gasto no planejamento das aulas, projetos, trabalhos, provas, sempre será maior se comparado ao tempo gasto quando se atua em apenas uma série.

Após essa análise detalhada do perfil dos professores pesquisados, podemos resumir, em linhas gerais, que temos um professor qualificado, com uma carreira já consolidada, que passa boa parte do seu dia em interação com seus alunos, sendo eles de séries diferentes.

Na próxima seção, apresentaremos a entrevista realizada com os professores, bem como os procedimentos utilizados para a constituição do *corpus* e sua análise. É a partir desse *corpus* constituído que iniciaremos a investigação acerca do discurso docente sobre as práticas de sucesso desenvolvidas por eles no espaço escolar.

4.3. O instrumento investigativo – 2ª. parte: o relato docente e a constituição do *corpus*

A segunda parte de nosso instrumento investigativo – uma entrevista oral e semiaberta – tem, como anunciado, o propósito de levar os depoentes ao relato de sua experiência (cf. introdução deste capítulo), buscando proporcionar-lhes um turno de fala o mais livre possível, a partir do seguinte enunciado:

1) Professor, eu gostaria que você me relatasse uma experiência que considere de sucesso no ensino de Língua Portuguesa, desenvolvida nesta escola.

Em alguns casos a pesquisadora precisou intervir com perguntas para compreender melhor a prática relatada pelo entrevistado. As perguntas, em todos os casos, seguiram um mesmo padrão³⁴, qual seja

2) Com que frequência essa experiência é realizada?

3) A que fator você atribui o sucesso dessa experiência?

4) Como são suas aulas rotineiras?

As entrevistas foram, assim, o primeiro passo para a constituição do *corpus* e foram seguidas pelas fases de transcrição e etiquetagem, como descrevemos a seguir.

Essas entrevistas foram todas feitas pela pesquisadora responsável por essa dissertação, bem como a transcrição e a etiquetagem. A transcrição foi realizada seguindo o máximo possível a fala dos entrevistados, observando a unificação ortográfica, pois como os dados seriam processados no *software* WordSmithTools (cf. seção 4.4), essa atenção à ortografia era necessária. A etiquetagem foi feita da seguinte forma: como o nosso *corpus* constitui-se da fala de um universo restrito de sujeitos (15)

³⁴Essas perguntas foram pré-testadas em duas entrevistas feitas com professoras da rede municipal de ensino de Juiz de Fora antes de serem aplicadas aos professores dessa pesquisa.

e como se tratava de um relato estritamente pessoal, optamos, em vez de identificar cada entrevistado por um número, por darmos algum nome fictício aos que não colocaram nenhum pseudônimo no instrumento e mantermos os nomes escolhidos pelos professores que responderam a esse item.

Após essa apresentação da constituição de nosso *corpus*, passamos à apresentação dos procedimentos analíticos adotados para a descrição do discurso docente.

4.4 Os procedimentos analíticos: uma análise baseada em *frames* e um exercício interpretativo interdisciplinar

Como dito no capítulo 2, a Semântica de *Frames* é o nosso principal enquadramento teórico-metodológico. Assim, temos o *frame* como a nossa categoria analítica central. Com o emprego dessa categoria, pretendemos trazer à luz as experiências evocadas pelos docentes em seus discursos sobre o sucesso escolar em Língua Portuguesa.

Percebemos, de imediato, que os relatos estruturavam-se seguindo este enquadramento: i) estrutura da prática, ii) frequência dessa prática e iii) seus fatores de sucesso. Deste enquadramento, partimos para os seguintes procedimentos analíticos, cujas bases teóricas foram apresentadas no capítulo 2 (itens 2 a 8) e no capítulo 3 (item 9):

1. Elaboração de uma *wordlist* utilizando o software WordSmithTools;
2. Levantamento das Unidades Lexicais (ULs) e das Unidades Construcionais (UCs) evocadas nos relatos;
3. Mapeamento dos *frames* invocados pelas ULs e UCs;
4. Busca dos *frames* na Plataforma Lexicográfica *FrameNet* (<https://FrameNet2.icsi.berkeley.edu/>) e na Plataforma *FrameNet Brasil* (<http://www.FrameNetbr.ufjf.br/>);
5. Criação dos *frames* não encontrados nas Plataformas, mas que estão presentes no *corpus*;
6. Análise dos *frames* na camada de notação semântica – Elementos de *Frame*;
7. Levantamento das ocorrências dos EFs de cada *frame*;

8. Proposição da rede de relações entre os *frames*, seguindo a metodologia proposta pela *FrameNet* em Rupenhoffer et al. (2010);
9. Análise do levantamento obtido relacionando-o ao aporte teórico interdisciplinar escolhido.

No procedimento 1 (um), a elaboração da *wordlist* visava saber quais eram as habilidades linguísticas (leitura, escrita e oralidade) mais evocadas pelos professores em nosso *corpus*, constituindo-se, assim, o primeiro passo analítico na tentativa de entender o foco discursivo dado pelos docentes. Os demais procedimentos foram apresentados nos capítulos 2 e 3 como dito acima.

Após a elucidação desse cenário de escolhas metodológicas, procedemos a análise dos dados, com vistas a relacionar o aporte teórico escolhido (cf. cap. 3) aos achados dessa dissertação.

Dito isso, apresentamos no próximo capítulo a análise de nossos dados.

5 A ANÁLISE DO DISCURSO DOCENTE: ONDE ESTÁ O SUCESSO E QUAIS SÃO SUAS MOTIVAÇÕES?

“As coisas não têm sido fáceis em sala de aula para prender a atenção dos meninos, tem muita coisa chamando a atenção deles.”

Relato do Prof. Flávio

Como anunciado à Introdução e aos capítulos 3 e 4 deste trabalho dissertativo, nosso interesse investigativo por estudar o sucesso no ensino de Língua Portuguesa repousa em uma perspectiva longitudinal. Após um amplo número de pesquisas dissertativas –nove Estudos de Caso - no âmbito do projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (SOUZA, 2008, LIMA, 2009, PINHEIRO, 2009, BERNARDO 2011, FONTES 2012, ALVARENGA 2012) e do projeto “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (SIQUEIRA 2013, LOURES, 2013, LIMA, 2014), a crise da sala de aula em geral e o **fracasso** do ensino de língua materna mostraram-se, contundentes no ponto de vista firmado pela voz discente na escola básica das comunidades investigadas. Entretanto, a não naturalização de tais cenas, indiciada pelos juízos de valor sobre elas, além de pistas deixadas sobre as práticas de ensino-aprendizagem reconhecidas e apreciadas pelos alunos (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011; LIMA, 2014) mobilizaram nosso interesse por possíveis indicadores de sucesso em tal cenário educativo. Desta vez, tomando a voz de docentes de Língua Portuguesa como a perspectiva a ser considerada em tal definição.

Nosso interesse por investigar os professores ancora-se no pouco espaço recebido por essas vozes no âmbito dos projetos citados acima (PINHEIRO, 2009). Interessa-nos, neste estudo, não o sucesso em uma escola específica, que encontrou um modo próprio de gestão escolar e pedagógica, mas o sucesso das práticas cotidianas vividas em escolas comuns, em qualquer escola pública brasileira com todos os problemas que (infelizmente) ainda possui. Fugindo à crença de que a crise da sala de aula tenha dirimido as chances de sucesso de práticas pedagógicas autorais e criadoras, decidimos por ouvir os professores sobre suas práticas consideradas bem sucedidas, mesmo sob as difíceis condições de trabalho em que se encontram.

Assim, tomando o corpus constituído pelo discurso de quinze docentes a partir do instrumento investigativo apresentado (cf. seção 4.3), passamos à análise semântica das experiências evocadas, tomando como categoria analítica central a noção de *frames* (cf cap. 2). Mediante análise de cada *frame* (seus EFs e as ULs e UCs que os instanciam) constituímos uma rede de frames que mapeia, de modo coletivo, as experiências de sucesso mais relevantes para o conjunto de docentes ouvidos. A tal análise semântica sucede-se um exercício interpretativo dos dados que ultrapassa os limites da Linguística Cognitiva e tem por base um diálogo interdisciplinar envolvendo as contribuições das Ciências Sociais, da Educação e dos debates no seio da Linguística Aplicada sobre o ensino de Língua Materna.

Frente a tal enquadre, o primeiro procedimento de análise previsto, após a organização do *corpus*, foi a elaboração de uma *wordlist*³⁵ a partir do software WordSmithTools (Cf. seção 4.4). Tal listagem nos propiciou uma visão inicial dos dados que teríamos de analisar. Deste modo, o primeiro filtro de que lançamos mão respeita às habilidades linguísticas (leitura, escrita e oralidade) mais citadas pelos professores nas práticas relatadas. Esse primeiro filtro resultou a seguinte tabela:

LEMAS/LEXEMAS				
Lema	Lexemas	Freq. Ab.	Total	Freq. Rel.
leitura	Leitura	85	152	77,20%
	Leituras	2		
Ler	Ler	29		
	Lê	7		
	Lendo	6		
	Lerem	4		
	Leem	6		
	Leio	3		
	Leiam	2		
	Leram	2		
	Liam	2		
	Leia	1		
	Lemos	1		
	li	1		
leitora	leitora	1		

³⁵ O *corpus* possui ao todo 14.497 palavras.

escrever	escrever	13	41	20,80%
	escreve	3		
	escrevem	2		
	escrevendo	2		
	escrevi	2		
	reescrevemos	1		
escrita	escrita	6		
	reescrita	6		
escrito	escrito	2		
escritor	escritor	2		
redigir	redigir	1		
	redigem	1		
oralidade	oralidade	2	4	2,00%
Oral	oral	1		
	oralmente	1		
TOTAL			197	100%

Tabela 9- Frequências das habilidades linguísticas

De pronto, pode-se perceber a ênfase dada pelos professores à habilidade de leitura (77,8 % - 156 ocorrências) - em detrimento, em especial, da oralidade (2% - 4 ocorrências) - , o que implica supor (e confirmar) ser esta habilidade o foco central das práticas relatadas. Tal hipótese – e as correlações analíticas dela derivadas - será confirmada mediante as descrições que passamos a oferecer, dentro do seguinte roteiro discursivo.

Na subseção 5.1 apresentamos as condições de produção do discurso docente, na subseção seguinte (5.2) discutiremos a rede de *frames* evocada no discurso sobre as práticas de sucesso, na subseção 5.3 trataremos dos *frames* evocados nos relatos sobre as práticas rotineiras e finalizando este capítulo, na subseção 5.4, apresentaremos as razões eleitas para o sucesso nas vozes docentes.

5.1 As condições de produção do discurso docente frente ao *frame* interacional de Pesquisa Científica

Antes de procedermos à análise anunciada, cabe considerar a cena/*frame* de Pesquisa científica que emoldura o estudo, o que significa reconhecer a presença de um Pesquisador e de um Pesquisado no enquadramento da cena geradora de nossos dados. É fato que, se por um lado, temos um *corpus* constituído de dados de fala naturais, por outro, não os obtivemos de forma espontânea. Não se pode ignorar, portanto, o efeito do *frame* de Pesquisa sobre os dados construídos, uma vez que tal

cena cria, naturalmente, limites claros sobre o t3pico em quest3o (o ensino de L3ngua Portuguesa), sobre o que falar (sucesso de suas pr3ticas) ou n3o falar (fracasso de suas pr3ticas), al3m de poss3veis (n3o necess3rios) constrangimentos entre interactantes, dada a assimetria de pap3is. Dessa forma, o professor entrevistado organiza sua fala tendo em vista o enquadre oferecido pelo pesquisador; 3 a partir desses elementos de *frame* “Pesquisador” e “Pesquisado” que emergem as ULs evocadoras dos *frames* relacionados 3s pr3ticas de sucesso no ensino de L3ngua Portuguesa.

Outro ponto importante a destacar 3 a natureza dos atos de linguagem decorrentes desse enquadre de Pesquisa. De fato, EF Pesquisador e Pesquisado, como interactantes, instanciam um ato diretivo do tipo “par pergunta e resposta”. Assim, ante o pedido de informa33o do EF Pesquisador (“Professor, eu gostaria que voc3 me relatasse uma pr3tica de sucesso que desenvolveu nessa escola no ensino de L3ngua Portuguesa.”) o EF Pesquisado, em vez de iniciar seu relato dentro de uma sequ3ncia textual protot3pica de “relato”, considera o pedido da pesquisadora como uma pergunta. Ent3o, em suas respostas, os professores retomam a quest3o colocada, perspectivando-a dentro da pr3tica pedag3gica escolhida como seu foco discursivo:

1. “*Olha, o que n3s temos feito aqui e que tem dado certo 3 o incentivo 3 leitura.*” (Fl3vio)
2. “*A pr3tica de sucesso que eu realizei em sala foi a cartilha sobre as drogas*” (Alice)

O que temos, pois, 3 que a emerg3ncia da rede de *frames* em nossos dados, pelo menos em parte, resulta do direcionamento criado pelo *frame* de Pesquisa.

Com o objetivo de minimizar o enquadre via pesquisador no que tange 3s pr3ticas de sucesso, a escolha da narrativa como modo de obten33o dos dados tornou-se eficaz (cf. cap.4). Essa escolha possibilitou aos investigados relatarem, do modo como quisessem e o qu3 quisessem, dentro de seu conjunto individual de experi3ncias. Assim, os dados obtidos possuem o enquadramento do pesquisador at3 certo ponto - buscava-se o sucesso -, mas de qual natureza seria o sucesso, enfatizando qual habilidade, empregando qual material, ficou completamente a cargo do professor entrevistado. Deste modo, minimiza-se a interven33o do pesquisador nos dados, o que permite evidenciar qual, de fato, 3 a experi3ncia mais marcante para os sujeitos investigados. Começaremos, pois, pela apresenta33o dos *frames* emergentes no enquadre fornecido pela pesquisadora na entrevista.

Antes de apresentarmos tal rede de *frames* (e a rede evocada pelo discurso docente), consideremos, em primeiro lugar, a estrutura textual dos relatos que constituíram o corpus.

Nossos dados, são oriundos de relatos orais construídos a partir de entrevistas semiabertas que se organizaram da seguinte forma: i) estrutura da prática, ii) frequência dessa prática e iii) seus fatores de sucesso (Cf. seção 4.3).

Em termos de sequência textual, tais relatos apresentam, de modo geral, uma estrutura que parte do tópico geral, para a descrição da prática e/ou sua avaliação ao longo do relato, como:

Tópico geral:

3. “*FÁTIMA: Olha, nessa escola, eu fiz um trabalho, um seminário. Foram seminários e um dos temas foi violência contra a mulher, baseado no conto "Venha ver o por do sol" de Lygia Fagundes Telles.*”

Especificação:

4. “*Foi um sucesso. Primeiro porque abordar este tema é muito importante, né? É muito importante isso. E eu pude ver que o interesse deles, e de também de perguntar sobre o tema foi assim maravilhoso. Cada grupo apresentou sobre um tema, então eu dei assim, é, cada grupo ficou responsável por alguma coisa, assim, sobre o tema. E eu achei interessante porque eles nunca tinham feito um trabalho assim, de apresentação, e trabalhar a oralidade é muito importante.*”(FÁTIMA, continuação)

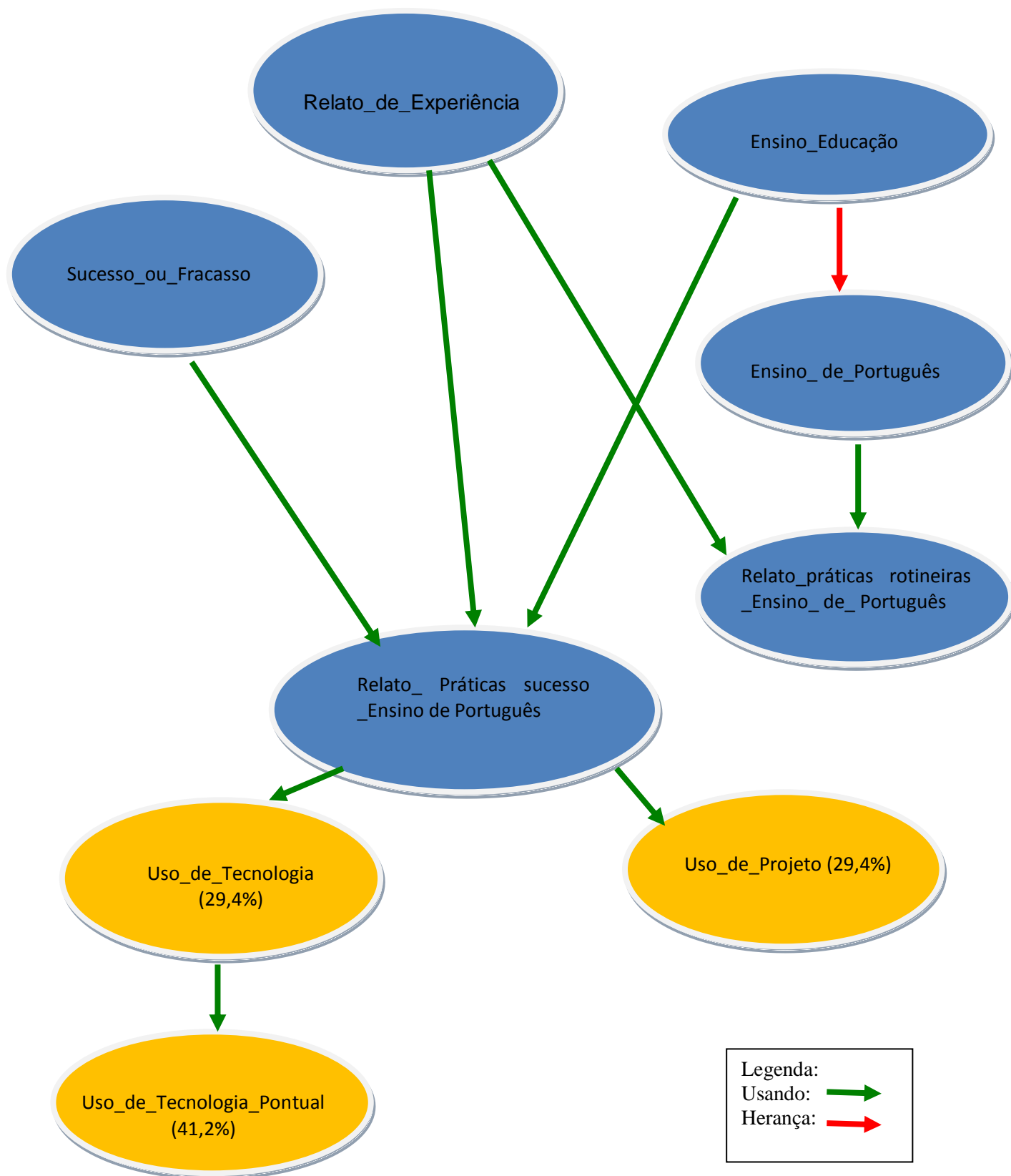
A partir da contextualização apresentada, passemos à análise das práticas de sucesso relatadas pelos docentes.

5.2 A rede de *frames* evocada

Deste modo, partindo dos relatos (tanto das práticas de sucesso quanto das rotineiras) construímos a rede de *frames* que traz à luz as experiências evocadas pelos depoentes.

Nessa rede temos, conforme anunciado, *frames* que são mobilizados pela voz do Pesquisador. Assim, é o enunciado-pergunta do Pesquisador que cria as condições de emergência dos *frames* Relato_de_Experiência, Sucesso_ou_Fracasso, Ensino_Educação, Ensino_de_Português e Relato_de_Práticas de Sucesso_Ensino_de_Português (Diagrama de *frames* 1, *frames* em azul).

Os *frames* evocados pelo docente Pesquisado, como expansão de seu relato-resposta, são *Uso_de_tecnologia*, *Uso_de_tecnologia_pontual* e *Uso_de_Projeto*. O diagrama de *frames* 1 mostra tais elos em amarelo, como vemos a seguir:



FrameGrapher 1: Rede de Frames evocada pelo discurso docente

Dos *frames* acima elencados, apenas o *Ensinho_Educação* e *Sucesso_ou_Fracasso* foram extraídos e traduzidos da Plataforma da *FrameNet*; os demais foram elaborados a partir dos nossos dados considerando nossa pergunta de

pesquisa - “Quais são as práticas de sucesso no ensino de Língua Portuguesa relatadas pelos professores?”.

Dito isso, passemos à apresentação dos *frames*, começando pela rede inicial, evocada a partir da perspectiva imposta pela cena de Pesquisa, na voz do Pesquisador.

5.2.1 Os *frames* evocados pelo Pesquisador

A rede de frames que passamos a invocar, suscitada pela voz do EF Pesquisador, mediante a 1ª. pergunta do instrumento de pesquisa usado - *Professor, eu gostaria que você me relatasse uma experiência que considere de sucesso no ensino de Língua Portuguesa, desenvolvida nesta escola* -, serve, como já explicitado, ao enquadramento do discurso docente. Sob forma de um ato de fala injuntivo, temos um pedido que implica uma ação verbal do depoente, qual seja a elaboração de um relato de experiência.

Assim, o primeiro *frame* evocado é o *Relato_de_Experiência* (*eu gostaria que você me **RELATASSE** uma experiência*) que começa por definir tal ação esperada.

Relato_de_Experiência

Este *frame* contém palavras referentes a relatos da experiência social de um **Experenciador**. Um experienciador relata uma experiência, ocorrida (**Evento**) em determinado **tempo** e **local** que possui ou não algum **resultado**. Esse relato pode envolver um ou mais **Participante**.

EFs Centrais:

Experenciador: Agente que relata a experiência vivenciada.

Evento: Ações ou acontecimentos relatados sequencialmente pelo experienciador.

Tempo: Tempo no qual a experiência ocorre.

Local: Local onde a experiência ocorre.

EF Central não lexicalizado:

Ouvinte: aquele a quem o relato se dirige.

EFs Periféricos:

Participante: Pessoa (s) que participa (m) da experiência relatada pelo experienciador.

Resultado: Consequências da experiência.

Avaliação: Avaliação emitida pelo experienciador sobre a experiência relatada.

Explicação: Explicação dada pelo experienciador sobre as ações realizadas.

ULs: *relatar v., contar v., dizer v.*

Quadro 1 - *Frame* Relato_de_Experiência (elaborado pela autora)

Esse *frame*, considerada a metodologia de organização semântica entre *frames* da *FrameNet* (cf seção 2.3.2 e 4.4), seria um *frame* **Não_perspectivado**, uma vez que, segundo Ruppenhofer et al. (2010, p. 80), possui uma “grande diversidade de ULs , as quais compartilham algum tipo de cena como pano de fundo”. Assim, em nosso caso, o *frame* em questão poderia remeter a qualquer tipo de experiência.

O *frame* **Relato_de_Experiência** aparece, pois, como um *Superframe* estruturador, evocado pelo enunciado do Pesquisador para ser desenvolvido pelo discurso docente.

O segundo *frame* evocado pelo Pesquisador é o *frame* Sucesso_ou_Fracasso³⁶ (*eu gostaria que você me relatasse uma experiência que considere de **SUCESSO**...*).

Sucesso_ou_fracasso	
Um agente tenta atingir um objetivo e o resultado da ação do agente é alcançado, isto é, o intento do agente pode ser especificamente correspondido (ex. sucesso) ou não correspondido (ex. fracasso).	
EFs Centrais:	
Agente	O Agente faz uma tentativa para atingir o objetivo.
Objetivo	O objetivo é o que o Agente tenta alcançar.
Papel Exclui: Objetivo	A função de um participante em um evento particular ou em eventos de um tipo particular.
Não Centrais:	
Circunstâncias	Este EF é aplicado a expressões que indicam a dominância de condições físicas ou estados de coisas concorrentes.
Explicação	A explicação denota a proposição que o sucesso ou o fracasso logicamente segue. Isso muitas vezes significa que a explicação causa o sucesso ou o fracasso, mas não em todos os casos.
Meios	Esse EF identifica os Meios pelos quais o objetivo é atingido ou não.
Lugar	O lugar onde a tentativa é bem sucedida ou fracassada.
Re_codificação	Re_codificação apresenta o sucesso ou o fracasso de um evento como parte integral de uma ampla conceptualização expressa por outro <i>frame</i> .
Tempo	Esse EF identifica o Tempo quando a tentativa é bem sucedida ou fracassada.

Quadro 2 - *Frame* Sucesso_ou_Fracasso traduzido e adaptado pela autora

A próxima sequência discursiva do Pesquisador - o sintagma “*no ensino de Língua Portuguesa*” (EF **Re_codificação** do *frame* Sucesso_ou_fracasso) instaura a perspectiva do sucesso a ser construída nos relatos dos professores investigados. Temos, assim, outro *frame* – Ensino_de_Português.

³⁶ <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>

Trata-se de uma cena educacional hierarquicamente subordinada (relação de Herança- cf diagrama 1) ao *frame* Ensino_Educação que propicia o enquadramento mais amplo dessa cena.

Passamos à descrição destes dois *frames*, começando pelo Ensino-Educação dado o fato de que este transmite ao *frame* Ensino de Português toda a sua configuração de EFs, só que de modo mais especificado.

Ensino_Educação
<p>Definição: Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um aluno começa a aprender sobre uma matéria, uma habilidade, um Preceito ou um Fato como resultado da instrução dada por um professor. Alguns nomes neste <i>frame</i> (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elementos relevantes do <i>frame</i>; estes serão movidos.</p>
<p>EFs Centrais:</p>
<p>Fato: Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor.</p>
<p>Instituição: Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.</p>
<p>Material: Materia educacional, como livros, fitas, vídeos usados pelo Professor ou pelo aluno para adquirir habilidades ou conhecimento.</p>
<p>Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.</p>
<p>Qualificação: Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando.</p>
<p>Papel: Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um aluno está apto a assumir como resultado de um treinamento.</p>
<p>Habilidade: Uma ação que um aluno está apto a realizar como resultado de uma instrução.</p>
<p>Aluno: Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.</p>
<p>Matéria: A área do conhecimento que é ensinada por um professor para um aluno.</p>
<p>Professor: Alguém que instrui um aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade.</p>
<p>EFs Não-centrais:</p>
<p>Nível: Este EF identifica o Nível no qual está um estudante em sua educação.</p>
<p>Maneira: Maneira de desempenhar uma ação.</p>

Meios: Uma ação intencional desempenhada pelo ator (**Professor** ou **Estudante**) que alcance a instrução ou o aprendizado esperado.

Lugar: O **lugar** é o local no qual a aprendizagem ocorre. Pode ser uma descrição da **Instituição** ou o lugar onde a prática realmente ocorre.

Propósito: O estado de coisas que o **Professor** espera trazer sobre seu ensinamento.

Resultado: Resultado de um evento.

Tempo: O tempo quando o ensinamento ocorre.

ULs: *levar, trabalhar, ensinar, ter, procurar, aprender, trabalhar com, aluno, professor.*

Herdado de: Afetar_Intencionalmente

Quadro 3 - Frame Ensino_Educação - traduzido e adaptado pela autora com base em tradução feita por Lima (2009).

O discurso evoca uma prática de ensino de uma disciplina específica; assim o *frame* Ensino_de_Português compõe essa rede, dando à ampla cena trazida por Ensino_Educação um maior grau de especificação, como descrevemos a seguir:

Ensino_de_Português

Definição: Este *frame* contém palavras referentes ao ensino de Português e aos participantes do ensinamento dessa disciplina. Um **aluno de português** começa a aprender sobre uma **matéria**, uma **habilidade**, um **Preceito** ou um **Fato** dentro da disciplina Português como resultado da instrução dada por um **professor de português**.

EFs Centrais:

Fato: Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor.

Instituição: Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.

Material : **Material** educacional, como livros, fitas, vídeos usados pelo Professor ou pelo aluno para adquirir habilidades ou conhecimento.

Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.

Qualificação: Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando.

Papel: Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um **aluno** está apto a assumir como resultado de um treinamento.

Habilidade: Uma ação que um aluno está apto a realizar como resultado de uma instrução.

Mariana: a gente **TRABALHA** a interpretação de texto.

Aluno: Alguém que é instruído por um **professor** em habilidades ou conhecimento.

Matéria: A área do conhecimento que é ensinada por um **professor** para um **aluno**.

Antônia: a parte de gramática tem que ser aquela gramática sistematizada.

Professor: Alguém que instrui um aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade.

EFs Não-centrais:

Nível: Este EF identifica o **Nível** no qual está um estudante em sua educação.

Maneira: **Maneira** de desempenhar uma ação.

Meios: Uma ação intencional desempenhada pelo ator (**Professor** ou **Estudante**) que alcance a instrução ou o aprendizado esperado.

Lugar: O **lugar** é o local no qual a aprendizagem ocorre. Pode ser uma descrição da **Instituição** ou o lugar onde a prática realmente ocorre.

Propósito: O estado de coisas que o **Professor** espera trazer sobre seu ensinamento.

Resultado: Resultado de um evento.

Tempo: O tempo quando o ensinamento ocorre.

ULs: *trabalhar, ensinar, trabalhar com*

Herdado de: Ensino_Educação

Quadro 4: *Frame Ensino_de_Português* (elaborado pela autora)

Como foi solicitado aos professores que relatassem também suas práticas de ensino rotineiras de português (*Como são suas aulas rotineiras?* Questão 4 do instrumento investigativo), além das de sucesso, emerge também em nossa rede o *frame* *Relato_práticas rotineiras_ensino _de_Português*:

Relato práticas rotineiras ensino de Português

Este *frame* trata de relatos nos quais estão evidenciadas práticas rotineiras no ensino de Língua Portuguesa realizadas por um ou mais **Professor**.

Carlos: **Eu** **TRABALHO COM** **o livro didático**.

Alice: **Eu** **ABORDO** **textos** voltados para a atualidade.

EFs Centrais:

Professor de Português: Alguém que instrui o aluno na disciplina de Língua Portuguesa.

Professores: Equipe docente que participa de um ensinamento de Língua Portuguesa.

Instituição: Lugar onde ocorre ou é promovido o ensinamento.

Habilidade: Ação linguística requerida ao aluno de português como resultado de uma instrução, ou ação linguística que é estimulada pelo professor a fim de que o aluno alcance-a.

Demogue: **No sexto ano** **eu** me **PREOCUPO** mesmo é com a **leitura**.

Material: Material empregado pelo **Professor de Português** como suporte para a instrução e o aprendizado.

Vitória: **a gente** **SEGUE** **o livro didático**.

Matéria: Conteúdo do ensinamento de um **Professor de Português**.

Demogue: **Eu** **TRABALHO** **os gêneros textuais**.

Fato: Ações narradas sequencialmente pelo Professor de Português.

Avaliação: Avaliação feita pelo Professor de Português acerca da prática relatada.

Explicação: Explicação dada pelo Professor de Português sobre a ação de ensino e aprendizagem desenvolvida.

Frequência: Frequência na qual a ação é realizada.

Cristina: **Eu** **DEDICO** **um dia** para o livro.

EFs Não-centrais:

Aluno: Aquele que recebe o ensinamento do **Professor de Português**.

Participantes: Participantes do ensinamento (**Professor de Português** e **Aluno**)

Meio: Uma ação intencional desempenhada pelo ator (**Professor de Português** ou **Aluno**) que alcance a instrução ou o aprendizado esperado.

Resultado: Resultado de uma ação intencional realizada pelo **Professor de Português**.

Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.

Maneira: Maneira de performar uma ação.

Tempo: Tempo no qual ocorre ou ocorreu a prática.

ULs: *trabalhar, trabalhar com, complementar, ter que seguir, dedicar, seguir, abordar, tentar trabalhar, ter, procurar.*

Relação Hierárquica: Usando com os *frames* **Relato_de_Experiência, Ensino_de_Português.**

Quadro 5: *Frame* Relato_de_práticas rotineiras Ensino_de_Português (elaborado pela autora).

Por fim, no mesmo nível hierárquico, mas como resultado de heranças múltiplas (cf diagrama 1), emerge o *frame* **Relato_prática de sucesso_ ensino de Português** que reúne, em uma cena, grande parte da configuração traçada pelo instrumento de pesquisa para o discurso do depoente:

Relato_ práticas de sucesso_ Ensino_de Português

Este *frame* trata de relatos nos quais estão evidenciadas práticas bem sucedidas no ensino de Língua Portuguesa realizadas por um ou mais **Professor de Sucesso**.

Demogue: **Eu** **TRABALHO** **a reescrita de produção de texto.**

Mariana: **Nós** **TRABALHAMOS** **mesa-redonda**

Marta: **A gente** **TEM DESENVOLVIDO** **um projeto de leitura.**

EFs Centrais:

Professor de Sucesso: Alguém que instrui o aluno de forma bem sucedida

Aluno: Aquele que recebe o ensinamento do **Professor de Sucesso**.

Participantes: Participantes do ensinamento (**Professor de Sucesso** e **Aluno**)

Professores: Equipe docente que participa de um ensinamento de sucesso.

Instituição: Lugar onde ocorre ou é promovido o ensinamento.

Habilidade: Ação linguística requerida ao aluno de português como resultado de uma instrução, ou ação linguística que é estimulada pelo professor a fim de que o aluno alcance-a.

Carlos: **Eu** **TRABALHO COM** **muita leitura.**

Meio: Uma ação intencional desempenhada pelo ator (Professor de Sucesso ou Aluno) que alcance a instrução ou o aprendizado esperado.

Antônia: **Eu TRABALHO produção de texto.**

Material: Material empregado pelo Professor de Sucesso como suporte para a instrução e o aprendizado.

Cristina: **Eu INICIEI COM A IDEIA da pasta de gêneros textuais.**

Matéria: Conteúdo do ensinamento de um Professor de Sucesso.

Antônia: **Eu comecei explicando o discurso direto, o discurso indireto.**

Fato: Ações narradas sequencialmente pelo Professor de Sucesso.

Avaliação: Avaliação feita pelo Professor de Sucesso acerca da prática relatada.

Explicação: Explicação dada pelo Professor de Sucesso sobre a ação de ensino e aprendizagem ser bem sucedida.

Resultado: Resultado de uma ação intencional realizada pelo Professor de Sucesso.

Cristina: **tem um leque de gêneros textuais, para eles sentirem a diversidade de textos que existem e circulam na nossa sociedade**

Frequência: Frequência na qual a ação é realizada.

Demogue: pelo menos **duas vezes no bimestre** trabalhar com esse tipo de reescrita

EFs Não-centrais:

Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.

Flávio: **Então mostrar a importância de estudar, o lado social, o lado profissional, o amanhã, que a grande prova é a vida da gente.**

Maneira: Maneira de performar uma ação.

Antônia: **O único modo de dar aula que eu acho que eu consegui trazer os meninos pra perto de mim foi esse tipo de aula porque eles se interessaram**

Tempo: Tempo no qual ocorre ou ocorreu a prática.

ULs: *trabalhar, trabalhar com, iniciar com, ter feito, fazer com, fazer um trabalho, realizar, estar trabalhando, fazer um, ter desenvolvido, vai ter, começar a fazer.*

Relação Hierárquica: Usando com os *frames* Relato_de_Experiência, Ensino_de_Português, e Sucesso_ou_Fracasso.

Quadro 6: *Frame Relato_ práticas_ de sucesso_ Ensino_ de Português* (elaborado pela autora)

Esse *frame* possui uma relação de Usando com os demais *frames* hierarquicamente superiores de nossa rede (Relato de experiência, Sucesso_ou_ fracasso, Ensino de Português), por isso possui um leque vasto de EFs. É a partir dele que os demais *frames* emergentes no discurso docente são instanciados.

Em síntese, ressalte-se que:

i.	A rede de <i>frames</i> invocada até este ponto desvela a configuração sugerida para o discurso dos depoentes.
ii.	Assim, os <i>frames</i> evocados pelo Pesquisador – sem serem desenvolvidos – emolduram e desencadeiam uma rede de <i>frames</i> hierarquicamente subordinados e evocados pelos sujeitos investigados.

Nas próximas subseções, passamos à descrição dos *frames* que, de fato, desvelam a experiência particular dos docentes.

5.2.2. Os *frames* evocados pela experiência docente de sucesso

A partir da relação hierárquica de Usando com o *frame* Relato_de_práticas de sucesso_Ensino_de_Português, emergem em nossa rede os *frames* Uso_de_Tecnologia³⁷, Uso_de_Tecnologia_pontual e Uso_de_Projeto. Esses *frames* desvelam as ações docentes consideradas por eles como suas práticas de sucesso no ensino de Língua Portuguesa. Como anunciado à primeira seção deste capítulo, o foco privilegiado de tais práticas está voltado para a leitura.

A tabela a seguir mostra a distribuição das habilidades no discurso docente:

Frame	Professor	Habilidade em foco
Uso_de_Tecnologia	Flávio	Leitura
	Antônia	Produção de texto/leitura
	Cristina	Gêneros textuais: leitura e produção
	Demogue	Reescrita de produção de texto
	Carlos	Leitura
Uso_de_Tecnologia_pontual	Vitória	Leitura, escrita e oralidade
	Demogue	Leitura e escrita
	Fátima	Leitura e oralidade
	Alice	Leitura e oralidade
	Lívia	Oralidade
	Cristina	Leitura e escrita
	Mariana	Leitura, escrita e oralidade
Uso_de_Projeto	Júlia	Leitura
	Marta	Leitura

³⁷ O termo tecnologia é utilizado, aqui, no sentido de uma técnica empregada para atingir determinado fim. Deste modo, não possui ligação estreita com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), embora não as exclua.

Ana	Leitura
Lídia	Leitura, escrita e oralidade
Juliana	Escrita

Tabela 10: Habilidades evocadas no discurso docente

Em termos de frequência de ocorrência, temos a seguinte divisão:

Habilidade	Frequência
Leitura	5 – 29,4%
Leitura e escrita	4 – 23,5%
Leitura, oralidade e escrita	3 – 17,6%
Escrita	2 – 11,8%
Leitura e oralidade	2 – 11,8%
Oralidade	1 – 5,9%
Total:	17 – 100%

Tabela 11: Frequência das habilidades evocadas pelos docentes

Deste modo, tem-se claramente o relevo dado pelos docentes à habilidade de leitura. O *frame* *Uso_de_Tecnologia_Pontual* é aquele em que mais se tem pluralidade de práticas linguísticas, pois se liga diretamente à natureza das propostas trabalhadas pelos professores (cf. seção 5.2.2.2).

Temos, portanto, dezessete práticas relatadas, sendo que as professoras Demogue e Cristina relataram duas práticas cada, por isso um número superior ao de docentes entrevistados. Assim, o *frame* *Uso_de_Tecnologia* possui 29,4% de frequência em nosso *corpus*, emergindo em cinco relatos. A mesma frequência possui o *frame* *Uso_de_Projeto* (29,4%). Já o *frame* *Uso_de_Tecnologia_Pontual* é o que possui maior frequência – 41,2%, com sete relatos.

5.2.2.1 **Uso_de_tecnologia**

No *frame* *Uso de tecnologia* estão elencadas as práticas de sucesso relatadas que consistem em uma prática **sistematizada e replicada** pelo professor, ou seja, o professor elabora um modo próprio de trabalho para estimular nos alunos o desenvolvimento de determinada ou determinadas habilidades (leitura e/ou escrita). Entende-se, assim, que as práticas pertencentes a esse *frame* são passíveis de serem replicadas em várias turmas, independente da turma que o professor esteja lecionando naquele momento. Esses relatos não se enquadram no *frame* *Uso_de_Projeto*, pois não

são práticas pontuais ou não são por eles assim nomeadas. O *frame* no qual se inserem os relatos de cinco professores segue abaixo:

Uso_de_Tecnologia	
<p>Este <i>frame</i> trata das cenas nas quais estão evidenciados métodos de ensino de Língua Portuguesa que são empregados por um ou mais Professor de Sucesso. Esses métodos são passíveis de serem replicados em qualquer nível de ensino e independentemente do aluno que recebe esse ensinamento.</p>	
Demogue: Eu TRABALHO a reescrita de produção de texto. [IND]	
EFs Centrais:	
Professor de Sucesso: Alguém que instrui o aluno de forma bem sucedida	
Aluno: Aquele que recebe o ensinamento do Professor de Sucesso .	
Participantes: Participantes do ensinamento (Professor de Sucesso e Aluno)	
Professores: Equipe docente que participa de um ensinamento de sucesso.	
Habilidade: Ação linguística requerida ao aluno de português como resultado de uma instrução, ou ação linguística que é estimulada pelo professor a fim de que o aluno alcance-a.	
Carlos: Eu TRABALHO COM muita leitura.	
Meio: Uma ação intencional desempenhada pelo ator (Professor de Sucesso ou Aluno) para alcançar a instrução ou o aprendizado esperado.	
Antônia: Eu TRABALHO produção de texto.	
Material: Material empregado pelo Professor de Sucesso como suporte para a instrução e o aprendizado.	
Cristina: Eu INICIEI COM A IDEIA da pasta de gêneros textuais	
Matéria: Conteúdo do ensinamento de um Professor de Sucesso .	
Antônia: Eu COMECEI EXPLICANDO o discurso direto, o discurso indireto.	
Fato: Ações narradas sequencialmente pelo Professor de Sucesso.	
Avaliação: Avaliação feita pelo Professor de Sucesso acerca da prática relatada.	
Explicação: Explicação dada pelo Professor de Sucesso sobre a ação de ensino e aprendizagem ser bem sucedida.	
Frequência: Frequência na qual a ação é realizada.	
Demogue: pelo menos duas vezes no bimestre trabalhar com esse tipo de reescrita	

EFs Não-centrais:

Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis.

Maneira: Maneira de performar uma ação.

Resultado: Resultado de uma ação intencional realizada pelo **Professor de Sucesso**.

ULs: *trabalhar, trabalhar com, iniciar com, ter feito, produzir, ler, exploração, fazer, reescrita, complementar com, mostrar, discussão, leitura, levar, começar a explicar*

Relação Hierárquica: Usando com o *frame* **Relato_de_Práticas_de Sucesso_Ensino_de_Português**.

Quadro7: Frame Uso_de_Tecnologia (elaborado pela autora)

As primeiras seqüências dos relatos dos sujeitos que evocam este frame enquadram a perspectiva instaurada sobre tal cena:

Professores	Atores da cena	ULs/UCs evocadas	EF Habilidade	EF Material	EF Meio
Flávio	nós	TEMOS FEITO	o incentivo à leitura		o incentivo à leitura
Antônia	eu	TRABALHO	produção de texto		produção de texto
Cristina	eu	INICIEI COM A IDEIA		da pasta de gêneros textuais	
Demogue	eu	TRABALHO	à reescrita de produção de texto		à reescrita de produção de texto
Carlos	eu	TRABALHO COM	muita leitura		muita leitura

Tabela 12: Análise das seqüências discursivas dos depoentes do frame Uso_de_Tecnologia

Pelas seqüências apresentadas na Tabela 12, vê-se o foco dado às práticas de sucesso pelos professores. Estas centram-se no **EF Habilidade** e o *slot* deste EF é preenchido por expressões que instanciam habilidades de leitura e escrita. A ocorrência do **EF Material** no relato da Profa. Cristina, como se pode perceber no restante da descrição, serve mais como apoio para o desenvolvimento também das habilidades de leitura e escrita. O **EF Meio** apresenta-se como um EF conflacionado com o **EF Habilidade** nos demais relatos, dando relevo à ação intencional realizada pelos professores no que tange ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita.

O **EF Material** ocorre em todos os relatos, como nos exemplos abaixo:

5. Antônia: Para os **ALUNOS** daqui, eu tenho que ter um **caderninho** separado, **de produção de texto**.
6. Demogue: Os **alunos** então **PRODUZEM textos**, e esses **textos** eu **LEIO**, marco os eventuais desvios e aí **eles** vão fazer a **REESCRITA** desse **texto**.
7. Carlos: Eu sempre **LEVO** muitos **livros** para que **eles** **LEIAM**.

Os *slots* deste EF são preenchidos pelos seguintes itens:

Professores	EF Material
Flávio	todo tipo de texto ; Livro didático ;
Antônia	Caderninho de Produção de Texto
Cristina	Pasta de gêneros textuais ;
Demogue	Textos (dos alunos)
Carlos	livro didático ; livros

Tabela 13: Ocorrência do EF Material no *frame* Uso_de_Tecnologia

Percebemos nessa tabela a forte ocorrência de textos e livros, o que nos leva ao pressuposto de que as práticas empregam materiais de uso comum em qualquer escola, fugindo ao senso comum de que uma prática só faria sucesso se estivesse ligada ao uso de tecnologia digital, algo com que os alunos convivem constantemente fora da escola.

Outro EF importante para nossa análise é o **EF Matéria**. Sua ocorrência não abarca os cinco relatos incluídos nesse *frame*, uma vez que o Prof. Carlos apresenta em seu discurso o trabalho cotidiano com a habilidade de leitura e não o conteúdo do que é trabalhado. Os exemplos e a tabela abaixo apresentam a ocorrência desse EF:

8. Flávio: “para **MOSTRAR** para os meninos **os diferentes gêneros**.”
9. Antônia: “Ali em **fábula** eu comecei **EXPLICANDO** o discurso direto, o discurso indireto, além do formato da fábula, a moral (...), **TRABALHEI** **propaganda**, **entrevista**.”
10. Cristina: “Então, a cada semana nós **TRABALHAMOS COM** **um gênero: uma receita, um bilhete, um e-mail, um folder, uma embalagem**.” (..) “eu **PEDIA** que **eles** trouxessem um **convite** Aí desse **convite**, **a gente** **FEZ A EXPLORAÇÃO**: **qual a função, qual o objetivo desse gênero, qual a circulação**. Aí depois dessa **EXPLORAÇÃO** toda, **eles** **FAZIAM** **um convite** também.”

Professores	EF Matéria
Flávio	Diferentes gêneros
Antônia	a produção com gêneros textuais fábula o discurso direto, o discurso indireto, além do formato da fábula, a moral propaganda, entrevista
Cristina	um gênero: uma receita, um bilhete, um email, um folder, uma embalagem aquele gênero o gênero qual a função, qual o objetivo desse gênero, qual a circulação um convite também
Demogue	de gêneros variados
Carlos	Sem ocorrências

Tabela 14: Ocorrência do EF Matéria no *frame* Uso_de_Tecnologia

É relevante, a partir da tabela acima, a ocorrência da palavra “gênero”. Para nossos entrevistados, o conteúdo de suas práticas pauta-se em gêneros textuais. Como abordado no capítulo 3, a teoria de gêneros teve sua principal porta de entrada no ensino de Língua Portuguesa no Brasil com a emergência dos PCNs. O que percebemos no relato da professora Cristina, por exemplo, é a ausência de hierarquia (algo que também ocorre nos Parâmetros), ou seja, os gêneros trabalhados pela professora Cristina são, em sua maioria, gêneros primários (Bakhtin, 1997) e também não possuem uma classificação por domínios discursivos como injunção (receita), exposição (folder) e argumentação, injunção e exposição (embalagem). No entanto, a percepção por parte dos professores de que os gêneros são instrumentos importantes para o ensino de língua difere-se muito das típicas atividades de interpretação textual das décadas passadas, indicando a mudança positiva que o ensino de Português vem sofrendo.

Outra questão importante sobre o ensino de gêneros textuais pelas professoras Cristina e Antônia refere-se à elaboração de *modelos de gêneros* (Machado e Cristóvão, 2006). Como defendem as autoras, um modelo de gênero não necessita ser uma construção teórica perfeita, mas precisa ser eficiente pedagogicamente. Deste modo, percebemos que, provavelmente, o trabalho através dos gêneros textuais a partir desses modelos se adequem melhor à realidade educacional brasileira, do que o trabalho com as sequências didáticas como proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Após a descrição inicial das práticas, os professores eram questionados sobre a frequência em que elas ocorriam. Dessa pergunta, temos as seguintes respostas:

11. Carlos: “Você **FAZ** a leitura **durante as suas aulas**”

12. Demogue: “Eu procuro pelo menos **duas vezes no bimestre** **TRABALHAR** com esse tipo de reescrita.”

Professores	EF Frequência
Flávio	Diariamente
Antônia	Uma vez por semana
Cristina	É uma vez por semana.
Demogue	pelo menos duas vezes no bimestre trabalhar com esse tipo de reescrita
Carlos	durante as suas aulas

Tabela 15: Ocorrência do EF Frequência no *frame* Uso_de_Tecnologia

A frequência, ao lado da ocorrência de ULs instanciadas por verbos em sua maioria no presente, foi um importante EF que serviu para ajudar-nos a categorizar os dados no *frame* *Uso_de_Tecnologia*. A partir da emergência dessa frequência como algo sistemático em coocorrência com os EFs **Habilidade** e **Meio** pudemos chegar à conclusão de que se tratavam não de práticas isoladas dos professores, mas práticas que estavam rotineiramente em suas aulas e que foram desenvolvidas por eles com o claro objetivo de desenvolvimento de habilidades específicas.

Quanto aos atores da cena, temos que o **EF Aluno** se apresenta como aquele que recebe a proposta do professor e a coloca em prática. Como exceção a este enquadramento temos a ocorrência do **EF Participantes** (cf. Quadro 7) no relato da professora Cristina, no qual a *exploração* do gênero é feita em conjunto com os alunos.

Após essa exposição sobre as práticas de sucesso inseridas no *frame* *Uso_de_Tecnologia*, temos os seguintes indicadores:

1.	A emergência dos gêneros textuais trabalhados via <i>modelos de gêneros</i> (cf. Machado e Cristóvão (2006)) apresenta uma mudança concreta no direcionamento do ensino de língua materna, considerando esses gêneros como megainstrumentos de ensino de habilidades linguísticas (Schnewly e Dolz, 2004).
2.	Os professores que evocaram o <i>frame</i> <i>Uso_de_Tecnologia</i> apresentam práticas focadas no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, não necessariamente em conteúdos.
3.	Na perspectiva de “sucesso” trazida pelos professores, o aluno ainda se apresenta de forma passiva, como aquele que coloca em prática uma proposta vinda do professor, como demonstrado a partir da baixa frequência (uma ocorrência) do EF Participantes . Assim, temos a mesma perspectiva encontrada por Lima (2009) da cena <i>Aula</i> como transmissão, não como troca.

5.2.2.2 Uso_de_Tecnologia_Pontual

Nesse *frame* estão descritas as práticas desenvolvidas pelos professores que duram um pequeno espaço de tempo. São práticas pontuais, que visam ao desenvolvimento de determinadas habilidades baseadas em gêneros textuais específicos.

Apresentamos abaixo o *frame* em questão:

Uso_de_Tecnologia_Pontual	
Este <i>frame</i> trata das cenas nas quais estão evidenciados métodos de ensino de Língua Portuguesa que são empregados esporadicamente por um ou mais Professor de Sucesso .	
Mariana: Nós TRABALHAMOS mesa-redonda .	
EFs Centrais:	
Professor de Sucesso:	Alguém que instrui o aluno de forma bem sucedida
Participantes:	Participantes do ensinamento (Professor de Sucesso e Aluno)
Meio:	Uma ação intencional desempenhada pelo ator (Professor de Sucesso ou Aluno) que alcance a instrução ou o aprendizado esperado.
Demogue: Eu FIZ UM TRABALHO através de parlendas e trovinhas .	
Material:	Material empregado pelo Professor de Sucesso como suporte para a instrução e o aprendizado.
Fátima: Foram seminários e um dos temas foi violência contra a mulher, baseado no conto "Venha ver o por do sol" de Lygia Fagundes Telles .	
Evento:	Ações narradas sequencialmente pelo Professor de Sucesso.
Avaliação:	Avaliação feita pelo Professor de Sucesso acerca da prática relatada.
Explicação:	Explicação dada pelo Professor de Sucesso sobre a ação de ensino e aprendizagem ser bem sucedida.
Resultado:	Resultado de uma ação intencional realizada pelo Professor de Sucesso .
Demogue: eles adquiriram habilidades de leitura e escrita em um tempo bem curto .	
Frequência:	Frequência na qual a ação é realizada.
Vitória: pelo menos uma vez por ano eu faço uma coisa desse tipo, que envolve, que demora mais, que envolve o grupo todo .	
EFs Não-centrais:	

Tempo: Tempo no qual ocorre ou ocorreu a prática.

Aluno: Aquele que recebe o ensinamento do **Professor de Sucesso**.

Habilidade: Ação linguística requerida ao aluno de português como resultado de uma instrução, ou ação linguística que é estimulada pelo professor a fim de que o aluno alcance-a.

ULs: *fazer com, fazer um trabalho, realizar, estar trabalhando, fazer um, trabalhar.*

Relação Hierárquica: Usando com o *frame* **Uso_de_Tecnologia**.

Quadro 8: Frame Uso_de_Tecnologia_Pontual (elaborada pela autora)

Esse *frame* diferencia-se do *frame* anterior por apresentar atores, participantes diferentes, e pela emergência do **EF Tempo**.

Deste modo, passamos ao enquadramento inicial desses relatos, que representam 41,2% das ocorrências (sete práticas), sendo a frequência majoritária, em nosso *corpus* (cf. seção 5.2.2) :

Professores	Atores da cena	ULs/UCs evocadas	EF Aluno	EF Meio	EF Tempo
Vitória	eu	FIZ COM	meus alunos do oitavo e nono ano	Uma fotonovela	ano passado
Demogue	Eu	FIZ UM TRABALHO		através de parlandas. Parlandas e trovinhas	
Fátima	Eu	FIZ UM TRABALHO		um seminário	
Alice	Eu	REALIZEI		a cartilha sobre as drogas	
Lívia	a gente	ESTAVA TRABALHANDO		gênero textual entrevista	
Cristina	A gente	FEZ UM		Painel	ano passado
Mariana	Nós	TRABALHAMOS		Mesa-redonda	

Tabela 16: Análise das seqüências discursivas dos depoentes do *frame* Uso_de_Tecnologia_Pontual

Consideremos os dados desta tabela 16: No que tange às ULs evocadas, temos que são muito parecidas com as ULs dos demais *frames* descritos acima. Outro ponto importante sobre as ULs é o de que a maioria delas é composta por verbos no pretérito perfeito, ou seja, são ações que já foram finalizadas. Essas práticas, por isso, não possuem o caráter **replicador** do *frame* **Uso_de_Tecnologia**.

Analisando o **EF Meio**, é contundente a forte ocorrência de diferentes gêneros textuais nos relatos, deixando claro que se tratam de práticas que se deram pontualmente, a partir de um tipo de atividade específico.

Assim, o caráter pontual das práticas e a utilização de verbos no pretérito perfeito foram os argumentos centrais para a incorporação dessas práticas no *frame* **Uso_de_Tecnologia_Pontual**.

Em relação ao **EF Material**, temos que ele se apresenta da seguinte forma:

13. Vitória: “E aí **eles FIZERAM** uma história para que **eles** representassem e aí depois **eles FIZERAM** uma montagem das **fotos** com a história”

14. Fátima: “Foram **SEMINÁRIOS** baseados **no conto "Venha ver o por do sol" de Lygia Fagundes Telles.**”

Professores	EF Material
Vitória	Fotos
Demogue	Não foi relatado.
Fátima	conto "Venha ver o por do sol" de Lygia Fagundes Telles.
Alice	Cartilha (sobre drogas)
Lívia	DVD
Cristina	Foto de uma paisagem Textos (dos alunos)
Mariana	Textos (dos alunos) Filmagem Televisão

Tabela 17: Ocorrência do EF Material no *frame* **Uso_de_Tecnologia_Pontual**

Nesse *frame*, o **EF Material** já começa a se diversificar se comparado às ocorrências do *frame* **Uso_de_Tecnologia**. Consideramos que a entrada de outros recursos tecnológicos aliada a propostas, talvez inéditas, para os alunos (como fotonovela e mesa-redonda) podem ter sofrido a influência da necessidade de ampliar as metodologias de trabalho quando se ensina gêneros textuais dessa natureza. Dessa forma, quanto mais inédito e complexo o gênero, mais recursos o professor possui para atuar em sala de aula, ampliando seu leque de possibilidades para chamar a atenção do aluno para determinado conhecimento.

O **EF Meio** emerge como um EF de suma importância para entendermos as formas de abordagem de cada professor no trabalho com os gêneros textuais relatados:

Professores	EF Meio
Vitória	eles pesquisarem o que era a fotonovela, o que que era a história da fotonovela e da fotografia; eles apresentaram (a pesquisa); criaram uma história; reescrevemos as histórias várias vezes fotografamos e aí eles foram montando as histórias com as fotos
Demogue	método global
Fátima	apresentou sobre um tema; fizemos um debate
Alice	lendo e debatendo
Lívia	fizeram as entrevistas, gravaram, filmaram, passaram no DVD aqui da escola;
Cristina	ela colocou uma paisagem; (profa. De Geografia) eles elaboraram um texto a partir da paisagem; nós colocamos em exposição
Mariana	nós trabalhamos com eles sobre ONGs eles pesquisaram o que seria ONG, qual a função de uma ONG a gente levantou essas questões Eles produziram um texto em grupo nós fizemos a filmagem, eles assistiram na televisão a filmagem

Tabela 18: Ocorrência do EF Meio no *frame* Uso_de_Tecnologia_Pontual

É interessante notar que os meios empregados pelas professoras para desenvolverem suas práticas implicam diversas habilidades linguísticas, como leitura, escrita e oralidade. Nos relatos da professora Vitória e da professora Mariana, percebemos que elas lançam mão de diversas metodologias para chegar ao produto final (fotonovela e mesa-redonda), como pesquisa, escrita, apresentação de trabalho, fotografias, filmagem, entre outras.

No que tange à frequência das práticas relatadas, temos o seguinte panorama:

Professores	EF Frequência
Vitória	pelo menos uma vez por ano eu faço uma coisa desse tipo, que envolve, que demora mais, que envolve o grupo todo.
Demogue	Não foi relatado
Fátima	Todo bimestre
Alice ³⁸	Eu venho abordando constantemente.

³⁸ A professora Alice aborda constantemente o assunto “drogas”. Ao longo de seu relato fica claro que foi uma prática pontual.

Lívia	não são rotineiras não. É de acordo com o que a gente está estudando, é de acordo com o tema.
Cristina	Não foi relatado
Mariana	Normalmente bimestral

Tabela 19: Ocorrência do EF Frequência no frame Uso_de_Tecnologia_Pontual

De acordo com as ocorrências do **EF Frequência**, temos mais um fator que nos fornece suporte para o enquadramento desses relatos no *frame* *Uso_de_Tecnologia_Pontual*. Para as professoras, essas práticas são realizadas pontualmente, de forma bimestral ou anual. No relato da professora Lívia não é possível saber exatamente a frequência, mas conseguimos saber que não integram as suas atividades rotineiras em sala de aula. A ausência do **EF Frequência** nos relatos da professora Demogue e Cristina deve-se ao fato de que relataram mais de uma prática, dando maior relevo à outra presente no *frame* *Uso_de_Tecnologia* (cf. seção 5.2.2.1) do que a essa.

No que diz respeito aos atores da cena, temos que a ocorrência do **EF Participantes** é mais expressiva (7 ocorrências) que no *frame* anterior. Sua instanciação deu-se pelo uso dos pronomes “nós” e “a gente”, remetendo a um claro processo de aula como atividade interativa, uma via de mão dupla. O professor apresenta a proposta e os alunos passam a se integrar a ela de maneira pró-ativa, delineando, assim, um espaço de construção conjunta do conhecimento.

Passemos, assim, a uma síntese analítica de modo a tornar mais claros os resultados alcançados.

Nesse *frame* temos:

1.	Relatos de práticas realizadas pontualmente pelas professoras por um período de tempo determinado. Isso é comprovado nos dados a partir do emprego de verbos no pretérito perfeito nas ULs e na instanciação do EF Frequência , e do EF Tempo
2.	Práticas relatadas com o objetivo de desenvolver um gênero textual específico, não o desenvolvimento de habilidades mais gerais como nos demais <i>frames</i> .
3.	A partir da ocorrência do EF Participantes , instanciado pelos pronomes “nós” e “a gente”, percebemos um maior protagonismo dos alunos no processo de ensino-aprendizagem.
4.	A emergência de práticas em torno de gêneros textuais específicos provocou o aparecimento de recursos didáticos variados, como se pode notar através das ocorrências do EF Material (ex.:DVD, fotos, televisão, paisagem).

Descreveremos, na subseção seguinte, os últimos relatos de práticas de sucesso de nossos depoentes, a partir do *frame* *Uso_de_Projeto*.

5.2.2.3 *Uso_de_Projeto*

Neste *frame* estão elencadas as práticas de sucesso que usam, de forma coletiva ou individual, determinado meio para desenvolver uma habilidade ou um preceito no aluno.

O *frame* *Uso_de_Projeto* possui cinco relatos (29,4% - cf. seção 5.2.2) que tratam da descrição das práticas de sucesso desenvolvidas em torno de projetos que demandam um longo período de tempo, que podem envolver mais de um professor e que possuem uma sistematicidade na frequência em que ocorrem.

Apresentamos abaixo a descrição do *frame*:

Uso_de_Projeto
<p>Este <i>frame</i> trata das cenas nas quais está evidenciada a utilização de projetos que buscam o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa ou de algum preceito. Esses projetos são desenvolvidos por um ou mais Professor de Sucesso, pela Instituição ou pelos participantes. Esses projetos duram um longo período de tempo, geralmente um ano letivo, com uma frequência sistemática dentro desse tempo de desenvolvimento.</p>
<p>Marta: A gente TEM DESENVOLVIDO um projeto de leitura.</p>
<p>EFs Centrais:</p>
<p>Professores: Equipe docente que participa de um ensinamento de sucesso.</p>
<p>Participantes: Participantes do ensinamento (Professor de Sucesso e Aluno)</p>
<p>Instituição: Lugar onde ocorre ou é promovido o ensinamento.</p>
<p>Habilidade: Ação linguística requerida ao aluno de português como resultado de uma instrução, ou ação linguística que é estimulada pelo professor a fim de que o aluno alcance-a.</p>
<p>Júlia: A escola TEM FEITO um projeto de leitura.</p>
<p>Meio: Uma ação intencional desempenhada pelo ator ou atores (Professor de Sucesso ou Professores ou Participantes) que alcance a instrução ou o aprendizado esperado.</p>
<p>Lídia: A gente TRABALHA COM o projeto valores.</p>
<p>Material: Material empregado pelo Professor de Sucesso como suporte para a instrução</p>

e o aprendizado.

Ana: **Os meninos** escolhem **os livros** que eles querem ler.

Fato: Ações narradas sequencialmente pelo Professor de Sucesso.

Explicação: Explicação dada pelo Professor de Sucesso sobre a ação de ensino e aprendizagem ser bem sucedida.

Frequência: Frequência na qual a ação é realizada.

Lídia: **A gente** tira **uma vez por semana**, uma aula só por semana.

Resultado: Resultado de uma ação intencional realizada pelo **Professor de Sucesso**.

Ana: **Do mesmo jeito que motiva os meninos à leitura, me motivou também a ler.**

EFs Não-centrais:

Avaliação: Avaliação feita pelo Professor de Sucesso acerca da prática relatada.

Professor de Sucesso: Alguém que instrui o aluno de forma bem sucedida

Aluno: Aquele que recebe o ensinamento do **Professor de Sucesso**.

ULs: *ter feito, ter desenvolvido, vai ter, trabalhar com, começar a fazer.*

Relação Hierárquica: Usando com o *frame* Relato_de_Sucesso_de Aula_de_Português.

Quadro 9: Frame Uso_de_Projeto (elaborado pela autora).

Esse *frame* diferencia-se do *frame* Uso_de_Tecnologia (cf. seção 5.2.2.1) da seguinte forma: nos EFs centrais emergem outros atores que não apareceram no anterior – **Professores** e **Instituição**. O EF **Professor de Sucesso** muda seu posicionamento, de central para Não-Central.

A partir da análise do início dos relatos, temos o seguinte enquadramento da cena:

Professores	Atores da cena	ULs/UCs evocadas	EF Habilidade	EF Meio
Júlia	a escola	TEM FEITO	um projeto de leitura	um projeto de leitura
Marta	a gente	TEM DESENVOL	um projeto de leitura	um projeto de leitura

		VIDO		
Ana	[IND]	VAI TER	o projeto de leitura	o projeto de leitura
Lídia	a gente	TRABALHA COM		o projeto valores
Juliana	nós	COMEÇAM OS A FAZER		um projeto a partir de um filme que nós vimos que se chama "Cartas para deus"

Tabela 20: Análise das seqüências discursivas dos depoentes do *frame* **Uso_de_Projeto**

Uma breve análise da tabela acima já nos informa a perspectiva dos professores sobre a prática relatada. Considerando os atores da cena, temos uma diferença substancial dos atores do *frame* **Uso_de_tecnologia**. No *frame* **Uso_de_Projeto**, temos que os atores são os **EF Instituição**, **EF Professores** e **EF Participantes**. Assim, as práticas são fruto de uma construção conjunta da equipe docente nos quatro primeiros casos e no último uma construção conjunta entre professor e alunos. No quinto caso, é importante assinalar que a prática de sucesso descrita pela professora Juliana parte de uma sugestão dos alunos, sugestão essa admitida pela professora (conferir próxima tabela).

No que tange às ULs, temos que são muito parecidas com as ULs empregadas no *frame* descrito anteriormente. No entanto, se considerarmos o **EF Meio** temos que em seus respectivos conteúdos aparece a palavra “projeto”. O desenvolvimento de um projeto requer planejamento e engajamento dos envolvidos. Nos casos relatados, como veremos a seguir, não só há esse planejamento, como também o engajamento da equipe formuladora e dos alunos, público alvo das propostas. Insta salientar que as professoras Júlia, Marta e Ana são da mesma escola e todas escolheram o mesmo projeto como a prática de sucesso de suas carreiras.

A partir da descrição das práticas acima, temos o **EF Material** instanciado nos relatos da seguinte forma:

15. Júlia: “A gente **SEPARA** uns **livros** e os meninos pegam e tem aquele momento separado para a leitura”
16. Ana: “**OS MENINOS** escolhem os **livros** que eles querem ler, levam pra casa.”
17. Lídia: “A gente **TRAZ** um **texto** relacionado a esse tema.”

18. Juliana: “Aí nós **INICIAMOS** esse **caderninho**, colocamos o nome desse caderninho de **caderno de cartas para deus**.”

Professores	EF Material
Júlia	Livros
Marta	Livros
Ana	Livros
Lídia	Texto
Juliana	Caderninho de cartas para deus, filme

Tabela 21: Ocorrência do **EF Material** no *frame* **Uso_de_Projeto**

Nas práticas em tela, os materiais empregados pelos professores para o desenvolvimento dos projetos também são materiais comuns a qualquer escola, como livros literários, texto e um caderno.

No que tange ao **EF Meio**, percebemos que ele assume diversas formas. Sua primeira ocorrência é em relação aos projetos desenvolvidos, mas, nas demais ocorrências, serve para descrever as ações realizadas intencionalmente pelos professores para desenvolver esses projetos:

Professores	EF Meio
Júlia	um fichamento um projeto para trabalhar o texto
Marta	um rodízio na própria sala (dos livros lidos) uma resenha, ou um resumo uma plenária um círculo no qual eles vão contar, falar desse livro
Ana	momento de leitura
Lídia	apresentam um trabalho montam peças teatrais Um jogral, um teatro, dança
Juliana	Sem ocorrências

Tabela 22: Ocorrência do **EF Meio** do *frame* **Uso_de_Projeto**

Nas ocorrências desse EF, temos que ele, para as professoras Júlia e Marta, apresenta-se na forma de atividades que são realizadas como produto da leitura dos livros lidos pelos alunos. A leitura, por si só, não é um fim em si mesma, ela tem de ter uma realização material. A professora Marta conjuga essa realização material (resumo, resenha) com um ambiente de disseminação da leitura via práticas de oralidade, nas quais os alunos se posicionam sobre a leitura feita. A professora Ana, a partir de sua fala, delimita apenas esse momento, não acrescentando a ele outras atividades fim. Já a

professora Lúcia assinala que o desenvolvimento do “projeto valores” se dá por meio de apresentação de trabalhos, peças teatrais, jogral e dança. Nessas atividades, a habilidade subjacente é a oralidade, o posicionamento do aluno diante de uma plateia.

Como o projeto realizado pela professora Juliana partiu dos alunos (“os próprios alunos sugeriram que eles fizessem as cartas”), as ações intencionais da depoente não emergiram, pois os estudantes é que tiveram a iniciativa de desenvolver o projeto. Tal iniciativa, respaldada pela professora, é importantíssima, haja vista que coloca o aluno como um ator protagonista de uma cena (Aula) tão marcada, geralmente, pela unilateralidade docente.

O **EF Frequência** é outro elemento que nos auxilia na delimitação da cena. É ele que nos fornece a informação sobre a quantidade de vezes que a prática relatada é realizada:

19. Marta: “**toda aula minha em dez minutos** eles fazem a leitura do livro que eles estão”

20. Lúcia: “A gente tira **uma vez por semana, uma aula só por semana**”

Professores	EF Frequência
Júlia	Toda semana
Marta	toda aula minha em dez minutos
Ana	um dia por semana.
Lúcia	uma vez por semana, uma aula só por semana
Juliana	uma vez por semana

Tabela 23: Ocorrência do EF Frequência do *frame* Uso_de_Projeto

Na tabela acima, somos informados de que as práticas são realizadas uma vez por semana, ou em todas as aulas por um período curto de tempo, no caso da professora Marta. Isso nos revela que as práticas relatadas demandam um período longo de tempo, sem previsão de término, por isso estão elencadas no *frame* Uso_de_Projeto com exceção da professora Lúcia, segundo a qual o projeto dura um ano.

Diante do exposto, temos as seguintes sínteses analíticas:

1.	As práticas relatadas nesse <i>frame</i> partem de uma construção conjunta entre equipe gestora e professores, entre mais de um professor e entre professores e alunos. Neste último caso, é importante frisar o quão relevante é esse protagonismo dos alunos tendo em vista o envolvimento deles com o aprendizado de Língua Portuguesa.
----	--

2.	Neste <i>frame</i> , a realização de projetos liga-se diretamente ao desenvolvimento de habilidades linguísticas e, em especial, da habilidade de leitura.
3.	Ainda no tocante às habilidades, através do EF Meio , percebemos que o objetivo é desenvolver a leitura, mas, para chegarem até ela, os professores utilizam atividades orais, tão importantes a fim de preparar os alunos para a participação cidadã em sociedade.

5.2.2.4 Conclusão

A partir das análises apresentadas, podemos fazer um breve resumo sobre os principais ganhos.

Em primeiro lugar, percebemos que os depoentes do *frame* *Uso_de_Tecnologia* focam-se no eixo do ensino, apresentando práticas realizadas com a finalidade de desenvolver as habilidades linguísticas nos alunos. Assim, o aluno é visto como aquele que coloca em prática a proposta do professor. No entanto, vale ressaltar que, apesar desse enfoque, os professores encontraram alternativas metodológicas, debruçaram-se sobre a própria prática com o objetivo de elevar o nível de conhecimento linguístico de seus estudantes.

Nos relatos contidos no *frame* *Uso_de_Tecnologia_Pontual*, começa a se delinear outro cenário: a construção conjunta de conhecimento entre professores e alunos. Nessa cena, o trabalho a partir dos gêneros textuais ganha especial destaque. A utilização dos gêneros textuais em sala induz a uma participação maior do aluno, pois ele não terá somente que compreender seu funcionamento discursivo, mas também terá de produzi-lo. Dessa forma, não há muito espaço para uma aula baseada somente na transmissão de conteúdos. Notamos, ainda, que é neste *frame* que encontramos as propostas mais inovadoras e, na execução delas, a utilização de diversos materiais.

Na análise do último *frame* evocado, *Uso_de_Projeto*, percebemos uma participação maior dos atores educacionais. Passam a compor a cena, além do depoente, outros professores, gestores e a escola. Sendo assim, quanto mais a prática desloca-se para outros espaços que não a sala de aula, mais agentes ficam envolvidos. Além desse deslocamento espacial, temos a proposição, que deixa de ser apenas do professor para tornar-se proposta da instituição e até mesmo dos próprios alunos.

Em suma, o que verificamos nessas práticas de mais relevante é a ruptura com modelos mais tradicionais de ensino, modelos esses que ainda são reproduzidos na

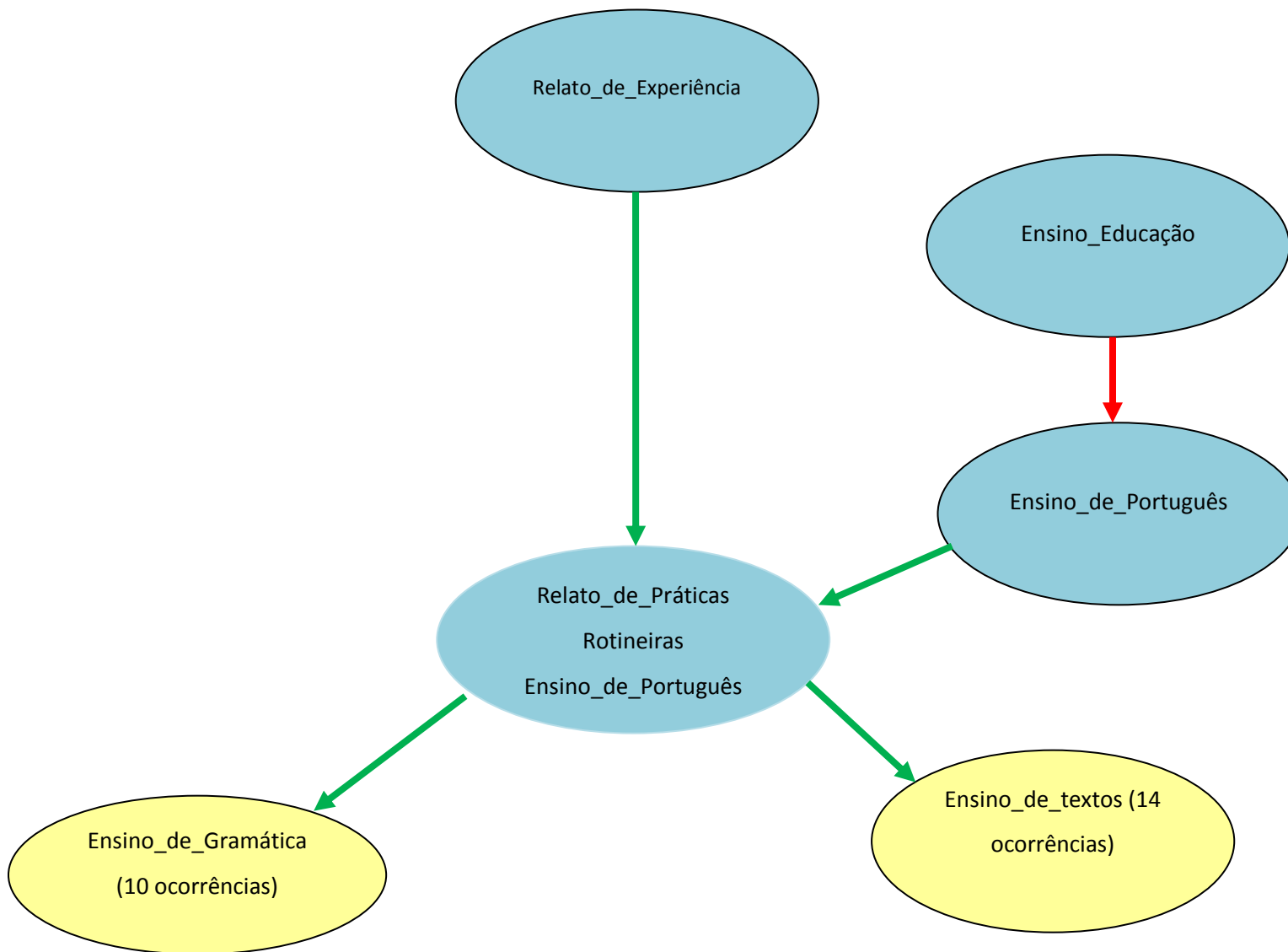
maioria das salas de aula do país. Quando a autoria metodológica e/ou temática passa a ser exercitada pelos sujeitos envolvidos, temos a emersão de práticas bem sucedidas, criando um círculo virtuoso no ensino de Língua Portuguesa.

5.3 As práticas rotineiras no ensino de língua

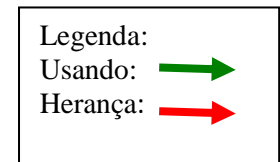
Gramática a gente não tem como fugir dela.

Relato da Profa. Juliana

Após a apresentação das práticas elencadas como “sucesso” pelos professores depoentes,- marcadas pela autoria, mas nem sempre pela sua sistematização no cotidiano - passemos, pois, às suas práticas rotineiras. As práticas rotineiras, como descrito no capítulo 4, foram levantadas pela pesquisadora através da seguinte pergunta: *Como são suas aulas rotineiras?*. Dessa pergunta, emergiram dois *frames*: *Ensino_de_Gramática* e *Ensino_de_Textos*. A partir desses *frames* elaboramos a seguinte rede com base nos relatos analisados:



FrameGrapher 2 – Práticas Rotineiras no Ensino de Português



5.3.1 O *frame* Ensino_de_Gramática

Começamos nossa análise pelo **nó górdio** do ensino de língua materna: a gramática. Como dito no capítulo 3, os Parâmetros Curriculares Nacionais por se basearem em um ensino de língua pautado em gêneros textuais preveem que esse ensino não se desenvolva mais de modo isolado, voltado para categorizações, regras e memorizações aleatórias mas, que ele se apoie em uma cadeia que implique **USO** → **REFLEXÃO** → **USO**. Nessa direção, o ensino de gramática deve ser direcionado (i) às dificuldades apresentadas pelos alunos ao desenvolverem determinado gênero ou (ii) aos recursos microestruturais de gêneros modelares escritos por redatores maduros. É o que Miranda (2006) nomeia como “hipótese da via de mão dupla”. Ou seja, em nenhum momento o documento prevê que não se ensine gramática, mas que este ensino se realize em outra perspectiva. Sendo assim, esta seção discutirá como é visto o ensino de gramática pelos docentes entrevistados.

Apresentamos abaixo o *frame* em questão:

Ensino_de_Gramática
Este <i>frame</i> descreve o ensino de gramática por um Professor de Português .
EFs Centrais:
Professor de Português: Aquele que ensina gramática para seus alunos. (exclui Professores de Português)
Professores de Português: Grupo de Professores de Português de uma determinada instituição de ensino. (exclui Professor de Português)
Maneira: Maneira de se performar a ação de ensino.
Matéria: O conteúdo gramatical ensinado.
EFs Não-Centrais:
Material: Material empregado no ensino de gramática.
Meio: O meio utilizado para alcançar o ensino de gramática.
Aluno: Aquele que aprende a gramática ensinada pelo Professor de Português.
Participantes: Participantes do ensinamento (Professor de Português e Aluno)
Frequência: Frequência na qual o ensinamento é realizado.

Razão: Um Estado de Coisas pelo qual os atores estão respondendo ao realizar a ação.

ULs: *trabalhar v., dedicar v., retirar do livro, explicar v., gramática n.*

Quadro 10: Frame Ensino_de_Gramática (elaborado pela autora)

Os relatos dos professores sobre o ensino de gramática podem ser visualizados a partir do seguinte enquadre:

Professores	Atores da cena	ULs/UCs	EF Matéria	EF Maneira	EF Material	EF Razão
Flávio	A gente	TRABALHA	a gramática	Dentro do texto		
Antônia	[IND]	(tem que ser aquela) GRAMÁTICA	Aquela gramática	sistemizada		
Cristina	eu	DEDICO	A parte mais gramatical	contextualizada	(um dia para o livro)	
Demogue	[IND]	TRABALHO	Com a gramática			
Vitória	Eu	TRABALHO	A gramática	Mas sempre da leitura para a gramática		
Fátima	[IND]	GRAMÁTICA	gramática	Dentro do texto		
Mariana	A gente	TRABALHA	A gramática			
Juliana		GRAMÁTICA				A gente Não tem como fugir dela
Ana	Eu	RETIRO	Alguma coisa de gramática		Do livro	
Júlia	A gente	TRABALHA	A gramática	Tudo contextualizado		

Tabela 24: Análise das seqüências discursivas dos depoentes do frame Ensino_de_Gramática

Este enquadre inicial nos permite traçar os seguintes levantamentos: i) os atores da cena são os professores, ora apenas o depoente (EF Professor de Português), ora o grupo de docentes do qual o relatante faz parte (EF Professores de Português), sem referência à participação do aluno; ii) a forte emergência do EF Matéria tendo todos os seus slots preenchidos pelo lexema “gramática” e iii) o EF Maneira apresentando-se

como um EF central e não mais periférico como nos *frames* Ensino_Educação e Ensino_de_Português.

Quanto às ULs, constatamos que se assemelham muito às demais ULs levantadas até aqui nos *frames* das práticas de sucesso e estão no presente do indicativo, sugerindo que as ações de ensino desse conteúdo ocorrem no cotidiano desses professores.

Recortemos, assim, o EF **Maneira**, a fim de analisarmos suas ocorrências. Abaixo seguem alguns exemplos e a tabela descritiva:

21. Flávio: a gente **TRABALHA** a gramática **dentro do texto**.

22. Vitória: Eu **TRABALHO** a gramática, **mas sempre da leitura para a gramática**.

23. Mariana: Então tem dia que é **uma aula expositiva**, ir para o quadro, **EXPLICAR** a gramática.

Professores	EF Maneira
Flávio	Dentro do texto
Antônia	sistematizada
Cristina	contextualizada
Demogue	Gramática pela gramática
Vitória	Mas sempre da leitura para a gramática
Fátima	Dentro do texto
Mariana	Tem dia que é uma aula expositiva
Juliana	
Ana	
Júlia	Tudo contextualizado

Tabela 25: Ocorrência do EF Maneira no *frame* Ensino_de_Gramática

Analisando as ocorrências listadas acima, temos que os depoentes ao menos absorveram o discurso da academia sobre a ineficácia do ensino de gramática pela gramática, a partir das sequências “dentro do texto” e “contextualizada”, por exemplo. No entanto, temos duas ocorrências que fazem menção ao ensino tradicional como o emprego de “sistematizada” e “aula expositiva”. Como observado na tabela anterior, a professora Antônia evoca o *frame* utilizando o auxiliar modal “tem que” sinalizando o campo semântico da obrigação. Isto é, o ensino de uma gramática “sistematizada” (que, de fato, remete à tradição deste ensino, baseada em classes, regras descontextualizadas), para a professora, se desenvolve a partir de uma imposição, provavelmente, da própria professora, haja vista as crenças que ainda existem no ensino desse conteúdo que não se

respaldam nem em imposições do Estado através do currículo ou das avaliações externas ou da escola. A professora Mariana já coloca que tem o dia da aula expositiva, e o conteúdo desse tipo de aula é a gramática.

Como observamos nas práticas de sucesso, o ensino em torno dos gêneros textuais tem sido recorrente, no entanto, ainda não tem sido capaz de realmente alterar o cenário da reflexão metalinguística nas salas de aula. Assim, verificamos que a contextualização tão repetida pelos professores baseia-se não nos gêneros textuais, mas, provavelmente, através do livro didático e de textos avulsos. Ilustrando tal afirmação, apresentamos uma opinião emitida pela profa. Demogue sobre o ensino de gramática:

24. Eu ainda não me desprendi da gramática. Só que eu **GOSTARIA DE TRABALHAR** mais a gramática, não **a gramática pela gramática**, mas **a gramática de uso**, aquela que o aluno vai precisar na hora de produzir o texto, né, mas eu ainda não **FAÇO** isso de **maneira plena** como deveria ser.

No relato da professora percebemos de forma mais clara como o ensino de gramática se desenvolve na sala de aula: ainda se ensina “a gramática pela gramática”, tão criticada nos PCNs, mas tem-se, na verdade, a vontade de que este panorama seja modificado ao empregar o verbo *gostar* no subjuntivo (*gostaria*). O que se nota, possivelmente, é o preconceito ainda existente no tratamento do tema “gramática”. O fato de a gramática possuir uma história milenar, fundada nos processos de gramatização massiva tendo por base a tradição grecolatina entre os séculos V e XIX (AUROUX, 1992), fez e ainda faz com que seu ensino seja ainda pouco influenciado pela tradição linguística moderna iniciada no século XX.

No Brasil, as discussões acadêmicas em torno do ensino desse tema começaram a tomar corpo nas últimas décadas. No entanto, ainda é baixo o número de publicações sobre o equacionamento entre gêneros textuais e gramática dos gêneros, o que explica, em parte, a dificuldade de os professores em romperem com a tradição milenar de ensinar apenas a gramática do “bom uso” – a gramática da norma culta dos textos literários clássicos. É necessário, portanto, que os programas de formação inicial e continuada atentem-se para isso e possam buscar soluções junto aos professores para o ensino de uma reflexão metalinguística inteligente e inteligível (MIRANDA, 2006). Todavia, não podemos desconsiderar a autocrítica realizada pela professora, que

demonstra, mais uma vez, a necessidade de um tratamento mais aperfeiçoado dessa questão.

Outra ocorrência que nos chama a atenção é a da professora Vitória. Para ela, gramática se ensina “da leitura para a gramática”. Isto é, não é a partir das dificuldades dos alunos em lidar com o código escrito, mas a partir da leitura de um texto se faz o recorte do conteúdo gramatical. Esse enquadramento se assemelha muito àqueles ditos como “contextualizada” ou “dentro do texto”. Não se ensina a *gramática do texto*, o que se faz é uma *contextualização* de determinado tópico a partir de um texto. Temos, assim, a *gramática pela gramática* “ilustrada”, “contextualizada”.

A ocorrência do **EF Matéria** é muito semelhante em todos os relatos, como podemos visualizar nos exemplos e na tabela abaixo:

25. Ana: Eu **RETIRO DO LIVRO** alguma coisa de gramática.

26. Demogue: Eu **TRABALHO** com a gramática.

Professores	EF Matéria
Flávio	a gramática
Antônia	Aquela gramática
Cristina	A parte mais gramatical
Demogue	Com a gramática
Vitória	A gramática
Fátima	gramática
Mariana	A gramática
Juliana	A gramática
Ana	Alguma coisa de gramática
Júlia	A gramática

Tabela 26: Ocorrência do EF Matéria no frame Ensino_de_Gramática

As ocorrências desse EF, como dito acima, são muito parecidas. No entanto, cabe destacar a ocorrência da deponente Ana: *alguma coisa de gramática*. Na fala dessa professora, percebemos que o foco de suas aulas rotineiras não é a gramática, haja vista a expressão “alguma coisa”. Notamos, ainda, a evocação desse EF, pela professora Cristina, como “a parte mais gramatical”, ou seja, a gramática é tratada como um conteúdo “a parte”, não ligado diretamente ao texto, aos gêneros textuais.

No que tange ao **EF Material** temos os seguintes exemplos e ocorrências:

27. Fátima: Hoje em dia a **GRAMÁTICA** dentro do **texto**.

28. Cristina: Eu **DEDICO** um dia para **o livro** com a parte mais gramatical contextualizada.

Professores	EF Material
Flávio	texto
Antônia	livro
Cristina	livro
Demogue	
Vitória	texto
Fátima	texto
Mariana	
Juliana	
Ana	livro
Júlia	

Tabela 27: Ocorrência do EF Material no *frame* Ensino_de_Gramática

Dos dez professores que evocaram o *frame* Ensino_de_Gramática, seis apontaram quais são os materiais empregados nesse ensino. E, nessas ocorrências, temos uma divisão igualitária entre aqueles que utilizam o livro didático e aqueles que utilizam textos. É de conhecimento de todos que os livros didáticos apenas ilustram os conteúdos da gramática normativa através de charges, tiras, etc., geralmente na abertura dos capítulos. Não existe, portanto, uma mudança substantiva na abordagem da reflexão epilinguística, conhecimento linguístico do falante, anterior ao aprendizado da escrita, ou metalinguística, conhecimento baseado na reflexão sobre os usos linguísticos dos falantes. O emprego de textos nas aulas de gramática dos professores possivelmente repete este modelo de ensino “contextualizado” existente nos livros.

O último EF que merece nossa atenção neste *frame* é o **EF Razão**. Este EF é herdado do *frame* genérico Afetar_Intencionalmente. Embora sua ocorrência tenha sido pequena – quatro casos -, pode nos ajudar a compreender mais claramente o que os professores entrevistados pensam sobre o ensino desse conteúdo. Seguem abaixo as ocorrências:

Professores	EF Razão
Flávio	Para não ficar aquela aula de gramática pela gramática, que não tem funcionado há muito tempo, né?
Antônia	
Cristina	
Demogue	
Vitória	Porque a gramática sozinha, não tem, eles não entendem, seria só decorar, não tem função nenhuma na vida deles.
Fátima	Hoje em dia, a gramática eles estão pedindo é assim. Então está

	sendo trabalhada assim.
Mariana	
Juliana	Gramática a gente não tem como fugir dela.
Ana	
Júlia	

Tabela 28: Ocorrência do EF Razão no *frame* Ensino_de_Gramática

Na tabela acima, apesar da baixa ocorrência, temos uma pluralidade de razões. Duas apontam para o mesmo foco: os professores Flávio e Vitória acreditam que o ensino de gramática não pode ser mais baseado na memorização de regras, sem “função nenhuma na vida” dos alunos. A professora Fátima já coloca que o seu ensino de gramática parte de uma exigência das avaliações externas e do currículo do Estado de Minas (emprego do pronome “eles”). Embora as avaliações não exijam um conhecimento gramatical descontextualizado, baseando-se mais nos aspectos semântico-discursivos do que sintáticos dos textos, o currículo do estado de MG (CBC – Currículo Básico Comum de Língua Portuguesa) opera em três eixos: i) compreensão e produção do texto; ii) linguagem e língua e iii) literatura e outras manifestações culturais. No segundo eixo, há uma lista enorme de aspectos gramaticais a serem trabalhados, que se referem a um estudo gramatical convencionalizado. Além disso, a separação em eixos provoca uma fragmentação dos conteúdos, haja vista que fica por conta do professor fazer a conexão entre eles. Se os docentes entrevistados estão repetindo modelos conservadores, outra explicação pode estar nessa estrutura curricular. É delegado ao professor a decisão sobre quais aspectos gramaticais são relevantes para a compreensão/produção de determinado gênero, algo que se tem mostrado ineficiente tendo em vista nossos dados.

Por fim, a professora Juliana afirma que não tem como escapar da gramática, ou seja, negar aos alunos o ensino desse conteúdo e ao mesmo tempo deixar de cumprir o currículo.

O que percebemos, pois, é a influência positiva exercida pela mudança de foco no ensino como apreço pelos PCNs, mas, no entanto, nenhum de nossos professores apontou um ensino baseado (ou que se inicia a partir do) no conhecimento linguístico do falante, ou em torno dos gêneros textuais.

De posse desses resultados analíticos, temos as seguintes sínteses:

1.	Em primeiro lugar, insta salientar que o termo “gramática” emerge apenas nas práticas rotineiras. Isto é, o ensino de gramática não é considerado um ensino de sucesso, que mereça ser destacado.
2.	A emergência do EF Maneira em praticamente todos os relatos nos revela que a necessidade de “contextualização” do conteúdo gramatical é latente, no entanto, percebemos que essa contextualização é muito semelhante àquela feita pelo livro didático: apresentação de um texto <i>ilustrando</i> o uso de determinado conteúdo da gramática normativa.
3.	Os professores Flávio, Vitória e Demogue fazem um importante panorama sobre o ensino desse conteúdo: ainda se está no meio do caminho da mudança, percebe-se que as práticas tradicionais não funcionam, mas ainda não se sabe como fazer para que se tenham práticas significativas.
4.	A partir desse cenário, é possível constatar a necessidade de aprimoramento tanto dos docentes quanto dos cursos de formação inicial e continuada. Por ser custosa a reinvenção do ensino de gramática, dada a sua tradição milenar, falta uma formação apropriada para esses professores que possuem práticas eficazes no âmbito da leitura. Falta, também, pesquisa e produção bibliográfica que efetivamente equacione tais práticas.

5.3.2 O *frame* Ensino_de_Textos

O segundo *frame* de nossa rede foi o mais evocado pelos docentes entrevistados (14 ocorrências) e abaixo segue sua descrição:

Ensino_de_Textos	
Este <i>frame</i> descreve o ensino de textos por um Professor de Português .	
EFs Centrais:	
Professor de Português:	Aquele que ensina textos para seus alunos. (exclui Professores de Português)
Professores de Português:	Grupo de Professores de Português de uma determinada instituição de ensino que ensinam textos. (exclui Professor de Português)
Material:	Material empregado no ensino de textos.
EFs Não-Centrais:	
Habilidade:	Ação linguística requerida ao aluno de português como resultado ensino de textos, ou ação linguística que é estimulada pelo professor a fim de que o aluno alcance-a.
Meio:	O meio utilizado para alcançar o ensino de gramática.
Aluno:	Aquele que aprende a gramática ensinada pelo Professor de Português .

Participantes: Participantes do ensinamento (Professor de Português e Aluno)

Maneira: Maneira de se performar a ação de ensino.

Matéria: O conteúdo gramatical ensinado.

Avaliação Institucional: Avaliações realizadas pelo Estado com a finalidade de auferir o aprendizado dos alunos.

Razão: Um Estado de Coisas pelo qual os atores estão respondendo ao performar a ação.

ULs: *trabalhar v., dedicar v., retirar do livro, complementar v., trabalhar com, ter o apoio, seguir v., gostar v., gostar de trabalhar, abordar v., tentar trabalhar, procurar trazer, usar v..*

Quadro 11: *Frame Ensino_de_Textos* (elaborado pela autora)

Começemos nossa análise pelas seguintes sequências discursivas:

Professores	Atores da cena	ULs/UCs	EF Habilidade	EF Maneira	EF Material	EF Aval. Institucional	EF Meio	EF Matéria
Flávio	Eu A gente	GOSTO COMPLEMENTA			dos livros didáticos Com outros textos livro			
Cristina	eu	DEDICO	(um dia para a) produção de texto					
Demogue	Eu	TRABALHO	A leitura, a produção de textos, a interpretação					Os gêneros textuais
Carlos	Eu	TRABALHO COM			O livro didático			
Vitória	A gente	SEGUE			O livro didático			
Fátima	[IND]	TRABALHAR COM						Os diversos gêneros
Alice	Eu	ABORDO			textos			
Lívia	Eu	TENTO TRABALHAR				Dentro do CBC e das matrizes		

						de referência da prova do SIMAVE		
Mariana	A gente	TRABAL HA	A interpretação de texto					
Juliana	Eu	TRABAL HO			Muitos textos			
Marta	A gente	TEM O APOIO			Do livro didático			
Ana	Eu	PROCUR O TRAZER			Textos diferentes			
Júlia	A gente	TEM			o livro didático			
Lídia	A gente	USA					Outras atividade s fora	
	Eu	GOSTO DE TRABAL HAR					Em grupo	
	[IND]	TRABAL HO			Com revistas			
	[IND]	USO			Livro didático [IND]			

Tabela 29: Análise das seqüências discursivas dos depoentes do *frame* Ensino_de_Textos

A partir da tabela acima, podemos notar algumas diferenças em relação ao *frame* Ensino_de_Gramática. Essas diferenças concretizam-se na forte emergência do EF **Material** no *frame* Ensino_de_Textos acompanhado dos EFs **Habilidade**, **Meio**, **Avaliação Institucional** e **Matéria**. Apenas este último EF ocorre também no *frame* anterior, no entanto, enquanto este é um EF Central em Ensino_de_Gramática, neste passa a ser um EF Não-Central.

Quanto aos atores da cena, percebemos que as ocorrências do EF **Professores de Português** através do uso de “a gente” e de **Professor de Português** com o uso do pronome “eu”, assemelha-se enormemente às ocorrências do *frame* anterior e o aluno também pouco aparece. Já as ocorrências das ULs e UCs possuem diferenças, tais como

a emergência dos verbos/locuções “seguir”, “usar”, “ter o apoio”, “abordar”, “dedicar”, “ter”, “gostar” e “gostar de trabalhar”. As ocorrências “seguir” e “ter o apoio” acompanhadas do EF **Material** “livro didático” nos indicam que o ensino de textos por esses professores se desenvolve essencialmente através desse material.

O levantamento das ocorrências do **EF Material** nos relatos bem como os exemplos são os seguintes:

29. Carlos: Eu **TRABALHO COM** o livro didático.

30. Juliana: Eu **TRABALHO** muitos textos, até mesmo reportagens.

Professores	EF Material
Flávio	Livro didático, outros textos, revistas, jornais
Cristina	
Demogue	Livros literários
Carlos	Livro didático, livro literário, reportagem da Revista Veja
Vitória	Livros literários, outros textos, reportagens
Fátima	Música, poesia
Alice	textos
Lívia	Trincha, prova do SIMAVE
Mariana	
Juliana	Textos, reportagens
Marta	Livro didático
Ana	Textos diferentes, livro didático
Júlia	Livro didático, textos
Lídia	Revistas, livro didático, livro literário

Tabela 30: Ocorrência do EF Material no *frame* Ensino_de_Textos

A tabela acima demonstra uma distribuição equilibrada dos materiais, tendo “textos”, “livro didático” e “jornais, revistas e reportagens” o mesmo número de ocorrências – seis cada. Em seguida, tem-se os textos literários com cinco ocorrências. O que é importante observar nessa tabela é o fato de apenas uma professora – Marta – ter apontado que usa apenas o livro didático, o que demonstra, assim, a diversidade de materiais empregados pelos docentes. As professoras que utilizam o livro acompanhado de outro material justificam esse uso empregando o EF **Razão**, como:

31. Ana: Procuo trazer textos diferentes para eles não fiquem muito enjoados daquele mesmo material.

O mesmo material, nesse caso, é o livro didático. Sabemos que os livros possuem uma estrutura de trabalho que se repete independente do gênero textual estudado. Outro ponto é a falta de protagonismo dos alunos que o livro produz: as

práticas são centradas, na maioria das vezes, na figura do professor. Apesar de ter os exercícios orais para os alunos expressarem suas opiniões sobre o tema abordado, os exercícios propostos geralmente são muito parecidos, provocando esse “enjoo” nos alunos como a professora disse³⁹.

No que tange à ocorrência de “textos” não é possível saber de que natureza eles são. Aparentemente, não há uma sequência de trabalho, esses textos são trabalhados em sala como meio de se diversificar as aulas, como complementação ao livro didático. No entanto, a natureza desse complemento (se é sobre o assunto ou a matéria) não foi citada pelos professores. Também não foi apontado pelos professores se esses textos eram trabalhados com o suporte de exercícios de compreensão textual (tanto orais quanto escritos) ou apenas lidos em sala.

Há, ainda, a emergência de revistas, jornais e reportagens. Temos, nessas ocorrências, a citação da categoria “suporte” e da categoria “gênero textual”. Provavelmente, não há uma compreensão clara sobre a diversidade de gêneros textuais que um jornal ou revista possuem. O gênero recortado pelos professores é a reportagem, que funciona, possivelmente, como auxílio para se discutir determinado assunto. Excluem, dessa forma, outros gêneros do domínio do argumentar, por exemplo, que são fonte riquíssima para o trabalho em sala de aula. Um relato interessante que ilustra essas afirmações é o do professor Carlos:

32. Carlos: eu levo **reportagem da Revista Veja** para que a gente produza textos de opinião.

Constatamos que a reportagem, nesse caso, tem a finalidade de fornecer subsídios para os alunos produzirem textos de opinião. Ou seja, um gênero que opera com dois domínios discursivos (expositivo-argumentativo) para auxiliar os alunos a produzirem um texto da ordem do argumentar. Não se trata, portanto, de um trabalho em torno da reportagem para que os alunos produzam reportagens, mas este gênero é trabalhado em sala como fonte de informação para a produção de outro gênero. Obviamente, que essa

³⁹ Consideramos que é possível ter um material didático mais interessante, como, por exemplo, os materiais distribuídos pelo MEC da Olimpíada de Língua Portuguesa, que são formulados seguindo o modelo das sequências didáticas de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Trata-se de um material que coloca o professor na função de facilitador do aprendizado, colocando o aluno em uma posição ativa, como produtor de conhecimento. Assim, sabemos que temos condições técnicas de produzir algo mais interessante, mas, por restrições do mercado editorial, continuamos com livros que apenas “ilustram” a gramática normativa, que apresentam textos que chamam pouco a atenção de nossos alunos, entre outras questões que a academia debate incansavelmente há muitos anos.

estratégia é válida, é preciso conhecer o assunto a ser debatido, mas, ao lado das reportagens, os alunos poderiam ter contato com *textos modelares* do gênero que terão de produzir, através da “hipótese da via de mão dupla” de Miranda (2006), levando os alunos a refletirem sobre as escolhas linguísticas de um redator maduro.

Quanto às habilidades evocadas, temos o seguinte quadro e exemplos:

33. Cristina: Eu **DEDICO** um dia para **a leitura e produção de texto**.

34. Mariana: Tem o momento que **a gente TRABALHA** **a interpretação de texto**.

Professores	EF Habilidade
Flávio	
Cristina	Leitura e produção de texto
Demogue	Leitura, produção de texto, interpretação de texto
Carlos	Produção de textos de opinião
Vitória	leitura
Fátima	
Alice	Fazer redação, falar, ler
Lívia	Interpretação de texto
Mariana	Interpretação de texto
Juliana	Produção (de texto)
Marta	Leitura e interpretação
Ana	
Júlia	
Lídia	leitura

Tabela 31: Ocorrência do EF Habilidade no *frame* Ensino_de_Textos

Na tabela acima, há a emergência de uma habilidade que até então não havia ocorrido em nossos dados: a **interpretação de texto**. A ausência dessa habilidade nas práticas de sucesso sinaliza que nas práticas rotineiras tem-se a influência de práticas mais conservadoras. No fim dos anos 1990, Marcuschi (1997) apontava a necessidade de se mudarem os exercícios de interpretação, pois, a partir da análise cuidadosa de cerca de 60 livros didáticos de Língua Portuguesa, percebeu que nos exercícios apresentados por esses livros apenas 10% deles eram sobre questões de inferência textual e raciocínio crítico. Como não é possível saber claramente em que consiste essa interpretação de texto para os professores entrevistados, acreditamos que o fato de ela ser mencionada somente nas práticas rotineiras indica a repetição de uma metodologia de abordagem textual já esgotada, que não propicia o engajamento pleno dos estudantes.

Repetindo as ocorrências nos *frames* anteriores, a habilidade de leitura é a mais citada (seis ocorrências) e a oralidade apenas uma vez. Todavia, a produção de texto

teve uma ocorrência maior nas práticas rotineiras (cinco ocorrências) do que nas práticas de sucesso.

Outro EF que teve uma ocorrência relevante foi o EF **Matéria** que pode ser visualizado abaixo:

35. Demogue: Eu **TRABALHO** a leitura, a interpretação, **os gêneros textuais**.

36. Fátima: **TRABALHAR** com **os diversos gêneros**.

Professores	EF Matéria
Flávio	Diferentes gêneros
Cristina	
Demogue	Gêneros textuais
Carlos	Elementos da narrativa, enredo, divisão do enredo, a complicação, o desfecho, os dois tempos que existem, o psicológico e o cronológico, o espaço social
Vitória	
Fátima	Diversos gêneros
Alice	
Lívia	
Mariana	
Juliana	
Marta	
Ana	Gêneros diferentes
Júlia	Gêneros textuais, tipos textuais
Lídia	

Tabela 32: Ocorrência do EF Matéria no *frame* Ensino_de_Textos

Novamente, temos a emergência dos *gêneros textuais* no relato dos professores entrevistados. Como já discutimos anteriormente, o trabalho em torno dos gêneros não segue uma metodologia específica e, se analisarmos essa emergência levando em consideração a ocorrência da habilidade de *interpretação de texto*, teremos, portanto, os gêneros sendo tratados sem a sua complexa dimensão discursiva, apenas como objeto para se trabalhar a “interpretação”. A exceção é o professor Carlos que tem em suas práticas rotineiras atividades complementares à prática de sucesso relatada (ênfase na leitura literária principalmente).

Temos, ainda, três ocorrências do EF **Avaliação Institucional**, que, mesmo sendo em menor número, sinaliza a influência no cotidiano docente das avaliações externas realizadas pelo Estado de Minas através do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação):

37. Flávio: mostrar para os meninos os diferentes gêneros que estão cobrando agora na prova do SIMAVE

38. Lívia: Eu tento trabalhar (...) dentro das matrizes de referência da prova do SIMAVE.
(...) no nono ano, eu costumo dar essas provas

39. Ana: Com essas avaliações externas, a gente tem trabalhado dessa forma, trazendo textos diferentes.

É de nosso conhecimento que as avaliações externas, infelizmente, têm seus resultados divulgados e a partir dessa divulgação produzem-se *rankings* e desses ranqueamentos vêm as cobranças ou a culpabilização pelo resultado auferido pela escola. Esse efeito se rebate dentro das salas de aula e o professor, para não ser considerado culpado, leva para o interior de suas aulas contribuições para o bom desempenho de seus alunos, literalmente treinando-os para essas avaliações. As matrizes de referência (que contêm as habilidades e conteúdos avaliados) são uma contribuição importante para o trabalho docente, pois auxiliam na organização metodológica dos conteúdos e das práticas, no entanto, o que notamos é o engessamento do trabalho do professor em torno dessas matrizes, que não se comunicam diretamente com o Currículo do estado de MG.

Como exemplo, podemos citar a prática de ensino da fotonovela citada pela professora Vitória. Esse gênero não é cobrado nas avaliações, mas muitos conhecimentos linguísticos abordados nas provas do SIMAVE estão presentes na abordagem de um gênero dessa natureza. Assim, se as avaliações externas têm de acontecer por ser uma atribuição do Estado como prevê a Constituição de 1988, que o professor tenha a tranquilidade de desempenhar seu trabalho sem ser pressionado por elas, haja vista o emaranhado de variáveis (família, gestão escolar, escolaridade dos pais, nível socioeconômico, etc) que concorrem para um desempenho escolar satisfatório ou não.

No entanto, a ideia amplamente difundida de que o ensino-aprendizagem de línguas se desenvolva em torno dos gêneros textuais, como averiguamos em nossos dados, deve-se muito a essas avaliações que têm por base os Parâmetros Curriculares Nacionais. Porém, não é possível mensurar, neste trabalho, o alcance qualitativo dessa abordagem pautada por essas avaliações em longo prazo.

Após a análise desse *frame* temos os seguintes indicadores:

1.	A grande emergência do EF Material expresso, principalmente, pelo livro didático e por textos demonstra que a rotina no ensino de Língua Portuguesa possui ênfase na utilização desses materiais e não em práticas autorais como verificado nas práticas de sucesso.
2.	A habilidade de interpretação de texto ocorre somente nesse <i>frame</i> , o que nos autoriza a afirmar que há um retorno, nas aulas rotineiras, de práticas mais convencionais.
3.	No que tange às habilidades de leitura, escrita e oralidade, temos que a escrita possui uma ocorrência mais equilibrada quando comparada à habilidade de leitura nas práticas rotineiras (seis ocorrências de leitura e cinco de escrita), tendo a oralidade, novamente, uma emergência tímida. Deste modo, temos que a escrita está presente e a oralidade está, ainda, muito distante das salas de aula da educação básica.
4.	O último ponto que merece destaque são as avaliações externas. Alguns professores citaram-nas como prática rotineira, ou seja, muitas de suas aulas constituem-se de treinamento para que os alunos tenham um bom desempenho nelas. No entanto, destacamos seu aspecto negativo, pois tem-se o engessamento do trabalho docente em torno do que é cobrado nessas provas.

Em suma, nos dois *frames* evocados nas práticas rotineiras (Ensino_de_Gramática e Ensino_de_Textos) temos o retorno a modelos já esgotados. Nessas práticas, evidenciam-se a baixa autoria docente, tendo em vista o uso expressivo do livro didático e de textos avulsos. Nesse retorno, temos, ainda, o conteúdo gramatical trabalhado sem o equacionamento com os gêneros textuais e a emergência da habilidade de interpretação de textos, ocorrida apenas nas práticas rotineiras.

A partir das diferenças entre as práticas de sucesso e as práticas rotineiras, é necessário saber a razão de os professores terem escolhido aquelas como de sucesso.

5.4 As razões para o sucesso

Tão importante quanto a descrição das práticas bem sucedidas, é a descrição das razões que levaram os professores a escolherem a prática relatada como de sucesso. Então, a partir da pergunta da pesquisadora “*A qual ou a quais fator (es) você atribui a prática relatada como de sucesso?*” obtivemos dados que podem contribuir substancialmente para o entendimento da escolha das práticas citadas pelos depoentes.

Isto posto, passamos nesta seção à análise sintética dessas razões, sem detalhar a rede de *frames* evocada nos discursos já que tal rede é demasiado longa (com poucas

ocorrências de cada *frame*) e sua descrição tornaria a análise exaustiva e desarticulada de nosso propósito principal – descrever as práticas de sucesso.

Deste modo, dividimos as razões para o sucesso em três categorias: i) o sucesso devido ao aperfeiçoamento de habilidades linguísticas; ii) o sucesso relacionado a alguma emoção despertada no aluno e no professor diante da prática relatada, iii) o sucesso ligado ao protagonismo discente/docente. Esta categorização pode ser visualizada através da seguinte tabela⁴⁰:

Tipo de Razão	Frequência
Aperfeiçoamento de Habilidades Linguísticas	6
Emoção despertada	7
Protagonismo discente/docente	6

Tabela 33: Frequência dos tipos de razão para o sucesso

Tal divisão, além de se pautar nos dados levantados, buscou apoio teórico na discussão sobre a *autoridade educativa* (cf. seção 3.1), uma vez que a autoridade se manifesta através da influência do professor sobre o aluno e essa influência, por sua vez, desperta uma afetividade sobre o conhecimento ensinado. Buscou, ainda, apoio no conceito de **atenção**. Siéroff (2011, p. 51) afirma que “[o] controle da atenção exige um esforço por parte do indivíduo e é difícil ter uma atividade que exija um forte controle da atenção durante um período prolongado de tempo (atenção acentuada). Porém, *a motivação do indivíduo pode facilitar essa tarefa*.” (grifos nossos). Deste modo, autoridade e atenção caminham juntas. A primeira desperta, envolve e, assim, atinge a segunda, já que a motivação, despertada pela autoridade, opera no controle da atenção.

Consideramos que este é o grande desafio docente da atualidade: aliar autoridade ao controle da atenção. Como argumentam Prairat (2011) e Bauman (2007, 2008) – (cf. seção 3.2) -, a onipresença do presente – que cede o lugar da autoridade para os pares e não para os professores ou familiares – e as mudanças do mundo moderno, através da dissolução das barreiras entre o público/privado e do enfraquecimento das instituições justamente por seu *status* de tradição, promovem o colapso da escola como a instituição responsável pela transmissão dos saberes acumulados.

⁴⁰ Quatro professores apresentaram mais de uma justificativa, por isso um número maior do que o universo de pesquisados. As professoras Cristina e Demogue por terem relatado duas práticas cada e as professoras Ana e Mariana por terem apresentado mais de uma justificativa para a mesma prática.

Mas, levando-se em conta especificamente o caso brasileiro, no qual essas questões se aprofundam ainda mais tendo em vista nossa “modernidade seletiva” (SOUZA, 2011) e a classe denominada de “ralé” como a principal clientela da escola pública do país (cf. seção 3.2), temos, em nossos dados, professores que, por viverem, por sentirem “na pele” essas questões, buscaram, de algum modo, alternativas para fazerem frente a esses problemas reforçando ou reestabelecendo, assim, sua autoridade educativa.

Acreditamos que, além da autoria docente, este é o fio condutor principal de nossas práticas de sucesso, haja vista que as categorias elencadas na tabela acima recortam, cada uma a seu modo, matizes dessa mescla entre autoridade e atenção.

Sendo assim, passemos à discussão de cada categoria.

5.4.1 O sucesso através do Aperfeiçoamento das Habilidades Linguísticas

Nessa categoria, a maior parte das ocorrências estão ligadas aos depoentes do *frame* *Uso_de_Tecnologia*, o que nos remete ao fato de que essas práticas atingiram seus objetivos principais: melhorar as habilidades em leitura e escrita dos alunos.

Aperfeiçoamento das Habilidades Linguísticas	Exemplos:
	Carlos: <i>“Eu enfatizo muito a leitura. (...) Se a pessoa lê de forma constante, certamente ela vai se encontrar mais habilitada para redigir melhor, para ser mais desenvolta com tudo.”</i>
	Cristina: <i>“Então é o dia da produção, porque a gente entende que se ele tiver esse exercício semanal de produção de texto, de leitura e de escrita, ele domina os próprios enunciados das avaliações, e se torna um leitor mais consciente, mais crítico para ler e para escrever, enquanto leitor e escritor.”</i>
	Demogue: <i>“Eu observo, né, agora no final do ano, uma melhora muito grande na escrita, no desenvolvimento do tema, na organização, na estrutura textual e também na gramática, na ortografia.”</i>
	Cristina: <i>“essa é minha preocupação, esse leque de opções que existem dentro dessa</i>

	<i>interdisciplinaridade. Eu acho assim, tanto para o professor de outra área, quanto para o aluno. O aluno perceber que aquele texto é realmente de outras aulas.”</i>
--	---

Tabela 34: Ocorrências da categoria “Aperfeiçoamento das Habilidades Linguísticas”

Nessa categoria temos, portanto, o sucesso devido ao alcance do objetivo inicial com a proposta de ensino. Fez sucesso porque os alunos saíram de um estágio x para um mais elevado, y. É interessante notar o fato de esses professores terem mencionado tal justificativa: ao citarem questões essencialmente didático-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa, fizeram uma avaliação objetiva da eficácia de suas práticas, não acrescentando razões de ordem subjetiva. Talvez pelo fato de os professores que citaram tais práticas e justificativas serem os que possuem maior tempo de carreira e poderem, por isso, fazer uma análise “que vá direto ao ponto”. Mas, ao que tudo indica, **a crise da transmissão** não permeia suas aulas. Ou podemos também pensar que o *locus* de atuação desses docentes esteja no eixo do ensino, isto é, mais próximo da realização bem sucedida de uma tarefa por parte do professor que no eixo da aprendizagem, mais ligado à atuação do aluno.

5.4.2 O sucesso através da Emoção Despertada

A segunda categoria na qual nossos dados foram enquadrados foi a de Emoção Despertada:

		Exemplos
Emoção Despertada	Positiva - Discente	Júlia: “ <i>Então a gente tem visto assim, abrangendo a Literatura e o Português, que esse projeto tem sido muito proveitoso, tem aumentado muito o gosto pela leitura.</i> ” Antônia: “ <i>eu tive sucesso, porque eles começaram a gostar de leitura.</i> ”
	Positiva - Docente	Ana: “ <i>Porque ele repercute muito, eles gostam, chama a atenção deles, o interesse aumenta. E do mesmo jeito que motiva os meninos à leitura, me motivou também a ler.</i> ”
	Negativa - Docente	Flávio: “ <i>Porque as coisas não têm sido fáceis em sala de aula para prender a atenção dos meninos, tem muita coisa chamando a atenção</i>

		<i>deles.”</i>
		Lívia: <i>“Por causa dos alunos! Do perfil dos alunos! Tem sala que não dá! Tem turma que não dá para você fazer.”</i>

Tabela 35: Ocorrências da categoria “Emoção Despertada”

Percebemos, a partir dos exemplos citados acima, que o sucesso relaciona-se com alguma emoção despertada no aluno ou no professor. Em todas as ocorrências positivas, notamos a presença da *autoridade docente*, com seu poder de fazer crescer *a vontade de querer*, como afirma Prairat (2011). A emoção não pode e não deve ser excluída da análise de todo e qualquer processo educativo, pois, se a motivação leva ao controle da atenção, motivar os alunos, apresentá-los às novas descobertas que podem fazer e junto deles também fazer novas descobertas (caso da professora Ana) talvez seja, atualmente, a mais importante consequência da ação de ensinar e a mais importante razão da existência da instituição escolar.⁴¹

Já nas ocorrências negativas, temos dois tipos diferentes de emoção: i) a motivadora e ii) a paralisante. A motivadora seria a do professor Flávio que, apesar da dificuldade de seus alunos se concentrarem, busca meios de superar isso, motivando-os em uma tentativa de conquista dessa autoridade. A paralisante seria a da professora Lívia, já que, para ela, práticas interessantes só podem ser realizadas com alunos que reconheçam, *a priori*, a autoridade docente. É paralisante porque imobiliza qualquer tentativa de conquista dessa autoridade ausente e, estando imóvel, não consegue motivar, influenciar e reter a atenção de seus alunos. Felizmente, tivemos apenas uma ocorrência desse tipo, o que nos encoraja para continuar em busca da consolidação de uma escola que, de fato, ofereça condições igualitárias para todos.

5.4.3 O sucesso através do Protagonismo Discente/Docente

O último enquadramento refere-se ao Protagonismo, tanto discente, quanto docente:

Protagonismo Discente/Docente	Exemplos
	Juliana: <i>“Eu acho que o filme ajudou muito, incentivou, e</i>

⁴¹ Se pensarmos na gênese do sistema escolar, temos em Foucault (2000) a função da escola como disciplinadora dos corpos e formadora de mão de obra. Essa última ainda está presente até mesmo nos documentos oficiais (cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação), mas, a escola de hoje não pode se resumir a isso, nem mesmo a uma instituição certificadora, devido à complexidade da sociedade moderna atual.

	<i>o fato de não ser para nota, e eu não tenho a obrigação de ler. A não ser que eles queiram que eu leia. Então eles escrevem realmente, assim, com o coração deles.”</i>
	Lídia: <i>“Isso tem melhorado muito o convívio dos alunos, entre eles. Eles vêm de famílias muito problemáticas aqui do bairro. Então isso tem ajudado a ter um contato melhor entre eles, evitar o bullying, evitar vários problemas entre eles.”</i>
	Vitória: <i>“Eu achei que deu certo porque eles usaram a criatividade na hora de criar uma história, eles usaram um meio que eles adoram que é o tecnológico, que eles puderam usar a máquina fotográfica, que é uma coisa que eles adoram.”</i>
	Alice: <i>“Então um alerta, mais um alerta para essa idade aí da escola não entrar em droga. Porque o objetivo dos traficantes é pegar menor, trazer para infiltrar aqui dentro e vender.”</i>
	Fátima: <i>“Eu achei interessante porque eles nunca tinham feito um trabalho de apresentação, e o jeito que foi exposto, cada um teve a oportunidade de trazer, de mostrar no data show, de trazer um filme relacionado a isso.”</i>
	Mariana: <i>“Foi um trabalho muito interessante em que a gente teve um aproveitamento muito bom, não só na parte linguística, na parte de linguagem, de textos, mas também na parte de conscientização, na parte de cidadania.”</i>

Tabela 36: Ocorrências da categoria “Protagonismo Discente/Docente”

Trabalhamos com o protagonismo discente/docente, pois, de acordo com Prairat (2011, p. 63), “não há educação sem iniciativa, proposição ou sugestão (...) o acesso a humanidade só é possível por um movimento de reação e não por um impulso inicial”. Assim, as práticas propostas pelos professores e seus efeitos positivos foram colocados por eles como a manifestação de uma reação virtuosa dos alunos, reação essa que só existe a partir da proposta docente. Outro ponto que necessita ser justificado é a inserção do cotidiano nas práticas, é através do professor que esse cotidiano entra na sala como objeto de estudo e reflexão. Esses professores são protagonistas ao trazerem para a sala algo que está além dos currículos, em um exercício corajoso de levar ao debate questões tão delicadas⁴².

⁴² Por exemplo, temos a professora Fátima que trabalhou com o tema “violência contra a mulher”, a professora Alice que tratou do tema “drogas”, mas direcionado à situação gravíssima vivenciada pela escola, a professora Mariana que levou ao debate as ONGs questionando sua função pública, a professora Vitória que trabalhou com um gênero “morto”, a fotonovela, que não está presente em currículo algum (nem estadual, nem federal) e a professora Lídia que, juntamente com outros professores, trabalha com

Assim, temos práticas propostas pelos professores, com exceção de uma, a da professora Juliana, em que a proposição partiu dos alunos, mas foi a abertura dada por ela que propiciou a experimentação desses. Quantas vezes o professor não se depara com sugestões dos alunos e não as levam em consideração por fugirem do currículo ou por tomarem tempo de aula? Se pensarmos por esse ponto de vista, a professora também foi protagonista.

Deste modo, os alunos dos professores dessa seção se colocam como protagonistas do próprio aprendizado, mas a partir de uma proposição docente, que desloca o objeto de estudo do eixo do ensino para o eixo do aprendizado. Não tratamos aqui do protagonismo e seus inúmeros vieses políticos-ideológicos, (para isso cf. Ferretti *et al.*, 2004) mas justamente do protagonismo que remete à etimologia da palavra – o principal lutador, o principal ator de um drama grego. Assim, nossos professores colocam seus alunos no lugar que lhes é devido: os de principais atores do processo educativo.

5.4.4 Considerações Finais sobre as razões do sucesso

Como argumenta Freitas (2011) – (cf. seção 3.2) -, a “ralé” brasileira não possuía e ainda não possui muitas das “disposições necessárias” para sua emergência de maneira plena no sistema educacional brasileiro, marcadamente “aristocrático”.

No entanto, sabemos que a aquisição de conhecimento complexo necessita de foco, atenção, disciplina. O que vimos na análise das razões para o sucesso foi o trabalho feito pelos professores em busca de alcançar nos alunos essas “disposições”, não de culpabilizá-los pelo fracasso, mas empregando o conhecimento que tinham para atuar nessas questões. Assim, urge (re) pensar o sistema educacional brasileiro, não apenas a partir de grandes teorias e complicadas estatísticas, mas repensá-lo levando em conta o trabalho silencioso de milhares de docentes que conseguem obter sucesso, mesmo que localizado, ao fazerem seus alunos terem vontade de aprender, vontade de querer. Os educadores, mais do que ninguém, sabem o caminho das pedras e sabem identificar o que é necessário fazer. Para isso, precisamos de boa-fé institucional que

um projeto que visa à melhoria da relação entre os alunos. Tais temas poderiam ser incluídos nos “Temas Transversais”, mas é preciso coragem para tratar deles, não fugindo da responsabilidade de formar cidadãos críticos e atuantes.

viabilize a esses professores protagonistas, ou aos que desejem sê-lo, a prática rotineira de propostas destinadas ao protagonismo discente.

CONCLUSÃO

É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente.

Paulo Freire

O trabalho investigativo apresentado elegeu como objeto principal as práticas de sucesso nas vozes docentes no ensino de Língua Portuguesa. As razões para tal escolha foram amplamente debatidas ao longo dessa dissertação (cf. cap. 1, 3 e 4). Mas, vale retomá-las brevemente. Os resultados apresentados pelos nove estudos de caso realizados no âmbito dos dois macroprojetos – “Práticas de Oralidade e Cidadania” e “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2007/-; MIRANDA, 2011/-) - apontam para o desafio atual de equacionar a Educação Linguística a uma formação ética e cidadã dos alunos. Assim, tendo em vista a **crise da sala de aula** amplamente documentada, não basta ao professor de língua materna somente uma formação de excelência nos conteúdos específicos da área das Letras (LIMA, 2014). Essa formação, para fazer frente à crise, precisa abarcar outros aspectos da dimensão pedagógica, como práticas voltadas para a cidadania e para o protagonismo dos atores da cena educativa- professores e alunos, ainda tão pouco assumidos nos currículos e na práxis efetiva dos cursos de formação inicial e continuada.

É importante ressaltar que a **crise da sala de aula** vivenciada atualmente integra uma crise maior, a **crise da transmissão** (cf. seção 3.1). A falta de reconhecimento da autoridade docente pelos jovens (e também da autoridade dos pais), deslocando-a para o reconhecimento da autoridade dos **pares**, evidencia a configuração da sociedade contemporânea, marcada pela *onipresença do presente*, na qual a tradição escolar (ou a família) está sendo ignorada como o *locus* privilegiado da transmissão de saberes (PRAIRAT, 2011; BAUMAN, 2007, 2008).

No entanto, os resultados dos estudos de caso anteriores (PEREIRA, 2008; LIMA 2009 e 2014; PINHEIRO 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; ALVARENGA, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013) confirmaram uma **não-naturalização** das práticas divergentes ao ambiente escolar e o reconhecimento do papel simbólico do professor na sociedade. Tais resultados nos impulsionaram ainda

mais a busca de caminhos. Esta dissertação nasceu, assim, a partir dessa motivação e da crença de que há práticas inovadoras sendo, silenciosamente, construídas no chão da sala de aula, por muitos e muitos professores. A partir das evidências sobre o **fracasso** da escola brasileira, decidimos recortar o **sucesso** através das vozes docentes. Se se faz necessário repensar as práticas pedagógicas com vistas a superar a **crise**, esse realinhamento precisa ser feito a partir das experiências locais, situadas, colocando em relevo aquilo que se mostra eficaz em escolas tão plurais deste país de diferenças igualmente profundas (cf. seção 3.2).

Destacamos, ainda, a importância histórica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (cf. seção 3.3) em sua busca pela ruptura com um modelo “aristocrático” de educação que se expressava, na área de Língua Portuguesa, no silenciamento das vozes que não se enquadravam “na fala correta”, no ensino de uma gramática pautado na memorização de regras descontextualizadas e em uma abordagem textual distante dos aspectos discursivos mais relevantes. Como discutimos no capítulo 3, apesar dos diversos problemas existentes no documento, é inegável o avanço que representa para aqueles que acreditam em um ensino de LP mais significativo, que preze por uma formação discente para além dos conteúdos disciplinares.

Dito isso, passemos a sumarizar os principais ganhos teórico-analíticos analíticos obtidos frente à questão educacional posta por este estudo, qual seja **a investigação de indicadores de sucesso - perspectivados pela voz docente - nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.**

O primeiro ganho foi o de continuidade e fortalecimento da proposta de uma análise do discurso baseada na Semântica de *Frames* (cf. seção 2.3) e no projeto lexicográfico *FrameNet* (cf. seção 2.3.1) desenvolvida nos estudos de caso realizados no âmbito dos macroprojetos a que esta dissertação se integra em termos de escolhas teórico-metodológicas (cf. seção 2.3.1). Partindo da anotação lexical, isto é, de palavras-chave, tomadas como Unidades lexicais e de sua valência sintático-semântica, nossos dados foram, meticulosamente, analisados em função de chegarmos aos *frames* e às suas redes de relações semânticas erguidos pela voz docente em seus relatos. Tal proposta possui diferenças em relação à abordagem metodológica da plataforma (cf. seção 2.3.1), principalmente na anotação dos dados, uma vez que partimos dos dados para o *frame* (caminho oposto é feito pelo trabalho lexicográfico da plataforma).

Tal proposta demonstrou-se extremamente produtiva na análise de nossos dados, pois, a partir do desvelamento das perspectivas discursivas dos docentes, pudemos proceder a um exercício hermenêutico consistente dos resultados, sem cair, por exemplo, no reducionismo das “interpretações de texto” de natureza conteudista não raramente presentes em estudos de natureza educacional. A expectativa criada em torno da consolidação deste tipo de análise é que ela possa ser replicada em outras áreas do conhecimento em que caiba um necessário aprofundamento do olhar sobre as concepções, sobre as estruturas de conhecimento e de experiências que uma comunidade evoca através de seus discursos. Para tanto, os constructos e ferramentas desenvolvidos a partir da Semântica de *Frames* – e testados neste estudo – têm muito a contribuir.

Outro ponto metodológico importante foi o meio de coleta de dados. Os estudos de caso acima citados, dado o número de sujeitos investigados, sempre foram realizados ou a partir de entrevistas semiestruturadas por escrito ou de narrativas de experiência também escritas. Neste trabalho, optamos pela entrevista oral semiestruturada, por reconhecer que o professor teria mais abertura em concedê-la, haja vista o pouco tempo disponível que possui enquanto está na escola. Esta escolha, considerando também o contingente menor de sujeitos investigados, demonstrou-se acertada, pois nenhum dos docentes abordados (entre aqueles que já atuavam na escola pesquisada há pelo menos seis meses) recusou-se a participar da pesquisa. Demonstrou-se eficaz, também, inserir na entrevista a metodologia das narrativas de experiência (cf. cap. 4). Ao deixar o professor livre para falar sobre o que quisesse dentro do enquadramento oferecido pela pesquisadora, obtivemos uma variedade de práticas apresentadas.

Em termos dos passos analíticos, a partir dos dados coletados, o primeiro foi o de evidenciar as habilidades linguísticas mais evocadas pelos docentes como alvo de suas práticas. Descobrimos que a maioria dos depoentes optou por falar sobre a leitura (77,2%, 152 ocorrências), seguida pela escrita (20,8%, 41 ocorrências) e, por último, pela oralidade (2%, 4 ocorrências). A partir desse levantamento, percebemos ainda a baixa penetração de práticas de oralidade nas salas de aula, confirmando as hipóteses de Miranda (2005).

Em seguida, a análise das práticas relatadas desdobrou-se em três questões: i) Em que consistem as práticas de sucesso relatadas pelos docentes? ii) Como são suas

práticas rotineiras? e iii) Quais são as razões que subjazem às escolhas das práticas de sucesso dos professores entrevistados?

As sínteses analíticas sobre a primeira questão repousam no seguinte enquadre: a análise dos dados nos apresentou resultados que vão de encontro a um senso comum e à crença de muitas autoridades sobre a inércia, a preguiça e a incapacidade criativa dos professores. Percebemos que nos três *frames* evocados pelos depoentes – *Uso_de_Tecnologia* (29,4%), *Uso_de_Tecnologia_Pontual* (41,2%) e *Uso_de_Projeto* (29,4%) – a autoria docente nas propostas pedagógicas repete-se em todos eles. No entanto, há diferenças no grau de autoria e protagonismo docente/discente.

No primeiro *frame*, há um enquadramento na perspectiva do eixo do ensino, o que significa dizer que as práticas são propostas e desenvolvidas pelos professores e aos alunos fica a função de colocar em prática tais propostas, como demonstrado a partir da baixa ocorrência do EF **Participantes** (uma ocorrência). Deste modo, temos a *Aula* vista como transferência, não como troca (cf. Lima, 2009). Percebemos, também, o enquadramento estrito dessas práticas em sua eficácia metodológica para a melhoria das habilidades de leitura e escrita dos alunos, o que pode ser justificado pelo tempo de experiência docente, pois os professores que evocaram este *frame* são os mais longevos na profissão e podem, assim, fazer uma síntese mais objetiva das metodologias empregadas.

Já no segundo *frame* – *Uso_de_Tecnologia_Pontual*, há uma participação maior do aluno, através da emergência do EF **Participantes**, que é explicada pela natureza das propostas docentes. Os professores que evocaram esse *frame* realizaram práticas pautadas nos gêneros textuais. Essas práticas, por sua vez, dependem da participação ativa do aluno, pois, além de compreenderem o gênero em questão, os alunos terão de produzi-lo ou utilizá-lo como apoio para a produção de outro gênero. Além disso, neste tipo de trabalho, tecnologias eletrônicas (como DVD, TV, filmadora) foram empregadas pelos docentes, mas em nenhum momento há o uso de tecnologias digitais (como redes sociais e outros aplicativos disponíveis até em celulares atualmente), demonstrando que essas tecnologias presentes no cotidiano dos jovens ainda não chegaram ao ensino de LP. Outro ponto importante é o fato de as práticas pautadas nos gêneros textuais enquadrarem-se nos *modelos de gêneros* (cf. seção

3.3.1.1), construções que não são teoricamente perfeitas, mas eficazes do ponto de vista didático.

No terceiro *frame*, a emergência de projetos realizados na escola apontou a maior participação de outros sujeitos além do professor e alunos: entraram em cena a instituição (escola), os gestores e outros professores em prol de um projeto comum. O fato também de esses projetos serem realizados em outros espaços da escola, faz com que a mobilização em torno deles aumente. Além do mais, constituem-se de projetos de longo prazo, com o objetivo claro de elevar o nível de letramento dos estudantes.

No que tange às habilidades, percebemos que nenhum docente apresentou alguma prática bem sucedida no ensino da gramática, nem entre aqueles que citaram os gêneros textuais. O que notamos foi a ênfase dada às práticas de leitura, corroborando nosso levantamento inicial sobre as principais habilidades evocadas (cf. cap.5). Também notamos um silenciamento das práticas orais: somente uma professora destacou como relevante a prática da oralidade. Como vimos discutindo, (cf. seção 3.3.2) um bom caminho para superar a crise interacional que estamos vivenciando é o trabalho através dos gêneros públicos orais, por permitir ao professor compartilhar junto a seus alunos regras de conduta nas diversas cenas comunicativas nos termos de Miranda (2005) (cf. seção 3.3.2).

Em suma, esses resultados apontam para um grau significativo de autonomia docente na condução dos processos educativos de seus alunos. Essa autonomia expressa-se, sobretudo, nos aspectos metodológicos, uma vez que se constituem de uma ruptura com modelos convencionalizados no ensino de língua (por exemplo o relato sobre o uso da fotonovela da Profa. Vitória (cf. seção 5.2.2.2)) ou de uma reelaboração desses modelos adaptando-os para as demandas educativas atuais (prática de reescrita de produção de texto da Profa. Demogue por exemplo (cf. seção 5.2.2.1)). Também constatamos a influência dos PCNs nas práticas, pois, além da inserção dos gêneros textuais como instrumentos eficazes para se trabalhar as capacidades de linguagem, há a preocupação de se elevar o nível de letramento dos alunos por meio de experiências pedagógicas mais significativas.

Na segunda questão – Como são as práticas rotineiras dos professores? – percebemos o retorno a práticas baseadas em modelos mais convencionais. Esse enquadramento em modelos convencionais é feito pelos próprios docentes,

provavelmente devido a uma formação incipiente. Assim, os *frames* evocados pelos docentes demonstram, de imediato, o foco de tais práticas: *Ensino_de_Textos* (14 ocorrências) e *Ensino_de_Gramática* (10 ocorrências).

No *frame* *Ensino_de_Textos*, o que mais chama a atenção foi a emergência da habilidade de **interpretação de textos** e o emprego de materiais (EF **Material**), de tecnologias mais tradicionais, menos diversificados, como o livro didático e textos avulsos. Esta emergência atrelada à evocação do *frame* *Ensino_de_Gramática* nos remete a um ensino rotineiro que ainda está pautado em práticas mais convencionais, apesar da implantação dos PCNs e das práticas de sucesso que operam em uma dimensão mais discursiva.

No *frame* *Ensino_de_Gramática*, temos ainda a crença, por parte de alguns docentes, de que é preciso ensinar uma gramática “sistemizada”, baseada na memorização de regras descontextualizadas. A maioria dos professores, contudo, já incorporou a necessidade de “contextualizá-la”, no entanto, no que pudemos averiguar, essa contextualização se desenvolve a partir do livro didático e de textos avulsos, sem considerar a gramática dos gêneros textuais, gêneros esses que foram muito citados nas práticas de sucesso. O que notamos, pois, foi a dificuldade docente em propor novas abordagens para o ensino desse conteúdo.

Miranda (2006), em sua “hipótese da via de mão dupla”, apresenta as alternativas para um ensino de gramática que leve em consideração a gramática do gênero, ao propor a força da modelagem em termos não só de macro (estrutura, estratégias e finalidades discursivas), como de microestrutura textual (recursos do léxico e da gramática). Assim, sugere também o relevo da reflexão metalinguística através da análise das escolhas microtextuais de um redator proficiente de um determinado gênero, para que o leitor/redator menos maduro possa, “regulado pelo outro”, ir construindo seu caminho de letramento.

Assim, urge pensar meios para se alcançar tanto o docente em formação inicial, quanto em formação continuada no que tange ao ensino de gramática. Avançamos muito na abordagem textual, mas essa abordagem precisa levar em consideração também os aspectos microtextuais. No entanto, faz-se necessário, ainda, uma maior produção bibliográfica, que leve em consideração a gramática dos gêneros, tão

necessária para se fazer um trabalho pedagógico que integre o eixo discursivo (aspectos macrotextuais) e o eixo da reflexão linguística (aspectos microtextuais).

A nossa última questão - Quais são as razões que subjazem às escolhas das práticas de sucesso dos professores entrevistados? – foi debatida através da divisão dos nossos dados em três categorias: aperfeiçoamento de habilidades linguísticas, emoção despertada e protagonismo docente/discente (cf. seção 5.4). Dessa análise, retiramos as seguintes conclusões: o aperfeiçoamento linguístico foi evocado pelos docentes mais experientes e, por estarem há muito tempo em sala de aula, são capazes de produzir metodologias replicáveis e objetivas para sanar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Já a emoção despertada, demonstra o quão é relevante o envolvimento dos alunos com o objeto do conhecimento. Como discutimos na seção 5.4, a atenção acentuada pode ser mantida graças à motivação para realizar uma tarefa (SIÉROFF, 2011). Assim, o *gostar* de fazer algo motiva os alunos na tarefa e essa motivação, com certeza, se reflete na qualidade do trabalho docente. A terceira categoria, protagonismo docente/discente, demonstra que quando o professor se coloca como um protagonista corajoso na proposição de tarefas, projetos que levem em consideração o cotidiano e as necessidades discentes, desloca o processo educativo do eixo do ensino para o da aprendizagem, colocando, assim, os alunos como protagonistas e não como meros espectadores e/ou realizadores da tarefa.

Deste modo, nossas conclusões apontam para dois fatores que podem ser a válvula motriz para a superação da **crise da sala de aula**, quais sejam o ambiente de ensino-aprendizagem pautado em:

- (i) emoção, afeto, enfim, na provocação do interesse pelo gosto;
- (ii) práticas autorais.

Em relação ao item (i), a provocação do interesse pelo gosto é a realização plena da *autoridade docente* (cf. seção 3.1). É a capacidade de o professor colocar-se em uma postura adulta de referência e, a partir daí, construir o conhecimento conjuntamente com seus alunos, unindo-se a eles para aumentar a vontade de *querer* (PRAIRAT, 2011).

Quanto à autoria (item (ii)), esta auxilia o professor na execução de suas propostas, pois, se ele é o autor da prática, terá mais segurança (ou convicção de que

está fazendo a coisa certa) e, assim, poderá influenciar/motivar seus alunos para prosseguirem conjuntamente. O relevante nesse processo, também, é o professor se sensibilizar quanto às necessidades reais de seus alunos (levar em conta a “ralé”), como demonstrado em nossos dados. Ao lado da autoria, essa sensibilização é fundamental para a *conquista* ou *manutenção* da autoridade docente nos termos defendidos (cf. seção 3.1).

No entanto, uma questão deve ser levantada: por que, ante o sucesso de suas práticas mais episódicas, o professor não é capaz de transpor estas estratégias autorais, de protagonismo seu e de seus alunos, de provocação do afeto pela disciplina, para as práticas cotidianas?

Em minha opinião, de professora da Educação Básica, **uma** das respostas está na epígrafe desta conclusão: há uma burocratização da mente. Sou professora do Instituto Federal Fluminense – *campus* Itaperuna e lá disponho de todos os meios necessários para propor qualquer atividade educativa: amplo espaço físico, mecanografia, salas com *data show* e ar condicionado, laboratório de informática de alta tecnologia, monitores de Língua Portuguesa que apoiam os alunos em dificuldade no contraturno, verba disponível para viagens culturais e científicas, além de um excelente plano de carreira e apoio institucional consistente para a formação continuada em todos os níveis – do aperfeiçoamento ao pós-doutorado. Qualquer professor pode pensar que estou no paraíso e que esta escola é a escola do futuro. No entanto, o que percebo é exatamente a presença dessa burocratização na mente dos docentes (salvo exceções, é claro!). São os professores que elaboram as ementas e, em vez de aproveitarem essa liberdade para proporem novas abordagens, optam por fragmentar os conteúdos e por subaproveitarem a infraestrutura que a escola dispõe; optam, portanto, por repetirem um modelo já esgotado. Emerge, daí, a política do “eu sozinho”, que em nada contribui para a construção de uma prática educativa consistente.

Por isso, penso que, ao lado da melhoria da infraestrutura das escolas (necessitamos de espaços educativos mais avançados tecnologicamente, confortáveis e acolhedores!) e da carreira docente (é preciso resgatar a autoestima profissional), se faz premente uma revolução da prática educativa, que rompa com a inércia. Mas essa revolução não será feita a partir de modelos pré-estabelecidos de cima para baixo; é necessário, pois, conhecer os alunos da escola brasileira e, conjuntamente com os

professores que conhecem bem seu público, construir meios para uma formação ética e cidadã, que resgatem a *autoridade educativa docente* e os auxiliem no enfrentamento da **crise da transmissão** que permeia a sociedade e a escola brasileiras.

Enfim, é preciso confiar mais no trabalho dos professores (reforçando a importância de seu protagonismo!), apostar em um currículo com propostas mais claras e mais bem articuladas - integração entre os gêneros e a gramática dos gêneros, por exemplo. Isso poderia forçar as editoras de livros didáticos a melhorarem a qualidade do material ofertado. Essas são políticas possíveis de serem colocadas em prática e que necessitam, basicamente, de boa-fé institucional.

Para terminar, gostaria de encerrar esta dissertação sobre o meu sucesso profissional. Apesar de o meu relato, infelizmente, estar na contramão da maioria dos docentes brasileiros, preciso dizer que minha experiência docente tem sido excelente. Embora existam alguns problemas (como mencionei acima), a crise da sala de aula não foi experimentada por mim. Meus alunos são muito interessados e dedicados e, principalmente, muito animados com as propostas “excêntricas” que faço a eles (fui apelidada de excêntrica por causa de minhas propostas!). Eles são oriundos, em sua maioria, de escolas públicas das redondezas e encontram no Instituto Federal uma escola com um nível de exigência altíssimo, mas extremamente acolhedora e com uma infraestrutura diferenciada (além da qualidade do corpo docente constituído em sua maioria por Mestres e Doutores, o que ajuda a inseri-los em um círculo virtuoso de verticalização educacional). A linha de pesquisa a qual me integrei no Mestrado (Linguística e Ensino de Língua) ajudou-me sobremaneira a compreender os processos de ensino-aprendizagem, as metodologias e, principalmente, a amadurecer intelectualmente nessa área do conhecimento. Preciso salientar, ainda, o diferencial de formação que possuo. As oficinas que participei durante a minha graduação realizadas pela Profa. Neusa (orientadora deste trabalho) e o estágio curricular que fiz com a Profa. Begma do Colégio de Aplicação João XXIII da UFJF foram fundamentais para que me sentisse segura como professora, pois me ofereceram um chão firme onde pisar e, a partir daí, estou conseguindo construir minha personalidade como docente. Como a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica não possui um currículo específico para a área das Propedêuticas (temos de respeitar apenas os PCNs), a imersão intelectual na Pós-Graduação e as minhas experiências como graduanda contribuem para que eu possa fazer propostas mais consistentes para a mudança no direcionamento do ensino de

Língua Portuguesa pelo menos no *campus* onde atuo (estou conseguindo ganhar algumas batalhas!) e, quem sabe, no futuro, essa mudança possa ser incorporada em todo o Instituto Federal Fluminense. Enfim, se necessitamos repensar o Ensino Médio frente a sua estagnação no IDEB, penso que o modelo de escola onde trabalho pode ser uma excelente alternativa para a melhoria dessa etapa da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

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.

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

AUSTIN, J. L.. The Meaning of a Word. The Moral Sciences Club of the University of Cambridge and the Jowett Society of the University of Oxford. Printed in 1961 [1940], James O. Urmson and Geoffrey J. Warnock (eds.), *Philosophical Papers* (pp. 55-75). Oxford: Clarendon Press.

AZANHA, J. M. P.. *Uma ideia sobre a municipalização do ensino*. Estudos Avançados, 12 (5), 1991.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

BAUMAN, Z. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

_____. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro, Zahar, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997.

BERNARDO, F.C. *Vida Escolar – O mapa da crise sob a perspectiva discente*, 2011, 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2011.

BIRGIN, A. *Massificação do Ensino*. Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, GESTRADO. Disponível em: <<http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=113>> Acesso em Mai. 2014.

BORGES, F. *Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil*. RBLA, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 119-140, 2012

BOURDIEU, P. Método científico e hierarquia social dos objetos. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A (org.). *Escritos de Educação*. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A (org.). *Escritos de Educação*. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOURDIEU, P.; SAINT-MARTIN, M. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A., CATANI, A (org.). *Escritos de Educação*. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASSUCE, F. C.C. et al. *Municipalização e qualidade de ensino fundamental no município de Ponte Nova em Minas Gerais*. Planejamento e Políticas Públicas, n. 37, jul./dez. 2011.

COUTINHO, C. P.; CHAVES, J. H. *O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal*. Revista Portuguesa de Educação, 2002: Volume 15, número 1, pp. 221-244.

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

DOLZ, J., NOVERRAZ, M., SCHNEUWLY, B. *Sequências didáticas para o oral e para a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FABRÍCIO, B.; BASTOS, L. Narrativas e identidade de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”. IN: DIAS PEREIRA, M.; PINHEIRO BASTOS, C. R.; PEREIRA, T. 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; TURNER. M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FELDMAN, J. *From molecule to metaphor*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 2006.

FERRETI, C. J. et al. *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004.

FILLMORE, C. *Semântica de Frames*. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 25, jul-dez, 2009 [1982].

_____. 1985. *Frames and the semantics of understanding*. *Quaderni di semantica*, 1(6):222-254.

_____. 2008. *FrameNet: The lexicon*. Disponível em: <http://www.hf.uib.no/forskingskole/CxG.html>. Acesso em: junho de 2012.

FILLMORE, C. et al. *Background to FrameNet*. International Journal of Lexicography. vol.16, n.3, p. 235-250, 2003.

FONTES, M. R. *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.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: a História da violência nas prisões*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In.: SOUZA, J.(org.) *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

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

GOFFMAN, E. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. London: Harper and Row, 1974.

GOLDBERG, A. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University of Chicago Press, 1995.

KAY, P. McDANIEL, K. *The Linguistic Significance of the Meanings of Basic Color Terms*. **Language**, 54(3): 610–646, 1978.

KLEIMAN, A. (org) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

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

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p. 11-45.

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.

_____. *A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF - construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso*. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

MACHADO, A. R. *Colaboração e crítica: possíveis ações do lingüista na atividade educacional*. Veredas on line – ENSINO – 2/2007, P. 22-40.

MACHADO, A. R., CRISTÓVÃO, V. L. L. *A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Linguagem em (dis)curso – LemD, Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (orgs.) *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1997.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARINHO, M. *O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa*. Revista Brasileira de Educação, Set /Out /Nov /Dez 2003 No 24

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.

_____. *Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2012.

_____. *Frames, discurso e valores*. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, SP, n.55, jan/jun, 2013.

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

MIRANDA, N. S.; MACHADO, P. M. *Polaridades, intensidades e desencontros: uma construção superlativa de estados absolutos*. Linha D'Água (Online), São Paulo, v. 27, n. 1, p. 117-137, jun. 2014.

MOREIRA, A.; SALOMÃO, M. *Análise Ontológica Aplicada ao Desenvolvimento de Frames*. *Alfa*, 56(2), 491-521, 2012.

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.

PETRUCK, M. *FrameNet Annotation*. Apresentação na Escola Internacional de Altos Estudos em Semântica de *Frames* e suas aplicações tecnológicas. Programa de Pós-Graduação em Linguística/UFJF, Juiz de Fora, jun. 2012.

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.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1996.

PRAIRAT, E. Autoridade. In.: ZANTEN, A. v. (coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

ROMANELLI, O. *Historia da Educação no Brasil 1930-1973*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

ROSCH, E. *The Nature of Mental Codes for Color Categories* **Journal of Experimental Psychology: Human Perception & Performance** 1. 4 (1975 Nov): 303-322.

RUPPENHOFER, J.; ELLSWORTH, M.; PETRUCK, M.; JOHNSON, C.; SCHEFFCZYK, J. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Versão 14 set. 2010. Disponível em: <http://framenet.icsi.berkeley.edu/> Acesso em 20 out. 2010.

SALOMÃO, M. M. M. *Perspectivas teóricas sobre a relação entre linguagem e cognição no quadro recente das ciências cognitivas*. Apresentação – PPG-Linguística/Linguagem e Cognição. 21 de março de 2012.

_____. *FrameNet Brasil: um trabalho em progresso*. In: Calidoscópico, Vol. 7.2, 2009.

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

SIÉROFF, E. *Atenção (mecanismos da)*. In.: ZANTEN, A. v. (coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SIGNORINI, I. (org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1997.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. Revista Brasileira de Educação, n. 25, Abril 2004, p. 5-17.

SOUZA, J. Como é possível perceber o Brasil contemporâneo de modo novo? In.:_____ (org.). *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

STREET, B. *The implications of the “New Literacy Studies” for Literacy Education*. English in Education, vol. 31, nº 3, 1997.

_____. *What’s new in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice*. Current Issues in Comparative Education, Teachers College, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003, p. 77-91.

_____. *Perspectivas interculturais sobre o letramento*. Filol. Linguist. Port., n.8, p. 465-488, 2007.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

THOMPSON, E. *Mind in Life: Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Belknap Press, 2007.

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

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: propostas para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2003.

VARELA, F.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. The MIT Press, 1991.

VEIGA-NETO, A. *Cultura e Currículo*. Contrapontos - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R. K. *Estudo de caso – planejamento e métodos*. 2Ed.. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZADEH, L. A. *Fuzzy sets*. **Information and Control**, **8**, 338-353, 1965.