

Construindo um Pacto Social em sala de aula de Língua Portuguesa **Building a Social Contract in a Portuguese Language classroom**

Clarissa Mieko Luiz Ishikawa **
Neusa Salim Miranda **

RESUMO: O presente artigo traz os resultados analíticos obtidos a partir de uma etapa do projeto interventivo desenvolvido no trabalho de conclusão final de mestrado no PROFLETRAS/UFJF. O objetivo dessa etapa foi a ressignificação das práticas interacionais e linguísticas em uma sala de aula de Língua Portuguesa. As ações para enfrentamento do cenário vivenciado foram estruturadas a partir, sobretudo, da análise diagnóstica do discurso discente fundamentada pela Semântica de *Frames*. Pouco propícia ao processo de ensino aprendizagem, a classe era marcada por conflitos, desorganização, desagregação e violência. Nossa meta foi restaurar, de forma democrática e cooperativa, os papéis desempenhados pelos sujeitos na cena aula, legitimando a Autoridade docente e o protagonismo discente, de modo a criar condições adequadas à promoção do letramento. Tomando como fundamentos o Protagonismo Juvenil, a Autoridade e Autoria e a promoção de uma Educação Linguística e de Valores, estruturamos a prática interventiva. As ações desenvolvidas visaram à formulação pelos discentes de um Pacto Social para a sala de aula. Organizado a partir da construção consensual de regras de convívio, o Pacto Social contemplou princípios como respeito, corresponsabilização, cooperação e autonomia. Sua elaboração e gerenciamento promoveram o restabelecimento da cena aula. Como resultados mais expressivos do percurso interventivo, destacamos a parceria docente/discente na construção do conhecimento, a criação de um espaço prolífico ao diálogo aberto e engajado, a recuperação da Autoridade docente pelas vias de uma prática mais autoral e a assunção pelo discente de uma postura crítica, reflexiva e ativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação linguística. Protagonismo discente. Autoridade e Autoria. Ambiente escolar.

ABSTRACT: This article presents the analytical results obtained from a stage of the intervention project developed in a Professional Master's Thesis at Universidade Federal de Juiz de Fora. The purpose of this stage was the resignification of interactional and linguistic practices in a classroom of Portuguese Language. Actions to face the experienced scenery were structured especially from the diagnostic analysis of students' speech based on Frame Semantics. Unfavorable to teaching and learning process, the classroom was marked by conflict, disorganization, disintegration of relationships and violence. Our goal was to democratically and cooperatively recover the roles played by the subjects in the classroom, thus legitimizing the teacher's authority and the students' role in order to create suitable conditions for literacy. The interventional practice was elaborated building on assumptions of youth participation, Authority and Authorship, as well as on the promotion of Language and Value-based Education. The actions developed were aimed at having students formulate themselves a Social Contract for the classroom. Based on a consensus for coexistence rules, the Social Contract included principles such as respect, co-responsibility, cooperation and autonomy. The preparation and management of this Social Contract promoted the recovery of the classroom. The most significant results of the intervention practice were the teacher-student partnership for knowledge construction, the creation of a fruitful space for an open and engaged dialogue, the recovery of the teacher's authority by means of a more authorial practice, and the students' adoption of a critical, reflective and active attitude.

KEYWORDS: Linguistic education. Youth participation. Authority and authorship. School environment.

* Profissional da área de educação, Mestra em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Valença, FAFIVA, com Especialização em Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro de Ensino Superior de Valença.

** Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1972), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1980), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2000) e pós-doutorado em Linguística pela Universidade Mackenzie. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Juiz de Fora. Hoje atua na graduação em Letras e no PROFLETRAS.

1 Introdução

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

A “crise na/da educação” tem sido amplamente discutida na contemporaneidade e o discurso educacional e seus pressupostos colocados em xeque. O produto oferecido, construído sobre a égide do eterno e sustentado na preservação e transmissão de uma tradição, não encontra espaço nesses tempos líquidos (BAUMAN, 2011a). A educação, cujo papel seria o de fornecer ao homem “a cartografia de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele” (COSTA; VIEIRA, 2006), não tem alcançado seu objetivo.

Reflexos desse descompasso podem ser verificados no cotidiano escolar. Amplamente mapeada por inúmeros pesquisadores (MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012; LIMA, 2009, 2014; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012, SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013), a crise instaurada nas salas de aula convoca ao repensar do cenário educacional, marcado pela opacidade de valores nas relações interacionais, por distintas formas de violência, de incivilidade, desinteresse e desordem.

É nesse cenário de crise que se insere nossa pesquisa intitulada “A ressignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa”, desenvolvida e defendida como Trabalho de Conclusão Final (ISHIKAWA, 2015) no PROFLETRAS – FALE/UFJF em agosto de 2015 e vinculada ao macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2014). A pesquisa se configurou como uma pesquisa-ação participativa (MORIN, 2004) de natureza interventiva, com duração de um semestre, e teve como lócus investigativo uma classe de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Estado do Rio de Janeiro, onde a professora-pesquisadora atua como regente de turma da disciplina Língua Portuguesa.

Composta por 25 alunos, a sala de aula apresentava um cenário marcado pela apatia, desmotivação, conflitos, desorganização, desagregação e formas veladas de violência. Nenhuma prática educacional parecia captar a atenção dos discentes. Diante disso, tornou-se imperativo o repensar do processo de ensino e aprendizagem de modo a recuperar a cena aula, criando um ambiente humano propício às metas de letramento.

Tendo por pilares os princípios do *Protagonismo Juvenil*, a noção de *Autoridade e Autoria* e o equacionamento de uma educação linguística e de valores para a construção do *Ambiente escolar*, nosso percurso interventivo, em consonância com o que postula Bauman (2011b), entende que a educação e a aprendizagem, para terem validade no mundo líquido moderno, precisam ser “contínuas e vitalícias” (BAUMAN, 2011b).

Uma educação que tenha esses atributos, pontua Bauman (2011b), auxilia os indivíduos em seu percurso comum de “empoderamento”. Este implica tanto a capacidade de participar das cenas interacionais presentes na sociedade como agir sobre elas influenciando-as. Em suma, exige tanto o desenvolvimento de habilidades pessoais quanto sociais. Uma educação vitalícia centrada no “empoderamento” permite, segundo o sociólogo, a reconstrução do espaço público tornando a “coabitação humana um cenário hospitaleiro e amigável para a cooperação mutuamente enriquecedora de homens e mulheres” (BAUMAN, 2011b, p. 194). Retomando Dominique Simon Rychen, Bauman (2011b) afirma que o fortalecimento da coesão social, o desenvolvimento da consciência e responsabilidades sociais são metas societárias e políticas importantes. Desse modo, para ele a habilidade imprescindível para que haja a chance de conceder à esfera pública a condição de ressurreição é a de interação com os outros.

A partir dos pilares anunciados, nossas ações investigativas e interventivas tiveram como sujeitos os participantes centrais da cena escolar, o professor e o aluno. Ressignificar as relações professor/aluno, aluno/aluno de modo a recuperar e legitimar os papéis desempenhados por esses indivíduos na cena aula constituiu-se como meta.

O projeto compôs-se de duas etapas, uma diagnóstica e uma interventiva. O diagnóstico inicial feito pelo docente-pesquisador foi complementado pela voz discente, mediante relato de experiência escolar, submetido a um método de análise do discurso (MIRANDA; BERNARDO, 2013; MIRANDA; LIMA, 2013) baseado na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982) e no projeto lexicográfico FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu). Para o exercício hermenêutico sobre os discursos utilizaram-se outros campos do saber como a Sociologia (BAUMAN, 2011a, 2011b) e a Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999).

Como pilares principais do processo interventivo, tomamos a construção do *Ambiente Escolar* mediante o equacionamento entre *Autoridade e Autoria* (ARAÚJO, 1999; LA TAILLE, 1999; AQUINO, 1998, 1999, 2014; GUZZONI, 1995), *Ambiente Escolar* (DOLZ; SCHNEWLY, 2004; MIRANDA, 2005, 2014; TOGNETTA; VINHA, 2008; ARAÚJO, 1996, 2004, 2007; LA TAILLE, 2009), *Protagonismo Juvenil* (COSTA; VIEIRA, 2006) e

Aprendizagem. Fundamentam as propostas de Leitura e Escrita os autores Solé (1998), Koch (2002), Miranda (2006), Rojo (2009), Kleiman (2009) e Geraldi (2012).

A intervenção estruturou-se em dois projetos interdependentes: 1. “Reconfigurando o cenário de aprendizagem”; e 2. “Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa”. O primeiro focalizou a criação de um ambiente físico e humano propício ao processo de ensino e aprendizagem; o segundo centrou-se na construção de práticas de ensino de linguagem mais instigantes para o professor e para o aluno de modo a despertar, neste último, o estímulo pelo aprendizado.

No presente artigo, apresentamos na Seção 2 (Pressupostos teóricos – ressignificando o Ambiente Escolar) as bases semânticas de nosso trabalho diagnóstico inicial (Semântica de *Frames*) e as categorias teórico-analíticas centrais que sustentam a etapa interventiva (*Autoridade e Autoria; Protagonismo Juvenil; Ambiente Escolar*). Na Seção 3, trazemos as escolhas metodológicas que implicam a definição de uma pesquisa de natureza interventiva (pesquisa-ação participativa), apresentando ainda os procedimentos metodológicos diagnósticos e seus fundamentos. Indicadores de resultados da etapa diagnóstica inicial de nossa pesquisa-ação são apresentados na Seção 4, assim como é descrita uma etapa do processo interventivo – A construção de um Pacto Social – recortada para este artigo. As considerações finais são enfeixadas na Seção 5.

2 Pressupostos teóricos – ressignificando o *Ambiente Escolar*

Como anunciado, esta seção tem como foco os fundamentos do diagnóstico inicial (2.1), baseado na análise semântica de *Relatos de Experiência* discentes, e as categorias centrais que se constituem como pilares para a construção do Ambiente Escolar em nosso processo interventivo (2.2), trazendo ainda as hipóteses interventivas delas decorrentes.

2.1 Os fundamentos da etapa diagnóstica inicial

Tendo o discurso discente como objeto (cf. Seção 3), elegemos como categoria analítica central o conceito de *frame*, constructo derivado da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 2009; SALOMÃO, 2009), um dos modelos teóricos mais expressivos da Linguística Cognitiva, e do projeto lexicográfico computacional herdeiro deste modelo – a *FrameNet*.

Em uma apresentação abreviada da Semântica de *Frames*, pode-se afirmar que este modelo representa uma perspectiva diferenciada no que se refere à abordagem do sentido das palavras, envolvendo o caráter empírico do processo de significação. Assim, a Semântica de *Frames*, postula Fillmore (2009), considera a palavra não somente em sua materialidade linguística, portadora de um significado, que unido a outros produz o sentido maior do texto, mas também, as motivações que impulsionam uma comunidade de fala a criar determinada categoria representada pela palavra. Para o autor:

As palavras que evocam frames em um texto revelam a multiplicidade de maneiras com que o falante ou autor esquematizam a situação e induzem o ouvinte a construir uma tal visualização do mundo textual que motive ou explique os atos de categorização expressos pelas escolhas lexicais observadas no texto. (FILLMORE, 2009, p. 29)

O termo “*frame*”, conceito nuclear dessa teoria, corresponde “a qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que para entender qualquer um deles é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram” (FILLMORE, 2009, p. 25). Assim, ao descrever uma cena cognitiva como o evento comercial, esclarece o autor, são evocados, por exemplo, os verbos “comprar” ou “vender”. Esses verbos se relacionam, na medida em que evocam a mesma cena esquemática. Compondo a cena, aparecem os Elementos de *Frame* (EF): vendedor, mercadoria, dinheiro e comprador. Dependendo do verbo utilizado, no entanto, a cena é perspectivada de maneira diferente, colocando em relevo determinado elemento (Ele _{vendedor} vendeu o carro _{mercadoria}; Ele _{comprador} comprou o carro _{mercadoria}).

Fillmore (2009) explica que a visualização que o intérprete faz do mundo textual atribui a esse mundo tanto uma perspectiva quanto um contexto. A ênfase que confere à continuidade entre linguagem e experiência é um ponto crucial deste modelo semântico. Desse modo, os significados das palavras e os *frames* evocados são construídos e necessitam ser considerados dentro do contexto cultural em que surgem. Indivíduos diferentes em culturas diversas conceptualizam suas experiências de formas também diversas.

A *FrameNet*, um projeto lexicográfico computacional desenvolvido na Universidade de Berkeley¹ (FILLMORE; LOWE; BAKER, 1998; FILLMORE; JOHNSON, 2000; JOHNSON

¹ Outros projetos aos moldes da FrameNet têm sido desenvolvidos para outras línguas como Alemão, Japonês, Espanhol, Português e Sueco. Para o Português, temos a FrameNet Brasil (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>). Este é um projeto de notação lexicográfica que está criando para o Português brasileiro um recurso de consulta on-line com base na Semântica de *Frames* e apoiado em evidências extraídas de corpus (SALOMÃO et al., 2013).

et al., 2003) e herdeiro da Semântica de *Frames*, empresta à análise dos discursos suas categorias – Unidade Lexical (UL), entendida como “um pareamento de uma palavra com um significado” (JOHNSON et al., 2003, p. 9), Elementos de Frame (EF) que, para Ruppenhofer et al. (2010), são os participantes de uma cena evocada e podem constituir-se como centrais ou não centrais, e relações (relações entre *frames*).

Esse instrumental teórico deu cientificidade à análise do discurso empreendida neste estudo, permitindo a construção de um relevante diagnóstico sobre a perspectiva dos discentes acerca da realidade vivenciada, como buscaremos demonstrar nas Seções 3 e 4.

2.2 As categorias centrais do processo interventivo

A – Autoridade e Autoria

A crise da sala de aula evidenciada por Miranda (2005, 2006, 2007, 2009, 2011, 2012) tem como fortes indicadores a fragmentação dos papéis dos sujeitos que compõem a cena aula e o não reconhecimento da assimetria existente entre eles.

Aquino (2014), Miranda (2005) e Puig (2000 apud ARAÚJO, 2007) consideram a assimetria como traço inerente às instituições escola e família, sustentando que cada participante destas cenas deve possuir um papel social diferente que implica responsabilidades específicas. La Taille (1999), na mesma direção, sinaliza a importância da legitimação dos papéis na cena escolar e do reconhecimento da *Autoridade*.

Perrenoud (2005 apud AQUINO, 2014) pontua que a autoridade se constitui como uma relação de poder, mas “um poder legítimo, em democracia, é um poder negociado, discutido, institucionalizado. Não é o poder do mais forte ou do mais esperto, mas o poder de uma pessoa ‘autorizada’ a exercer autoridade” (PERRENOUD, 2005 apud AQUINO, 2014, p. 40). Desse modo, nessa relação professor/ aluno que visa à emancipação do segundo, o reconhecimento do professor enquanto ‘autoridade’ passa pela legitimação do seu papel institucional.

Para Prairat (2011 apud TEIXEIRA, 2014, p. 41), a autoridade educativa não é “uma vontade que se opõe ou impõe a outra vontade para subjugar-la, mas uma vontade que se une a uma vontade crescente para ajudá-la a querer”. Para o autor, a recusa da influência docente impede a dinâmica de construção do processo pedagógico, visto que inviabiliza o trabalho conjunto entre professores e alunos. O não reconhecimento da autoridade gera a crise da autoridade. Do ponto de vista antropológico, a localização do professor à frente de seu aluno

em uma escala hierárquica, esta não verticalizada, mas sim horizontalizada, é legitimada por sua *experiência, anterioridade, sabedoria e cultura*.

Em síntese, a autoridade de que falam muitos autores (ARAÚJO, 1999; FURLANI, 1987 apud GUZZONI, 1995; DAVI; LUNA, 1991 apud GUZZONI, 1995, dentre outros) é aquela adquirida por competência, tendo por base o respeito mútuo, associada à noção de admiração, fundada na influência e prestígio daquele que demonstra competência sobre algo.

Outros pesquisadores do ambiente escolar (LIMA, 2009; BERNARDO, 2011, FONTES, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013) têm trazido fortes indicadores de que o não reconhecimento da condição de anterioridade do docente tem gerado a crise da transmissão. De igual modo, dentro do presente estudo, os resultados diagnósticos auferidos pela voz do docente-pesquisador e dos discentes apontaram para a necessidade de recuperação da “*Autoridade*” (Da minha autoridade!) de modo a se estabelecer uma cena interacional propícia ao processo de ensino-aprendizagem, confrontando o cenário de desinteresse, desordem, incivilidade. Desta necessidade, recorta-se a primeira hipótese interventiva deste estudo:

Hipótese 1: a *Autoria* do professor sobre sua prática constitui-se como um fundamento indispensável à recuperação de sua *Autoridade*.

Assumimos, portanto, que só a adoção de uma postura protagonista diante do seu saber tornará o professor capaz de provocar inspiração e inquietação no discente. O docente de que falamos não é aquele que, como pontua Chauí (1980 apud AQUINO, 2014), diz “faça como eu”, mas sim o que diz “faça comigo”.

Assim, uma meta da pesquisa-ação desenvolvida em minha sala de aula consistiu, pois, em redescobrir minha força criativa de modo a resgatar a curiosidade do meu aluno e seu desejo pelo objeto do conhecimento, muitas das vezes adormecido por condutas mecânicas de ensino que passei a reconhecer em minha prática.

B – Protagonismo Juvenil

A vivência no mundo líquido, afirma Bauman (2011b), exige para o percurso de “empoderamento” dos sujeitos uma educação que tenha como atributos “para sempre enfrentar”, “jamais estar completada” e ser “vitalícia”.

Assim, ante a realidade enfrentada em minha sala de aula e a necessidade de ressignificar este espaço de intervenção, adotamos como valor a ética trazida pelo Protagonismo Juvenil.

A escolha por uma perspectiva de protagonismo do jovem para gerir o projeto é extremamente coerente com nosso percurso interventivo. Essa metodologia educacional sustenta princípios que dialogam com os nossos anseios de incitar o engajamento e a participação consciente, ativa e responsável dos jovens, objetivando a conquista de um Ambiente Escolar mais solidário e cooperativo.

O Protagonismo Juvenil compreende um tipo de educação voltada para as práticas de cidadania. Valoriza, portanto, a ação democrática em que o jovem toma seu lugar de decisão e livre participação, responsabilizando-se no processo. Ele se configura como uma “estratégia propiciadora do desenvolvimento pessoal dos adolescentes, assim como do desenvolvimento de qualidades que os capacitam para ingressar, permanecer e ascender no mundo do trabalho” (COSTA; VIEIRA, 2006 p. 21), pautando-se na ideia de cooperação e não na competição natural sustentada pela ética capitalista.

Esse conceito trata da força transformadora dos adolescentes e da criação de espaços propícios ao diálogo entre jovens e adultos, oportunos à expressão de sua criatividade de maneira responsável. A participação do adulto como mediador no processo é de suma importância, pois os adolescentes estando em condição de autonomia relativa (COSTA; VIEIRA, 2006) e, portanto, ainda em desenvolvimento, necessitam de uma diretividade democrática. Para os autores, é necessária “uma forma de direcionamento que, em vez de inibir, estimule o exercício de níveis crescentes de autoconfiança, de autodeterminação e de autonomia” (COSTA; VIEIRA, 2006, p. 24).

Costa e Vieira (2006) indicam a necessidade do estabelecimento de uma corresponsabilidade entre jovens e adultos no decorrer dos acontecimentos, resultando em uma atuação conjunta. Aos primeiros devem ser dadas as perguntas e não as respostas, de modo que conscientes de si e do meio em que vivem se orientem e façam as melhores escolhas. Uma educação voltada para a formação de um jovem autônomo, solidário e competente deve, assim, ser sustentada por quatro pilares: *aprender a ser*, *aprender a conviver*, *aprender a fazer* e *aprender a aprender*.

Como apontam as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000), mais do que reconhecer símbolos ou reproduzir dados, é preciso participar socialmente, de

forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado. Formar-se para a vida.

É importante ressaltar que “o protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que eles sentem e percebem de sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre jovens” (COSTA; VIEIRA, 2006 p. 23), desse modo o papel do jovem não é simbólico e nem deve ser motivado por recompensa material. Seu papel ativo na interação com seus pares permite que evolua. Além disso, possibilita o surgimento de lideranças positivas beneficiadoras na organização do processo de ensino e aprendizagem.

Outro ponto de suma importância é que a ação protagonista, mesmo centrada na força da atuação jovem, não “abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária; do professor como coordenador do processo educacional” (ARAÚJO, 1996, p. 108). O professor é um mediador que equaciona seu saber aos saberes dos alunos. Não é quem determina tudo, nem o que permite aos alunos fazê-lo. Ele é quem conhece os objetivos pedagógicos, por isso precisa atuar de maneira coparticipativa junto aos discentes.

Se como afirma Tomasello (1999), os seres humanos aprendem com o outro, mas, mais substancialmente, através do outro, parece-nos não haver caminho mais fecundo à promoção de nossa tarefa do que a ação educativa partilhada, de forma democrática e cooperativa.

Firmada nestes pressupostos, a segunda hipótese condutora de minha ação como pesquisadora-participativa assim se desenhou:

Hipótese 2: o *Protagonismo juvenil* constitui-se como um fundamento indispensável à resignificação do *Ambiente Escolar*.

C – Ambiente Escolar

Partindo da ideia de que um ambiente físico e humano propício se faz necessário para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, tornamos explícita em nossa proposta uma educação que implicasse o equacionamento de uma *Educação linguística* e uma *Educação de valores* (MIRANDA, 2005).

A propósito da *Educação linguística*, Miranda (2005) argumenta acerca da cena interacional e do que torna possível o efetivo processo de ensino e aprendizado. Para a autora, implica o domínio das regras presentes no jogo interacional, ou seja, há que saber o “momento

de falar”, o “o que pode ser dito”, o “como pode ser dito” e, sobretudo, o momento de silêncio e escuta (MIRANDA, 2005). Entendendo linguagem como ação conjunta (CLARK, 1996 apud MIRANDA, 2005), pressupõe-se a necessidade de que a atenção e as intenções dos sujeitos (a saber, professor/ aluno) sejam partilhadas, para que, na corresponsabilização da cena aula, se construa efetivamente um ambiente prolífico.

Miranda (2005), em seu artigo “*Educação da Oralidade ou Cala a boca não morreu*”, evoca uma “pedagogia do silêncio”. Evidencia a necessidade de uma consciência acerca das posturas interacionais e linguísticas a serem tomadas diante do mundo como aprendizado dos princípios de cidadania. Para a autora é preciso que a educação linguística seja considerada como elemento de ensino, já que:

Saber falar inclui não só a competência natural para expressar-se em sua ou em outra variante de LM, 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. E esse precisa ser um conteúdo de ensino desde os primeiros dias de escolaridade, por tratar-se de um aprendizado da cultura, de nossa herança letrada. Em outras palavras, ninguém nasce sabendo como se portar em gêneros de oralidade pública, institucional. Assim é que, originários de práticas sociais tão diversas e à periferia do mundo letrado e de seus padrões civilizatórios, nossos meninos, em grande maioria (inclusive aqueles não excluídos em termos de bens materiais), não reconhecem, de fato, as regras, as hierarquias de papéis discursivos ou sociais que instituem os diferentes gêneros de oralidade formal, institucional. (MIRANDA, 2005, p. 4-5)

O ensino da oralidade aparece legitimado também em documentos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, 2000). O valor das interações dialogais na cena aula já é reconhecido como prolífico à construção do conhecimento, mas, como sinalizam os documentos, é preciso que os gêneros da oralidade sejam ensinados e contextualizados. Dolz e Schneuwly (2004), cuja análise pauta-se no ensino do francês, destacam o fato de que o oral não está bem compreendido como objeto autônomo de trabalho escolar e permanece bastante dependente da escrita (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 139). Para os autores, é de importância crucial a sistematização das características do oral a ser ensinado, de modo que este se torne um objeto de ensino reconhecido como tal pela instituição escolar.

A propósito da equação proposta com a *Educação de Valores*, Miranda (2005) reivindica uma agenda ético-moral para o ensino da LP e evoca um diálogo interteórico.

Vivendo em tempos de “valores em crise” (LA TAILLE; MENIN, 2009), e não de uma “crise de valores”, o compromisso e a ação da escola se tornam imperativos. “Os valores não são nem ensinados, nem nascem com as pessoas. Eles são construídos na experiência significativa que as pessoas estabelecem com o mundo”, afirma Araújo (2007). O espaço escolar torna-se, assim, fundamental para a obtenção de vivências sociais e para o desenvolvimento da moralidade, que, segundo La Taille e Menin (2009), relacionam-se à qualidade das interações que se apresentam nos espaços sociais nos quais o indivíduo se insere.

A escola é um ambiente promissor para a construção de valores que tenham como base a cooperação, o diálogo, a noção de equidade e, conseqüentemente, o respeito mútuo. Endossamos, assim, a necessária oferta de práticas educacionais pautadas em princípios éticos e morais, aliadas à reflexão acerca das condutas interacionais e linguísticas, em especial, nos espaços públicos. É, pois, desta forma, que, abarcando a equação desejada, firma-se a 3ª hipótese interventiva deste estudo:

Hipótese 3: a equação entre *Educação linguística* e *Educação de valores* constitui-se como um fundamento indispensável à ressignificação do *Ambiente Escolar*.

3 Metodologia: definições, procedimentos e fundamentos

A metodologia utilizada no trabalho foi a pesquisa-ação-participativa. A pesquisa-ação (MORIN, 2004; THIOLENT, 2011) configura-se como um método com vistas a uma ação estratégica e que requer a participação contínua dos sujeitos envolvidos no projeto. A validade desse tipo de pesquisa situa-se no entrelaçamento entre teoria e prática, em sua natureza processual e no seu contexto de emersão. Como aponta Morin (2004), ela não tenciona eliminar as visões filosóficas, distanciadas e experimentais, mas focalizar o estudo de campo. Volta-se para o saber prático, buscando desnudar a multiplicidade de questões que o envolvem, e situar suas interações dentro de uma dimensão global.

Morin (2004) define a pesquisa-ação-participativa como

[...] aquela que visa a uma mudança pela transformação recíproca da ação e do discurso, isto é, de uma ação individual em uma prática coletiva eficaz e incitante, e de um discurso espontâneo em um diálogo esclarecido, e, até, engajado. Ela requer um contrato aberto e formal (preferencialmente não

estruturado), implicando em participação cooperativa e podendo levar até à co-gestão. (MORIN, 1986, p. 331 apud MORIN, 2004, p. 60)

O discurso assumido pela pesquisa-ação participativa ou integral toma o homem como sujeito de sua história (MORIN, 2004). Valoriza sua participação ativa e seu potencial transformador desencadeado pela construção, por meio do diálogo com os pares, de uma consciência crítica. Há uma valorização do vínculo entre teoria e prática e o favorecimento da interdisciplinaridade.

Essa proposta de pesquisa atende de modo eficiente aos estudos centrados no âmbito educacional, pois nela o ator é também pesquisador, na medida em que constrói sua perspectiva de trabalho de “dentro da situação”. Essa postura, que implica o despertar do espírito investigativo no professor, torna-o sujeito ativo e engajado no processo de construção do saber e possibilita a abertura de caminhos fecundos tanto para a melhoria educacional quanto para a ressignificação da profissão e a recuperação da autoestima docente. O valor da adoção da pesquisa-ação-participativa, assim, está na agregação do saber teórico ao conhecimento empírico do professor.

Em termos de procedimentos, a pesquisa foi estruturada em duas etapas, uma diagnóstica e outra interventiva. Em sua etapa diagnóstica inicial, fizemos uso de dois instrumentos investigativos: (i) um questionário semiaberto, voltado para o delineamento do perfil social e cultural dos sujeitos participantes da pesquisa e (ii) uma proposta de construção de um *relato de experiência* escrito pelos sujeitos acerca de suas vivências no âmbito escolar.

A escolha do *relato de experiência* se justifica pelo fato de esse tipo de produção permitir a reconstrução das experiências vividas em um determinado contexto. Nesse ponto, ressalta-se o papel da narrativa que, para Bruner (1997[1990] apud NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012), é uma fonte “organizadora da experiência humana”. O autor adota uma perspectiva de análise da narrativa considerando o contexto e a cultura das histórias em si, tomando como relevante sua ambientação (NÓBREGA; MAGALHÃES, 2012). Como afirmam Nóbrega e Magalhães (2012), a narrativa pode ser vista como “um lócus da (re)construção identitária”, por meio dela, os sujeitos dizem quem são, no que acreditam e o que desejam.

A análise dos dados coletados por esses instrumentos implicou os seguintes procedimentos:

- (i) Questionário semiaberto: análise quantitativa e qualitativa dos dados;

- (ii) *Relato de experiência*: digitação e organização do *corpus*, etiquetagem de modo a preservar a identidade do aluno, análise semântica (anotação de *frames* e Elementos de *Frames* (EFs) nos termos da *FrameNet*) (cf. Subseção 2.1), para posterior mapeamento da frequência de ocorrência de *frames* e EFs e leitura interpretativa dos resultados, de natureza interdisciplinar (BAUMAN, 2011a, 2011b; TOMASELLO, 1999, dentre outros).

O procedimento explicitado em (ii) foi adotado a partir de um modelo de análise do discurso que vem sendo desenvolvido em nosso macroprojeto (MIRANDA, 2014; MIRANDA; BERNARDO, 2013).

A validade desse modelo de análise é que, por meio do mapeamento dos *frames* evocados, obtêm-se subsídios para a compreensão da perspectiva discente instaurada sobre a experiência vivida. Não se trata, pois, de desvelar a “realidade”; não há esta ilusão da “verdade” a ser “revelada” nas aulas de Língua Portuguesa. Dito de outro modo, nosso propósito é, através das pistas linguísticas erguidas no *Relato de experiência*, mapear, mediante o conceito de *frame*, o modo como a comunidade em estudo conceptualiza suas vivências, colocando em foco, pela reiteração, as mais significativas.

4 O diagnóstico inicial e uma etapa interventiva – construindo o Pacto Social

O diagnóstico inicial, obtido a partir dos dois instrumentos utilizados, permitiu a construção de um retrato mais fidedigno do cenário analisado e dos sujeitos investigados (4.1), levando-nos a um planejamento mais seguro da intervenção, da qual recortamos, na presente seção, uma etapa (a construção do Pacto Social) para descrever e avaliar a partir dos resultados alcançados (4.2).

4.1 A análise diagnóstica

Reportando de modo sucinto os resultados auferidos pela análise diagnóstica inicial, formamos o desenho do seguinte quadro.

Em relação ao instrumento 1 (Questionário sobre perfil socioeconômico e cultural), o que se verifica é que a maioria dos sujeitos investigados pertence à faixa de idade correspondente à série que cursa, o que configura a baixa frequência de retenção escolar neste grupo. Pertencentes a camadas populares da sociedade, provenientes de famílias com grande

número de membros (4 – 7 indivíduos), 45% deles não possuem a configuração familiar tradicional e 80% segue alguma orientação religiosa. Os pais, quase em sua totalidade, possuem baixo nível de escolaridade (10% das mães e apenas 5% dos pais possuem o Ensino Médio Completo; o ensino superior aparece em 5% dos pais e 0% das mães) e se apresentam pouco integrados ao cotidiano dos adolescentes (65% marcaram como “não frequentes” atividades como assistir à televisão ou comer à mesa com os pais; 45% nunca fazem programas de lazer com os pais; o diálogo a respeito da escola também é considerado como “não frequente” por 50% dos alunos e por 30% deles como inexistente). Os discentes, em percentual significativo, sinalizam preocupação com o comprometimento e a pontualidade na execução de suas atividades, mas apontam horas dedicadas ao estudo como restritas à escola. Como formas de letramento local, temos o uso expressivo da tecnologia – internet e televisão. Demarcamos também a pouca frequência à leitura de livros (65% raramente e 15% nunca leem) e a sinalização da prática de esportes (20%) como a principal forma de lazer.

O que transparece, pois, nestes dados, é um repertório estreito de práticas de letramento, sobretudo aquelas do âmbito familiar que possibilitam os primeiros aprendizados para a vivência em sociedade. Também fica claramente marcada a necessidade de um efetivo trabalho com a leitura na escola, de modo que esta se torne um valor para os alunos. A escolha por atividades que propiciem o contato humano direto, como o esporte e a prática religiosa, indica o destaque dado ao mesmo tempo às relações humanas e à posição de protagonismo desejada pelos discentes. Essas constatações contribuíram para a formulação do desenho interventivo.

Quanto aos resultados auferidos pela análise semântica do instrumento 2 (Relato de experiência), nove são os *frames* mais evocados (Gráfico 1).

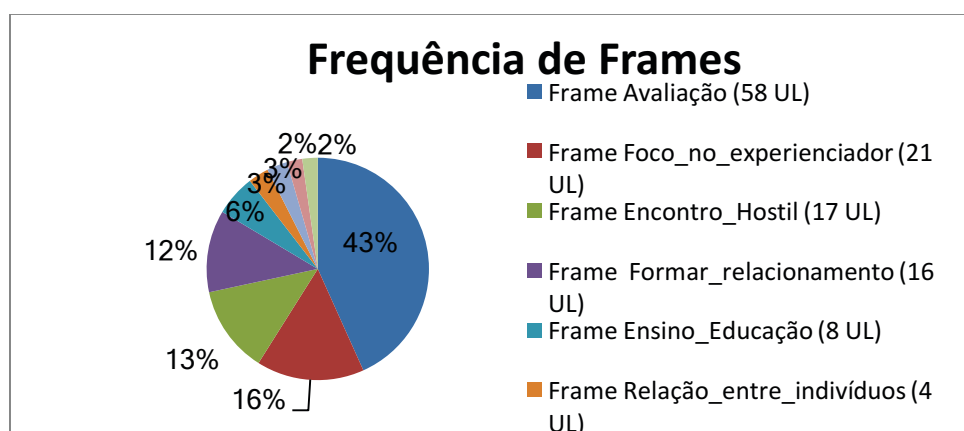


Gráfico 1 – Ocorrências de *frames*

Fonte: dados da pesquisa.

Os dois *frames* mais evocados pelos alunos, como mostra o gráfico 1, foram *Avaliação* (Ex.: *Minha experiência positiva foi quando eu fui destaque da turma pela primeira vez. E a negativa foi quando eu tirei minha primeira nota vermelha e as vezes que fui para direção*) e *Foco_no_Experienciador* (Ex. *eu gostava do tempo quando eu tinha um 10 anos eu acho é por que a matéria da escola era mais fácil e não tinha muita responsabilidade como agora.*). Ambos envolvem as emoções em torno da vida escolar, prevalecendo uma memória positiva dos eventos e dos sujeitos (58 ocorrências positivas e 19 negativas). O *frame* *Relembrar_experiência*, com apenas 4 ocorrências (Ex.: *Eu nem gosto de lembrar disto porque foi muito feio o meu tombo, porque todos os que estavam no pátio do colégio viram, eu fiquei muito sem graça.*) também trouxe ao discurso experiências passadas.

Em seguida, a frequência aponta para os *frames* *Encontro_Hostil* (17 ocorrências) (Ex. *Quando eu fui suspenso por querer brigar com o professor, com os colegas que estudavam comigo.*) e *Formar_Relacionamento* (16) (Ex.: *onde [escola] conheci minhas melhores amigas e a gente é melhores amigas até hoje.*), que, de forma negativa e positiva, respectivamente, evocam as relações entre os participantes do cenário escolar. O *frame* *Relação_entre_Indivíduos* (4) (Ex.: *Thaynara continuou sendo minha verdadeira amiga desde pequena, estava comigo nos dias ruins e bons, e ela foi um anjo que o Senhor me mandou, apesar de nossas brigas sempre continuamos amigas.*), com enquadre semelhante, evoca relações positivas. *Ensino_Educação* (8) (Ex.: *eu gabaritei a prova e a professora falou que eu estava de parabéns.*) e *Estudar* (3 ocorrências) (Ex.: *professora falou que haveria uma prova na quarta e eu anotei e comecei a estudar.*), em perspectivas distintas, evocam mais diretamente o processo de ensino e de aprendizagem. Em número reduzido, aparece, por fim, o *Desejo* (3) (Ex.: *tive que parar de estudar na 2º e na 5ª série por problemas de família e queria até desistir.*).

A ocorrência expressiva dos *frames* *Foco_no_Experienciador* e *Avaliação* permitiram-nos entrever no discurso discente o desejo de participação ativa, corresponsabilização e conseqüente valorização. O anseio é por um ambiente escolar marcado pelo comprometimento e pela harmonia com sujeitos que respeitem e sejam respeitados, como afirma o aluno “*bom mesmo era quando eu estudava numa escola que todo mundo era responsável e ninguém fazia bagunça [...]*”.

Com relação à escola e ao professor, verificou-se que estes têm seu papel simbólico reconhecido pelo aluno, embora a pouca frequência do *frame* *Ensino_Educação* e do *frame*

Estudar evidencie que o processo de ensino-aprendizagem e as matérias escolares não são os elementos colocados em relevo no espaço escolar. Os professores aparecem evocados, de modo mais expressivo, pelos frames de Avaliação, Foco_no_experienciador e Formar_relacionamento. São avaliados como bons professores aqueles que são “legais”, “amigos”, “educados”, “ensinam bem a matéria” e “que não faltam”. Os professores considerados ruins, por sua vez, são os que não cumprem com seu papel pedagógico; são faltosos e não ensinam a matéria (Ex.: *a escola onde eu estudei era muito ruim porque [...] os professores mais faltavam do que vinham, e quando vinham não dava a matéria direito [...]*).

A expressiva ocorrência do frame Formar_Relacionamentos (somado a Relação_entre_indivíduos, Relembrar_experiência e Desejo) evidencia o patamar elevado de valoração que as relações humanas e os laços sociais formados na escola possuem para esses sujeitos, transcendendo as experiências de aprendizado. A aluna afirma: “*ganhei amigos que não dá para esquecer, eu evolui, cresci, mas sei que aqui ganhei mais uma enorme família para a vida toda*”, outro afirma “*aqui conheci várias pessoas interessantes professores legais que me deram conselhos*”. As memórias mais significativas dos vínculos afetivos com colegas e professores mostram que a amizade é um valor para os alunos.

Por meio do frame Avaliação e do frame de Encontro_hostil verificou-se que das 17 ocorrências, em 15 delas o EF agressor é o aluno e que essas situações de violência aparecem perspectivadas como componentes das experiências negativas, sinalizando-nos a não naturalização delas pelos discentes. Esse resultado reafirma também o valor atribuído às relações sociais pelos alunos, que buscam a reconstituição dos laços desfeitos pelo conflito, mesmo quando eles próprios são os protagonistas das ações agressivas.

4.2 Uma etapa interventiva – a construção de um Pacto Social

Estruturado o diagnóstico, passamos à intervenção constituída de dois projetos: 1. “Reconfigurando o cenário de aprendizagem”; 2. “Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa”.

Dentro do Projeto 1, para apresentação neste artigo, recortamos a etapa voltada para a construção consensual de regras de convívio em sala de aula, tencionando a elaboração de um Pacto Social. É válido ressaltar que ficou demarcado pelo diagnóstico inicial que os discentes reconhecem o valor dos laços construídos, da escola, do professor e assumem uma postura de não naturalização da realidade apresentada. Contudo, o cenário escolar não era na prática

tomado como ambiente de aprendizagem, com regras legítimas. A figura do professor não tinha sua autoridade reconhecida e a postura discente (apatia, desmotivação, desagregação) se mostrava incompatível para o alcance das metas de letramento.

Fundamenta nossa meta específica a tese de que regras fazem parte de qualquer instituição educativa e são essenciais para a qualidade nas relações (TOGNETTA; VINHA, 2008). A discussão acerca de sua construção precisa, desse modo, ganhar espaço na escola. Como pontua La Taille (1996 apud TOGNETTA; VINHA, 2008), as regras devem ser refletidas, suas razões de ser e o porquê dos comportamentos esperados. A aceitação da regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo precisa ser fundamentada em *princípios*, estes são para o autor, o espírito das regras. Importante pontuar que os princípios não se referem ao como agir, mas sim em nome do que agir (TOGNETTA; VINHA, 2008). Na construção das normas, os valores são, assim, o destino ou o fim a ser alcançado.

Passamos, assim, a apresentar os passos que compuseram essa etapa.

A etapa interventiva em foco, compondo parte do Projeto 1, foi organicamente estruturada em seis passos, com a duração de quatro semanas: i. Dinâmica de sensibilização: quebrando a cabeça ii. Construindo o perfil dos sujeitos que compõem a turma; iii. Reconfigurando os grupos; iv. Elaborando regras de convivência; v. Discutindo e elegendo regras – o Pacto Social; vi. Criando uma música a partir das regras eleitas. Esses passos foram continuamente revisitados e entrelaçados dado o caráter processual da intervenção. Apresentamos essas etapas a seguir:

- i. *A dinâmica de sensibilização: quebrando a cabeça* – Para motivar os discentes, propusemos uma dinâmica baseada em um jogo de quebra-cabeça. Escolhemos previamente dois quebra-cabeças diferentes, de 100 peças cada. As peças de ambos os quebra-cabeças foram misturadas e dispostas em dois grupos de envelopes de cores diferentes, de modo que cada grupo recebesse um total de 60 peças de um quebra-cabeça e 40 de outro. A tarefa dos alunos, divididos em dois grupos e cientes das regras da dinâmica, foi montar o quebra-cabeça que lhes coube em menos tempo que o outro grupo. Nessa proposta, o trabalho cooperativo dos alunos na construção de um projeto comum dentro de cada grupo foi colocado em relevo. Ao mesmo tempo, de modo velado, a ação fomentou uma interdependência entre os grupos de modo que a progressão de um só era possível com a contribuição do outro, uma vez que uma das regras instituía a necessidade de trocas de peças entre os grupos. A

atividade, partindo de uma experiência concreta, objetivou preparar o aluno para uma posterior reflexão sobre si e o outro, sobre a importância de seu papel cooperativo e, assim, preparar os alunos para a proposta de construção de regras consensuais de convívio em sala de aula.

- ii. *Construindo o perfil dos sujeitos que compõem a turma* – O foco da ação foi o reconhecimento do perfil dos sujeitos que compunham a turma. Buscando montar outro quebra-cabeça – a sala de aula – expusemos no *Data Show* uma imagem contendo estereótipos de alunos componentes de uma turma. A proposta era reconhecer-se na imagem e registrar no papel em branco, previamente entregue, que tipo de aluno eles eram, pontuando características psicológicas e comportamentais que observavam em si. Feito isso, misturaram-se os papéis contendo a autoimagem do discente para que a leitura de cada perfil fosse realizada por um colega. A partir da leitura, o registro de cada indivíduo era feito no quadro pela docente que, em parceria com a turma, organizava os distintos perfis em grupos de semelhança.
- iii. *Reconfigurando os grupos* – Tendo os alunos inicialmente sido agrupados por semelhança de perfis construídos na etapa anterior (cf. ii), foi proposta a eles uma nova divisão, qual seja, a formação de quatro grupos de modo que cada equipe fosse constituída de indivíduos detentores de perfis diferentes. O objetivo da proposta era estimular o trabalho colaborativo e promover maior integração. Por meio da dissolução das chamadas “panelinhas”, levar os discentes à reflexão sobre o valor da heterogeneidade para a construção de um projeto comum.
- iv. *Elaborando regras de convivência* – Retomando o entendimento dos discentes sobre o conceito de regra e o seu respectivo sentido, estabeleceu-se uma discussão partindo da observação das regras propostas no jogo da dinâmica 1, e de suas observações pelos grupos, e das regras vigentes na escola. Divididos em grupos – construídos na etapa anterior – os alunos tiveram como meta a elaboração de dez regras que tivessem como objetivo a melhoria do convívio em sala de aula e do processo de ensino e aprendizagem.
- v. *Discutindo e elegendo regras – o Pacto Social* – Esta etapa pautou-se no debate e na eleição das dez principais normas que regeriam a sala de aula. Após apresentação oralizada das propostas elencadas em cada grupo e da verificação da existência de regras semelhantes, o registro foi efetuado. Para as regras diferentes, instituiu-se,

após a discussão delas, a votação. Eleitas as regras, os discentes se reorganizaram novamente, agora em dois grupos maiores, para a fabricação de um cartaz único em que se evidenciaria o Pacto Social criado consensualmente. A etapa teve como objetivo conscientizar os alunos acerca do valor das regras quando construídas consensualmente e levá-los a experienciarem práticas mais democráticas na escola.

- vi. *Criando uma música a partir das regras* – Como etapa culminante, foi proposta aos alunos, organizados em dois grupos maiores, a criação de uma música que tivesse como tema as regras formuladas consensualmente por eles. A inserção dessa etapa se deu pelo fato de a música constituir-se quase como elemento identitário na vida dos jovens, captando, por isso, sua atenção. A escolha do gênero musical, assim como a elaboração da letra da canção foram decididas, em conjunto, por cada grupo. A dinâmica de realização das canções dividiu-se em: produção, ensaio e apresentação. A etapa de ensaio foi realizada por eles fora do horário de aula. Essa proposta teve como objetivos propiciar maior integração da turma em torno de um projeto que unisse o aprendizado e o lúdico, estimular a criatividade, a sensibilidade e a interação, além de promover maior difusão das regras por meio da canção.

Traçados os passos desta dinâmica que ocupou todo o cotidiano de minha sala de aula durante quatro semanas, sem ser, portanto, uma ação pontual e esporádica, passemos aos resultados.

Aos meus olhos acostumados à desatenção e ao desinteresse, a experiência transformadora vivida em sala de aula pareceu, a princípio, uma “miragem”. Difícil acreditar que, em tão pouco tempo, transformações tão profundas pudessem se operar em minha sala de aula.

De fato, sem miragem ou milagre, o segredo estava em uma prática feita “com” os alunos e não “para” os alunos. Assim, verificamos, como primeiro resultado, o desenvolvimento de uma noção de “pertencimento”. Alterações no nível de responsabilidade e no engajamento perante a proposta, que passaram a chamar “nosso projeto”, foram se tornando evidentes. A corresponsabilização dos sujeitos passou, gradativamente, a imbuir de valor a meta de construção de um espaço agradável e educativo, tornando-a possível.

Inseridos em um *frame* de atenção conjunta, os partícipes centrais da cena aula – professor/aluno – recuperaram seus papéis. As dinâmicas de interação potencializadas pelas atividades realizadas em grupo permitiram o estreitar de laços e a possibilidade de diálogo mais

fluido entre os discentes, que passaram a regular o tom de voz, gerenciar o uso do celular e advertir os seus pares acerca de algum desvio de conduta. Estes já não respondiam de modo agressivo.

O Pacto Social firmado pelos alunos resultou no seguinte conjunto de regras: “1. Organização da sala de aula feita diariamente pelos alunos; 2. Uso do celular nas horas certas (pesquisas) e em horas vagas; 3. Pontualidade de alunos e professores; 4. Respeito entre professores e alunos e entre alunos e alunos; 5. Uma vez por mês os professores proporcionarem aulas mais dinâmicas para os alunos; 6. Respeito ao patrimônio da escola; 7. Decisões que afetam a turma serem sempre votadas pela turma; 8. Criar grupos de estudo; 9. Ser responsável com a matéria e as atividades; 10. Fazer silêncio no momento da explicação”.

É interessante pontuar que as regras privilegiadas ratificam o que verificamos no diagnóstico do discurso discente que mostrou o valor das relações humanas, a importância do espaço escolar – duas regras em prol de sua conservação foram selecionadas (regras 1 e 6) –, o desejo de protagonismo – evidenciado na norma 7 – contemplando ao mesmo tempo a autonomia dos indivíduos e a importância da coletividade, o reconhecimento do papel do professor e o de si mesmos e da postura de ambos para um percurso educacional efetivo (regras 2, 3, 4, 8, 9 e 10). Também ficou demarcado o desejo por práticas escolares mais instigantes (regra 5). O entendimento do aluno de que o professor é o agente criador dessa prática evidencia também o valor simbólico que ele possui.

A seriedade demonstrada na construção do Pacto Social de convivência evidenciou uma postura colaborativa por parte dos discentes. Esse reconhecimento da validade da regulação do espaço escolar em prol da convivência e do aprendizado permitiu que as aulas transcorressem de modo agradável e que os objetivos pedagógicos pudessem ser efetivamente alcançados.

A dinâmica de formação dos grupos associada à criação das regras é outro ponto a ser destacado. A presença de indivíduos com diferentes perfis dentro das equipes, em lugar das “panelinhas” produziu maior unidade à classe e contribuiu para os resultados alcançados enriquecendo os diálogos, fomentando o debate de ideias e trazendo, em especial, a inclusão dos “diferentes” (os mais frágeis e silenciosos e mesmo os mais rebeldes e alheios). As situações-problema que se apresentaram colaboraram para o amadurecimento das relações entre os sujeitos. Quando pareciam desagregados, a unidade impressa pelo projeto se fazia ainda mais evidente, uma vez que havia empenho na superação do problema para o alcance da meta.

O projeto potencializou o reconhecimento da individualidade do discente, sem, no entanto, obscurecer o senso de coletividade. Comportando-se de modo mais seguro e crítico, discentes que geralmente se mostravam tímidos e se eximiam de opinar passaram a querer se expor.

Aguçada a postura crítica, os alunos transcenderam a esfera da sala de aula e começaram a questionar medidas tomadas pela escola e condutas de profissionais atuantes no espaço escolar. Posicionamentos julgados por eles como incoerentes como o uso de aparelhos eletrônicos e bonés serem proibidos para alunos, mas livremente utilizados por inspetores e demais funcionários no momento do trabalho, receberam críticas severas. Os discentes passaram a “incomodar”, gerando certa “indignação” por parte do corpo diretivo.

As mudanças comportamentais em muitos alunos foram bastante perceptíveis. O tom de voz, o vocabulário e a postura, muitas vezes agressivos, foram sendo substituídos por uma predisposição ao diálogo e a “escuta”. Condutas de reconhecimento de si e do outro se ampliaram, evidenciadas pelo desenvolvimento de uma consciência acerca da autonomia individual.

Quanto ao cumprimento das tarefas, a melhora foi significativa tanto nas atividades executadas em sala quanto nas enviadas para casa. A indisciplina assistida na ausência do professor em sala, sobretudo, na “troca de horários” – quando os alunos comumente saíam de sala – reduziu-se bastante. Ao toque do sinal para a comutação dos professores, os alunos desta turma aguardavam a minha chegada em sala.

Tognetta e Vinha (2008), legitimando nossa linha reflexiva, sinalizam que é preciso a aceitação interior da norma pelo educando, caso contrário, os educadores tornam-se exteriores ao sujeito. Isso implica uma postura de “obediência superficial e heterônoma” por parte dos discentes, ou seja, o cumprimento das regras apenas na presença da autoridade que as institui. Na conduta discente, o que verificamos foi o comprometimento sem a “vigilância”. Uma atitude refletida, portanto, mais autônoma.

Neste percurso gerador de alterações tão significativas na cena aula, a promoção de um espaço fecundo ao diálogo, tornando possível a discussão de ideias e o aprendizado, foi uma das conquistas mais expressivas. Representou uma efetiva educação para a cidadania. Esta tão carente na sociedade e, sobretudo, na instituição “escola”, onde o que se tem observado, muitas vezes, é a inabilidade de “ouvir” e “aceitar” que haja opiniões divergentes sem transformar um

debate em uma cena bélica. Nesse contexto, a formação de indivíduos menos radicais, mais ponderados e que efetivamente dialogam é de fundamental importância social.

5 Considerações finais

O percurso interventivo apresentado neste artigo, centrado na reconstrução do cenário interacional de minha sala de aula de Língua Portuguesa, colocou em relevo os dois atores mais importantes do processo de ensino e aprendizagem, a saber, professor e aluno, promovendo a legitimação de seus papéis. Por meio da promoção de uma experiência significativa, cuja proposta de enfrentamento da realidade vivenciada promoveu vivências mais democráticas para os alunos no ambiente escolar, conquistamos um espaço mais prolífico ao diálogo. Cresceram as possibilidades para o exercício da autonomia discente e para o diálogo aberto e engajado, o que impregnou de significado as interações em sala de aula. Na ampliação desses espaços de corresponsabilização e discussão, ficaram demarcados o valor efetivo da participação discente e o fortalecimento da minha Autoridade enquanto docente.

Fundamentado em uma ética protagonista e em uma equação entre educação linguística e de valores, o Projeto 1 possibilitou, em etapas posteriores, um trabalho prolífico de escrita e leitura (Projeto 2: Aliando novas tecnologias de ensino ao programa curricular de Língua Portuguesa). O sucesso dessas práticas, antes marcadas em minha experiência pelo insucesso, ratificou, assim, as hipóteses interventivas firmadas neste estudo (cf. Subseção 2.2) de que “Autoridade e Autoria docentes, Protagonismo Juvenil são ingredientes fundamentais à construção de um Ambiente Escolar favorável à convivência e ao aprendizado”.

Os legados dessa prática construída na parceria docente/ discente, materializados em valores como respeito, cooperação, comprometimento, corresponsabilização e protagonismo, evidenciam o potencial transformador que um projeto educativo pode adquirir na formação do jovem – e de um professor – para a vida em sociedade.

Referências

- AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, ano 29, n. 47, 1998.
- AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- AQUINO, J. G. **Da autoridade pedagógica à amizade intelectual: uma plataforma para o éthos docente**. São Paulo: Cortez, 2014.

- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- ARAÚJO, U. F. Respeito e autoridade na escola. In: AQUINO, J. (Org.). **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.
- ARAÚJO, U. F. **Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos**. São Paulo: Moderna, 2004.
- ARAÚJO, U. F. A educação e a construção da cidadania: eixos temáticos da ética e da democracia. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- BAKER, C. F.; FILLMORE, C. J.; LOWE, J. B. **The Berkeley FrameNet Project**. Berkeley: International Computer Science Institute, 1998.
- BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011a.
- BAUMAN, Z. **A ética é possível num mundo de consumidores?** Rio de Janeiro: Zahar, 2011b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.
- BERNARDO, F. C. **Vida escolar – o mapa da crise sob a perspectiva discente**. 2011. 138 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.
- COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. **Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática**. São Paulo: FTD; Salvador: Fundação Odebrecht, 2006.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FILLMORE, C. J.; JOHNSON, C. R. **The FrameNet tagset for frame-semantic and syntactic coding of predicate-argument structure**. International Computer Science Institute: ACM, 2000.
- FILLMORE, C. J. Semântica de *Frames*. **Caderno de Tradução**, Porto Alegre, n. 25, jul.-dez. 2009.
- FONTES, M. R. **Frames e valores – um estudo sobre a normatividade no espaço escolar**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- FRAMENET BRASIL. **FrameNet Brasil**. Disponível em: <<http://www.framenetbr.ufjf.br/>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- FRAMENET. **FrameNet**. Disponível em: <<http://framenet2.icsi.berkeley.edu>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GUZZONI, M. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.

- ISHIKAWA, C. M. L. **A resignificação das práticas interacionais e linguísticas na sala de aula de Língua Portuguesa**. 2015. 126 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – PROFLETRAS/UFJF/CAPES/FAPEMIG, Juiz de Fora, 2015.
- JOHNSON, C. R.; PETRUCK, M. R. L.; BAKER, C. F.; ELLSWORTH, M.; RUPPENHOFER, J.; FILLMORE, C. J. **FrameNet: theory and practice**. Berkeley: ICSI, 2003.
- KLEIMAN, A. **Texto e leitor – aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2009.
- KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1999.
- LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. et al. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LIMA, F. R. O. **A perspectiva discente do frame aula**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- LIMA, F. R. O. **A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF – construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- LOURES, L. F. **A autoimagem do aluno de Português à luz da Semântica de Frames**. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.
- MIRANDA, N. S. Cala a boca não morreu. **Revista da ANPOLL**, Campinas, v. 18, p. 159-182, jan/jun.2005.
- MIRANDA, N. S. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania – 1ª etapa**. Juiz de Fora: EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG, 2007.
- MIRANDA, N. S. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania – 2ª etapa**. Juiz de Fora: EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG, 2009.
- MIRANDA, N. S. **Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania – 3ª etapa**. Juiz de Fora: EDITAL UNIVERSAL – FAPEMIG, 2011.
- MIRANDA, N. S. **Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula – 1ª etapa** PPG Linguística. Juiz de Fora: UFJF/FAPEMIG, 2012.
- MIRANDA, N. S. **Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula – 2ª etapa**. Juiz de Fora: PROFLETRAS/UFJF/FAPEMIG, 2014.
- MIRANDA, N. S.; BERNARDO, F. C. *Frames*, discurso e valores. **Revista Caderno de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 55, n. 1, p. 81-97, jan.-jun. 2013.
- MIRANDA, N. S.; SANTOS, T. M. B.; DEL-GAUDIO, S. M. A. **Reflexão metalinguística no Ensino Fundamental**. 1a. ed. Belo Horizonte: CEALE/FAE/UFMG – Coleção Alfabetização e Letramento, 2006. v. 1. 114p.
- MORIN, A. **Pesquisa-ação integral e sistêmica – uma antropopedagogia renovada**. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

NÓBREGA, A. N.; MAGALHÃES, C. E. A. Narrativa e identidade: contribuições da avaliação no processo de (re-)construção identitária em sala de aula universitária. **Revista Veredas On-line**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 68-84, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUPPENHOFER, J.; PETRUCK, M. R. L.; ELLSWORTH, M.; JOHNSON, C. R.; SCHEFFCZYK, J. **FrameNet II: extended theory and practice**. Berkeley: ICSI, 2010.

SALOMÃO, M. M. M. FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. **Revista Calidoscópico**, v. 7, n. 3, p. 171-182, set.-dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2009.73.01>

SALOMÃO, M. M. M.; TORRENT, T. T.; SAMPAIO, T. F. A Linguística de *corpus* encontra a linguística computacional: notícias do Projeto FrameNet Brasil. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 55, n. 1, p. 7-34, 2013.

SIQUEIRA, Amanda Cristina Testa. **A Semântica de Frames na análise do discurso discente – traçando o perfil do professor de Português**. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

TEIXEIRA, A. P. **A Semântica de Frames na análise do discurso docente – indicadores de sucesso da prática de ensino de Língua Portuguesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Quando a escola é democrática – Um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

TOMASELLO, M. **The cultural origins of human cognition**. Cambridge: Harvard University Press, 1999.