

Universidade Federal de Juiz de Fora
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Marta Aparecida Alvarenga

FRAMES, DISCURSOS E VALORES –
A PERSPECTIVA DISCENTE
SOBRE AS PRÁTICAS REGULADORAS DO AMBIENTE ESCOLAR

Juiz de Fora

2012

Marta Aparecida Alvarenga

FRAMES, DISCURSOS E VALORES –
A PERSPECTIVA DISCENTE
SOBRE AS PRÁTICAS REGULADORAS DO AMBIENTE ESCOLAR

Juiz de Fora

2012

MARTA APARECIDA ALVARENGA

***FRAMES, DISCURSOS E VALORES – A PERSPECTIVA DISCENTE SOBRE AS
PRÁTICAS REGULADORAS DO AMBIENTE ESCOLAR***

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

2012

Alvarenga, Marta Aparecida.

Frames, discursos e valores – a perspectiva discente sobre as práticas reguladoras do ambiente escolar / Marta Aparecida Alvarenga. – 2012.

140 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012

1. Semântica de *Frames*. 2. Heteronomia e Autonomia.
3. Educação de Valores. II. Título

Marta Aparecida Alvarenga

***Frames, discursos e valores – a perspectiva discente sobre as práticas reguladoras do
ambiente escolar***

Dissertação de conclusão de curso submetida ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre e aprovada pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em: 01/11/2012

BANCA EXAMINADORA:

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

Professora Doutora **Keylla Cristiane Manfili Fioravanti**
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)

Professora Doutora **Aracy Alves Martins**
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Aos meus filhos Aurélio e Anthony, com certeza os grandes responsáveis por eu aqui chegar, o meu carinho mais profundo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de amor, fé e esperança, pela dádiva da vida.

À Professora Neusa Salim Miranda pela orientação cuidadosa, paciência e dedicação, o meu eterno agradecimento!

Aos meus pais, Osvaldo e Therezinha, que nos momentos mais difíceis da minha jornada acadêmica me apoiaram e me incentivaram. Aos meus sobrinhos e irmãos, em especial, ao Hélder, pelas viagens agradáveis a Juiz de Fora.

Aos meus tios Celeste Pompéia e Paulo Alvarenga Domingues, pelo apoio e incentivo.

Aos professores do Programa de Mestrado em Linguística (UFJF), em especial à professora Denise Weiss que me mostrou que lutar pela vida e acreditar nos sonhos é essencial e inevitável. Meu sincero agradecimento!

Aos amigos do Mestrado com quem dividi uma parte deste caminho. À minha grande amiga, Mariana Rocha Fontes, companheira de jornada, que me apoiou incondicionalmente com doces palavras e vibrações de tranquilidade.

Às bolsistas do Projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”: Gláucia Lopes, Carol Alves, Adrielle Laviola e Diana Boccato, pelo apoio e dedicação.

Aos meus amigos de jornada das escolas em que leciono, em especial à Marluce de Oliveira, Jussara Vittal, Aparecida Elaine Fabiano, Ana Cláudia Rocha, Aparecida Abreu, Conceição Muniz e Silvana Rocha Garcia, pelos momentos de descontração e muita amizade.

À minha grande amiga Sandra Leite, pela esperança e crença num mundo melhor.

O meu agradecimento especial, à Mestranda Andressa Teixeira, pelo estímulo e por sempre estar disponível a ouvir e partilhar.

Resumo

A presente pesquisa instituiu-se como um subprojeto do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2011 - FAPEMIG e PNPd/CAPES), vinculado à linha de pesquisa “Linguística e Ensino de Línguas” do Programa de Pós-Graduação em Linguística da FALE/UFJF. Filia-se ainda ao GP FrameNet Brasil (CNPq), em sua linha *Frames* e Cidadania. O objeto de estudo são as práticas de normatividade no ambiente escolar perspectivadas pelo discurso discente. O cenário escolhido para esse Estudo de Caso é uma escola pública da periferia da cidade de Muriaé – MG e seus atores: 134 alunos do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Nosso principal objetivo consiste na investigação de como esses sujeitos (a) conceptualizam ‘regras’; (b) identificam as regras que normatizam suas vivências no espaço escolar e (c) propõem regras ideais para a regulação deste mesmo espaço. Tal interesse analítico se vincula à questão central que norteia este estudo de caso, qual seja a busca de compreensão para “a crise” de natureza disciplinar constatada nesta escola. Os pressupostos teóricos linguísticos nucleares que orientam a nossa análise advêm das contribuições da Linguística Cognitiva (FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT e CRUSE, 2004; MIRANDA, 2005 ; ISRAEL, 2004) - e, em especial, de seu modelo semântico de grande prestígio na contemporaneidade - a Semântica de *Frames* de Fillmore (1968, 1977, 1982, 2003, 2009) e do projeto lexicográfico FRAMENET (www.framenet.icsi.berkeley.edu - RUPPENHOFER, et al.). Dada a natureza híbrida deste projeto – linguístico e educacional - contribuições teóricas de outros campos do saber se fazem necessárias ao exercício interpretativo dos dados. Tais contribuições advêm, fundamentalmente, da Psicologia Moral (PIAGET, 1932/1994; LA TAILLE, 2006; MENIN, 1996, 2009; KOHLBERG, 1969, 1981; TOGNETTA & VINHA, 2008; TOGNETTA, 2009) e de outros campos, como as Ciências Sociais (BAUMAN, 1998, 1999, 2007, 2011; FRIDMAN, 2000 e HALL, 2002) e a Linguística Aplicada (LOPES, 2006, 2009, FABRÍCIO, 2006, RAJAGOPALAN, 2003; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012). Partindo da categoria analítica central – o *frame*, nossas análises conseguem delinear as principais cenas conceptuais evocadas pelos enunciados discentes e configurar um mapa da indisciplina escolar e da crise que acomete o cenário escolar atual. A rede de frames desvelada envolve substancialmente regras de conduta, que ao lado de cenas de Hostilidade - que representam 27% dos conteúdos das regras da escola e 22,2% das regras ideais - desfavorece ou mesmo impede o processo de ensino-aprendizagem. As análises ainda revelam que a escola não propicia o desenvolvimento moral autônomo dos alunos. De fato, o que os dados do discurso discente vão mostrar, em cruzamento com a realidade conflituosa é que, diante de uma escola que trata as questões de moralidade de forma heterônoma, a quase totalidade dos nossos alunos (99,5%), vivendo em situação de conflito, (i) têm consciência da existência de regras, mas (ii) em conflito com o princípio da autoridade; (iii) não têm consciência de obrigação / princípios, valores que sustentam as regras. Tais resultados sugerem que a escola, em consonância com toda a comunidade escolar e a favor de uma Educação de Valores, repense o tipo de regulação necessária ao bom convívio entre todos.

Palavras-chave: Semântica de *Frames*, Heteronomia e Autonomia, Educação de Valores

Abstract

This research establishes itself as a subproject the macroprojeto "Orality and Citizenship Practice" (MIRANDA, 2007, 2009, 2011 - and FAPEMIG PNPd / CAPES), linked to the research line "Linguistics and Language Teaching" Program Graduate Program in Linguistics FALE / UFJF. Join also to GP FrameNet Brazil (CNPq), in their line *frames* and Citizenship. The study object is the practices's normativity in the school environment envisaged by speech students. The scenario chosen for this case study is a public school in the outskirts of Muriaé - MG and its actors: 134 students from 6th to 9th grades of elementary school. Our main objective is to investigate how these subjects (a) conceptualize 'rules', (b) identify the rules that regulate their experiences at school and (c) propose rules to regulate ideals that same space. Such analytical interest is linked to the central question guiding this case study, namely the search for understanding "crisis" of a disciplinary nature found in this school. The theoretical linguistic core that guide our analysis of the contributions come from Cognitive Linguistics (FILLMORE, 1982; SOLOMON, 1999.2009; FAUCONNIER and TURNER, 2002; CROFT and CRUSE, 2004; MIRANDA, 2005; ISRAEL, 2004) - and in particular, its semantic model of great prestige in contemporary - the Semantic Frames (FILLMORE (1968, 1977, 1982, 2003, 2009) and FrameNet project lexicographical (www.framenet.icsi.berkeley.edu - RUPPENHOFER, et al). Given the hybrid nature of this project - linguistic and educational - theoretical contributions to other fields of knowledge are necessary to the exercise of interpretive data. Such contributions arise, fundamentally, the Moral Psychology (PIAGET, 1932/1994; TAILLE LA, 2006 , MENIN, 1996, 2009, KOHLBERG, 1969, 1981; TOGNETTA & VINE. 2008; TOGNETTA, 2009) and in other fields, such as Social Sciences (Bauman, 1998, 1999, 2007, 2011; FRIDMAN, 2000 and HALL., 2002) and Applied Linguistics (LOPES, 2006, 2009, FABRÍCIO, 2006, RAJAGOPALAN, 2003; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012). Starting from the central analytical category - the *frame*, our analysis can outline the main conceptual scenes statements evoked by students and configure a map of school indiscipline and the crisis that affects the current school setting. The network unveiled *frames* involves substantial rules of conduct, which alongside scenes of Hostility-representing 27% of the contents of the school rules and 22,2% of the ideal rules-discourages or even prevents the teaching - learning process. The analyzes also reveal that the school does not foster moral development of autonomous learners. In fact, what the data will show the student discourse in a cross with the reality of conflict is that before a school that deals with issues of morality so heteronomous, almost all of our students (99.5%), living in conflict situation, (i) are aware of the existence of rules, but (ii) conflict with the principle of authority, (iii) are not aware of requirement /principles, values that under pin the rules. These results suggest that the school, in line with the whole school community and in favor of a Values Education, rethink the type of regulation required for the smooth interaction between all.

Keywords: Semantic Frames, Heteronomy and Autonomy, Values Education.

LISTAS DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E DIAGRAMAS

Quadros

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Tipos de relações..... | 28 |
| Quadro 2 - Distribuição dos alunos nos anos do Ensino Fundamental..... | 51 |
| Quadro 3 - Modelo de Instrumento Investigativo..... | 55 |
| Quadro 4 - Idade escolar proposta pela Lei N° 11.274/2006..... | 56 |
| Quadro 5 - Questões da 2ª parte do Instrumento Investigativo (6ª ao 9ª Ano)... | 61 |
| Quadro 6 - Adaptação e tradução da Relação entre <i>frames</i> | 63 |
| Quadro 7- <i>Frame</i> Compliance / Obediência..... | 70 |
| Quadro 8 - <i>Frame</i> Sendo_Obrigado..... | 74 |
| Quadro 9 - <i>Frame</i> Regulação_Comando..... | 75 |
| Quadro 10 - <i>Frame</i> Prescrição..... | 83 |
| Quadro 11 - <i>Frame</i> Vestuário_Escolar..... | 91 |
| Quadro 12-EFs Vestuário e Indivíduo e suas frequências no discurso discente | 92 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 13- EFs Encontro_Hostil_Físico..... | 98 |
| Quadro 14 - <i>Frame</i> Movimento-próprio..... | 100 |
| Quadro 15 – <i>Frame</i> Turno_Escolar..... | 102 |
| Quadro 16 - <i>Frame</i> Ingestão..... | 104 |
| Quadro 17 – <i>Frame</i> Ingestão | 105 |
| Quadro 18 – <i>Frame</i> Relacionamento_Pessoal..... | 106 |
| Quadro 19 - <i>Frame</i> Ensino_Educação..... | 107 |

Tabelas

| | |
|--|------------|
| Tabela 1- Faixa etária e defasagem escolar dos alunos investigados..... | 57 |
| Tabela 2 - Práticas de Oralidade Coletivas Públicas..... | 59 |
| Tabela 3 - <i>Frames</i> emergentes e suas frequências (6º ao 9º anos)..... | 68 |
| Tabela 4 - Unidades Lexicais Monolexêmicas -<i>Frame</i> Obediência..... | 69 |
| Tabela 5- EFs <i>Frame</i> de Regulação_ Obediência..... | 71 |
| Tabela 6 - ULs -<i>Frame</i> Regulação_ Obediência..... | 71 |
| Tabela 7- Modais - <i>Frame</i> Sendo_ Obrigado..... | 73 |
| Tabela 8 - Vetos e Deveres..... | 87 |
| Tabela 9- ULs – Depredação..... | 95 |
| Tabela 10 - Regras ideais para os alunos..... | 112 |

Gráficos

| | |
|--|-----------|
| Gráfico 1 - Frequência de regras afirmativas e negativas..... | 79 |
| Gráfico 2 –Veto e Dever – Questão 2..... | 89 |
| Gráfico 3 – <i>Frame</i> Encontro_Hostil..... | 97 |

Diagramas

| | |
|---|-----------|
| Diagrama 1: Desenvolvimento moral concreto da infância à adolescência..... | 43 |
| Diagrama 2 – Desenvolvimento moral concreto ideal..... | 43 |
| Diagrama 3 - Diagrama da coação..... | 44 |
| Diagrama 4 - Principais <i>frames</i> presentes nos enunciados dos alunos..... | 67 |
| Diagrama 5 – Rede inicial de <i>frames</i> evocada pelos enunciados dos alunos – Questão 2..... | 82 |
| Diagrama 6 - Rede semântica de <i>frames</i> evocados em relação à Prescrição_ Rotina_Escolar no discurso discente 6º ao 9º ano | 84 |
| Diagrama 7 –Rede semântica de <i>frames</i> evocados a partir de Prescrição_Valores _Humanísticos no discurso discente 6ª ao 9º ano..... | 86 |

Figuras

| | |
|--|-----------|
| Figura 1 – <i>Frame</i> Transação_Comercial..... | 28 |
| Figura 2 – Subframes do <i>frame</i> Processo_Criminal..... | 29 |
| Figura 3 – Relações semânticas estabelecidas pelo <i>Frame</i> Cenário_Obrigaçã | 30 |
| Figura 4 – Despensa..... | 53 |
| Figura 5 – Cozinha | 53 |
| Figura 6 – Computadores | 53 |
| Figura 7 – Quadra / estacionamento..... | 53 |
| Figura 8 – Galpão | 53 |
| Figura 9 – O carrinho do supermercado que transporta os livros..... | 53 |
| Figura 10 – Refeitório / Pátio..... | 53 |
| Figura 11 – Banheiro..... | 53 |
| Figura 12- Salas de Aula (Anos finais)..... | 53 |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1. CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO DA LINGUAGEM | 19 |
| 1.1. Linguística Cognitiva..... | 19 |
| 1.2. Semântica de <i>Frames</i> e a FrameNet | 23 |
| 2. PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA LINGUÍSTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS | 32 |
| 2.1 Uma agenda ética para os estudos da linguagem..... | 33 |
| 2.2 A Sociedade contemporânea e seu funcionamento..... | 35 |
| 2.3 A contribuição da Psicologia Moral neste estudo | 38 |
| 2.3.1 As contribuições das teorias da moralidade..... | 39 |
| 2.3.2 O funcionamento das práticas reguladoras no ambiente escolar..... | 42 |
| 2.4 O mapa das práticas discentes no ambiente escolar: a emergência da crise..... | 47 |
| 3. METODOLOGIA | 49 |
| 3.1. Em cena: a escola | 50 |
| 3.2. O instrumento investigativo..... | 54 |
| 3.3. Em cena: os sujeitos da pesquisa..... | 56 |
| 3.4. Procedimentos de análise do <i>Corpus</i> | 61 |

| | |
|--|------------|
| 4. AS REGRAS EM AMBIENTE SOCIOMORAL ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DISCENTE..... | 64 |
| 4.1 Questão 1: “Para você, o que é uma regra?” | 66 |
| 4.1.1 O <i>frame</i> Regulação_Obediência..... | 68 |
| 4.1.2 O <i>frame</i> Sendo_ obrigado..... | 72 |
| 4.1.3 O <i>frame</i> Regulação_ Comando..... | 75 |
| 4.1.4 Pontuando os Principais Achados | 76 |
| 4.2 Questão 2: “Existem regras na sua escola?” | 77 |
| 4.2.1 A (in-) existência de regras no ambiente sociomoral escolar..... | 78 |
| 4.2.2 Os <i>frames</i> evocados pelas Construções Prescritivas | 81 |
| 4.2.2.1 Os <i>frames</i> de Prescrição | 82 |
| 4.3. Questão 3: Que regras você acha que a escola precisa ter? Cite no mínimo três regras..... | 110 |
| 4.3.1 As regras ideais quanto aos alunos..... | 111 |
| 4.3.2As regras ideais quanto aos professores | 122 |
| 4.3.3 As regras ideais quanto à instituição escolar..... | 123 |
| 5. CONCLUSÃO | 127 |
| 6. REFERÊNCIAS | 135 |

INTRODUÇÃO

*“Quem habita este planeta não é o
homem, mas os homens.
A pluralidade é a lei da Terra.”*

H. Arendt, A vida do espírito.

A epígrafe que abre este estudo anuncia, de fato, um desejo: “Que a pluralidade seja a lei da Terra”, uma vez que em tempos nos quais os laços humanos estão fragilizados, vigora cada vez mais o individualismo e a insensibilidade para com os problemas sociais. Essa insensibilidade chega até ser paradoxal, pois se o planeta é habitado **pelos homens**, os problemas que afetam uns, afetam todos. No entanto, o individualismo não permite a muitos que pensem e atuem sobre o mundo a partir desse ângulo e a necessidade de união dos homens, que no correr dos dias torna-se cada vez mais urgente, transforma-se para alguns em utopia e para outros em uma quimera.

Esta é a realidade mobilizadora deste estudo que integra o macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2011 - FAPEMIG e PNPd/CAPES), o qual se vincula à linha de pesquisa “Linguística e Ensino de Línguas” do Programa de Pós-Graduação em Linguística da FALE/UFJF. Filia-se ainda ao GP FrameNet Brasil (CNPq), em sua linha *Frames* e Cidadania.

Tendo como matéria a crise das práticas interacionais e linguísticas em instâncias públicas da sociedade brasileira contemporânea, este macroprojeto tem recortado a escola como seu cenário investigativo. Neste cenário, amplamente afetado pela dinâmica da sociedade de consumo, na qual impera tanto a lógica do capital quanto o fato de que o valor das virtudes morais e de uma conduta ética e cidadã não são relevantes nas relações humanas, que se investigam as práticas sociais vigentes e suas raízes conflituosas a partir do discurso discente e docente.

Ao longo de quase uma década, um conjunto significativo de Estudos de Caso vem se desenvolvendo¹ em torno deste macroprojeto, resultando em um contundente “mapa da crise” da sala de aula, delineado, em especial, pela perspectiva dos alunos. Este trabalho constitui-se como a sexta dissertação de Mestrado dentro desta proposta investigativa.

¹ Quatro trabalhos monográficos (MARTINS *et al*, 2004; LIMA *et al*, 2006; LAGE *et al*, 2009; OLIVEIRA & CASTILHO, 2010); cinco trabalhos dissertativos concluídos (PEREIRA, 2008; LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012); três em curso (TESTA, 2012; LOURES, 2012, TEIXEIRA, 2012) e uma tese de doutorado.

A presente pesquisa, assim como a de FONTES (2012), escolheu como cenário uma mesma escola da periferia da cidade de Muriaé – MG (cf. Metodologia). Recortado o objeto – a perspectiva discente sobre a normatividade no espaço escolar: concepção de regras e práticas reguladoras vigentes, tomamos como sujeitos deste estudo os 134 alunos das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). As demais séries (1º ao 5º ano e a turma do PAV) foram investigadas por FONTES (2012).

A escolha da mesma escola não se deu de forma aleatória. Como pesquisadora, integrante do projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”, sou professora de Língua Portuguesa dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental dessa escola. Meus relatos sobre a dura experiência vivenciada nessa instituição escolar determinou assim a escolha desta realidade como objeto desses dois projetos dissertativos, o meu e o de FONTES (2012).

Nesse sentido, a presente dissertação busca investigar, a partir do discurso discente, como os alunos identificam / vivenciam as regras que normatizam suas vivências no ambiente escolar.

O presente trabalho divide-se em dois capítulos teóricos, um capítulo metodológico, um capítulo de análise dos dados e a conclusão.

O primeiro capítulo visa compreender a principal vertente teórica que guia as análises linguísticas deste estudo, servindo de escopo à compreensão da forma como os alunos compreendem e categorizam as regras por eles vivenciadas no ambiente sociomoral que frequentam. Tais análises são nuclearmente **semânticas** e se sustentam em contribuições advindas da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT e CRUSE, 2004), e em especial, de seu modelo semântico de grande prestígio na contemporaneidade - a Semântica de *Frames* (FILLMORE (1968, 1977, 1982, 2003, 2009), acrescida do projeto lexicográfico derivado deste modelo, a FRAMENET (www.framenet.icsi.berkeley.edu - RUPPENHOFER, et al. 2010). A escolha da Semântica de *frames* como categoria central de análise se justifica, ante a presente dissertação, pela compreensão da relação entre experiência e uso linguístico.

O segundo capítulo apresenta o caminho multidisciplinar utilizado para a abordagem hermenêutica da questão educativa que mobiliza este estudo, qual seja a perspectiva discente sobre a normatividade exercida no espaço escolar. Contribuições acerca do desenvolvimento moral da criança (PIAGET, 1932/1994; LA TAILLE, 2006; MENIN, 1996, 2009; KOHLBERG, 1969, 1981), a discussão ética que se ergue no campo da educação (MIRANDA, 2005; TOGNETTA & VINHA. 2008; TOGNETTA, 2009), estudos das

Ciências Sociais (BAUMAN, 1998, 1999, 2007, 2011; FRIDMAN, 2000 e HALL., 2002) e a discussão relacionada à forma de se fazer pesquisa, travada hoje no seio da Linguística Aplicada (LOPES, 2006, 2009, FABRÍCIO, 2006, RAJAGOPALAN, 2003) nos fornecem, assim, as bases multidisciplinares que possibilitam um exercício interpretativo mais fundamentado do ambiente sociomoral perspectivado pelos discentes.

No terceiro capítulo explicitamos os procedimentos metodológicos utilizados na constituição do *corpus*. Através de três questões - 1) Para você, o que é uma regra?; 2) Existem regras na sua escola? Cite pelo menos três; 3) Quais regras você acha que sua escola deveria ter? – foi possível a constituição do *corpus* do presente estudo. Os enunciados discentes nos permitiram analisar as cenas conceituais evocadas a partir dos *frames* (que delas emergem), os quais são descritos nos moldes da *FrameNet* (<https://FrameNet.icsi.berkeley.edu>). Apresentamos de forma sucinta, informações complementares acerca do cenário investigado, do perfil socioeconômico e cultural dos alunos. Nesse capítulo ainda apresentamos as premissas metodológicas da plataforma de anotação lexicográfica (a *FrameNet*) que orienta as análises do quarto capítulo, ponto central da presente dissertação.

O quarto capítulo traz, assim, a análise dos dados apresentados nos discursos discentes. Somamos à análise qualitativa e quantitativa dos *frames* e suas redes, o exercício hermenêutico a partir das demais áreas de conhecimento que servem de suporte à compreensão da realidade educacional investigada.

O trabalho é encerrado com as considerações finais, no qual apresentamos os principais ganhos analíticos com o presente estudo.

Finalizando esta seção, retomamos sua epígrafe. A pluralidade dos homens, para nós, pode também ser entendida complementarmente por meio de uma convivência democrática, ética e cidadã. Como este trabalho procura delinear as práticas reguladoras no ambiente escolar, resta-nos saber (ou tentar saber) se elas são guiadas pela pluralidade, tanto por sua esfera individual-coletiva, quanto por sua esfera democrática. Dito isso, desejamos que a presente dissertação possa, talvez, não responder a um anseio tão complexo, mas, pelo menos, apontar caminhos.

1. CONTRIBUIÇÕES DO PARADIGMA SOCIOCOGNITIVO DA LINGUAGEM

O presente capítulo visa apresentar a principal vertente teórica que guia as análises linguísticas deste estudo, servindo de escopo à compreensão da forma como os alunos compreendem e categorizam as regras por eles vivenciadas no ambiente sociomoral que frequentam.

Tais análises são primordialmente semânticas e estão ancoradas na Linguística Cognitiva (seção 1.1) - de forma sucinta, nas teses centrais de LAKOFF (1987), LAKOFF e JOHNSON (1999), FAUCONNIERE e TURNER(2002), CROFT e CRUSE (2004) - e, em especial, em seu modelo semântico de grande prestígio na contemporaneidade - a Semântica de *Frames* (FILLMORE (1968, 1977, 1982, 2003, 2009), acrescida do projeto lexicográfico derivado deste modelo, a FRAMENET (www.framenet.icsi.berkeley.edu - RUPPENHOFER, et al. 2010) (seção 2.2).

1.1 LINGUÍSTICA COGNITIVA

O século XX assistiu a uma crescente afirmação da Linguística em seu estatuto científico, passando por diferentes e divergentes vertentes epistemológicas e despontando neste século como uma ciência mais consolidada. O afastamento cada vez maior de seus dogmas formalistas e a abertura para uma visão mais multifacetada da linguagem e das línguas definem a direção deste novo percurso científico.

Dentre os paradigmas mais prestigiados do século passado esteve o cognitivismo de matriz chomskyana. Apesar de não romper com a análise formalista de cunho estrutural que vigorou até meados do século, este paradigma se distancia epistemologicamente dessa tradição, ao promulgar que a língua não é aprendida, mas adquirida. O objeto de estudo da linguística deixa assim de ser a *langue* (SAUSSURE, 1975 [1916]) e passa a ser a competência linguística de um falante-ouvinte ideal, pertencente a uma também comunidade linguística ideal. (Martelotta, 2009)

O estudioso, diferentemente dos empiristas, parte da hipótese de que “existe um módulo linguístico em nossa mente, constituído de princípios responsáveis pela formação e compreensão das expressões linguísticas.” (VIOTTI, 2008 p. 33). Assim, em suas convicções racionalistas, atribui à mente a responsabilidade pela aquisição da linguagem, mediante a postulação de uma gramática universal (GU) de caráter algorítmico.

Em termos dos processos de significação da linguagem, o raciocínio matemático se repete, o que implica abordar a questão da integração conceptual em termos da “Hipótese forte da Composicionalidade”, nos moldes fregeanos, entendendo o todo (o significado) como o resultado da soma das partes que o integram (PEREIRA, 2008).

Sem dúvida, as ideias de Chomsky, enfeixadas pela Gramática Gerativa, têm grande relevo na medida em que, para a compreensão da linguagem, evocam a presença de um sujeito cognitivo. Entretanto, o fato de tal modelo postular uma estrutura racional, matemática e lógica para o organismo humano significou um limite formalista intransponível para suas abordagens. Assim, focalizando a competência, deixou de abarcar os aspectos sociointerativos (o uso e o usuário “real”) relacionados à linguagem.

A partir da década de 70, indagações acerca dos aspectos sociointerativos relacionados à linguagem criam uma dissidência teórica entre os cognitivistas, abrindo caminhos para novas perspectivas que passam a contemplar a relação entre linguagem, língua, sociedade e cultura. De igual modo, instaura-se uma nova concepção para a cognição, atrelando-a à cultura, à história, à emoção e à imaginação.

Contrapondo-se às abordagens formalistas do cognitivismo de Chomsky, assumindo a perspectiva cultural e interacional da cognição humana, propondo uma mudança de perspectiva no estudo da linguagem, em que os usuários reais da língua são colocados no centro da construção do significado, surge uma segunda vertente que compõe os estudos cognitivos da linguagem – a Linguística Cognitiva (doravante LC), a qual se inscreve como uma teoria que objetiva investigar questões concernentes à significação. A definição de SILVA (1997) elucida os princípios desta vertente teórica:

A Linguística Cognitiva é uma abordagem da linguagem perspectivada como meio de conhecimento e em conexão com a experiência humana do mundo. As unidades e as estruturas da linguagem são estudadas, não como se fossem entidades autônomas, mas como manifestações de capacidades cognitivas gerais, da organização conceptual, de princípios de categorização, de mecanismos de processamento e da experiência cultural, social e individual. (Silva 1997 p. 59)

Comungando com esses princípios, LAKOFF e JOHNSON (1999 p. 3) apresentam três premissas fundamentais ao Sociocognitivismo, quais sejam: (i) a mente é inerentemente corporificada; (ii) o pensamento é, em grande parte, inconsciente e (iii) os conceitos

abstratos são largamente metafóricos. Desta forma, os autores defendem uma nova abordagem para a cognição humana.

Na primeira premissa, o corpo passa a ser visto como cerne experiencial do pensamento e não apenas como meio. Nossa razão não é, portanto, descorporificada.

A segunda premissa demonstra que executamos tarefas cognitivas que se distanciam de nossa consciência, uma vez que nosso pensamento, é em grande parte, inconsciente. Assim sendo, de modo inconsciente, associamos categorias, conceitos e experiências. Segundo LAKOFF (1987), qualquer ser vivo categoriza, sendo que essa categorização acontece através de estruturas pré-conceptuais de nossa vivência corpórea ou físico-social mais primária (Categorias de Nível Básico e Esquemas Imagéticos) e de estruturas conceptuais complexas (*frames*).

O processo de categorização abrange, portanto, as Categorias de Nível Básico, - que envolvem segmentações naturais do mundo a partir das nossas características corpóreas e sensório-motoras - e os Esquemas Imagéticos, que são “gestalts experienciais minimamente estruturadas, que permitem a organização de um número indefinidamente grande de percepções, imagens e eventos” (LAKOFF, 1987, p. 20), os quais caracterizam as formas e inferências espaciais, não sendo, portanto, entidades do mundo externo.

Além das estruturas apresentadas, a terceira premissa remete à capacidade projetiva da cognição humana, que se manifesta não só na linguagem, como também em outros modos da cognição. “Metáforas e metonímias implicam, assim, a projeção de domínios do conhecimento, de modo a se constituírem novos modos de conceber a experiência concreta, e a se criarem novos símbolos linguísticos.” (BERNARDO, 2011 p. 42)

Outras premissas enfeixam, na perspectiva de CROFT e CRUSE (2004, p.1), os pressupostos fundamentais da Linguística Cognitiva:

- (1) A linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma.
- (2) Gramática é conceptualização.
- (3) O conhecimento linguístico emerge do uso da língua.

De acordo com os autores (*idem*), essas hipóteses vão de encontro às abordagens cognitivas de Chomsky e à Semântica de Condição de Verdade, nos termos de Frege.

A premissa básica da primeira hipótese –“a linguagem não é uma faculdade cognitiva autônoma”– configura-se essencialmente como uma resposta à tradição gerativista, que postula a existência de um módulo linguístico autônomo em nossa mente,

constituído de princípios responsáveis pela formação e compreensão das expressões linguísticas, o que pressupõe uma capacidade inata que subjaz ao processo de aquisição da linguagem. Tal premissa, como afirmam CROFT & CRUSE (*idem p. 3*), tem duas implicações importantes para a agenda de estudos da LC: (i) a maioria dos estudos em LC está envolvida na elucidação das estruturas conceptuais e das habilidades cognitivas, no esforço de demonstrar que a linguagem pode ser adequadamente modelada usando as estruturas conceptuais e habilidades cognitivas gerais; (ii) os modelos psicológicos de atenção e percepção são, assim, acessados pela LC e vem contribuindo com importantes noções, como *frame* e Teoria dos Protótipos, fundamentais à compreensão dos processos de conceptualização e categorização usados pela linguagem.

A segunda premissa - “*gramática é conceptualização*” – refere-se mais especificamente à estrutura conceptual, a qual não pode ser reduzida à simples correspondência entre verdade ou falsidade em relação às entidades do mundo. A LC argumenta que não só os aspectos semânticos, como também as representações sintáticas, morfológicas e fonológicas são também, basicamente conceptuais. Essa conceptualização remete a duas competências cognitivas humanas fundamentais: a categorização e a perspectivização. Assim sendo, o que se percebe como ‘verdadeiro’ em dado momento, pode não o ser em outro.

A terceira hipótese – “*o conhecimento linguístico emerge do uso*” – pretende assinalar que as categorias e estruturas semânticas, sintáticas, fonológicas e morfológicas são construídas a partir de enunciados específicos em situações comunicativas também específicas. Dito de outro modo, a questão central da Linguística Cognitiva é, pois, entender a linguagem como um processo cognitivo, sendo a significação negociada pelos interlocutores em situações contextuais específicas. Há clara relação entre significado e uso. Assim, a mudança de perspectiva no estudo da linguagem imposta pela Linguística Cognitiva coloca os usuários da língua no centro da construção do significado. O falante não é mais visto como um mero manipulador de regras preestabelecidas, mas como um produtor de significados em situações comunicativas reais, nas quais interage com interlocutores reais.

Assim, assumindo que a linguagem como um instrumento da cognição, a LC ostenta que a língua é então um instrumento que utilizamos para expressarmos pensamentos e interagirmos na sociedade.

Fundamentados na perspectiva teórica acima apresentada, assumimos que este trabalho dissertativo apoia-se em uma proposta sociocognitiva da linguagem, incorporando,

em sua tarefa teórico - analítica, os fenômenos referentes à interação social e enfatizando, portanto, o peso da **experiência** nos processos de significação.

O discurso dos alunos está imbuído de suas concepções, ou seja, de suas compreensões sobre a vivência / experiência das cenas por eles evocadas. A Linguística Sociocognitiva nos possibilita, de uma maneira muito específica, identificar estas concepções a partir de categorias distintas, entretanto a *FrameNet* e a Semântica de *Frames* nos fornecem a principal categoria de análise: o **conceito de frame**.

Durante nosso percurso teórico-metodológico, de acordo com MIRANDA (2012), a descoberta do *frame* como categoria de análise mostrou-se imensamente produtiva, uma vez que

“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.” (MIRANDA, 2012, p. 3).

Sendo assim, uma vez justificado nosso interesse por uma abordagem discursiva baseada na Semântica de *frames*, passaremos à apresentação abreviada dessa teoria para nos determos no projeto dela derivado, a plataforma lexicográfica *FrameNet*

1.2 A SEMÂNTICA DE *FRAMES* E A *FRAMENET*

Nos termos de Fillmore (1982), a Semântica de *Frames* se sustenta como sendo um programa de pesquisa em Semântica Empírica, o qual reivindica um *continuum* entre linguagem e experiência, sendo os significados entendidos a partir dos *frames*. Para o autor (FILLMORE, 2009 [1982], p. 26), tal modelo 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, pois, no cerne da Semântica de *Frames*, pois essa relação é fundamental para estabelecermos as redes de significação. O estudioso elucida que os *frames*:

“ (...) são sistemas de conceitos interligados, que, para se entender o significado de algo pertencente ao sistema é necessário dominar todo o sistema (FILLMORE, 1982, p.111)

Nesse sentido, Fillmore esclarece que os *frames* funcionam como *estruturas de expectativas*, as quais evocam toda uma gama de conceitos que se ligam culturalmente, em torno de Unidades Lexicais. Os *frames* seriam, assim, responsáveis por trazer à tona certas lacunas presentes nos textos. Na literatura, o conceito lexical BACHELOR (solteirão) é o exemplo clássico, o qual foi apresentado a primeira vez em FILLMORE (1975). Esse conceito, relacionado ao *frame* de CASAMENTO remete-nos à ideia de uma idade própria para o casamento e que o mesmo deve ser heterossexual. Tal vinculação a um *frame* é que nos impede de pensar uma pessoa que opta pelo celibato (um padre, o papa) ou por uma vida conjugal homossexual como solteirões.

Com a Semântica de *Frames*, 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 elas 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 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.

Nos termos deste modelo semântico, a construção de uma cena envolve, por assim dizer, uma relação entre um falante e uma situação perspectivada por ele. Nas palavras de FILLMORE (1977), os *significados são relativizados às cenas*. Assim sendo, toda informação é posicionada, não a respeito do que o mundo é, mas a partir da visão que o sujeito tem sobre o mundo. Incorpora(m)-se ao processo de significação, portanto, a(s) perspectiva(s) do sujeito em relação a uma situação refletindo “um pequeno resumo de uma ‘cena’ ou ‘situação’.” (*idem*, 1982, p.115). Sobre esse assunto, o autor (*ibidem*, 1982) esclarece que um sujeito pode evocar uma mesma cena sob perspectivas distintas. Para tanto, através de uma cena de Transação Comercial, o autor esclarece as dimensões que compõem esse *frame*, “descrevem uma transação comercial básica envolvendo um Comprador e um Vendedor que trocam Dinheiro e Bens²” (em uma relação de compra e venda). Assim, em uma comunidade que baseia sua economia no escambo de mercadorias não entenderia a função do dinheiro, pois não faz parte de sua cultura, esse elemento da

²<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>

cena não faz parte de sua experiência dentro desse *frame*.

Charles Fillmore, a partir da Semântica de *Frames*, desenvolveu o seu principal projeto no International Computer Science Institute (ICSI), em Berkeley (Califórnia) - um dicionário lexicográfico intitulado *FRAMENET* (<http://framenet.icsi.berkeley.edu/>), constituído de uma lista de *frames*, com suas definições e valências, uma lista de Unidades Lexicais (UL) evocadoras dos *frames* e uma rede de relações entre *frames*. O projeto está em operação desde 1997 e os dados, disponíveis gratuitamente na página do projeto para *download*, contêm mais de 11.600 Unidades Lexicais (ULs) e mais de 960 *frames* anotados e exemplificados através de 170 mil sentenças. A princípio, o trabalho da Framenet se deu exclusivamente na língua inglesa. Entretanto, atualmente já houve a expansão para as outras línguas, tais como o Japonês, Alemão, Francês e Espanhol. O projeto Framenet Brasil (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>) é hoje responsável por sua implantação em Português.

Nos termos de Ruppenhoffer et al (2010 p. 5), o objetivo da FrameNet é criar um recurso lexical *on-line* para a Língua Inglesa, baseado na Semântica de Frames e apoiado por evidência em *corpora*. Assim sendo, esta plataforma diferencia-se dos dicionários tradicionais, uma vez que estes objetivam somente apresentar os lexemas em definições concisas e seus exemplos como ilustrações; difere-se também dos dicionários disponíveis como a WordNet e os chamados *thesauri*, já que estes estudos não oferecem, assim como a FrameNet, variados sentidos para cada Unidade Lexical (UL).

Assim, enquanto a WordNet e todas as ontologias fornecem algum tipo de relação hierárquica baseada nas relações lexicais (sinonímia, antonímia, hiperonímia, hiponímia, por exemplo), a FrameNet inclui uma rede de relações entre os *frames*, sendo as mais importantes: Herança, Perspectiva_ em, Subframe e Usando. Estas relações entre os *frames*, podem ser visualizados na plataforma através da ferramenta de FrameGrapher (acessível a partir da página da FrameNet).

A ideia que fundamenta a FrameNet, segundo Ruppenhoffer et al (*idem*), é simples: os significados da maioria das palavras podem ser melhor compreendidos com base em um *frame*. Por exemplo, o conceito de *obediência* refere-se tipicamente a “**Ato**s e **Estado_de_Coisas** cujos **Protagonistas** são responsáveis por seguirem ou violarem algum conjunto de regras ou **Normas**.” No projeto FrameNet, este *frame* é nomeado Compliance / Obediência, e os **Ato**s, **Estado_de_Coisas** e **Protagonistas** são chamados Elementos de *Frames* (EFs). Palavras que evocam este *frame*, como *permanecer (na / fora) da*

linha, violação, seguir, sem lei, descumprimento, obediente, obedecer, transgredir, violar e violação são nomeadas como Unidades Lexicais (ULs).

Os principais conceitos teórico-metodológicos que norteiam os trabalhos na plataforma são: Unidade Lexical (UL) e Elementos de Frame (EFs).

Unidade Lexical (UL) é um pareamento de uma palavra (significante) com um único significado (*frame*). Tipicamente, cada sentido de uma palavra polissêmica pertence a um *frame* distinto que descreve um determinado tipo de situação, objeto ou evento, junto com seus participantes. Dessa forma, cada lexema, aciona, na FrameNet, estruturas conceptuais distintas. A descrição das Unidades lexicais (ULs) se dá, portanto, a partir dos *frames* que elas evocam.

Elementos de Frame (EFs), de acordo com BERNARDO (2011 p.47 apud RUPPENHOFFER et al, *ibidem*, p. 26-28), são entidades que integram um *frame* definindo a valência do mesmo. Os EFs são classificados como Nucleares ou Centrais e Não-Nucleares ou Não-Centrais, conforme a importância que desempenham no *frame*.

Os Elementos de *Frames* Centrais são aqueles essenciais, obrigatórios para que a cena seja constituída, mesmo que não estejam lexicalizados (*cf.* seção 4.3.2 cap.4). Podemos citar, como exemplo, no frame Compliance (Obediência), os EFs Atos, Estado_de_Coisas, Protagonistas e Norma.




Os Elementos de *Frames* Não-Nucleares são classificados de duas formas distintas: Periféricos e Extra-temáticos, definidos de forma convergente por atribuírem características aos *frames*, apesar de não os distinguirem. Os Periféricos podem ser entendidos, de forma resumida, como os elementos que exprimem características generalizadas a *frames* diversos, indicando assim informações acessórias a esses *frames*, tais como Modo, Lugar, Tempo e Finalidade. Já os EFs Extra-Temáticos, segundo PIRES (2010 p. 40-41), são aqueles que, além de estarem presentes na cena a que se referem, podem incluir o evento em um estado de coisas mais amplo, ou até mesmo, evocar outros *frames*. Iteração, Evento e Depictivo, segundo a autora (*idem*, p.40) são exemplos de Elementos de *Frames* desta natureza.






Há casos em que o Elemento de Frame, mesmo obrigatório, não aparece lexicalizado no *frame*. Nesses casos, a *FrameNet* também prevê uma solução, ou seja, marcar como Instanciação Nula. As Instanciações Nulas se apresentam em três tipos: IND (Instanciação Nula Definida); INI (Instanciação Nula Indefinida) e INC (Instanciação Nula Construcional). A Instanciação Nula Definida (IND), também conhecida por Anafórica, consiste em recuperar anaforicamente os elementos omissos. Na verdade, esses elementos podem ser entendidos pelo contexto linguístico ou pelo discurso. Por exemplo, o *frame*

Vestuário_Escolar tem como Elementos de Frame os elementos Indivíduo e Vestuário. Entretanto, no enunciado: “Escuta, que tal arranjar algo seco para {vocês VESTIREM?”} , o Elemento de Frame central Vestuário não aparece lexicalizado. Assim, o marcamos da seguinte forma: “Escuta, que tal arranjar algo seco para {vocês VESTIREM?” [IND Vestuário]}.

A Instanciação Nula Indefinida (INI) refere-se a casos indefinidos e o elemento omissivo pode ser entendido pela interpretação convencional, sem que haja necessidade de recorrer ao contexto. Os casos mais proeminentes se referem a objetos dos verbos comer, beber e costurar. (RUPPENHOFER, et al., 2010, p.23). Os autores citam, dentre outros, o exemplo “*Ele toma e nunca dá de volta. [Tema INI]*” e explicam que em casos como esses, o Verbo normalmente requer um argumento que pode ser usado numa construção genérica com INI. PIRES (2010, p.43), explica tal ocorrência a partir do exemplo “Ela pregou dois botões na camisa”, em que o INI Conector, por exemplo, a agulha, não aparece explícito.

A Instanciação Nula Construcional (INC), também chamada de Instanciação Omitida Estruturalmente, tem a sua omissão licenciada por uma construção gramatical na qual a palavra alvo aparece parcialmente independente da UL. Casos de INC incluem: a omissão dos sujeitos das sentenças Imperativas; a omissão do agente da voz passiva; e a omissão de sujeitos de gerúndios e infinitivos independentes. (RUPPENHOFER, et al., 2010, p.25). Casos como esses incluem exemplos como *A9-6 Não usar **INC** boné*, presente em nossos dados (cf. seção 4.2.2.2), em que a omissão do sujeito é licenciada por estar em uma sentença imperativa. Conforme anunciado anteriormente, na FrameNet, os *frames* se relacionam por uma rede semântica e mantêm entre si algum tipo de relação. Essas relações se caracterizam por serem assimétricas, em que um dos *frames* (o menos dependente – ou mais abstrato) pode ser chamado de SuperFrame e outro (mais dependente, portanto menos abstrato) pode ser chamado SubFrame (RUPPENHOFER et al, 2010 p. 73). Nesses termos, os autores apontam, conforme podemos evidenciar no Quadro 1, oito relações possíveis entre *frames* (Herança, Perspectiva_em, Subframe, Precede, Causativo_de, Incoativo_de, Usando e Veja_também) das quais nos ocuparemos das quatro mais importantes, segundo os autores (*idem*, p.7): Herança, Subframe, Perspectiva_em e Usando.

| Relação | SubFrame | SuperFrame | Cor das setas estabelecidas nas relações |
|-----------------------|----------------------|-----------------|---|
| <i>Herança</i> | <i>Filho</i> | <i>Pai</i> |  |
| <i>Perspectiva_em</i> | <i>Perspectivado</i> | <i>Neutro</i> |  |
| <i>SubFrame</i> | <i>Componente</i> | <i>Complexo</i> |  |

| | | | |
|---------------------|------------------------------|--------------------------|---|
| <i>Precede</i> | <i>Sucessor</i> | <i>Antecessor</i> |  |
| <i>Incoativo_de</i> | <i>Incoativo</i> | <i>Estado</i> |  |
| <i>Causativo_de</i> | <i>Causativo</i> | <i>Incoativo/Estado</i> |  |
| <i>Usando</i> | <i>Filho</i> | <i>Pai</i> |  |
| <i>Veja_também</i> | <i>Entrada de Referência</i> | <i>Entrada Principal</i> |  |

Quadro 1: Tipos de relações (RUPPENHOFER et al., 2010, p.75) acrescido das cores utilizadas nas respectivas relações

A relação de *Herança* (RUPPENHOFER et al., 2010, p.75) é a mais forte entre os *frames*. Nessa relação, qualquer coisa que é rigorosamente verdadeira sobre o *frame* Pai deve corresponder a um fato igual ou mais específico sobre o *frame* Filho.

A relação de *Perspectiva_em*, segundo Ruppenhofer et ali. (2010, p. 75), sugere a presença de, pelo menos, dois diferentes pontos de vista diferentes assumidos sobre um *frame* Neutro. Desta forma, pode-se referir à cena específica e assim perfilá-la. A relação usada por Fillmore como exemplo é a do *frame* *Transação_Comercial*. A Figura 1 apresenta tal relação:

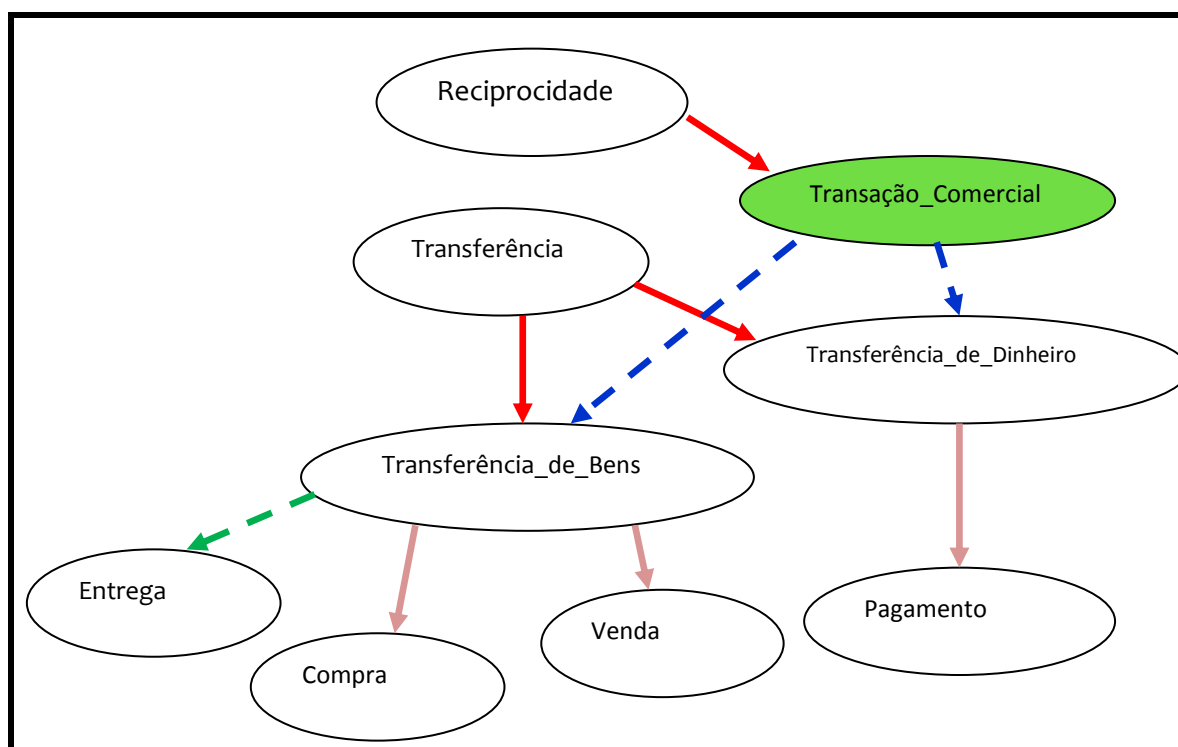


Figura 1: Frame Transação_Comercial traduzido - disponível em <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>

O *frame* *Transação_Comercial* envolve uma troca de Bens e Dinheiro entre o Comprador e o Vendedor. Esse *frame* inclui dois *subframes*: *Transferência_de_bens* e

Transferência_de_dinheiro. Cada um desses dois *frames* perfila os participantes de acordo com o ponto de vista assumido por eles. Assim, o *frame* de Compra tem uma relação de *Perspectiva-em* em relação ao *subframe* Transferência_de_bens em que o Dinheiro, Bens, Comprador e Vendedor são identificados.

A relação de *Subframe* apresenta *frames Complexos* que se referem às sequências de estados e transições. Os *frames Componentes* aparecem em uma relação de *Subframe* via *frames Complexos*. Nesta relação os Elementos de Frame dos *frames Complexos* podem ser mapeados nos *frames Componentes*. Fillmore cita como exemplo o Complexo *frame* Processo_Criminal, conforme podemos observar na Figura 2:

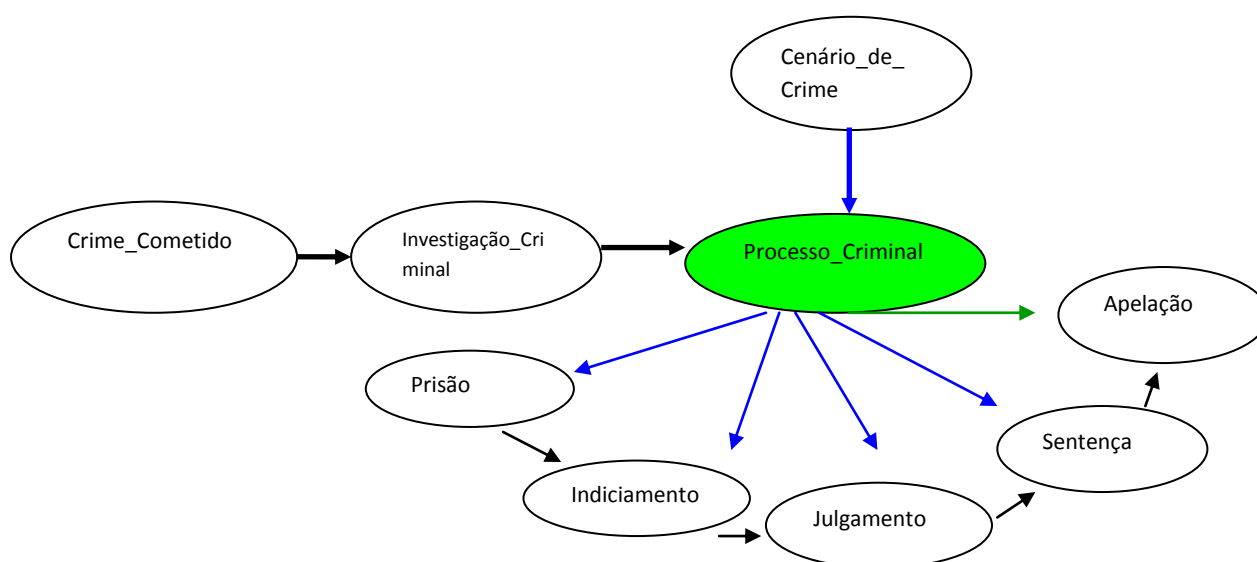


Figura 2: Subframes do frame Processo_Criminal

O *frame* Processo_Criminal apresenta vários passos: Prisão, Indiciamento, Julgamento, Sentença e Apelação, sendo que esses subframes são vinculados ao *frame* Complexo via relação *Subframe*.

A relação *Usando*, pressupõe, segundo Ruppenhofer et al. (2010, p. 78), uma relação em que uma parte da cena evocada pelo *frame* Filho refere-se ao *frame* Pai. Diferentemente da relação *Herança*, a relação *Usando* é feita de maneira bastante genérica. Como exemplo, há o caso do *frame* Obligation_Scenario, o qual conecta-se em uma relação semântica de Usando (seta verde) com o *frame* Obediência.

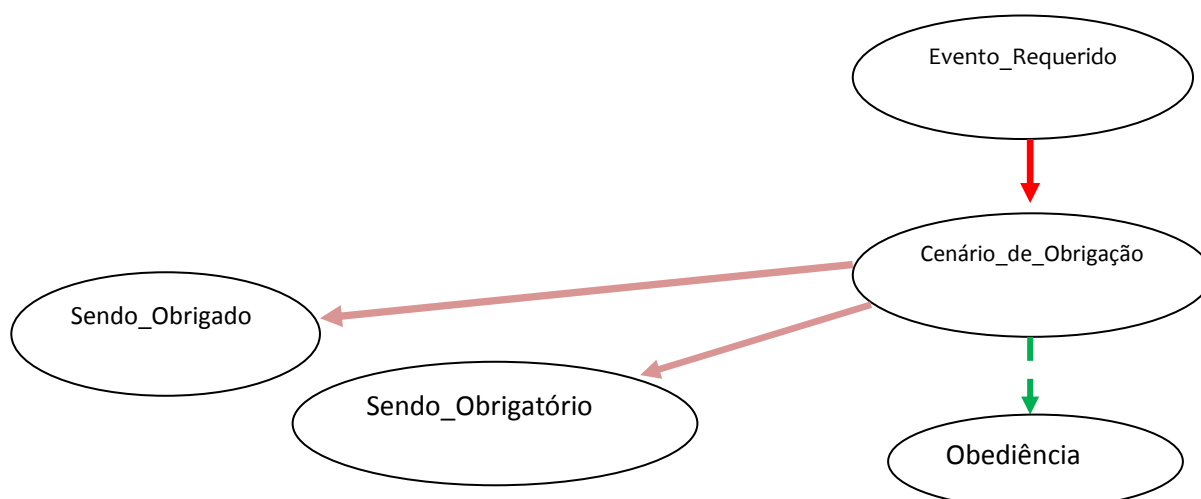


Figura 3: Relações semânticas estabelecidas pelo *Frame* Cenário_Obrigaçao (de forma abreviada e traduzida) ilustrada pela ferramenta FrameGrapher disponível em <https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>

Segundo Ruppenhoffer et al (2010 p. 15), há dois modos de se fazerem anotações na FrameNet: a anotação lexicográfica e a de texto corrido. Na anotação de texto corrido, anotam-se todas as ULs e construções que constituem o texto e na lexicográfica, registram-se todas as possibilidades sintático-semânticas (valências) de uma determinada Unidade Lexical em cada um dos seus sentidos, ou seja, a meta é “registrar todas as possibilidades semânticas e sintáticas (valências) de cada lexema em um dos seus sentidos.” Em seguida, busca-se por sentenças que a contenham em diferentes textos do *corpus*, para que sejam, posteriormente, anotadas. Nos dois tipos de anotações, postulam-se dentre as mais proeminentes, quatro camadas de anotação: Camada da Palavra_Alvo; Camada dos Elementos de *Frames*; Camada da Função Gramatical e Camada do Tipo Sintagmático.

Na **Camada da Palavra-Alvo** é destacada a Unidade Lexical. Convencionalmente, a palavra-alvo é marcada em letras brancas e realçada na cor preta. Como exemplos, apresentaremos a nossa primeira camada retirada de uma anotação da UL do frame de Vestir (Clothing) disponível na FrameNet Brasil - <http://www.framenetbr.ufjf.br/FramenetBRDesktop/public/frame>). Os EFs centrais deste frame são Indivíduo e Vestuário.

| | | | |
|---------------------|----|-------------|------------|
| Camada Palavra-Alvo | Eu | (não) VESTI | um casaco. |
|---------------------|----|-------------|------------|

A **Camada dos Elementos do *frame* (EF)**, única camada a ser anotada na presente pesquisa, refere-se à contraparte semântica da valência da UL. Essa camada identifica os EFs nucleares e não - nucleares, de acordo com suas funções na sentença – Indivíduo, Vestuário, Grau, Modo e assim por diante.

| | | | |
|----------------------------|-----------|-------------|------------|
| <i>Camada Palavra-Alvo</i> | Eu | (não) VESTI | um casaco. |
| <i>Camada EF</i> | Indivíduo | | Vestuário |

Há casos em que o Elemento de Frame não aparece lexicalizado no *frame*. Assim sendo, o marcamos através da Instanciação Nula.

A6 – 2 “Não usar roupas curtas.”

| | | | |
|----------------------------|---------------|------------|----------------|
| <i>Camada Palavra-Alvo</i> | | (não) USAR | roupas curtas. |
| <i>Camada EF</i> | Indivíduo=INC | | Vestuário |

No exemplo apresentado, a omissão do sujeito é licenciada por uma construção gramatical - a omissão do sujeito em sentenças imperativas.

A **Camada de Função Gramatical (FG)** marca a função gramatical desempenhada pelos EFs, como Argumento Externo, Objeto, entre outros. A **Camada dos Tipos Sintagmáticos (TS)** identifica os sintagmas relacionados à Unidade Lexical, tais como sintagmas nominais, sintagmas verbais.

| | | | |
|----------------------------|-----------|-------------|------------|
| <i>Camada Palavra-Alvo</i> | Eu | (não) VESTI | um casaco. |
| <i>Camada EF</i> | Indivíduo | | Vestuário |
| <i>Camada FG</i> | Ext | | Objeto |
| <i>Camada TS</i> | SN | | SN |

Dado o objetivo do presente estudo, qual seja investigar o modo como os alunos compreendem e categorizam as regras experienciadas por eles no ambiente sociomoral que frequentam, nosso foco analítico se limita à camada semântica, bastando-nos, assim a anotação dos EFs da cena conceptual. Consoantes com o trabalho de Bernardo (2010, p. 51) valemo-nos também de uma metodologia que parte do texto (relato de experiências dos alunos) onde buscamos as macrocenas / *superframes* e identificamos os *frames* oferecidos pela FrameNet (ULs e EFs) ou, na falta destes nesta plataforma, criamos, de modo abreviado, alguns *frames*.

2. PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA LINGUÍSTICA: AS CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

A incerteza é o habitat natural da vida humana – ainda que a esperança de escapar da incerteza seja o motor das atividades humanas. Escapar da incerteza é um ingrediente fundamental, mesmo que apenas tacitamente presumido, de todas e quaisquer imagens compósitas da felicidade. É por isso que a felicidade “genuína, adequada e total” sempre parece residir em algum lugar à frente: tal como o horizonte, que recua quando se tenta chegar mais perto dele.
(Zygmunt Bauman)³

Este capítulo apresenta o caminho multidisciplinar utilizado para a abordagem hermenêutica da questão educativa que mobiliza este estudo, qual seja a perspectiva discente sobre a normatividade exercida no espaço escolar. Partindo da análise semântica do discurso discente, como anunciado (cf. Introdução e cap. 1), descrevemos uma rede de *frames* que põe a mostra as experiências, as cenas normativas mais relevantes na comunidade em foco. Esta análise linguística serve de base para um exercício interpretativo mais fundamentado do ambiente sociomoral perspectivado pelos discentes. Assim, são evocados fundamentos e categorias de outras áreas do saber, como a Sociologia e a Psicologia Moral.

Os riscos decorrentes do caminho escolhido por este projeto de natureza híbrida são grandes. Certamente as interpretações de nossos dados, levando em conta estes saberes para além da Linguística, não terão a profundidade, a precisão esperada de um especialista. Contudo, optamos por assumir este risco. Como linguistas, afirmamos o caráter cultural, interacional da linguagem, o que nos fez optar por um modelo teórico – a Linguística Cognitiva – que tem a experiência de todas as ordens (física, cultural, social, histórica) como cerne de seus fundamentos e categorias analíticas (cf. cap. 1). Este é o solo para uma análise semântica que nos permite ir além. Assim, deixar de lado um possível diálogo com outras áreas que perspectivam a experiência humana sob outros ângulos seria frustrar nossa meta educativa neste estudo. Se os alunos falam de violência, de vestuário, das práticas de ensino, de bagunça, entre outros temas, como veremos em nossas análises, interessa-nos, além de descrever os *frames* emergentes, qualificar tais experiências em termos da vida social e, em especial, do desenvolvimento moral destes jovens estudantes. É assim que acreditamos ser

³ BAUMAN. *A arte da vida*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2009

possível entender o ambiente sociomoral vivido pela escola em profunda crise na vida brasileira contemporânea, de modo a poder contribuir com sua mudança.

Neste enquadre, estabelecemos o percurso desenvolvido neste capítulo. A primeira parte (**seção 2.1**) discorrerá sobre uma agenda ética para os estudos da linguagem postulada pela Linguística Aplicada. Na segunda parte desse capítulo (**seção 2.2**), apresentaremos uma breve incursão em alguns estudos advindos da Sociologia, como forma de procurar entendermos, ao menos parcialmente, as configurações sociais contemporâneas. A **seção 2.3** enfocará as contribuições fundamentais da Psicologia Moral para este estudo e, por fim, a **seção 2.4** apresentará os principais achados do macroprojeto no qual este trabalho está inserido.

Dessa forma, mesmo diante da possibilidade de erros, este estudo busca fazer descobertas que poderão ser validadas a partir do momento em que segue um caminho multidisciplinar e busca ultrapassar fronteiras.

2.1 Uma agenda ética para os estudos da linguagem

Uma premissa fundamental a este estudo tem respaldo significativo dentro de uma discussão relacionada à forma de se fazer pesquisa, travada hoje no seio da Linguística Aplicada (LOPES, 2006, 2009, FABRÍCIO, 2006, RAJAGOPALAN, 2003). **Não há verdades prontas, assim como não há pesquisa neutra.** O pesquisador não se apropria da realidade e a descreve. Ele faz parte, vivencia, experimenta de alguma maneira a realidade que deseja estudar, conhecer. Os estudos atuais de RAJAGOPALAN (2003) e LOPES (2006, 2009) assumem a necessidade de uma postura mais crítica no trabalho científico. O posicionamento crítico em ciência pressupõe saber reconhecer sua dimensão ética e, conseqüentemente, sua responsabilidade no ato da pesquisa. Pressupõe ainda que a pesquisa seja plural, isto é, contextualizada em termos sociais, históricos, culturais e políticos.

FABRÍCIO (2006), assumindo esta nova abordagem para a Linguística Aplicada (LA) acrescenta que

o que as novas orientações em LA aqui discutidas propõem não é, em absoluto, o abandono da fecunda teorização ou do rico ferramental analítico e descritivo produzido por essas áreas; ao contrário, nos convidam à utilização desses construtos em contínua experimentação nos jogos de verdade, desconfiando da formação de sistemas explicativos coesos, desestabilizando conceitos naturalizados e desprendendo-se de consensos tranquilizadores. Para isso, articulam-se vozes e ações frequentemente

inaudíveis na cultura apoiando-se tanto nas formas de produção de conhecimento dos que vivem essas práticas como na interface da educação, linguística, sociologia, filosofia, psicologia social, estudos culturais – entre outros campos das ciências sociais. (FABRÍCIO 2006, p. 58)

Segundo Fabrício (2006), esta nova visão da LA a coloca como um campo de pesquisa interdisciplinar e possibilita a criação de uma agenda ética “decorrente da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas.” (*idem*, p. 49). Nessa discussão, a LA coloca-se, também, como uma vertente política, pois para ela é primordial pensar formas de fazer pesquisa que deem voz a quem não tem e tematizem o que não é tematizado. (Lopes, 2009). Assim, consoante Lopes (2006, p. 87), na contemporaneidade, os estudos sobre linguagem preocupam-se com o modo de viver e de entender a vida social de cada indivíduo. Pontua, ainda, que não há como desvincular o conhecimento do modo de viver das pessoas, de seus cotidianos, sofrimentos, desejos e projetos políticos. Logo, a orientação ética tem por objetivo não relativizar todos os significados.

Esta virada dita *indisciplinar* da LA (LOPES, 2006, 2009) a coloca em uma posição complexa, mas como afirma LOPES (2009, p. 22):

A posição na fronteira é sempre perigosa, já que quem está além da fronteira é aquele que vai se apropriar de nosso conhecimento, vai falseá-lo ou usá-lo incorretamente. Mas ele pode ser também aquele que vai nos fazer refletir, pensar de outra forma ou ver o mundo com outro olhar. Em sociedades que se constituem cada vez mais de forma mestiça, nômade e híbrida, não seriam as epistemologias de fronteira essenciais para compreender tal mundo?

Ainda que partindo de outro “lugar” dentro do campo da Linguística e assumindo as premissas de uma visão sociocognitivista da linguagem, tal dimensão plural e ética para os estudos em linguagem de que falam Rajagopalan (*op. cit*, 2003), Lopes (*op. cit*, 2006, 2009) e Fabrício (2006) é também um compromisso de nossa agenda investigativa. Um compromisso com as vozes de nossos discentes que integram o que Lopes (2006) nomeia como as “vozes do sul”. Nosso papel de pesquisadora-professora da comunidade investigada nos coloca ante tal compromisso uma vez que, em relação direta com os sujeitos da pesquisa, estamos em busca, não apenas de um objeto para um projeto dissertativo, mas de um caminho para a construção de um ambiente sociomoral que torne possível um processo

de ensino-aprendizagem de qualidade. Daí o foco investigativo posto nas vozes dos discentes, sujeitos reais, vivendo em uma comunidade cheia de conflitos e indisciplina e em condições precárias de construção de sua própria cidadania. Daí nosso esforço em ultrapassar os limites da Linguística de modo a ter um olhar mais rico e plural sobre os fenômenos linguísticos que, desvelados no discurso, nos guiam na interpretação da experiência social dos sujeitos.

Deste modo, para dar conta de tal compromisso, nosso primeiro olhar, para além da fronteira da Linguística, se volta para o macroespaço social em que vivemos hodiernamente – uma sociedade fluida, em conflito, em que a opacidade de valores vem nos deixando cada vez mais inseguros e perplexos ante nossa tarefa educativa.

2.2 A Sociedade contemporânea e seu funcionamento

Um cenário em constante mudança social, tecnológica e econômica que gera inúmeros conflitos para os indivíduos - esta é a forma como a sociedade contemporânea vem sendo apresentada por estudiosos das Ciências Sociais, como FRIDMAN (2000), HALL (2002) e BAUMAN (1998, 1999, 2007, 2011). Nomeada através de diferentes rótulos, como Sociedade Pós-Moderna, Modernidade Líquida, ou Modernidade Reflexiva, a era em que vivemos tem como atributo maior a inconstância, a fluidez de tudo – capital, trabalho, relações, valores.

Antes de partirmos para a discussão do funcionamento da sociedade atual, delinearemos o perfil de indivíduo que ocupa, constrói (e desconstrói) essa sociedade, para, assim, podermos entendê-la de maneira mais acurada.

Iniciamos, deste modo, nossa discussão com uma possível definição de sujeito pós-moderno. Para HALL (2002), houve um longo percurso histórico pelo qual duas concepções de sujeito vigoraram (em épocas diferentes) até se chegar ao sujeito pós-moderno. Essas concepções são: i) **sujeito do Iluminismo**, o qual se baseava numa concepção de indivíduo unificado, sendo que o seu “eu” nascia com ele e se desenvolvia ao longo da vida, mas com o núcleo permanecendo estável e ii) **sujeito sociológico**, em que há um rompimento com a ideia de um sujeito autossuficiente, uma vez que a crescente complexidade do mundo moderno refletia um sujeito que era formado através das relações que estabelecia com outrem, uma identidade que “costura o sujeito à estrutura”, mas mesmo assim, este tipo de concepção “Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2002, p. 12).

De modo distinto, **o sujeito pós-moderno** é fruto de um processo no qual “as identidades que compunham as paisagens sociais ‘lá fora’ e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as ‘necessidades’ objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais.” (HALL, 2002, p. 12). Portanto, o sujeito pós-moderno é fruto desse processo de mudança, é definido historicamente⁴, sem se ter em vista uma identidade fixa, imutável, pois “Tornou-se mais difícil divisar o sujeito histórico que concentra, assimila e realiza todas as tarefas históricas da revolução das formas de viver” (FRIDMAN, 2000, p. 67). Ou ainda de acordo com BAUMAN (2011, p. 24), para o qual os jovens de hoje não querem uma identificação fixa, preferindo, então, uma *reidentificação perpétua*, dispostos a abandonar em um lapso de tempo a identidade até então (re) construída.

Temos, portanto, o conceito de sujeito sociológico atrelado ao que BAUMAN (1998, 1999, 2007, 2011) chamou de fase “sólida” da modernidade e o sujeito pós-moderno ligado à fase “líquida”.

A fase sólida da modernidade opõe-se à fase líquida principalmente por uma característica que é capaz de mudar todas as demais: a passagem de uma sociedade de produtores para uma sociedade de consumidores. Assim, a modernidade sólida era composta por produtores, por um exército de mão-de-obra, como afirma BAUMAN (1999), capaz de obedecer à norma imposta pela sociedade. Outro ponto importante sobre a fase sólida é aquele que diz respeito ao tempo-espaço. Para BAUMAN (1998, p. 110), nessa fase o tempo tinha “frente” e “trás”, a pessoa era compelida a andar para frente com o tempo. O tempo-espaço tinha *estrutura*, era durável, sólido, na medida correta para controlar as referências das pessoas e mesmo se elas se perdiam, podiam reencontrar-se e retomarem seu caminho. Vigorava, nessa época, a visão de uma vida que era construída por todo seu prolongamento, ou, como afirma BAUMAN (*idem*, p. 111) “[a estrutura] transformou a luta pela vida de cada um, antes uma disputa despropositada, numa realização coerente.”.

Diferentemente, a fase líquida caracteriza-se, primordialmente, pela alteração da sociedade de produtores em uma sociedade de consumidores. Consoante BAUMAN (1999, 2011), precisamos consumir para sobreviver, mas não é desse ato de consumo que se trata, e sim da transformação do “exército de mão-de-obra” para a condição de consumidores, pois nessa fase, a mão-de-obra de massa perdeu seu valor, uma vez que essa sociedade erige-se marcada pelos avanços tecnológicos. (BAUMAN, 1999).

⁴ O sujeito passa a ser definido não de maneira biológica, como, por exemplo, a concepção de raça, que é mais cultural que biológica.

A questão do tempo-espaço também é crucial na diferenciação das fases sólida e líquida. Se antes o tempo-espaço era estruturado, agora ele é caracterizado pelas demandas da sociedade de consumidores, que necessitam satisfazer-se instantaneamente, que são marcados pela **flexibilidade** às mudanças das regras *do jogo* e não pela **adequação** a elas. (BAUMAN, 1999).

Assim, o tempo-espaço enquanto categoria sólida desmancha-se, pois em um mundo globalizado as fronteiras foram diluídas, o trânsito de pessoas e mercadorias torna-se constitutivo dessa sociedade. Cria-se, então, um estado de alerta, no qual os consumidores estão sempre compelidos a desejarem algo que o satisfaça de maneira rápida, mas que abra a possibilidade para, imediatamente, desejarem outra coisa e assim por diante. O tempo passa a ser reduzido, como aponta Bauman:

A necessária redução do tempo é melhor alcançada se os consumidores não puderem prestar atenção ou concentrar o desejo por muito tempo em qualquer objeto; isto é, se forem impacientes, impetuosos, indóceis e, acima de tudo, facilmente instigáveis e também facilmente perderem o interesse. *A cultura da sociedade de consumo envolve sobretudo o esquecimento, não o aprendizado.* (BAUMAN, 1999, p. 90 – grifo nosso)

Atrelada a essa redução do tempo, temos o conceito do *eterno presente*, isto é, a necessidade de suprimir o passado, de não controlar o futuro, de mover-se sem seguir uma direção, pois *o tempo já não estrutura o espaço*. (BAUMAN, 1998, p. 113).

Juntamente com o advento da globalização em sua forma mais intensa, seguiu-se um profundo conhecimento e interferência das/nas sociedades, dos costumes locais, e, por conseguinte, o atrelamento do impacto de mudanças a nível global, não mais local. BAUMAN (2007, p. 13) afirma que vivemos em um planeta negativamente globalizado, pois vivenciamos uma globalização seletiva, que desdenha e desrespeita as fronteiras dos Estados, criando uma sociedade “aberta”, mas exposta aos golpes do “destino”. Essa sociedade aberta não é uma sociedade livre, mas é constituída por uma “população heterônoma, infeliz e vulnerável, confrontada e possivelmente sobrepujada por forças que não controla nem entende totalmente, uma população horrorizada por sua própria vulnerabilidade” (BAUMAN, *idem, ibidem*). Assim, nessa sociedade aberta, temos o reforço daquilo que anestesia o aperfeiçoamento social e moral da coletividade – a heteronomia, a infelicidade, a vulnerabilidade.

Temos, portanto, nessa globalização negativa, a formação de um estado de insegurança, que gera uma nova configuração do espaço, ou seja, nas cidades há o grupo da

classe alta que cria seus guetos, com muros, seguranças, com acesso a lazer e a serviços e há o grupo que foi empurrado também para guetos, mas que não dispõe dos serviços dos guetos da classe alta. Essa classe inferior, o refugio humano, tenta sobreviver na cidade, localmente, enquanto a classe alta se relaciona com o mundo globalmente, sendo a cidade apenas hospedaria, e não o local onde estão seus interesses (BAUMAN, 2007). Para BAUMAN (*idem*), enquanto a classe alta encastelar-se em seus guetos voluntários com medo da cidade, com medo de se relacionar com o diferente, as coisas continuarão como estão.

Isso se relaciona, também, à fragilidade dos laços humanos, que como afirma o autor “[os vínculos humanos] são confortavelmente frouxos, mas, por isso mesmo, terrivelmente precários, e é tão difícil praticar a solidariedade quanto compreender seus benefícios, e mais ainda suas virtudes morais.” (BAUMAN, 2007, p. 30).

Em suma, podemos pensar a sociedade atual marcadamente consumidora, em que as fronteiras de tempo-espaço estão diluídas, nas quais o indivíduo pós-moderno realiza-se como consumidor, não só de mercadorias como de identidades, não se atrelando fortemente a ninguém, tendo seus vínculos humanos a mesma característica do espaço-tempo no qual ele trafega.

Terminamos, portanto, essa seção com uma afirmação derradeira de Bauman que sintetiza as ideias aqui trabalhadas: “a ‘sociedade’ é cada vez mais vista e tratada como uma ‘rede’ em vez de uma ‘estrutura’ (...): ela é encarada como uma matriz de conexões e desconexões aleatórias e de um volume essencialmente infinito de permutações possíveis”. BAUMAN (2007, p. 9).

Nessa sociedade de incertezas, na qual a mudança e a flexibilidade estão na ordem do dia, precisamos pensar na questão dos valores humanísticos - talvez ainda mais que em outros tempos! Assim, a fim de entendermos melhor como esses valores são/estão configurados no ser humano, que passamos a apresentar, na próxima seção, a contribuição da Psicologia Moral.

2.3 A contribuição da Psicologia Moral neste estudo

Ante o cenário descrito na seção anterior, novos desafios são lançados no século XXI para aqueles que almejam estudar e entender uma questão primordial: o desenvolvimento moral do ser humano. Esta é, sem dúvida, uma questão central ao presente estudo uma vez que nosso recorte investigativo se estabelece no domínio da prescrição escolar, das regras

vigentes neste espaço. Este é o campo da Psicologia Moral, sobre a qual realizamos, a seguir, uma pequena incursão.

2.3.1 As contribuições das teorias da moralidade

Iniciamos nossa discussão traçando um breve panorama sobre dois conceitos basilares para a Psicologia Moral: a moral e a ética. Para tal, recorreremos a LA TAILLE (2006), uma vez que este vai além das dicotomias existentes, ao procurar não priorizar determinado ponto de vista em detrimento de outro, construindo hipóteses coerentes com o paradigma sociocognitivista que adotamos neste trabalho.

Sendo assim, LA TAILLE (2006) afirma que a moral e a ética possuem duas dimensões: uma afetiva, sustentada por teorias de Durkheim e Freud, e uma racional, sustentada por Piaget e Kohlberg.

Nas teorias da afetividade, a dimensão racional não é excluída, mas esta é secundária no processo. Nessas teorias, impera a aceitação do indivíduo como pré-moral ou moral, sendo o sujeito um receptor da moral, não um ser atuante em sua construção. Assim, nesses pontos de vista, não há moral universal possível, o que inviabilizaria, por exemplo, a existência da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Já nas teorias que abordam a dimensão racional, temos o trabalho seminal de PIAGET [1932] em uma única obra – “O juízo moral na criança” - dedicada ao desenvolvimento moral. A hipótese de Piaget é a de que o sujeito passa, se as interações com o meio forem favoráveis, de uma fase de **anomia**, a uma fase de **autonomia**, passando por uma fase de **heteronomia**. Piaget fala em desenvolvimento moral (ao contrário das teorias ligadas à afetividade), em que:

- **Anomia:** fase pré-moral, que se caracteriza pela não consideração da moral nas relações sociais;
- **Heteronomia** é o respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade;
- **Autonomia** é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar os princípios e normas, para legitimá-los, pelo crivo da inteligência. (LA TAILLE, 2006 p. 16)

O desenvolvimento moral, portanto, é visto como uma construção, que acontece em contextos de interação social. Se esta for baseada na coação, a heteronomia sai

reforçada. Se o convívio social permitir relações simétricas de cooperação, a autonomia moral torna-se possível.

O fato de Piaget ter inserido a questão do desenvolvimento moral em sua teoria, não a isentou de lacunas. Para LA TAILLE (2006), a teoria piagetiana não definiu, em termos claros, o que é moral e quais são os valores primordiais; o método piagetiano empregava dilemas simples, tendo esse método deixado de considerar a dificuldade de abstração das crianças. Obviamente que em ciência não existem verdades absolutas, assim as teorias piagetinas foram revisitadas e, posteriormente, refinadas por KOHLBERG (1969, 1984).

Este autor refinou a teoria piagetiana, aprofundando sua vertente racional. Kohlberg, apoiou-se no fato de que poucos indícios eram insuficientes para determinar se um sujeito é moralmente autônomo, constatando que o alcance dessa fase é um fenômeno raro na sociedade. Assim, produziu, talvez, o principal refinamento da teoria piagetiana: “guardou de Piaget a ideia de que o caminho do desenvolvimento moral vai da heteronomia para a autonomia, mas mostrou que este caminho é bastante longo e que a maioria das pessoas para no meio dele.” (LA TAILLE, 2006 p. 18).

Sendo assim, Kohlberg propôs três níveis de desenvolvimento moral: **Pré-convencional**, **Convencional** e **Pós-convencional**, com duas subdivisões cada⁵:

- **Nível pré-convencional:** Neste nível, a criança responde a regras culturais e rótulos de bom e ruim, mas com base na consequência ou na força física.
 - Estágio 1. Orientação para a punição e a obediência: As consequências físicas da ação determinam seu caráter bom ou ruim.
 - Estágio 2. Orientação instrumental-relativista: a ação correta consiste naquela que satisfaz instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as necessidades dos outros.
- **Nível convencional:** Neste nível, a manutenção das expectativas da família, grupo ou nação do indivíduo é percebida enquanto valiosa por si só.

⁵ De acordo com LA TAILLE (2006, p. 101-103)

- Estágio 3. A concordância interpessoal ou orientação para o "bom menino": Bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda os outros, e tem sua aprovação. A intenção é considerada.
- Estágio 4. Orientação para a manutenção da sociedade: Há uma orientação em direção à autoridade, a regras fixas e à manutenção da ordem social.
- **Nível pós-convencional**: Neste nível, há um esforço para definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação.
 - Estágio 5. Orientação para o contrato social: A ação correta tende a ser definida com a concordância de toda sociedade.
 - Estágio 6. Orientação para o princípio ético universal: princípios éticos escolhidos pelo sujeito, que recorrem à compreensão lógica, à universalidade e à consistência.

Esses estágios de desenvolvimento moral propostos por Kohlberg, como diz LA TAILLE (2006, p. 103) “trazem duas vantagens em relação à [teoria] de Piaget”: a primeira por exigir indícios mais contundentes para a configuração da autonomia e a segunda por constatar, através de pesquisas empíricas, que a maioria dos adultos não passa do nível convencional. Como afirma LA TAILLE (*idem, ibidem*) “**a autonomia é uma conquista cara e rara**”.

LA TAILLE (op. cit.) afirma que as quatro concepções (Durkheim, Freud, Piaget e Kohlberg) concordam do ponto de vista *formal* da moral, uma vez que todas elas a concebem como um conjunto de deveres e, portanto, procuram estudar a gênese do *sentimento de obrigatoriedade* experimentado pelo sujeito moral. No entanto, o autor assevera que para se pensar na moralidade do ponto de vista afetivo, é preciso que se ultrapasse a barreira de sua relação com um conjunto de deveres. Portanto, para o autor, as teorias elencadas acima não conjugam o dever moral com outras dimensões existenciais, o que para ele é um equívoco, pois “para compreendermos os comportamentos morais dos homens, devemos conhecer as opções éticas que eles assumem” (LA TAILLE, 2006, p. 25).

Sendo assim, o autor separa moral de ética, a fim de poder elucidar melhor cada campo. Em princípio, temos que a moral refere-se a deveres, ao como devo agir, e a ética refere-se a busca de uma vida boa.

No plano moral, percebemos que este se apresenta em todas as culturas, sendo todos os seres humanos capazes de experimentar o sentimento de obrigatoriedade, o sentimento de dever moral. Assim, para o autor, nos dias atuais, não há falta de senso moral e também não é uma boa opção teórica dividir os seres humanos em morais e não-morais, pois o problema maior não está em detectar a presença ou a ausência do sentimento de obrigatoriedade, mas sim a sua **força**, já que pode ser mais fraco que outros sentimentos.

No plano ético, temos a resposta à pergunta: “que vida quero viver?”, sendo essa resposta marcada por experiência subjetiva, isto é, se a ética é a busca por uma vida boa, uma vida boa seria aquela que faz sentido. Assim cada um realiza sua busca subjetivamente. Para LA TAILLE (2006), a condição necessária ao gozo da felicidade, da "vida boa", é ver a si próprio como pessoa de valor, capaz de afirmar-se enquanto tal, e de enxergar perspectivas de alcançar um grau satisfatório (expansão de si próprio).

LA TAILLE (*idem*, p. 58) afirma que “o sentimento de auto-respeito é o sentimento que **une** os planos moral e ético, pois ele é, por um lado, expressão de si próprio – portanto, elemento da 'vida boa' – e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade”, em síntese, respeita a moral quem é capaz de respeitar a si próprio. Assim, para o autor, **toda ética (projeto de felicidade que inclua o outro) tem uma moral, pois cabe à moral reger a vida em sociedade.**

2.3.2 O funcionamento das práticas reguladoras no ambiente escolar

Fazemos, agora, após explicitarmos as teorias sobre a moralidade/desenvolvimento moral, um recorte de grande interesse para esse estudo: o funcionamento concreto das práticas reguladoras em especial na escola.

Temos, em LA TAILLE (2006, p. 73-74), que a moral é um objeto de conhecimento; é a partir dela que surgem as regras, os princípios e os valores a serem seguidos. Para o autor, “regra” é um mandamento preciso, enquanto “princípio” seria a matriz da qual as regras são derivadas, ou de acordo com TOGNETTA e VINHA (2008), “em nome do quê agir?”. Segundo o autor, “a dimensão intelectual da ação moral não depende apenas do conhecimento de regras e de princípios, mas também da consciência de quais valores são os nossos” (LA TAILLE, *idem*, p. 75).

Em relação ao desenvolvimento da criança, TOGNETTA e VINHA (2008, p. 34) afirmam que este ocorre a partir do contato com o mundo das regras, em seguida, a partir dos oito anos, a criança já consegue abstrair e reconhecer os princípios, como o questionamento de injustiças, e na adolescência emergem as discussões sobre os valores. O diagrama 1 desenha este percurso de desenvolvimento:



Diagrama 1: Desenvolvimento moral concreto da infância à adolescência

No entanto, o contato com a realização concreta dos conteúdos morais, as regras, é muito conflituoso, pois a criança não sabe o porquê da existência de determinada regra, como, por exemplo, que não devemos roubar. Essa consciência é construída ao longo da infância e da adolescência, mas como apontou KOHLBERG (1969, 1984), a maioria dos adultos não atinge o grau máximo de abstração, a autonomia moral. Em um mundo de sujeitos moralmente autônomos, teríamos a dimensão moral assim configurada:



Diagrama 2: Desenvolvimento moral concreto ideal

A autonomia moral implica, por certo, a força de um projeto educativo. Todavia, como aponta MENIN (1996), a escola tem atuado pouco ou quase nada na construção da consciência moral – na formação da autonomia – dos alunos. Para a autora, a escola tem trabalhado no sentido de fomentar a heteronomia, uma vez que há, cada vez mais, a exigência de que os alunos obedeçam às normas impostas. Assim, a autora aponta algumas atitudes da escola que reforçam a heteronomia:

- i. Mantém uma relação de coação entre professor e aluno;
- ii. Ensina a moral como se esta fosse uma “matéria à parte”;
- iii. Proíbe trocas entre alunos, privilegiando as atividades individuais;
- iv. Impõe regras com *excesso de conteúdo*. (MENIN, 1996, p. 60)

Como aponta MENIN (*op. cit*), a relação de coação entre professor e aluno é colocada quando o professor se impõe como uma autoridade externa aos alunos, premiando os obedientes e desqualificando os desobedientes. Nesse sentido, teríamos o diagrama da coação, como sugere a autora:



Diagrama 3: “Diagrama da coação” (Menin, 1996)

MENIN (1996, p. 60) afirma que no momento que os agentes escolares – professores, diretores, funcionários – impõem as regras a serem seguidas segundo o diagrama da coação, criam o que ela chamou de “currículo oculto”, pois, sem estar elaborado conscientemente, reforça a heteronomia dos educandos.

Quanto aos itens “ii” e “iii” apontados pela autora, vale tomar a tese de TOMASELLO (2003) acerca do caráter partilhado da construção do conhecimento humano. Para TOMASELLO (*op. cit*), aprendemos **com** o outro, mas primordialmente **através** do outro. Sendo assim, ensinar a moral através de aulas expositivas, não fará com que os alunos atinjam sua autonomia, pois se aprende a moral, de acordo com MENIN (1996), praticando-a. Por isso, a ênfase em atividades individuais, que não proporcionam aos alunos o contato com seus pares, prejudica esse aprendizado, fortalecendo o individualismo.

A questão das regras com excesso de conteúdo (item iv) remete a regras que não possuem um conteúdo funcional, nas quais reside a ideia de que o importante é obedecê-las, como exemplifica a autora sobre a imposição da cor do tênis para se fazer aula de ginástica, o que, na prática, não faz diferença nenhuma.

TOGNETTA e VINHA (2008) distinguem dois tipos de regras: as **regras convencionais**, que consistem em condutas consideradas obrigatórias para um grupo, mas não universalizáveis e as **regras morais**, que seriam regras especificamente relacionadas “às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca de harmonia da pessoa e do bem estar alheio” (TOGNETTA e VINHA, *idem*, p. 21).

As regras convencionais são facilmente percebidas no ambiente escolar, como “não vir de boné”, “não mascar chicletes”, “vir de calça comprida”, etc, e são encontradas aos montes em várias escolas, sejam elas públicas, privadas, laicas, religiosas, militares... No entanto, e as regras morais, aquelas que efetivamente guiam nossas ações morais?

As autoras apontam que há pouca reflexão por parte de pais e professores sobre o porquê da existência de determinada regra. Muitos dizem que a regra já existe há muito tempo, e por isso deve ser cumprida. Notam, assim, que esses pais e professores atuam no sentido de manterem as relações de respeito unilaterais, reforçando a obediência cega e a submissão. (TOGNETTA e VINHA, 2008, p. 22-23).

Outro grande problema apontado pelas autoras é o fato de os professores não distinguirem as regras morais e convencionais. Podemos citar a situação de que a punição dada pela escola para um aluno que não trouxe o caderno para a aula pode ser a mesma para aquele que desrespeitou o colega. Essa homogeneidade nas punições deixam opacos os princípios, os valores que subjazem a essas regras morais e convencionais.

Não se trata aqui de dizer que as regras convencionais não devam existir; o que deve estar claro no momento no qual elas são formuladas são os princípios que as sustentam. Sendo assim, a obrigatoriedade do uso do tênis para fazer aula de educação física ancora-se no fato da proteção da integridade física dos alunos, diminuindo o risco de lesão, sendo essa regra diferente de uma que afirme a obrigatoriedade do tênis ter que ser da cor preta, por exemplo. Para TOGNETTA e VINHA (2008), quanto mais regras, menos autonomia.

A não obediência à determinada regra deve ser vista pela escola, de acordo com as autoras, como uma oportunidade para pensar a necessidade da sua existência, mudando o foco de atuação da escola, já que este sempre esteve na resolução de conflitos, não nos princípios geradores das regras. Assim, a indisciplina configurar-se-ia como um possível indício de que algo não está funcionando como deveria.

Em relação ao tema da **indisciplina**, LA TAILLE (1996) afirma que a mesma consiste em: “1) A revolta contra as normas; 2) o desconhecimento delas. No primeiro caso, a indisciplina traduz-se por uma forma de desobediência insolente; no segundo, pelo caos dos comportamentos, pela desorganização das relações.” (LA TAILLE, 1996, p.10). Assim, como afirma Macedo (1996, p. 194, *apud* TOGNETTA e VINHA 2008, p. 96): “uma regra não respeitada ou não - respeitável não é regra. É uma farsa justamente porque não regula”. Assim, “a revolta contra as normas” pode emergir de regras que não possuam princípios que as sustentem e valores que sustentem esses princípios (LA TAILLE, 2006, TOGNETTA e VINHA 2008).

Relacionando as práticas docentes com tais questões, TOGNETTA e VINHA (2008) sugerem que o professor deve sempre estar atento ao andamento de sua aula, se esta se adapta ao perfil da turma, se ele possui uma postura extremamente autoritária e inflexível, pois esses fatores podem gerar indisciplina.

O professor, segundo as autoras, não pode se deixar guiar por um conceito de educação autoritária, que conduz à rebeldia ou a alunos apáticos e pouco participativos (TOGNETTA e VINHA, *idem*, p. 129). O desenvolvimento moral de nossos alunos, a fim de que possamos formá-los para a autonomia, implica a discussão democrática das práticas reguladoras no ambiente escolar.

Por outro lado, cabe também repensar os papéis dos atores da cena escolar em termos do princípio da **equidade**. Segundo ARAÚJO (2000), a equidade é a diferença dentro da igualdade. Dentro de uma escola, por exemplo, os papéis de professor e aluno são assimétricos, ou seja, não há igualdade absoluta, apenas aquela que se refere aos direitos e deveres de todos os seres humanos. Aos professores foi dada uma responsabilidade, um papel social revestido de poder e saber e, por isso, não podem ser considerados iguais aos alunos. Assim, a equidade implica o reconhecimento da hierarquia de papéis entre professor-aluno, o que se torna imprescindível ao aprendizado moral e intelectual.

A partir desta perspectiva, MIRANDA (2005) pontua que é preciso que os professores retomem a sua “voz primeira”, isto é, que retomem seus papéis de mediadores da interação, buscando construir, junto às crianças e aos adolescentes, um ambiente democrático, cidadão e ético. Como elucida MIRANDA (2005), a geração de educadores formada sob égide de uma moral baseada em proibições formais, proibições essas que eram seguidas sem se questionar, assumiu um sentimento de culpa ante as novas gerações, colocando, no lugar da obediência cega e de limites rígidos, a tolerância máxima à falta de limites, à desregulamentação geral das práticas interacionais e linguísticas. A proposta seria, então, uma terceira via, a qual não dispensaria o papel ativo de pais e professores na transmissão de nossa herança cultural, mas consideraria o consenso entre educadores e educandos acerca de que tipo de regulação se precisaria ter para o convívio harmonioso.

Frente ao difícil enfrentamento de tais questões no ambiente escolar é que emerge o interesse de nosso grupo de pesquisa pelas vozes discentes. Interessa-nos, como já explicitado (Cf. Introdução), o modo como tais sujeitos perspectivam a experiência dentro do ambiente escolar em que vivem. Assim, o macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2010), a que este estudo se vincula como um subprojeto vem desenvolvendo um conjunto de trabalhos, dentre os quais destacamos os de LIMA (2009) e BERNARDO (2011). As autoras buscam construir o “mapa da crise”, descrevendo e buscando compreender as práticas discentes em sala de aula e no ambiente escolar mais amplo. Esses trabalhos são, portanto, o assunto da próxima seção.

2.4 O mapa das práticas discentes no ambiente escolar: a emergência da crise

Como anunciado, esta seção visa, sobretudo, a apresentar os trabalhos desenvolvidos por LIMA (2009) e BERNARDO (2011) no âmbito do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2010). Este macroprojeto foi desenhado por MIRANDA (2007) a partir de constatações empíricas da falta de polidez, de respeito e de uma não diferenciação entre os domínios público e privado de interação. Não é nosso propósito aqui defender o retorno à sociedade moderna sólida, mas atuar, como educadores e pesquisadores, para o fortalecimento dos laços de solidariedade que estão frouxos, como anunciado por Bauman, ou até inexistentes, que são cruciais para o fortalecimento de nossas estruturas democráticas.

Em nossa concepção, devemos reatar esses laços, criando arenas comunicativas, marcadas pela necessidade, talvez urgente, de fornecer aos nossos jovens, anestesiados pelo *eterno presente*, nossos valores, nossa herança, no sentido Tomaselliano do termo⁶, para que eles a modifiquem, aperfeiçoando melhor a sociedade na qual vivemos.

Nossa proposta é a de que um caminho possível para o enfretamento de tal crise é o equacionamento entre a Educação Linguística e a Educação de Valores, já que em nosso ponto de vista, a educação linguística pressupõe saber a hora de falar, mas também a hora de silenciar e esse conhecimento só é possível se se tem em mente que necessitamos possuir determinados valores (MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2010).

Para tal empreitada, escolhemos como lócus de pesquisa o espaço escolar, pois além de ser nosso campo de atuação, é onde ocorre uma das principais socializações das crianças e dos adolescentes. Sendo assim, LIMA (2009) e BERNARDO (2011), em suas dissertações de mestrado, fizeram um grande estudo em 21 escolas municipais de Juiz de Fora/MG, investigando ao todo 923 alunos dos 6º e 9º anos do Ensino Fundamental.

LIMA (2009) buscou em sua dissertação desvelar como os sujeitos investigados conceptualizavam o *frame* Aula, como eram as suas práticas (e as de seus professores) mais rotineiras em sala de aula. Os principais achados deste estudo podem ser sumarizados da seguinte forma: no que tange à conceptualização do *frame* Aula, temos que os alunos se enxergam como passivos nessa cena, recebendo do professor o conteúdo. No que se refere às práticas docentes dentro de sala, pode-se dizer que os professores, na perspectiva discente, além de desempenharem o papel ativo de transmissão do saber, empenham-se, de modo

⁶ Para TOMASELLO (2003), a capacidade humana de transmitir sua herança cultural é primordial para o desenvolvimento e sobrevivência da espécie.

quase “bélico”, em ações que visam à manutenção da ordem dentro de sala. Já as práticas discentes apresentam um comportamento diverso, uma vez que 44% das práticas listadas pelos alunos divergem do *frame* Aula, configurando *frames* como Conversa, Diversão, Agressividade, Indiferença, Sofrer Punição, Insatisfação, Alimentação e Vandalismo. Por fim, os alunos, quando perguntados sobre como seria a aula ideal, novamente atribuem-se um papel passivo. Contudo, as práticas de violência e indisciplina por eles descritas como rotineiras são avaliadas como negativas, o que implica na não naturalização das mesmas. Erguem-se, assim, de modo claro, valores humanísticos cobrados de professores e alunos e postos como condição para uma aula ideal.

BERNARDO (2011), ao analisar a quinta questão do instrumento respondida pelos 391 alunos do 9º ano (*Conte um caso bom ou ruim que aconteceu com você ou com algum colega em sua escola*) estruturou o “mapa da crise escolar”, uma vez que 66,88% das ações relatadas pelos discentes divergiam dos propósitos educacionais. Temos, então, os 422 casos relatados assim distribuídos nos seguintes *frames*: Indisciplina_Escolar (169 casos), constituída basicamente (72,2%) por casos evocadores do *frame* Encontro_Hostil (122 casos), Ensino_Educação (125), Acidente (97) e Relacionamento_Pessoal (32).

A partir desses dois trabalhos - em que se constatou a *crise* das práticas interacionais na escola tanto dentro quanto fora da sala de aula, e o mais importante, a não naturalização das cenas divergentes e a necessidade colocada pelos alunos de alguma forma de regulação dessas práticas - emerge o presente estudo, que busca compreender como se dão as práticas reguladoras no interior da escola.

Essa constatação da crise na escola pode (e talvez deva) estar no fato de a sociedade estar passando por uma fase na qual assiste a um “rearranjo moral, ao aparecimento de novas modalidades de relacionamento, à valorização de determinadas virtudes, a novas inquietações éticas, e não uma volta à condição pré-moral” (LA TAILLE e MENIN, 2009, p. 11). Assim, temos que trabalhar como jardineiros cultivando as novas possibilidades de arranjo moral, pois, como afirmam os autores, não estamos passando por uma **crise de valores**, mas estamos em um mundo no qual os **valores** cultivados décadas atrás **estão em crise**.

3. METODOLOGIA

Uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais exige muitos métodos e dados: um pluralismo metodológico se origina como uma necessidade metodológica.

BAUER & GASKELL (2002p.18)

A palavra Metodologia, do grego, *methos* + *logos*, é definida assim pelo dicionário HOUAISS (2004): 1. “conjunto de normas, regras e princípios empregados por uma atividade ou disciplina”, cujo objetivo é alcançar um fim. A presente pesquisa, pretendendo analisar, a partir do discurso discente, como os alunos do 6º ao 9º ano de uma determinada escola da periferia de Muriaé _MG identificam / vivenciam as regras que normatizam suas vivências no espaço escolar, apresenta-se, metodologicamente, como um **estudo de caso** apoiado no **método misto**, definido por um continuum entre práticas de análise **qualitativas e quantitativas**.

Um estudo de caso se caracteriza nas palavras de YIN (2001, p.32) por ser “uma investigação empírica sobre um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real.”

A metodologia mista pode ser definida como:

“...Uma abordagem do conhecimento (teoria e prática) que tenta considerar múltiplos pontos de vista, perspectivas e posições (sempre incluindo as posições de pesquisa qualitativa e quantitativa). (JOHNSON, R.; ONWUEG BUZIE, A. J.; TURNER, L.A. , 2007 p. 113)⁷

Portanto, fazer pesquisa envolvendo método misto requer trabalhar com descrições e interpretações. Nas palavras de GOODE & HATT (1968, p. 117) “a pesquisa moderna deve rejeitar qualquer dicotomia entre estudos quantitativos e qualitativos ou entre abordagens estatísticas e não estatísticas.”

O continuum analítico envolvendo procedimentos quantitativo e qualitativo permeia nossas análises de dados e se sustenta a partir de pressupostos sociocognitivistas de uma Linguística Cognitiva (cf. cap. 2) que tem a riqueza de estímulos e a experiência (reiterada e

⁷ No original: “... an approach to knowledge (theory and practice) that attempts to consider multiple viewpoints, perspectives, positions, and standpoints (always including the satndpoints of qualitative and quantitative research)”

convencionalizada) como pressupostos fundamentais para a constituição de todas as formas de expressão (gramaticais e lexicais) de uma língua. Assim, o uso linguístico perspectivado em cenários de interação “reais” constitui-se como base fundamental à análise de qualquer fenômeno linguístico, o que traz para a Linguística Cognitiva uma nova dimensão metodológica – a análise baseada em corpora, uma massa quantitativamente relevante de dados. De igual modo, a frequência de ocorrência de exemplares linguísticos nestes corpora passa a ter relevância na medida em que indicia a reiteração deste item e a sua convencionalização dentro da rede de signos lexicais ou gramaticais.

Nesses termos, nossa análise, conforme já explicitado (cf. Introdução) desenvolve-se a partir de um *corpus* escrito, construído pelo conjunto de 369 respostas de 134 alunos ao instrumento investigativo desta pesquisa (cf. seção 3.2). A análise qualitativa dos dados se ancora, fundamentalmente, na categoria *frame*, em sua descrição e relações hierárquicas. A frequência de ocorrência é um aspecto quantitativo considerado em relação a tais descrições semânticas. Assim, estabelecem-se de “relações de frequência de uso de ULs, *frames* e EFs como índices marcadores de convencionalização de estruturas de experiências (*frames*) na comunidade discursiva em foco” (MIRANDA, 2012, inédito). Dito de outro modo, a reiteração de ULs no discurso discente nos indicia a presença de um *frame* e quanto maior a frequência deste *frame*, mais marcante é tal experiência em sua comunidade sociomoral.

A partir dessa análise linguística, procedemos ao exercício hermenêutico dos dados, mediante categorias advindas, em especial, da Psicologia Moral e da Educação, com vistas a alcançar as metas investigativas educacionais deste projeto dissertativo.

Posto isto, passamos à apresentação do cenário investigativo desta pesquisa (3.1). Em seguida, apresentamos o instrumento investigativo e as partes que o compõem. Os sujeitos do presente estudo serão apresentados na seção 3.3 e, por fim, em última análise, abordaremos os procedimentos de análise do *corpus* e todas as suas peculiaridades.

3.1 Em cena: a escola

Estamos diante de uma escola pública estadual, situada na periferia da cidade de Muriaé – MG. Conforme apresentado à Introdução, a escolha deste cenário investigativo se deu por dois motivos. Pesquisadora do projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”, sou professora de Língua Portuguesa dos sextos e sétimos anos do Ensino Fundamental dessa escola. Meus relatos sobre a dura experiência vivenciada nesta escola determinou a escolha

desta realidade como objeto de dois projetos dissertativos, meu e da pesquisadora mestranda Mariana Rocha Fontes.

Recortado o objeto – a perspectiva discente sobre a normatividade no espaço escolar: concepção e prática, tomamos como sujeitos deste estudo os 134 alunos das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). As demais séries (1º ao 5º ano e a turma do PAV) foram investigadas por FONTES (2012).

A escola pública em questão atende 298 alunos no Ensino Fundamental da Educação Básica (1º ao 9º ano). Deste total, 164 alunos frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), sendo que uma destas turmas, com apenas 07 (sete) alunos, é destinada ao projeto, denominado PAV⁸ (Programa Acelerar para Vencer). Tal projeto reúne, nessa escola, em uma única turma, alunos do 1º ao 5º ano fora da faixa etária.

No período da aplicação do instrumento investigativo, as turmas estavam assim distribuídas:

| Ensino Fundamental | | | | | | | |
|--------------------|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-----------------|
| MATUTINO | | | | VESPERTINO | | | Total de alunos |
| | Ano | Nº de turmas | Nº de alunos | Ano | Nº de turmas | Nº de alunos | |
| Anos iniciais | | | | 1º ao 5º ano | 7 | 157 | 157 |
| Anos finais | 6º ao 9º ano | 7 | 134 | | | | 134 |
| PAV | | | | 1º ao 5º ano | 1 | 7 | 7 |
| Total | | | | | | | 298 |

Quadro 2: Distribuição dos alunos nos anos do Ensino Fundamental

O horário de funcionamento da escola se distribui em turnos matutino e vespertino. No turno da manhã funcionam as turmas de 6º ao 9º ano; na parte da tarde, as séries iniciais e a turma do PAV.

O corpo docente da escola é composto por 23 professores, incluindo a diretora e a vice-diretora. Outros profissionais atuam na presente escola: 02 especialistas, 06 ajudantes de serviços gerais, uma secretária, uma bibliotecária e 03 auxiliares de secretaria.

A escola, de pequeno porte se comparada às demais do município, localiza-se em um bairro de classe social baixa na periferia da cidade de Muriaé – MG, a apenas 850 metros do centro da cidade. Em termos de espaço físico, ambientes de trabalho e lazer, a escola define-se por um espaço exíguo e mal equipado. Possui apenas 08 salas de aula, 01 secretaria, a sala do diretor, 03 banheiros, sendo 02 (um masculino e outro feminino)

⁸Segundo a Resolução SEE/MG Nº 1033/2008, o PAV se apresenta como um mecanismo de correção da distorção idade-ano de escolaridade e alicerce para a “superação da pobreza crônica das novas gerações”. (SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer. *Documento Base*. 2008. p.4.)

destinados aos alunos e o outro, aos professores. Além desses cômodos, há uma cozinha, a qual se desdobra em uma despensa; um espaço reservado à futura quadra, um espaço reservado ao futuro refeitório, uma secretaria e um galpão, onde ficam alojados os livros paradidáticos, além dos jornais velhos e material de limpeza. A escola não dispõe de uma biblioteca, nem tampouco garagem para estacionamento dos carros dos professores e funcionários.

A falta de espaço na escola é visível. O espaço reservado à “futura” quadra passou a funcionar como estacionamento. Deste modo, os alunos, no horário das aulas de Educação Física, dividem este espaço com os carros estacionados. O refeitório, espaço destinado às refeições e lanches dos alunos, fica na parte central da escola, como um espaço divisor entre as salas. Contém duas mesas grandes e quatro bancos. Uma parte de uma dessas mesas e do banco se transforma em uma mini-cantina “itinerante” na hora do recreio. Assim, secretária e/ou ajudantes de serviços gerais vendem “pequenos lanches” neste período aos alunos. O palco, lugar onde ocorrem as apresentações discentes ocupa também uma parte do refeitório. Além disso, o refeitório é utilizado também como uma espécie de pátio, onde os alunos correm e brincam na hora do recreio. Tais fatos fazem com que esse lugar se transforme em espaços destinados que não sejam os seus específicos. Como não há biblioteca, os livros, cerca de 100, destinados à leitura e à pesquisa, são levados aos alunos pela bibliotecária ou pelos próprios professores em um carrinho de supermercado (que guarda material de limpeza no galpão), imitando, mesmo que de forma tímida, uma biblioteca itinerante.

Apesar de a instituição contar com doze computadores doados pelo governo de Minas Gerais, os mesmos ficam guardados em uma sala de aula sem que possam ser usados, já que a sala em que se encontram é usada para o funcionamento de uma turma escolar. Os computadores ficam cobertos com uma toalha bem grande sem que sejam utilizados para os fins a que se destinam.

Para uma melhor visualização dos espaços escolares mencionados, demonstramos, a partir das figuras 4-12, o cenário educacional na época da pesquisa:



Figura 4: Despensa



Figura 5: Cozinha

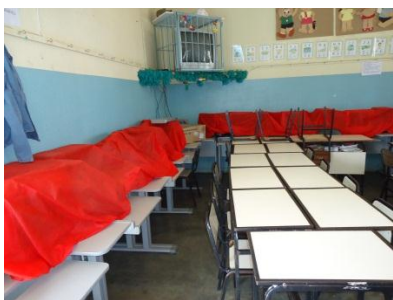


Figura 6: Computadores



Figura 7: Quadra / estacionamento



Figura 8: Galpão



Figura 9: O carrinho do supermercado que transporta os livros



Figura 10: Refeitório / pátio



Figura 11: Banheiro



Figura 12: Salas de aula (Anos finais)

A experiência dos alunos em um espaço escolar tão precário emerge, de forma relevante, na investigação de FONTES (2012; cf. Introdução) que tem em foco o segmento de 1º ao 5º ano. Em nossos dados, a falta de espaço (cf. cap. 4), faz com que os alunos se tornem inquietos. Eles aproveitam a hora do recreio para correrem e nessa corrida descontrolada, acabam até trombando uns nos outros. O refeitório se torna um verdadeiro campo de corrida na hora do recreio.

A abordagem minuciosa do instrumento investigativo que utilizamos em nossa pesquisa será detalhada na próxima seção.

3.2 O instrumento investigativo

Objetivando investigar como os alunos normatizam / vivenciam as normas no ambiente sociomoral escolar, elaboramos (ALVARENGA e FONTES) um instrumento investigativo, ou seja, um questionário semiaberto, o qual foi aprovado pelo Parecer nº 009/2011 – Protocolo *CEP-UFJF* 2269.009.2011 - pelo Comitê de Ética em Pesquisa – *CEP / UFJF*, em 16/06/2011.

O modelo do instrumento elaborado e aplicado foi o seguinte:

| |
|--|
| <p>Prezado jovem,</p> <p>As suas respostas às perguntas abaixo representam uma grande contribuição para com uma importante pesquisa que estamos desenvolvendo na Universidade Federal de Juiz de Fora. Tal pesquisa precisamos saber sua opinião FRANCA e HONESTA sobre a realidade de sua escola. Como aluno-cidadão, contamos com você!</p> <p>Nossos agradecimentos, Equipe do Projeto Educação da Oralidade – UFJF/ FAPEMIG</p> <p>A - Se você quiser, escreva um pseudônimo (um nome “de mentirinha”), com o qual vamos identificá-lo:</p> <p>_____</p> <p>Sexo: () masculino () feminino</p> <p>Idade: _____</p> <p>Bairro: _____ Cidade: _____</p> |
| <p>B - Escolaridade: Ensino Fundamental</p> <p>1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º ()</p> <p>Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____</p> |
| <p>C – Quantas pessoas moram com você? _____</p> <p>Quantos cômodos tem sua casa? _____</p> <p>Quem é responsável por você?</p> <p>() pai () mãe () pai e mãe () outros: _____</p> <p>Qual a profissão de seu (s) pais (s) ou responsável (eis)?</p> <p>_____</p> |

| D- Você costuma ir | Com frequência | Raramente | Nunca |
|----------------------------|----------------|-----------|-------|
| ao cinema | | | |
| Ao teatro | | | |
| a exposições culturais | | | |
| a cerimônias religiosas | | | |
| a palestras | | | |
| a shows musicais | | | |
| a festas na casa de amigos | | | |

| E- Em sua família | Com frequência | Raramente | Nunca |
|--|----------------|-----------|-------|
| as refeições são feitas com todos à mesa | | | |
| Seus responsáveis leem jornais, revistas | | | |
| Seus responsáveis leem livros | | | |
| Há programas de lazer juntos | | | |
| vê-se televisão juntos | | | |

| |
|---|
| <p>1) Para você, o que é regra?</p> <p>2) Existem regras na sua escola? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Cite, pelo menos, três delas.</p> <p>3) Que regras você acha que a escola precisa ter? Cite no mínimo três regras.</p> |
|---|

Quadro 3 – Modelo de instrumento Investigativo

O instrumento investigativo é composto de duas partes, sendo que a primeira parte (itens A, B, C, D, E) é voltada para a análise do perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos da pesquisa. Após a identificação dos sujeitos, propomo-nos a investigar as práticas de letramento mais comuns e a frequência com que os alunos e suas famílias realizam conjuntamente práticas coletivas públicas de oralidade. A segunda parte é composta de 3 perguntas que objetivam captar o modo como os alunos concebem regras e as práticas normatizadoras vivenciadas por eles no cenário educacional.

Anteriormente à aplicação desse questionário, criamos um instrumento-piloto, que foi aplicado em uma turma de 27 alunos do 6º ano da Escola Estadual Orlando Flores, em Muriaé. Após as análises desse instrumento-piloto, chegamos à conclusão de que ele não precisaria passar por nenhum ajuste, dada a comprovação da eficiência do mesmo.

Além desse questionário semiaberto, os dois projetos dissertativos envolvidos com esta pesquisa (ALVARENGA e FONTES) tiveram como instrumento auxiliar um “diário de bordo”, que serviu para que pudéssemos fazer observações acerca da experiência vivenciada pelos alunos nesse ambiente, durante as duas primeiras semanas do mês de dezembro de 2010. Neste período, observamos os alunos em sala de aula e nos corredores; conversamos com professores e funcionários e participamos dos momentos mais diversos nesse ambiente, tais como: a fila que os alunos deviam fazer todas as manhãs antes de entrar para a sala de aula, o momento em que os alunos merendavam no pátio, a reunião de professores, o

conselho de classe, além das aulas de Língua Portuguesa nos sextos e sétimos anos ministradas por mim. Tais anotações serviram somente como dados secundários a que recorreremos como uma ajuda à interpretação da base de dados primários de nossa investigação, qual seja o *corpus* com as respostas discursivas dos alunos.

A partir dos dados obtidos na primeira parte do instrumento, passamos a apresentar, na próxima seção, uma descrição abreviada do perfil socioeconômico de nossos alunos de 6º a 9º anos e de suas vivências em práticas sociais.

3.3 Em cena: os sujeitos da pesquisa

Com base nos dados obtidos na primeira parte do instrumento investigativo, pudemos constatar, em relação ao sexo, que 70 alunos dessa instituição são sexo do feminino (56,2%) e 47,8% (64 alunos) são do sexo masculino, havendo dessa forma, um certo equilíbrio entre os sexos.

Com relação à idade dos sujeitos, há uma defasagem acentuada da idade cronológica dos educandos em relação àquela considerada ideal para o ano escolar que frequentam, ou seja, quase metade dos alunos do 6º ao 9º ano estão fora da faixa etária desejada para os anos finais do Ensino Fundamental de acordo com a LEI Nº 11.274, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006, que estabelece em seu Art. 32: que “*O ensino fundamental é obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade.*” Assim sendo, a duração obrigatória do Ensino Fundamental foi ampliada de oito para nove anos e a idade cronológica dos alunos em todo o Ensino Fundamental passou a ser estabelecida da seguinte forma:

| Como era | Como ficou estabelecido após a publicação da Lei Nº 11.274, DE 06 DE FEVEREIRO DE 2006 | |
|------------------------------|--|---------|
| Séries | Anos correspondentes | Idade |
| Classe de alfabetização (CA) | 1º ano | 6 anos |
| 1ª série | 2º ano | 7 anos |
| 2ª série | 3º ano | 8 anos |
| 3ª série | 4º ano | 9 anos |
| 4ª série | 5º ano | 10 anos |
| 5ª série | 6º ano | 11 anos |
| 6ª série | 7º ano | 12 anos |
| 7ª série | 8º ano | 13 anos |
| 8ª série | 9º ano | 14 anos |

Quadro 4: Idade escolar proposta pela Lei Nº 11.274/2006

Como nossa pesquisa abrange somente os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, passamos a apresentar somente os dados obtidos nessas séries. Desse modo, exibimos na tabela 1, o número e a frequência exata das idades e a defasagem idade escolar ideal / faixa etária dos educandos:

| Serição anterior | Serição estabelecida (LEI Nº 11.274, DE 06 DE FEVEREIRO DE 2006) | | Sujeitos da pesquisa | | |
|------------------|--|---------|-------------------------------|-------------------------------|-----------------|
| | Anos correspondentes | Idade | Alunos dentro da faixa etária | Alunos fora da faixa etária | Total de alunos |
| 5ª série | 6º ano | 11 anos | 18 | 18 | 36 |
| 6ª série | 7º ano | 12 anos | 19 | 22 | 41 |
| 7ª série | 8º ano | 13 anos | 15 | 17 | 32 |
| 8ª série | 9º ano | 14 anos | 18 | 7 | 25 |
| Total | | | 70 (52,2%) | 64 (47,8%) | 134 (100%) |

Tabela 1: Faixa etária e defasagem escolar dos alunos investigados (6º ao 9º ano)

A tabela apresentado demonstra com clareza que 64 alunos (47,8%) estão com a idade cronológica em desacordo com o ano escolar que deveriam estar cursando. Dos 36 alunos do 6º ano, metade dos sujeitos tem idade superior a 11 anos; no 7º ano - 53,7% (22 alunos) – apresentam o mesmo problema, assim como o 8º e 9º anos. O 9º ano, em relação à idade escolar / faixa etária proposta pelos órgãos oficiais é a que apresenta um maior equilíbrio.

Essa situação traz à consideração outro problema educacional sério vivido por esta escola: a **repetência escolar**. Por estar justamente ciente dessa situação, nossa escola implementou, como mencionamos anteriormente, o Projeto do PAV, cujo objetivo é tentar minimizar na escola, mesmo que de forma tímida, o problema da defasagem escolar. Apesar de tal esforço, os índices da repetência em 2010 foram alarmantes. Do total (134) dos alunos dos 6º ao 9º anos, 54 (40,2%) educandos foram reprovados, sendo 10 (7,4%) alunos do 6º ano; 13 (9,7%) estudantes do 7º ano; 15 (11,1%) do 8º ano e 16 (12%) educandos do 9º ano. Dessa forma, somente 80 (58,8%) alunos foram considerados aptos para cursarem a série subsequente.

No que diz respeito ao local em que residem, todos os alunos investigados disseram morar no município de Muriaé, sendo que 105 alunos (78,4%) residem no próprio bairro onde se localiza a escola e 21,6% (29 alunos) moram em bairros próximos à instituição em

tela. Tal fato nos leva a constatar o cumprimento de uma exigência prevista em lei: o aluno do Ensino Fundamental deve estudar na escola mais próxima da sua residência. 80 (60%) alunos responderam que estudam nessa escola desde o 6º ano ou séries anteriores. Em nossas anotações no diário de bordo temos registrado que os alunos que disseram estudar a menos tempo na escola, justificaram tal fato por terem se mudado para o bairro em datas posteriores ao início do estudo no Ensino Fundamental.

Em relação ao desenho familiar, dos 134 alunos participantes da pesquisa, 104 (77,6%) dizem ter o pai e a mãe como responsáveis; 20 alunos (14,9%) têm apenas a mãe; 02 alunos (1,4%) , o pai; e 01 aluno (0,7%) diz ter o padrasto como seu responsável.

Em relação às profissões dos seus pais / responsáveis, pudemos constatar que as profissões citadas, em sua grande maioria, não exigem escolaridade avançada. Das 134 respostas obtidas em nossos dados, somente 06 (4,5%) estudantes disseram que suas mães são do lar; 02 (1,5%) alunos apresentaram as profissões dos responsáveis como profissões que exigem um curso superior (médica e advogada); 120 (89,5%) estudantes responderam que as mães / pais / responsáveis exercem outras funções. As profissões mais citadas para as mães foram: doméstica faxineira, lavadeira, costureira, bordadeira, auxiliar de serviços gerais, atendentes de loja, balconista. Já para os pais/padrastos foram: caminhoneiro, serralheiro, vidraceiro, soldador, vigilante de banco, cobrador de ônibus, porteiro, pedreiro, servente de pedreiro, mecânico, pintor e frentista. Um número menor de alunos – 06 (4,5%) disseram ter o pai desempregado ou aposentado.

O quadro das profissões dos responsáveis nos permitiu traçar o perfil socioeconômico dessas famílias: são pessoas humildes e pertencem a classes sociais baixas. Não se trata, contudo, de jovens desassistidos, uma vez que estão vinculados a um núcleo familiar, em que os responsáveis ocupam um posto de trabalho.

Os itens D e E do Instrumento Investigativo se destinaram a analisar a frequência desses sujeitos em práticas sociais públicas e privadas de interação. As instâncias públicas se referiam a idas a cinema, teatro, exposições culturais, cerimônias religiosas, palestras, shows musicais e às festas na casa de amigos.

A tabela a 2 nos mostra claramente a exata frequência relativa às práticas de oralidade coletivas públicas:

| LOCAIS | COM FREQUÊNCIA | RARAMENTE | NUNCA | TOTAL |
|--------|-------------------|-----------|-------|-------|
|--------|-------------------|-----------|-------|-------|

| | | | | |
|-------------------------|------------|------------|------------|-----|
| Cinema | 13 (9,7%) | 80 (59,7%) | 41(30,6%) | 134 |
| Teatro | 08(6%) | 59 (44%) | 67 (50%) | 134 |
| Exposições culturais | 14 (10,5%) | 57 (42,5%) | 63 (47%) | 134 |
| Cerimônias religiosas | 60 (44,8%) | 52(38,8%) | 22 (16,4%) | 134 |
| Palestras | 16 (12%) | 79 (59%) | 39 (29%) | 134 |
| Shows musicais | 45 (33,5%) | 59(44%) | 30 (22,5%) | 134 |
| Festa na casa de amigos | 78 (58,2%) | 45 (33,6%) | 11(8,2%) | 134 |

Tabela 2: Práticas de Oralidade Coletivas Públicas

Esses dados demonstram que 80 alunos (59,7%) raramente frequentam o cinema; 67 (50%) nunca frequentam o teatro; 63 (47%) nunca visitam exposições culturais; 79 (59%) raramente assistem a palestras; 59 (44%) estudantes afirmaram raramente irem a shows musicais; 60 alunos (44,8%) responderam que frequentam cerimônias religiosas e 58,2% (78 alunos) responderam que frequentam a casa de amigos.

De forma mais assídua, os alunos frequentam ambientes informais públicos de interação, como festas na casa de amigos, as quais não garantem um aprendizado mais aprofundado das práticas normatizadoras de convivência em ambientes públicos, pois se caracterizam pela informalidade, diversão e descontração. A frequência às cerimônias religiosas merece, também, especial destaque, haja vista que foi a segunda prática mais citada. No bairro, a presença marcante de igrejas de variadas crenças, provavelmente, influenciou o índice elevado dessa frequência.

Os baixos índices de frequência às práticas letradas de oralidade podem estar relacionados à maneira como os alunos e suas respectivas famílias se relacionam com essas práticas. Em nossas anotações no “diário de bordo”, os alunos afirmaram que a frequência às tais práticas é desnecessária para a própria sobrevivência. Assim, tal discurso provém, provavelmente, da família em seu modo de perceber a realidade. São famílias pouco letradas; são trabalhadores, sem tempo, recursos e estímulos para a frequência a tais práticas sociais. De fato, **sem direito de acesso a elas** - em um país em que o pão (bens materiais) e os sonhos (bens simbólicos, como a escrita, a cultura letrada) se distanciam - os alunos perdem a oportunidade de educar-se para as práticas de oralidade letradas. Apesar de a escola propiciar, mesmo que de forma tímida, tais práticas, como apresentações teatrais, feiras culturais, o pouco estímulo a essas ações por parte dos docentes não é suficiente para modificar a opinião e a prática dos alunos acerca dessas vivências.

As instâncias privadas de interação que destacamos no presente estudo se referem aos ambientes em que os sujeitos se relacionam com a sua família. Um fato nos chamou a

atenção: a baixa frequência de convívio entre pais/responsáveis e filhos. Dos 134 sujeitos investigados, quase a metade dos educandos (65 alunos – 48,5%) respondeu que a família não se reúne no momento das refeições; que seus pais (62 pais – 46,3%) raramente compartilham momentos de lazer com eles e que ainda, eles, os pais (55 – 41%) raramente leem jornais / revistas e livros (66 – 49,2%). Os momentos em que pais e filhos dividem momentos compartilhados referem-se exclusivamente ao “ver televisão juntos” (99 – 74%). Miranda (2005) constatou que em situações de convívio social, especificamente na instância privada, os poucos momentos de “convívio” familiar são:

A sala de televisão (Isto quando cada um não tem sua TV e se tranca em seu mundo!). Diante dela praticam-se as refeições, vivem-se todas as horas de lazer e diante dela disputa-se a palavra e é preciso falar alto, tomar, sobrepor vozes para ser ouvido. Desligar um pouquinho? Comer à mesa? Saber do dia de cada um? Nem pensar!

As cenas apresentadas por MIRANDA (*op. cit*) traduzem, em palavras, a “realidade” das práticas dos sujeitos em instâncias privadas de interação. A baixa frequência a práticas letradas pelos pais tem um impacto natural na vivência de práticas de oralidade formais dos alunos. Se, segundo TOMASELLO (2003), aprendemos principalmente através da imitação, sendo o ambiente familiar um importante veículo de transmissão de nossa herança cultural, temos um ambiente familiar que propicia pouco estímulo no que diz respeito a essas práticas.

No entanto, apesar de esses alunos, assim como suas famílias, estarem desamparados em relação ao direito de acesso aos bens simbólicos constituídos por uma sociedade letrada, trata-se de jovens socialmente referenciados no sentido de que não são adolescentes desprotegidos, abandonados por contarem com o apoio familiar e religioso, além do escolar. Essa rede de proteção sociocultural faz com que nossos sujeitos possuam ambientes naturais de formação de valores.

Por fim, toda a última parte do instrumento investigativo, mais especificamente, a 2ª parte, versa explicitamente sobre “regras”, sobre a escola e a relação entre regras e escola. Esta última parte do questionário permitirá a análise dos discursos dos sujeitos. Os procedimentos analíticos usados para estes dados que constituem nosso *corpus* são o tema da próxima seção.

3.4 Procedimentos de análise do *Corpus*

Como explicitado anteriormente (seção 3.2), a 2ª parte do instrumento investigativo é composta de 3 questões discursivas que aqui retomamos para nossas considerações:

Questão 1: Para você, o que é regra?

Questão 2: Existem regras na sua escola?
 Não.
 Sim. Cite, pelo menos, três delas-----

Questão 3: Que regras você acha que a escola precisa ter? Cite no mínimo três regras.

Quadro 5: Questões da 2ª parte do Instrumento Investigativo (6ª ao 9ª Ano)

Nossos dados não são, portanto, espontâneos, isto é, os sujeitos foram levados a responder às questões propostas sobre regras. São, contudo, dados naturais de escrita.

As respostas dadas pelos discentes a tais questões passaram por um processo inicial de digitação e etiquetagem, seguindo o seguinte critério:

1. Identificação dos alunos: respeitado o anonimato, todos foram identificados pela letra A (letra inicial da palavra Aluno). Além de tal identificação, cada aluno recebeu, aleatoriamente, um número;
2. Identificação das séries: cada série recebeu o número correspondente: 6º ano – número 6; 7º ano – número 7; 8º ano – número 8 e 9º ano- número 9.

O exemplo seguinte ilustra o tipo de etiqueta adotada:

A6-3“Regra é uma coisa que tem que se obedecer.” (Legenda: Aluno do 6º. Ano, no. 3)

Após este tratamento inicial, os dados passaram a ser analisados com base no aporte teórico-analítico da Semântica de *frames* e, em especial, de seu projeto lexicográfico *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu), tendo o frame como a categoria central

Nos termos de MIRANDA (2012, inédito), os procedimentos analíticos assumidos por este projeto de pesquisa podem ser resumidos nos seguintes termos:

- a. Construção e organização dos corpora (digitação, etiquetação), constituídos de entrevistas discentes;
- b. Levantamento das Unidades Lexicais (ULs) e Unidades Construcionais (UCs⁹) no *corpus* constituído;
- c. Evocação dos *frames* que as ULs e UCs invocam;
- d. Busca destes *frames* no dicionário *FrameNet* e/ou descrição de *frames* emergentes no discurso discente, sem par na plataforma;
- e. Identificação das ULs nos exemplos retirados do *corpus* e anotação da camada semântica (Elementos do *Frame* (EFs));
- f. Estabelecimento de relações de frequência de uso de *frames*, ULs e EFs como índices marcadores de convencionalização de estruturas de experiências (*frames*) na comunidade discursiva em foco;
- g. Identificação das relações entre *frames* (rede de *frames*) em termos aproximados da proposta da *FrameNet*.

Diferentemente da descrição promovida pela *FrameNet*, não partimos dos *frames* já construídos para se chegar às Unidades Lexicais (ULs) (cap.2). Pelo contrário; partimos das ULs, de sua frequência, para chegarmos aos *frames* mais relevantes evocados pelo discurso discente.

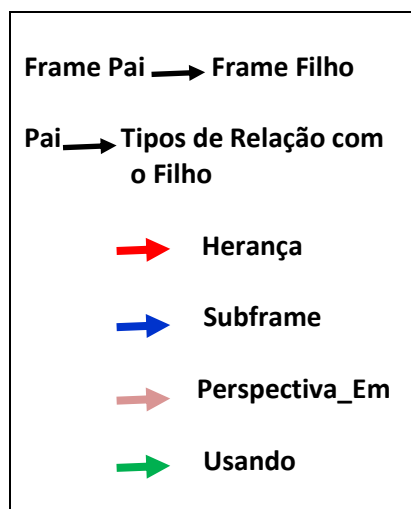
Dentre as camadas de anotação postuladas na *FrameNet*, utilizaremos somente a **Camada dos Elementos de *Frame***(Item e), dada a sua especificidade para a presente pesquisa, a de identificar os EFs centrais e não-centrais, de acordo com suas funções na sentença. Utilizaremos, portanto somente a camada da palavra-alvo, com as devidas marcações propostas pela plataforma lexicográfica: as ULs aparecem sempre em preto e os elementos de frame, em cores aleatórias propostas pela plataforma, como podemos observar:

A8-9 NÃO FICAR dentro da sala na hora do recreio.

Em que os Elementos de Frame dentro da sala na hora do recreio são classificados como EF Lugar e EF Tempo no *frame* Self-Motion.

⁹ Em estudos mais recentes, Fillmore propõe a criação do FrameNet Constructicon (FILLMORE et al., no prelo) que implica na incorporação da categoria Construção à *FrameNet*, dada a existência de enunciados complexos que não podem ser explicados apenas a partir de material lexical, ou seja, através de ULs.

Em termos da relação hierárquica entre *frames* (item g), adotaremos o modelo de diagrama que a *FrameNet* estabelece no *FrameGrapher*, usando as setas em diferentes cores para identificar os tipos de relações semânticas *frame-a-frame*, conforme legenda a seguir:



Quadro 6: Adaptação e tradução da Relação entre *frames*
(disponível em Ruppenhofer et al. 2010)

A partir dos procedimentos descritos, os quais visam à análise semântica / linguística dos dados, procedemos ao caminho multidisciplinar utilizado para a abordagem hermenêutica da questão educativa. Um projeto como este implica, como já explicitado (cf. cap. 2), um exercício interpretativo dos dados para além da Linguística.

Considerando a realidade escolar apresentada e os procedimentos analíticos adotados, passamos à análise de nosso *corpus* – o discurso discente sobre a normatividade no cenário escolar.

4. AS REGRAS EM AMBIENTE SOCIOMORAL ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA DISCENTE

“Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.”

(BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999)

O objetivo analítico deste capítulo consiste na investigação de como alunos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de uma escola de periferia da cidade de Muriaé – MG (cf. Metodologia) **(a) conceptualizam ‘regras’**, **(b) identificam as regras que normatizam suas vivências no espaço escolar** e **(c) propõem regras que normatizem este mesmo espaço**. Tal interesse analítico se vincula, como já anunciamos, à questão central que norteia este estudo de caso, qual seja a **busca de compreensão para “a crise”** constatada nesta escola. Vale lembrar que, como docente dessa escola (cf. introdução), o meu contato com tal realidade se deu, a princípio, pela “observação direta” com a situação-problema: a **indisciplina**. A maneira com que os sujeitos interagem no contexto escolar sempre me incomodou bastante. A indisciplina está presente de forma acentuada nesse cenário e pode ser entendida, assim, como nas palavras de AQUINO (2000), como a tradução de bagunça, tumulto, descontrole, falta de limites, comportamentos inadequados e desrespeito generalizado. Os alunos vivenciam um ambiente no qual parece não haver regras, ou senão, haver um total descumprimento destas.

Assim, ao investigar a experiência de normatização concebida / vivenciada neste espaço, sob a perspectiva dos alunos, esperamos entender melhor as práticas interacionais em crise, de modo a trazer alguma contribuição para a melhoria deste ambiente escolar e, consequentemente, do processo ensino-aprendizagem.

As **análises linguísticas** sobre o discurso discente são **primordialmente semânticas** e estão ancoradas na Linguística Cognitiva (LAKOFF e JOHNSON, 1999; LAKOFF, 1987; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT, W. e CRUSE, 2004; FILLMORE, 1977, 1979, 1982; SALOMÃO, 1999, 2006; MIRANDA, 2002, dentre outros) e, em especial, na Semântica de *Frames* de FILLMORE (1982, 2006) e na metodologia do seu Projeto de Lexicografia Computacional, *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>). O exercício crítico e hermenêutico acerca dos discursos dos alunos adquire suporte nos estudos advindos da Educação e Psicologia Moral (PIAGET, 1932/1994; MENIN, 2006, 2009;

VINHA e TOGNETTA, 2008; LA TAILLE, 2006) e da Língua Aplicada (FABRÍCIO, 2008; LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2008).

A *FrameNet* e a Semântica de *Frames* nos fornecem a principal categoria de análise: o *conceito de frame*. Ancora-nos, portanto, a afirmação de FILLMORE (1977, p. 59) de que “os significados são relativizados às cenas”.

Anunciados os pressupostos e objeto deste estudo, apresentamos o conjunto das questões e objetivos que conduzem nosso trajeto analítico e que será objeto das seções que integram este capítulo:

Questão 1: Para você, o que é uma regra? (seção 4.1)

- Objetivo: Compreender como os alunos investigados conceptualizam as ‘regras’ no ambiente sociomoral escolar.

Questão 2: Existem regras na sua escola?

Não

Sim. Cite pelo menos 03 delas(seção 4.2)

- Objetivo: Identificar e analisar as cenas normatizadas pelos sujeitos, de modo a desvelar as práticas cotidianas delimitadoras do ambiente escolar em foco e suas possíveis implicações para o processo ensino-aprendizagem.

Questão 3: Que regras você acha que a escola precisa ter? Cite no mínimo três regras. (seção 4.3)

- Objetivo: Analisar as regras que os alunos postulam como necessárias e significativas para a normatização do ambiente escolar. Essas “novas” regras serão confrontadas com as enunciadas na questão 2.

Nossas análises, conforme explicitado (cf. Metodologia), partem da constituição de listas de ULs mais proeminentes do discurso discente (Nomes, Adjetivos e, principalmente, Verbos), as quais nos apontam os *frames* evocados com os Elementos do *Frame* (EFs). Tais *frames* nos permitem aceder às experiências e crenças evocadas pelos alunos através das quais buscamos delinear, com auxílio de outros campos teóricos (Psicologia Moral e da Educação), a visão discente acerca das normatizações no ambiente escolar.

Apoiados nos pressupostos teóricos arrolados, passamos, a seguir, à análise das questões respondidas nos discursos discentes.

4.1 Questão 1: “Para você, o que é uma regra?”

A análise da 1ª questão “Para você, o que é uma regra?” pretende compreender como os alunos investigados conceptualizam as ‘regras’ no ambiente sociomoral em tela. Passamos, pois, à análise das respostas dos sujeitos pesquisados.

O *corpus* formado neste estudo contou com um total de 118 respostas pertinentes à pergunta solicitada (cf. metodologia, seção 3), valor absoluto considerado válido e satisfatório dentro das metas investigativas deste estudo.

Nosso procedimento analítico inicial, conforme detalhado no capítulo 3, parte do levantamento das Unidades Lexicais (ULs) mais proeminentes no discurso discente de modo a se chegar às cenas conceptuais ou *frames* evocados.

Assim, instaurado a partir de uma configuração do tipo “par pergunta-resposta”, o discurso discente evoca o *superframe* Regulação_Conduta, que estamos postulando em nossas análises como um *frame* não-Lexical (Tipo Semântico), o qual estabelece uma relação de subparte com dois outros *subframes*: Regulação_Obediência (Ex.: A8-14- “Uma espécie de lei” que os superiores estipulam para você seguir.”) e Regulação_Comando (Ex.: A7-20 “Um manda, onde você obedece o que alguém fala.”).

Como explicitado (cf. Cap 1), nos termos da *FrameNet* (Ruppenhofer et al.,2010) são postuladas diferentes relações entre *frames* e, dentre elas, a relação de subparte denominada *Perspectiva-em*, a qual consiste na relação entre um *frame* Perspectivado (mais dependente e menos abstrato) e um *frame* Neutro (menos dependente e mais abstrato). O *superframe* Regulação_Conduta é o *frame* Neutro a partir do qual são perspectivados os dois outros *frames*: Regulação_Obediência e Regulação_Comando.

Um ponto relevante a ser destacado em relação ao levantamento das ULs, diz respeito à presença dos modais deônticos nos discursos discentes. Dentre as 157 unidades que suscitam o *frame* Regulação_Conduta, a Construção Modal apresenta 55 (35%) ocorrências evocadoras de mais um *frame* Being_Obligated / Sendo_Obrigado (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>). Temos, portanto, o *frame* Sendo_Obrigado em uma relação de *Usando* com o *frame* Regulação_Obediência, uma vez que os alunos se sentem, na verdade, obrigados a obedecer determinada regra. Assim, em um complexo cenário de regulação de comportamento presente em nossos dados, temos uma sequência de estados ou transições entre Causa (Regulação_Comando) e Efeito

(Regulação_Obediência– Sendo_Obrigado) que podem ser descritos como *frames* distintos.

O diagrama 4 configura tais relações:

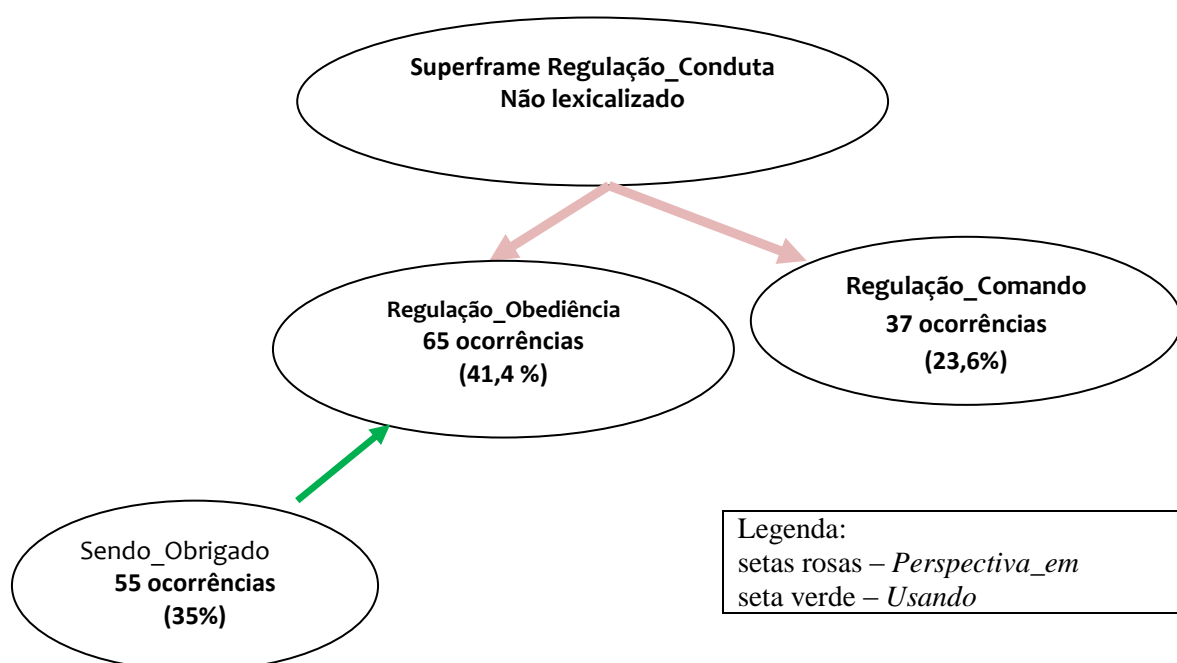


Diagrama 4: Principais frames presentes nos enunciados dos alunos.

Os conceitos elaborados pelos alunos nessa 1ª questão dizem respeito, portanto, às regulações de comportamentos que envolvem as condutas dos sujeitos. Nos 118 enunciados, o *subframe* de Regulação_Comando é evocado por 37 (23,6%) ocorrências de ULs e o de Regulação_Obediência (41,4%), como cena majoritária, por 65 ULs. O *frame* Being_Obligated (35%) aparece em segunda posição sendo evocado em 55 ocorrências. Os alunos elegem, preferencialmente, a perspectiva que lhes cabe (Pelo menos em termos conceptuais!) na cena escolar – a de Regulação_Obediência. A tabela 3 seguir ilustra a ocorrência destes frames e suas frequências no *corpus* analisado:

| SUBFRAMES | NÚMERO | FREQUÊNCIA | EXEMPLOS |
|----------------------|----------------|------------|---|
| Regulação_Obediência | 65 ocorrências | 41,4 % | A6-23 "Cumprir afazeres." A7-1 "Respeitar o que foi falado." A7-20 "... você obedece o que alguém fala." A8-15-"Respeitar as pessoas." |

| | | | |
|-------------------|-----------------|-------|--|
| Sendo_Obrigado | 55 ocorrências | 35% | A7-33 "Regra é uma coisa que tem que se obedecer. " A8-8- "Lei que devemos obedecer. " A8-16- "Um tipo de lei que você deve cumpri-la sem quebrá-la. " A6-35 Uma coisa que " não podemos desobedecer. " |
| Regulação_Comando | 37 ocorrências | 23,6% | A9-7 "É uma ordem a qual devemos respeitar, não podemos infringir a lei." A9-3 " São leis que devem ser cumpridas." A7-20 " Um manda , onde você obedece o que alguém fala. " |
| Total | 157 ocorrências | 100% | |

Tabela 3: *Frames* emergentes e suas frequências (6º ao 9º anos)

Para a evocação dos *frames*, tivemos que tomar uma decisão analítica que implicou a assunção de dois tipos de unidades evocadoras de frame: (a) **Unidade Lexical(UL)**, um par de uma palavra e um significado que se apresenta, usualmente, como unidade monolexêmica (A6-2- *Para mim uma regra é **respeitar** os outros e ser educada.*) ou, por vezes, polilexêmica; e (b) **Unidade Construcional (UC)**, considerada, em nossas análises, quando a explicação de uma sentença a partir apenas de seu material lexical **isolado** não é suficiente para evocar o frame em questão. Estamos, pois, tratando como UC construções evocadoras dos *subframes* de Sendo_Obrigado as Construções Modais entendidas como perífrases verbais integradas por auxiliar modal e verbo principal (A7-33 "*Regra é uma coisa que **tem que se obedecer***") e as Construções Negativas (*não* e verbo ou perífrase verbal), uma vez que é, de modo integrado, que tais unidades suscitam os *frames* evocados pela experiência de nossos discentes.(A6-35 "*Uma coisa que **não podemos desobedecer.***")

Consideradas as decisões analíticas expostas, passamos a apresentar, de modo separado, os *subframes* de Regulação_Obediência, Sendo_Obrigado e Regulação_Comando com o objetivo de delinear as peculiaridades de cada uma destas subcenas.

4.1.1 O *frame* Regulação_Obediência

Evocado majoritariamente, em 65 ocorrências (41,4%), o *subframe* de Regulação_Obediência comparece em respostas delineadas a partir de enunciados positivos

e negativos. A tabela 4 apresenta a frequência em termos de **Unidades Lexicais** (ULs) evocadoras deste *subframe*:

| | REGRAS | Unidades | Número | Frequência | Exemplos |
|--|---|--------------------------------|--------|------------|---|
| Regulação_ Obediência 65 ocorrências (100%) | POSITIVAS 60 ocorrências (92%) | ULs (Monolexêmicas) | 60 | 92% | 1. A6-5- “Regra é OBEDECER as regras.” 2. A8-4- “Para mim regra é pra sempre OBEDECER .” |
| | NEGATIVAS 5 ocorrências (8%) | ULs (Construções Negativas) | 5 | 8% | 3. A8-25 “Respeitar o que as pessoas dizem para NÃO FAZER .” 4. A8-6 “Respeitar, ter limite, NÃO ULTRAPASSAR aquilo que tem uma regra. |
| Total | 65 ocorrências (100%) | | 65 | 100% | |

Tabela 4- Unidades Lexicais Monolexêmicas - Frame Obediência

Nas definições de regras anunciadas de forma positiva, o *frame* é acionado através de uma UL (Verbo) e nas definições negativas, o *frame* é anunciado através de Construções Negativas.

As construções discursivas nesses enunciados e o mapeamento das ULs verbais que, instauram, primordialmente, as distintas perspectivas dos alunos sobre o *frame* Regulação_ Obediência, serão tratadas mais adiante. Passamos, pois, à descrição deste *frame*.

Na *FrameNet*, o *frame* Compliance / Obediência (disponível em <https://framenet2.icsi.berkeley.edu>) se refere a “*Atos e Estados de coisas cujos Protagonistas são responsáveis por seguirem ou violarem algum conjunto de regras ou Normas.*” Embora distinto do *frame* perspectivado em nossas cenas, este *frame* serviu-nos de fonte para a descrição do *frame* Regulação_ Obediência, evocado em nosso *corpus*.

| Regulação_ Obediência |
|--|
| Definição: |
| Esse <i>frame</i> descreve a relação entre um EF Comandado que segue a regra (EF Norma) ditada como Regulação_ Obediência por uma Entidade ou um Agente regulador. (EF Autoridade). |

| |
|---|
| EFs Centrais: |
| Norma Este EF se relaciona às regras ou Normas que devem regular o comportamento de uma pessoa. Ex: A7-38 Uma regra para mim é sinal de OBEDIÊNCIA |
| Comandado : O Comandado é aquele cujos comportamento é regulado. Ex.: A6-18 “Regra que a gente OBEDECE ” |
| Autoridade : A Autoridade é aquele que estabelece a regulação, o comando. Ex.: A8-1 “ OBEDECER as pessoas.” |
| Não-centrais: |
| Modo Este EF identifica o Modo no qual a Regulação_Obediência ocorre. Ex: A7-6 “(...) algo a seguir corretamente. ” |
| Resultado Este EF identifica o Resultado da Regulação_Obediência. Ex: A8-19 “(...) se não for OBEDECIDA haverá punição pela desobediência.” |
| Tempo Tipo semântico: Tempo Este EF identifica o Tempo quando ocorre ou não o ato da Regulação_Obediência. Ex: A8-4-Para mim regra é pra sempre OBEDECER . |
| Unidades lexicais: <i>Obedecer v., Desobedecer v., Respeitar v., Desrespeitar v., Cumprir v., Seguir v., Fazer v., Ultrapassar v., Ignorar v., Obediência.s., Respeito.s</i> |

Quadro 7: Frame Compliance / Obediência traduzido e adaptado(disponível em <https://framenet2.icsi.berkeley.edu>)

Nos termos da *FrameNet*, o *frame* de Obediência tem parte de sua valência configurada através de funções semânticas mais específicas - Elementos de Frame (EF). Dito de outro modo, os EFs têm a função de especificar o enquadre da cena perspectivada pelos sujeitos em uma dada cultura.

No *corpus* da 1ª questão, somente 03 EFs centrais são lexicalizados: em primeiro lugar, o EF Norma (58,4%), o EF Comandado (33,5%) - o qual representa o próprio destinatário da regra, o aluno e em terceiro, o EF Autoridade (1,1%). Os EFs não centrais Modo, Tempo e Resultado aparecem de forma tímida. A tabela 5 indica a frequência da ocorrência de cada um dos EFs lexicalizados:

| Elementos do frame | Número | Frequência | Exemplos |
|--------------------|--------|------------|---|
| Norma | 108 | 58,4% | A9-3 São leis que devem ser cumpridas. A8-8- " lei que devemos obedecer.” |
| Comandado | 62 | 33,5% | A7-26 “Regras são coisa que a gente tem que cumprir porque senão a gente é punido.” A8-26 “Um tipo ou lei, que nós temos que seguir.” |
| Autoridade | 2 | 1,1% | A8-2 “Regra para mim é ter respeito pelos outros. ” |

| | | | |
|-----------|-----|------|--|
| Resultado | 6 | 3,2% | A8-30 “Para mim, se tem regra tem que obedecer se não obedecer você está prejudicando somente você.” |
| Modo | 4 | 2,2 | A9-15 “ Ter limites, respeitar, agir de forma correta.” |
| Tempo | 3 | 1,6% | A6-16 “Uma regra é uma coisa que você tem que respeitar sempre.” |
| TOTAL | 185 | 100% | - |

Tabela 5: EFs - Frame Regulação_ Obediência

No *corpus* deste estudo, como vimos, o *frame* Regulação_ Obediência aparece de forma esquemática, dada a natureza da sequência discursiva em foco. Trata-se de um par pergunta - resposta e, assim, os alunos optam por respostas concisas, curtas na apresentação da definição pedida; fato este que nos leva ao entendimento de que eles, partindo de suas próprias experiências, formulam seus conceitos ou ressignificam-nos.

Posto isto, fizemos o mapeamento das ULs Verbais que instauram a perspectiva dos alunos sobre o *frame* Regulação_ Obediência, conforme podemos evidenciar na tabela 6:

| ULs | Frame | Número | Frequência |
|---------------------------------|-----------------------|--------|------------|
| Respeitar | Regulação_ Obediência | 27 | 41,6% |
| Cumprir | | 17 | 26,2% |
| Obedecer/ Não desobedecer | | 15 | 23% |
| Fazer ou não fazer | | 04 | 6,2% |
| Seguir | | 01 | 1,5% |
| Receber | | 01 | 1,5% |
| Total | | 65 | 100% |

Tabela 6: ULs –Frame Regulação_ Obediência

A UL “Respeitar” (41,6%) aparece em 1º lugar no discurso discente, seguida das ULs “Cumprir”(26,2%) e “Obedecer/desobedecer” (23%). Em posições subsequentes estão as ULs “(Não) Fazer” (6,2%), “Seguir” (1,5%) e “Receber” (1,5%).

O alto índice da UL “Respeitar” nos permite entender a incoerência entre as respostas dos alunos e seus comportamentos. Se os sujeitos percebem que as regras “têm e devem ser respeitadas”, por qual motivo eles as desrespeitam? Qual a razão que os leva a estabelecer no ambiente escolar um clima de bagunça, de indisciplina?

A ausência de uma perspectiva crítica no estabelecimento da Definição é um dado relevante, pois nos permite inferir que as relações dos sujeitos com o mundo e com o outro determinam, muitas vezes, o seu desenvolvimento moral. Assim, as influências herdadas culturalmente pelos modelos sociais de família e de escola são fundamentais para explicar o

entendimento dos alunos acerca do conceito de regra. Na verdade, os alunos demonstram uma dificuldade em perceber a dimensão da importância da norma. Esta dificuldade se faz claramente presente quando encontramos em suas respostas, a manifestação das regras apenas como imposições ou proibições.

Passamos a apresentar a segunda perspectiva de obediência adotada pelos alunos nas respostas a esta primeira questão- o *frame* Sendo_Obrigado.

4.1.2 O *frame* Sendo_ obrigado

Um aspecto relevante no presente estudo, como já assinalado, é a modalidade presente nas respostas obtidas nos discursos dos alunos. Assim, antes de prosseguirmos com a análise dos dados, um pequeno parêntese e faz aqui necessário para apresentar, ainda que de modo abreviado, o conceito de modalidade assumido neste estudo.

De acordo com MIRANDA (2005), a modalidade funciona como uma estratégia discursiva de gerenciamento da interação, o que significa dizer que modalizar é regular as forças entre os interactantes.

Segundo as teorias sociocognitivas, especialmente a postulada por TALMY (1987 apud MIRANDA 2005 p. 186), “a modalidade deontica equivaleria à imposição de forças e suspensão de barreiras no domínio da ação (...) implicando, portanto a imposição de forças / suspensão de barreiras de um participante (causa) sobre o interlocutor, de modo a levá-lo a / impedi-lo de assumir determinada conduta.” Ao conjugar esse princípio aos dados do nosso estudo, encontramos:

- (1) A8-8“Lei que **DEVEMOS OBEDECER.**”
- (2) A6-3“Regra é uma coisa que **TEM QUE SE OBEDECER.**
- (3)A8-8“Lei que **DEVEMOS OBEDECER**
- (4) A6-35 “Uma coisa que **NÃO PODEMOS DESOBEDECER.**
- (5) A8-9“São as que **NÃO DEVEM SER QUEBRADAS.**”

O fenômeno da Modalidade segundo a estudiosa (2005 p. 185) “é uma propriedade da enunciação, do discurso e não da frase, do enunciado.” Nos termos de CLARCK (1996 apud MIRANDA 2001), fazemos coisas com a linguagem, ou seja, as sentenças não são só enunciadas para expressar proposições, mas para executar ações em contexto também, confirmando assim a sua tese nuclear – **a linguagem como uma forma de ação conjunta.**

Assim, ao elencarem as ações, como por exemplo em (1), (2), (3) e (4), os sujeitos agem, portanto, por meio da linguagem e suas ações se tornam sociais.

Na cena interacional de nosso *corpus* na qual se manifesta o gênero regra, as construções modais são expressões de Modalidade Deôntica, exprimindo obrigações. Tais construções atuam de modo a caracterizar pragmática e semanticamente não somente as atitudes dos próprios alunos, mas as atitudes esperadas por eles em relação aos códigos de conduta estabelecidos no ambiente sociomoral escolar que frequentam.

Em nossos dados, conforme anunciado anteriormente, encontramos os modais deônticos “ter que”, “dever”, “poder”, “precisar”, seguidos dos verbos principais “respeitar”, “seguir”, “cumprir”, “obedecer”, “fazer”, o que, em nossa análise, foi considerado importante, uma vez que reforça a obrigatoriedade do cumprimento às regras.. Assim, podemos afirmar que os alunos entendem as regras não só como Regulação_Obediência, mas como sendo obrigados a obedecê-las. Daí a evocação do *frame* Sendo_Obrigado, que apresenta 55 (35%) ocorrências de construções modais, conforme podemos observar na tabela 7:

| Auxiliares modais | Exemplos | Total |
|-------------------|--|-------------|
| Dever | A8-8- "Lei que devemos obedecer. " A7-4 Uma lição que todos devem cumprir. | 26 (47%) |
| Ter que | A7-27 É uma coisa que nós temos que seguir, respeitar e não ignorar. | 17 (31%) |
| Não poder | A6-35 "Uma coisa que não podemos desobedecer." A7-3 É uma coisa que te ditam e que você não pode ultrapassar... | 07 (13%) |
| Poder | A9-5 Uma coisa que pode ser quebrada. A9-17 É uma limitação daquilo que você pode fazer ou não. | 05 (9%) |
| Total | | 55 (100%) |

Tabela 7: Modais – Frame Sendo_Obrigado

O auxiliar modal *dever* aparece em primeiro lugar em número de ocorrências e o modal *poder*, em último lugar, o que nos permite afirmar, que em uma escala de força, os alunos perspectivam suas definições de regras, prioritariamente, como barreiras com um grau de força mais acentuado.

Para um melhor entendimento do *frame* em tela, passamos a apresentá-lo, usando, para isto, a descrição do *frame* **Obrigado_Obedecer** proposta por FONTES (2012). Apenas mudamos o rótulo do *frame*, nomeando-o como **Sendo_Obrigado**, e os exemplos, tomando os dados de nosso *corpus*:

| Sendo_Obrigado | |
|---------------------------------|---|
| Definição: | Este <i>frame</i> define regra (Norma) como regulação de conduta entre um Comandado que é obrigado a obedecer uma Entidade ou Agente regulador (Autoridade). Os EFs Comandado e Autoridade, via de regra, não são explicitados. |
| EFs Centrais: | Norma: Este EF nomeia a regulação assimétrica de condutas A8-19 “É como uma lei que você TEM QUE OBEDECER sem reclamar.” |
| Comandado : | O comportamento do Comandado tem que estar de acordo com as normas. Ex.: A7-13 “É quando uma pessoa fala uma coisa que todos TEM QUE OBEDECER. ” |
| Autoridade : | A Autoridade é quem estabelece o comando A7-13 “É quando uma pessoa fala uma coisa que todos TEM QUE OBEDECER ” |
| Unidades Construcionais: | <i>Dever obedecer v., Dever respeitar v., Dever cumprir, v., Dever fazer v., Dever seguir v., Ter que obedecer v., Ter que respeitar v., Ter que cumprir v., Ter que seguir v., Poder fazer v., Poder ser quebrada v., Precisar ser obedecida v., Não poder desobedecer v., Não poder ultrapassar v., Não dever ser quebrada v., Não dever fazer v., Não poder fazer v.</i> |
| Relação frame-a-frame: | Usando: Regulação_Obediência |

Quadro 8: Frame Sendo_Obrigado (FONTES, 2012,p.83)

Os EFs Centrais EF Norma (45 – 64,3%), EF Comandado (20 - 28,5 %) e EF Autoridade (5 – 7,1%) lexicalizados no *frame* Regulação_Obediência aparecem também lexicalizados no *frame* Sendo_Obrigado. Tal fato confirma o que mencionamos anteriormente (cf. seção 4.1) sobre a relação de Usando entre esses dois *frames*. Nessa relação, parte da cena evocada pelo *frame* Filho Sendo_Obrigado é evocada pelo *frame* Pai Regulação_Obediência.

O EF Norma é o mais recorrente nesse ambiente autocrático. Nesse cenário de obrigações, os alunos concebem as regras não só como Regulação_Obediência, mas como Sendo_Obrigados a obedecê-las. Em termos de desenvolvimento moral, essa obrigatoriedade aponta para a moral heterônoma e nível pré-convencional, de acordo com as teorias de PIAGET, [1932 (1994)] e KOHLBERG(1981), respectivamente. Para os autores, nessa fase, há uma submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade, entretanto tal EF – EF Autoridade é lexicalizado apenas em cinco enunciados discentes.

Em termos das relações entre *frames* propostas pela Framenet (seção 1.2), encontramos , conforme anunciado anteriormente (cf. diagrama 4) o *frame* Regulação_Conduta, o qual, estabelece uma relação de subparte com dois outros

subframes: **Regulação_Obediência** e **Regulação_Comando**. Nesta rede o *frame* Sendo_obrigado se vincula ao *frame* **Regulação_Obediência** por uma relação Usando, o que significa dizer que parte da cena evocada pelo *frame* Filho Sendo_Obrigado é evocada pelo *frame* Pai Regulação_Obediência.

4.1.3 O *frame* Regulação_Comando

De acordo com os dados coletados, de um total de 157 (100%) ULs que evocam o cenário de Regulação_ Conduta, o *subframe* **Regulação_Comando** tem apenas 37 ocorrências (23,6%). As construções dos enunciados, assim como no *frame* Regulação_Obediência embora em uma proporção muito menor, são também elaboradas a partir de enunciados positivos e negativos. As construções se apresentam através de ULs monolexêmicas.

Como na *FrameNet* não há a descrição do *frame* em questão, passamos a propor sua descrição a partir das cenas configuradas nos discursos dos alunos. É o que apresentamos no quadro 9:

| Comando O <i>frame</i> refere-se a um Autoridade comandar o Comandado através de uma Norma . | | | |
|--|--|---|---------------|
| EF | Exemplos | | Frequência |
| Centrais | Autoridade Autoridade se refere ao sujeito que exerce o comando. | A7-24 Quando uma peessoa FALA que você não pode fazer alguma coisa. | 21 (42,9%) |
| | Norma Este EF se relaciona às regras ou Normas que devem guiar o comportamento de uma pessoa. | A6-29 “É uma ORDEM que deve ser cumprida. | 15 (30,6%) |
| | Comandado Este EF se refere à pessoa que recebe o comando. | A7-17 Para mim regra é uma maneira das peessoas CONTROLAREM o que as outras peessoas estão fazendo de errado | 13 (26,5%) |
| Total | | | 49 (100%) |
| Unidades lexicais: <i>Ditar, Poder, Fazer, Ordem, Falar, Proibir, Estabelecer, Impor, Falar, Ordenar, Controlar, Colocar, Mandar, Estipular, Dizer,</i> | | | |

Quadro 9: *Frame* Regulação_Comando

No *subframe* Regulação_Comando, os sujeitos investigados concebem a cena através da ‘ordem’ imposta pelo papel do outro. Dos 37 EFs mencionados nos discursos dos alunos, o EF mais recorrente é o EF **Autoridade** (42,9%), seguido do EF **Norma** (30,6%). Em terceira posição, encontra-se o EF **Comandado** (26,5%).

Vale ressaltar que os papéis sociais entre a pessoa que exerce o comando (EF **Autoridade**) e a que o recebe (EF **Comandado**) são assimétricos. Assim, o tipo de construção clássica mais comum na relação entre os EFs desse *frame* é a do tipo “X comanda Y”, ou seja, há a presença de um termo X, sujeito, **Autoridade**, que comanda o termo Y, objeto, **Comandado**.

Em suma, podemos dizer que, ao olharmos a 1ª questão, sintetizamos alguns pontos, os quais consideramos relevantes frente às metas analíticas postuladas neste estudo. Esse é o tema da nossa próxima seção.

4.1.4 Pontuando os Principais Achados

Os conceitos elaborados pelos alunos dizem respeito às regulações de comportamentos que envolvem as suas próprias condutas. A partir das ULs e UCs listadas em nossos *corpus*, deparamos com uma ampla cena de regulação de conduta, a qual aponta para três *frames* distintos: Regulação_Obediência, Regulação_Comando e Sendo_Obrigado.

Esses *frames* demonstram o modo como os educandos entendem as regras no cenário educacional: são eles os sujeitos que devem obedecer às regras ditadas pelo outro (Autoridade). Apesar de esses *frames* apontarem para a mesma cena, as perspectivas instauradas pelos alunos são distintas. Desta forma, o *frame* Regulação_Obediência refere-se à responsabilidade dos Comandados (alunos) por seguirem ou violarem algum conjunto de regras ou Normas (Ex.: A6-18 “*Regra que a gente obedece.*”); Regulação_Comando, em contrapartida, refere-se às ordens emitidas pelo EF Autoridade (A7-24 “*Quando uma pessoa fala que você não pode fazer alguma coisa.*”).

Por fim, as definições discentes enunciadas por construções modais (ex.: A8-19 “*É como uma lei que você tem que obedecer sem reclamar*”), evocam o *frame* (Sendo_Obrigado) em que as regras recebem o viés de obrigatoriedade. A cena majoritária refere-se à Regulação_Obediência. Segundo os alunos, portanto, **Regra É Obedecer**.

Relacionando essas constatações aos estudos das teorias de Desenvolvimento Moral, esses adolescentes estariam na fase denominada heterônoma para Piaget [1932 (1994)] ou nível Pré-Convencional (KOHLBERG, 1981 apud LA TAILLE, 2006 p.101), uma vez que “na moral heterônoma, há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade.” (TOGNETTA e VINHA, 2008 p. 23). Nessa fase, as autoras acrescentam que a pessoa é “submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias.” (TOGNETTA e VINHA, 2008 p. 29 apud LA TAILLE, 1998 p.100).

Não obstante, se os sujeitos percebem que as regras “têm e devem ser respeitadas”, por qual motivo eles as desrespeitam? Qual a razão que os levaria, portanto, a estabelecer no ambiente escolar um clima de bagunça, de indisciplina? TOGNETTA e VINHA (2008, p. 27 apud LA TAILLE, 1996) afirmam que para fazer uma criança aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, é preciso que o adulto mostre a necessidade da mesma. Assim, como afirma MACEDO (1996, p. 194, *apud* TOGNETTA e VINHA 2008, p. 96): “uma regra não respeitada ou não - respeitável não é regra. É uma farsa justamente porque não regula”. Desta forma, “a revolta contra as normas” pode emergir de regras que não possuam princípios que as sustentem e valores que sustentem esses princípios (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA e VINHA 2008)

A questão 2 - a ser analisada na próxima seção - ajudar-nos-á a identificar as cenas normatizadas pelos alunos de modo a desvelar as práticas cotidianas delineadoras do ambiente escolar em foco e suas possíveis implicações para o processo ensino-aprendizagem.

4.2 Questão 2: “Existem regras na sua escola?”

() Não () Sim. Cite pelo menos 03 delas.

A resposta à questão 2 revela, de modo claro, as normas escolares “visíveis” pelos alunos. O conteúdo dessas regras constitui-se como o objeto central desta seção. Propomos a identificar as cenas normatizadas e a demarcar suas frequências, de modo a poder desvelar as práticas cotidianas delineadoras do ambiente escolar em foco e suas possíveis implicações para o processo ensino-aprendizagem.

Para tanto, nosso primeiro passo analítico consistiu em considerar as respostas ao “sim ou não” (primeira parte da questão 2) e o tipo de polaridade expressa (afirmativa ou

negativa – ISRAEL, 2004) pelas regras enunciadas pelos alunos (seção 4.2.1). O segundo passo nesta análise – diz respeito às regras enunciadas no discurso discente; na seção 4.3 analisamos os conteúdos das regras e as cenas / *frames* emergentes no ambiente sociomoral escolar (FILLMORE, 1982, 2006). Na mesma seção, procedemos, de modo paralelo, à hermenêutica dos dados (PIAGET [1932(1994)], PUIG (1998), MENIN (1996), LA TAILLE (2006), TOGNETTA & VINHA (2007, 2008), TOGNETTA (2009), e LA TAILLE e MENIN (2006, 2009)) com vistas à compreensão da questão educacional que orienta este estudo, qual seja a crise interacional e de valores no ambiente escolar (cf. cap.2)

De um total de 134 sujeitos investigados, consideramos válidas 123 respostas (cf metodologia), número satisfatório para validar a questão, já que obtivemos, a partir dessas respostas, um quantitativo de 358 ocorrências, número que indica uma média de 3 regras por aluno, conforme solicitado na pergunta.

4.2.2 A (in-) existência de regras no ambiente sociomoral escolar

As respostas ao ‘sim’ e ao ‘não’ confirmam o fato de os alunos (99,4%) reconhecerem a existência de regras em seu ambiente escolar (somente dois sujeitos disseram não existir regras na escola). Antecipando os resultados obtidos, podemos afirmar que este reconhecimento não significa, contudo, a tomada de consciência autônoma (Cf. cap. 2) dos sujeitos em relação a tais normas. É o que veremos nesta seção e no decorrer deste estudo.

Conforme discussão apresentada no capítulo 2, estudos de PIAGET (1932/1994) afirmam que as crianças desde cedo (*após a fase da anomia – 0 a 2 anos*) estão em contato direto com as regras e que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais. O estudioso (op. cit.) analisa o desenvolvimento moral da criança em termos de etapas (*anomia, heteronomia e autonomia*). Embora reconhecendo tais estágios, autores vêm criticando o etapismo piagetiano. LA TAILLE (2006) considera que tais estudos deixaram de trazer à baila um aspecto primordial da moral: os valores, os quais conferem, nas palavras do autor, coerência e coesão às regras. A seu ver, o trabalho de Kohlberg preenche esta lacuna, avançando em relação a Piaget, ao identificar outros estágios entre a heteronomia e autonomia. (Cf. cap. 2).

De fato, o que os dados do discurso discente vão mostrar, em cruzamento com a realidade conflituosa observada pela pesquisadora como docente da escola (cf. introdução e

metodologia), é que, longe da autonomia, a quase totalidade dos nossos alunos (99,5%), vivendo em situação de conflito,

- (i) Têm consciência da existência de regras,
mas
- (ii) Em conflito com o princípio da autoridade;
- (iii) Não têm consciência de obrigação / princípios, valores que sustentem as regras.

Assim, seu desenvolvimento moral não se define, prototipicamente, por nenhuma das etapas piagetianas. No meio do caminho entre a heteronomia e a busca de autonomia, rejeitam as regras impostas pela autoridade, capazes de nortear uma convivência de qualidade no ambiente escolar. Nossas análises apontam claramente este cenário. O grande índice de regras negativas (81%) é o primeiro indicador desta realidade, como passamos a demonstrar.

O gráfico 1 mostra a frequência e o percentual exatos das regras afirmativas e negativas elencadas pelos alunos:

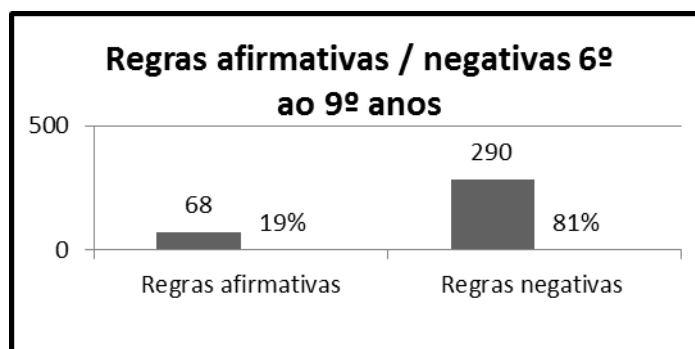


Gráfico 1- Frequência de regras afirmativas e negativas

Michael Israel (2004 p. 2), em seus estudos, acerca das **construções polarizadas** em línguas naturais, defende que toda negativa traz implícita uma afirmativa. Para o autor (p.1), “a negação pode ser um operador lógico ou um tipo de ato de fala, ou um elemento básico da representação semântica ou uma forma pragmática carregada de interação comunicativa ou até mesmo tudo isso.” Em seus estudos, ISRAEL (op.cit.) faz o levantamento de três tipos básicos de oposição polar, dentre eles, o da **Oposição da Contradição**, o qual pode ser entendido como a oposição binária pura, em que um termo deve ser verdadeiro e outro falso. Essa variedade da experiência polar consiste na relação entre dois valores semânticos que

esgotam, entre si, as possibilidades de um determinado domínio, como é caso das construções afirmativas e negativas.

Para o autor (*idem*), o entendimento que as pessoas têm acerca do significado das negativas é decorrente do conhecimento prévio que possuem em relação às afirmativas correspondentes, ou seja, só conseguem conceber o significado de um enunciado negativo, porque têm conhecimento, a priori, do significado de sua contraparte afirmativa. E acrescenta (p.7) que “...as construções afirmativas são objetivas e se relacionam diretamente ao mundo enquanto as construções negativas são subjetivas e se relacionam apenas aos enunciados afirmativos que são negados.”

O grande número (81%) das regras apresentadas são negativas e realçam justamente as cenas que observamos sobre a normatividade no espaço escolar no período em que estivemos presentes na escola, além de se referirem às próprias ações dos alunos (Cf. Metodologia), como podemos observar nos exemplos:

- (6)A6-11 “**Não correr, não pular, não sair** fora da sala quando bater o sino.”
- (7)A7-12 “**Não correr, não rabiscar** as carteiras, **não jogar** bolinha.”
- (8) A8-2 “**Não gritar** na sala, **não quebrar** objetos da escola...”
- (9)A9-3 “**Não usar boné, não usar celular, não brigar**”.

Assim sendo, as construções negativas remetem a **proibições escolares** e as afirmativas, às **obrigações, deveres escolares**, como veremos nos *frames* que evocam (cf. próxima seção).

Tais regras, afirmativas ou negativas se enunciam, sintaticamente, de duas formas distintas: (i) Construções Prescritivas no Infinitivo; (ii) Construções Prescritivas com uso de auxiliares modais, no Indicativo, como nos exemplos a seguir:

- (10) A7-2 “**Não chegar** atrasado, **não mexer** no celular na sala e **não vir** com roupa curta.”
- (11) A7-39 “**Respeitar** o próximo; **respeitar** os professores.”
- (12) A6-31- “**Não pode trazer** celular.”
- (13) A6-28- “**Não levo** celular, ...”
- (14) A9-19 “**Não devemos usar** aparelhos eletrônicos.”
- (15) A8-14- “**Alunos devem entrar** com uniformes.”

Das 358 regras citadas pelos discentes, 309 (86,3%) são Construções Prescritivas no Infinitivo não flexionado, com valor Imperativo, como podemos observar em (10) e (11). São casos de Instanciação Nula Construcional (INC) em que um Elemento de Frame

obrigatório é omitido e esta omissão é licenciada pela construção gramatical, mais ou menos independente da UL.

Em 42 (11,7%) enunciados tais Construções apresentam um modal deôntico seguido do verbo principal, no infinitivo, como no exemplo (12). A presença dos modais, reforça ou atenua, assim como na questão 1, o caráter impositivo das regras. Nessas Construções Prescritivas modais, as desinências verbais em 1ª pessoa e 3ª pessoas do singular ou em 1ª pessoa do plural podem ser analisadas como casos de Instanciação Nula Definida (IND). Em somente 02 enunciados (0,6%), como no exemplo (15), o EF equivalente à parte responsável aparece expresso sintaticamente.

A ocorrência massiva de INC não nos impede, contudo, de **pragmaticamente** sabermos os destinatários das regras: **os próprios alunos**. Primeiro, o *frame* de Pesquisa em que este estudo se insere, com o uso de um instrumento investigativo voltado para o ponto de vista dos alunos (*Para você, o que é uma regra? Existem regras em sua escola?...*) induz a perspectivar o **papel discente**. Segundo, o conteúdo semântico evocado pelas regras, voltado para o mundo discente (cf. seção próxima seção), confirma este foco - o aluno é o destinatário das prescrições. Conforme anunciado no início da seção, todas as regras mencionadas pelos alunos traduzem a rotina por eles vivenciada e categorizam o **papel discente**. São normas que se referem às **proibições escolares** e **obrigações escolares** dos alunos, sobre o que passamos a tratar através dos *frames* emergentes no discurso.

4.2.2 Os *frames* evocados pelas Construções Prescritivas

Antes de passarmos à consideração das cenas conceptuais ou *frames* evocados, cabe uma consideração sobre o gênero discursivo em foco – a **regra**. Trata-se de um gênero cujo domínio social de comunicação é o da instrução e prescrição e cuja capacidade de linguagem dominante visa à regulação mútua de comportamentos (SCHNEUWLY e DOLZ, 2010). Caracteriza-se, formalmente, pela natureza sucinta, isto é, por serem enunciados curtos, que estamos nomeando como Construções de Prescrição, em alguma forma imperativa de uso.

Tal natureza sintética deste gênero implica uma evocação apenas esquemática das cenas conceptuais, o que significa dizer que os *frames* que emergem das regras enunciadas pelos alunos são evocados de modo fortemente esquemático, como veremos nas análises desta seção, com uma presença marcante de Instanciações Nulas de EFs obrigatórios.

Neste caso, temos uma situação peculiar na evocação dos *frames*. São as Construções de Prescrição Negativas (290 - 81%) ou Afirmativas (68 -19%), e não ULs específicas, que

irão acionar, os frames mais amplos em tela no discurso - Prescrição e Prescrição _escolar (FONTES, 2012; cf também Introdução), remetendo ao papel discente através de proibições e obrigações escolares:

Para descrever a cena mais ampla perspectivada pelos alunos estamos propondo o superframe de **Prescrição**, uma cena de conteúdo funcional, em que se descrevem regras como regulações de condutas em uma cultura. A este superframe se vincula, por relação de **Herança**, um subframe mais específico de **Prescrição_Escolar**, que restringe o espaço de prescrição à escola. A partir deste frame, estamos propondo uma rede de (...) subframes a ele vinculada por uma relação de **Usando**, que descreve os conteúdos normatizados pelas regras (...) elencadas pelos alunos (FONTES, 2012, p.95)

O diagrama 5 mostra os frames em sua rede inicial:

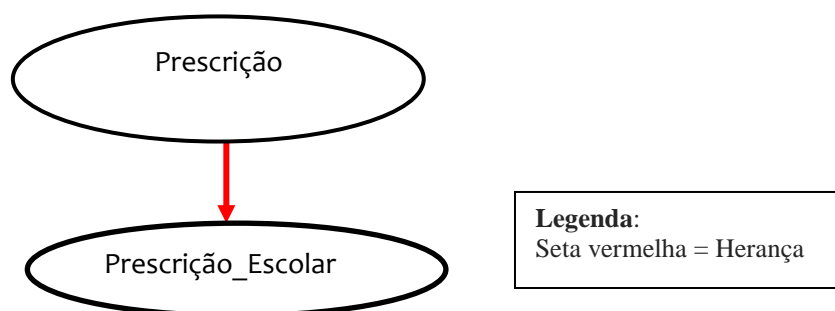


Diagrama 5: Rede inicial de *frames* evocada pelos enunciados dos alunos-Questão 2 (FONTES, 2012, p.95)

Nesse enquadre analítico, nossos dados também apontam para uma rede de 08 subframes que **Usando** o *frame* **Prescrição _Escolar**. Para evocar tal rede de subframes procedemos ao levantamento de Unidades Lexicais (ULs), nos termos da FrameNet.

Passamos, pois, à análise desta rede de frames, considerando os EFs que integram cada frame e a frequência desses dados quando se fizer relevante. A partir desta análise semântica, realizamos como já explicitado, o exercício interpretativo dos dados, valendo-nos de categorias de outras áreas das ciências sociais (cf. cap. 2), com vistas à compreensão da questão educacional problematizada neste estudo.

4.2.2.1 Os *frames* de Prescrição

O superframe que engloba todas as cenas evocadas pelas regras elencadas pelos

discentes é descrito por FONTES (2012) da forma seguinte:

| |
|--|
| <p>Prescrição</p> <p>Descrição: O frame descreve as condutas (EF Veto ou EF Dever) que devem ser cumpridas pela Parte Responsável ou proibidas para ela.</p> |
| <p>EFs Centrais</p> <p>EF Veto: É a própria regra, que expressa linguisticamente (através de incorporação) a proibição. Unidades Construcionais Prescritivas Negativas (UCs) incorporam o EF Veto . Exclui o EF Dever.</p> <p>EF Dever: É a própria regra, que expressa linguisticamente (através de incorporação) a obrigação. Unidades Construcionais Prescritivas Afirmativas (UCs) incorporam o EF Dever. Exclui o EF Veto.</p> <p>Parte Responsável: A Parte Responsável é a quem a regra se destina, ou seja, quem está submetido à prescrição.</p> <p>Via de regra, não expesso lexicalmente (INC)</p> |
| <p>Relações frame-a-frame: Herança: Prescrição_escolar</p> |

Quadro 10: Frame Prescrição (FONTES, 2012, p.97).

O *frame* em tela não é lexicalizado, não apresentando, portanto, Unidades Lexicais. De acordo com RUPPENHOFER ET AL (2006, p. 80), “eles estão presentes apenas para conectar dois (ou mais) *frames* semanticamente”, no caso, o *frame* Prescrição_Escolar, lexicalizado em nossos dados.

Conforme anunciado no início desta seção, é a Construção Prescritiva Negativa ou Afirmativa e não uma UL específica, que aciona tal frame. Assim os EFs **Veto** (construções negativas) e **Dever** (construções positivas) são incorporados pela Construção, como podemos observar nos exemplos:

- (16)A7-13 “Não usar short curto, não usar celular e não rabiscar carteira.”
 (17)A7-22 “Não sair da sala na troca de horário chegar a escola na hora certa, respeitar o professor..”

Quanto ao EF **Parte_Responsável**, na quase totalidade, temos INC (Instanciação Nula Construcional) deste EF. Como já explicitado (cf. seção 1.2), tal fenômeno se deve ao fato de compreender casos que têm suas omissões licenciadas por uma imposição estrutural. Assim, podemos encontrar INC em casos de Sujeitos omitidos em construções imperativas

ou em formas infinitivas de verbos. Isso equivale dizer que em nossos dados, a realização do EF **Parte_Responsável**, não aparece expresso sintaticamente, apesar de apontar o aluno como agente responsável pelo cumprimento das regras (cf. seção 1.2).

Em relação aos EF **Dever** e **Veto**, existe uma gama de especificidade de conteúdos em nossos dados. Este é exatamente o foco de nossa questão – os conteúdos evocados pelas regras enunciadas pelos alunos, ou seja, as cenas normatizadas em suas perspectivas. Frente a tal meta, a decisão analítica foi buscar os *frames* principais acionados pelo conteúdo dos EFs **Dever** / **Veto**. É para tal rede de *frames* que voltamos nossa atenção.

4.2.2.2 Normatizações escolares evocadas pelo *frame* de Prescrição_Escolar

Na direção apontada, os *frames* emergentes nas normatizações enunciadas pelos alunos, indicam-nos regras voltadas para **a regulação das práticas da rotina escolar** (*frame* Prescrição_Rotina_Escolar) e regras voltadas para **a regulação das práticas de valores humanísticos** (*frame* Prescrição_Valores_Humanísticos). Uma relação de Herança repete o elo semântico com o *frame* de Prescrição_Escolar; temos os mesmos EFs, com uma especificação maior. Os diagramas 6 e 7 a seguir configuram a nova expansão da rede:

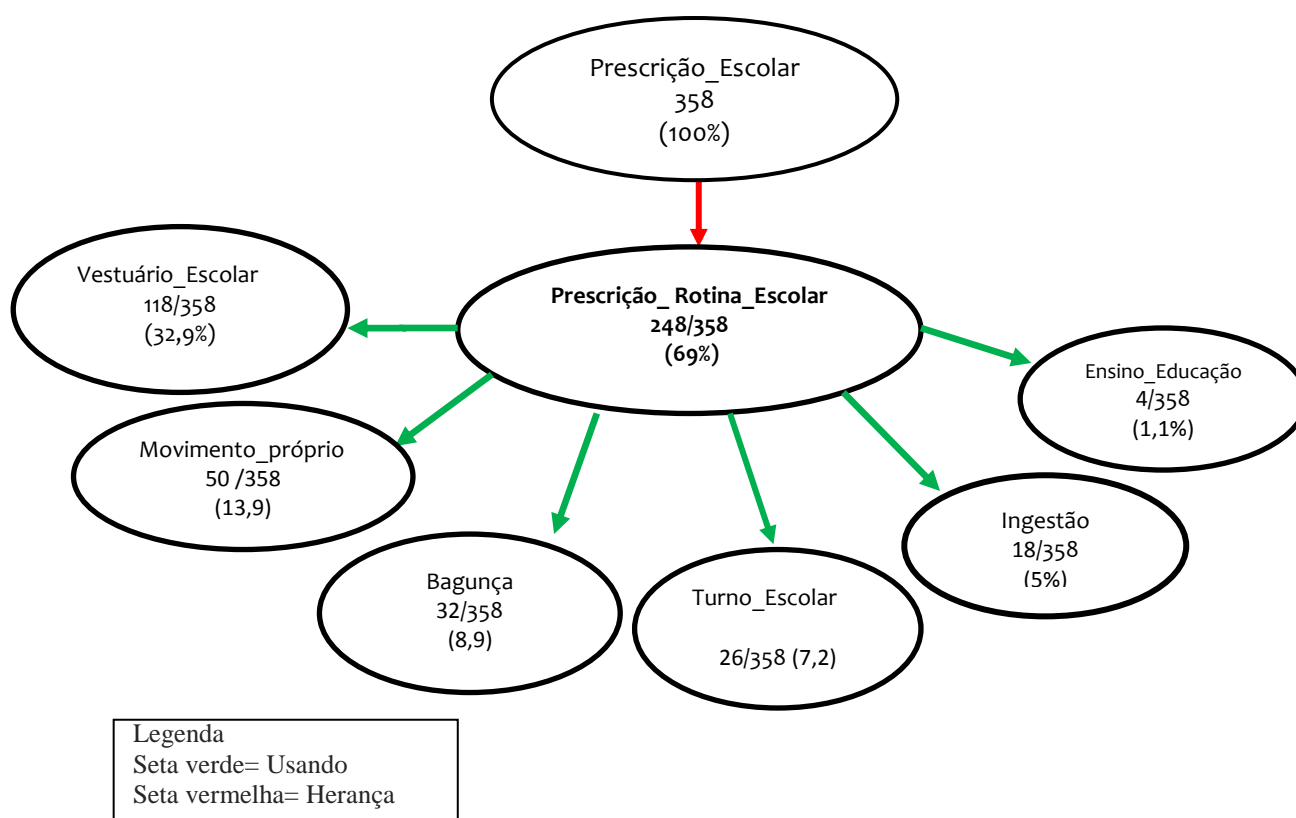


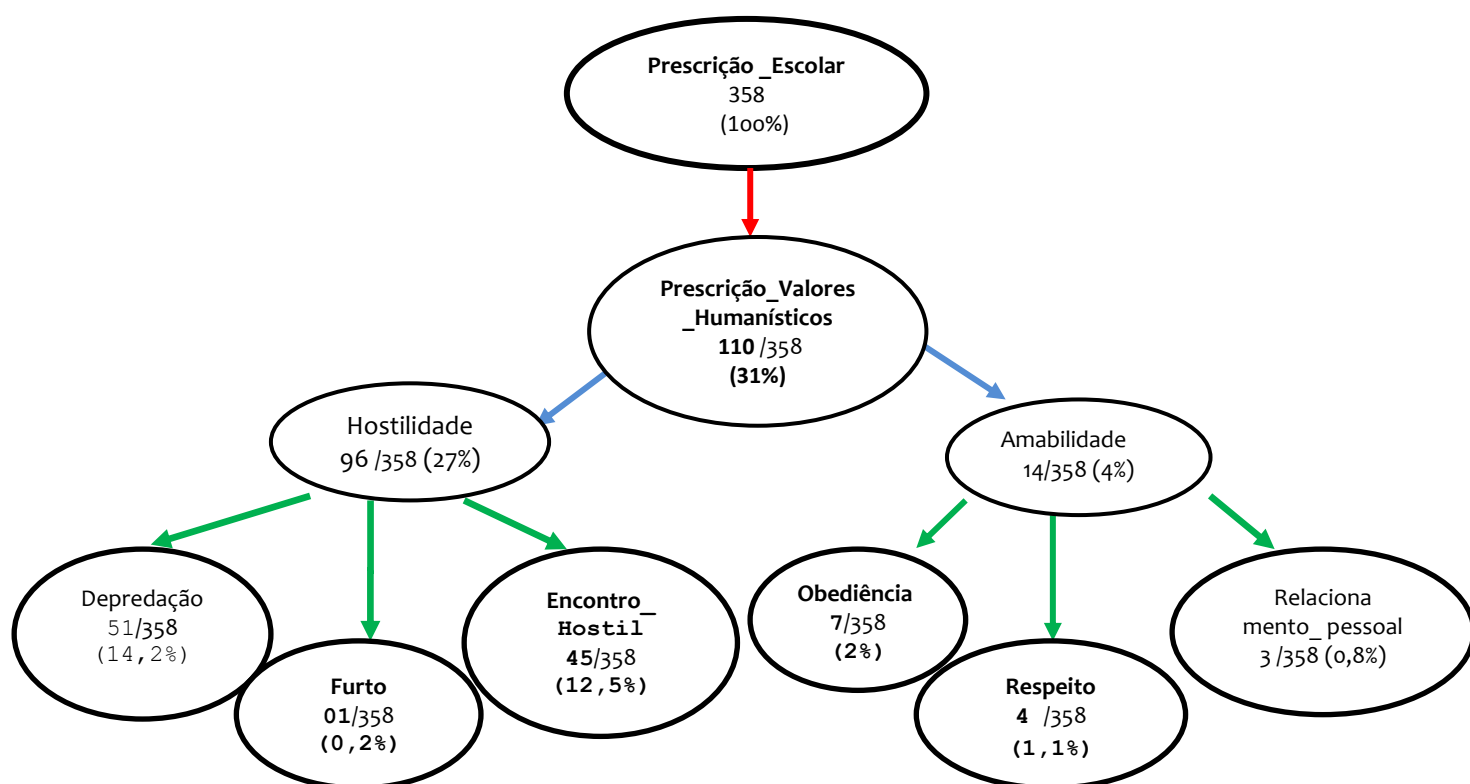
Diagrama 6: Rede semântica de *frames* evocados em relação à Prescrição_Rotina_Escolar no discurso discente 6º ao 9º ano

Desta forma, o *frame* Prescrição_ Rotina_Escolar é Usado (relação semântica Usando) pelos *frames* Vestuário_Escolar (ex.:A6-34 “**Não pode ir sem blusa de uniforme, não pode ir de boné, não pode ir de short curto...**”); Movimento_próprio (ex.:A8-9-“(…) **não ficar correndo na hora do recreio**”); Turno_Escolar (ex.: A7 -35 “**Chegar no horário certo de entrar para a escola**”); Bagunça (ex.: A7-33 “**Não atender o celular dentro de sala de aula.**”); Ingestão (ex.:A9-12 “ **não mastigar chiclete...**”) e Ensino_Educação (A6-15 “**...fazer dever de casa...**”) conforme apresentado no diagrama 6.

Em relação ao *frame* Prescrição_Valores_Humanísticos (diagrama 5), estamos postulando, no primeiro nível hierárquico, uma relação semântica de Subframe (setas azuis), com os frames Hostilidade e Amabilidade .

O *frame* Hostilidade é usado (relação Usando) por três subframes: Depredação (ex.: A8- 21 “**Não atrapalhar a hora da explicação da matéria dada. Não destruir o patrimônio público, etc.**”), Furto (ex.: A7-15 **Não chegar atrasado, não correr na hora do recreio e não pegar as coisas dos outros.**) e Encontro_Hostil (ex.: A8-8 **Não agredir outros alunos; A8-10 “Não pode vir de short curto, não vir sem uniforme e não pode xingar...**).

Por fim, a rede se completa com *subframe* Amabilidade que se conecta, em uma relação de Uso, aos *frames* Obediência, Respeito e Relacionamento_Pessoal. O diagrama 7 configura tal rede:



Legenda:
 Seta vermelha = Herança
 Seta azul = Subframe
 Seta verde = Usando

Diagrama 7: Rede semântica de frames evocados a partir de Prescrição_Valores_Humanísticos no discurso discente 6º ao 9º ano

Conforme explicitado, os *frames* evocados exprimem os conteúdos dos EFs **Veto** ou **Dever**, anunciados, respectivamente, através de construções negativas (290 – 81%) ou afirmativas (68 – 19%). A tabela 8 mostra a distribuição destes frames entre Vetos e Deveres:

| Prescrição _ Escolar (358 ocorrências) | Prescrição_ Rotina_Escolar 248 (69%) | Frames evocados | Veto | | Dever | | Total |
|---|--|-------------------|--------|------------|--------|------------|----------------|
| | | | Número | Frequência | Número | Frequência | |
| | | Vestuário_Escolar | 92 | 25,7% | 26 | 7,2% | 118 (32,9%) |
| | | Movimento_Próprio | 31 | 8,6% | 19 | 5,3% | 50 (13,9) |
| | | Bagunça | 31 | 8,6% | 1 | 0,2% | 32(8,9) |

| | | | | | | | |
|--|---|-------------|------|-------|------|-------------|---------------|
| | Turno_Escolar | 19 | 5,3% | 7 | 1,9% | 26(7,2) | |
| | Ingestão | 18 | 5,0% | 0 | 0,0% | 18(5%) | |
| | Ensino_Educação | 0 | 0,0% | 4 | 1,1% | 4 (1,1%) | |
| | Prescrição _Valores humanísticos 110 (31%) | Hostilidade | 95 | 26,7% | 1 | 0,2% | 96 (27%) |
| | | Amabilidade | 4 | 1,1% | 10 | 2,8% | 14 (4%) |
| | Total | | 290 | 81% | 68 | 19% | 358 (100%) |

Tabela 8: Vetos e Deveres

Aspectos importantes devem ser ressaltados em relação aos dados apresentados.

Em relação à frequência dos *frames*, a macrocena **Prescrição_Rotina_Escolar** ocupa o 1º lugar (69%) no ranking das práticas que a escola tenta impor aos educandos. Esse fato comprova o interesse dessa instituição em promover regras voltadas para a regulação convencional do ambiente. Não estamos querendo dizer com isso que as regras convencionais, como o horário de entrada e saída nas instituições não devam existir. Há determinadas regras na escola, como as de horário que envolvem muitas pessoas e rotinas além dos alunos, portanto cabe à direção e outros órgãos competentes elaborá-las, entretanto muitas dessas regras podem ser negociadas no grupo, como as de Vestuário_Escolar, por exemplo.

As cenas relacionadas à Prescrição_Valores_Humanísticos aparecem em 2º lugar, com uma frequência que equivale a menos de 50% da primeira. Trata-se de regras desejáveis em qualquer ambiente social, cujos propósitos convergem rumo à harmonia entre os sujeitos. Nas palavras de PEREIRA (2008), são regras importantes para a criação de um ambiente equilibrado e harmônico. Nessas cenas são evocados dois *frames*: Hostilidade (96 -27%) e Amabilidade (14 - 4%). O alto índice de Hostilidade revelou, em sua maioria (51 -14,2%), atos de violência contra o próprio patrimônio público escolar. Em contraposição, as cenas de Amabilidade, desejáveis em ambientes como esses, apareceram em número muito reduzido (14 enunciados - 4%).

No que respeita à frequência das regras relativas ao **Veto e Dever**, das 358 regras citadas pelos alunos, 290 (81%) se referem ao Veto. O alto índice das negações traz novamente à tona a questão da negação. Conforme apresentamos anteriormente, (cf. seção

4.2.1), este dado nos permite inferir que tais regras normatizam o que realmente acontece nesse ambiente escolar.

A instituição em tela não parece preocupada em promover regras voltadas para o desenvolvimento autônomo do aluno. Se essa fosse a sua real preocupação, proporcionaria aos educandos a “prática” de construção de regras. Sobre esse assunto, MENIN (1996 p. 95) afirma que essa prática pode e deve ocorrer no cotidiano escolar gradualmente, podendo se iniciar nos primeiros anos escolares.

De acordo com as pesquisas realizadas por PIAGET (1994), os alunos só reconhecem o sentido verdadeiro das regras, em situação de cooperação com o grupo. TOGNETTA & VINHA (2007) acrescentam que, quanto mais o ambiente oferecido for autoritário, maiores os níveis de heteronomia. As autoras (*op. cit*, 2008) concluem que nestes espaços, as regras não precisam ser compreendidas, mas obedecidas.

A presença majoritária do EF Veto se distribui dentro do seguinte quadro: o subframe Hostilidade ocupa o 1º lugar no número de ocorrências (95 – 26,7%). Logo em seguida, aparece o *frame* Vestuário_Escolar (92 – 25,7%). Na terceira posição, aparecem os *subframes* Movimento_Próprio e Bagunça, ambos com um total de 31 regras (8,6%). Em posições subsequentes encontramos os seguintes *frames* Turno_Escolar (19-7,2%); Ingestão (18 - 5%) e Amabilidade (4-1,1%).

Em relação à presença do EF Dever nos mesmos *frames*, temos o seguinte: o *frame* Vestuário_Escolar ocupa o 1º lugar no número de ocorrências (26 – 7,2%), seguido dos seguintes subframes, em ordem decrescente de frequências: Movimento_Próprio (19 – 5,3%); Amabilidade (10 – 2,8%); Turno_Escolar (7 – 1,9%); Ensino_Educação (4 – 1,1%); e Bagunça (1 – 0,2%) e Hostilidade (1 - 0,2). O EF Dever não aparece no *frame* Ingestão.

O gráfico 2 mostra, em valores absolutos, os *frames* conceptuais em sua distribuição em termos de EF Dever ou EF Veto no discurso de nossos alunos.

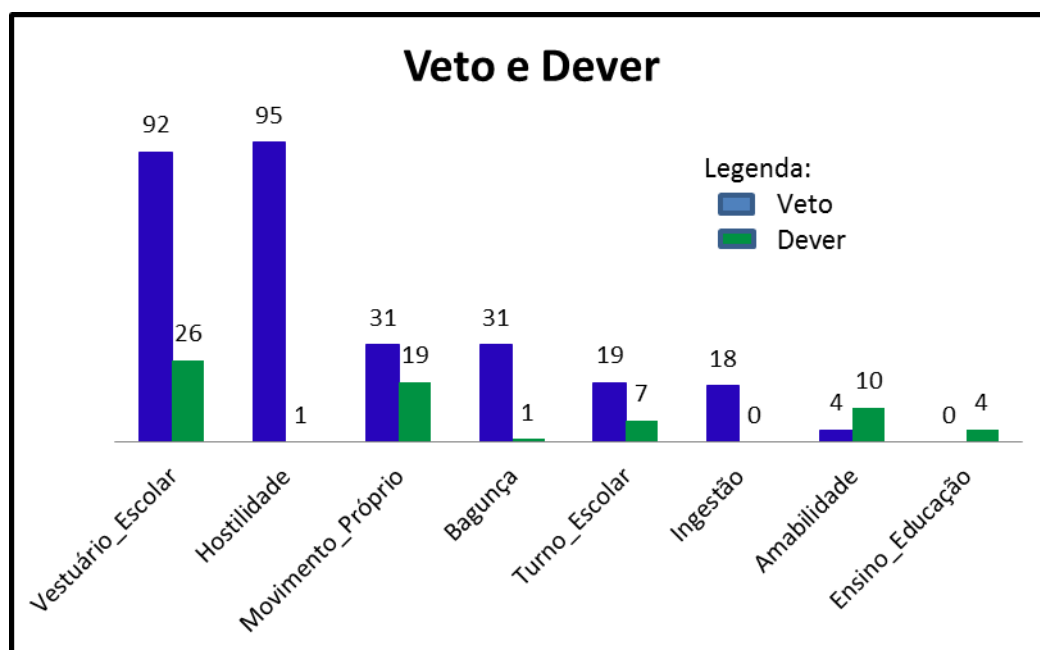


Gráfico 2: Veto e Dever – Questão 2

Conforme podemos observar no Gráfico 2, as cenas evocadas nos apontam claramente uma diferença marcante em relação às regras que se referem ao Veto (81%) e as regras que se referem ao Dever (19%). A proibição está presente em quase todas as definições enunciadas pelos discentes em seus discursos. Tal fato nos permite inferir que esta escola, ao ditar a “proibição”, reforça, de forma clara, a moral heterônoma, que preza o dever, que por sua vez, promove uma relação de coação social e respeito unilateral entre as pessoas.

A cena que deveria ocupar o 1º lugar no ranking dos enunciados – Ensino_Educação _ ocupa a última posição em número de enunciados discentes (1,1%) se comparado aos outros frames presentes. Este dado nos permite inferir a falta de interesse dos alunos por assuntos que envolvam o processo ensino-aprendizagem no ambiente escolar.

Em um amplo cenário de proibições, em uma rede semântica de implacáveis Prescrições_Rotina_Escolares e Prescrições_Valores_Humanísticos, essas cenas nos levam a considerar, a “crise” (infelizmente!) pela qual a escola passa, já que o *frame* Hostilidade (27%), ocupa o 2º lugar em ocorrências ao lado do *frame* Vestuário_Escolar (32,9%).

TOGNETTA e VINHA(2008 p.22-23)(cf. seção 2.3.2) apontam que há pouca reflexão por parte de pais e professores sobre o porquê da existência de determinada regra. Muitos dizem que a regra já existe há muito tempo, e por isso deve ser cumprida. Notam, assim, que

esses pais e professores atuam no sentido de manterem as relações de respeito unilaterais, reforçando a obediência cega e a submissão.

Passamos, de forma mais detalhada, à apresentação das principais cenas de **Veto e Dever** normatizadas pelos nossos discentes. 08 *frames* emergem nesta ampla rede vinculada por uma relação hierárquica ao frame Prescrição_ escolar (e também de **Prescrição_ Rotina_Escolar e Prescrição_ Valores_Humanísticos**) e serão descritos por ordem de frequência. A análise mais detalhada de cada cena nos possibilitará, por certo, o desvelamento da realidade do ambiente escolar perspectivada pelos discentes e das implicações deste cenário sociomoral para o processo ensino – aprendizagem.

A- O frame Vestuário_ Escolar (118 regras - 32,8%)

As Unidades Lexicais que acionam o *frame* Vestuário_Escolar (*Não*) *ir* (23); (*não*) *poder ir* (17); (*não*) *poder vir* (14); (*não*) *poder usar* (12); *vir* (11); (*não*) *usar* (10); *não entrar* (7); *dever entrar* (7); *entrar* (6); (*não*) *permitir* (5); (*nem*) *entrar* (4); *comparecer* (2) contabilizam 118 regras (32,8%). Destas regras, 92 (25,6%) são construções negativas relacionadas à regulação do vestuário (EF **Veto**) e revelam a concepção dos alunos acerca das imposições advindas desse ambiente sociomoral escolar.

Apresentamos o *frame* Vestuário_Escolar, disponível na Plataforma *FrameNet* Brasil (<http://www.framenetbr.ufjf.br/FramenetBRDesktop/public/frame>) traduzido, simplificado e adaptado de acordo com os dados do *corpus* da presente pesquisa.

| Vestuário_ Escolar |
|---|
| Definição: As palavras neste frame se referem ao Vestuário que determinado Indivíduo (ou uma parte específica do corpo deste Indivíduo) veste. Muitos alvos incorporam o item Vestuário , sendo que alguns incorporam o estado de não usar algo (quando isto deve ser esperado). |
| EF's Centrais: |
| <p>Vestuário Este EF identifica o Vestuário que o Indivíduo veste.</p> <p>A7-2 “...NÃO VIRcomroupa curta.”</p> <p>A8-1- USARuniforme, ...”</p> <p>A9-6 NÃO USARboné, ...”</p> |
| <p>IndivíduoA pessoa que está vestida com a roupa em discussão.</p> <p>A8-14-“AlunosDEVEM ENTRARde uniformes...”</p> <p>A6-33- NÃO PODE IRINDde roupa curta,”</p> <p>A6-21- IRINCde uniforme.</p> |

Unidades lexicais: *(Não) ir v., (não) usar v., (não) poder ir v., (não) poder vir v., (não) poder usar v., não entrar v., (nem) entrar v., (não) permitir v., vir v., comparecer v., entrar v., , dever entrar v.*

Quadro 11: *Frame* Vestuário_Escolar

No *frame* Vestuário_Escolar, os dois EFs Centrais são lexicalizados: **Vestuário** e **Indivíduo**. A realização do EF **Indivíduo**, como INC representa 76,2% das citações. Isto quer dizer que nessas construções (no total de 90), este EF não aparece expresso sintaticamente. Contudo, a partir do *frame* desta pesquisa e do contexto discursivo, podemos, como já elucidamos (cf. seção 1.2) saber, em termos pragmáticos, as entidades evocadas pelo EF **Indivíduo**, quais sejam “os alunos”, destinatários das regras. Nas demais construções, o EF **Indivíduo** se apresenta realizado como IND (26 – 22%). Em somente 02 (0,8%) construções, o EF **Indivíduo** se apresenta em Instanciação Explícita.

O quadro 12 sintetiza os tipos de instanciações do EF **Vestuário** (130 ocorrências), as formas de ocorrência do EF **Indivíduo** (INC: 90 ocorrências; IND: 26 ocorrências e Instanciação Explícita: 02 ocorrências) e suas frequências no discurso discente:

| EF Central Vestuário | Exemplos | Ocorrências |
|--------------------------------|--|-------------|
| Roupa(s)curtas | A6-2- ...não usar roupas curtas. | 48 |
| Uniforme(s) | A6-1- ...comparecer a escola somente com uniforme . A7-25 Sem uniforme não entra, não correr na escola, e com roupa curta não entra também. | 36 |
| Boné | A6-33- Não pode ir de roupa curta para escola,... não pode usar legging que pareça a marca da calcinha e não pode usar boné dentro da escola. | 20 |
| Short curto | A6-29- Não ir de short curto . | 10 |
| Camisa(s) | A6-28- ...nem entrar sem camisa ... A8-14- Alunos devem entrar com uniformes. Camisas de time de futebol e boné não entram. | 6 |
| Blusa(s) | A6-34- Não pode ir sem blusa de uniforme, não pode ir de boné, não pode ir de short curto, ... | 5 |
| Uniformizado | A9-1 Vim sempre uniformizado , ... | 2 |
| Legging | A6-33... não pode usa legging que pareça a marca da calcinha ... | 2 |
| Calças | A8-14- Alunos devem entrar com uniformes. Camisas de time de futebol e boné não entram. Calças jeans ou bermudas no Joelho. | 1 |
| Total EF Vestuário | | 130 |

| | | |
|--------------------|---|-----|
| Indivíduo | | |
| Alunos | A8-14- Alunos devem entrar com uniformes. | 02 |
| Indivíduo = INC | A9-6 Não usar INC boné | 90 |
| Indivíduo = IND | A6-34- Não pode ir IND sem blusa de uniforme | 26 |
| Total EF Indivíduo | | 118 |

Quadro 12: EFs Vestuário e Indivíduo e suas frequências no discurso discente

A partir das análises semânticas apresentadas, passamos a dedicar nossa análise às possíveis razões pelas quais o frame Vestuário_Escolar, aparece em evidência notória na presente pesquisa. Para tanto, valemo-nos de estudos de Tessari¹⁰ e Michel Maffesoli (1987), um dos mais renomados cientistas sociais da pós-modernidade que olharam de perto o fenômeno das tribos urbanas.

Se no início do século XX, as pessoas nasciam com uma identidade pré-estabelecida (“meninas para casar, por exemplo), um jovem do novo milênio tem um leque de possibilidades. Para MAFFESOLI (*idem*), as pessoas pós-modernas vão passar a formar grupos, ou seja, vão reunir-se em “tribos.” Os sujeitos de nossa pesquisa não são diferentes. Reúnem-se em pequenos grupos com interesses, hábitos, pensamentos, maneira de se vestir em comum, confirmando assim o que o autor afirmou sobre singularização e pertencimento dos indivíduos aos seus grupos. Assim, os jovens se unem, buscando entre si, aceitação. Podemos inclusive afirmar, assim como TESSARI (*s/d*) que os pré-adolescentes trazem consigo uma necessidade vital de serem aceitos em outro grupo social, que não a família; e em função disso, assumem um estilo que agrada a esse grupo. Esse estilo pode ser reconhecido, principalmente, através de elementos visuais advindos do corte e cor dos cabelos, da cor das unhas, do uso ou não de piercings e do **modo de vestir**, por exemplo. O alto índice de regras voltadas para o ‘vestuário’ nos permite conferir a esses sujeitos uma grande preocupação, própria da idade, a de serem aceitos pelo grupo a que pertencem.

Regras sobre o vestuário ocupam, no leque dos enunciados, o 1º lugar: 31,25% nos dados do 6º ano; 30,35% nos dados do 7º ano; 43,37% nos dados do 8º ano e 27,69% nos dados do 9º ano e revelam, portanto, que os alunos, incomodados com a imposição de roupas que diferem daquelas que eles consideram as ideais: uso de legging, roupas curtas, shorts, boné, blusas de time de futebol, óculos, não usar uniforme, veem nessa obrigação, algo que os incomoda.

¹⁰ **Dra Olga Tessari** – Psicóloga (CRP06/19571) , Psicoterapeuta e Pesquisadora desde 1984 - Mediadora de Conflitos Escritora - Palestrante - Consultora Comportamental - Supervisora Clínica Profissional Coach pela Academia Brasileira de Coaching. Autora do livro "[Dirija a sua vida sem medo](#)".

Objetivando a análise do caráter proibitivo dessas regras, recorreremos aos documentos oficiais (Regimento Escolar) da escola e encontramos no Título IV- DOS DIREITOS E DEVERES DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO EDUCATIVO - CAPÍTULO II - DOS ALUNOS Art. 55 §2º **Constituem deveres dos alunos** alínea f (p. 41): **“Vestir-se de forma adequada ao ambiente escolar, de preferência uniformizado.”** Sendo o uniforme uma preferência explicitada pela instituição escolar e não uma norma, o seu uso não pode ser visto como uma obrigação, conforme discurso anunciado pelos alunos. Tal fato demonstra que essa escola faz uso de dois regimentos ao elaborar as suas regras: o **Oficial**, solicitado pelos órgãos governamentais, o qual deve ser formulado com o conhecimento de toda a comunidade escolar, inclusive o dos alunos, o qual estabelece e regulamenta normas para o bom funcionamento da escola e que deve ser seguido como uma norma comum a todos; e o **Real**¹¹, que parece, de fato, reger a prática cotidiana escolar.

Os alunos vivenciam, com certeza, o Regimento Real e desconhecem o Regimento Oficial. Mesmo reconhecendo a obrigatoriedade ditada pelo Regimento Real, no que diz respeito ao uso do uniforme, os alunos parecem desobedecer a essa regra. A frequência de negativas referentes ao frame *Vestuário_Escolar* (92 regras - 81%) comprova não somente a insatisfação pelo uso do uniforme, como também a ‘bagunça’ (indisciplina) ocasionada pela exigência que a escola faz acerca do cumprimento dessa regra. Não estamos, pois, questionando a obrigação do uso do uniforme nas instituições escolares em geral, mas sim a sua obrigatoriedade nesse ambiente sociomoral escolar, já que seu uso é somente sugerido como preferencial no Regimento Oficial.

Cabe, portanto considerar, a partir das análises feitas, que o vestuário, para alunos dessa faixa etária se relaciona diretamente à construção de sua identidade; portanto, ao rejeitarem o uniforme, os alunos acabam rejeitando a própria escola, por não reconhecerem nela, a sensação de pertencimento ao grupo.

Acreditamos que se a escola buscasse consenso sobre o uso do uniforme, nomeando os princípios que justificassem esse uso, a insatisfação dos alunos seria totalmente ou em boa parte, nula. Mas (infelizmente!) no Regimento Escolar, inexistem os princípios norteadores de tais regras. Podemos afirmar, com certa segurança, que a ausência de princípios que norteiam as regras escolares nessa escola, pode ser uma das causas da

¹¹Chamaremos de Regimento Real, o regimento não – oficial do estabelecimento de ensino, mas cujo conhecimento é evidenciado por todos na escola. As expressões ‘regimento real’, ‘regimento oculto’ e ‘regimento vivo’ serão tomadas como sinônimos.

rejeição das regras pelos alunos. Assim sendo, não basta que a escola crie regras. É preciso que tais instituições escolares formulem regras baseadas em princípios que as norteiem.

O segundo *subframe* evocado nos dados corresponde às cenas de Hostilidade. Passamos, pois, à sua análise.

B- Hostilidade (96 casos -27%)

As cenas delimitadas pelo discurso discente em relação à Hostilidade referem-se aos episódios de agressão, provocação e antagonismos vivenciados pelos alunos no cenário escolar. São episódios que envolvem violência física, verbal (entre os alunos), furto e /ou depredação contra o patrimônio público. Baseada na impaciência, irritação e ódio, a Hostilidade parece ter como objetivo único a declaração de “guerra”.

Em síntese, o que encontramos em nossos dados, são 96 casos (27%) (cf tabela 8) de Hostilidade que se reúnem em relações conceptuais hierárquicas de Usando (cf Diagrama 7) com os seguintes subframes: Depredação (51 -14,2%), Encontro-Hostil (12,5%, sendo 30 - 8,3% referindo ao Encontro_Hostil_Físico; 15 - 4,2% referindo-se ao Encontro_Hostil_Verbal) e Furto (01 -0,2%). O alto índice de enunciados relacionados a tal *frame* contribui para reforçar nossa hipótese primeira, sobre a “crise na sala de aula”.

Considerando os nossos dados, a descrição do *frame* Hostilidade pode ser posta nos seguintes termos: consiste de palavras que descrevem cenas de violência entre forças opositoras **Lado 1** e **Lado 2**, coletivamente conceptualizadas como **Lados**. O EF central **Lado 1** não aparece lexicalizado sintaticamente. Tal fato provavelmente se dá graças à natureza sintética deste gênero, o qual conforme explicitamos anteriormente, implica uma evocação apenas esquemática das cenas conceptuais. Assim, pragmaticamente podemos afirmar que a Parte_Responsável pelas cenas de violência, o agressor é o próprio aluno. O **Lado 2**, o qual refere-se ao hostilizado - pessoa ou objeto - alvo da hostilidade, é geralmente mencionado. Os **Lados** referem-se aos hostilizados expressos concomitantemente, todavia eles não aparecem lexicalizados em nosso *corpus*. O EF Não-central **Lugar** refere-se ao lugar onde ocorre a Hostilidade.

As cenas de Depredação ocupam o 1º. Lugar nesta macrocena de Hostilidade, sendo que em a maioria dos enunciados (50 - 98%) das regras são perspectivadas pelos alunos como **Veto**, como podemos observar nos exemplos:

- (18) A8-21 “Não destruir o patrimônio público.”
- (19) A8-2 “Não quebrar objetos da escola...”
- (20) A7-12 “Não rabiscar as carteiras.”
- (21) A9-24 “Não fazer buracos na sala.”
- (22) A7-20 “Não jogar lixo no chão”
- (23) A9-7 “Não sujar a sala.”

A tabela 9 relaciona as principais Unidades Lexicais (ULs) acionadas nos discursos discentes e suas respectivas frequências Também está marcado, nos exemplos de regras, o EF **Lado 2** (o objeto alvo da hostilidade).

| Unidades Lexicais | Frequência | Ocorrências % | Exemplos |
|--------------------|------------|---------------|--|
| (Não) destruir | 10 | 20% | A8- 21 “ NÃO DESTRUIR o patrimônio público, etc.” |
| (Não) quebrar | 8 | 16% | A8-2 “ NÃO QUEBRAR objetos da escola.” |
| (Não) rabiscar | 7 | 14% | A7-10“ NÃO RABISCAR as carteiras.” |
| (Não) fazer buraco | 6 | 12% | A9-24 “ NÃO FAZER buracos na sala.” |
| (Não) escrever | 5 | 10% | A9-7 “ NÃO ESCREVER na carteira.” |
| Sem danificar | 4 | 8% | A8-2 “Sempre preservar o nosso ambiente limpo na escola SEM DANIFICAR a escola.” |
| (Não)jogar lixo | 4 | 8% | A7-20 “ NÃO JOGAR lixo no chão” |
| Sem quebrar | 3 | 6% | A9-1 “(...) a escola limpa e organizada SEM QUEBRAR nada.” |
| (Não) sujar | 3 | 6% | A9-7 “ NÃO SUJAR a sala.” |
| Total | 50 | 100% | |

Tabela 9: ULs – Depredação

A violência contra o patrimônio público escolar representa 14,2% dos casos (51 ocorrências - cf Diagrama 7) apresentados pelos alunos em seus discursos, revelando a

presença de atos hostis e conflituosos contra a própria escola e deveria estar distantes de um ambiente sociomoral escolar. A maioria das ULs (50 - 98%) aparecem em Construções Negativas. Somente em uma definição, o enunciado é perspectivado como Dever.

Conforme anunciado anteriormente (cf.seção 4.2.1), a presença das negativas pressupõe a contraparte em afirmativas, portanto, ao elaborarem construções deste tipo, os alunos acabam afirmando que ações desta natureza ocorrem no ambiente escolar.

A partir da minha experiência como educadora nessa escola, posso afirmar que os dados conferem com a realidade por nós vivenciada na instituição de ensino. Os professores, sem saber ao certo que rumo tomar mediante tanta violência, agem por conta própria, aplicando as sanções que melhor lhes convier, como, por exemplo, anotar os nomes no caderno de ocorrência. A equipe pedagógica afirma não saber o motivo de tanta revolta. Como pesquisadora, acredito que a causa substancial esteja nas formulações das regras.

TOGNETTA e VINHA (2008), sobre esse assunto, salienta que nos ambientes autocráticos, as regras não precisam ser compreendidas, mas obedecidas, não sendo necessários bons argumentos que justifiquem sua necessidade, bastando somente a demanda do professor, que reforça a submissão e a obediência acrítica. Como aponta MENIN (1996 p.61) a relação de coação entre professor e aluno é colocada quando o professor se impõe como uma autoridade externa aos alunos, premiando os obedientes e desqualificando os desobedientes.

Segundo SAVATER (2005, p.25) “Nascemos humanos, mas isso não nos basta: temos também que chegar a sê-lo.” E chegar a ser humano envolve o reconhecimento e aplicabilidade de atitudes morais em todos os setores da vida, inclusive o escolar.

As cenas de Encontro_Hostil são perspectivadas pelos alunos de duas formas distintas, assim denominadas na presente pesquisa: **Encontro_Hostil_Físico e Encontro_Hostil_Verbal** e ocupam o 2º lugar (45 -12,5%) no ranking das cenas referentes à Hostilidade.

O gráfico 3 nos dá uma visão mais clara das ocorrências destas cenas no ambiente sociomoral:

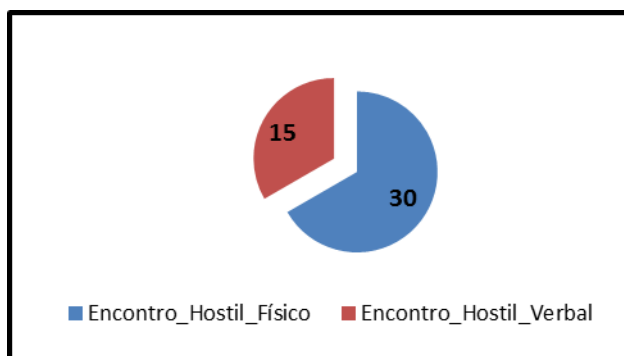


Gráfico 3: Frame Encontro_Hostil

O *frame* em tela é encabeçado por cenas de Encontro_Hostil_Físico (8,3% - 30 regras). O EF Central **Lado 1** não aparece lexicalizado sintaticamente, podendo entretanto ser reconhecido pragmaticamente. Os agressores são, portanto, os próprios alunos. O **Lado 2** é lexicalizado, em sua maioria (20 regras) tendo os próprios alunos como os Agredidos pelos atos violentos.

As UCs (22-73,3%) evocadoras do *frame* Encontro_Hostil_Físico se apresentam em Construções Negativas do tipo: “não pode brigar” ilustrada no exemplo (24):

(24) “**NÃO PODE BRIGAR**, não pode desrespeitar os professores e não pode destruir a escola.”

O auxiliar modal “poder” aparece presente em todos os enunciados deste tipo. Tal modal, situado no campo deontico, sinaliza imposição de barreiras (em variação de grau ou força) - (cf. seção 4.1.2)

A não - naturalização dessas práticas conflituosas demonstram que os alunos ainda reconhecem a importância de princípios éticos e morais e indicam assim como em Bernardo (2011 p.12) “um marco de esperança que, como um ponto de luz, pode guiar a busca por novos rumos educacionais para a escola brasileira deste novo milênio.”

O Quadro 13 nos sintetiza o número de ocorrências dos EFs presentes em nossos *corpus*:

| EFs Centrais | Exemplos | Ocorrências |
|--------------|--|-------------|
| Lado 1 INC | A6-8- NÃO BRIGAR [INC] | 29 |
| Lado 2 | A8-8- NÃO AGREDIR outros alunos | 20 |

| | | |
|--------|--------------------------------|----|
| Lado 2 | A6-8-NÃO BRIGAR _{INC} | 9 |
| Total | | 58 |

Quadro 13: EFs Encontro_Hostil_Físico

Em 9 enunciados, não podemos afirmar quem são os sujeitos (Lado 2) que sofreram as agressões, embora possamos fazê-lo pragmaticamente. Assim sendo, podemos inferir que os sujeitos agredidos nessas cenas se referem aos próprios alunos. Na escola em tela, não há registros de agressões físicas envolvendo alunos e professores. Parece-nos que em uma relação de igualdade entre os pares, os alunos tentam resolver suas diferenças a partir de atos de violência.

As cenas envolvendo o Encontro_Hostil_Verbal (15 regras – 4,2%) ocupam o 2º lugar nas cenas relativas ao Encontro_Hostil. Os EF Lado 1 (Agressor) e Lado 2 (Agredido) não aparecem lexicalizados em sua maioria. Entretanto, conforme mencionamos anteriormente, o contexto discursivo nos autoriza inferir que tais EFs remetem às entidades “alunos, colegas” (Lado 1) e “alunos, colegas” (Lado 2).

As cenas deste tipo de violência podem ser observadas nos exemplos:

- (25) A8-10 “NÃO PODE_{INC}xingar.
 (26) A8-20 “...NÃO INSULTAR_{os colegas}”
 (27) A7-1 “...NÃO XINGAR_{INC}”

De forma tímida, em somente uma ocorrência, aparece o frame Furto, no enunciado:

- (28)A7-15 “...NÃO PEGAR_{as coisas dos outros}.”

Este *frame* é descrito como Furto (Theft) na Framenet (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Theft>). Dada a sua baixa ocorrência, o exemplo (28) já nos serviria de base para o seu real entendimento, entretanto considerando a importância da cena em nossos dados, o *frame* em tela pode ser posto nos seguintes termos, nas palavras de Bernardo (2011 p. 100): Um Perpetrador engana a Vítima tomando-lhe algo (Bens). Em alguns casos, o local de origem dos quais os Bens foram tomados é usado para metonimicamente se referir à Vítima. A única UL evocadora deste *frame* em nossos dados: (não) pegar.

A violência, caracterizada nessa escola, em cenas de Depredação, Encontro_Hostil_Verbal e Encontro_Hostil_Físico mesmo vetada pelos alunos, apresenta-se como uma triste realidade. Todas as definições presentes nos dados nos permitem inferir que os conflitos entre os pares (alunos e alunos) tendem a ser “resolvidos” através da violência. Segundo TOGNETTA (2009, p. 2), a escola (e esta não foge à regra!) na tentativa de vencer a violência, aplica também intervenções violentas que ferem o direito de outro em frequentar espaços que contribuam para o seu desenvolvimento como pessoas autônomas e equilibradas. Dessa forma, em ambientes escolares, cuja promoção da Hostilidade se faz presente, os alunos parecem não encontrar outra alternativa a não ser agir de acordo com o que lhes convém, de forma impensada e “bélica”..

O terceiro *subframe* mais expressivo em nossos dados refere-se ao Movimento_Próprio dos sujeitos no recinto escolar. Passemos a sua análise.

C- Movimento-próprio (50 – 13,9%)

As Unidades Lexicais ou Unidades construcionais acionadas neste grupo remetem ao frame Self-Motion / Movimento_Próprio (50 – 13,9%), sendo 31 ocorrências evocadas como EF **Veto** (A6-9- “Não correr”) e 19 como EF **Dever** (A8-12 “Na hora do recreio ... ir tomar água e ir no banheiro.”) (cf. tabela 8).

O *frame* em questão é definido na plataforma da *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>) como uma ação realizada pelo Movedor, que é um ser vivo que se move sob sua própria vontade.

Em nossos dados, temos os seguintes EFs, exemplificados pelas regras de nosso *corpus*:

| Movimento-próprio |
|--|
| Definição : O Movedor , um ser vivo, se move sob seu próprio poder de uma forma dirigida, ou seja, ao longo do que poderia ser descrito como um caminho , em uma determinada Área ou Lugar . |
| EFs Centrais: Movedor : é o ser vivo que se move sob seu próprio poder. Ex.: A7-15 (...) não correr ING na hora do recreio |
| Área : descrevem expressões que referem-se a uma área geral em que o movimento ocorre. (não lexicalizado em nosso <i>corpus</i>) |
| Alvo : é usado para qualquer expressão que diz onde o Movedor termina como resultado do movimento. A8-19 IR ao banheiro apenas na hora do recreio ou só com a permissão do professor. |

| EFs Não-Centrais | |
|--|--|
| Maneira | Qualquer expressão que descreve uma propriedade do movimento que não está diretamente relacionada com a trajetória. A7-6 NÃO CORRERdescontroladamente |
| Lugar | o local em que um movimento ocorre. A6-11NÃO SAIRda sala quando o sinal do intervalo bater. |
| Tempo | :O tempo quando o movimento ocorre. A8-9 NÃO FICARdentro da sala na hora do recreio. A7-15NÃO CORRERna hora do recreio |
| Unidades Lexicais: Não correr v., ir v., não ir v., permanecer v., não sair v., e não ficar v. | |

Quadro 14: *Frame Movimento-próprio*

Ocupando o 3º lugar no ranking das ocorrências, o *frame* Movimento_Próprio refere-se às proibições, vetos em relação ao movimento dos alunos na escola, ou seja, na escola, o aluno deve permanecer na sala no horário da aula; suas saídas ou são proibidas ou supervisionadas A8-19 “*ir ao banheiro apenas na hora do recreio ou só com a permissão do professor.*”

As ULs e UCs presentes nos discursos discentes evocadoras do *frame* Movimento_Próprio (50) em número de ocorrências são: não correr (15), ir (12), não ir (7), permanecer (7), não sair (7) e não ficar (2)

A EF central **Movedor** não aparece lexicalizado nos enunciados, assim como o EF **Área**. Não obstante, o EF **Alvo** aparece lexicalizado em 50% das definições e indica qualquer expressão que diz onde o **Movedor** termina como resultado do movimento.

O fato de este *frame* de Movimento_Próprio ter uma presença expressiva no espaço escolar em definições marcadas, reitera portanto o que já discutimos sobre as negações (Israel, 2004) (cf. seção 4.2.1).

Cabe ressaltar que nesta escola (cf. Metodologia), a falta de espaço é notável. A quadra, além de destinada ao lazer dos alunos, aloja os veículos dos professores. Com isso, o espaço para as brincadeiras discentes se torna ainda menor. Esse problema - falta de espaço - deixa os alunos inquietos, tanto que, quando bate o sinal para a troca dos professores, os alunos ficam “ansiosos” tentando andar pelos corredores. Na hora do recreio, alguns alunos, correm de forma perigosa, podendo até mesmo até se chocarem uns nos outros A7-6 “*Não correr descontroladamente.* FONTES (2012) aborda esse tema de forma mais esclarecedora, dado o alargamento desse assunto em seu *corpus*.

A escola, para tentar amenizar essas ações, aposta em regras que delimitem esses atos dos educandos. Desta forma, ‘a regra em si não diz nada. As escolas não conseguem obediência porque seus princípios não ficam claros [...]’ (LA TAILLE, 2005 p. 1)

Nosso próximo passo é analisar o *frame* Bagunça, presente em nossos dados como 4º *frame* mais recorrente.

D- O *frame* Bagunça (32 regras – 9%)

BERNARDO (2011, p. 97) considera os relatos que compõem a cena de Bagunça:

[...] envolvem ações que, no cenário escolar, ferem, as regras convencionais da escola e entram em conflito com as práticas definidoras do processo de ensino-aprendizagem. Tais conflitos caracterizam certos padrões menos graves de incivilidade, não configurando violência. Os meios pelos quais se dão as infrações são por meio de ruptura dos padrões de organização interacional dos eventos escolares, do desrespeito ao regulamento e da desconsideração dos diferentes papéis hierárquicos, ou seja, pelo comportamento “bagunceiro” em sala de aula ou fora dela.

Na dissertação da autora (idem, 2011 p.98), as ações de Bagunça_Escolar envolvem “*tumulto, algazarra, bagunça, gritos, palmas, cantos*”. Ao *frame* descrito pela autora é definido como a tranquilidade de um determinado **Lugar** é afetada pelo comportamento de um **Bagunceiro** que provoca a bagunça. O EF Central é o **Bagunceiro** e o EF Não-Central é o **Lugar**, em sala de aula ou fora dela.

Em nossos dados, porém, a bagunça envolve o uso desenfreado das novas mídias em sala de aula, tais como: celular, Mp3, Mp4, como nos exemplos:

(29) A6-1- “Não trazer **celular**...”

(30) A9-8 “Não rabiscar a carteira, não correr e não mexer com **celular e MP3**
ou MP4.”

(31) A7-37 “Proibido falar no **telefone** dentro da sala...”

As regras que constituem o *frame* Bagunça apresentam-se presente no ranking dos enunciados dos discursos discentes em 4º lugar (32 regras – 9%), perspectivadas em sua grande maioria (30 regras - 8,5%) como EF **Veto**. Somente um enunciado é perspectivado como EF **Dever**. O fato de a maioria das regras estarem em construções negativas, permite-

nos inferir que nessa instituição escolar, as cenas em relação à bagunça (uso das novas tecnologias) estão presentes.

Considerando o conhecimento prévio que tenho da instituição e seus agentes, percebo que a “escola” sem saber lidar com o novo tecnológico, ainda não consegue entrar em um acordo inteligente com os alunos sobre o uso das novas mídias. Ela proíbe o celular, assim como proíbe, por exemplo, o uso do boné, sem diálogo e sem explicações. São regras puramente convencionais, que tentam promover, segundo minhas vivências, a ordem da rotina escolar. Em meio a tanta gritaria e confusão, a bagunça se instaura. Alunos revoltados usando celulares escondidos, professores recolhendo os aparelhos, a diretora indo e vindo atender as reclamações dos professores. Triste realidade! A escola precisa urgentemente rever suas metodologias tradicionais.

O próximo frame a ser analisado compreende 26 regras – 7,2% das Prescrições_Escolares e descrevem cenas que envolvem a duração de atividades previstas em uma Instituição_Escolar.

E- O Turno_Escolar (26 -7,2%)

O *frame* Turno_Escolar, não descrito pela Framenet, pode, a partir de nossos dados, ser descrito nos seguintes termos:

| Turno_Escolar |
|--|
| Definição: Este <i>frame</i> consiste de palavras que descrevem cenas que envolvem a duração das atividades previstas em uma Instituição_Escolar , e regulamenta os horários de atividades dos Integrantes da Instituição . |
| EFs Centrais: Instituição Escolar: a instituição que regulamenta o turno_escolar. Ex.: A7-35 "...CHEGAR no horário certo de entrar para a escola, |
| Integrantes da Instituição: sujeitos submetidos ao turnos_escolar . Ex.: A8-27 NÃO CHEGAR _{INC} atrasado, Ex.: A8-16 NÃO PODE CHEGAR _{IND} atrasado |
| Entrada: início das atividades previstas por esta Instituição Ex.: A6-8 NÃO ENTRAR na sala de aula antes do horário. |
| Saída: horário de término das atividades na Instituição. (Não aparece lexicalizado em nosso corpus.) |
| ULs: <i>Não chegar v., Chegar v., Não entrar v., Não ficar v., Não pode chegar v.</i> |

Quadro 15 – *Frame* Turno_Escolar

Dado ao caráter esquemático das regras, os seus destinatários, **Participantes da Instituição** não aparecem lexicalizados em 24 (92,3%) ocorrências. Somente dois enunciados são do tipo construções IND.

As ULs e UCs presentes nos discursos discentes evocadoras do frame Turno_Escolar (26 – 7,9) em número de ocorrências são: Não chegar (8), chegar (7), Não entrar (5), Não ficar (4), não pode chegar (2)

As cenas evocadas por este frame representam sendo 19 (5,3%) ocorrências perspectivadas como Veto e 7 (1,9%) como Dever, como podemos observar nos exemplos:

(32)A6-8 “**NÃO CHEGAR_{INC}atrasado...**” (Veto)

(33)A7-35 “**CHEGAR_{INC}no horário certo de entrar para a escola...**” (Dever)

Toda instituição social requer regras, principalmente as voltadas para a sua própria regulamentação, tais como o horário. Em nossos dados, somente o horário de chegada é lexicalizado. Tal fato provavelmente ocorre por a escola detectar problemas maiores justamente no início das aulas e não em seus términos, não obstante haja fugas (saídas) durante as aulas. Entretanto, em nossos dados, os alunos não enunciam tais ocorrências.

Outras cenas são perspectivadas pelos discentes em nosso *corpus*, tais como cenas que envolvem a alimentação. E é esse o nosso próximo assunto.

F- A Ingestão (18 – 5%)

As cenas normatizadas pelos alunos sobre Ingestão (18 – 25%) ocupam o 6º lugar no total dos enunciados obtidos em nossos dados e são perspectivadas pelos sujeitos somente como proibições escolares (Vetos).

Baseamos nossa análise na descrição do *frame* presente na plataforma Framenet Brasil <http://www.FrameNetbr.ufjf.br/FrameNetBRDesktop/public/frame>, não obstante de forma abreviada e adaptada.

Ingestão

Definição: Um **Ingeridor** consome comida ou bebida (**Ingeríveis**), o que implica colocar os **Ingeríveis** na boca para entrega ao sistema digestivo. Isso pode incluir o uso de um **Instrumento**. Sentenças que descrevem o fornecimento de comida para os outros não estão incluídos neste *frame*.

| |
|---|
| EFs |
| Centrais: |
| Ingeríveis são as entidades que estão sendo consumidas pelo Ingeridor |
| Ex.: A8-1 NÃO CHUPAR chiclete na escola. |
| Ingeridor: O Ingeridor é a pessoa que come ou bebe. |
| Ex.: A1-6 - NÃO MASCAR _{INC} chiclete |
| Não centrais*Somente os presentes em nosso dados |
| Lugar: Onde o evento ocorre |
| Ex.: A6-2- NÃO MASCAR chiclete na sala de aula |
| A8-29 NÃO COMER chiclete dentro da escola |
| ULs: |
| Não mascar v., , Não mastigar v., , Não chupar v., Não comer v. |

Quadro 16–FrameIngestão (traduzido e adaptado www.FrameNetbr.ufjf.br/FrameNetBRDesktop/public/frame)

O EF Central **Ingeríveis** aparece lexicalizado em todos os enunciados como **chiclete** (94,5%) e **bala** (1 – 0,5%). O EF **Ingeridor** não aparece sintaticamente lexicalizado, embora possamos pragmaticamente reconhecê-lo: são os próprios alunos. Aparecem, portanto, em construções do tipo INC.

(34) A6-2,... "NÃO MASCAR chicletena escola."

A próxima cena se refere ao Respeito, Obediência e Relacionamento_Pessoal – importantes no convívio social.. São regras que dizem respeito, em sua maioria, às cenas de Obediência.

G - A Amabilidade nas normatizações - 14 casos (4,0%)

As cenas evocadas pelo *frame* Amabilidade se referem às ações discentes que envolvem atenção e delicadeza entre alunos e seus pares e / ou alunos e professores.

Em resumo, o que encontramos em nossos dados, são 14 casos (4%) de Amabilidade (cf. Diagrama 7 e tabela 8) que se reúnem em relações conceptuais hierárquicas de Usando com os seguintes subframes: Obediência (7-2%), Respeito (4 -1,1%) e Relacionamento_Pessoal (03 -0,8%) .

Em nossos dados, os EFs centrais e não – centrais de Obediência se apresentam configurados como no quadro 17:

| |
|------------|
| Obediência |
|------------|

| |
|---|
| Definição: Oframe refere-se a um sujeito que regula, comanda (EF Autoridade) alguém (EF Comandado). |
| EFs Centrais Autoridade: Sujeito Autoridade se refere ao sujeito que exerce o comando. A9-5 OBEDECER às professoras |
| Comandado: Este EF se refere à pessoa que recebe o comando. **Expresso por CNI em nossos dados. A7-28 NÃO DESOBEDECER _{INC} o professor |
| ULs: <i>Obedecer, v; Desobedecer, v.</i> |

Quadro 17 – Frame Obediência

As cenas de Obediência evocadas referem-se às prescrições de Dever (4 – 1,1%) e Veto (3 – 0,9%), como nos exemplos:

- (35) A6-8 “...**OBEDECER** os professores.
(36) A7-28 “...**NÃO DESOBEDECER**_{INC} o professor.

O EF Autoridade, presente nos dados, aparece nas 6 regras como “professor” e 1 vez como “professoras”, nos permitindo inferir, portanto, que os sujeitos do presente estudo, reconhecem a quem devem obedecer.

Conforme explicitado anteriormente, o destinatário da regra só pode ser inferido pragmaticamente, dadas às construções esquemáticas dos enunciados. Desta forma, o EF Comandado, não aparece lexicalizado nos enunciados.

Seguindo a dianteira da Obediência, as cenas de Respeito aparecem em 2º lugar (5 - 1,4%) no rol dos enunciados dos sujeitos investigados. As cenas desse frame referem-se ao respeito que a **Parte_Responsável** dedica ao **Favorecido**. Em nossos dados, a Parte_Responsável não aparece lexicalizado, apresentando-se portanto, em construções do tipo INC. Em contrapartida, o EF Favorecido, aparece lexicalizado em todas as regras professor (03); os funcionários (01), ao próximo (01).

Certamente, tanto escola quanto família tem por “meta um desenvolvimento moral que permita o respeito ao outro, como forma equilibrada de relações.” (TOGNETTA, 2008). Todavia o que se questiona é o caminho usado por elas para ensinar essas regras e valores morais. Muitas vezes uma ou outra se utilizam de gritos, tapas, beliscões ou castigos

severos para ensinar, quando, na verdade, deveriam usar o diálogo, a paciência e, sobretudo, o respeito.

Logo, ensinar a um menino ou a uma menina o sentido da palavra respeito e o poder a ela agregado, faz toda a diferença. Saber até onde sua atitude pode ir e, acima de tudo, até onde as pessoas podem chegar é, de fato, o que resgatará os valores perdidos em nossa sociedade.

Em cenas de Relacionamento_Pessoal, entendidas como as relações interpessoais entre os sujeitos, somente 03 definições de regras foram enunciadas nos discursos discentes. Este fato foi contra a nossa expectativa, se levarmos em conta a faixa etária dos educandos (11 a 15 anos aproximadamente). Nessa faixa etária, os alunos costumam relatar cenas que envolvem relações de afeto, namoro e amizade. Os alunos enunciam, entretanto, poucas ações (0,8%) que envolvem tais relações. Os achados analíticos de BERNARDO (2011) sobre este aspecto são semelhantes aos nossos e nas palavras da autora (*idem*, p. 132), “a chance de converterem tais relações em valores como companheirismo, solidariedade, respeito precisa ser dada por uma educação comprometida com uma agenda ética cidadã.”

O *frame* a que recorremos para um melhor entendimento da cena é descrito pela FrameNet como Relacionamento_Pessoal (Personal_Relationship), o qual apresentamos de forma, traduzida, abreviada e adaptada, de acordo com nossos dados:

| Relacionamento_Pessoal |
|---|
| Definição: As palavras neste <i>frame</i> referem-se a pessoas e às relações pessoais que elas têm ou de que podem ser parte. |
| EFs Centrais: |
| Participante_1: Participante da Relação que é realizado como o sujeito dos verbos em sentenças na forma ativa, ou de adjetivos em usos predicativos. (não aparecem lexicalizados em nosso <i>corpus</i>) |
| Participante_2: O participante da relação que não é expresso com argumento externo. (não aparecem lexicalizados em nosso <i>corpus</i>) |
| Participantes: A junção de ambas os participantes de uma relação (não aparecem lexicalizados em nosso <i>corpus</i>) |

Quadro 18 – FrameRelacionamento_Pessoal

Os EFs Participante 1, Participante 2 e Participantes não aparecem lexicalizados em nossos *corpus*, conforme podemos observar nos exemplos:

(37) A9-13 “**NÃO PODE_{INC} NAMORAR_{INC}**”

(38) A7-40 “**NÃO NAMORAR_{INC}** na escola **INC**”

(39) A7-3 “**NÃO PODE FICAR_{INC} DE AGARRAMENTO** se beijando e se pegando na escola.”

O baixo índice de definições de regras envolvendo a Amabilidade é preocupante e nos permite inferir que essas cenas são pouco normatizadas na escola. Em contraposição, os alunos falam bastante de violência, refletindo, desta maneira, a “crise” na sala de aula.

As últimas cenas a serem analisadas nessa segunda questão corresponde ao processo de Ensino_Educação, vivenciado em sala de aula.

G. O *frame* de Ensino_Educação na escola (4 – 1,1%)

O *frame* Ensino_Educação “*Education-Teaching*” (disponível em: <http://framenet.icsi.berkeley.edu/>) diz respeito ao ensino e aos participantes do ensinamento. Das 358 regras obtidas em nossos dados, somente 1,1% (4 regras) se referem a esse *frame*.

Do total de 4 regras evocadas, todos os enunciados são evocados como deveres; como podemos observar nos exemplos do quadro 19:

| Ensino_Educação |
|--|
| Definição: Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um aluno começa a aprender sobre um matéria a partir de tarefas propostas por um professor . |
| EF Centrais: Aluno: Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento. Ex.: A7-19 ESTUDAR _{INC} |
| Professor: Alguém que instrui um Aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade. (Não lexicalizado em nossos dados). A6-19 Prestar atenção _{INC} |
| Matéria: A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor ou para um aluno . Ex: A6-19 Prestar atenção _{INC} |
| ULs: <i>Estuda v., , Prestar atenção v., .Fazer v.</i> |

Quadro 19 – Frame Ensino_Educação

O *frame* em tela, conforme mencionamos, ocupa o último lugar nas definições das regras dos alunos. (4 – 1,1%), se comparado a outros *frames*, tais como Vestuário_Escolar, Hostilidade e Movimento_Próprio, que somam mais de 70% dos enunciados presentes em

nosso *corpus*. Este dado nos permite inferir que o processo ensino_aprendizagem se distancia, portanto, do interesse dos educandos.

Para finalizarmos a questão, passamos a enumerar nossos principais achados para que assim possamos clarear as metas analíticas postuladas na presente pesquisa.

4.2.3 Pontuando os Principais Achados

A segunda questão revelou, de modo claro, as normas escolares “visíveis” pelos alunos, ou seja, as regras “reais” por eles vivenciadas / experienciadas no ambiente escolar.

Na perspectiva dos alunos, as regras são entendidas como Vetos e/ou Deveres. Das 358 regras enunciadas pelos educandos, 290 (81%) foram postuladas como proibições e 68 como deveres. Tais constatações se explicitaram em cenas evocadas por uma rede semântica de 08 *frames*, voltadas para a regulação das práticas da rotina escolar (*frame* Prescrição_Rotina_Escolar) e regras voltadas para a regulação das práticas de valores humanísticos (*frame* Prescrição_Valores_Humanísticos), assim estabelecida de acordo com a frequência: Vestuário_Escolar (118- 32,9%); Hostilidade (96 - 27%); Movimento_Próprio (50-13,9%); Bagunça (32 -8,9%); Turno_Escolar (26 -7,2%); Ingestão (18 - 5%); Ensino_Educação (4 - 1,1%) e Amabilidade (14 - 4%) em uma relação de Usando com o *superframe* Prescrição_Escolar .

A proibição (veto – 81%) está presente em quase todas as definições enunciadas pelos discentes em seus discursos. Tal fato nos permite inferir que esta escola, ao ditar a “proibição”, reforça, (infelizmente!) a moral heterônoma. Nessa fase, a pessoa é “submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias”. (TOGNETTA e VINHA, 2008 p. 29 apud LA TAILLE, 1998 p.100)

A cena que deveria ocupar o 1º lugar no ranking dos enunciados – Ensino_Educação _ ocupa a última posição em número de enunciados discentes (1,1%) se comparado aos outros frames presentes.

As regras evocadoras do *frame* Vestuário_Escolar aparecerem em primeiro lugar no ranking das regras enunciadas. Tal fato não nos surpreendeu. Nessa faixa de idade (alunos entre 11 -14 anos de idade aproximadamente), é comum que pré-adolescentes tragam consigo uma necessidade vital de serem aceitos em outro grupo social, que não a família; de acordo com o modo de vestir, por exemplo. Entretanto, o que nos chamou a atenção foi o fato de a escola não discutir com os alunos os princípios que regem essas regras na

instituição escolar. Sobre esse assunto, TOGNETTA & VINHA (2008, p.27 apud LA TAILLE 1996 p.20) assumem que para fazer uma criança aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, é preciso que o adulto mostre a necessidade da mesma. E é essa justamente essa discussão que a escola deixa de fazer.

Não estamos querendo dizer com que isso as regras convencionais, como o horário de entrada e saída nas instituições não deva existir. Há determinadas regras na escola, como as de horário que envolvem muitas pessoas e rotinas além dos alunos. Há certas regras que cabem, portanto, à direção escolar e outros órgãos competentes tomar, embora muitas delas podem ser negociadas no grupo, como as de Vestuário_Escolar, por exemplo.

Ao lado dessas cenas, aparecem outros *frames* reguladores de comportamento, os quais apontam para um cenário não propício ao processo ensino-aprendizagem, tal como os *frames* de Movimento_Próprio (50-13,9%); Bagunça (32 -8,9%); Turno_Escolar (26 -7,2%) e Ingestão (18 - 5%).

Ocupando o 3º lugar no ranking das ocorrências, o *frame* Movimento_Próprio refere-se às proibições, vetos em relação ao movimento dos alunos na escola, ou seja, na escola, o aluno deve permanecer na sala no horário da aula; suas saídas ou são proibidas ou supervisionadas. Esse problema - falta de espaço - deixa os alunos inquietos.

O *frame* Bagunça, na presente pesquisa, está relacionado à proibição que a escola faz em relação ao uso das novas mídias. Na verdade, a instituição em tela, proíbe o celular, assim como proíbe, por exemplo, o uso do boné, sem diálogo e sem explicações. Triste realidade! A escola precisa urgentemente rever suas metodologias tradicionais.

As cenas relacionadas à Prescrição_Valores_Humanísticos aparecem em 2º lugar. Nestas cenas são evocados dois frames: Hostilidade (96-27%) e Amabilidade (14 - 4%). O alto índice de cenas referentes à Hostilidade revelou a violência de atos contra o próprio patrimônio público escolar- Depredação (51 – 14,2%). Tais atos hostis e conflituosos são indesejáveis em qualquer ambiente social, cujos propósitos se convergem rumo harmonia entre os sujeitos. Em contraposição, as cenas de Amabilidade, desejáveis em ambientes como esses, apareceram em número muito reduzido.

As cenas menos evocadas no *superframe* Prescrição_Rotina_Escolar dizem respeito ao *frame* Ensino_Educação (4 – 1,1%). Em relação aos demais *frames* pespectivados pelos educandos, esse aparece de forma tímida. Não obstante, os alunos assim como nos trabalhos de LIMA (2009) e BERNARDO (2011) reconhecem os valores éticos como primordiais no

processo Ensino_Educação e não naturalizam os atos conflituosos emergentes na sala de aula.

Por fim, podemos dizer que a fim de “disciplinar” seus alunos, as escolas, e esta não foge à regra, têm contribuído muito para a moral heterônoma. Segundo a teoria de PIAGET [1932 (1994), nessa fase, as relações entre os professores e seus alunos são de coação, que consiste em premiar os obedientes ou punir os desobedientes. Relatos de punição ou premiação não foram mencionados pelos alunos, entretanto, posso confirmar de duas formas distintas que tais punições acontecem: como observadora, no período que trabalhei na escola com foco na “indisciplina” (dezembro de 2010), registrei no meu diário de bordo inúmeros casos em que os professores e /ou direção escolar utilizavam punições aos alunos desobedientes; como educadora desta escola posso afirmar que estas sanções são diversas, dentre os quais a mais temida pelos alunos é o registro da “indisciplina” em um livro conhecido por todos como “o caderno” (também chamado de “o livro”) de ocorrências, pois tal registro pode levar até mesmo à expulsão do aluno da escola.

A próxima seção – questão 3- **Que regras você acha que a escola precisa ter? Cite no mínimo três regras** - remete-nos às regras que os alunos postulam como necessárias e significativas para a normatização do ambiente escolar, ou seja, as regras que eles consideram como “ideais” na escola. E é esse o nosso próximo assunto.

4.3 Questão 3: Que regras você acha que a escola precisa ter? Cite no mínimo três regras.

Conforme anunciamos na Questão 2 [“Existem regras na sua escola? () Não () Sim. Cite pelo menos 03 delas”], o nosso objetivo se deteve em identificar as normas escolares “visíveis” pelos alunos como as existentes na escola. Na Questão 3, entretanto, buscamos analisar as regras que os alunos postulam como necessárias e significativas, portanto “ideais”, para a normatização do ambiente escolar.

Nosso procedimento analítico inicial é semelhante ao utilizado nas questões anteriores – qual seja, partir do levantamento das Unidades Lexicais (ULs) e Unidades Construcionais (UCs) mais proeminentes no discurso discente de modo a se chegar às cenas conceituais.

De um total de 134 (100%) sujeitos investigados, 06 (4,5%) alunos deixaram suas respostas à 3ª questão em branco. Assim, consideramos válidas 128 respostas, que

totalizaram 579 regras “ideais”, número considerado válido, uma vez que obtivemos um quantitativo maior ao mínimo solicitado (Cite no mínimo 3 respostas).

As regras enunciadas pelos alunos na questão 2 têm como destinatários os próprios alunos (459 – 79,3%) (cf. seção 4.2.1). Na presente questão, contudo, os alunos elegem, além de si mesmos, outros destinatários, quais sejam, os professores (67 – 11,6%) e a própria instituição (53 – 9,1%), conforme podemos observar nos exemplos:

- **Regras ideais quanto aos Alunos:**

(40) A6-13- Poder ir no banheiro quando precisar.

(41) A6-32- Levar celular para o recreio.

- **Regras ideais quanto aos Professores:**

(42) A6-33 “Parar de passar prova difícil.”

(43) A9-13 “Que os professores sejam mais educados.”

- **Regras ideais quanto à Instituição Escolar:**

(44) A6-23 “Mostrarem as regras da escola escritas pra gente.”

Para uma apresentação menos superficial das cenas que têm como destinatários os sujeitos / instituição apresentados nos exemplos, não podemos prescindir de expor uma análise dos aspectos a eles relacionados. Assim sendo, passemos à análise dos dados.

4.3.1 As regras ideais quanto aos alunos

As regras que os alunos enunciam como “ideais” para si mesmos (459 – 79,3%) vão ao encontro das cenas evocadas nas regras “reais” por eles enunciadas na Questão 2. Um ponto a ser ressaltado, no entanto, é a nova perspectiva instaurada pelos alunos ao *frame*: perspectiva do Direito. Assim, o *frame* Prescrição_Escolar (cf. 4.2.2.1), o qual descreve condutas (EF Veto ou EF Dever), insere um novo EF: O EF Direito, o qual diz respeito às reivindicações dos alunos . A tabela 10 apresenta os *frames* evocados nos enunciados das regras ideais:

| Regras ideais: Prescrição _ Escolar | Prescrição_ Rotina_Escolar | Frames evocados | Veto | Dever | Direito | Total |
|---|-------------------------------|-------------------|----------------|---------------|----------------|----------------|
| | | Vestuário_Escolar | 33 | 37 | 43 | 113 (24,6%) |
| Bagunça | 20 | 5 | 35 | 60 (13%) | | |
| Turno_Escolar | 5 | 19 | 26 | 50 (10,9%) | | |
| Ingestão | 2 | 0 | 30 | 32 (7,2%) | | |
| Movimento_Próprio | 16 | 0 | 12 | 28 (6,1%) | | |
| Ensino_Educação | 0 | 14 | 6 | 20 (4,3%) | | |
| Prescrição _Valores_ humanísticos | Hostilidade | 102 | 0 | 0 | 102 (22,2%) | |
| | Amabilidade | 11 | 40 | 3 | 54 (11,8%) | |
| Total | | | 189 (41,1%) | 115 (25%) | 155 (33,8%) | 459 (100%) |

Tabela 10- Regras ideais para os alunos

Outro aspecto importante que devemos ressaltar diz respeito à frequência das regras relativas ao novo EF: **Direito**. Das 459 regras enunciadas pelos alunos como ideais para si, 155 (33,8%) normas se referem ao direito. Embora a escola tente controlar os comportamentos dos alunos, os sujeitos desobedecem conscientemente as regras, reivindicando novas regras a serem seguidas.

LA TAILLE (2008 p. 98) afirma que, “enquanto na moral heterônoma, os deveres têm maior importância que os direitos, na moral autônoma, os deveres e direitos complementam-se e equilibram.” Assim, o alto índice desse EF – Direito, nos permite inferir que, apesar de a escola prezar por atitudes que reforcem a heteronomia, os educandos seguem o rumo natural do seu desenvolvimento moral, construindo, por assim dizer, mesmo que de forma lenta, tímida e diferenciada, um caminho que se distancie da heteronomia.

LA TAILLE (2006, p. 18) - (cf. seção 2.3.1), afirma que “Este caminho é bastante longo e a maioria das pessoas para no meio dele.”

MENIN (1996 p. 90) argumenta que querer a autonomia pressupõe querer um mundo melhor não necessariamente para si mesmo, mas para todos.

Os resultados do número dos *frames* evocados nas questões 2 e 3 são confrontados, no gráfico 4, de modo a se observarem diferenças do número de enunciados na evocação de tais cenas.

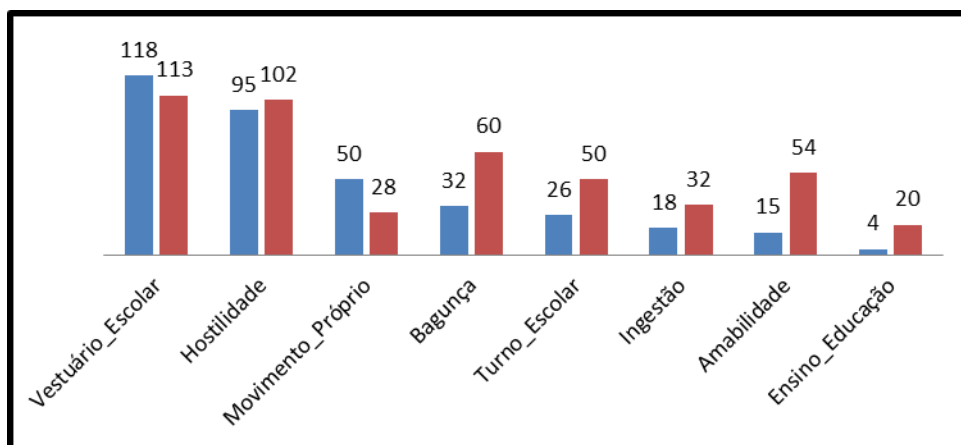


Gráfico 4 - Frames evocados – Questão 2 e Questão 3

Legenda:
 Frames evocados - Questão 2 (cor azul)
 Frames evocados - Questão 3 (cor vermelha)

Os dados parecem falar por si mesmos, no entanto ressaltaremos os aspectos relevantes indicadores de diferenças e semelhanças entre os *frames* evocadores das regras “reais” e “ideais”.

A- O *frame* Vestuário_Escolar - 113 (24,6%)

O *frame* Vestuário_Escolar aparece novamente no ranking dos enunciados do discurso discente, ocupando o 1º lugar. Esse grupo se compõe de 113 (24,6%) regras. Desse total, 33 (29,2%) ocorrências são normatizadas como **Vetos**; 37 (32,7%) como **Deveres** e 43 (38%) como **Direitos**. Os exemplos (45), (46) e (47) demonstram essas normatizações, consecutivamente:

(45) A6-6 **NÃO PODE IR_{IND}semuniforme**

(46) A7-33 **VIR_{INC} de uniforme**

(47) A8-16 **USAR_{INC} bonés.**

Em seus enunciados, os alunos repetem o discurso da escola como podemos perceber em (45) e (46). No entanto, em 43 (38%) regras, contrapondo-se às prescrições escolares exigidas pela instituição, eles elegem um novo tipo de vestuário a ser usado no recinto escolar. Vejamos: A6-33 “Deixar a gente vir de *legging*”; A8- 22- “Usar roupas

confortáveis, mas não indecentes”; A8- 15- “*Vir de boné. Vir de blusa de time. As meninas pode vir com a roupa que quiser.*”

O fato de os alunos não repetirem o discurso da escola em regras como essas demonstra um dado importante em nossa pesquisa: os sujeitos se sentem no direito de não obedecerem as regras a eles impostas pela autoridade, neste caso, professores e/ou direção escolar. Assim sendo, nossos sujeitos, diferentes dos sujeitos analisados por FONTES (2012), avançam, mesmo que devagar, rumo a um caminho de desenvolvimento moral autônomo.

B- A Hostilidade (102 - 22,2%)

O *frame* Hostilidade (102 - 22,2%) se reúne em relações conceptuais hierárquicas de Usando com os seguintes subframes: Depredação, Furto e Encontro-Hostil (Encontro_Hostil_Físico; Encontro_Hostil_Verbal e Encontro_Hostil_Psicológico). Na Questão 2, entretanto, cenas referentes ao *frame* Encontro_Hostil_Psicológico não foram evocadas.

As cenas de Hostilidade ocupam em ambas as questões - 2 e 3 - o mesmo lugar no ranking de ocorrências, qual seja, o 2º lugar. A tabela 11 demonstra essa hierarquia em percentuais e números:

| | | | |
|-------------|-------------------------------------|-----------------------------|-----------|
| Hostilidade | Depredação | | 47 (46%) |
| | Encontro _Hostil (43 - 42,1%) | Encontro_Hostil_Físico | 23(22,5%) |
| | | Encontro_Hostil_Verbal | 16(15,7%) |
| | | Encontro hostil Psicológico | 4 (3,9%) |
| | Furto | | 12(11,8%) |
| Total | | | 102(100%) |

Tabela 11 -- Frequência da ocorrência do frame Hostilidade na Questão 3

Todas as regras enunciadas pelos discentes em relação à Hostilidade são construídas em negativas, portanto são configuradas como **Vetos**, assim como na maioria das definições de regras na Questão 2 (cf. tabela 6). Esses tipos de construções (cf. seção 4.2.1) nos permitem inferir que as práticas de Hostilidade são vivenciadas pelos alunos na escola, não

obstante, **os educandos não as naturalizam como práticas rotineiras**, uma vez que vetam todas as ações relacionadas à Hostilidade.

As cenas de Depredação (47 - 46%) aparecem em 1º lugar na macrocena Hostilidade, não diferenciando, portanto, da perspectiva instaurada na Questão 2.

Bernardo (2011 p.93) define tais cenas como “ações de violência direcionadas ao patrimônio físico escolar e aos bens pessoais escolares dos alunos.” Em nossos dados, entretanto, os alunos não enunciam ações de violência direcionadas aos bens pessoais de outrem. O que temos são regras que evocam cenas relacionadas à violência contra o patrimônio público, tais como em:

- (48) A8-2- NÃO QUEBRAR^{INC} carteiras e cadeiras.
 (49) A6-14 NÃO ESTRAGAR^{INC} o patrimônio.

Posto isto, podemos afirmar que os alunos, preocupados em manter o patrimônio escolar, parecem não aceitar essas ações no ambiente em que estudam.

Na Questão 2, as cenas de Encontro_Hostil são perspectivadas de duas formas distintas: **Encontro_Hostil_Físico** (30 – 8,3%); **Encontro_Hostil_Verbal** (15 – 4,2%) . Não obstante, na Questão 3, uma nova perspectiva é instaurada nas cenas, qual seja, Encontro_Hostil_Psicológico (4 – 3,9%).

O *frame* Encontro_Hostil é encabeçado por cenas de Encontro_Hostil_Físico. Merece destaque nessas cenas o EF Central **Lado 2**. Enquanto na Questão 2, esse EF apresenta tão somente os alunos como os Agredidos das ações hostis, na presente questão – Questão 3 - , os alunos mencionam os “professores”, em 6 ocorrências, como os Agredidos por atos violentos, como observamos nos exemplos (50) e (51). Nas demais cenas, o EF **Lado 2** aparece em construções do tipo INC, o que nos permite inferir pragmaticamente que os Agredidos, sejam os próprios alunos, conforme exemplo (52).:

- (50) A8-2 NÃO BATER^{INC} nos professores.
 (51) A6-11 NÃO BRIGAR^{INC} com a diretora.
 (52) A6-6 NÃO BRIGAR^{INC} INC

Reafirmamos, entretanto, (cf. seção 4.3.2.2 – B), o fato de não haver comentários verbais nem registros de relatos sobre violência entre professores e alunos. O fato de os alunos enunciarem os professores / diretor como vítimas de agressões, pode demonstrar que

os professores, vergonhosos em expor a Hostilidade possivelmente sofrida, preferam se silenciar e não relatar tais fatos.

As cenas de Encontro_Hostil_Verbal (16 - 15,7%) ocupam, assim como na Questão 2, o 2º lugar no ranking das definições das regras. Nessas cenas, os EF Central Lado 1 e Lado2 se apresentam, em sua maioria, em construções do tipo INC, não obstante, dada à construção do gênero regra, podemos inferi-los pragmaticamente: os alunos são possivelmente os Agressores e os Agredidos nas cenas conflituosas de violência verbal, conforme podemos observar nos exemplos:

- (53) A7-2 NÃO XINGAR_{INC} dentro de sala
 (54) A7-4 NÃO XINGAR_{INC}

Conforme enunciamos no início dessa subseção, os alunos não naturalizam as cenas do Encontro_Hostil_Físico e Encontro_hostil_Verbal como práticas rotineiras no cenário educacional, uma vez que anunciam essas ações como Vetos.

PEREIRA (2008 p. 92), em sua dissertação, afirma que os alunos, ao rejeitarem a violência, demonstram nitidamente clamar por valores humanísticos - tão desejáveis em um ambiente de aprendizagem equilibrado e harmônico - talvez pelo fato de estarem sendo pouco exercidos no interior das escolas.

As cenas de Encontro_Hostil_Psicológico aparecem de forma tímida em apenas 3,9% das ocorrências. BERNARDO (2011 p. 90) caracteriza como violência psicológica “as formas de vitimização que se mantêm no âmbito das relações psicológicas e que não possuem envolvimento físico direto”.

Em apenas 04 enunciados, essas cenas são evocadas. Os exemplos (55) e (56) elucidam claramente essa nova perspectiva:

- (55) A7-15 NÃO COLOCAR APELIDO_{INC} nos outros
 (56) A9-20- NÃO PERMITIR BULLYING_{entre os alunos.}

TOGNETTA (2009 p.8) discute sobre esse assunto e afirma que do ponto de vista psicológico, é verdade que um caso de *bullying* “diz respeito ao que é particular e que talvez seja essa a explicação maior para que a escola tenda a ‘fechar os olhos’ para a problemática, já que costuma tratar do que é público”.

As próximas cenas a serem analisadas referem-se ao uso das novas mídias no espaço escolar.

C – A Bagunça (60 – 13%)

Conforme mencionamos na Questão 2 (cf. seção 4.3.2.2- D), as cenas evocadoras desse *frame* envolvem o uso das novas mídias, tais como o celular, o MP3 e o MP4. O que temos na verdade, são regras puramente convencionais, impostas pela escola, que visando a ordem e o silêncio em sala de aula, proíbem o uso de tais mídias, assim como proíbem, por exemplo, o uso do boné.

Essas regras (60 – 13%) ocupam a 3ª posição nos enunciados discentes, sendo 20 (33,3%) representadas como **Vetos**, 5 (8,3%) como **Deveres** e 35 (58,3%) como **Direitos**.

Um ponto importante a ser destacado nessas regras é o número considerável de regras representadas pelo EF Direito. Ao lado das regras que repetem o discurso da escola, qual seja, regras que se apresentam vetadas - *A6-6- Não trazer celular.-*, os alunos reivindicam o direito ao uso do celular.

Outro ponto importante a ser considerado quanto a esse uso é que em todas as regras postas como **Direito**, o aluno declara o recreio como o momento propício a tal uso, entendendo assim que o uso na sala de aula é prejudicial à aprendizagem. Os exemplos (57) e (58) demonstram essa nova perspectiva:

(57) A9-12 **PODER USAR o celular na hora do recreio.**

(58) A8- 26- **DEIXAR USAR celular na hora do recreio.**

TOGNETTA & VINHA (2008 p. 27) afirmam que é preciso observar a maneira como as regras são estabelecidas, ou seja, se são impostas autoritariamente ou por mecanismos democráticos. E acrescentam (*idem*, p.28) que regras que não visem suas aceitações pelos educandos, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver por perto.

As próximas cenas a serem analisadas referem-se às regras que envolvem a Prescrição *_Valores_ Humanísticos*, tão necessários ao convívio social.

D – A Amabilidade (54 – 11,8%)

Diferentemente da posição eleita pelos alunos na Questão 2 (7º lugar), na Questão 3, as cenas evocadoras desse *frame* representam 54 casos (11,8%), ocupando assim o 4º lugar no ranking das normatizações enunciadas pelos sujeitos.

As cenas de Obediência somam 33 (7,2%) regras enunciadas, dentre as quais, 08 (24,2%), são regras que se referem aos **Vetos** e 25 (75,8%) aos Deveres.

Em enunciados apresentados como Vetos e Deveres, os alunos voltam a enunciar, assim como na Questão 2, que são contra os atos de desobediência na escola, sejam contra os professores, sejam contra os colegas, **não naturalizando**, portanto, essas práticas, como ações rotineiras.

- (59) A7-29 **NÃO DESOBEDECER**_{INC} **os professores**
 (60) A8-13 **Os alunos** **PRECISAM OBEDECER**_{INC}

O EF Central **Comandado** aparece em Construções do tipo INC em sua maioria (25 – 75,5%); nas demais (8 – 24,5%) construções eles aparecem lexicalizados.

O EF Central **Autoridade** aparece lexicalizado em apenas 10 (30%) enunciados, não obstante, podemos inferi-lo, assim como na Questão 2, pragmaticamente, como os professores e / ou direção escolar.

Nessa macrocena de Amabilidade, o *frame* de Respeito aparece em 2º lugar (18 – 3,9%) no ranking dos enunciados discentes e são apresentados como **Vetos** (03 – 16,7%) e **Deveres** (15 – 83,3%).

Os EF **Parte_Responsável** não aparece lexicalizado, em sua maioria (13 – 72,2%); somente 03 (16,7%) enunciados aparecem em construções do tipo IND e em 2 (11,1%) enunciados, o EF **Parte_Responsável** aparece explícito, como no exemplo (64):

- (61) A6-30 **RESPEITAR**_{INC} **os professores e o diretor.**
 (62) A7-10 **RESPEITAR**_{INC} **os colegas.**
 (63) A7 -8 **RESPEITO**_{IND} **os professores**
 (64) A8-29- **Os alunos** **TEREM RESPEITO**_{INC}.

As cenas de *Relacionamento_Pessoal* (03 – 0,7%) são perspectivados pelos discentes como **Direito**. Na verdade, o que os dados demonstram são enunciados em que os alunos reivindicam o Direito, a permissão da escola para que possam namorar nesse espaço, como podemos observar em (65) e (66):

- (65) A6-33- NAMORAR dentro da escola.
 (66) A9-12- DEIXAR NAMORAR na escola.

As próximas cenas, diferentemente das de Amabilidade, , referem-se às cenas que evocam o *frame* Turno_Escolar.

E- O Turno_Escolar – (50 – 10,9%)

As cenas que envolvem esse *frame* representam 10,9% (50 regras) dos enunciados discentes, dentre as quais 05 (10%) se apresentam-se como **Vetos** 19 (38%) como **Deveres** e 26 (52%) como **Direitos** e se apresentam em 5º lugar nos enunciados discentes.

O EF **Participantes da Instituição** não aparece lexicalizado em 96% (48) das definições, assim como na Questão 2; 01(2%) enunciado aparece em construções do tipo IND e o 01 (2%) apresenta-se lexicalizado no enunciado, conforme podemos observar nos exemplos (67), (68), (69) consecutivamente:

- (67) A7-28 **CHEGAR_{INC}a hora certana escola.**
 (68) A8-10- **NÃO CHEGO_{IND}atrasado.**
 (69) A8-29- **TodosCHEGAREM_{IND}a escolano horário certo.**

Os alunos, ao reivindicarem os seus **Direitos**, postulam enunciados como em (70):

- (70) A9-12 **SAIR_{INC}cedo** todo dia.

O EF Central **Instituição** não aparece lexicalizado na maioria das regras. (45 – 90%).

Conforme apresentado e discutido na seção 4.2.2.2, toda instituição social requer regras, principalmente as voltadas para a sua própria organização, como as de regulamentação de horários, por exemplo. Com certeza, tais regras serão mais bem aceitas pelos alunos, quando estes as reconhecerem como necessárias à organização do tempo escolar. Só assim comungarão a ideia de que os horários, necessários em quaisquer instituições, devem ser respeitados por todos, inclusive eles.

As próximas cenas a serem analisadas referem-se também à Prescrição_Rotina_Escolar, mais especificamente às cenas de alimentação.

F- A Ingestão (32 – 7%)

As cenas evocadoras do *frame* Ingestão aparecem em 6º lugar no ranking dos enunciados apresentados pelos discentes (32 – 7%), sendo que desse total, 2 (6,2%) regras são postuladas como **Vetos**; 30 (93,8%) como **Direitos**. O EF **Dever** não se apresenta no discurso dos alunos, assim como na Questão 2 (cf. seção 4.2.2.1 F).

O EF **Ingeridor** não aparece lexicalizado sintaticamente nos enunciados, apesar de poder ser pragmaticamente reconhecido, quais sejam os alunos.

O alto índice de regras apresentadas como **Direitos** nos permite inferir que enquanto a escola se preocupa com Vetos como (40) A6-21,... “**NÃO MASCARchicletena escola.**” (cf. Questão 2 seção 4.2.2.1 F), os alunos acreditam que esse veto não seja relevante, já que clamam por A6-32- *Mascar chiclete*.

Sobre essa não obediência às regras, TOGNETTA & VINHA (2008) afirmam que a não obediência à determinada regra deve ser vista pela escola como uma oportunidade para se pensar a necessidade da existência de determinada regra. Não se trata aqui de dizer que as regras convencionais não devam existir. Pelo contrário, o que deve estar claro no momento no qual elas são formuladas, são os princípios que as sustentam.

As próximas regras referem-se aos movimentos dos alunos, quais sejam, representados por ULs como “poder ir” e “correr” na escola.

G - Movimento_Próprio (28 – 6,1%)

Conforme pontuamos na Questão 2, as regras evocadoras deste *frame* envolvem cenas em que o **Movedor**, um ser vivo, se move sob seu próprio poder de uma forma dirigida, ou seja, ao longo do que poderia ser descrito como um **caminho**. Na questão 2, tais cenas aparecem em 3º lugar no índice das ocorrências, contrapondo-se desta forma à posição ocupada nessa questão: 7º lugar.

As regras enunciadas totalizam 28 (6,1%) enunciados, sendo 16 (57,1%) apresentados como **Vetos** e 12 (42,9%) como **Direitos**. O EF Central **Movedor** só aparece em 3 (11%) das regras em construções do tipo IND, nas demais, não é lexicalizado.

Os **Deveres** não são enunciados nessa questão, entretanto os alunos elencam os Direitos que permitem os seus movimentos na escola. Na verdade, todas as regras

apresentadas como **Direitos** referem-se às suas idas ao banheiro ou a bebedouro, como em (71) e (72):

- (71) A6-13 “**PODER IR** INC no banheiro quando precisar.”;
 (72) A9-18 “**PODER IR** INC beber água quando precisar.”

Na Questão 2, a ida dos alunos ao banheiro e / ou ao bebedouro é permitida somente com a autorização dos professores, como citamos em A8-19 “*ir ao banheiro apenas na hora do recreio ou só com a permissão do professor.*” No entanto, os alunos, reivindicando seus direitos, elucidam nessa questão os espaços (EF **Lugar**) os quais acreditam terem direito ao acesso. Mais uma vez realçamos aqui a questão da necessidade de a escola rever as suas regras.

As regras representadas pelos **Vetos** (16 -57,1%) são enunciadas de acordo com o discurso da escola, ou seja, os alunos repetem em seus discursos o que a escola propõe como veto. O exemplo (73) elucidada essa prática:

- (73) A6-1- “**NÃO CORRER** INC na sala de aula.”

As últimas cenas a serem analisadas, tendo os alunos como os destinatários das regras ideais, compreendem o *frame* Ensino_Educação.

H. O *frame* de Ensino_Educação na escola (20 – 4,3%)

As cenas evocadoras do *frame* em tela dizem respeito ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um **aluno** começa a aprender sobre uma matéria a partir de tarefas propostas por um **professor**.

Esse *frame* (20 – 4,3%) é evocado novamente pelos discentes em 8º lugar no ranking dos enunciados, no que tange ter os alunos como destinatários das regras. Desse total 14 (70%) regras são apresentadas como **Deveres** e 06 (30 %) como **Direitos**, como podemos observar, respectivamente em:

- (74) A7-4 “(...) **FAZER** todas as atividades.
 (75) A6-22 (...) **NÃO FAZER** prova nenhuma.

Os alunos, ao elencarem regras que vão ao encontro de modelos de aulas prototípicas, apontam felizmente, para a não naturalização dos *frames* divergentes à cena escolar.

Além das regras voltadas para os alunos, os sujeitos elencaram regras “ideais” para os professores e para a instituição escolar, dado este que não presente na questão 2. Passemos, pois, às análises de tais cenas.

4.3.2 As regras ideais quanto aos professores

Das 579 (100%) regras enunciadas pelos alunos como ideais, 67 (11,6%) têm como destinatários os professores. Do total dessas regras, todas (100%) se apresentam linguisticamente em construções afirmativas, referindo-se aos **Deveres** dos professores.

Essas regras dizem respeito ao papel do professor na sala de aula e se reúnem em grupos quanto ao conteúdo semântico, quais sejam: (i) Práticas Rotineiras (27 –40,2%) ; (ii) Práticas Metodológicas Inovadoras (20 -29,9%); (iii) Práticas Humanísticas (20 regras – 29,9%), conforme podemos observar na tabela 12:

| Regras ideais para os professores | | Total de regras |
|--|--|-----------------|
| Práticas Rotineiras | A7-27 Os professores explicar direito a matéria. A7-35 Todos os professores entregarem as provas. | 27 (40,2%) |
| Práticas Metodológicas Inovadoras | A8- 22 “Sempre ensinar matérias diferentes, mas também que essas matérias sejam legais e ensinada de forma correta.” | 20 (29,9%) |
| Práticas Humanísticas | A8-6 “E tratar os alunos iguais aos outros.” | 20 (29,9%), |
| Total | | 67 (100%) |

Tabela 12 - Regras ideais para os professores – 3ª Questão

O 1º grupo dessas regras - Práticas Rotineiras– referem-se às regras voltadas para o papel docente dos professores, tais como: “ensinar a matéria”, “passar exercícios”, “ensinar a lição”, “planejar as provas”

PEREIRA (2008), em sua dissertação afirma que tais regras revelam a concepção que os alunos têm do papel que o professor assume: aquele responsável por ensinar e transmitir conhecimentos.

As regras ideais destinadas aos professores revelam, assim, um desejo do aluno em ter professores mais comprometidos não só em relação às suas obrigações docentes, mas também em inovações no processo didático, como podemos observar no grupo Práticas Metodológicas Inovadoras.

Além das regras voltadas para as Práticas Rotineiras e Práticas Metodológicas Inovadoras, os alunos enunciam regras que envolvem Práticas humanísticas por parte dos professores., tais como no exemplo (76) e (77):

(76) A9-13 “Que os professores sejam mais educados.”

(77) “A7-8 “Professor conversar mais com o aluno; Professor ser muito gentil; Professor não gritar.”

O que os dados demonstram é que os alunos desejam que os professores tenham atitudes que vão além do seu papel enquanto educador.

Como diz PEREIRA (*idem, ibidem*), na verdade, os alunos cobram do professor o papel de guias, formadores, responsáveis por levá-los ao caminho do conhecimento.

As próximas regras a serem analisadas são regras destinadas à própria Instituição Escolar.

4.3.3 As regras ideais quanto à Instituição Escolar:

Em suas respostas à Questão 3, além de elencarem regras ideais para os alunos e professores, os discentes apresentam em seus discursos, regras para a própria instituição escolar. Essas regras somam 53 enunciados e correspondem a 9,1% do total de regras presentes no discurso discente dentre as quais 16 (30,2%) se referem à Merenda; 14 (26,4%) ao Espaço físico; 14 (26,4%) à extensão da Educação Básica e 09 (17%) se referem à reorganização do Currículo Escolar.

Todas as respostas (53 – 88,7%) enunciadas pelos sujeitos, se configuram como **Deveres** das escolas a serem cumpridos pela Instituição, implicando, portanto, sob outro ângulo, um Direito do aluno.

Passemos, pois, a apresentar às análises dessas cenas, de acordo com a frequência de suas ocorrências.

A – Merenda escolar (16 -30,2%)

Esse grupo de regras (16 – 30,2%) diz respeito às alimentações oferecidas pela escola como merenda escolar. Todas as regras são apresentadas como **Deveres** e podem ser observadas como em (78):

(78) A7-19 **Distribuir uma refeição melhor.**

Apesar de não serem “adolescentes” desassistidos, uma vez que estão vinculados a um núcleo familiar (cf. Metodologia), anotei, no período de Dezembro/2010, relatos de alunos que declaravam passar “necessidades (fome)” de vez em quando em seus lares. Desta forma, era de se esperar que em algum momento, os alunos enunciassem regras voltadas para uma melhor alimentação.

B - Organização do Espaço físico

Esse grupo de regras (14 – 26,4%), assim como as regras voltadas para a Merenda escolar ocupam o 2º lugar no número de regras enunciadas pelos discentes como as regras ideais para a Instituição. Referem-se aos espaços que a escola deve melhorar a fim de proporcionar o movimento dos alunos e a aprendizagem dos mesmos no processo educacional.

Todas as regras se apresentam como **Deveres**. Conforme anunciado na Metodologia, o espaço escolar nessa escola é algo preocupante. Talvez seja esse o motivo de termos regras como em:

(79) A6-24 **A escola reformar a quadra.**

(80) A6-4 **Fazer uma biblioteca.**

Enunciados como esses, nos remetem a acreditar que a instituição não só deva promover melhorias nos espaços como a quadra (8 – 57,1%), impedindo o seu uso como estacionamento, como em A6-14- “*Não estacionar carro na quadra.*”; como também solucionar o problema da biblioteca (cf. Metodologia). Esse assunto deve ser discutido como

pauta essencial em reuniões com os órgãos competentes. Reservar uma sala para a biblioteca é imprescindível em qualquer escola, seja ela grande ou pequena.

C - Extensão da Educação Básica (14 -26,4%)

Essas regras totalizam 14 (26,4%) enunciados nos dados da nossa pesquisa e se referem à possibilidade de extensão do ensino na escola, ou seja, os alunos reivindicam o direito de fazer o Ensino Médio na escola onde estudam.

Embora somem apenas 14 regras, todas apresentadas como **Deveres**, elas configuram como um grande achado para a nossa pesquisa, já que demonstram que os alunos exprimem o desejo de continuar estudando na escola. Tal fato demonstra que os alunos não só gostam da escola, como acreditam no ensino que ela proporciona. Os exemplos (81) e (82) retratam essas cenas:

(81) A9-1 “A escola também tinha que ter até o 3º do ensino médio.”

(82) A9-13 “Trazer o ensino médio para essa escola.”

Pensar que tais possibilidades não são possíveis seria ingenuidade da nossa parte, já que pela Lei 9394/96, configura-se como Dever do Estado a assistência ao Ensino Médio. Provavelmente em muito pouco tempo, a escola em tela, terá que se adequar a essa nova realidade, uma vez que no bairro onde está instalada, a Educação Básica até o 9º ano está sendo municipalizada gradativamente.

D - Alterações no Currículo Escolar (09 – 17%)

O grupo de regras que enunciam essas cenas são apresentadas em um total de 09 (17%) enunciados e dizem respeito as alterações no Currículo Escolar.

Todas as regras são apresentadas como **Deveres** a serem cumpridos pela Instituição e se referem a atividades extracurriculares. As regras enunciadas neste grupo podem ser observadas em (83) e (84)

(83) A7-19 Uma sala de cinema para os alunos.

(84) A8- 4 A escola pôr sempre música no recreio.

Regras como essas indicam que a instituição deva ter como Dever algo que transcenda o habitual, algo que instaure elementos como atividades extracurriculares no currículo escolar: atividades como sala de cinema (A7-19 *Uma sala de cinema para os alunos*), por exemplo. Que a escola seja atrativa, agradável e acolhedora: que privilegie o diálogo e A6-23 “Mostrarem as regras da escola escritas pra gente”.

Por fim, retornaremos a essa questão nas sínteses das considerações finais apresentadas na conclusão, na qual sintetizaremos os principais ganhos obtidos neste estudo.

5. CONCLUSÃO

“Mas liberdade – aposto – ainda é só alegria de um pobre caminhozinho, no dentro do ferro de grandes prisões. Tem uma verdade que se carece de aprender, do encoberto, e que ninguém não ensina: o beco para a liberdade se fazer.”

Guimarães Rosa¹²

A presente dissertação assumiu a hipótese sustentada por MIRANDA (2005, 2007, 2009) de que estamos vivenciando uma crise das práticas linguísticas e interacionais em instâncias públicas e privadas da sociedade brasileira contemporânea. Crise esta que estaria interferindo de forma direta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos em salas de aula. Nesses ambientes, a falta de delicadeza, de respeito, de conhecimento dos padrões interacionais e linguísticos apontam para uma questão ainda maior e mais preocupante: a dos valores éticos e morais em crise. (LA TAILLE, 2009)

O macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2010), preocupado em desvelar tal questão - mais especificamente, a “crise da sala de aula” - vem desenvolvendo, a partir do discurso discente, um conjunto de trabalhos, que visam traçar os sinais dessa “crise” no ambiente escolar de forma a encontrar um caminho possível para o seu enfrentamento em favor de uma equação entre a Educação Linguística e a Educação de Valores. Em nosso ponto de vista, a educação linguística pressupõe saber a hora de falar, mas também a hora de silenciar e esse conhecimento só é possível se se tem em mente que necessitamos possuir determinados valores (MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2010). Nesse enquadre, a partir dos trabalhos dissertativos de LIMA (2009) e BERNARDO (2011) - em que se constatou a *crise* das práticas interacionais na escola tanto dentro quanto fora da sala de aula, e o mais importante, a não naturalização das cenas divergentes e a necessidade colocada pelos alunos de alguma forma de regulação dessas práticas - emerge o presente estudo, que busca compreender como se dão as práticas reguladoras no interior da escola.

Para tal empreitada, escolhemos como lócus da pesquisa a escola pública e como sujeitos os 134 alunos das séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) de uma dada escola da periferia da cidade de Muriaé – MG, pois, além de ser nosso campo de atuação, é onde ocorre uma das principais socializações das crianças e dos adolescentes. Assim, a partir

¹² ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

da perspectiva discente sobre a normatividade no espaço escolar, procuramos identificar as cenas normatizadas pelos alunos de modo a poder desvelar as práticas cotidianas delineadoras do ambiente escolar em foco e suas possíveis implicações para o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, utilizamos, além do discurso dos alunos, nossas observações na escola (período dezembro /2010) (cf. Metodologia) e um questionário socioeconômico, o qual nos permitiu traçar o perfil socioeconômico e cultural dos nossos sujeitos.

Em relação ao perfil dos educandos (cf. Metodologia), podemos afirmar que apesar de os alunos pertencerem a uma comunidade pouco letrada, os jovens são socialmente referenciados no sentido de que não são adolescentes desprotegidos, abandonados por contarem com o apoio familiar e religioso, além do escolar. Nesta comunidade, é muito baixa a vivência dos alunos em relação às práticas de letramento em instâncias públicas mais formais, como cerimônias, palestras teatro, cinema, etc. Em nossas anotações no “diário de bordo”, os alunos afirmaram que a frequência às tais práticas é desnecessária para a própria sobrevivência. As poucas realizações destas práticas pela escola, como por exemplo, apresentações teatrais, feiras culturais e o pouco estímulo a essas ações por parte dos docentes não é suficiente para modificar a opinião e a prática dos alunos acerca dessas vivências. De fato, sem direito de acesso a elas - em um país em que o pão (bens materiais) e os sonhos (bens simbólicos, como a escrita, a cultura letrada) se distanciam - os alunos perdem a oportunidade de se educarem para as práticas de oralidade letradas.

A 2ª parte do Instrumento Investigativo, em três questões abertas, procurou desvelar a perspectiva discente acerca da normatização vivenciada por esses alunos no ambiente sociomoral escolar que frequentam, a partir de um *corpus* escrito, construído pelo conjunto de 369 respostas de 134 alunos ao instrumento investigativo desta pesquisa:

- 1) *Para você, o que é uma regra?;*
- 2) *Existem regras na sua escola? Cite, pelo menos três;*
- 3) *Quais regras você acha que sua escola deveria ter?*

As análises linguísticas do discurso discente, ancoradas na Semântica de *Frames*, nos revelaram uma rede semântica de *frames*, a qual serviu de base para a nossa interpretação multidisciplinar (cf. cap. 2) Baseando-nos nas respostas dos enunciados discentes, passemos a uma síntese de nossos principais ganhos analíticos.

Na primeira questão, a partir das ULs e UCs listadas em nossos *corpus*, deparamos com uma ampla cena de regulação de conduta, a qual aponta para três *frames* distintos: Regulação_Obediência, Regulação_Comando e Sendo_Obrigado.

Esses *frames* demonstram o modo como os educandos entendem as regras no cenário educacional: são eles os sujeitos que devem obedecer as regras ditadas pelo outro (Autoridade). Apesar de esses *frames* apontarem para a mesma cena, as perspectivas instauradas pelos alunos são distintas. Desta forma, o *frame* Regulação_Obediência refere-se à responsabilidade dos Comandados (alunos) por seguirem ou violarem algum conjunto de regras ou Normas (ex.: A8-1 “**Obedecer** as pessoas.”); Regulação_Comando, em contrapartida, refere-se às ordens emitidas pelo EF Autoridade (ex.: A7-13 “**É quando uma pessoa fala uma coisa que todos tem que obedecer.**”). Por fim, as definições discentes enunciadas por construções modais evocam o *frame* (Sendo_Obrigado) em que as regras recebem o viés de obrigatoriedade.(ex.: A8-19 “**É como uma lei que você tem que obedecer sem reclamar**”). A cena majoritária refere-se à Regulação_Obediência. Segundo os alunos, portanto, **Regra É Obedecer**.

Relacionando essas análises linguísticas aos estudos das teorias de Desenvolvimento Moral, podemos afirmar que esses adolescentes estariam na fase denominada heterônoma para Piaget [1932 (1994)] ou nível Pré-Convencional para KOHLBERG, (1981 apud LA TAILLE, 2006 p.101), uma vez que “na moral heterônoma, há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer às ordens da pessoa que detém a autoridade.” (TOGNETTA e VINHA, 2008 p. 23). Nessa fase, as autoras acrescentam que a pessoa é “submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias.” (TOGNETTA e VINHA, 2008 p. 29 apud LA TAILLE, 1998 p.100).

Não obstante, se os sujeitos percebem que as regras “têm e devem ser respeitadas”, por qual motivo eles as desrespeitam? Qual a razão que os levaria, portanto, a estabelecer no ambiente escolar um clima de bagunça, de indisciplina? TOGNETTA e VINHA (2008, p. 27 apud LA TAILLE, 1996) afirmam que para fazer uma criança aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, é preciso que o adulto mostre a necessidade da mesma. Assim, como afirma MACEDO (1996, p. 194, *apud* TOGNETTA e VINHA 2008, p. 96): “uma regra não respeitada ou não - respeitável não é regra. É uma farsa justamente porque não regula”. Desta forma, “a revolta contra as normas” pode emergir de regras que não possuam

princípios que as sustentem e valores que sustentem esses princípios (LA TAILLE, 2006; TOGNETTA e VINHA 2008)

A segunda questão revelou, de modo claro, as normas escolares “visíveis” pelos alunos, ou seja, as regras “reais” por eles vivenciadas no ambiente escolar.

Na perspectiva dos alunos, as regras são entendidas como Vetos e/ou Deveres. Das 358 regras enunciadas pelos educandos, 290 (81%) foram postuladas como proibições e 68 como deveres. Tais constatações se explicitaram em cenas evocadas por uma rede semântica de 08 *frames*, voltadas para a regulação das práticas da rotina escolar (*frame* Prescrição_Rotina_Escolar) e regras voltadas para a regulação das práticas de valores humanísticos (*frame* Prescrição_Valores_Humanísticos) - assim estabelecida de acordo com a frequência: Vestuário_Escolar (118- 32,9%); Hostilidade (96 -27%); Movimento_Próprio (50-13,9%); Bagunça (32 -8,9%); Turno_Escolar (26 -7,2%); Ingestão (18 - 5%); Amabilidade (14 - 4%) e Ensino_Educação (4 - 1,1%) - em uma relação de Usando com o *superframe* Prescrição_Escolar .

As regras evocadoras do *frame* Vestuário_Escolar (32,9%) aparecerem em primeiro lugar no ranking das regras enunciadas, tanto na segunda questão, como na terceira ao lado do *frame* Hostilidade (27%). Tal fato não nos surpreendeu. Nessa faixa de idade (alunos entre 11 -14 anos de idade aproximadamente), é comum que pré-adolescentes tragam consigo uma necessidade vital de serem aceitos em outro grupo social, que não a família; de acordo com o modo de vestir, por exemplo. Entretanto, o que nos chamou a atenção foi o fato de a escola não discutir com os alunos os princípios que regem essas regras na instituição escolar. Sobre esse assunto, TOGNETTA & VINHA (2008, p.27 apud LA TAILLE 1996 p.20) assumem que para fazer uma criança aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, é preciso que o adulto mostre a necessidade da mesma. E é essa justamente uma discussão que a escola deixa de fazer.

As cenas relacionadas à Prescrição_Valores_Humanísticos aparecem em 2º lugar. Nestas cenas são evocados dois *frames*: Hostilidade (96 -27%) e Amabilidade (14 - 4%). Apesar de ocuparem a segunda posição no ranking dos enunciados discentes, as cenas voltadas para a Hostilidade lideram juntamente com as cenas de Vestuário_Escolar a dianteira em número de definições enunciadas pelos discentes. O alto índice de cenas referentes à Hostilidade revelou a violência de atos contra o próprio patrimônio público escolar - Depredação (51 – 14,2%). Tais atos hostis e conflituosos são indesejáveis em qualquer ambiente social, cujos propósitos se convergem rumo harmonia entre os sujeitos.

Em contraposição, as cenas de Amabilidade, desejáveis em ambientes como esses, apareceram em número muito reduzido. Tal resultado, a partir de constatações empíricas de desrespeito ao outro, de atos violentos envolvendo - Depredação, Encontro_Hostil_Físico, Encontro_Hostil_Psicológico, Encontro_Hostil_Verbal – vem se repetindo, de forma enfática em todos os Estudos de Caso desenvolvidos pelo macroprojeto Práticas de Oralidade Cidadania.

Os *frames* Ensino_Educação e Bagunça - totalizando um percentual de 10% e 17,3% na segunda e terceira questão - somadas às cenas de Hostilidade completam o mapa da indisciplina vivida por nossos sujeitos.

Confrontando nossos achados com os de outros Estudos de Caso de nosso macroprojeto e, em especial, com os de FONTES (2012) que investigou a mesma escola, temos algumas convergências merecedoras de relevo.

Os alunos de LIMA (2009), no que tange à conceptualização do *frame* Aula, se enxergam como passivos nessa cena, recebendo, portanto, do professor, o conteúdo. Em nossos achados, assim como no de LIMA (*idem*) e FONTES (2012), os alunos se veem de forma semelhante, ou seja, passivos nessa cena, não obstante, na prática de sala de aula, nossos sujeitos não cabem nesse papel que lhe atribuímos.

BERNARDO (2011) estruturou o “mapa da crise escolar”, uma vez que 66,88% das ações relatadas pelos discentes divergiam dos propósitos educacionais. Não obstante, os alunos reconhecem os valores éticos como primordiais no processo Ensino_Educação e não naturalizam os atos conflituosos emergentes na sala de aula.

FONTES (2012), em seus estudos, apresentou o mapa da Indisciplina Escolar. Em seus dados, o Encontro_Hostil aparece ao lado do *frame* Movimento_Próprio como o *frame* mais recorrente da sua pesquisa, tanto nas regras reais (25,4%) como nas regras ideais (27,3%) e se somado aos *frames* Ensino_Educação e Bate_Papo, presente em ambas as questões (2 e 3), as cenas de Indisciplina são desveladas na dianteira das outras cenas.

A presente dissertação e os de estudos de FONTES (*op. cit.*) denunciam (infelizmente!) uma triste realidade brasileira: cenas de violência e a relação conflituosa entre professor-aluno, não obstante tanto em FONTES (*op.cit.*, 2012) como na presente dissertação, um raio de luz surge no fim do túnel: as crianças e adolescentes pesquisados não naturalizam os atos conflituosos emergentes na sala de aula.

Retomando as cenas de Prescrição_Escolar nas respostas da Questão 2, as regras do *frame* Movimento_Próprio nos apontam um grave problema que acomete a escola: a visível

falta de espaço. Em FONTES (2012), cenas referentes a essa falta de espaço somam 25,4% das regras enunciadas como “reais” e 17,8% das regras enunciadas como ideais. Tal fato provavelmente se deve à faixa etária dos educandos. Nas palavras da autora (*idem*, p.144), “tal tipo de restrição equivale, por certo, a estancar uma “cachoeira com uma rolha”, o que significa dizer que este movimento contido explode, por certo, na sala de aula em forma de Bagunça.”.

Cabe por fim pontuar que, a fim de “disciplinar” seus alunos, as escolas, e esta não foge à regra, têm contribuído muito para a moral heterônoma. Segundo a teoria de PIAGET [1932 (1994), nessa fase, as relações entre os professores e seus alunos são de coação, o que consiste em premiar os obedientes ou punir os desobedientes. Relatos de punição ou premiação não foram mencionados pelos alunos, embora no período em que trabalhei na escola observando esse ambiente, com foco na “indisciplina” (dezembro de 2010) registrei no meu diário de bordo inúmeros casos em que os professores e / ou direção escolar utilizavam como punição aos alunos desobedientes, sanções diversas, dentre os quais o registro da “indisciplina” em um livro denominado por todos como o caderno de ocorrências (Vivencio de perto essa triste realidade!) Sérios problemas de indisciplina se apresentam no cotidiano dessa instituição. Medidas de punição sempre são tomadas por parte da direção ou por nossa parte, professores. Não estou com isto culpabilizando a escola, nem tampouco seus agentes educacionais, embora esteja convicta de que medidas emergenciais precisam ser tomadas no sentido de transformar esse ambiente autocrático em um ambiente que proporcione o desenvolvimento moral autônomo de todos, inclusive o nosso, educadores da escola em tela.

Por fim, em relação à Questão 3, os alunos elencaram 579 definições de regras, consideradas por eles como as “ideais”, dentre as quais 459 (79,3%) seriam ideais para eles mesmos. As demais referem-se aos professores e à própria instituição escolar. Nessas definições, assim como na Questão 2, o aluno se coloca como coparticipante ativo, ou seja, a Parte_Responsável pela manutenção do bom ambiente escolar. Um ponto a ser ressaltado, no entanto, é a nova perspectiva instaurada pelos alunos sobre o *frame* Prescrição_Escolar: a perspectiva do Direito. Assim, é acrescido ao *frame* Prescrição_escolar(cf. 4.2.2.1), um novo EF: O EF “Direito”, o qual diz respeito às reivindicações dos alunos.

LA TAILLE (2008 p. 98) afirma que, “enquanto na moral heterônoma, os deveres têm maior importância que os direitos, na moral autônoma, os deveres e direitos complementam-se e equilibram.” Assim, o alto índice de EF – Direito (155 - 33,8%), nos

permite inferir que, apesar de a escola prezar por atitudes que reforcem a heteronomia, os educandos tentam seguir o rumo natural do seu desenvolvimento moral, construindo, por assim dizer, mesmo que de forma lenta, tímida e diferenciada, um caminho que começa a querer se distanciar da heteronomia.

Em FONTES (2012), as regras ideais elencadas pelos discentes se direcionam, em sua grande maioria (84,6%), aos próprios alunos; as demais (15,4%) evocam a escola, os professores e pais como Partes Responsáveis. Em nossa pesquisa, os dados se assemelham, ou seja, do total de regras elencadas pelos discentes como ideais, 459 (79,3%) são regras “ideais” para os discentes, não obstante os nossos sujeitos não evocam cenas em que os pais aparecem como Parte_Responsável. O alto índice de regras voltadas para os alunos é um grande achado para a presente pesquisa. Acreditamos que ao enunciar tais discursos, os alunos, mesmo que de forma inconsciente, tendem a iniciar uma possível reflexão, sobre as reais práticas reguladoras necessárias ao ambiente escola.

Outro ponto que nos chama a atenção nos dados é o fato de as regras que os alunos elencam na segunda questão como “reais” serem basicamente as mesmas que eles elencam na terceira questão como “ideais”. Essa reiteração nos permite afirmar que provavelmente é com esse tipo de prática reguladora que os alunos convivem diariamente no ambiente escolar. Desta forma, à medida que desvelamos os *frames* apresentados nos discursos dos alunos, passamos a entender as cenas concebidas por eles. Neste sentido, em termos de ocorrência linguística, a convencionalização de determinados *frames* indica que essas cenas ocorrem e são experienciadas pelos sujeitos.

Retomando os aspectos hermenêuticos da 2ª questão, como afirma MENIN (1996) e TOGNETTA e VINHA (2008)(cf. cap. 2), o *excesso de regras de conteúdo* (convencionais) forma muito mais para a heteronomia que para a autonomia.

De fato, o que os dados do discurso discente vão mostrar, como os principais achados analíticos da presente pesquisa, em cruzamento com a realidade conflituosa é que, diante de uma escola que trata as questões de moralidade de forma heterônoma, a quase totalidade dos nossos alunos (99,5%), vivendo em situação de conflito, (i) têm consciência da existência de regras, mas (ii) em conflito com o princípio da autoridade; (iii) não têm consciência de obrigação / princípios, valores que sustentem as regras.

Podemos afirmar, com certa segurança, que a ausência de princípios que norteiem as regras escolares nessa escola, pode ser uma das causas de sua rejeição às regras. Assim sendo, não basta que a escola crie regras. É preciso que as instituições escolares formulem,

conjuntamente com os alunos, de maneira democrática e prezando a equidade, regras baseadas em princípios que as norteiem.

Anunciamos na Introdução dessa dissertação que procuraríamos desvelar se as práticas reguladoras do ambiente escolar guiavam-se pela pluralidade. Como pudemos observar, as regras morais, que são inegociáveis e visam a convivência harmoniosa e solidária entre os homens, não estão presentes de forma contundente no discurso dos alunos investigados.

Sendo assim, cabe retomar a epígrafe final deste trabalho. A passagem em questão é um dos tantos conflitos morais que o grande Riobaldo possui. Nesse caso, sua inquietação diz respeito ao dever *versus* liberdade, a casar-se ou a continuar “livre” como jagunço no grande sertão brasileiro. Mas vamos aqui retirar a passagem de seu contexto e transpô-la para o contexto dos achados dessa pesquisa. Nossos sujeitos estão presos a um regime de autoridade, a uma necessidade de obediência. Essa “prisão sem grades”, pode ser fomentada pela família e pela escola sem que as mesmas percebam, impedindo, muitas vezes o desenvolvimento moral dos educandos.

Por isso, discordando de Riobaldo, cabe a nós, professores, ensinar o “beco para a liberdade se fazer”. Cabe a nós construir um ambiente sociomoral livre, onde exista o equacionamento entre dever e direito, já que dar liberdade sem responsabilidade é não dar liberdade (TOGNETTA e VINHA, 2008).

Continuamos, assim, a insistir em nosso papel como possíveis protagonistas para romper o curso de uma relação autocrática no interior da escola e de fato transformá-la em um ambiente democrático.

6. REFERÊNCIAS

AMOROSO LIMA, A.M.C. *Os sentidos múltiplos da ética, da liberdade e dos direitos: dilemas presentes no trabalho do Assistente Social*. 17 f. 2002. Inédito.

ARAÚJO, U. F. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.2, p. 91-107, jul./dez. 2000.

BAUER, M.W and GASKELL,G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som – um manual prático*. Petropólis:Ed. Vozes, 2002.

BAUMAN, Z..*O mal-estar da pós-modernidade*. Trad. de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

_____. *Globalização: as consequências humanas*. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1999.

_____. *Tempos líquidos*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2007.

_____. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Trad. Vera Pereira. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2011.

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

BOFF, Leonardo. *A águia e a galinha*. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa - terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental*. Brasília: Mec/SEF, 1997.

CHOMSKY, Noam A. *Linguagem e mente: pensamentos atuais sobre antigos problemas*. - Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press

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

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Tradução e Organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

FABRÍCIO, B. F. *Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso*. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*.São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FONTES, M. R. *Frames e Valores – um estudo sobre a normatividade no espaço escolar*. 2012, 153f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

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

_____. *Mental spaces*. Cambrigde: Cambridge University Press, 1994.

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

FRIDMAN, L. C. *Vertigens Pós-modernas: configurações institucionais contemporâneas*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

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

_____. C.J. 1975. An alternative to checklist theories of meaning. In C. Cogen, H. Thompson, G. Thurgood, K. Whistler, and J. Wright (Eds.), *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 123–131, The University of California at Berkeley. Berkeley Linguistics Society.

_____. C.J.. Topics in lexical semantics. In: COLE, R. W. *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington: Indiana University Press, 1977;

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

_____. *Topics in lexical semantics*. In: COLE. *Currents Issues in Linguistic Theory*. Indiana University Press, 1979.

_____. C.J. *Frame Semantics*. In: *Linguistics in the Morning Calm*. Seoul, Hanshin Publishing Co., 1982. 111-137.

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

_____. C. J. 1985. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6(2).

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

FRAMENET. *FrameNet*. Disponível em http://framenet2.icsi.berkeley.edu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1. Acesso em 2010.

GOODE, W.J.; HATT, P.K. *Métodos em Pesquisa Social*. 2.ed. Trad. C.M.Bori São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968. p. 117

GOLDBERG,A. *Construction: a construction grammar approach to argument structure*.Chicago: The University Chicago Press, 1995HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 7ª. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ISRAEL, Michael. *The Pragmatics of Polarity*. In: The Handbook of Pragmatics (eds L. R. Horn and G. Ward), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK. 2004

JOHNSON, R.; ONWUEG BUZIE, A. J.; TURNER, L.A. Toward a definition of mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, v. 1, n. 2, p. 113, 2007

KOCH, Ingedore. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOHLBERG, L. (1969). *Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*. In D. Goslin (Org.). *Handbook of socialization theory and research* (pp 347-480). New York: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1984). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row

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

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

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

LA TAILLE, Yves de. *Prefácio à edição brasileira de “O juízo moral da criança”*. In: PIAGET, Jean (1932). *O juízo Moral da criança*. [trad. Elzon Leonard]. São Paulo: Summus, 1994. p.7-22.

_____. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. In: AQUINO, J.G. (org.) *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2000.

_____. *Moral e Ética – Dimensões Intelectuais e Afetivas* – Porto Alegre: Artmed, 2006

LA TAILLE, Y., MENIN, M. S. S. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

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.

LOPES, L. P. M.(org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar*. In: PEREIRA, R. C. M., ROCCA, M. P. (orgs.) *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009.

MACEDO, L. *Ensaios construtivistas*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

MAFFESOLI, M. Dinâmica da violência. Trad. C. M. V. França. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1987. (Biblioteca Vértice: v.7).

MARTELLOTTA, Mário Eduardo [org.] *Manual da linguística*. Máario Eduardo Martelotta et alii – São Paulo: Contexto, 2009

MENIN, M. S. S. *Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores*. In: MACEDO, L. (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.

MIRANDA, N.S., BERNARDO, F.C. *Frames, Discurso e Valores*. Revista da ANPOLL, IEL/UNICAMP-CAMPINAS, 2012, Inédito.

MIRANDA, N. S. *Educação da oralidade oucala a boca não morreu*. Revista da ANPOLL-18 Campinas-SP, jan/jun.2005 p.159-182

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

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

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

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

_____. *Modalidade: O gerenciamento da interação*. In: *Linguística e Cognição* / Neusa Salim Miranda e M.C Name (organizadoras) – Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005a

MIRANDA, N.S. SALOMÃO, M.M.M. (org.) *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

PEREIRA, L.C.P. *Conceptualização e ação: um retrato discente da sala de aula: uma abordagem sociocognitiva*. 113f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2008.

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

PIAGET, Jean (1932). *O juízo Moral da criança*. [trad. Elzon Leonard]. São Paulo: Summus, 1994.

PIRES, G.S. *O desenvolvimento da Plataforma FrameNet Brasil: descrição de algumas Unidades Lexicais dos frames Fechamento e Movimento_corporal*. 2010. Dissertação

(Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010.

PUIG, J. M. (a) A construção da personalidade moral. São Paulo: Ática, 1998.

RAJAGOPALAN, K.. *Por uma linguística crítica*. SP: Parábola Editorial, 2003.

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

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006

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

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

_____. *A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem*. In: Revista Veredas. Juiz de Fora, MG. V. 3 – N. 1. Jan/Jun. 1999.

_____. *Teorias da linguagem: a perspectiva sociocognitiva*. In: MIRANDA, N.S. & SALOMÃO, M.M.M. *Construções do Português do Brasil: Da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009a.

_____. *FrameNet Brasil: um trabalho em progresso*. In Calidoscópico, Vol. 7.3. 2009b.

_____. *FrameNet*. 19/05/2009. Handout, notas de aula do Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2009c.

_____. *FrameNetBrasil: um trabalho em progresso*. UFJF/Fapemig. s/d

SARDINHA, Tony B. *Lingüística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª Edição. São Paulo: Cultrix, 1975 [1916].

SAVATER, F. *O valor de educar*. Trad. Monica Stahel. _ São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2005

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. Projeto de aceleração da aprendizagem: Acelerar para Vencer. *Documento Base*. 2008. p.4.)

SCHMIDT, Thomas. *Interfacing Lexical and Ontological Information in a Multilingual Soccer FrameNet*. In: Proceedings of OntoLex 2006 - Interfacing Ontologies and Lexical Resources for Semantic Web Technologies, Genoa, Italy, May, 24-26, 2006.

_____. *The Kicktionary – A Multilingual Lexical Resource of Football Language*. In: Boas, Hans C. (ed.): *Multilingual FrameNets in Computational Lexicography*. New York: de Gruyter, 101-134. 2009

SILVA, A S. da . *A Linguística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em linguística*. In: Revista Portuguesa de Humanidades, vol. I (1-2), 59-101. 1997.

TASAHKKORI, Abbas and . CRESWELL, John W. Editorial: *Exploring the nature of research Questions. in Mixed Methods research*, 2007;1;207DOI: 10.1177/1558689807302814. Disponível no site: mmr.sagepub.com

_____. *The New Era of Mixed Methods*. Journal of Mixed Methods research 2007;1; 3DOI: 10.1177/2345678906293042. Disponível no site: mmr.sagepub.com

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

TESSARI, O. Jovens buscam identidade. Entrevista da psicóloga Olga Tessari (CRP06/19571), publicada no site do Padre Marcelo por Rodrigo Herrero em 23/07/2005. Disponível em <http://www.olgatessari.com/id227.htm> Acesso em 2 de agosto de 2012.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento humano*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

TOGNETTA, L. & VINHA, T. *Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008

TOGNETTA, Luciene Regina. **Violência na escola x Violência da escola**. Curitiba: PUC, 2009.

VIOTTI, E. *Temática 3: A língua para Noam Chomsky in Curso de Licenciatura em Letras-Libras-UFSC - Introdução aos Estudos Lingüísticos* Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/102761391/3-a-Lingua-Para-Chomsky> Acesso em 18/01/2012.

WITTEGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. [Tradução de José Carlos Bruni]. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

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