

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

FLÁVIA CRISTINA BERNARDO

**VIDA ESCOLAR – O MAPA DA CRISE SOB A PERSPECTIVA
DISCENTE**

Juiz de Fora

2011

FLÁVIA CRISTINA BERNARDO

**VIDA ESCOLAR – O MAPA DA CRISE SOB A PERSPECTIVA
DISCENTE**

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

2011

Bernardo, Flávia Cristina.

Vida escolar: o mapa da crise sob a perspectiva discente / Flávia
Cristina Bernardo. – 2011.
138 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística)-Universidade Federal de Juiz
de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Linguística. 2. Semântica de frames. 3. Crise escolar. 4. Educação
de valores. I. Título.

CDU 801

AGRADECIMENTOS

“Diante da vastidão do tempo e da imensidão do universo é um prazer para mim dividir um planeta e uma época com você.”

Carl Sagan

Primeiramente, agradeço a Deus, que torna todas as coisas possíveis.

À minha querida e amada família, que sempre zelou por mim. A minha mãe, pelo amor incondicional e pela presteza. Sempre disposta a me aconselhar e instruir. A minha irmã Cássia, por encarar esta etapa de maneira tão humorada. A meu pai pela presença carinhosa. À minha filha, Gabrielly, por me ajudar a ressignificar minha vida! Vocês são meu alicerce!

À minha madrinha Sandra e minha prima Nathália, pelo suporte e apoio e, principalmente, pelo incentivo.

Ao meu querido Rafael, por acreditar tanto em mim e confiar em minha capacidade. Por ser exemplo de carinho, de confiança, de determinação. Amo você!

À professora Neusa Salim Miranda pela orientação cuidadosa, pela postura firme e ao mesmo tempo tão compreensiva. Professora, você tem toda a minha admiração!

Às bolsistas do Projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” – Amanda, Talita, Patrícia, Luciene, Sabrina, Gláucia e Andressa, pelo trabalho competente. À Ms. Fernanda Lima e à bolsista Andressa, em especial, pela ajuda constante, pela preocupação e por sempre estarem disponíveis a ouvir e partilhar. Obrigada!

Aos amigos verdadeiros - Danielle, Rosângela, Felipe, João Felipe, Leonardo e Talita - por torcerem por mim, vibrarem comigo, apoiarem minhas escolhas e, sobretudo, por entenderem minhas ausências.

Aos amigos do Mestrado com quem dividi uma parte deste caminho. À Patrícia Miranda, pela companhia divertida e sincera.

Aos professores do programa, os quais generosamente dividem conosco o seu saber.

À Capes pelo apoio financeiro.

RESUMO

A presente dissertação vincula-se ao macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (FAPEMIG - APQ-02405-09), inscrito na linha de Pesquisa Linguística e Ensino de Língua do PPG Linguística - UFJF. O projeto tem por objetivo geral a investigação da crise das práticas linguísticas e interacionais no ambiente escolar e envolve subprojetos dissertativos e de tese. O presente estudo recorta, como objeto, a perspectiva instaurada por relatos discentes acerca das vivências escolares (“*Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola*”). Para o alcance de nossas metas de pesquisa, elegemos como cenário investigativo 21 escolas da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora - MG, tomando 454 alunos do 9º ano do ensino fundamental como nossos sujeitos. A pesquisa constitui-se como um Estudo de Caso e adota procedimentos mistos - quantitativos e qualitativos - como método analítico dos dados. Os pressupostos teóricos nucleares que orientam nossa análise advêm da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009; CROFT & CRUSE, 2004; MIRANDA, 2002, 2009) e, em especial, da Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1979, 1982 e 2006) e do projeto de anotação lexicográfica FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu). Das Ciências Sociais (FRIDMAN, 2000; ADELMAN, 2009; COSTA & VIEIRA, 2009), da Psicologia Moral (LA TAILLE, 2006), da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2008; LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2008), da Teoria de Gêneros (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BRÄKLING, 2010; BRONCKART, 2003) e da discussão ética que se ergue no campo da educação (MIRANDA, 2005; LEME, 2009; TOGNETTA, 2003, 2008) advêm os constructos críticos para a interpretação dos dados. Partindo da categoria analítica central – o *frame*, nossas análises conseguem configurar as principais cenas conceptuais evocadas pelos relatos discentes e estabelecer uma rede de relações hierárquicas entre *frames*. Nestes termos se delineia a análise semântica e se configura o mapa da crise da vida escolar, perspectivada pelos alunos. Quatro cenas ocupam o foco central: Indisciplina_Escolar, Ensino_Educação, Acidente e Relacionamento_Pessoal. Dentro do macroframe de Indisciplina_Escolar, ganha relevo o subframe Encontro_Hostil que, presente em 72,2% dos casos, recobre distintas perspectivas para vivências de violência (física, verbal, psicológica, sexual e depredação). A sala de aula e a escola se delineiam como um espaço de valores em crise, de vivências conflitantes, visto que 66,88% das cenas desfavorecem ou mesmo impedem o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a avaliação negativa proferida pelos alunos acerca das cenas de violência que eles próprios protagonizam demarca a não naturalização dos conflitos, demonstrando que eles ainda reconhecem princípios éticos e morais. A busca por alguma forma de protagonismo – positivo ou negativo – é outro resultado relevante e aponta para um modo de repensar as práticas pedagógicas. Tais achados sugerem uma necessária equação entre os conteúdos disciplinares e a educação de valores na escola brasileira.

Palavras chaves: Educação de Valores; Mapa da Crise Escolar; Protagonismo Juvenil; Semântica de *Frames*;

ABSTRACT

This dissertation is linked to the macro project "Orality and Citizenship Practices" (FAPEMIG - APQ-02405-09), enrolled in the Linguistics Research line and Language Teaching from PPG Linguistics – UFJF. The project's general objective is to investigate the crisis of linguistic and interactional practices in the school environment and it involves dissertative and thesis subprojects. This study uses, as an object, the perspective established by reports from students about school experiences ("*Tell a case (good or bad) that happened to you or a colleague at school*"). In order to achieve our research goals we chose, as the investigative setting, 21 public municipal schools in Juiz de Fora - MG, taking as subjects 454 students in the 9th grade of elementary school. The research was established as a Case Study and it applies mixed procedures - quantitative and qualitative - as an analytical method of the data. The core theoretical assumptions that guide our analysis come from Cognitive Linguistics (LAKOFF, 1987; LAKOFF & JOHNSON, 1999, 2002; FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009; CROFT & CRUSE, 2004; MIRANDA, 2002, 2009) and specially from Frame Semantics (FILLMORE, 1979, 1982 & 2006) and from the project of lexical annotation FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu). From Social Sciences (FRIDMAN, 2000; ADELMAN, 2009; COSTA & VIEIRA, 2009), Moral Psychology (La Taille, 2006), Applied Linguistics, (FABRÍCIO, 2008; LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2008), Genre Theory (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BRÄKLING, 2010; BRONCKART, 2003) and from the ethical debate that rises in education (MIRANDA, 2005; LEME, 2009; TOGNETTA, 2003, 2008) comes the critical constructs for the interpretation of the data. Starting from the central analytical category - *frame*, our analysis is able to set the main conceptual scenes evoked by the students' stories and establish a network of hierarchical relations among *frames*. In these terms, the semantic analysis is outlined and it sets the map of the school life crisis viewed by the students. Four scenes hold the central focus: Indiscipline, Education_Teaching, Accident and Personal_Relationship. Within the Indiscipline macroframe, the subframe Hostile_Encounter is highlighted and is present in 72,2% of cases, covering different perspectives to the experiences of violence (physical, verbal, psychological, sexual and depredation). The classroom and the school are outlined as an area of values in crisis and conflicting experiences since 66,88% of the scenes disfavor or even prevent the teaching-learning process. However, the negative evaluation given by students about the scenes of violence which they themselves took part in marks the non-naturalization of conflict, showing that they still recognize ethical and moral principles. The search for some form of protagonism - positive or negative - is another important result and points to a way of rethinking the teaching practices. These findings suggest an equation between the required disciplinary contents and the value education in Brazilian schools.

Keywords: Value Education; Map of the School Crisis, Youth Protagonism; *Frame Semantics*.

LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E DIAGRAMAS

Quadros

Q.1 – Estágios do Desenvolvimento do Juízo Moral	20-21
Q.2 – Perfilamento X Perspectiva	48
Q.3 – Coordenadas Gerais dos Mundos Discursivos	54
Q.4 – Organização Interna Gênero Relato de Experiências	56
Q.5 – <i>Frame</i> Encontro_Hostil	84
Q.6 – <i>Frame</i> Encontro_Hostil_Depredação	95-96
Q.7 – <i>Frame</i> Ensino_Educação	105-106
Q.8 – <i>Frame</i> Relacionamento_Pessoal	111-112
Q.9 – <i>Frame</i> Avaliação_Moral	115
Q.10 – <i>Frame</i> Recompensas_e_Punições	122

Tabelas

T.1 – Total de casos	65-66
T.2 – <i>Frames</i> Evocados	78-79
T.3 – EFs Encontro_Hostil_Físico	85-86
T.4 – ULs Encontro_Hostil_Físico	87-88
T.5 – EFs Encontro_Hostil_Verbal.....	91
T.6 – Atividades Extraclases	108-109
T.7 – Categorias <i>Frame</i> Acidente	110
T.8 – Categorias Relacionamento_Pessoal	112
T.9 – Tipos de Punição	124-125

Gráficos

G.1 – A cena de Violência	83
G.2 – Indisciplina_Escolar	104
G.3 – Juízos Morais Positivos e Negativos	121

Figuras

F.1 – Legenda Relações entre <i>Frames</i>	68
F.2 – Mudança nos Padrões Interacionais	129

Diagramas

D.1 – Principais <i>Frames</i> Emergentes nos Relatos	81
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. POR UMA AGENDA ÉTICA PARA A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO	14
1.1. As Teorias Sociais sobre a Crise da Sociedade Contemporânea	15
1.2. Escolhas éticas e valores morais – uma perspectiva psicológica	18
1.2.1. Da implicação entre escolha ética e código moral	22
1.3. Uma agenda ética para os estudos da linguagem	26
1.3.1. Uma agenda ética para a educação linguística	27
1.4. O impacto da crise da contemporaneidade na sala de aula	29
1.5. O Protagonismo Juvenil	33
1.6. Considerações Finais	36
2. O ENQUADRE SOCIOCOGNITIVISTA DA LINGUAGEM	37
2.1. A Linguística Cognitiva e a hipótese Sociocognitivista da linguagem	37
2.1.1. Os processos de conceptualização e categorização	42
2.2. Semântica de <i>Frames</i>	45
2.2.1. A Plataforma de anotação Lexicográfica FrameNet: aporte teórico	49
2.3. Os signos linguístico discursivos: os gêneros textuais	53
3. METODOLOGIA	58
3.1. O cenário de investigação	60
3.2. O instrumento investigativo e o <i>corpus</i> constituído	61
3.3. O Recorte da Pesquisa	64
3.4. O uso da rede lexicográfica computacional FrameNet: implicações metodológicas	66
3.5. Uma pesquisa em rede	68
4. UMA ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE	69
4.1. Os casos como um gênero discursivo	70
4.2. Os <i>frames</i> emergentes e o mapa da crise	76
4.2.1. O macroframe de Indisciplina_Escolar	82
4.2.1.1. O <i>frame</i> de Bagunça	99
4.2.1.2. Outros subframes da Indisciplina_Escolar: a Fuga_Escolar e o Furto	101
4.2.2. O <i>Frame</i> de Ensino_Educação	105
4.2.3. Os relatos de Acidente	109
4.2.4. Os Relacionamentos Pessoais	111

4.2.5. Um elo de Precedência: o <i>Frame</i> de Avaliação_Moral (Morality_Evaluation)	114
4.2.6. O <i>frame</i> de Recompensas_e_Punições (Rewards_and_Punishments)	121
4.3. O mapa da crise e o protagonismo juvenil	128
5. CONCLUSÃO	131
6. REFERÊNCIAS	136

INTRODUÇÃO

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”.

Albert Einstein

A presente pesquisa origina-se de um projeto coletivo, denominado “Práticas de Oralidade e Cidadania” (FAPEMIG - APQ- 02405-09), vinculado à linha de pesquisa Linguística e Ensino de Língua, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFJF). Tal projeto tem como objetivo geral investigar a crise das práticas sociais – interacionais e linguísticas – na escola brasileira, buscando compreendê-la a partir de um cenário contemporâneo mais amplo, de profundas transformações na sociedade.

Sob o rótulo de pós-modernidade, tal palco de transformações vem sendo descrito por pensadores de diferentes campos de saber, como os sociólogos, como a era das mudanças tecnológicas, culturais, socioeconômicas e de valores éticos e morais. A palavra de ordem neste momento histórico é inconstância. Os valores estão opacos, as instituições desgastadas, não há uma força única que move a sociedade, mas sim forças plurais, informações fugazes e a “onipotência” do mercado de consumo, fomentada pelo desenvolvimento do capitalismo (FRIDMAN, 2000; ADELMAN, 2009). É o momento, segundo Fabrício (2008:45-46), da “desestabilização, do descontrole, da destraditionalização; da perda de referências explícitas e do colapso do sistema de crenças e valores”. Tudo isso gera nos indivíduos contemporâneos as ansiedades e anseios da época (FRIDMAN, 2000). Ansiedades, por causar inseguranças, medo e dificuldade de se constituir uma identidade coesa; anseios, pela necessária readaptação do indivíduo a essa nova configuração de coletividade.

Essa readaptação faz com que os indivíduos – na ausência de um sistema coeso de crenças – re-hierarquizem seus valores (FABRICIO, 2008: 46). Isso se reflete de modo preocupante nas instâncias privadas e, principalmente nas instâncias públicas de interação. Nas instâncias privadas os pais vêm perdendo, segundo Miranda (2005), a voz primária em relação a seus filhos. Nas instâncias públicas, temos o desconhecimento da equidade e dos papéis hierárquicos, a falta de gentilezas, de polidez. A escola, enquanto instituição social pública, não sai ileso de tais problemas.

Autoridades e professores delineiam um ambiente escolar caótico, que ganha hoje espaço na mídia, em que as atividades pedagógicas não se sustentam em virtude do

agravamento das ações de indisciplina, desrespeito e violência. De fato, na perspectiva dos agentes educacionais, é inegável a existência de uma “crise de sala de aula”. Enquanto professores, vivenciamos em sala de aula tais questões. Sem compreender, contudo, as raízes de tais questões e sem encontrar alternativas pedagógicas para seu enfrentamento, a escola e seus agentes parecem perder seu espaço e ganhar em impotência ante tal cenário.

É, pois, ante tal problema que o projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” se coloca, propondo-se a “modificar sua maneira de pensar” frente a tão graves problemas em sala de aula. Partindo do pressuposto de que a crise de sala de aula reflete uma crise maior, nos propusemos a ouvir os principais atores desta crise e os mais prejudicados com seu fortalecimento - **os alunos**.

Nesse sentido, a presente dissertação busca investigar – através de relatos de experiências escritos – como nossos sujeitos de pesquisa (391 alunos do 9º ano, de 21 escolas da rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora – Minas Gerais) conceptualizam e categorizam suas experiências vividas na instituição escolar. Nossa matéria são, portanto, as realizações linguísticas do **discurso discente**. Assim, não nos pautamos pela observação direta e documentada de tais vivências. O que temos é a voz dos alunos, que nos oferece um ponto de vista específico, uma perspectiva acerca da sua instituição. Dessa forma, estamos cientes de que outras experiências em situações ou cenários diferentes podem trazer à luz novas e distintas marcas da realidade escolar.

Este trabalho constitui-se como a quarta dissertação de mestrado realizada dentro do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (FAPEMIG- 2007-2009; 2009-2011). Tal projeto tem como produtos, até o presente momento, quatro trabalhos monográficos (MARTINS *et al*, 2004; LIMA *et al*, 2006; LAGE *et al*, 2009; OLIVEIRA & CASTILHO, 2010) três trabalhos dissertativos concluídos (PEREIRA, 2008; LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009) e dois em curso (ALVARENGA, 2010-2012; FONTES, 2010-2012) e uma tese de doutorado em andamento (LIMA, 2010-2014).

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 a descrever o panorama multidisciplinar que guia nossa análise. O objetivo é apresentar um conjunto de discussões que, de diferentes formas, servem à compreensão da origem e da natureza da “crise da sala de aula”. As Ciências Sociais (FRIDMAN, 2000; ADELMAN, 2009; COSTA & VIEIRA, 2009), a Psicologia Moral (LA TAILLE, 2006, 2008), a Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2008; LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2008) e a Educação (MIRANDA, 2005, 2007, 2009; LEME, 2009;

TOGNETTA, 2003, 2008) nos fornecem, assim, as bases multidisciplinares que possibilitam um exercício hermenêutico melhor fundado sobre o discurso dos alunos investigados.

O segundo capítulo expõe os pressupostos teóricos linguísticos centrais que norteiam a análise do discurso dos alunos-relatores. Trata-se de análises nuclearmente **semânticas** que se sustentam em contribuições advindas da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009a, 2009c; CROFT & CRUSE, 2004; MIRANDA, 2002, 2009) e, em especial, de um de seus mais significativos modelos, a Semântica de *Frames* (FILMORE, 1982; PETRUCK, 1996; GAWRON, 2008; RUPPENHOFER et. al., 2006). A Teoria de Gêneros (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004; BRÄKLING, 2010; BRONCKART, 2003) empresta um pequeno aporte complementar para a análise dos relatos enquanto categorias discursivas.

O terceiro capítulo traz a orientação metodológica, de caráter misto, utilizada na construção e análise dos dados da presente dissertação. Encontram-se descritas, ainda, as informações acerca do cenário investigado, uma breve apresentação do perfil socioeconômico e cultural dos alunos, o instrumento investigativo e os procedimentos de coleta e análise dos dados. Além disso, apresentamos as premissas metodológicas da plataforma de anotação lexicográfica (a FrameNet) que orienta as análises efetuadas no quarto capítulo.

O quarto capítulo traz a análise dos relatos de experiência dos alunos, apresentada a partir de uma rede de *frames* semânticos que configura a perspectiva discente sobre as vivências em sala de aula e na escola.

O trabalho é encerrado com a conclusão, na qual sumariamos os principais ganhos obtidos neste estudo.

Antes de darmos início ao percurso teórico-analítico anunciado, vale antecipar um ganho: a tentativa de enxergar os problemas educacionais pelos olhos discentes foi um caminho frutífero e rico em aprendizagem. A “crise da sala de aula” retratada pelos adultos ganha novos contornos. A não-naturalização das diferentes e múltiplas experiências de violência relatadas é 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.

1. POR UMA AGENDA ÉTICA PARA A CIÊNCIA E A EDUCAÇÃO

*O (...) objetivo é preparar o terreno para
um novo começo: A coruja de Minerva só
voa quando desce o crepúsculo.*
David R. Olson ¹

No presente capítulo, passamos ao arcabouço teórico multidisciplinar (Ciências Sociais, Psicologia Moral, Linguística Aplicada, Educação) que nos conduzirá na interpretação da origem e natureza da questão investigativa que mobiliza este estudo de caso – “a crise da sala de aula”. Dada a complexidade do tema ante nosso olhar leigo sobre teorias psicológicas e sociais implicadas nesta questão educativa, buscaremos, em tais campos, estabelecer um recorte teórico sucinto e cuidadoso, sem pretender a perícia dos iniciados. O risco de erros existe, portanto, mas seria uma simplificação ainda mais grave, em tempos de afirmação de fronteiras fugidias entre as áreas do saber, acreditar que a Linguística (nossa área de formação – cf. Introdução), de modo autônomo, poderia dar conta de descrever e explicar as arenas bélicas em que, na sociedade contemporânea, as práticas de linguagem se tecem e a vida acontece.

Assim, com a coragem a que nosso objeto investigativo nos obriga, iniciamos nosso percurso argumentativo por um traçado sucinto da crise de valores (ou dos valores em crise - cf. seção 1.2) que vem configurando a face da sociedade pós-moderna e se refletindo, de modo contundente, na consciência moral dos indivíduos (seção 1.1). Em seguida, passamos à definição das noções de moral e ética dentro da contemporaneidade, assim como as alternativas teóricas acerca do desenvolvimento do juízo moral (seção 1.2). A agenda ética posta para a ciência e, em especial, para a Linguística Aplicada é o nosso próximo passo (seção 1.3), seguida das pesquisas voltadas para o impacto da crise da contemporaneidade na escola, sob forma de indisciplina e violência (seção 1.4). A opção por uma ética cidadã encerra esta seção. A seção seguinte apresenta uma alternativa prática para o desenvolvimento cidadão dos jovens, qual seja o protagonismo juvenil (seção 1.5). Nossas considerações acerca da relevância do quadro teórico apresentado neste capítulo para nossa questão investigativa encerram este capítulo.

¹ OLSON, D.R. O mundo no papel. SP: Ática, 1997 (p.37)

1.1. AS TEORIAS SOCIAIS SOBRE A CRISE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

A era das grandes ebulições sociais, culturais, políticas, históricas e epistemológicas recebe diversas denominações - como pós-modernidade (VENN, 2000; ADELMAN, 2009; BAUMAN, 1992), modernidade recente (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999), modernidade reflexiva (GIDDENS, 1997) e, recentemente, modernidade líquida (BAUMAN, 2005 *apud* LOPES, 2008 e ADELMAN, 2009) - as quais, de maneiras distintas, caracterizam o momento do desenvolvimento tecnológico e dos dilemas que afetam o modo de viver e pensar dos indivíduos, tanto nas esferas públicas quanto nas esferas privadas de convivência humana.

Para caracterizarmos tal momento na presente seção, recortamos as reflexões de Fridman (2000) sobre a constituição da sociedade contemporânea e de seus anseios e ansiedades e as leituras sociológicas críticas de Adelman (2009) sobre o tema.

Segundo Adelman (2009), surge na década de 1980 a preocupação em se estabelecer uma denominação para as transformações da época, cujos indícios eram as mudanças da sociedade de produção para a sociedade de consumo; do mundo da guerra fria, dividido em dois blocos hegemônicos, para o mundo sem demarcações do pós-queda do muro de Berlim; do mundo de identidades claras para o mundo de “identidades plurais”. Nasce então o termo pós-modernidade, utilizado ora para rivalizar, ora como herdeiro do termo “modernidade”, uma vez que nas décadas anteriores caracterizavam-se as sociedades ocidentais do pós-guerra em termos de ruptura ou continuidade em relação à ordem anterior.

Dessa forma, torna-se necessária, segundo a autora (ADELMAN, 2009:191), uma separação da expressão pós-modernidade enquanto período histórico e enquanto movimento filosófico, cultural e artístico. O primeiro apresentando traços estruturais e culturais definidos, remete a rupturas ou continuidades históricas; e o segundo caracterizado em termos do movimento cultural que se difere dos movimentos culturais anteriores.

Em suas leituras críticas de autores como Habermas e Giddens, Adelman (*idem*:193) pontua que ambos enfatizam mais as continuidades do que as rupturas que se estabelecem entre a modernidade e a pós-modernidade. O primeiro vê a modernidade como um projeto inacabado e o segundo estabelece a “reflexividade” dos indivíduos e das instituições como característica fundamental da modernidade. O termo reflexividade é entendido como um processo em andamento, que implica em uma negação das tradições culturais, em que os sujeitos optam pela autonomia de suas escolhas.

Com o advento da modernidade, a reflexividade assume um caráter diferente. Ela é introduzida na própria base de reprodução do sistema [...] A reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter. (...) Em outras palavras, a reflexividade moderna deve ser lida como uma maior autonomia dos sujeitos, reflexividade essa propiciada e, ao mesmo tempo, exigida pela sociedade atual. (GIDDENS, 1991, p. 45 *apud* PAIXÃO et al., 2004: 99)

Assim, Giddens (*apud* ADELMAN, 2009:193) prefere o termo “modernidade radicalizada” ao termo pós-modernidade, visto que deseja enfatizar as continuidades entre os diversos momentos da sociedade moderna que se sobrepõem às rupturas.

Situando outro olhar sobre a pós-modernidade – Bauman (*apud* ADELMAN, 2009:185), recorre aos seguintes termos:

[A Pós-Modernidade] Significa diferentes coisas para diferentes pessoas. Pode significar uma estrutura que arrogantemente ostenta a ordem, determinando o que se ajusta a que e o que deveria ser impedido rigorosamente para preservar a lógica funcional do aço, do vidro e do concreto. Significa um trabalho da imaginação que desafia a diferença entre pintura e escultura, estilos e gêneros, galeria e rua, arte e todas as outras coisas. Significa uma vida que se parece de modo suspeito com um seriado de TV, e um “docudrama” que ignora nossa preocupação em separar fantasia do que ‘realmente aconteceu’. Significa licença para fazer qualquer coisa que se imagina. Significa a velocidade com que as coisas mudam. (...) Significa um shopping inundado por mercadorias cujo uso maior é o prazer de comprá-las, e uma existência que se sente como uma longa vida confinada em um shopping. Significa uma liberdade hilariante para procurar qualquer coisa e a incompreensível incerteza de quanto vale a pena procurar e em nome do que se deve procurar.

A definição de Bauman, demarcando as incertezas próprias à pós-modernidade, contempla as questões do público e do privado, da rapidez das informações, da identidade fragmentada dos indivíduos; contempla a definição de pós-modernidade que assumimos neste estudo.

Os estudos de Fridman (2000), por sua vez, conduzem ao mesmo quadro de caracterizações posto por Bauman, definindo-as como as ansiedades vividas pelos indivíduos situados neste momento histórico. O autor afirma que vivemos em um mundo marcado pela fragilidade dos laços estabelecidos entre indivíduos e entre indivíduo e coletividade, bem como marcado pela pluralidade. Tais marcos se projetam na efemeridade das instituições públicas e privadas, reservando aos sujeitos insegurança, medo e, especialmente, dificuldade de se estabelecer uma identidade coesa. Essa fragmentação do sujeito pós-moderno se reflete nas transformações tecnológicas, na própria subjetividade, na política e no conhecimento.

Reflete-se na tecnologia ao criar metáforas pobres sobre a velocidade das informações, visto que, desprezando os valores, os afetos, os desejos e as renúncias dos indivíduos contemporâneos, minimiza a importância dos processos sociais na formação da subjetividade, acreditando na não necessidade da intervenção humana. Influencia a subjetividade ao interferir na construção da identidade, visto que a fugacidade característica da contemporaneidade não fornece suportes para tal construção que, por consequência, não se torna completa. Reflete-se na política sob a forma de declínio dos partidos políticos voltados para interesses de classes. Por fim, influencia no conhecimento, incorrendo na “insegurança ontológica”, que se define, conforme Giddens (1990 *apud* FRIDMAN, 2000:75) “como a vivência de vertigens emocionais quando as pessoas perdem a certeza da continuidade da sua autoidentidade e da constância dos ambientes de ação social e material circundantes”. Nesse sentido, a autoridade de especialistas e peritos é questionada devido às inseguranças dos indivíduos.

Dentro deste enquadre, as reflexões de Fridman (2000:70) buscam retratar o “eterno presente e a fragmentação do eu”. O discurso do “eterno presente” configura o “capitalismo da mídia”, em que o desenvolvimento dos meios de comunicação favorece aos indivíduos o contato com a realidade através da tela da tevê ou do computador, determinando **novas formas de cognição**, através de uma cultura primordialmente visual. “Capitalismo”, uma vez que nesta ideologia, os objetos, pessoas e sentimentos são transformados em mercadoria. Em resumo: a mídia materializa o “eterno presente”, ou seja, apaga o estilo individual distinto, por meio de suas narrativas, construindo um discurso em que realidade e fantasia se misturam, com intuito de promover e vender suas mercadorias. Como afirma Karl Marx em *O Capital* (*apud* FRIDMAN, 2000:71) as mercadorias não “falam” de trabalho nem do tempo gasto para produzir tais mercadorias, mas “falam” de sexo, corpos bonitos, sorrisos radiantes, fomentando ainda mais a alienação dos sujeitos. Não há espaço, pois, para a “reflexividade” (nos termos de GIDDENS, 1991 *apud* PAIXÃO et al., 2004). É o momento do “indivíduo” em oposição ao “sujeito”. Indivíduo, segundo Fridman (*ibidem*), é aquele que consome a sociedade e que aceita a imposição de uma racionalidade. Opõe-se a sujeito, visto que este produz a sociedade, atua em direção à liberdade e tem, assim, vontade de ser reconhecido como ator, protagonista.

Adelman (2009), por outro lado, assumindo a posição de Bauman, afirma que, embora esperançosos com a vivência “plural” de liberdade nas sociedades, os desafios são grandes e perigosos, pois a liberdade nada assegura. Neste mesmo caminho, afirma Fridman (*op.cit*) que

estamos longe de transformar apatia, medo e insegurança em solidariedade, reiterando, assim, a presença constatada da crise na sociedade pós-moderna.

Tal desenho crítico da sociedade não implica, contudo, em abrir mão de possíveis e desejadas transformações. Sendo assim, torna-se necessária a regeneração das instituições voltadas para esse fim (a escola, por exemplo), bem como atuarmos, assim como Giddens e Bauman sugerem, como interventores para promover mudanças sociais. Um primeiro passo apontado por Fridman (2000:68) é a transformação de indivíduo em sujeito. Segundo o autor, esta modificação implica no “curso da liberdade, da livre produção de si e da dimensão ética, que se opõem à lógica da dominação social”.

Como atuarmos, então, na dimensão ética dos indivíduos a fim de promovermos a transformação? Mais ainda: Como atuarmos na dimensão ética de nossos sujeitos investigados - os jovens - a fim de promovermos a transformação indivíduo - sujeito? Para agirmos em tal dimensão, precisamos, primeiramente, compreender como é formada e como se manifesta a dimensão ética nos sujeitos. É o que, entre outras questões, responderemos na próxima seção.

1.2. ESCOLHAS ÉTICAS E VALORES MORAIS – UMA PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

A Psicologia Moral é uma área clássica da Psicologia do Desenvolvimento, que objetiva investigar os processos psíquicos por meio dos quais se legitimam regras, princípios e valores morais. Tais valores morais contêm, de acordo com La Taille (2006), duas dimensões distintas que, contudo, são passíveis de serem articuladas: a dimensão intelectual e a dimensão afetiva.

As teorias de Durkheim (1902/1974) e Freud (1929/1971) são tomadas pelo autor (op.cit.) como parâmetro da dimensão afetiva da moral. Para Freud, segundo La Taille (*idem*:14), a ação moral explica-se por um jogo de forças afetivas, cuja gênese está em si mesma, fruto de sensações e sentimentos experimentados pela criança em relação às figuras maternas e paternas. Assim, a relação indivíduo-moral é conflituosa, uma vez que é função da consciência moral reprimir as constantes investidas do Id (inconsciente de desejos) para que este não prejudique o cotidiano dos homens. Para Durkheim, por outro lado, ser moral é **obedecer** aos mandamentos de um “ser coletivo” superior (a sociedade) que inspira o

sentimento do sagrado por ser temido e desejável. Temido, por decorrer de uma força imensamente superior, e desejável, por ser um portador de qualidades apreciáveis e indispensáveis. Para o autor, cada indivíduo não seria nada e nada possuiria se não fosse graças à sociedade em que vive. Sendo assim, o trabalho de formação moral da criança consistiria em desenvolver esse “sentimento do sagrado” em relação à sociedade e à nação, o que, por conseguinte, incorreria no respeito às normas morais.

Ambos os pensadores – Freud e Durkheim – privilegiam, portanto, a afetividade e aceitam a dimensão racional como secundária no processo de desenvolvimento moral. Suas teses, por fim, recaem no relativismo antropológico, em que se constata a existência de diversos sistemas de valores morais, sem nenhuma tendência humana universal a legitimar um sistema em detrimento dos outros. Afirmam, portanto, não haver uma moral universal possível. Para eles, o sujeito não constrói o seu sistema moral; recebe-o pronto e a ele deve adaptar-se.

Para La Taille (2006:12), a dimensão intelectual ou racional da moral, por sua vez, é sustentada pelas teorias de Piaget (1932) e Kohlberg (1981).

Ainda segundo La Taille (op.cit.), para Piaget, o desenvolvimento moral 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. Nesta abordagem, emergem, assim, dois conceitos relevantes: heteronomia e autonomia. A hipótese de Piaget é a de que o sujeito passa, se as interações com o meio forem favoráveis, de uma fase de anomia (pré-moral) a uma fase de autonomia, passando por uma fase de heteronomia. Em seus termos, heteronomia significa o respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade; e autonomia é a superação dessa moral de 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 legitimar princípios e normas pelo crivo da inteligência. Tal abordagem diferencia-se da abordagem anterior - Freud e Durkheim - visto que, nestes autores, não há desenvolvimento moral, mas sim a aprendizagem de um modelo. A moral nos indivíduos limitar-se-ia, nesta perspectiva, a duas fases: uma pré-moral, antes do complexo de Édipo e uma moral, depois dele. Ao contrário de tais teorias ligadas à afetividade, Piaget vincula o desenvolvimento moral ao desenvolvimento cognitivo, visto como intelectual.

A teoria piagetiana não tinha foco no desvendamento dos meandros do desenvolvimento psicológico, mas a identificação do que seria comum a todos os indivíduos,

ocupando-se, assim, do sujeito epistêmico ou do sujeito do conhecimento que se encontraria em todos nós quando elaboramos conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmos. Nesse enquadre teórico, formula a hipótese de que o desenvolvimento psicológico passa por diversas fases, sendo uma a superação da anterior. O autor não considerava o desenvolvimento moral em termos binários, como os teóricos de orientação afetiva, mas sim em níveis de sofisticação das capacidades psicológicas. Essa sofisticação se dá, segundo o epistemólogo, por meio da *equilibração*, a qual se define como um processo que harmoniza os três fatores do desenvolvimento psicológico: *maturação biológica*, *variadas experiências de vida* e *ensinamentos formais* (que se aprende na escola). Nesse sentido, a teoria piagetiana é, segundo La Taille (2006:15), **construtivista**, visto que as estruturas de inteligência e o conhecimento são frutos de um trabalho psíquico de auto-organização, não de mera cópia de modelos.

Kohlberg (1981 *apud* LA TAILLE, 2006:100), por sua vez, retoma, amplia e sofisticada a teoria moral piagetiana. Retoma Piaget no que se refere à sequencialidade dos estágios de desenvolvimento moral, à não reversibilidade e ao desenvolvimento cognitivo – intelectual, racional – como características necessárias ao desenvolvimento moral². Guarda ainda de Piaget a concepção de que o desenvolvimento moral vai da heteronomia à autonomia, mas afirma que este caminho é bastante longo e a maioria das pessoas para no meio dele, isto é, poucos indivíduos atingem o desenvolvimento moral pleno. O que varia, portanto, é o estágio de desenvolvimento atingido por cada ser: uns vão além de outros. Assim, em um caminho de seis etapas (Quadro 1), a maior parte dos sujeitos não ultrapassaria o quarto estágio. Não há mais, então, o binômio heteronomia/ autonomia.

O autor propõe três grandes níveis de desenvolvimento do juízo moral: Pré-Convencional, Convencional e Pós-convencional, cada qual dividido em dois estágios, totalizando-se seis etapas, como sintetizado no Quadro 1 abaixo, baseado em La Taille (2006:101-103) :

Nível	Estágios	Descrição
Pré-Convencional	1. <i>Orientação para a punição e a obediência</i>	As consequências físicas de uma ação determinam seu caráter bom ou ruim, desconsiderando o valor humano dessas consequências.
	2. <i>Orientação instrumental-relativista:</i>	A ação correta consiste naquela que satisfaz instrumentalmente as necessidades próprias e, ocasionalmente, as necessidades dos outros. As relações humanas são vistas como

² Para detalhes ver La Taille, 2006.

		troca em um mercado.
Convencional	3. <i>A concordância interpessoal ou orientação para o "bom menino"</i>	Bom comportamento é aquele que agrada ou ajuda os outros, e tem sua aprovação, em que o comportamento é julgado pela intenção.
	4. <i>Orientação para a manutenção da sociedade</i>	Há uma orientação em direção à autoridade, a regras fixas e à manutenção da ordem social. O comportamento correto consiste em fazer suas obrigações e mostrar respeito pela autoridade.
Pós-Convencional	5. <i>Orientação para o contrato social</i>	A ação correta tende a ser definida com a concordância de toda sociedade. É a moralidade "oficial" indicadas pelo Governo e pela Constituição.
	6. <i>Orientação para o princípio ético universal</i>	Os princípios éticos são escolhidos pelo sujeito, que recorre à compreensão lógica, à universalidade e à consistência.

Quadro 1: Estágios do Desenvolvimento do Juízo Moral

Conforme aponta o Quadro 1 acima, no nível pré-convencional, o indivíduo responde a regras culturais e a rótulos de bom e ruim, certo e errado com base nas consequências físicas ou hedonísticas (buscar o prazer e evitar o desprazer³) da ação, por meio de punição, recompensa ou troca de favores. Destaca-se, neste momento, a concepção escolar ou, até mesmo, familiar que faz com que os alunos e filhos, através da punição, respeitem as regras baseados em consequências hedonísticas, que respondam a algo que lhes satisfaça ou não lhes gere prejuízos. No nível convencional, a manutenção das expectativas da família, do grupo social ou nação do indivíduo é percebida enquanto valiosa por si só; as consequências das ações não são consideradas. Tal postura entra em conformidade com as expectativas pessoais e sociais, bem como com a lealdade manifestada ante a ordem social. No último nível – pós-convencional – “há um esforço claro para definir valores e princípios morais que tenham validade e aplicação, independentemente da autoridade, dos grupos e das pessoas que os adotam, independentemente, do mesmo modo, da própria identificação do indivíduo com tais grupos” (LA TAILLE, 2006: 103).

As teorias intelectuais tendem a ser universalistas, já que o sujeito autônomo, na fase superior da evolução moral, segue o ideal de justiça, pensado em termos universais, vendo a si próprio como membro da humanidade, e não apenas de determinada sociedade. Os Direitos Humanos seriam, portanto, não um sistema moral entre outros, mas o sistema para o qual tende a evolução moral dos indivíduos e da sociedade.

Estas explicações sobre as dimensões afetiva e racional fomentam a discussão sobre o objeto da moral, bem como sobre a conceituação da moral. Para La Taille (2006:25) para

³ <http://dic.busca.uol.com.br/result.html?t=10&ref=homeuol&ad=on&q=hedonismo&group=0&x=0&y=0>

explicar o comportamento moral dos homens, necessário se torna conhecer as opções éticas assumidas por eles. Sendo assim, o autor separa os conceitos de Moral e Ética. É o que vemos na subseção que se segue.

1.2.1. Da Implicação entre Escolha Ética e Código Moral

Moral e Ética vêm sendo empregadas pelo senso comum como sinônimos que se referem a um conjunto de regras de conduta obrigatórias. Esse emprego se justifica, pois temos dois vocábulos que nomeavam, nas culturas antigas, a reflexão sobre os costumes dos homens, um herdado do latim (moral) e outro do grego (ética).

As diferenças de nomenclatura podem existir, mas devemos considerar que se trata de convenções. As convenções mais adotadas são a de que o termo moral seja utilizado para definir o fenômeno social, enquanto ética seria utilizado para demonstrar as reflexões filosóficas ou científicas. Outra convenção é de que o termo moral referir-se-ia às relações privadas, por exemplo, aos comportamentos de um bom pai ou uma boa mãe; e ética para as relações que regem o espaço público, estabelecendo, assim, uma fronteira entre o público e o privado.

Para La Taille (2006:30), entretanto, **moral** significa falar em deveres e **ética** significa falar em busca de uma vida boa, isto é, de uma vida que vale a pena ser vivida. Nesse sentido, a moral seria “como devo agir?” e a ética seria “que vida eu quero viver?”. Decorre, portanto, a articulação dos planos moral - sentimento de obrigatoriedade, dimensão racional - e ético - expansão de si próprio, dimensão afetiva.

Segundo La Taille (2006), pode-se, afirmar a existência do plano Moral tanto do ponto de vista sociológico, pelo fato de não se conhecer cultura sem sistema moral, como do ponto de vista psicológico, pelo fato de os seres humanos serem passíveis de experimentar o sentimento de obrigatoriedade, o sentimento de dever moral. O autor afirma, ainda, que nos dias atuais, **não há falta de senso moral** e que também não se torna uma boa opção teórica dividir os seres humanos em morais e não-morais, pois o dilema não está em detectar a presença ou a ausência do sentimento de obrigatoriedade, mas sim a sua **força**, que pode ser mais fraca em relação a outros sentimentos. É nesse sentido que La Taille (2009) prefere falar em “**valores em crise**” na contemporaneidade do que em “crise de valores”. Para ele, a

primeira expressão remete à falta, à ausência de valores; já a segunda expressa a opacidade de valores que nos caracteriza em nosso tempo.

No que se refere ao plano Ético, La Taille (2006:48) alega que a condição necessária ao gozo da felicidade, da "vida boa", é ver a si próprio como pessoa de valor – entendido como investimento afetivo – capaz de afirmar-se enquanto tal, e de enxergar perspectivas, de alcançar um grau satisfatório, o qual seria a expansão de si próprio. Tal expansão de si próprio deve ser, entretanto, portadora de sentido existencial. Embora, atualmente, os papéis sociais careçam de definições claras (em épocas anteriores tais papéis caracterizavam a identidade dos indivíduos, em termos de ser pai, mãe ou trabalhador), tal sentido existencial é encontrado se o indivíduo desempenha algum papel social, previamente determinado pela sociedade.

Considerados os planos moral e éticos, La Taille (2006) passa à articulação destes para a promoção do desenvolvimento moral dos indivíduos.

O autor constata que o plano ético engloba o plano moral, ou seja, toda ética (projeto de felicidade que inclua o outro) tem uma moral, pois cabe à moral reger a vida em sociedade. Explica (LA TAILLE, 2006:56) que é o **autorrespeito** - diferente de autoestima - o sentimento que une os planos moral e ético. Autoestima, segundo o psicólogo, “corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio”. O autorrespeito é “a autoestima experimentada quando a valorização de si próprio incide sobre valores morais”. Sendo assim, o autorrespeito é, por um lado, expressão de si próprio – portanto, elemento da 'vida boa' – e, por outro, causa essencial do sentimento de obrigatoriedade. É, pois, um caso particular de autoestima, uma vez que é regido pela moral. Tais constatações tratam do nível formal da moral. Passemos, então, ao conteúdo da moral.

Kant (*apud* La Taille, 2006) afirma que a moral não nos dirá como ser felizes, mas sim como merecer a felicidade. Para a merecermos, devemos desenvolver três virtudes (valores) morais que conferem legitimidade à ética. O primeiro valor é a **justiça**, cuja formação se baseia nos princípios de igualdade – ter o mesmo valor intrínseco, independente de cor, sexo e religião, – e equidade – tornar igual o diferente. Segundo Piaget (*apud* LA TAILLE, 2006: 61), sem justiça não há sociedade possível e, conseqüentemente, não há ética legítima. O segundo valor é a **generosidade**, que consiste em dar ao outro o que lhe falta, sendo que essa falta não corresponde a um direito. A generosidade é a virtude altruísta por excelência, visto que favorece quem por ela é contemplada, não quem age de forma generosa. Ela se traduz na inteira dedicação a outrem. O terceiro valor é a **honra**. Esta última está ligada ao autorrespeito. O autorrespeito é, na verdade, a própria honra, o valor moral que a pessoa tem aos próprios olhos e a exigência que faz ao outro para que esse valor seja reconhecido e

respeitado. Do mesmo modo que o autorrespeito é o sentimento que articula os planos moral e ético, a honra é o valor que une moral e ética. Como afirma La Taille (2006:64) “somente uma pessoa capaz de sensibilizar-se pelo autorrespeito, portanto intimamente disposta a colocar o valor honra entre aqueles que dão sentido à sua vida, pode, de fato, realizar tal perspectiva ética”. Definido o conteúdo da ética – justiça, generosidade e honra – o autor afirma a possibilidade de se analisarem as dimensões intelectuais e afetivas da moral e da ética. Pelo fato de ambas – moral e ética – manifestarem uma íntima relação, há a possibilidade de se escolher um único plano como foco. La Taille (2006:64) opta pelo plano moral.

Como vimos na presente seção, as considerações de La Taille (2006) mostram que o desenvolvimento moral, em termos de “saber fazer”, ou seja, **na dimensão intelectual**, passa por seis etapas (cf. Quadro 1), segundo os estudos de Kohlberg (1981). Já, o desenvolvimento moral do “querer fazer”, isto é, **na dimensão afetiva**, supõe um processo que tem início no despertar do “senso moral” até a construção da personalidade moral. Senso moral, segundo o psicólogo, é entendido tanto como a capacidade de conceber deveres morais, quanto a capacidade de experimentar o sentimento de obrigatoriedade a eles referidos, de experimentar, portanto, o “querer fazer moral”. É possível datar a emergência do senso moral nas crianças entre quatro e cinco anos de idade, segundo La Taille (2006:108). Pereira (2006:7), citando La Taille (2002) afirma que a criança, nessa idade “começa a perceber que há coisas que se fazem e outras que não devem ser feitas. Esta distinção de regras indica o despertar do senso moral”.

Embora a obediência seja, muitas vezes, fantasiosa ou induzida pelo poder das limitações externas (como o castigo), as crianças já seguem regras morais sem que essa obediência se explique pelo medo do castigo ou perda de amor dos pais. A motivação, segundo o autor, para a criança agir moralmente passa por seis sentimentos: medo, amor, confiança, simpatia, indignação e culpa. Os dois primeiros, de acordo com o pesquisador, são intrínsecos ao sentimento de obrigatoriedade. Os outros estão relacionados a ele, fortalecendo-o. Estes sentimentos estão relacionados ao convívio social da criança, bem como fornecem as bases que sustentam o convívio da criança com seu entorno social. Ou seja, tais sentimentos fazem parte (LA TAILLE, 2010) do despertar do senso moral. Sem eles, tal despertar é impossível.

Tais sentimentos são esperados ou desejáveis na heteronomia moral do indivíduo. Contudo, no processo de construção da autonomia moral, emerge, de modo significativo, um sentimento que atesta, junto com o sentimento de culpa, a base afetiva da moral: a vergonha.

Para La Taille (2002) tal sentimento estabelece uma importante relação com a moralidade (não subestimando outros sentimentos), visto que incide diretamente sobre o Eu, e conseqüentemente, na formação da personalidade moral.

De acordo com o psicólogo (2002: 19) podemos definir vergonha como “um decair perante os olhos alheios que deve corresponder a um decair perante os próprios olhos”. Não basta, no que tange à vergonha, ser julgado negativamente apenas por outrem. O indivíduo deve julgar a si mesmo negativamente.

Nesse enquadre, a vergonha possui dois eixos: retrospectivo e prospectivo. A vergonha retrospectiva é experimentada no momento (ou na lembrança do momento) em curso, em que o juízo negativo é emitido por outros (ser pego mentindo, por exemplo). A vergonha prospectiva é a antecipação de um autojuízo negativo. Nela, a pessoa se vê na perspectiva de perder, aos próprios olhos, a representação positiva (‘boa imagem’) que tem de si, ou que gostaria de ter. Nesse sentido, uma pessoa não rouba, pois antecipa a perda de valor pessoal que tal ato inevitavelmente acarretaria.

Esta última associa o sentimento da vergonha ao sentimento de honra. A honra, na concepção do autor (op. cit.) é o próprio valor moral, ou seja, o sentimento do autorrespeito, já discutido acima. No autorrespeito, os valores morais ocupam um lugar central nas representações de si do indivíduo. O sujeito é motivado a agir e a pensar moralmente, respeitando a si e aos outros reciprocamente. Quando os valores morais estão atrelados ao Eu, com o autorrespeito, temos, portanto a personalidade moral, isto é, a unidade entre o Eu e os valores morais.

Por fim, La Taille (2000) defende que a ética deve ser trabalhada desde a infância com as crianças, visto que a ética “não é uma coisa espontânea”. A escola, nesse sentido, desempenha papel fundamental, visto que é possível ajudar a formar jovens capazes de resolver seus conflitos, pautados em princípios consensualmente discutidos. Essa ajuda, não deve, contudo, ser feita por meio da criação de uma disciplina específica, mas pensada em alternativas para que este espaço seja ocupado de maneira efetiva e satisfatória para o desenvolvimento da moral ética e cidadania.

A próxima seção elege como foco a necessária dimensão ética para a ciência e, em especial, para os estudos da linguagem – nossa área de formação e nosso posto de observação.

1.3. UMA AGENDA ÉTICA PARA OS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Passamos a considerar, dentro do quadro contemporâneo dos estudos da linguagem, a subárea nomeada como Linguística Aplicada (doravante LA) na qual uma das tendências, configurada, a partir de um olhar crítico sobre a contemporaneidade e sobre a necessidade de uma agenda ética para o campo, vai ao encontro dos objetivos investigativos da presente dissertação.

Conforme nos aponta Rajagopalan (2008:149), a LA surge, do ponto de vista histórico, à sombra da linguística teórica e conserva até hoje as concepções tradicionais de se fazer LA, incorrendo, segundo Celani (1992), em noções que a caracterizam de maneira restritiva. Sua aplicação é vista apenas no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e como aplicação de teorias linguísticas.

Rajagopalan (op.cit.) afirma que é o momento de repensar as prioridades da LA e, como ainda muitos o fazem com pesar, o autor aponta como saída “romper – na medida do possível – com a tradição, a fim de repensar o futuro do campo de forma livre e desimpedida”. Para Fabrício (2008:46), tal rompimento se faz necessário devido às oscilações do “momento contemporâneo”, como a compressão espaço-temporal, em virtude da velocidade das informações, a hibridação público-privado, a deterioração e despilitização dos espaços públicos (cf. FRIDMAN, 2000 – seção 1.1). Este campo de “forças plurais” requer explicações causais mais abrangentes do fenômeno social. É nesse sentido que se torna imperativo a adoção de novos pontos de vista acerca dos fenômenos sociais.

Nessa direção, a concepção de que todo conhecimento é político norteia as novas abordagens da LA. Se linguagem/língua é prática social, deve-se observá-la em uso, em contextos de interação social. Tais contextos manifestam determinada ideologia, a qual não pode ser desconsiderada pelo pesquisador de LA. Dessa forma, não há mais a noção de neutralidade nas pesquisas, ou seja, o pesquisador deve atentar para a contextualização social, histórica, cultural e política do conhecimento produzido.

Esta nova abordagem da Linguística Aplicada, nomeada por Lopes (2008) como “LA mestiça”, tem caráter In/transdisciplinar, ou seja, articula-se com as diferentes áreas do conhecimento, como o campo das Ciências Sociais e Humanas. Nesse sentido, conforme apontam Lopes (2008) e Fabrício (2008), o foco está no que é marginal, pois nestes espaços é possível identificar novas formas de percepção e de organização da experiência que se afastam das concepções difundidas.

Fabrício (2008: 49) afirma, portanto, a necessidade de desenvolvimento de agendas política, intervencionista e **ética** para a LA, decorrentes “da ideia de que nossas práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas”.

Tal preocupação com a orientação ética do conhecimento produzido (que visa a não relativizar todos os significados) vai ao encontro das abordagens discutidas na seção 1.2 deste estudo, ilustrando a necessária dimensão ética para a ciência e para a Linguística. Sobre este ponto, Fabrício (2008: 62) argumenta que “atuar em uma perspectiva ética não significa ter de apelar para conceitos fundacionais, regimes de verdade ou significados universais”, mas, antes, ter como horizonte “valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto”.

1.3.1. Uma Agenda Ética para a Educação Linguística

As discussões de Miranda (2005, 2007, 2009) acerca do que a autora vem nomeando como “a crise da sala de aula” vão em direção à reivindicação de uma agenda ética para os estudos da linguagem nos termos debatidos por Fabrício (2008) e Lopes (2008). A autora propõe a escolha dos parâmetros de uma ética cidadã para a escola, de modo a nortear a definição dos valores presentes nesta cena. Baseada nas discussões de Amoroso Lima (2002 *apud* MIRANDA, 2005), considera dois princípios éticos que vêm determinando condutas ao longo da história: uma tradição ética em conformidade com a natureza e outra, em conformidade com a vontade divina. A primeira postula haver, no universo, uma ordem natural inquestionável que determina as mesmas leis para os fatos naturais e sociais. Existiria, assim, “uma ordem natural no universo, cuja hierarquia determina o lugar de cada um: servos, escravos, senhores, pobres, ricos, empregados, patrão” (MIRANDA, 2005:177). A segunda prega a vontade de Deus através dos mandamentos. Ambas as tradições impõem, de cima para baixo, limites predeterminados e inquestionáveis ao indivíduo para a regulação de seu comportamento.

Em meio à fluidez de valores na sociedade contemporânea (ver seção 1.1), Miranda (2005) argumenta que a tentativa de negar tais ditames morais, acabou por levar os educadores (pais e professores sobrecarregados pela “culpa”) a incorrerem na adoção de outro extremo, qual seja a flexibilidade absoluta de valores e regras reguladoras da conduta dos

jovens educandos. Assim, vimos assistindo, de modo vertiginoso, à perda de força da “voz primeira” de pais e professores, ou seja, do princípio da equidade (ARAÚJO, 1999; MIRANDA, 2007, 2009) que legitima a hierarquia de papéis em instituições como a escola e a família.

Equacionando a crise de valores (ou valores em crise) da contemporaneidade com a “crise da sala de aula”, Miranda (2005:181), em consonância com as diretrizes curriculares do Estado – PCNs e o documento de ética⁴ - em especial os temas transversais, aponta como escolha para a escola a adoção de uma ética cidadã, ancorada no desenvolvimento do autorrespeito, experimentado na contraface do outro (ver seção 1.2).

Pensando em um possível caminho para a prática educacional, a autora considera a proposta do antropólogo evolucionista Michael Tomasello (1999) que, endossando a perspectiva piagetiana, afirma ser o discurso reflexivo entre pares uma estratégia fundamental para a construção do saber moral. Em suas palavras:

Piaget dizia que interações discursivas eram de crucial importância para o desenvolvimento das aptidões de raciocínio moral das crianças, mas somente (ou sobretudo) se ocorressem com coetâneos. Dizia que, embora as crianças pudessem aprender algumas regras que governam seu comportamento social das injunções dos adultos (...), o raciocínio moral não é realmente transmitido ou fomentado por regras. (...) É na interação social e por meio de conversas com outros iguais a elas em termos de conhecimento e poder que as crianças são instadas a ir além do mero acatamento de regras e se envolver com outros agentes morais que têm idéias e sentimentos semelhantes aos delas. Note-se mais uma vez que não é o conteúdo da linguagem que é crucial (...) e sim o processo de se envolver dialogicamente com outra mente em conversas. (TOMASELLO, 1999:252)

Para Tomasello (op.cit.), tal perspectiva se ancora na visão cultural e interacional da cognição humana, o que significa dizer que aprendemos com o outro e, substancialmente, através do outro.

A discussão de Miranda (2005, 2007, 2009) vai um pouco mais a frente. Considerando a dimensão da “crise da sala de aula” em termos de um projeto de educação linguística, pondera que, se concebemos a linguagem como ação conjunta, como prática social, é preciso que tomemos **as cenas reais** em que a linguagem vem acontecendo como parâmetros para tal projeto. Assim, a educação linguística, atrelada a uma agenda ética, ainda que não promova o ensino do “Português Correto”, conhece o valor da normatização, o que significa dizer que os padrões linguísticos e interacionais diferem em relação aos papéis sociais e discursivos

⁴ Araújo, U.F. et al. Ética. In: BRASIL. Ministério da Educação. Módulo 1: Ética. 2004.

exercidos nas instâncias públicas e privadas. Nesse sentido, a autora (2005:179) sugere um caminho pedagógico:

Outra ação (...) estaria em facultar a esses jovens a freqüência a instâncias públicas de linguagem (palestras, entrevistas, excursões, debates, exposições, espetáculos teatrais, cinema, rituais, cerimônias, dentre outras), onde tais regulações de comportamento interacional e lingüístico, consensualmente obtidas, pudessem ser, de fato, exercidas.

O aprofundamento das questões relativas ao impacto da crise da contemporaneidade nas salas de aula e possíveis caminhos para ação pedagógica são objeto das próximas seções.

1.4. O IMPACTO DA CRISE DA CONTEMPORANEIDADE NA SALA DE AULA

As salas de aula brasileiras vêm sendo descritas, em ampla escala, como o espaço da indisciplina, da impolidez, da indelicadeza, do desconhecimento dos papéis hierárquicos, enfim, como o lugar do caos, em detrimento das ações voltadas para o processo de aprendizagem. A questão talvez não esteja na presença de cenas conflitantes em sala de aula – de algum modo conflitos são esperados, quando se trata de processos educativos – mas sim na força dos gestos, na reiteração abusiva das cenas. Segundo pesquisa realizada pelo Ibope em 2007, as ações de Indisciplina são, na opinião de 69% dos professores, um dos principais problemas da sala de aula, incorrendo assim, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵, no crescente desinteresse pela carreira docente. De acordo com pesquisas desenvolvidas pelo Instituto, havia na educação básica brasileira (que engloba a educação infantil, a educação especial e inclusiva, o ensino fundamental, o ensino médio e a educação de jovens e adultos - o EJA), em 2007, 2.500.554 professores atuando em sala de aula. Em 2009, entretanto, este número caiu para 1.977.978.

Este rótulo de indisciplina abarca todas as manifestações contrárias ao processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, incluindo violência escolar, incivilidade, desordens, bagunças em geral. O agravamento mais recente da violência neste cenário vem provocando inquietações e polêmicas e ocupando mais e mais páginas (ou telas) da mídia. De igual modo,

⁵ Disponível em <http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI4999150-EI8266,00 Pouco+interesse+pela+carreira+diminui+numero+de+professores.html>

novos fóruns acadêmicos, em áreas distintas do saber, vêm se dedicando a tais questões. Uma questão emerge nesta discussão: qual seria, pois, a gênese e a natureza deste estado de coisas?

Leme (2009), ao revisar os resultados de pesquisas sobre a violência escolar, aponta que o interesse em investigar o tema surge, no Brasil, após a redemocratização do país, nos anos 1980, devido às mais variadas formas de manifestação do fenômeno da violência. As manifestações mais comuns, concluídas em tais pesquisas, foram furtos (48%), ameaças (36%), danificação de pertences (33%), depredação do patrimônio (25%), porte de arma (11%) e agressões físicas (4%) e verbais entre alunos e entre estes e professores. A justificativa para tais acontecimentos era associada, predominantemente, às camadas populares da sociedade, devido ao aumento da exclusão social e das frustrações de aspiração de ascensão social, o que, conseqüentemente, aumentaria a criminalidade.

Entretanto, a autora afirma que, após 20 anos de pesquisas, apontar a exclusão social e suas decorrências como único fator da violência escolar significaria uma simplificação perigosa da questão. Com os resultados de pesquisas sobre uma nova modalidade de violência – o bullying – emerge uma hipótese bastante plausível: uma crise de valores fomenta as atividades violentas.

Análises feitas sobre as definições de *bullying* usadas nas pesquisas – “do inglês Bull (touro) é aquele que investe sobre o outro. Define-se como um padrão de comportamento agressivo, que ocorre entre pares, de modo intencional e continuado” (PEREIRA et al., 2009: 455). “É um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais alunos, causando dor, angústia e sofrimento a indivíduos mais fracos e incapazes de se defender” (FANTE, 2003 *apud* LEME, 2009:545) - mostram que a explicação da crise de valores é adequada, pois, demonstra a “pouca força”, nos termos de La Taille (2006) que os valores detêm na sociedade pós-moderna.

Embora utilizando diferentes tipos de levantamento de dados e chegando a diferentes conclusões quantitativas acerca da ocorrência da violência, diversos pesquisadores (SPOSITO, 2001; GONÇALVES e SPOSITO, 2002; ABRAMOVAY, 2004; CAMACHO, 2001 - *apud* LEME, 2009) concordam que a prática da violência escolar estabelece um paradoxo em relação à missão educativa da escola. Todas as manifestações de violência geram um clima de medo e perplexidade entre os alunos, bem como entre os demais membros da comunidade educativa que as testemunham. Segundo Leme (2009: 547), a violência na forma de tumulto, gritos e insultos dificulta a atividade pedagógica de muitos professores, em função da indisciplina reinante em sala de aula e pode trazer conseqüências graves a seus envolvidos.

Buscando caracterizar a natureza dos comportamentos indisciplinados, Tognetta (2008) afirma que estes significam a transgressão a dois tipos de regras⁶. O primeiro tipo de regra que pode ser transgredida são as regras **morais**. Elas são construídas socialmente com base em princípios éticos que visam ao bem comum. Sobre essas regras, não há discussão: elas valem para todos os indivíduos e instituições e em qualquer situação. Não há, pois, como uma instituição escolar flexibilizar-se, por exemplo, ante a violência, o desrespeito, a humilhação. O segundo tipo são as chamadas regras **convencionais**, as quais são definidas por um grupo com objetivos específicos. Tais regras variam, necessariamente, de instituição para instituição ou ainda dentro de uma mesma instituição, conforme o momento. Isto ocorre com as regras de proibição de uso de celulares e bonés, por exemplo.

A pesquisadora afirma que a indisciplina manifestada pelos alunos muitas vezes é resultado de uma pedagogia escolar entediante, configurando o que ela chama de violência **da** escola. Em primeiro lugar, porque uma escola que adota os mesmos procedimentos como há 50 anos para formar seus alunos, por meio da imposição e reprodução de informações, expondo seus alunos a humilhações, homogeneizando as diferenças e desencorajando descobertas, obterá, como resultados, formas menos democráticas de relações. Em segundo lugar, segundo a autora, é possível afirmar que a violência na escola sempre existiu, mas sua existência era disfarçada e longe dos olhos das autoridades. Uma vez que o fenômeno atinge o professor, as pesquisas que se dedicam a investigar a indisciplina aumentam. Tognetta (2008:13) conclui sua reflexão afirmando que faltam aos jovens

Oportunidades de experimentar procedimentos mais justos e respeitosos para resolverem seus conflitos e nessas condições serem valorizados por sua autoridade. Falta serem valorizados ao optarem por ações difíceis que podem até resultar em danos concretos ou subjetivos, tais como, confessar um delito a quem é de direito ou tentar reparar um erro ou dano causado.

Para a autora fica a certeza de que os jovens que estão violentos precisam de um novo sentido para suas vidas que inclua o outro, e também a si. A escola, sem dúvidas, pode contribuir para essa tarefa. Nesse sentido, emergem cinco ações⁷ que podem ser consideradas como ponto de partida para a formação ética dos jovens e do combate à indisciplina:

1. Estimular o respeito mútuo: esta ação pode ser desenvolvida pelos próprios alunos. Se estes se sentem respeitados, seus comportamentos são pautados em princípios éticos.

⁶ Categoria utilizada pelo Grupo de Estudos e pesquisa em Educação Moral - GEPEM. Reportagem de Beatriz Vichessi: *O que é indisciplina*. Publicado em NOVA ESCOLA, Edição 226, Outubro 2009.

⁷ Disponível em (<http://revistaescola.abril.com.br/swf/animacoes/indisciplina-mapa-conceito.swf>):

2. Estabelecer a confiança: aumentar a confiança dos professores nos alunos, acreditando que estes possam desenvolver seus conhecimentos ajudados por aqueles.
3. Promover a cooperação: fornecer aos alunos situações em que possam se colocar no lugar do outro, onde todos tenham voz e participação, visto que é através de situações reais que aprendem a conviver.
4. Reconhecer sentimentos: o aluno pode se sentir respeitado se o professor (ou adultos) reconhece seus sentimentos.
5. Vencer o tédio: é considerada uma tarefa difícil, uma vez que é necessário, por parte dos professores, abandonar a concepção tradicional da função da escola. No momento em que a escola não é vista mais como um local apenas de informação, a missão educativa se transforma. Os alunos veem sentido no que aprendem.

Em direção similar, as reflexões de Garcia (2009) sobre a indisciplina e a violência escolar consideram a responsabilidade da escola, mas apontam uma nova interpretação para tais fenômenos. Para o autor, ao mesmo tempo em que tais fenômenos podem ser pensados como resistência ao projeto educativo, podem ser interpretados como elementos de uma crise que requer transformações em relação às práticas vivenciadas na escola e na sociedade. A crise de valores é encarada por ele, portanto, como um momento de transição para a melhoria do ensino. Todavia, é necessário que as escolas

Aprendam a conjugar de um modo diferente o potencial dos atores, recursos e ambientes que ali se apresentam, e a desdobrar novas visões, estratégias e finalidades da própria Educação. Nesse sentido, poderíamos questionar, por exemplo, se nossas escolas estão comprometidas com uma cultura da paz. Estamos, em nossas escolas, cultivando as visões necessárias para enfrentar os principais desafios na nossa época? O currículo, afinal, está contextualizado e pode ser considerado significativo? Em sala de aula, estamos explorando as questões que atravessam a sociedade contemporânea?" (GARCIA, 2009:514)

Frente à realidade configurada, o Estado Brasileiro vem buscando sinalizar, em suas propostas educativas (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs) e em seus projetos de avaliação em massa (ENEM, por exemplo), a necessidade de uma educação moral de nossos jovens. A opção por uma ética cidadã e por um código moral ancorado na Declaração Universal dos Direitos Humanos é claramente expressa nestes e em outros documentos. Nos PCNs, a ética é um conteúdo transversal que deve perpassar todos os projetos disciplinares. Na prova de redação do ENEM, uma proposta clara se configura: escrever um texto a partir de uma questão de ordem social e apresentar caminhos e soluções equacionados com a

Declaração Universal dos Direitos Humanos. O recado é dado, mas a escola pública brasileira está longe de reconhecê-lo. A perplexidade ante a opacidade de valores nos tem paralisado. E na distância entre a intenção e o gesto, responsabilizam-se todos – Estado, sociedade, escola. Escola de todos os níveis, inclusive de terceiro grau que se ocupa tão pouco da dimensão ética de formação de seus futuros educadores.

A próxima seção focaliza um caminho para a ação pedagógica que, a partir dos resultados da presente pesquisa (cf. cap. 4) vai se revelar como uma resposta fortemente relevante – o Protagonismo Juvenil.

1.5. O PROTAGONISMO JUVENIL

Por protagonismo juvenil entende-se um tipo de ação interventiva no contexto social para responder a problemas reais em que o jovem é sempre o agente interventor principal. Entre as diversas formas de se compreender o protagonismo juvenil, adotamos a posição de Costa & Vieira (2006) dada a possibilidade maior de responder às demandas de nossos sujeitos de pesquisa.

De acordo com Costa & Vieira (2006), o protagonismo juvenil trata da força transformadora dos adolescentes, da criação de espaços para o diálogo franco entre jovens e adultos e da promoção de oportunidades para a expressão criativa e responsável do seu potencial. O termo protagonismo, portanto, diz do ator principal, do agente de uma ação, enquanto o termo juvenil aplica-se aos adolescentes, ou seja, aos indivíduos que, de acordo com a Lei 8.069/90, encontram-se na faixa etária entre 12 e 18 anos.

Este tipo de metodologia educacional surge, segundo os autores, a fim de atender os desafios educacionais que se impõem à sociedade contemporânea. Segundo Gastaldi (*apud* COSTA & VIEIRA, 2006), o grande desafio da educação nos dias de hoje reside na questão dos valores, ou seja, na capacidade de as gerações adultas possibilitarem aos jovens a identificação e a incorporação dos valores positivos construídos ao longo da evolução da história humana. Por isso, o protagonismo juvenil relaciona-se, basicamente, com a formação cidadã dos jovens, o que não o torna um empecilho, já que o desenvolvimento cidadão propicia o desenvolvimento das outras capacidades que também são objetivos da educação (formação integral e qualificação para o trabalho).

Este tipo de abordagem não consiste apenas em projetos ou ações isoladas. De acordo com Costa & Vieira (2006), o protagonismo juvenil é um processo, uma conquista gradual cuja prática pode ser exercida por todos os jovens.

Entretanto, segundo os autores, este processo só é bem sucedido quando da mediação de adultos. Seja na presença de professores, educadores, pais, o papel do adulto é fornecer aos jovens espaço para se posicionarem, auxiliá-los a identificarem uma situação conflituosa e a se posicionarem, de modo responsável, perante ela. O adulto se torna “ponte” para o jovem transitar, possibilitando que este deixe, gradativamente, a heteronomia da infância e avance para a autonomia da idade adulta. Enfim, o educador deve ter convicções sólidas a respeito da importância da participação destes na solução de problemas reais na escola e na comunidade e na construção da cidadania, visto que em alguns casos, nos alertam Costa & Vieira (2006), essa participação é simbólica e velada, constituindo-se, assim, como formas de não-participação.

Os autores afirmam que há três tipos de não-participação juvenil: a manipulação, o simbolismo e a decoração. A primeira se manifesta quando o adulto, de fato, não compreende a importância da participação juvenil e leva os jovens a agirem de forma pré-determinada por ele. O simbolismo ocorre, por exemplo, quando os jovens são chamados a participarem de eventos e, ao fim, sua participação não consistiu em importância real no curso do evento. A não-participação decorativa é quando os jovens simulam adesão a uma determinada causa, no entanto, estão presentes meramente para obterem um lanche ou um passeio. Estes tipos de não-participação vão de encontro ao propósito da abordagem de protagonismo dos jovens.

É sabido que a escola, quase sempre, é incapaz de proporcionar este espaço de protagonismo para os adolescentes. Os vetos são muitos e começam na **alegada** falta de tempo (Há um programa a ser executado!) e se estendem até os conflitos **reais**, de toda natureza, entre professores, alunos e corpo administrativo. É importante compreender, contudo, como Costa & Vieira (*ibidem*) alertam, que as lideranças que surgem nessas organizações juvenis podem ser extremamente positivas para a escola como um todo, possibilitando à comunidade escolar efetivar seu projeto pedagógico.

Os jovens podem e querem, ainda segundo os pesquisadores, participar ativamente e construtivamente dos processos sociais. Mas para que isso ocorra é necessário abandonar o discurso incapacitador e deixar com que evoluam na interação com seus pares e educadores. Entretanto, como pode a escola atuar para que evoluam? Os autores dizem que, para dar conta das constantes mudanças na sociedade pós-moderna (cf seção 1.1), a educação deve ser capaz de desenvolver nos jovens quatro grandes eixos, que compõem os quatro grandes pilares da

educação: o do aprender a ser, o do aprender a conviver, o do aprender a fazer e o do aprender a aprender.

De acordo com Costa & Vieira (2006:49), assim se definem os quatro eixos:

- Aprender a ser: consiste em preparar-se para agir com autonomia, solidariedade e responsabilidade. O jovem deve reconhecer suas forças e limites e buscar superá-los. Seu projeto de vida visa o bem-estar pessoal e coletivo.
- Aprender a conviver: ter a capacidade de comunicar-se, interagir, não agredir, cuidar de si e do outro. Valorizar as diferenças, gerir conflitos e manter a paz.
- Aprender a fazer: praticar os conhecimentos adquiridos. Estar apto a ingressar no mundo do trabalho moderno e competitivo, bem como ter aptidão para iniciativa e trabalho em equipe.
- Aprender a aprender: dominar capacidades de leitura, escrita, expressão oral, cálculo e solução de problemas. Despertar a curiosidade intelectual que permitirá a construção de bases para que o indivíduo aprenda ao longo da vida.

O desenvolvimento de tais competências é, pois, o caminho apontado para a formação de jovens autônomos, solidários e competentes. Os autores afirmam que estamos ainda muito longe de termos uma educação assentada nos quatro pilares. Contudo, reiteram que estes expressam as exigências dos novos tempos e das circunstâncias nas quais somos “convidados” a viver.

Costa & Vieira (2006:249) concluem alegando que o potencial do adolescente brasileiro para a participação cidadã ainda é um tesouro a ser descoberto, mas alertam que, mais do que nunca, o protagonismo juvenil é necessário: para os adolescentes, como atividade pedagógica enriquecedora e para os educadores – bem como para a família e a escola – como um caminho inovador no preparo das novas e futuras gerações para a cidadania. Os autores asseguram que a sociedade (escola, família, governo) só tem a ganhar, tanto em capacidade democrática de enfrentar e resolver problemas que a desafiam, como de superar, em termos políticos, o passado brasileiro de impasses ante o desenvolvimento social e político.

Dentro do alinhamento argumentativo promovido neste capítulo, o Protagonismo Juvenil nos parece uma resposta educacional coerente e convincente, uma vez que enfeixa posições teórico-práticas defendidas e põe em foco o único e real protagonista da educação – o jovem (ou a criança também). Frente aos achados de nossos dados investigativos, como veremos em nosso capítulo de análise (cap. 4) este nos parece ser “o” caminho.

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões discutidas neste capítulo têm um grande peso para a nossa questão investigativa. Mesmo dentro dos limites possíveis de aprofundamento realizados em nosso estudo, a gênese da questão educativa que nos norteia parece se tornar mais nítida. A crise na escola ou na sala de aula que buscamos identificar e compreender ganha contornos para além da dita “incompetência dos professores que nada fazem e nada querem”. De fato, em nossa formação como professores, pouco ou nada sabemos sobre a dimensão ética e moral de nossa tarefa educativa. Muitos de nós – professores de línguas, de Matemática, de Geografia, de Ciências... – entendemos a ciência como uma dimensão acética, imparcial, racional do saber. Nem sequer temos consciência de que o saber é um valor moral em função de um projeto de felicidade individual – mas também, e necessariamente, coletiva.

Assim, despreparados ante uma crise que vem se configurando de forma contundente, resta a muitos o adoecimento, o desânimo e mesmo a irresponsabilidade que os desobriga frente aqueles para os quais “não têm mais jeito”. Vem daí a nomeada “preguiça” que faz tão tristes os “preguiçosos”. De fato, ninguém elege para si um projeto de exercer, em sua vida profissional, um papel de desacerto e de dias e dias infindáveis de estresse e insatisfação. O reencontro do professor com o seu papel na contemporaneidade passa, sem dúvida, por uma renovação de suas práticas, o que implica domínio de saberes, mas tal tarefa não se resolve sem uma compreensão mais clara das cenas humanas experimentadas no cotidiano da vida pelos nossos jovens. No ensino de uma língua – que é o nosso caso como pesquisadora e professora desta área (cf. Introdução) – não há como promover a educação linguística sem entender, de fato, que a linguagem é prática social e que, como tal, se exerce entre sujeitos reais, com escolhas éticas (mesmo que não conscientes) e códigos morais que perpassam as interações e as escolhas linguísticas – do discurso, do léxico à gramática.

Voltando, por fim, à epígrafe deste capítulo, o que nos move neste projeto investigativo é a postura de que a crise pode ser uma abertura para novos caminhos ou, como diz Olson, “O (...) objetivo é preparar o terreno para um novo começo: A coruja de Minerva só voa quando desce o crepúsculo” (...).

O próximo capítulo apresenta o quadro teórico da Linguística Cognitiva que, somado à discussão promovida neste capítulo, vai servir de base às análises do discurso de nossos alunos investigados. É o primeiro protagonismo nesta pesquisa – interessa-nos a voz de quem, em meio ao turbilhão, pode ser a maior vítima.

2. O ENQUADRE SOCIOCOGNITIVISTA DA LINGUAGEM

Com vistas ao alcance de nossa meta investigativa – compreender como os alunos conceptualizam e categorizam suas experiências na cena escolar – damos seguimento ao delineamento de nosso escopo teórico, enfeixando os pressupostos e as categorias linguísticas que servirão à análise do discurso dos sujeitos investigados.

Na presente seção, debruçamo-nos sobre nossos pressupostos nucleares, advindos da vertente dos estudos sociocognitivistas da linguagem principiada no final da década de setenta do século passado e hoje rotulada como Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999, 2002; FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009a, 2009c; CROFT & CRUSE, 2004; MIRANDA, 2002, 2009). Primeiramente, consideramos, de modo sucinto, o enquadre teórico imposto por tal paradigma que, em confronto com a Linguística Gerativa, representou a superação do formalismo no trato da cognição e da linguagem (seção 2.1). Em seguida, apontamos o modo de a Linguística Cognitiva conceber os processos de categorização e conceptualização (seção 2.1.1). A partir daí, discutimos o processo de categorização de conceitos complexos de nossa cultura através de *frames* conceptuais – nossa categoria analítica central – assumindo as premissas da Semântica de *Frames* (seção 2.2) e do projeto lexicográfico FrameNet (seção 2.2.1). Nosso percurso se encerra (seção 2.3) com um breve enquadramento dos gêneros textuais como categorias linguísticas discursivas. Tal tópico teórico se justifica ante a natureza discursiva de nossos dados: 423 casos ou relatos de experiência.

2.1. A LINGUÍSTICA COGNITIVA E A HIPÓTESE SOCIOCOGNITIVISTA DA LINGUAGEM

A Linguística – estudo científico da linguagem humana – é uma ciência nova (Não mais que um século de vida!), se comparada a outras áreas de estudos, porém possui uma complexa tarefa a cumprir: tentar explicar como funciona a linguagem em todos os seus aspectos. Por ser uma ciência que se propõe a lidar com um objeto multifacetado que provoca indagações nos mais diversos campos do saber, a Linguística teve que promover, em sua história mais recente, algumas mudanças cruciais em seu traçado teórico. A mais crucial das

mudanças foi a contraposição a uma visão formalista de seu objeto que circunscrevia suas análises à dimensão do significante linguístico. Nessa direção, a Linguística abriu mão de sua autonomia e buscou diálogo com outras áreas do saber – das Ciências Sociais à Biologia, à Física, às engenharias. Dessa forma plural e antiformalista e colocando em foco distintos aspectos da natureza do fenômeno linguístico, erigem-se hoje várias correntes de pensamento linguístico e, dentre elas, a Linguística Cognitiva, suporte teórico do presente estudo. Tal rótulo enfeixa as premissas da segunda revolução cognitivista da Linguística, em fins do século XX. A primeira, liderada por Chomsky, foi a Linguística Gerativa e aconteceu em meados do mesmo século.

Enquanto o cognitivismo chomskiano, em seus fundamentos inatistas e racionalistas, opera com uma visão autônoma da cognição, não focalizando o diálogo entre aspectos cognitivos e fatos socioculturais e interacionais da linguagem, a Linguística Cognitiva assume a perspectiva cultural e interacional da cognição humana e, portanto, da linguagem. Nos termos de Geeraerts & Cuyckens (2007: 5-6 *apud* PIRES, 2010:18), a distinção central entre as duas abordagens cognitivistas que emergiram no século passado, pode ser assim compreendida:

Ao mencionarmos que os estudos de Chomsky fazem parte da primeira revolução cognitiva, o situamos então como um cognitivista. Isso quer dizer que para o gerativismo a língua é uma capacidade cognitiva, no sentido de que a representação mental exerce papel mediador na relação do sujeito com o objeto. Então é cabível que uma linguística que se diz cognitiva (no sentido estrito) seja o ramo que vê a língua como algo mental. No entanto, a Linguística Cognitiva (em maiúsculas) se particulariza, pois entende que a língua é uma habilidade cognitiva, aliada a outras habilidades cognitivas humanas, que se constitui fundada no uso de aspectos tanto biológicos quanto socioculturais da experiência humana.

O empreendimento Gerativista concebe a mente como uma entidade autônoma, separada do corpo, em que os aspectos mentais – ou internos – eram dissociados dos aspectos externos, como experiências físicas ou sociais. Nesse sentido, o corpo era tomado apenas como **meio** dos mecanismos cognitivos operados na mente. Para os gerativistas, a razão constituía o centro do conhecimento, enquanto as experiências vivenciadas pelos sujeitos eram **periféricas** ao processo de aquisição de conhecimento linguístico.

Em contrapartida, a Linguística Cognitiva de viés Sociocognitivo opera com uma perspectiva experiencialista, em que o corpo é **meio e cerne** experiencial do pensamento humano. A experiência corporal (sensório-motora) **está na base da cognição**, estruturando conceitos e categorias. De acordo com Lakoff (1987) e Lakoff & Johnson (1999) a mente é

inerentemente corporificada, isto é, a experiência é central na constituição do pensamento e da linguagem. Neste contexto, os processos de significação, relegados à periferia nos estudos cognitivos clássicos, ganham força.

Salomão (2009a: 21), referindo-se à ruptura entre tais vertentes cognitivistas, explica:

As razões substantivas do cisma, para além das mais triviais (de política acadêmica), residem em duas dificuldades objetivas: de um lado, a relutância de Chomsky em abordar a questão do sentido com a mesma energia e audácia que devotara à questão da sintaxe e, de outro lado, a intratabilidade, no interior do paradigma gerativo, de uma característica indescartável das línguas humanas como produções históricas – sua idiomatidade. Em ambos os casos, ameaçando a elegância das soluções formais, avultava a feia cabeça do uso lingüístico, que se tentara escantear para a não-área da performance.

Nesses termos, o programa sociocognitivista ganha força e dimensão no século XXI. Assim, ainda que bastante heterogênea em suas formulações teóricas e em seus recortes analíticos, a Linguística Cognitiva apresenta algumas premissas fundamentais que representam sua unidade programática.

Para Croft & Cruse (2004:1), a separação da abordagem gerativista e a definição da perspectiva sociocognitivista da linguagem ancoram-se no seguinte tripé:

- (i) a linguagem não é uma faculdade autônoma;
- (ii) gramática é conceptualização;
- (iii) o conhecimento lingüístico emerge do uso.

De acordo com os autores, tais hipóteses confrontam-se, ao mesmo tempo, com as abordagens cognitivas de Chomsky e com a Semântica de Condição de Verdade, nos termos de Frege. Sendo assim, a primeira hipótese configura-se como resposta à tradição gerativa que considerava as faculdades lingüísticas independentes de outras habilidades cognitivas, ou seja, a noção de linguagem como faculdade autônoma e inata. A hipótese de que a linguagem não é uma faculdade autônoma, como nos apontam Croft & Cruse (2004: 2-3), assenta-se em duas proposições. A primeira diz que o conhecimento lingüístico – conhecimento de significado e forma – é uma estrutura conceptual. A segunda proposição implica a afirmação de que os processos cognitivos que guiam o uso lingüístico, em termos de construção e comunicação de sentido por meio da linguagem, são os mesmos processos que regem outras habilidades cognitivas, isto é, a organização do conhecimento lingüístico não é significativamente diferente da organização de outros conhecimentos na mente, bem como as habilidades

cognitivas envolvidas na fala e no entendimento da linguagem não se diferenciam daquelas envolvidas em atividades cognitivas, como percepção ou atividades sensório-motoras.

Esta hipótese, de que a linguagem não é autônoma (hipótese (i)), ainda conforme Croft & Cruse (2004), traz uma importante implicação para a pesquisa em Linguística Cognitiva, qual seja a de possibilitar a aproximação com a Psicologia Cognitiva, cujo desenvolvimento inspirou modelos linguísticos de conceptualização e categorização, como a noção de protótipo, a organização do conhecimento linguístico em *frames* (cf. seção 2.2) e do conhecimento gramatical em redes ligadas por relações taxonômicas (seção 2.1.1).

A segunda hipótese - de que “Gramática é conceptualização” - opõe-se à tradição que considerava o sentido das palavras em termos de condições de verdade, isto é, em termos de verdade ou falsidade em relação às entidades do mundo. Para a Linguística Cognitiva não só as representações semânticas, mas também as representações gramaticais – fonológicas, morfológicas e sintáticas – são conceptuais, visto que tais instâncias devem ser compreendidas e produzidas, o que, por conseguinte, envolve processos mentais. Assim, do ponto de vista cognitivo adotado neste estudo, emitimos conceitos sobre os seres a partir de um dado enfoque numa cena específica. Dessa forma, o que é percebido como verdadeiro em uma perspectiva pode não o ser em outra. Nessa esteira, as construções linguísticas apresentam, pois, uma cena conceptual perfilada, o que, nos termos de Fauconnier (1994: xxii *apud* COSTA, 2010: 18) significa que “a forma linguística não porta o sentido, mas o guia”. Tal postulação se traduz no **princípio da escassez do significante** (SALOMÃO, 1999). A forma linguística guia o leitor para os possíveis sentidos do texto, dando pistas às tarefas semânticas, cognitivas e sociais envolvidas na linguagem.

A terceira hipótese – “o conhecimento linguístico emerge do uso” – traz a afirmação de que as categorias e estruturas fonológicas, morfológicas e sintáticas são construídas por nosso aparato cognitivo a partir da recorrência de elocuições específicas em ocasiões específicas de uso. Tal hipótese vai de encontro a tendências reducionistas da semântica de condições de verdade e da gramática gerativa em que muitos fenômenos gramaticais e semânticos, atestados pelo uso, são considerados periféricos e postos à margem de qualquer reflexão teórica.

Nesta mesma direção, Lakoff e Johnson (1999:3) apresentam três premissas fundamentais ao Sociocognitivismo, a saber:

1. a mente é inerentemente corporificada;
2. o pensamento é majoritariamente inconsciente;
3. conceitos abstratos são largamente metafóricos.

A primeira premissa remete ao Experiencialismo lakoffiano (LAKOFF, 1987; LAKOFF & JOHNSON, 1999). Nesta perspectiva, dilui-se a dicotomia racionalista entre corpo e mente e o corpo passa a ser visto não apenas como meio, mas como cerne experiencial do pensamento. Nesse sentido, a experiência ganha status nesse novo ambiente teórico. Passa-se a considerar a experiência física, corpórea e social como alicerce dos processos cognitivos que irão compor a arquitetura do pensamento e da linguagem humanos.

A premissa seguinte (premissa 2) permite-nos afirmar que realizamos diversas tarefas cognitivas que demandam conhecimentos específicos fora do alcance da consciência. Desse modo, associamos, de modo inconsciente, experiências corporais a conceitos e realizamos operações que envolvem tal processo associativo. Daí o olhar experiencialista de Lakoff sobre o modo de conceptualizar e categorizar a experiência humana (objeto de nossa próxima subseção). Tal processo se dá através de estruturas pré-conceptuais de nossa vivência corpórea ou físico-social mais primária (Esquemas Imagéticos e Categorias de Nível Básico), de estruturas conceptuais complexas (*frames*) erigidas em nossa experiência cultural e de relações projetivas, em rede, entre tais estruturas de conhecimento.

O item 3 - conceitos abstratos são largamente metafóricos - remete à capacidade projetiva da cognição humana, que se manifesta na linguagem e 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.

Tais premissas revelam, em síntese, o profundo apreço da Linguística Cognitiva pelos processos de significação, tão amplamente desconsiderados pela tradição formalista dos estudos linguísticos. Como um paradigma plural, esta nova abordagem empresta aos estudos dos fenômenos linguísticos uma visão mais holística, em que significante e significado se emparelham em uma abordagem simbólica da gramática e do léxico. Assim, o caráter sociocultural, cognitivo e formal dos fenômenos linguísticos entra na cena analítica através da análise integrada dos componentes formais, semânticos e pragmáticos dos signos gramaticais ou lexicais em **uso**.

Decorrem das premissas acima apresentadas as razões da escolha paradigmática deste estudo. Estamos convencidos de que a abordagem sociocognitivista dispõe de um arcabouço teórico e analítico alicerçado no USO da linguagem, capaz de nos oferecer princípios e categorias robustos, de modo a enfrentar a densa e complexa significação oferecida pelos relatos dos alunos. Em especial, serve de guia à nossa análise, a visão sustentada pela Linguística Cognitiva de que os símbolos linguísticos usados são uma perspectiva instaurada

sobre determinada cena. É com esse olhar, portanto, que nos debruçamos sobre as pistas linguísticas deixadas pelos nossos relatores acerca de suas vivências escolares (cf. cap. 4). Não saberemos, assim, como “é” a realidade escolar (De fato, no enquadre teórico delineado, isto nem é possível!), mas como os alunos a veem, a concebem.

Definido o paradigma eleito e justificado o nosso viés epistemológico ante a linguagem, passamos à perspectiva, já anunciada nesta seção, de que a Linguística Cognitiva impõe aos processos de categorização e conceptualização do pensamento e da linguagem humanos.

2.1.1. Os Processos de Conceptualização e Categorização

Antes de darmos prosseguimento a nossa exposição, cabe aqui um parêntese. Conforme anunciado (cf. seção anterior e cap. de Introdução), a categoria analítica central deste estudo é o *frame*. Assim, ao tratarmos dos processos de categorização e conceptualização nesta seção, procederemos a uma apresentação abreviada de conceitos nucleares a este tema que não serão usados em nossa análise e nos deteremos, nas seções subsequentes, na Semântica de *frames*. A escolha por abordar tais conceitos e não omiti-los de nossa exposição, uma vez que não servirão à análise, deve-se ao propósito de tornar mais clara a cena teórica de onde emerge a categoria *frame*, em especial em um estudo que, tendo a Linguística como escopo analítico central do discurso, se volta para uma área aplicada, a educação, e tenta um diálogo multidisciplinar.

Os estudos sociocognitivistas sobre conceitos e categorias se desenvolvem na contramão dos estudos clássicos sobre categorização. Dentro desta tradição, nomeada por Lakoff (1987) como objetivista, a realidade é concebida como uma estrutura autônoma em que “(i) os objetos e relações estão no mundo independentemente de quem os percebe; (ii) as relações entre as categorias no mundo são caracterizadas por uma razão transcendente e universal, que independe das peculiaridades das mentes, cérebros e corpos humanos. O mundo possui, assim, uma estrutura completa, correta e única.” (MIRANDA, 2009). Nestes termos, categorias são *containers* fechados, com noções de dentro e fora, definindo-se, portanto, por fronteiras claras. De igual modo, enraizadas dicotomias entre razão e emoção, corpo e mente, concepção e percepção servem de aporte a tal visão objetivista.

Na perspectiva sociocognitivista, ao contrário, categorias são construções resultantes da interação entre o sujeito e o mundo, dependendo conjuntamente do mundo físico externo, da biologia humana, da mente, da cultura, da interação. A noção de prototipicidade vai ser de grande relevo neste novo modo de pensar o mundo e a linguagem. Rosch (1976 *apud* LAKOFF, 1987) afirma que, ao categorizarmos as entidades do mundo, não lançamos mão de mecanismos racionais para apreendermos a realidade e a ela classificarmos. Os processos mentais que identificam, classificam e nomeiam os seres como constituintes de uma mesma categoria passam por noções de prototipicidade, ou seja, em todas as categorias que criamos para designar os entes há membros mais centrais e outros periféricos. Os membros mais centrais ou os melhores exemplos são considerados os protótipos da categoria, que se organiza de maneira assimétrica até os membros semelhantes, periféricos da categoria.

Outra contribuição essencial ao tema é a hipótese experiencialista (LAKOFF, 1987), assumida pela Linguística Cognitiva, de que a mente humana é duplamente corporificada, ou seja, que o corpo é meio e cerne experiencial do pensamento (cf. seção anterior). Decorre daí importante afirmação acerca dos processos de conceptualização e categorização: o corpo – visto como nossa experiência físico-social – dá forma a conceitos e categorias. Como vimos à seção anterior, o processo de categorização não parte de uma organização consciente dos conceitos adquiridos. Pelo contrário, decorre de modo inconsciente, oriundo de nossa condição primária, que emerge da necessidade de separarmos as coisas do mundo em categorias distintas como objetos naturais, artefatos, entre outros.

Evidências empíricas apontadas por Lakoff (1987) sobre diversos estudos (WITTGENSTEIN; ROSCH; BERLIN & KAY) exemplificam dois tipos de conceitos dependentes de nossa percepção sensorio-motora: as Categorias de Nível Básico e os Esquemas Imagéticos.

As Categorias de Nível Básico e os Esquemas Imagéticos são estruturas pré-conceituais da experiência - vivenciadas antes da conceptualização, por meio de nossas vivências primitivas - que não são compreendidas intelectualmente e são utilizadas automática e inconscientemente (LAKOFF e JOHNSON, 1999). Para Miranda (2009), tais categorias

são segmentações naturais do mundo a partir das nossas características sensorio-motoras, que são naturalmente impostas por nossa concepção, via gestalt, por nossa capacidade de movimento motor na interação com objetos e por nossa habilidade de formar imagens mentais detalhadas do objeto. É nesse nível básico da experiência física que distinguimos acuradamente TIGRES de ELEFANTES, CADEIRAS de MESAS, etc.

Em um nível acima do básico acionado pela gestalt, temos as noções de categorias superordenadas ou mais abstratas (animais, mobília) ou subordinadas, se forem mais específicas (tipos de girafa, tipos de cadeiras).

Os Esquemas Imagéticos são também estruturas pré-conceptuais que servem à conceptualização do mundo em que vivemos. Para Lakoff, (1987), tais estruturas básicas definem as relações espaciais elementares; são “gestalts experienciais minimamente estruturadas, que permitiriam a organização de um número indefinidamente grande de percepções, imagens e eventos” (1987:20). Assim, os Esquemas Imagéticos, diferentemente, das Categorias de Nível Básico, não são entidades no mundo externo; são relações espaciais. Exemplos dessa categoria são os esquemas do RECIPIENTE, de PARTE-TODO, do ELO, do CENTRO-PERIFERIA e do TRAJETO. Tais esquemas servem de base para as significações linguísticas de processos metafóricos. O esquema CENTRO-PERIFERIA, por exemplo, toma como base a experiência de centralidade vivenciada através do corpo - os órgãos mais importantes, como coração, pulmões, são centrais; a periferia é experimentada por meio das extremidades corporais (dedos, mãos). É a partir deste esquema que conceitos metafóricos expressam, por exemplo, relações teóricas (*Esta categoria é **central** ao modelo; conceitos **periféricos** não serão abordados.*) e relações humanas (*Ele não é mais o **centro** de minhas atenções*).

Além das estruturas pré-conceptuais apresentadas, nossos processos cognitivos operam a partir de **estruturas conceptuais complexas** erigidas em nossa experiência cultural – os *frames*, aos quais voltaremos nas subseções seguintes.

Conforme discutido na seção anterior, Lakoff (1987) preconiza que há um *continuum* entre percepção e concepção. Os pensamentos mais abstratos, que não são apreendidos diretamente em nossas experiências sensorio-motoras, são entendidos por projeções figurativas. Tais projeções se estabelecem entre os domínios conceptuais – *frames* (cf. seção 2.2). Por este motivo, Lakoff e Johnson (1999, 2002) afirmam que os conceitos abstratos são largamente metafóricos, argumentando que o pensamento é, além de corporificado, imaginativo.

Diferentes tradições de estudos da linguagem entendem a metáfora e a metonímia como figuras de linguagem, cujo uso estaria substancialmente circunscrito ao discurso literário. Para a Linguística Cognitiva, contudo, como é largamente difundido pela bibliografia da área, Metáfora e Metonímia são modos de conceptualização e categorização do mundo, configurando nossa linguagem e nossa ação cotidiana. A distinção entre as duas figuras parte, via de regra, de dois conceitos caros ao paradigma – domínios/estruturas de

conhecimento e projeções. Assim, a metáfora se definiria pela projeção de diferentes domínios (domínios-fonte em domínio-alvo) e a metonímia implicaria relações parte-todo dentro de um mesmo domínio. Nesses termos, podemos falar de metáforas e metonímias conceptuais – porque são modos de pensar – e de metáforas e metonímias linguísticas, como expressões de tais projeções do pensamento no domínio da linguagem verbal.

São de largo espectro as discussões no campo da metáfora. Contemporaneamente, diferentes teorias consideram desde as bases corpóreas, neurais da metáfora (*Teoria da Conflação*, nos termos de Johnson; *Teoria da Metáfora Primária*, de Grady; *Teoria da Metáfora Neural*, de Narayanan e a *Teoria do Blend Conceptual* ou Teoria da Mesclagem, de Fauconnier e Turner – LAKOFF & JOHNSON, 1999:46) até seus usos linguísticos discursivos. A metonímia ocupa menos espaço neste cenário teórico, mas recebe em estudos, como no caso de Barcelona (2003), grande relevo.

Conforme explicitamos, esta seção cumpre apenas a finalidade de situar o enquadre teórico acerca dos processos de conceptualização e categorização sobre o qual se assenta o conceito de *frame*. Assim, o panorama que acabamos de traçar, ainda que muito sucinto, é capaz de mostrar a riqueza deste campo para os estudos voltados para a significação linguística. De fato, os relatos disponibilizados pelo nosso corpus oferecem uma rica amostragem de como conceptualizamos e categorizamos nossa experiência cotidiana (física, sociocultural, interacional) e poderiam ser analisados a partir das diferentes categorias aqui apresentadas. A escolha do *frame* como categoria analítica central deveu-se à meta analítica de levantamento das principais cenas experienciais complexas que emergem nos relatos de nossos sujeitos de modo a configurar, em termos de frequência majoritária, a realidade que vivenciam, cotidianamente, dentro da escola e da sala de aula.

Passemos, pois, aos estudos sobre os *frames*.

2.2. SEMÂNTICA DE *FRAMES*

Conforme sinalizamos nas seções anteriores, os processos de significação, intrinsecamente fundamentados em diferentes formas de experiências, demarcam o interesse central da Linguística Cognitiva. Dessa forma, é no campo da Semântica que a Linguística Cognitiva começa por erigir seu escopo central e é nesse espaço que a vertente fillmoreana denominada Semântica de *Frames* (FILLMORE [1975], 1982) ganha grande relevo.

A Semântica de *Frames*, nos termos de Fillmore (1982: 111), consiste em um programa de pesquisa baseado na Semântica empírica, o qual, distanciando-se da semântica formal, enfatiza a continuidade entre linguagem e experiência, nos termos discutidos nas seções iniciais do presente capítulo. Assim, nesta abordagem (FILLMORE, 1982: 112), as palavras representam categorizações da experiência e cada uma destas categorias emoldura um complexo emaranhado de conhecimentos e experiências. Como um programa fortemente estruturado, a Semântica de *Frames* fornece uma alternativa teórica para as questões relacionadas aos significados das palavras, bem como aos modos de se caracterizar os princípios que regem a criação de novas palavras e frases.

Segundo Salomão (2009b: 1), tal empreendimento teórico retrocede ao final da década de setenta do século passado, quando duas condições contextuais favoreceram o seu florescimento.

Primeiramente, o fato de a categoria que rege tais pesquisas – *frame* – possuir um largo espectro de estudos em diferentes campos do saber. Fillmore (op.cit.) afirma seu interesse pelas diversas manifestações de tal categoria. Na área da Inteligência Artificial, Minsk (1975) apresentou o termo *frame* como “uma estrutura de dados representando uma situação estereotipada” (*apud* PETRUCK, 1996: 1), ilustrando o conceito com a situação “festa de aniversário”. A mesma categoria foi apresentada por Schank e Abelson (1975) através do termo *script* – representando estruturas de conhecimento para sequências de eventos – para exemplificar o *script* de restaurante (*Idem*, 1996:1). Outras definições apareceram na Psicologia, com Bransford & Johnson; na Sociologia, com Goffman; na Política, com Lakoff, para, finalmente, emergir na Linguística, nos estudos de Fillmore, Langaker e Lakoff.

A definição de *frame*, proposta por Fillmore, em 1982, e utilizada por Salomão (2009b) pode ser anunciada nos termos seguintes: **o *frame* é uma estrutura conceptual complexa, organizada de tal modo que, para compreender uma de suas partes, é imprescindível o conhecimento do todo.** Ao falarmos, por exemplo: “O noivo estava muito bem vestido”, automaticamente acionamos uma “cena mental”, ou seja, um *frame* de casamento, que envolve, entre outros, uma noiva, um celebrante, um local. O mesmo acontece ao pronunciarmos a palavra *garçom*, que evoca um *frame* de restaurante, visto que este nome compõe em nossa cultura tal cena social.

O autor aponta para a necessária vinculação entre a compreensão das estruturas complexas de experiência social e a atribuição de significado. Dito de outro modo, a

inferência do *frame* que compõe uma cena interacional é imprescindível para sua interpretação e processamento.

Na perspectiva de Salomão (2009b) a segunda condição para o florescimento deste campo científico vincula-se ao interesse de vários linguistas (Fillmore, Lakoff, Langacker), originários do empreendimento gerativista, mas dele dissidentes, pela busca de soluções para a semântica linguística, demarcando o postulado sociocognitivista da continuidade entre a linguagem e as demais capacidades cognitivas. Nesses termos, vincula-se o significado das expressões linguísticas aos *frames* que evocam.

Segundo Petruck (1996) a noção de *frame* utilizada na Semântica de *Frames* pode se relacionar diretamente à noção de *case frames* (FILLMORE, 1968 *apud* PETRUCK, 1996:1). *Case frames* – que se diferem dos *case grammar*⁸ - são entendidos, conforme a autora, “como caracterização de uma pequena cena ou situação abstrata em que, para se entender a estrutura semântica do verbo, é necessário entender as propriedades de tais cenas esquematizadas” (FILLMORE, 1982:115). Tal situação é ilustrada pelo *frame* de Transação Comercial, cujos elementos incluem, entre outros, um comprador, um vendedor, a mercadoria e o dinheiro (PETRUCK, 1996:1). O verbo *comprar* focaliza o *comprador* e a *mercadoria*, subfocalizando o *vendedor* e o *dinheiro*. Já o verbo *pagar* põe em perspectiva o *comprador*, o *dinheiro* e o *vendedor*, subfocalizando a *mercadoria* e, assim, sucessivamente. O conhecimento e a experiência estruturada pelo *frame* de Transação Comercial fornecem a motivação para as categorias representadas pelas formas linguísticas, ou seja, ao acionarem um *frame*, as expressões impõem sobre ele uma perspectiva determinada. Nesse sentido, emergem dois conceitos caros à Semântica de *Frames*: as palavras, ou seja, o material linguístico **evoca** o *frame* (na mente do falante/ouvinte); o interpretante - na interação oral ou escrita, onde as palavras ocorrem – **invoca** o *frame*, ou seja, atribui-lhe coerência mediante conhecimentos extratextuais.

Salomão (2009b) apresenta o exemplo de Langacker (Langacker 1987, v.1 *apud* SALOMÃO, 2009b: 2) – “é impossível compreender a significação do lexema *hipotenusa* sem evocar o *frame* visual de TRIÂNGULO RETÂNGULO; *hipotenusa*, porém, perfila este *frame* de modo diverso ao modo como perfila o lexema *cateto*”. O ponto principal é que toda unidade lexical evoca um *frame*, mas, ao fazê-lo, perfila-o, de uma maneira particular, algum elemento deste *frame*. Guia-nos, portanto, a afirmação de que todos os significados são relativizados às cenas.

⁸ Fillmore, C.J. The case for case reopened. In: COLE; SADOCK (organizadores). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1977.

Gawron (2008) define as noções de perfilamento e perspectiva. Como percebemos nos exemplos de Fillmore (1982) sobre o *frame* de Transação Comercial e de Langacker (1987) sobre a hipotenusa, uma palavra não ativa um *frame* inteiro. O autor afirma que palavras diferentes selecionam diferentes aspectos da cena conceptual. Quando tais aspectos são partes que se excluem dos outros tipos de circunstâncias descritas, como participantes distintos – como marido e mulher no *frame* de Casamento – temos o **perfilamento** da cena. Quando, por outro lado, a cena conceptual é descrita não em termos do que perfila, mas como perfila, dizemos que as palavras se diferem em **perspectiva**. A fim de tornar claros tais conceitos, utilizamos o exemplo de Gawron (2008: 9), retirado de Lakoff (1975) para ilustrar (Quadro 2).

Dadas as seguintes sentenças:

- a. John vendeu o livro para Mary por \$100.
- b. Mary comprou o livro de John por \$100.
- c. Mary pagou John \$100 pelo livro.
- d. John recebeu \$100 pelo livro de Mary.

Os verbos *vender*, *comprar*, *pagar* e *receber* evocam o *frame* de Transação Comercial, um evento em que um comprador dá dinheiro a um vendedor em troca de uma mercadoria. Por se tratar de uma troca, o *frame* de Transação Comercial apresenta duas subcenas: Transferência de Bens (*Goods_transfer*) – em que a mercadoria é transferida a um comprador por um vendedor – e Transferência de Dinheiro (*Money_transfer*) – em que o dinheiro é transferido de um comprador a um vendedor. É possível, portanto, descrever a realização de valência em tais cenas como Transferência de Posse, em que o elemento que é transferido de um possuidor a outro realiza-se como objeto direto. Assim, os verbos *pagar* e *receber* **perfilam** a subcena de Transferência de Dinheiro, tornando o dinheiro o objeto direto da transferência, enquanto *comprar* e *vender* perfilam a subcena de Transferência de Bens, tornando a mercadoria o objeto direto.

Ambos os verbos *comprar* e *vender* perfilam a mesma cena conceptual (Transferência de Bens). No entanto, há uma diferença de **perspectiva**, uma vez que no primeiro, o comprador é o agente e no segundo, o vendedor é o agente.

Quadro 2: Perfilamento X Perspectiva

Em outras palavras: ao acionarmos um *frame*, perfilamos a cena conceptual específica, enquanto perspectivamos o *frame* através do papel semântico de um de seus constituintes (esta noção será apresentada na próxima seção: Elementos de Frame).

Fillmore (1982:117) anuncia que a noção de protótipo – desenvolvida pelos trabalhos de Eleanor Rosch (1973) e já mencionada anteriormente – passa a figurar de modo especial em seus estudos. Sendo assim, passa a descrever os significados das palavras, ancorado na

noção de protótipo, delineando as cenas prototípicas sobre as quais se instauram as perspectivas.

Para tal empreitada, Fillmore (*ibidem*), baseado na Semântica de *Frames*, se propõe a estabelecer descrições para os itens lexicais de modo distinto ao desenvolvido pelos trabalhos lexicográficos tradicionais. As definições de dicionário são ancoradas em descrições puramente semânticas, que nos termos de Salomão (2009c) requerem do leitor um pesado trabalho de inferenciação. Fillmore (1982), por outro lado, busca estabelecer descrições enciclopédicas, em que as palavras apóiam-se nas pistas contextuais que lhe servem de base. Surge assim, no início do século XXI, o projeto lexicográfico computacional FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu), desenvolvido por Fillmore (op. cit.) e colaboradores, cujo objetivo é descrever sintática e semanticamente as unidades lexicais (UL) da língua inglesa evocadoras de *frames*.

2.2.1. A Plataforma de Anotação Lexicográfica FrameNet: Aporte Teórico

Conforme sinalizamos à seção anterior, no início deste século, Fillmore (op.cit.), baseado nos pressupostos da Semântica de *Frames*, vem desenvolvendo um projeto de lexicografia computacional, denominado *FrameNet*, cujo objetivo é descrever as propriedades combinatórias - semânticas e sintáticas - de unidades lexicais da língua inglesa a partir de evidências de corpus eletrônico, produzindo, automaticamente, entradas lexicais.

Nos termos de Fillmore, Narayanan e Baker (2006:1 *apud* LIMA, 2009: 61):

The *FrameNet* project (...) is devoted to discovering and describing the lexical valences lexical units in English, that is, their semantic and syntactic combinatorial properties, and how these properties can be used for identifying and populating the eventualities that are linguistically coded in a document.

O projeto *Framenet* (...) é dedicado a descobrir e descrever as valências lexicais das unidades lexicais em Inglês, isto é, suas propriedades combinatórias semânticas e sintáticas, e como essas propriedades podem ser utilizadas para identificar e preencher as eventualidades que são linguisticamente codificadas em um documento.

Antes de prosseguirmos com as explicações acerca do trabalho desenvolvido na FrameNet, é necessário apresentar alguns conceitos teórico-metodológicos que norteiam os trabalhos na plataforma: Unidade Lexical (UL), lexema e Elementos de Frame (EF).

Unidade Lexical (ULs) é, conforme aponta Salomão (2009b: 6), o pareamento de uma expressão linguística (significante) com a evocação de um único *frame* (significado). Distingue-se, pois, do **lexema**, que se configura como uma palavra que reporta a várias cenas conceptuais. De acordo com Pires (2010: 31), o lexema *abrir* pode se configurar como UL do *frame* de Fechamento (Closure), como em *ele abriu a tampa da panela*; ou como UL do *frame* de Movimento_corporal (Body_movement), em *ele abriu bem os olhos*.

Elemento de Frame (EF), por sua vez, são, de acordo com Ruppenhofer et al. (2006: 26-28), entidades que integram um *frame* definindo a valência do mesmo. Tais elementos podem ser: nucleares ou centrais, não nucleares ou não-centrais e extratemáticos, definidos conforme a importância que desempenham no *frame*.

Os elementos centrais são aqueles fundamentais à composição do *frame*, uma vez que o particularizam e podem ser inferidos, mesmo que não estejam explicitamente lexicalizados. No *frame* de Transação_Comercial, discutido na seção anterior, os EFs centrais são COMPRADOR, MERCADORIA, DINHEIRO, VENDEDOR. Os EFs não-centrais, por sua vez, são informações acessórias a esse *frame*, que não o distinguem, mas atribuem ao *frame* algumas características. No mesmo *frame*, MEIO, TARIFA e UNIDADE são EFs não-centrais. Por fim, os EFs extratemáticos são aqueles que participam da cena descrita pelo *frame*, mas podem incluir um evento em um estado de coisas ou, até mesmo, evocar outros *frames*. Segundo Pires (op. cit.), ITERAÇÃO, EVENTO e DEPICTIVO são exemplos de EFs extratemáticos como observado na frase “*Joana se casou [muito jovem DEPICTIVO]*”, uma vez que o depictivo descreve o envolvido no evento em questão.

Os trabalhos desenvolvidos na FrameNet procedem à anotação das Unidades Lexicais (UL) no que se refere a suas valências. A valência das Unidades Lexicais descreve as possibilidades de combinação de tais expressões linguísticas nos âmbitos semântico e sintático. Na questão semântica, tais valências incluem os participantes do *frame* evocado, ou seja, os Elementos de Frame. Na questão sintática, são definidos os tipos sintáticos e as funções gramaticais exercidas pelos EFs.

Até o momento, a FrameNet disponibiliza para consulta, um acervo com mais de 11.600 unidades lexicais, das quais 6.800 estão completamente anotadas, mais de 960 *frames* semânticos, exemplificados em mais de 150.000 sentenças anotadas (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>). Tal trabalho também é desenvolvido em outras línguas - chinês, espanhol, alemão, japonês, sueco e português. A FrameNet Brasil, projeto da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sob orientação dos professores doutores

Maria Margarida Martins Salomão e Tiago Timponi Torrent, vem criando, nos termos da FrameNet americana, uma base de dados lexical para o português brasileiro. Na plataforma brasileira (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>) estão disponibilizados 32 *frames* descritos e 38 unidades lexicais. Os pesquisadores, neste momento, ainda desenvolvem dois projetos relacionados: (i) “*Frames e Construções*”, que visa a anotar as construções gramaticais na FrameNet Brasil, começando pelas construções do português brasileiro e (ii) “Copa 2014”, que focaliza a construção de um dicionário eletrônico trilingue para uso durante a próxima Copa do Mundo, a ser sediada no Brasil, em 2014.

Os *frames* estão interligados por uma rede semântica que se constitui através de relações existentes entre eles. Tais relações que se estabelecem são assimétricas, em que há uma categoria superordenada, chamada de Superframe ou Macroframe – em que o *frame* é menos dependente e mais abstrato (RUPPENHOFER et al., 2006: 104) – em relação com um subordinado ou Subframe, que é mais dependente e menos abstrato. Nesse sentido, os autores apontam oito relações entre *frames* (Herança, Perspectiva_em, Subframe, Precede, Causativo_de, Incoativo_de, Usando e Ver_também) das quais nos ocuparemos de quatro: Herança, Subframe, Perspectiva_em e Precede.

A relação de **Herança** (RUPPENHOFER et al., 2006: 104-109) consiste na mais forte relação estabelecida entre *frames*. Nela, o que é verdade sobre a semântica do *frame* Pai deve corresponder a um fato tão ou mais específico do *frame* Filho. Os *frames* de Reciprocidade e Transação Comercial estabelecem uma relação de Herança, em que este último, por ser mais específico, é herdeiro daquele, o *frame* mais abstrato.

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

A existência da relação **Perspectiva_em** pressupõe, segundo Ruppenhofer et al. (2006: 106), pelo menos dois diferentes pontos de vista assumidos sobre um *frame* neutro. Tal relação nos permite referir diretamente a uma cena e conectar as duas. Em outras palavras, é possível perfilar (nos termos de GAWRON, 2008) a cena neutra. Exemplo da relação Perspectiva_em é o *frame* de Transação_comercial. Este *frame* é neutro e a partir dele dois diferentes *frames* são perspectivados: Transferência_de_bens e Transferência_de_dinheiro.

A última relação que se estabelece entre *frames* é a relação **Precede** (ou de Precedência). Esta relação acontece entre dois *frames* componentes de um único *frame*, isto é, como informação extra, associada a um grupo de relações subframes. Envolve, pois, uma relação de anterioridade/posterioridade, ou seja, antecessor e sucessor, cuja existência do segundo se liga diretamente à existência do primeiro. No *frame* Ciclo_dormir_acordar, o sub-*frame* Estar_acordado (Being_awake) precede o subframe de Cochilar (Fall_asleep).

Conforme sinalizamos ao início desta seção, o propósito analítico da plataforma é operar descrições lexicográficas. Para tanto, é utilizado um processo de anotação das ULs. Há, nesse sentido, duas vertentes de anotação: a anotação de texto corrido, que parte das sentenças para identificar o *frame* e a anotação lexicográfica, praticada no projeto FrameNet, que segundo Ruppenhofer et al. (2006: 20), visa a anotar todas as possibilidades sintático-semânticas (valências) das ULs. Nesse sentido, deve-se proceder à escolha de um *frame* e seus elementos constituintes. A partir daí, definir as unidades lexicais evocadoras de *frames* e proceder a uma busca em corpora para o registro de tais ocorrências. Postulam-se, assim, quatro camadas de anotação, cujos exemplos foram retirados da FrameNet Brasil (<http://www.framenetbr.ufjf.br/FramenetBRDesktop/public/annotation/ anotacao?aaa=%20%20MjY=%20%20&p=MzY=>).

A **Camada da Palavra-Alvo** é a sentença na qual figura e é destacada a Unidade Lexical. Apenas uma UL é destacada em cada sentença. Por convenção, a palavra-alvo é marcada em letras brancas e realçada na cor preta. Ilustramos com a primeira camada de uma anotação da UL abandonar do *frame* de Abandono, cujos EFs centrais são AGENTE e TEMA.

Camada Palavra-Alvo	Os romanos	ABANDONARAM	a Muralha
---------------------	------------	-------------	-----------

A **Camada dos Elementos do *frame* (EF)** identifica os EFs centrais e não-centrais, de acordo com suas funções na sentença – Agente, objeto, entre outros. Esta é a única camada de anotação usada em nossa análise.

Camada Palavra-Alvo	Os romanos	ABANDONARAM	a Muralha
Camada EF	Agente		Tema

A **Camada de Função Gramatical (FG)** aponta a função gramatical desempenhada pelos EFs, de acordo com a classe gramatical da UL alvo. Define-se, assim, a grade argumental da UL, como Argumento Externo, Objeto, Dependente, entre outros.

Camada Palavra-Alvo	Os romanos	ABANDONARAM	a Muralha
Camada EF	Agente		Tema
Camada FG	Ext		Obj. direto

A **Camada dos Tipos Sintagmáticos (TS)** identifica os sintagmas relacionados à Unidade Lexical alvo, como sintagmas nominais, sintagmas verbais, entre outros.

Camada Palavra-Alvo	Os romanos	ABANDONARAM	a Muralha
Camada EF	Agente		Tema
Camada FG	Ext		Obj. direto
Camada TS	SN		SN

Há na plataforma outros elementos que podem, de acordo com a sentença em que figuram, ser anotados, alterando o número de camadas. Como nossa meta não é realizar a anotação lexicográfica das sentenças, não aprofundaremos esta questão.

Retomaremos alguns tópicos discutidos nesta seção no capítulo de Metodologia, onde trataremos do arcabouço metodológico da FrameNet a ser utilizado no quarto capítulo desta dissertação. Cabe antecipar, contudo, que, dado o objetivo do presente estudo, qual seja o de desvelar o modo como os sujeitos conceptualizam e categorizam suas experiências, nosso foco analítico se limita à camada semântica, bastando-nos, pois, a anotação dos EFs da cena conceptual. Valemo-nos de uma metodologia que parte do texto (relato de experiências dos alunos) onde buscamos as macrocenas e identificamos os *frames* oferecidos pela FrameNet (ULs e EFs) ou, na falta destes nesta plataforma, criamos, de modo abreviado, alguns *frames*.

Passemos aos gêneros textuais, que se constituem como signos linguísticos discursivos, ou seja, pares de forma e sentido, que relacionam as discussões travadas na seção 2.1 às considerações sobre gêneros propostas pela Teoria de Gêneros.

2.3. OS SIGNOS LINGUÍSTICOS DISCURSIVOS: OS GÊNEROS TEXTUAIS

As discussões travadas no seio da Teoria de Gêneros acerca da caracterização e utilização dos gêneros discursivos como ferramentas ao ensino de línguas são relativamente recentes. Contudo, a produção intelectual neste campo floresceu grandemente. A Teoria de Gêneros nos auxilia, no presente trabalho, a fixar um caminho para a análise do gênero caso, doravante **relato de experiências**. Para isso, apoiamo-nos na discussão psicossociológica dos gêneros,

promovida pelo grupo de Genebra (Bronckart, Dolz, Schneuwly) e nas discussões deste mesmo grupo na distinção dos tipos e gêneros discursivos.

Nesta seção apresentamos, brevemente, as premissas do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que fomentam as discussões promovidas pelos autores de Genebra. Nosso foco, porém, concentra-se nas definições de Bronckart (2003) sobre os mundos discursivos do narrar e do expor, sendo, neste último, enquadrado o gênero relato de experiências do qual trataremos no capítulo quarto deste estudo, e nas contribuições recentes dos autores Dolz e Schneuwly (2004), que completam e aperfeiçoam as reflexões de Bronckart.

O Interacionismo sociodiscursivo (ISD), através de sua discussão psicossociológica dos gêneros, prevê que “as práticas de linguagem situadas são os maiores instrumentos do desenvolvimento humano, tanto sob o ângulo do conhecimento e do saber como em relação às capacidades de agir e da identidade das pessoas” (FOGAÇA, 2006).

Bronckart (2003), buscando uma caracterização dos gêneros textuais, toma como ponto de partida para suas discussões a noção de mundos discursivos. Mundos discursivos, segundo o autor, são os mundos virtuais criados pela atividade de linguagem. Estes se distinguem do mundo ordinário - a própria realidade em que vivemos - a qual é representada pelos agentes humanos. Tais mundos discursivos constroem-se, conforme o autor, por meio de dois conjuntos de operações: a primeira diz da construção das coordenadas gerais do mundo discursivo e a segunda trata da especificação das relações existentes entre o mundo discursivo e mundo ordinário. Tais operações podem ser sintetizadas em um quadro de dupla entrada (Quadro 3).

	Coordenadas gerais dos mundos		
	Conjunção EXPOR	Disjunção NARRAR	
Relação ao ato de produção	Implicação	Discurso Interativo	Relato Interativo
	Autonomia	Discurso teórico	Narração

Quadro 3: Coordenadas gerais dos mundos discursivos

A primeira operação - construção das coordenadas gerais do mundo discursivo - demonstra a relação existente entre a temática do texto e o mundo ordinário “em que se desenvolve a ação de linguagem de que o texto se origina” (BRONCKART, 2003:152). Dessa forma, a ação discursiva de um texto pode, portanto, estabelecer uma relação disjunta ou conjunta ao mundo ordinário. Disjunto, ao manifestar um distanciamento em relação às coordenadas do mundo real, ou seja, o conteúdo textual remete a fatos passados ou futuros,

que são plausíveis ou meramente imaginários, em que sua organização baseia-se em uma origem espaço-temporal. Conjunto, por não possuir uma ancoragem específica, o texto organiza-se em referência direta à validade atestada no mundo ordinário.

A segunda operação, por sua vez, apresenta dois subconjuntos. Por um lado, diz da relação dos agentes-produtores e sua inserção espaço-temporal (personagens, grupos, instituições). Nesse sentido, as ações de linguagem agregam-se ou ao mundo discursivo do narrar ou ao mundo discursivo do expor. Bronckart (2003: 153-154), define, assim, os referidos mundos discursivos:

Quando nos colocamos na ordem do NARRAR, o mundo discursivo é situado em um “outro lugar”, mas esse outro lugar, entretanto, deve permanecer, conforme sublinha Hamburger (1986), como um mundo parecido, isto é, um mundo que deve poder ser avaliado ou interpretado pelos seres humanos que lerão o texto. (...) Quando nos situamos na ordem do EXPOR, a situação parece se apresentar de modo diferente, sendo o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos, em princípio, interpretados sempre à luz dos critérios de validade do mundo ordinário.

O segundo subconjunto, por outro lado, diz “dos parâmetros físicos da ação de linguagem em curso (agente-produtor, interlocutor eventual e espaço-tempo de produção)” (op. cit.: 152). Neste caso, as ações de linguagem podem ser descritas pela oposição “implicado *versus* autônomo”. Um texto é considerado implicado quando explicita a relação da produção do texto com as condições de produção, em sua maior parte, por meio de dêiticos. Um texto autônomo, por conseguinte, deve manter uma relação autônoma, de distanciamento frente ao contexto de produção.

A discussão desenvolvida nos termos anunciados fornece, portanto, subsídios para o enquadramento dos casos relatados pelos alunos. A ação de linguagem estabelecida pelos alunos, ao responderem à quinta questão do instrumento investigativo, cria um mundo discursivo passível de ser analisado perante as condições de validade do mundo real. Nesse sentido, as coordenadas de criação do mundo discursivo serão conjuntas ao mundo real, em que o conteúdo textual remete a situações vividas no próprio mundo ordinário. Sendo assim, a inserção espaço-temporal dos agentes-produtores – os alunos – se dá no mundo do Expor.

O gênero relato de experiências, na perspectiva de Bronckart (2003), pertence à ordem do **Expor**, o que nos autoriza a delinear os tipos de sequência que compõem tal gênero e, consequentemente, identificar as características que foram utilizadas ou não pelos alunos em seus relatos (cf. seção 4.1).

Pelo fato de Bronckart (op.cit.) considerar apenas cinco tipos básicos de sequências – narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal, seus estudos não fornecem um tipo

específico de sequência para o “relatar”, tipo predominante do gênero relato de experiências, a ser analisado no quarto capítulo deste estudo. Dessa forma, Dolz e Schneuwly (2004) completam tais categorias, nos fornecendo subsídios para análise, apresentando uma nova organização das sequências.

Dolz e Schneuwly (2004) propõem uma nova tipologia baseados nos domínios sociais de comunicação dos gêneros, não mais como sequências, mas como agrupamentos de gêneros que possuem certas regularidades. Sendo assim, propõem cinco agrupamentos: do narrar, do relatar, do expor, do argumentar e do descrever ações. A escolha por agrupamentos de gêneros e não por tipos discursivos fundou-se, de acordo com Dolz & Schneuwly (op.cit.:58), na concepção de que “as tipologias discursivas não podem, por si só, fornecer uma base suficientemente ampla para elaborarmos progressões, que ficariam forçosamente parciais, tocando somente em certos aspectos do funcionamento da linguagem”.

No que respeita ao agrupamento do Relatar, os autores afirmam que tal agrupamento pressupõe como capacidades de linguagem dominantes a “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004: 121) e compõe o domínio social de comunicação da documentação e memorização de ações humanas, o que vai ao encontro do objetivo analítico deste estudo, uma vez que tratamos de ações escolares vividas pelo interlocutor – os alunos – que se situam na memória dos mesmos.

Em termos discursivos ancoramo-nos nos apontamentos de Bräkling (2010) sobre a estrutura do gênero relato de experiências, apresentadas no Quadro 4 que se segue:

ORGANIZAÇÃO INTERNA DO GÊNERO	
ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Introdução	a. Contextualização inicial do relato, identificando tema/ espaço/ período;
	b. Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
Desenvolvimento	c. Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
	d. Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/ fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
Desfecho	e. Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
	f. A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desses terceiros no relato elaborado.

Quadro 4: Organização interna Gênero Relato de Experiências

De acordo com a autora, a organização interna de tal gênero se dá em torno de seis etapas gerais (de *a* a *f* no quadro 4) distribuídas em três fases – Introdução, Desenvolvimento e Desfecho. A autora define desde a contextualização inicial do relato ao encerramento com as repercussões emocionais e práticas que envolvem os eventos. Tal abordagem dos gêneros nos fornece a ancoragem para a análise desenvolvida no quarto capítulo desta dissertação.

3. METODOLOGIA

O presente trabalho define-se como um Estudo de Caso, uma vez que busca analisar, de modo específico, o fenômeno da “crise da sala de aula” em termos de suas práticas reais, em um cenário definido - 21 escolas da rede pública municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais. Nos termos de Martins (2002:1)

Um estudo de caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Visamos, nos limites deste estudo (cf. introdução), compreender o modo como os alunos conceptualizam e categorizam suas experiências reais vividas nas cenas escolares, buscando responder à pergunta que move nosso estudo: Há, de fato, uma crise instaurada em sala de aula? Para isso, almejamos (i) explicar as variáveis causais (SANTOS, 2002) da “crise da sala de aula” e (ii) construir subsídios que possam servir à abertura de caminhos para a educação linguística e cidadã destes jovens.

Para o alcance de tais metas investigativas, assumimos como metodologia o modelo misto de análise, nos termos de Tashakkori e Teddlie (1998). Tal modelo se caracteriza pela combinação das duas abordagens metodológicas – quantitativa e qualitativa – em todas as fases do processo de pesquisa (estabelecimento de conceitos, coleta de dados, análise dos dados e inferência).

A tradição clássica considera os métodos quantitativo e qualitativo como antagônicos, imputando-lhes objetivos distintos, não passíveis de serem utilizados de maneira conjunta em uma investigação. Porém, autores como Tashakkori e Teddlie (1998) e Suassuna (2008) aludem à importância e aos benefícios da utilização de diferentes métodos de análise em uma pesquisa, visto que estes procedimentos de investigação se articulam de modo que “os dados quantitativos não se opõem aos qualitativos; antes, eles se complementam, pois a realidade abrangida por ambos é dinâmica” (MINAYO, 1994 *apud* SUASSUNA, 2008:355).

A inter-relação estabelecida entre os métodos de análise torna-se relevante, conforme Suassuna (2008:355), especialmente em pesquisa em educação e linguagem. Segundo a autora

Num procedimento eminentemente quantitativo, uma vez definida a população da pesquisa, busca-se um critério de representatividade numérica que permita a generalização dos conceitos teóricos que se quer testar. No procedimento qualitativo, por outro lado, o cientista preocupa-se menos com a generalização e mais com o aprofundamento e a abrangência da compreensão; os dados qualitativos permitiriam trazer à tona o subjetivo e o objetivo, os atores sociais, os fatos e seus significados, a ordem e os conflitos.

No que se refere à decisão metodológica pela quantificação dos dados, nossa pesquisa tem também importante respaldo nas contribuições da Linguística Cognitiva. Especificamente, nos ancoramos no significado que os Modelos de Uso atribuem à frequência de ocorrência na análise de determinado *corpus*. Tais Modelos postulam como princípio a emergência de padrões linguísticos através da sua frequência de uso. Sendo assim, nos termos de nossa investigação, torna-se relevante observar não só as pistas linguísticas no discurso dos alunos, mas a frequência de ocorrências de tais pistas, a fim de se analisar a relação entre frequência/reiteração e convencionalização de conceitos e categorias nas cenas escolares. Assim, quanto mais frequente for uma categoria dentro dos casos relatados pelos alunos – o *frame* de Indisciplina e os elementos que o configuram, por exemplo (cf. seção 4.2) – mais relevo ela terá na forma como entendemos a representação da realidade escolar por estes sujeitos.

A perspectiva qualitativa adotada se delinea, de igual modo, pelos parâmetros analíticos da Linguística Cognitiva da qual retiramos as categorias linguísticas centrais para a análise dos dados e, em especial, nosso constructo principal – o conceito de *frame* (cf. cap. 2). Da Psicologia Moral, da Sociologia, da Teoria de Gêneros, bem como da discussão ética que se ergue hoje no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada advêm os conteúdos críticos para o exercício hermenêutico sobre os dados.

As próximas seções apresentam, de modo mais específico, nossos passos metodológicos. Cabe ressaltar de antemão, que nossa metodologia consiste na análise de dados secundários, o que significa dizer que os dados foram extraídos de um *corpus* já existente, constituído por Lima (2009), a partir de um instrumento investigativo – um questionário semiaberto. Também os procedimentos metodológicos adotados para delimitação e escolha do cenário investigativo e dos sujeitos investigados foram construídos e executados por Lima (2009) e Pinheiro (2009)⁹. Tal decisão metodológica deve-se ao fato de nossa investigação dar prosseguimento ao trabalho dos referidos estudos dentro do macroprojeto

⁹ Pinheiro (2009) dedicou-se à análise das respostas do instrumento de investigação reservado aos professores, o qual não apresentamos nesta pesquisa.

Práticas de Oralidade e Cidadania (MIRANDA, 2007, 2009, FAPEMIG – SHA APQ 02405), como passamos a detalhar na próxima seção.

3.1. O CENÁRIO DE INVESTIGAÇÃO

O corpus utilizado no presente estudo foi constituído dentro do seguinte cenário investigativo: a rede pública municipal de ensino da cidade de Juiz de Fora (MG), situada na zona da mata mineira, no ano de 2008.

O primeiro passo adotado, de acordo com Lima (2009:64), foi a solicitação, frente à Secretaria de Educação do Município, para a entrada nas escolas e desenvolvimento do projeto. Uma vez autorizadas, as integrantes do Projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” receberam os dados numéricos sobre a rede de ensino, para que as pesquisadoras pudessem delimitar o campo a ser investigado. Conforme os dados fornecidos, no ano de 2007, “a rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora possuía 13.175 estudantes matriculados nos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º ano), distribuídos em 59 escolas (7 nas regiões afastadas da zona urbana e 52 na zona urbana)”. Frente à extensão de tal universo e o limite de tempo para a realização de uma dissertação de mestrado, optou-se pela seleção de uma amostragem intencional. Foram selecionadas, portanto, dentre as 59 escolas, 21 instituições, de acordo com os seguintes critérios, apresentados por Lima (2009:65):

1. Divisão da cidade em 9 regiões: norte, noroeste, nordeste, leste, oeste, centro, sul, sudeste e regiões afastadas da zona urbana.¹⁰
2. Mapeamento das escolas por regiões: 5 escolas no centro, 13 a noroeste, 0 ao norte, 3 a sudeste, 6 ao sul, 15 a leste, 6 a nordeste, 4 a oeste e 7¹¹ nas regiões afastadas da zona urbana.
3. Exclusão das 7 escolas das regiões afastadas da zona urbana, por dificuldade de desenvolvimento da pesquisa.
4. Seleção de 3 escolas de cada região a partir do critério de alto, médio e baixo padrão de vulnerabilidade de segurança social, totalizando-se, assim, 21 escolas¹².

¹⁰ Divisão apresentada no site acessa.com.

¹¹ As regiões afastadas da zona urbana incluem a zona rural e bairros afastados.

Definido o universo de investigação, o passo seguinte foi a aplicação do instrumento de pesquisa em um sexto e um nono ano do Ensino Fundamental, em cada uma das 21 escolas. Segundo Lima (op.cit.: 65), a escolha por essas duas séries se deu propositalmente por representarem “fases de transição escolar e humana: da tia para a professora, da infância para a pré-adolescência, da pré-adolescência para a adolescência; o aumento do número de matérias e de responsabilidades, o início e fim de ciclos escolares, as mudanças de comportamento, as mudanças corporais, de valores e interesses, etc”.

3.2. O INSTRUMENTO INVESTIGATIVO E O *CORPUS* CONSTITUÍDO

O instrumento investigativo utilizado por Lima (op.cit.) constituiu-se de uma entrevista semiaberta destinada aos alunos. A primeira parte do questionário faz um levantamento acerca do perfil socioeconômico e cultural dos entrevistados, procurando indicadores de suas práticas de socialização e de convivência em cenários familiares e públicos:

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

Marque com X a sua resposta:

Você costuma ir:	Sempre	às vezes	nunca
ao teatro			
ao cinema			
a exposições culturais			
a cerimônias religiosas			
a formaturas			
a palestras			
a casamentos			
a shows musicais			
a festas na casa de amigos			

Em sua família	Sempre	às vezes	nunca
as refeições são feitas com todos à mesa			
seus responsáveis lêem jornais, revistas			

¹² Como uma escola da região sudeste recusou-se a participar, foi escolhida outra escola com perfil semelhante na região noroeste.

seus responsáveis lêem livros			
há programas de lazer juntos			
vê-se televisão junto			

Embora componha o instrumento de investigação, esta parte do questionário utilizada na pesquisa de Lima (2009), não configura o *corpus* específico a ser analisado na presente dissertação. Entretanto, vale delinear, brevemente, o perfil socioeconômico e cultural traçado pela autora sobre os alunos do 9º ano que, como veremos à seção 3.3, são os sujeitos da presente investigação.

Lima (2009:70-72) observou que o 9º ano é constituído por 51,9% de alunos do sexo masculino e 48,01% do sexo feminino. Tais alunos encontram-se, no que refere a sua idade, na faixa etária ideal para sua série (9º ano), isto é, entre 14 e 16 anos, ainda que exista uma grande variação entre nossos sujeitos: os estudantes têm entre 13 e 32 anos de idade.

Em relação à estrutura familiar, os alunos quando não inseridos em uma estrutura familiar tradicional – pai e mãe – encontram-se inseridos em uma família com algum grau de parentesco, residindo no bairro em que se localiza a escola ou nas proximidades.

Certa heterogeneidade é demonstrada em relação aos trabalhos dos responsáveis e à religião que praticam. A religião mais frequente é a católica (57,4%), seguida pela evangélica (28,8%) e, por fim, a espírita (1,5%). No que tange aos responsáveis pelas crianças, há uma variação de ocupações, passando, segundo Lima (*idem*), por aposentados, assalariados, profissionais liberais e donas de casa, revelando que a rede pública municipal de ensino atende a diversos públicos de diversas classes sociais.

O mais relevante no perfil traçado por Lima (2009) é que os alunos investigados possuem referências sociais. Os alunos investigados estão inseridos em instituições como igreja, família e escola, não podendo, portanto, ser considerados como crianças “abandonadas” (LIMA, 2009:72). Ao contrário: são crianças socialmente referenciadas, que podem contar com mecanismos gerais de proteção social, o que representa, nos termos de Lima (*ibidem*) “um avanço no âmbito da proteção social”. As referidas instituições possuem em nossa cultura um valor simbólico (TOMASELLO, 1999 – cap. 1), que se constitui como um espaço natural e primário de formação de valores. Tudo isso é relevante ao tratarmos da segunda parte do instrumento investigativo, em que os alunos se posicionarão em termos de suas próprias concepções e ações sobre a cena escolar.

A primeira parte do instrumento investigativo revela, ainda, a frequência com que os alunos convivem com práticas privadas e públicas de interação. Os cenários fornecidos aos sujeitos investigados dividiam-se em cenas públicas formais, cenas públicas informais e cenas

privadas de interação humana, que expõem diferentes padrões de comportamento interacional e linguístico (cf. instrumento investigativo nesta seção).

Os achados de Lima (2009:72) pontuam que os alunos demonstraram estar frequentemente juntos de seus familiares no momento das refeições e de lazer, seguidas de uma pequena frequência de ocorrência nos ambientes formais públicos de interação. A maior frequência se manifesta, portanto, nos cenários públicos informais de interação. Lima (op.cit.) finaliza ressaltando a importância do contato com as cenas formais de interação, afirmando que

Dado o fato de que a frequência aos cenários públicos formais de interação pode propiciar aos jovens o conhecimento dos padrões interacionais e linguísticos que regem tais cenas, a escassez de frequência nesse caso indicia, por certo, a falta de oportunidade de educar-se para as práticas de oralidade letradas.

A segunda parte do instrumento investigativo é composta por cinco perguntas, sendo que as quatro primeiras, relativas ao *frame* Aula, constituíram-se como o objeto de estudo de Lima (*ibidem*). Já a quinta questão, voltada de modo mais amplo para o ambiente escolar, constitui-se como objeto do presente estudo.

1. *Para você, o que é uma aula?*
2. *O que os seus professores fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais frequentes ou rotineiras.*
3. *O que vocês, alunos, fazem na aula? Dê exemplos das ações mais comuns, mais frequentes ou rotineiras.*
4. *Para você, o que é preciso para se ter uma BOA aula?*
5. *Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou com algum colega seu em sua escola.*

A primeira questão do instrumento objetivava compreender o conceito do *frame* Aula dos alunos; as questões 2 e 3 investigavam as ações cotidianas exercidas pelos atores da cena – alunos e professores, tornando possível o confronto entre as práticas reais e a definição dada à questão anterior. A quarta questão tinha por objetivo fazer emergir as regras que os alunos postulavam para a criação de uma cena ideal. E, por fim, a quinta questão pretendeu extrair dos sujeitos investigados os relatos de experiência vividos no ambiente escolar, dentro ou fora da sala de aula.

É necessário destacar que, conforme dito acima, nosso objeto de investigação se constitui por **relatos** de experiências vividas, ou seja, baseado no que nos contam os alunos.

Por esse motivo não temos a pretensão de afirmar que a realidade escolar se mostra da forma como delineiam os entrevistados. Há experiências outras que compõem o cenário escolar que, por algum motivo não representam, na perspectiva discente, fatos relevantes para relatar. Dessa forma, ao lidarmos com a complexa que é a educação, o não-dito pelos alunos pode constituir veto moral, medo ou falta de consciência reflexiva sobre as questões outras que envolvem a cena escolar.

Cabe explicitar que o contexto de produção dos dados afeta as respostas dadas à quinta questão do instrumento investigativo. Como vimos nesta seção, o questionário foi organizado no esquema pergunta-resposta. Desse modo, os relatos se emolduraram, dentro deste par adjacente, como respostas a um questionário. Por se tratar da última questão do instrumento, isso implicou, sem dúvida, em uma limitação de tempo e mesmo de atenção por parte dos alunos. Tais fatores determinaram, como veremos no capítulo 4, a natureza breve dos relatos.

Coletados, os dados para a pesquisa passaram a constituir um *corpus* assim organizado e tratado de modo a facilitar o manuseio e a análise:

- i. Dados digitalizados e separados por questão (de 1 a 5) e série;
- ii. Etiquetagem das respostas dentro do seguinte critério: o primeiro número identifica a escola; a letra “A” indica que são as respostas de um aluno e não de um professor; o número 9 refere-se ao nono ano; e o último número é relacionado à identificação do aluno. Por exemplo, em uma etiqueta como 45A9-3, o número 45 identifica a escola, a letra “A” indica que é a resposta dada por um aluno, o número 9 representa o nono ano e o número 3 especifica o aluno, ou seja, o aluno número 3 da escola 45.

Os resultados auferidos por Lima (2009) em relação à análise de tais questões serão retomados e confrontados ao longo de nossas análises (cf. seção 3.5).

3.3 O RECORTE DA PESQUISA

A presente dissertação (cf. seção 3.2) assume como *corpus* a ser analisado as respostas dadas à última questão (questão 5) do instrumento de pesquisa “*Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou com algum colega seu em sua escola*” pelos alunos do 9º ano das 21 escolas do ensino fundamental da rede municipal pública de ensino de Juiz de Fora – MG, totalizando 454 sujeitos investigados.

Dentre o total de sujeitos, somente responderam à questão 391 alunos, totalizando-se 444 casos. A diferença entre o número de sujeitos investigados e o número de casos se justifica pelo fato de alguns alunos terem relatado mais de um caso, enquanto outros não relataram caso algum. Ainda dentre os relatos, houve alunos que contaram casos que não se referiam a fatos ocorridos em ambiente escolar, por esse motivo foram rotulados como casos “incoerentes com a proposta”. Retirados tais casos incoerentes, o *corpus* se constitui por 428 casos. Ancorados nos Modelos de Uso da Linguística Cognitiva (seção 3.1), que diz que quanto maior a frequência de ocorrências, maior a convencionalização na cena, desconsideramos os *frames* evocados com baixa frequência de ocorrência, que em nada acrescentavam ao desvelamento da conceptualização discente acerca da cena escolar. Nesse sentido, nosso corpus é composto por **423** casos válidos para análise, distribuídos pelas 21 escolas investigadas.

A Tabela 1 a seguir sintetiza tais informações. Vale lembrar que os números que antecedem o nome das escolas participantes na primeira coluna referem-se a uma lista disponibilizada pela Secretaria de Educação do Município às integrantes do projeto à época da pesquisa. Foi fornecida uma lista, numerada, com todas as escolas da rede. Em virtude da seleção das escolas - 3 de cada região - optamos por manter a numeração que constava nesta lista. Daí a descrição feita acima sobre nosso modo de etiquetagem do corpus.

ESCOLAS PARTICIPANTES	ALUNOS 9º ANO	ALUNOS COM CASOS	TOTAL DE CASOS	CASOS INCOERENTES E INFREQUENTES	CASOS VÁLIDOS
1- Adhemar Rezende de Andrade	22	20	22	1	21
10- Professora Áurea Nardelli	26	12	16	1	15
12- Belmira Duarte Dias	17	17	17	-	17
15-CAIC RochaPombo	18	17	18	-	18
16- Carlos Augusto de Assis	19	18	23	3	20
18-Carolina de Assis	28	27	28	1	27
22-Cosette de Alencar	28	25	27	3	24
24-Dilermando Cruz	23	21	25	1	24
25-Fernão Dias Paes	27	22	24	-	24
26- Gabriel Gonçalves da Silva	30	27	31	-	31
28-Cecília Meireles	17	17	17	1	16
32-José Calil Ahouogi	5	5	5	-	5
33-Lions Centro	13	11	11	-	11
34-Manuel Bandeira	23	15	23	1	22
35-Vereador Marcos Freesz	29	26	26	1	25
39-Menelick de	17	17	22	1	21

Carvalho					
41- Cássio Vieira Marques	21	12	14	2	12
44- Quilombo dos Palmares	34	31	36	-	36
47- Santa Cecília	14	14	19	-	19
49- Tancredo Neves	19	17	18	1	17
52- União da Betânia	24	20	22	4	18
TOTAL	454	391	444	21	423

Tabela 1: Total de casos

3.4. O USO DA REDE LEXICOGRÁFICA COMPUTACIONAL FRAMENET: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS

Conforme já explicitado em capítulos anteriores (cf. Introdução e cap. 2), o conceito de *frame* constituiu-se como nossa principal categoria linguística de análise na abordagem semântica dos casos relatados pelos alunos. Partindo dos fundamentos da Semântica de *Frames*, utilizamos seu projeto de anotação lexicográfica – a plataforma de anotação FrameNet (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) – tal como exposto no segundo capítulo deste estudo.

A plataforma disponibiliza para consultas na internet um acervo de *frames* e unidades lexicais descritos para o Inglês. Os *frames* descritos na plataforma, à medida que se assemelham às cenas culturalmente difundidas na cultura brasileira, serviram ao estabelecimento de categorias linguísticas para análise do nosso corpus. No entanto, uma vez que a FrameNet está ainda em fase de construção, apresentando inúmeras lacunas em seu propósito descritivo, algumas descrições de *frames* são propostas em nossa análise. Nosso estudo não almeja, contudo, estabelecer um estudo lexicográfico dos *frames* emergentes nos relatos discentes. O *frame* é, em nosso trabalho, apenas uma ferramenta analítica que nos permite entender a perspectiva estabelecida pelo aluno em cada cena relatada. Sendo assim, o confronto entre o *frame* descrito em nossa cultura e o *frame* recortado pelos alunos poderá mostrar convergências ou divergências.

Em nosso estudo, procedemos a uma anotação lexicográfica parcial, que trilha um caminho inverso ao tipo de anotação desenvolvido pela plataforma: a anotação lexicográfica (ver cap. 2). Nosso método parte do corpus, previamente constituído pelos relatos discentes, com o levantamento das ULs para, a partir delas, chegarmos aos *frames* evocados pelos alunos. Nossa posição é endossada por Schmidt (2007:2) que afirma que tal procedimento visa a assegurar que a hierarquia entre cenas e *frames* se desenvolva nas bases de um processo empírico, ao invés de pré-determinar a análise por meio de postulações “introspectivas” de

frames que serão “preenchidos” com o material lexical. Ainda segundo o autor (SCHMIDT, 2006: 2) tal processo permite que o pesquisador tenha uma visão geral muito mais completa da fonte do que seria possível nos caso geral de linguagem. Nosso objetivo, entretanto, não é estabelecer a descrição lexicográfica dos *frames* emergentes nos relatos, logo não apresentamos a valência (as condições combinatórias) das unidades lexicais.

Cabe, ainda, pontuar que a adoção de um procedimento analítico geral acerca das traduções dos *frames* retirados da FrameNet. Teremos em foco os EFs Centrais e, quanto aos não centrais, reservaremos espaço apenas àqueles que compõem as cenas na perspectiva discente. Na tradução dos *frames* são mantidos os exemplos originais de língua inglesa, desde que não conflitem com a língua portuguesa. Outro ponto respeita à inserção de alguns novos EFs não-centrais às cenas descritas pela FrameNet. Tal procedimento deve-se ao fato de que tais EFs, que não compunham a cena original (em língua inglesa), integram as cenas na perspectiva discente. Esses EFs novos são ilustrados com ocorrências de nosso *corpus*.

Em termos de anotação, já sinalizamos que nos interessa apenas a camada de Elementos do Frame (cf. cap. 2). Nossa anotação traz unicamente a camada da palavra-alvo, sinalizando, através das cores atribuídas aleatoriamente pela plataforma, a UL em preto e os elementos do *frame*. A sentença abaixo ilustra o tipo de anotação efetuada em nosso estudo, onde os sintagmas “matéria dada” e “respeito” são respectivamente os EFs Matéria e Preceito do *frame* Ensino_Educação.

IA9-4 - Mas também aprendi a **matéria dada**, ter **respeito**.

As relações entre *frames* são delineadas na FrameNet através da ferramenta *FrameGrapher* que institui a rede conceptual existente entre os *frames*. Por meio desta ferramenta, torna-se possível visualizar as relações *frame-frame*, descritas através de setas coloridas. A figura abaixo, retirada da plataforma (<http://framenet.icsi.berkeley.edu/FrameGrapher/grapher.php>), padroniza as anotações:

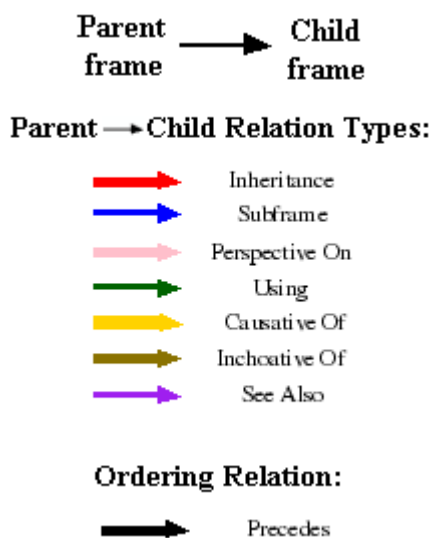


Figura 1: Legenda Relações entre *frames*

Nesse sentido, operaremos com a legenda acima, em que as relações de Herança são sinalizadas por seta vermelha; Subframe, por seta azul; a relação de Perspectiva_em, seta rosa; e a relação de Precedência por seta preta.

3.5. UMA PESQUISA EM REDE

Conforme já explicitamos (cf. Introdução), esta dissertação está vinculada ao macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (FAPEMIG- 2007-2009; 2009-2011) que já tem como produto quatro monografias do curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora (MARTINS *et al*, 2004; LIMA *et al*, 2006; LAGE *et al*, 2009; OLIVEIRA & CASTILHO, 2010), três trabalhos dissertativos concluídos (PEREIRA, 2008; LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009) e uma tese em andamento (LIMA, 2010-2013). Assim, dentro de uma rede de pesquisa constituída de Estudos de Caso, o presente estudo dispõe, como dados complementares, de resultados, de generalizações parciais já alcançados nas pesquisas desenvolvidas até o momento no referido projeto. Tornar-se, pois, interessante comparar, acrescentar e desenvolver novos olhares frente às generalizações obtidas. A soma de resultados alcançados em distintos Estudos de Caso pode nos autorizar a produzir generalizações mais relevantes sobre as realidades investigadas. Desta forma, esperamos poder contribuir, de modo mais efetivo para a construção de novos caminhos para a educação linguística e cidadã de nossos jovens. Sendo assim, iniciamos, no próximo capítulo, a análise dos dados.

4. UMA ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE

Conforme delineamos nos capítulos anteriores deste estudo, nosso objeto de investigação tem sua motivação no que denominamos a “crise da sala de aula”, hoje reconhecida por distintas vozes em nossa sociedade – por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, por educadores, por entidades governamentais e, do mesmo modo, pela mídia (cf. cap. 1). Assim, neste cenário, o presente estudo de caso se propõe a ouvir, para além do discurso das autoridades apresentado no primeiro capítulo, a voz do principal ator da sala de aula – o aluno – de modo a compreender a face divisada por ele nesta crise. A perspectiva discente acerca de suas vivências em sala de aula e no espaço escolar mais amplo se constitui, portanto, como a questão central deste estudo e objeto do presente capítulo.

Para tal empreitada analítica, utilizamos como *corpus* as respostas dadas por 391 alunos do 9º ano do ensino fundamental de 21 escolas da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG à quinta questão do instrumento investigativo: “*Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola*” (cf. metodologia). Vale ressaltar, ainda, que nosso objeto de investigação é pautado pelos atos de linguagem promovidos pelo discurso dos alunos acerca de suas práticas e não pela observação direta documentada das práticas reais (cf. seção 3.2). Posta nestes termos, a realidade escolar oferecida à análise neste estudo não é (E não poderia ser!), portanto, uma visão de um mundo no espelho. **O que temos é o que o aluno nos oferece em seu discurso**, o que ele põe em foco, aquilo sobre o que quis falar. Pode ser, então, que experiências outras existam na vida escolar (E certamente haverá!) que os alunos, por algum tipo de veto, ou mesmo por falta de uma consciência reflexiva, deixaram de evocar.

As análises linguísticas empreendidas sobre o discurso discente são nuclearmente **semânticas** e se sustentam, como apresentado nos capítulos anteriores, em contribuições advindas da Linguística Cognitiva, nos termos dos estudiosos referidos na Introdução e no capítulo2; e, em especial, de um de seus mais significativos modelos, a Semântica de *Frames* (cf. cap. 2). A Teoria de Gêneros (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004) empresta um pequeno aporte complementar para a análise dos relatos enquanto categorias discursivas. Da Linguística Aplicada (FABRÍCIO, 2008; LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2008), da Psicologia Moral (LA TAILLE, 2006) e da Sociologia (FRIDMAN, 2000; ADELMAN, 2009; COSTA & VIEIRA, 2006) advêm os constructos críticos em relação à sociedade, à cultura, à

educação que nos possibilitam um exercício hermenêutico melhor fundamentado sobre o discurso dos alunos investigados (cf. cap. 1 e 2).

Nossas análises seguem os passos seguintes. A primeira seção (4.1) define, de modo abreviado, as peculiaridades do gênero textual que constitui nossa base de dados. Na segunda seção (4.2), que se constitui como o coração de nossa agenda analítica, os *frames* principais evocados nos relatos são descritos a partir da perspectiva dos alunos-relatores e interpretados em função da questão que move este estudo de caso, qual seja “a crise da sala de aula”. As considerações finais são enfeixadas à seção 4.3.

4.1. Os casos como um gênero discursivo

O objeto de pesquisa desta dissertação – a quinta questão do instrumento investigativo – consiste no relato de um “caso” bom ou ruim vivenciado pelo aluno-relator ou por um colega na escola.

De acordo com a versão online¹³ do dicionário Houaiss, o verbete caso se define como: 1. *o que acontece, aconteceu ou pode acontecer; fato, ocorrência, sucesso; 6. história, conto, narrativa, anedota*. A junção de ambos os enunciados lexicográficos configura, assim, um gênero textual que pode ser definido como “uma história ou narrativa que conta algo que, de fato, aconteceu”.

Uma definição mais precisa, contudo, pode ser alcançada a partir da Teoria de Gêneros (cf. cap. 2). Os autores Dolz & Schneuwly (2004: 60), a partir de tal perspectiva teórica, situam o Caso como um gênero nomeado “relato de experiências”, vinculado ao agrupamento do Relatar, visto que sua função social interessa ao domínio da Memorização e Documentação das ações humanas. Tal gênero apresenta como capacidades de linguagem dominantes a “representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”. Nesse sentido, temos a manifestação discursiva das experiências reais de seus autores.

A fim de compreendermos as realizações discursivas dos alunos no que tange ao gênero textual relato de experiências, valemo-nos das contribuições de Bräkling (2010:12) acerca da organização estrutural interna deste gênero, apresentadas no capítulo 2. De acordo com a autora, a organização interna de tal gênero se dá em torno de seis etapas gerais (de *a* a *f*

¹³ <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbeta=caso&x=0&y=0&stype=k>

no quadro 4) distribuídas em três fases – Introdução, Desenvolvimento e Desfecho. O quadro é abaixo retomado de modo a facilitar o acompanhamento de nosso percurso analítico na presente seção:

ETAPAS	CARACTERÍSTICAS
Introdução	a. Contextualização inicial do relato, identificando tema/ espaço/ período;
	b. Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas.
Desenvolvimento	c. Referência à(s) ação(ões)/situação(ões) que será(ão) relatada(s).
	d. Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências. Nesse processo poderá ou não ser estabelecida relação de causalidade entre as ações/ fatos relatados, pois se trata de ações acontecidas no domínio do real e, dessa maneira, o que define a relação de causalidade são os fatos, em si, ou a perspectiva/compreensão do relator.
Desfecho	e. Encerramento, pontuando os sentimentos, efeitos, repercussões das ações relatadas na vida do relator e dos envolvidos.
	f. A experiência vivenciada por uma pessoa pode envolver terceiros, o que pode derivar na introdução das vozes desses terceiros no relato elaborado.

Quadro 4: Organização Interna Gênero Relato de Experiências

Cabe pontuar, antes de prosseguirmos com as análises desta seção, que, ante as metas investigativas definidas neste estudo, não nos interessam a macro ou microestrutura dos relatos **enquanto tal**. Nosso foco não é a caracterização ou descrição de um gênero e sim o desvelamento dos conteúdos de experiência da vida escolar que emergem nestes relatos. Assim, nesta seção, levantaremos apenas os traços textuais que possam contribuir de algum modo para o alcance de nossas metas investigativas.

Em coerência com o paradigma linguístico sociocognitivo que sustenta nossas análises linguísticas, vale lembrar que, conforme exposto no capítulo 2, a postulação de uma estrutura funcional genérica para uma unidade discursiva como um gênero, implica no reconhecimento de uma categoria que conjuga estabilidade e flexibilidade a um só tempo. Dito de outro modo, significa dizer que tais signos discursivos que integram nosso conhecimento linguístico não se definem por estruturas estáticas, fixas. Assim, há que reconhecer os casos prototípicos como melhores exemplos, e os casos que se distanciam mais ou menos deste centro. No caso dos relatos de experiência, em pauta neste estudo, o contexto de produção (cf. cap. 3) vai ser determinativo de algumas peculiaridades estruturais que os afastam do centro prototípico e que são significativas para o enquadramento analítico de nossa questão.

No que se refere à fase de Introdução do relato, de pronto destacamos a “Identificação do relator como sujeito das ações relatadas e experiências vivenciadas” (característica b – quadro 4), visto que tal etapa é inerentemente marcada pelas condições de produção de nossos

dados. Em relação ao contexto de produção, cabe lembrar que a primeira parte do instrumento investigativo proposto em 2009 por Lima (cf. cap. 3) garantiu aos alunos a condição de anonimato através de um pseudônimo. Sendo assim, não nos debruçaremos sobre a identidade real ou fictícia dos sujeitos investigados. Para situarmos nossos sujeitos em termos de identificação, valemo-nos do enunciado da quinta questão – “*Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola*”, que fornece duas opções: relatar experiências vividas pelo sujeito relator ou relatar experiências vividas por um colega. Dessa forma, duas perspectivas discursivas se instauram: a do aluno-relator que, na primeira pessoa do discurso, se posiciona como sujeito agente dos eventos relatados; e a do aluno-observador, em que a ação de relatar desenvolve-se na terceira pessoa do discurso, contando os eventos ocorridos com seus colegas. Nesse sentido, os relatos em primeira pessoa do discurso somam 54,37% e, em terceira pessoa, 45,63%.

Em relação aos acontecimentos descritos em primeira pessoa podemos perceber ainda dois focos distintos: os relatos pessoais, em primeira pessoa do singular (34,74%), como ilustram os exemplos 1, 2 e 3:

1. **24A9-22-** *Quando eu repeti a segunda série, mas não foi tão ruim assim, porque se eu tivesse passado eu acho que não teria um desenvolvimento bom, como eu tenho hoje.*
2. **24A9-6** *Ruim: Um dia que eu caí e destronquei o pé e a mão.*
3. **22A9-19-** *Comigo, um belo dia na Educação Física eu levei uma bolada na cabeça, doeu muito, ai que dor!*

Nos 19,62% restantes, os relatos figuram na primeira pessoa do plural (ou marcados pela expressão genérica “a gente”) como experiências vividas em conjunto pelo relator e outros colegas, como um amigo em especial, ou pela classe como um todo (exemplos 4 e 5).

4. **10A9-15-** *Quando nós estávamos jogando interclasse, a gente ganhou a primeira medalha de melhor jogador.*
5. **16A9-3 -** *Observação: teve um passeio, onde nós fizemos um teatro sobre o Estatuto do Homem e foi muito legal, fomos até o Colégio Olinda de Paula Magalhães, foi ótimo.*

No que tange às realizações em terceira pessoa temos, do mesmo modo, duas perspectivas instauradas. Em sua maior parte (41,13%), os estudantes, como relatores-observadores, optam por apresentar acontecimentos vividos por um colega (exemplos 6 e 7) ou colegas (exemplo 8), quer como experienciadores ou vítimas de uma ação.

6. **35A9-24 –** *Um aluno na hora de intervalo colocou fogo no cabelo da outra aluna*
7. **26A9-7-** *Foi o pior dia, a minha melhor amiga passou muito mal na aula de Educação Física.*

8. **39A9-1- Dois irmãos discutiram** com a professora, discutiram tão alto que até o diretor ouviu e suspendeu o dois alunos.

Por fim, nos 4,5% casos restantes, o aluno-relator estabelece uma perspectiva de “existência”, marcada pelos verbos “ter” e “haver”, em que um evento é o foco (uma festa, uma matéria) e em que, de fato, o gênero textual produzido se afasta fortemente do modelo de relato de experiência. Nos exemplos 9 - 12 faltam as ações sequenciais, faltam os atores. O evento (exemplo 10) é apenas descrito e avaliado.

9. **47A9-5: Já houve festas** (como festa junina) e apresentações, gincana.
10. **44A9-20** – *Um caso bom que aconteceu aqui no colégio foi quando houve a quadrilha aqui esse ano. Sempre essa festa enche, pais vêm, todas as família se divertir juntas. Bom depois dessa festa que acontece no mês de junho não há mais festa o que eu acho que não deveria acontecer. Deveria haver mais festa para poder unir mais a família ao colégio.*
11. **34A9-2 Quando tem física.**
12. **39A9-17 Os passeios, as palestras**

Embora haja alternância entre primeira e terceira pessoas do discurso, a voz verbal é sempre a mesma: voz ativa. Os alunos adotam, preferencialmente, uma postura de agentes das ações, para si e para os colegas. Ao privilegiarem a perspectiva em primeira pessoa, em detrimento da terceira (aproximadamente 9% de diferença entre tais perspectivas narrativas), os alunos sinalizam igualmente seu espaço, sua voz protagonista, **ainda que seja para contar fatos que envolvem, de modo contundente, seu descompasso com a vida escolar** (cf. seção 4.2). O fato de o foco narrativo não protagonizar o professor se justifica, mais uma vez, pela demanda posta pela questão “*Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola.*” Como já foi amplamente definido, a questão investigativa buscava ter a perspectiva dos alunos sobre a sua experiência escolar. E é isto que eles nos dão como resposta, como veremos neste capítulo. Assim, o professor e os demais agentes educacionais são, na quase absoluta totalidade dos casos, os coadjuvantes.

O segundo ponto que merece destaque refere-se à fase de Desenvolvimento dos relatos (quadro 4). Em relação à característica “d” da etapa de Desenvolvimento do relato – “Apresentação das ações seqüenciando-as temporalmente, estabelecendo relação com o tema/espaço/período focalizado no texto, explicitando sensações, sentimentos, emoções provocados pelas experiências” (cf. quadro 4) - menos da metade dos casos (192 casos - 45,4%), como vemos nos exemplos 13 e 14, apresentam tal complexidade estrutural. Em

54,6% (231 casos) as realizações discursivas em questão se limitam a apresentar uma sequência direta e abreviada dos eventos – às vezes uma única sequência – como ilustramos com os exemplos 15 e 16.

13. **52A9-24-** *Bem, foi assim! Não foi bom nem ruim foi muito engraçado... Um dia desses a professora de artes entrou na sala com uma cara danada aí ela pegou sentou fez a lista de presença e a gente tá falando, tá falando aí por minutos depois ela disse:
- Quem não tiver trazido o caderno de artes pode descer. Nossa aí foi o fim da picada nossa todo mundo desceu pra diretoria só ficou quatro alunos de trinta só quatro ficaram aí chegou lá em baixo a diretora pegou o nome de todo mundo e mandou um bilhete pra nossa mãe aí chegou aqui em cima a gente subiu rindo, gritando aí a professora mandou nós descermos de novo.*
14. **44A9-33** – *Eu não gosto de chegar atrasado em meus compromissos, mas como meu irmão de oito anos estuda no mesmo horário que eu vivo chegando atrasado pois espero ele para vir comigo. Uma vez era dia de hino nacional na escola, como cheguei atrasado o portão tinha fechado, daí eu fiquei depois do hino cantado. Fiquei com muita vergonha, pois a diretora brigou comigo.*
15. **52A9-14-** *O meu colega estava correndo na chuva de repente ele caiu no barro e sujou a roupa toda.*
16. **49A9-7** *Fizemos um trabalho que não fomos bem.*

Mais uma vez, as condições de produção têm um papel determinante, explicando a dimensão abreviada dos relatos. Conforme elucidamos no capítulo metodológico, o questionário aplicado como instrumento de investigação foi organizado no esquema pergunta-resposta. Por consequência, os relatos se emolduraram dentro deste par adjacente como respostas a um questionário. Soma-se a isso uma condição de aplicação do instrumento, qual seja o fato de tal pergunta ser a última do questionário (cf. cap. 3). Tal disposição implicou, sem dúvida, em uma limitação de tempo e mesmo de atenção por parte dos alunos. Tais fatores podem determinar a natureza breve dos relatos, dando-lhes uma configuração mais simples que a prototípica proposta por Bräkling (2010). Sem invalidar a natureza das experiências relatadas, o desenvolvimento sucinto dos relatos consegue nos oferecer os grandes temas merecedores da atenção de nossos alunos, sobre os quais nos debruçaremos na seção 4.2 deste estudo.

O terceiro ponto relevante diz respeito a um traço que se repete 178 vezes ao longo do relato, nas fases de Introdução, Desenvolvimento e Desfecho. Trata-se da inserção de avaliações explícitas, positivas (**22A9-13 - Caso bom:** *fiz novos amigos quando repeti.*) ou negativas (**10A9-13-** *Foi um caso ruim que aconteceu com minha colega. Ela estava merendando, mas o olho é maior que a barriga, ela comeu tanto que acabou vomitando na cantina*), acerca dos eventos relatados. O fato de as avaliações tomarem a dianteira da categoria se justifica pelo

enquadre proposto pela questão investigativa – quinta questão do instrumento investigativo – em que os alunos eram solicitados a contar um caso **bom ou ruim** que acontecera com eles ou com algum colega.

É importante antecipar que, como veremos à seção 4.2.5 deste estudo, há uma discreta preponderância de juízos morais negativos em relação a experiências divergentes, conflituosas. Este fato levanta uma questão relevante: a **não naturalização** de tais ações por parte dos alunos. O estranhamento persiste, na maioria dos relatos, mesmo quando os próprios relatores perpetraram as ações. Não estamos, pois, falando de possíveis sujeitos pré-morais, mas de sujeitos heterônomos em seus juízos morais (tendendo ainda à fase pré-convencional, cf. cap. 1). Assim, os rótulos de bom e ruim, como veremos (cf. seção 4.2.5), estão fortemente vinculados às consequências de suas ações (recompensa e punição), à sua experiência de prazer e ainda à expectativa do grupo ou do professor. Este fato constata a posição de La Taille (2006 – cap. 1), de que os indivíduos, na fase pré-convencional do desenvolvimento moral, respondem a rótulo de bom e ruim ancorados nas consequências de tais atos (recompensa ou punição – seção 4.2.6), não em princípios éticos. Portanto, os resultados iniciais apontam que a banalização dos atos de violência e a incivilidade em nossa cultura ainda não fizeram seu “serviço completo”. Persiste, mesmo entre os alunos com práticas divergentes, um código moral em que a escola deveria ser (Mas não é!) um espaço de convivência harmoniosa, delineada por cenas convergentes ao propósito educacional.

Destacamos, por fim, o encerramento dos relatos. De acordo com a avaliação emitida – positiva ou negativa – os resultados das vivências relatadas se alteram. Se as situações são positivas há um desfecho possível do relato: o evento acaba em “final feliz”, que pode ou não conter uma recompensa/premiação consequente de uma boa ação desempenhada (exemplos 17 e 18).

17. **10A9-16**- *Na hora da merenda, quando a gente se encontra e conversa.*

18. **28A9-10** *Um caso bom que aconteceu comigo, foi quando eu ganhei o prêmio de Educação para o Trânsito, isso foi muito bom, além do meu trabalho ser reconhecido, foi uma grande experiência.*

Logo, se os eventos são negativos há cinco encerramentos possíveis:

1. Final Feliz: a situação conflituosa relatada se resolve de maneira satisfatória;
25A9-16 - *Já tiveram coisas ruins que aconteceram comigo, como alguns meninos ficarem me colocando apelidos lobisomem e tudo mais, mas essa fase já passou.*
2. Consequência física ou psicológica gerada pela ação conflituosa;

12A9-8- *Quando a professora de Português bateu com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo.*

3. Punição aplicada sobre uma ação conflituosa, divergente;

18A9-20- *Para mim um caso que aconteceu com o meu colega que os alunos esconderam sua roupa no pátio e ele teve que por uma roupa de menina **para ir a diretoria.***

4. Avaliação Negativa;

10A9-4- *No ano passado, na hora do intervalo, dois alunos da 4ª série brigaram. Foi uma briga feia, a pior briga que já teve nessa escola desde quando eu vim estudar aqui. Os meninos foram expulsos, mas, por culpa deles e de outros meninos que ficam brincando de porradinha na hora do intervalo, o recreio está suspenso. Conclusão: a gente desce com os professores e em 15 minutos a gente tem que beber água, ir ao banheiro e merendar, **isso é injusto, por causa de meia dúzia, a turma da manhã inteira paga.***

5. Ausência de finalização explícita: ocorre nos casos em que há apenas a exposição direta dos fatos. As repercussões da ação relatada não são apontadas.

28A9-6 *Eu quebrei o braço.*

As finalizações com recompensa e punição ou com avaliação oferecem uma contribuição significativa para o entendimento do desenvolvimento do juízo moral dos sujeitos investigados. Como veremos à seção 4.2, os *frames* de Avaliação_Moral (seção 4.2.5) e Recompensas_e_Punições (seção 4.2.6) se vinculam por uma relação de Precede (cap. 2) a quase todos os demais *frames*. Assim, as experiências de Vida Escolar, positivas ou negativas, vinculam-se, via de regra, a prêmios e castigos.

Como anunciado no início desta seção e à Introdução deste estudo, interessa-nos a perspectiva discente sobre as experiências vivenciadas no espaço escolar. Assim, tal perspectiva vai emergir, de modo mais claro, através dos *frames* - estruturas de conhecimento baseadas na experiência (cf. Semântica de *Frames* e FrameNet, cap. 2 e 3) – emergentes nos casos relatados. Assim, na próxima seção, que se constitui como o núcleo analítico deste estudo, passamos a nos deter, de modo mais longo e aprofundado, em tais categorias.

4. 2. OS *FRAMES* EMERGENTES E O MAPA DA CRISE

De posse das considerações referentes às realizações discursivas dos alunos acerca do gênero relato de experiências, nossa investigação prossegue com a identificação das principais

cenar ou experiências emergentes nos relatos. A partir de tais cenas, procedemos, à identificação do *frame* **central** evocado em cada um dos relatos, estabelecendo, dessa forma, quatro *frames* nucleares, quais sejam: (1) Indisciplina_Escolar – hierarquicamente vinculado a quatro subframes: Encontro_Hostil, Bagunça, Fuga_Escolar e Furto; (2) Ensino_Educação, (3) Acidente e (4) Relacionamento_Pessoal.

Começamos, pois, por uma definição mais genérica dos quatro *frames* evocados pelo discurso discente e categorizados a partir da questão-problema que orienta a presente investigação e das perspectivas teóricas multidisciplinares assumidas:

1. Indisciplina_Escolar (169 casos): vista como um macroframe, envolve diferentes formas de violação a algum tipo de norma vigente na escola, seja esta violação de ordem moral ou convencional (cf. cap. 1). Conforme pontuamos, as regras morais são aquelas ancoradas em princípios éticos, cuja construção se dá socialmente, visando o bem comum, enquanto as regras convencionais definem objetivos de um grupo específico (a comunidade escolar, no caso), atendendo as necessidades deste grupo em um determinado momento ou situação. Nesse sentido, temos, pois, quatro subframes hierarquicamente vinculados a tal cena de experiência escolar:

- (a) Encontro_Hostil (122 casos): implica violação de regras morais. Os relatos apresentam eventos que aludem à hostilidade entre duas partes, como violência física, verbal, sexual e psicológica. Depredação contra o patrimônio, seja público ou privado, também foi incluída neste grupo temático.

12A9-8- Quando a professora de Português bateu com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo.

- (b) Bagunça (36 casos): implica, na perspectiva dos alunos, violação a regras convencionais. As infrações a tais regras se dão por meio de ruptura com os padrões interacionais compatíveis com o trabalho em sala de aula ou na escola.

25A9-13: No dia da aula de português, eu e quatro colegas começamos a cantar uma música da Xuxa, só para irritar a professora, só que ela ficou tão nervosa, que mandou as quatro para a diretoria e eu fiquei dentro da sala rindo muito porque elas levaram um bilhetão!

(c) Fuga_Escolar (6 casos): os relatos deste grupo envolvem, para os alunos, quebra de regra convencional (regulamento escolar), apontando ações de alunos que deixam, sem autorização, a sala de aula ou a escola.

34A9-3 - Ruim: Eu uma vez matei aula dentro do banheiro da escola, e a supervisora me pegou. Liguei para minha mãe. Eu passei maior vergonha. Esse dia na escola foi muito ruim.

(d) Furto (5 casos): descreve violação de regra moral, implicando ações de subtração indevida de objetos de outrem.

16A9-11- Foi um caso que aconteceu com uma menina que estudava comigo, ela estava levando dinheiro para comprar uns livros na escola que um homem tinha trago no dia anterior e quando ela foi pegar o dinheiro para comprar os livros o dinheiro dela tinha sumido e ninguém sabia quem tinha pegado.

2. Ensino_Educação (125 casos): os relatos que acionam este *frame* ligam-se a atividades que envolvem o processo de ensino-aprendizagem escolar de modo geral, realizadas ou não na instituição.

15A9- 8 – Caso bom: foi quando fiquei a madrugada inteira estudando com meus colegas e nós fechamos a prova mais difícil, no final do ano.

3. Acidente (97 casos): as cenas que compõem esta categoria caracterizam acontecimentos inesperados, desagradáveis, dentro do espaço escolar e que podem envolver perda, dano, lesão, prejuízo. Nesse sentido, envolvem casos de acidente, excreção, morte, incidentes médicos e com insetos.

24A9-7- Outro dia teve um campeonato aqui na escola de futebol, aí teve um garoto que caiu e quebrou o braço.

4. Relacionamento_Pessoal (32 casos): os relatos descrevem relações interpessoais - como amizade ou namoro - que se estabelecem entre os alunos.

10A9-12- Quando eu fiquei com uma garota linda, maravilhosa, glamurosa, olhar de diamante, no colégio, escondido, na festa de fim de ano.

A tabela 2 abaixo traduz, em termos de frequência, a emergência dos referidos grupos conceptuais centrais:

<i>Frames</i>	Subframes	Nº. de Casos	Número de casos	Ocorrências %
1. Indisciplina_Escolar	Encontro_Hostil	122	169	39,95%
	Bagunça	36		
	Fuga_Escolar	6		
	Furto	5		
2. Ensino_Educação	-	-	125	29,55%
3. Acidente	-	-	97	22,93%

4. Relacionamento_ PESSOAL	-	-	32	7,57%
TOTAL	-	-	423	100%

Tabela 2: *Frames* Evocados

Conforme já explicitado, a perspectiva instaurada pelos Modelos de Uso da Linguística Cognitiva (cf. Metodologia) impõe-nos um procedimento analítico que cabe aqui lembrar brevemente. A premissa sociocognitiva e construcional assumida é de que a frequência de ocorrência de unidades linguísticas tem relação direta, dentro do sistema linguístico, com as convencionalizações de uso. Assim, a rede de signos que compõe a gramática e o léxico de uma língua se ergue na cultura e resulta dos usos linguísticos reiterados e fixados nas práticas interacionais. Ancorados em tal paradigma teórico, a pesquisa quantitativa promovida neste estudo ganha um viés específico. Assumimos, pois, em nossas análises a mesma relação entre a frequência de uma determinada cena conceptual ou *frame* - assim como dos EFs e das ULs que o configuram e evocam - no discurso discente e a sua relevância ou convencionalização em uma comunidade escolar específica. Vale pontuar, também, que, por outro lado, sendo o nosso objeto uma complexa questão educacional, a baixa frequência, o silêncio, o não-dito também podem ser vistos como sinais de veto, de medo ou de baixa ou nula consciência reflexiva sobre a questão.

Nesses termos, a tabela acima nos mostra que a cena mais marcada nas práticas discidentes dentro do cenário educacional em foco é a Indisciplina_Escolar, com 169 ocorrências (39,95% dos casos), e, dentro dessa macrocena, as cenas de violência perspectivadas, de modos distintos, como Encontro_Hostil (122 ocorrências). Confrontando tais achados com a frequência do *frame* Ensino_Educação (29,55%), a indisciplina ocupa a frente, com uma vantagem superior a 10%.

Tais números sinalizam, de pronto, uma pista em um mapa a ser configurado; a crise parece já ter, portanto, a sua primeira marca de evidência.

Cabe pontuar ainda que os *frames* apresentados nesta seção são também considerados em termos dos vínculos conceptuais que instituem, isto é, em termos dos elos, das relações em rede que configuram **dentro do discurso dos alunos** (cf. FrameNet, cap. 2). Assim, com base nas proposições da plataforma de anotação lexicográfica FrameNet, mas tendo como alvo a rede específica tecida no discurso discente, passamos a apresentar os elos entre os *frames*. O nóculo central, mais alto é um macroframe que estamos nomeando como Vida Escolar. A partir dele se institui uma relação com quatro subframes subordinados: Indisciplina_Escolar, Ensino_Educação, Acidente e Relacionamento_Pessoal. O *frame* de Indisciplina_Escolar,

por sua vez, vincula-se a quatro subframes – Encontro_Hostil, Bagunça, Fuga_Escolar e Furto. O subframe de Encontro_Hostil, por sua vez, é configurado por elos de Perspectiva_em (cf. seção 2.2.1), que recobre distintas perspectivas para as vivências de violência na escola, quais sejam violência física, verbal, psicológica, sexual e deprecação.

Dois outros *frames*, não considerados nas descrições acima, perpassam amplamente os relatos: os *frames* de Avaliação_Moral e de Recompensas_e_Punições. O primeiro respeita ao juízo de valor que emerge de modo claro em todos os *frames*, em 35,46% dos relatos (150 casos), dado o enquadre avaliativo proposto pela quinta questão do instrumento investigativo: “Conte um caso (**bom ou ruim**) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola”. O segundo é evocado em três dos quatro *frames* presentes (Indisciplina_Escolar, Ensino_Educação, Relacionamento_Pessoal). A diferença na emergência de tais cenas conceptuais está na natureza de seus elos em relação aos demais. Como avaliação ou como consequência de tais cenas, ambos os *frames* implicam uma relação de Precede (cf. cap. 2), o que significa dizer que os *frames* a que se vinculam são condições necessárias a sua emergência.

Estamos considerando, portanto, em termos de superordenação (pai) e subordenação (filho), *frames* mais genéricos, macroframes, como estruturas conceptuais mais abertas (Vida Escolar, Indisciplina, Bagunça).

Nesses termos, o diagrama 1, sintetizando os dados discutidos nesta seção, mostra os *frames* emergentes dentro das diferentes ordens hierárquicas que se estabelecem entre eles, baseadas nas relações conceptuais – por meio das setas coloridas: azul, para relação Subframe; rosa: Perspectiva_em; preta: Precede (cf. seção 3.4) – e na frequência de ocorrência das cenas.

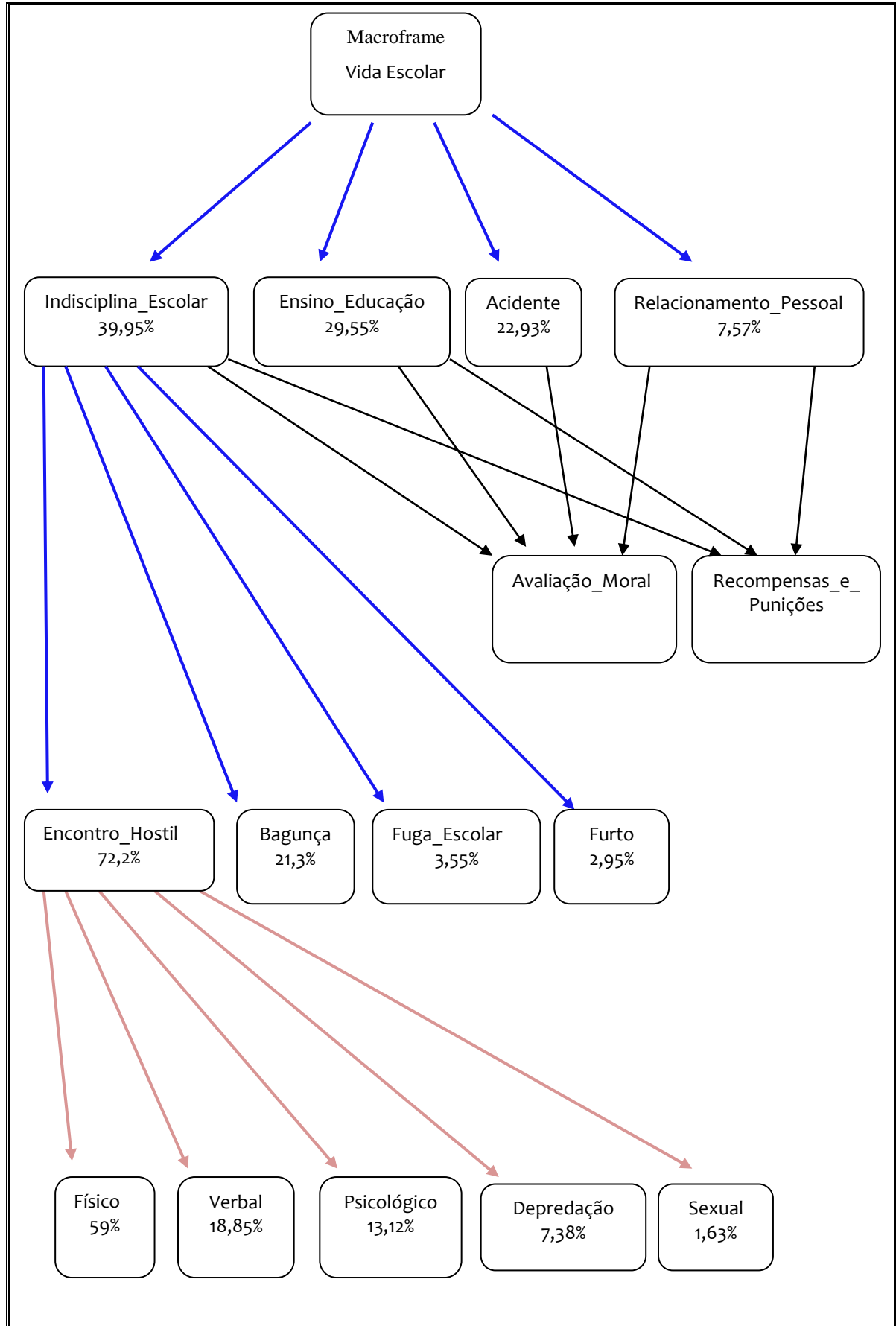


Diagrama: Principais frames emergentes nos relatos

Temos, pois, o primeiro mapa da Vida Escolar a partir da perspectiva de nossos relatores. Para nós, um mapa global da “crise”, com pistas bastante contundentes. Uma análise mais minuciosa dessas cenas pode, contudo, nos levar ainda mais fundo. É o que faremos, portanto, nas próximas seções, buscando examinar as particularidades de cada campo conceptual, de modo a compreender, mais de perto, como os alunos conceptualizam e categorizam suas experiências escolares. Tal retrato fornecido por estes atores é a pista que nos guia na busca de uma compreensão mais clara do mapa da nomeada “crise da sala de aula”. Para tal empreitada, valemo-nos das descrições semânticas oferecidas pela plataforma de anotação lexicográfica FrameNet nos termos descritos no cap. 2 e na Metodologia.

Nosso percurso analítico nas próximas seções inicia-se, por ordem de frequência de ocorrência, com os quatro *frames* que se vinculam ao macroframe de Indisciplina_Escolar. Em seguida, passamos a análise do *frame* Ensino_Educação e das duas cenas de menor frequência de aparecimento – Acidente e Relacionamento_Pessoal. Os *frames* de Avaliação_Moral e de Recompensas_e_Punições serão descritos por último de modo a evitar suas retomadas em todas as seções, uma vez que se vinculam a todas as cenas.

4.2.1. O Macroframe de Indisciplina_Escolar

O macroframe de Indisciplina_Escolar (39,95% dos casos) passa a ser analisado na presente seção em uma rede de relações conceptuais com os seguintes subframes: Encontro_Hostil, Bagunça, Fuga_Escolar e Furto (cf. diagrama 1 na seção 4.2).

Os relatos de Violência: o *frame* Encontro_Hostil

O primeiro agrupamento semântico no campo da Indisciplina_Escolar tematiza a violência (122 casos – 72,2%). De pronto, o percentual quase insignificante de diferença em relação aos relatos que tematizam os processos de ensino-aprendizagem (125 casos; 0,7% a mais) já se constitui como um forte sinalizador da crise de valores que almejamos entender. De igual modo, ilustra como os sujeitos investigados buscam exercer – ainda que por meio de comportamentos negativos – o seu desejo de protagonismo na cena.

Conforme evidenciamos às seções anteriores (cf. diagrama 1) o *frame* de Ensino_Educação é tematizado somente em 29,55% dos relatos. Os demais, em sua maioria, são *frames* divergentes, em que a cena de violência ocupa a dianteira da lista com 72,2% dos casos dentre aqueles perspectivados no macroframe da Indisciplina. Tais constatações contribuem com a hipótese anunciada de que vivenciamos uma profunda crise de sala de aula que espelha fortemente a opacidade de valores e princípios da sociedade contemporânea. Sendo assim, buscamos entender a natureza da violência em nosso estudo de caso.

As ações relatadas pelos alunos que abordam a violência escolar configuram cinco diferentes perspectivas (cf. Diagrama 1 e Gráfico 1): violência física (59%), violência verbal (18,85%), violência psicológica (13,12%), depredação (7,38%), e violência sexual (1,63%). Devido às particularidades dessas cenas, analisaremos cada uma em separado.

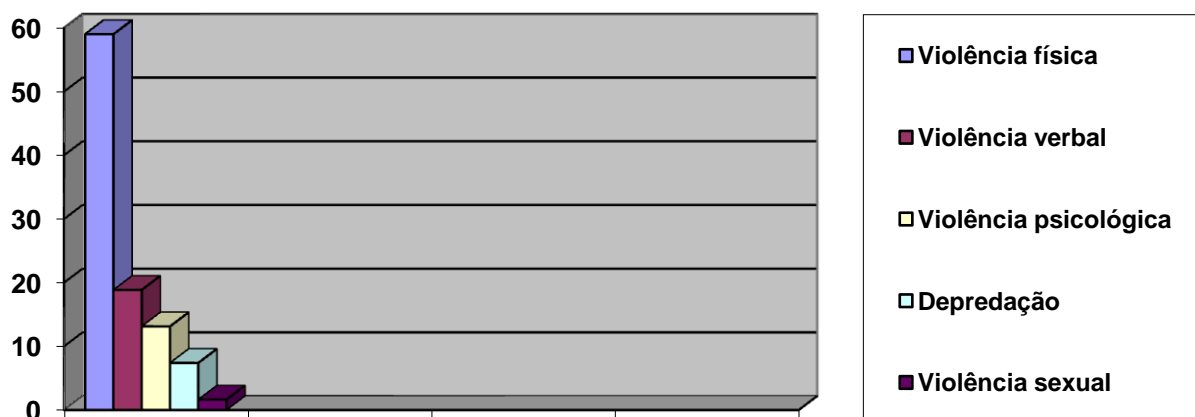


Gráfico 1: A cena de Violência

Para entendermos melhor a dinâmica da violência (física, verbal e psicológica) em ambiente escolar, utilizaremos como categoria analítica, como já explicitado, o *frame* Encontro_Hostil (Hostile_Encounter) descrito pela FrameNet. Para a cena de depredação, propomos uma descrição específica a partir da perspectiva instaurada pelos relatos.

As cenas de violência física

Os relatos de violência física atingem, em uma escala hierárquica da violência, o mais alto grau (72 casos – 59%). O *frame* de Encontro_Hostil nos dá uma visão mais aprofundada desta cena.

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

Quadro 5: *Frame* Encontro_Hostil

O *frame* em questão apresenta os elementos de um Encontro_Hostil que se estabelece entre duas partes opositoras. Amplamente convencionalizada em nossa cultura, a cena delineada pelos alunos se assemelha em todos os aspectos à situação de violência vivida fora dos muros da escola. A frequência de ocorrência dos EFs e das ULs deste *frame* nos relatos mostra, como passamos a considerar, a perspectiva dos alunos sobre tal cena.

A cena perspectivada como violência física – *frame* Encontro_Hostil_Físico – traz como Elementos de Frame mais frequentes os EFs centrais **Lado 1** e **Lado 2**, ou seja, Agressor e Agredido (exemplo 19), seguidos pelo **Resultado** da ação de violência física (exemplo 20).

19. **49A9-15** - Esse **meu amigo** **bateu** **no meu colega** **até sangrar o nariz dele**.

20. **35A9-11** – *O sino tinha batido para o intervalo, e todos saíram de repente veio um menino por trás da minha colega Natalia e botou fogo no cabelo dela, aí ela foi e contou para a diretora e ela chamou a policia e todo mais, e depois o menino foi expulso do colégio*

Os eventos descritos pelo EF Lado 1 (Agressor) são, sobretudo, desempenhados pelo aluno (96,2%), e em 3,8% dos casos pelo professor. Da mesma forma, o EF Lado 2 (Agredido) é preenchido, em sua maioria (83,71%), pelos alunos, seguidos pelo professor (15,06%) e o diretor (1,23%). Há, portanto, um baixo percentual de aparecimento de outros personagens escolares nos eventos violentos, sendo os próprios alunos os agentes e as vítimas de tais ações.

O EF não central **Finalidade** aparece na configuração do conflito (exemplo 21). Já o EF **Justificativa** emerge para explicar o porquê do ato de violência, após sua execução (exemplo 22).

21. **15A9-4** – *Uma menina da minha sala se fazia ser minha amiga falava que era minha amiga e eu acreditava nela. Até que um dia eu estava correndo (eu tinha onze anos) brincando de pique-pega na hora do recreio ela pegou e pôs o pé na minha frente para eu cair, nisso eu bati com as costas no chão e bati o joelho no chão com muita força e até hoje meu joelho dói por causa da Helen.*
22. **25A9-17**: *A vez que eu empurrei um amigo da arquibancada, isso só aconteceu porque ele puxou o meu cabelo, aí sem ver eu empurrei ele, só vi ele lá no chão, na hora até que foi engraçado, mas depois me senti culpada, mas graças a Deus não aconteceu nada de grave com ele.*

A tabela abaixo sintetiza os EFs emergentes e suas frequências no discurso discente:

	EFs	Frequência	Ocorrências %	Exemplos
EFs Centrais	Lado 1	155	31,06	47A9-2 : Um dia uma aluna agrediu uma professora de matemática, durante a sua aula. 25A9-15 : Uma vez eu briguei na escola com uma menina chamada Glisielle, que estudou comigo na 6ª série do 7º ano (...)
	Lado 2	142	28,45	12A9-8 - Quando a professora de Português bateu com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo. 22A9-7 - Porrada, quando um garoto tomou um soco de uma menina. Ao segurá-la, ele marcou seu braço, logo seu namorado veio e bateu no garoto.
	Problema	37	7,4	16A9-15 - Quase peguei uma garota arrogante e otária de murro porque ela mexeu comigo me chamando de Nega Preta (...)

	Lados	13	2,6	22A9-10- Sexta-feira, dez de outubro <u>meus colegas</u> brigaram e tomaram muitos socos.
EFs não-centrais	Resultado	50	10	1A9-10 Um dia uma menina deu um soco no nariz da outra e <u>sangrou muito</u>
	Lugar	30	6,02	16A9-8- Uma vez tamparam mexerica num aluno <u>aqui na sala</u> . Colocaram cola na mexerica e tamparam. (...)
	Instrumento	29	5,82	16A9-7- Um de meus colegas pegou <u>casca de laranja</u> encheu de cola e jogou em outro colega.
	Alvo	25	5,02	12A9-8- Quando a professora de Português bateu com a mesa <u>na cabeça</u> do Tiago e ele ficou com um galo.
	Justificativa	8	1,6	26A9-17 – (...) então o Daniel foi em casa e pegou a faca e correu atrás das meninas e no outro dia <u>ele falou que era zoação</u> .
	Modo	7	1,41	34A9-13 Um garoto deu um soco <u>bem dado</u> numa menina
	Finalidade	2	0,41	18A9-7- Ela pegou e me empurrou na cerca de propósito <u>para eu não pegar a bola</u>
	Intensidade	1	0,21	49A9-15 Esse meu amigo bateu no meu colega <u>até sangrar o nariz dele</u> .
	TOTAL	499	100%	-

Tabela 3: Elementos do *Frame* Encontro_Hostil_Físico

Os EFs não centrais que compõem a cena apresentam detalhes das ações de violência: o EF Lugar traz o local das agressões, que, via de regra, aconteceram não só na escola, mas também em sala de aula, possibilitando a identificação do conflito, bem como dos envolvidos; os EFs Modo e Intensidade demonstram como o EF Lado 1, ou seja, os agressores perpetraram suas ações, através de um soco “bem dado” ou “correndo atrás” dos agredidos. O modo de executar a ação é complementado pelo EF Instrumento. Objetos disponíveis na escola – mesas, cadeiras, cola, pedras – e objetos trazidos pelos próprios alunos – facas, isqueiros – são utilizados para atacar os agredidos em determinado Alvo, descritos pelas partes do corpo dos agredidos: olhos, nariz, rosto, cabeça, entre outros.

Dois EFs presentes na tabela 3 merecem consideração distinta: o EF Problema (*Uma questão não resolvida sobre a qual os dois lados do encontro hostil estão em desacordo*) e o EF Objetivo (*O resultado desejado do desfecho de um encontro hostil para o **Lado 1** ou para todos os lados coletivamente.*) Trata-se da baixa frequência de explicitação do primeiro (exemplos tabela 3) e da não-explicitação do segundo. Os EFs em questão, como podemos ver na descrição da FrameNet acima, são elementos centrais ou obrigatórios nas cenas de nossa

cultura, visto que configuram a motivação e o objetivo do Encontro Hostil. A perspectiva discente, todavia, não lega foco para tais elementos, uma vez que o EF Problema é explicitado em apenas 7,4% dos relatos. A não frequência sinaliza, nos termos teóricos assumidos neste estudo (cf. Metodologia), que estes elementos têm pouco relevo na concepção discente nas cenas de violência. **O uso da violência pela violência, como resolução de conflitos, é que se torna foco.** O importante é “brigar por brigar”!

De fato, a ausência explícita destes EFs na cena conceptual se explica pela não consciência dos sujeitos adolescentes em relação à gênese de suas ações violentas. De igual modo, esta consciência falta aos educadores. **São estas duas pistas fundamentais para se pensar um caminho para o processo de uma educação cidadã.**

Retomando as discussões sustentadas no capítulo 1, pode-se afirmar que, sob uma perspectiva psicológica (Donald Winnicott *apud* Tognetta, 2003) é necessário reconhecer as causas afetivas dos casos de violência, visto que “a agressividade [do aluno] que dificulta seriamente o trabalho do professor é quase sempre a dramatização de sua realidade interior, que é ruim demais para ser tolerada como tal”. A busca, pois, pelas causas afetivas da violência reitera as postulações de La Taille (2006 – cap.1) que afirma que a dimensão afetiva é, do mesmo modo que a dimensão racional, um dos pilares no desenvolvimento moral dos indivíduos, o que a torna relevante para o entendimento das ações violentas dos sujeitos investigados.

De igual modo, sob uma perspectiva social, vimos que Leme (2009; cap.1) considera que apontar a exclusão social e suas decorrências como único fator da violência escolar significa uma simplificação perigosa da questão. Com o surgimento de novas modalidades de violência, os pesquisadores foram levados os a atribuir o fenômeno da violência escolar a uma crise de valores ou de socialização, o que converge com as discussões de Fridman (2000) e Adelman (2009) sobre a crise de valores que assola a sociedade pós-moderna e que lega a seus indivíduos as ansiedades e vertigens da época (cf. seção 1.1).

Outra marca linguística relevante no *frame* Encontro_Hostil_Físico tange à diversidade e à frequência de unidades lexicais utilizadas pelos alunos para se referirem às ações violentas. Elas perpassam da briga às atitudes mais graves, como colocar fogo e tentativas de homicídio. Para descreverem tais ações, os alunos também se ancoram na oralidade, valendo-se de gírias características de seu dialeto jovem:

Unidades Lexicais	Frequência	Ocorrências %	Exemplos
Brigar/briga	22	17,45	52A9-4- Mas o ruim é que <u>briguei</u> dentro

			de sala com um menino que vivia pegando no meu pé. E era todo o santo dia, teve um dia que perdi a paciência com ele e dei um tapão nele, dessa vez foi a primeira vez que fui a diretoria.
Bater	18	14,27	12A9-8 - Quando a professora de Português <u>bateu</u> com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galho.
Colocar/tacar/botar fogo	12	9,5	35A9-4 - É um caso ruim: um menino <u>colocou</u> fogo em uma amiga, acabou tudo bem, (...)
Pegar de porrada	11	8,74	26A9-10 - nós fomos para <u>pegar elas de porrada</u>
Dar/tomar/acertar – soco/tapa	9	7,15	1A9-10 -Um dia uma menina <u>deu um soco</u> no nariz da outra e sangrou muito
Jogar	8	6,3	16A9-7 -Um de meus colegas pegou casca de laranja encheu de cola e <u>jogou</u> em outro colega.
Agredir	7	5,55	44A9-29 - Uma ex-colega minha <u>agrediu</u> o meu colega a tapas dentro da sala de aula
Tampar	6	4,77	1A9-21 - depois ele pegou uma pedra e me <u>tampou</u>
Empurrar	5	3,96	18A9-7 - Foi o dia que uma colega minha me <u>empurrou</u> no arame
Dar voadora/rasteira/chute	5	3,96	15A9-1 -Só vi o meu colega <u>dando uma voadora</u> no meu outro colega,
Matar	2	1,6	26A9-14 - Ele sem mais nem menos <u>quis matá-las</u> saindo correndo atrás delas com um facão
Brincar de porrada	2	1,6	34A9-19 - Meu colega estava <u>brincando de porrada</u> com um outro menino maior do que ele.
Agarrar	2	1,6	47A9-6: Foi muito ruim quando a aluna agrediu a professora, <u>agarrou</u> o pescoço dela
Por/parar pé	2	1,6	15A9-4 -Ela pegou e <u>pôs o pé</u> na minha frente para eu cair
Quebrar	2	1,6	26A9-24 - <u>Quebrar</u> uma cadeira no diretor.
Arranjar/criar confusão	2	1,6	26A9-3 - O menino que morava em Santa Luzia e estudava no Ipiranga <u>arranjou confusão</u> com um menino que também estudava na escola.
Pisar	1	0,8	12A9-9 - Foi quando a professora <u>pisou</u> na cabeça do aluno e o aluno não falou nada
Puxar	1	0,8	25A9-17 - isso só aconteceu porque ele <u>puxou</u> o meu cabelo, (...)
Esfaquear	1	0,8	26A9-14 - Meu colega, tentou <u>esfaquear</u> as meninas da minha sala
Enforcar	1	0,8	47A9-7 - Ela <u>enforcou</u> a professora, quando a professora chamou a sua atenção.
Gírias	7	5,55	1A9-20 - o Risoles chamou o Bleck, feijão e o saci para “ <u>distancar</u> ” com nós. 1A9-21 - mas não tem moral de “ <u>cair numa</u> ” comigo, porque depois “ <u>pego ele de bonde</u> ”.
TOTAL	126	100%	-

Tabela 4: Unidades Lexicais – Encontro_Hostil_Físico

A diversidade e a frequência das Unidades Lexicais no quadro acima mostram a “riqueza” de enquadramentos dos eventos de violência física e a profunda divergência dessas cenas em relação ao propósito educativo escolar. *Brigar* e *bater* são as ações mais convencionalizadas nas práticas de violência física, seguidas de *tacar fogo* e *pegar de porrada*. O crivo das ações não para aí: *agredir*, *dar soco*, *chute*, *esfaquear*, *enforçar* compõem o rico repertório de agressões. De fato, os valores e princípios morais que fornecem conteúdo a uma ética cidadã – considerada como a opção para educação formal pública em nossa sociedade (cf. cap.1) – são largamente violados nas cenas descritas. O mapa da crise, ante tais resultados, começa a ganhar contornos nítidos e a clamar por novos rumos educacionais.

Dois casos (exemplos 23 e 24) merecem destaque especial nos eventos de violência física. O mais antigo código moral de que se tem notícia – a Lei de Talião: “olho por olho, dente por dente” – é demonstrado na prática por estes alunos. Após brigarem por determinado motivo, os agredidos retornam ao encontro hostil como agressores. Essa espécie de revanche ou vingança frequentemente presenciada em nossa sociedade também mostra sinais de ocorrência na escola. Apenas um dos alunos afirma desejar parar “*com essa idéia torta*”, ou seja, percebe não valer a pena envolver-se nesse tipo de ação.

23. *IA9-20 Na 7ª série, dente, jojo, pepi, pão, pendão, pezarine eram da mesma sala, eles tinham tumulto com quase todas as salas do colégio da turma da noite. Um belo dia eles tamparam na briga contra um moleque da outra sala e bateram no Risoles. Aí no final da aula, o Risoles chamou o Bleck, feijão e o saci para “distanciar” com nós aí nós “destancamos” na porrada outra vez e eles saíram no prejuízo. Aí paramos com essa idéia torta.*

24. *IA9-21 Uma vez, no final da aula eu e meus parceiros estávamos batendo em um colega nosso, foi quando eu acertei um soco na boca dele e começou a sangrar, ele então ficou muito bolado comigo. Ele falou que queria me pegar na hora da saída, foi o que ele tentou fazer, mas não conseguiu, ele ficou só me peitando, depois ele pegou uma pedra e me tampou, e errou. Depois os colegas dele queriam me pegar, mas não conseguiram, pois fui embora. Mais pra frente uns caras que eu não conheço chegaram na minha dizendo que iriam pegar o moleque. Foi o que eles fizeram, foram lá e bateram no moleque, e até hoje ele fala que eu to devendo, mas não tem moral de cair em uma comigo, porque depois pego ele de bonde.*

Os relatos mostram um forte comprometimento dos relatores com as cenas descritas - um quadro inicial de violência gratuita, em que faltam os EFs Problema e Objetivo e de ação em grupo (gangues jovens?) seguida de resposta igualmente hostil. As ULs usadas, entre gírias que expressam agressões físicas e apelidos (cf. negritos), demarcam uma busca da sensação de pertencimento junto ao grupo - *como quero ser e o que estou sentindo diante daqueles que estão comigo* (Tognetta, 2003). Para o aluno, sentir-se parte de um grupo

implica reproduzir o comportamento deste, cuja orientação é a obediência. Nesse sentido, o aluno sente-se pertencente a este grupo e participa ativamente de suas atividades, sejam elas adequadas ou não. Um sinal vermelho se acende: este pertencimento é um valor! A Violência ganha contornos mais perigosos para os jovens.

Cabe considerar, por fim, uma questão que, de algum modo, traz uma ponta de luz dentro do cenário descrito. Os juízos de valor que os alunos emitem sobre tais cenas de violência são, em sua quase totalidade, **negativos**. Apenas 2,04% casos têm avaliação positiva (ver *frame* Avaliação_Moral, seção 4.2.5). Tal julgamento mostra, como já pontuamos à seção 4.1, que nossos sujeitos, ainda que em estágio heterônomo da construção de seu saber e sensibilidade moral, **não naturalizaram** tais cenas de violência em suas práticas, o que vai ao encontro dos achados de Lima (2009). A autora mostra, em seus resultados analíticos, que os alunos investigados em seu estudo (em parte, os sujeitos são os mesmos de nossa pesquisa – cf. Metodologia) apontam para uma **não naturalização** da cena aula conflituosa, quando normatizam o *frame* Aula e proíbem a sua integração com *frames* divergentes, como violência, desordem, desrespeito etc.

Tais práticas acionam o *frame* de Recompensas_e_Punições, como analisaremos à seção 4.2.6 deste estudo.

As cenas de violência verbal

Seguindo a dianteira da violência física, os casos de violência verbal ocupam 18,85% (23 casos) dos relatos de violência. Tal cena, como já explicitado, pode ser enquadrada pelo mesmo *frame* de Encontro_Hostil, sendo que as ULs usadas – *brigar, discutir, responder, agredir verbalmente* – instauram uma perspectiva de confronto apenas verbal.

O EF **Lado 1** se materializa em 95,66% dos casos na figura dos alunos e em 4,34% na figura do professor, ou seja, menos de 5% dos conflitos verbais são promovidos pelos professores. Entretanto, não se nota tal diferença ao considerarmos o EF **Lado 2**, ou agredido. A diferença que os separa é insignificante, apenas um único caso. Em 52,17% são os professores e em 47,83% os alunos. Este é o único contexto em que a figura do professor aparece em relevo, mesmo assim, esse relevo é negativo.

25. **39A9-1- Dois irmãos discutiram com a professora, discutiram tão alto que até o diretor ouviu e suspendeu os dois alunos.**

26. **49A9-12 Um colega foi agredido pela professora verbalmente na escola**

27. **18A9-25-** Ruim: Quando **briguei** com **um dos meus melhores amigos**, mas graças a Deus já está tudo bem.

Já o EF **Problema** aparece em algumas situações (14,03% dos relatos), diferentemente do que ocorre com os relatos de violência física que não explicitam este elemento na cena.

28. **33A9-2:** Uma vez uma aluna **atendeu o celular dentro de sala**, sem pedir para a professora, ai a professora foi reclamar com a menina, a menina achou ruim e começou a discutir com a professora, falando que ela tinha saído com o marido da outra. Até polícia veio na escola.

29. **49A9-15** Na 4ª série eu e meu amigo brigamos **por causa de figurinha**.

A cena descrita pelos alunos apresenta, além dos elementos centrais: Lado 1, Lado 2, Lados e Problema, dois EFs não centrais: Resultado e Assunto. O primeiro fora descrito no *frame* de Encontro_Hostil_Físico, como o resultado de um evento. O segundo EF, por sua vez, diz do conteúdo da discussão, ou seja, o assunto que emerge no conflito, o tópico da discussão. Sendo assim, ilustramos com a tabela abaixo a frequência de aparecimento dos elementos do *frame*:

	Elementos de Frame	Nº. de Casos	Frequência	Ocorrências %	Exemplos
Elementos de Frame Centrais	Lado 1	23	45	38,8	49A9-12 Um colega foi agredido pela <u>professora</u> verbalmente na escola.
	Lado 2	23	37	31,9	18A9-25- Ruim: Quando briguei com <u>um dos meus melhores amigos</u> , mas graças a Deus já está tudo bem.
	Problema	8	15	12,93	33A9-2: <u>Uma vez uma aluna atendeu o celular dentro de sala, sem pedir para a professora</u> , ai a professora foi reclamar com a menina, a menina achou ruim e começou a discutir com a professora, (...)
	Lados	7	10	8,62	44A9-27 – Uma vez na quinta série tinha <u>dois amigos meus</u> , um sentado de cada lado meu, e eles estavam discutindo, se xingando (...)
Elementos de Frame Não-Centrais	Resultado	6	7	6,03	34A9-20 - Ruim. Eu discuti com minha colega que se chama (Núlria), (...) <u>Até hoje não converso com ela, eu e mais uma.</u>
	Assunto	2	2	1,72	33A9-2: (...) a menina achou ruim e começou a discutir com a professora, <u>falando que ela tinha saído com o marido da outra.</u>
	TOTAL	23 casos	116	100%	-

Tabela 5: Elementos do *Frame* Encontro_Hostil_Verbal

Do mesmo modo que acontece com a cena de violência física, a cena de violência verbal aciona o *frame* de *Recompensas_e_Punições*. As ocorrências relativas a esse *frame* serão analisadas à seção 4.2.6.

Um aspecto positivo nesta cena: assim como nas cenas de violência física (*Encontro_Hostil_Físico*), todos os juízos morais emitidos (cf. *frame* de *Avaliação_Moral*, seção 4.2.5) se dão através de avaliações negativas acerca dos acontecimentos, o que revela alguma pertinência ética dos sujeitos, bem como a não naturalização da inserção de cenas divergentes em ambiente escolar (exemplos 30 e 31).

30. **25A9-15:** *Uma vez eu briguei na escola com uma menina chamada Glisielle, que estudou comigo na 6ª série do 7º ano, mas depois disso nunca mais, porque é chato né?*

31. **33A9-10:** *Ano passado uma colega respondeu a professora isso não foi legal.*

Ilustramos, por fim, uma das faces da crise de sala de aula – o conflito de papéis – através dos dois casos que se seguem.

32. **33A9-2:** *Uma vez uma aluna atendeu o celular dentro de sala, sem pedir para a professora, ai a professora foi reclamar com a menina, a menina achou ruim e começou a discutir com a professora, falando que ela tinha saído com o marido da outra. Até polícia veio na escola.*

33. **39A9-12-** *Um belo dia, eu estava dentro de sala, copiando matéria de Português, mas estava conversando, até que o professor mandou eu ficar quieta, mas eu não fiquei. Depois ele mandou a minha colega ficar quieta e ela também não ficou, uns 5 minutos depois, ele mandou eu sair de sala e me chamou de sem educação e eu também respondi.*

Os relatos revelam uma perda da valência central da cena “sala de aula”, ou seja, em sala de aula o princípio de equidade, isso é, igualdade na diferença, implica reconhecer hierarquia, assimetria entre papéis de professor e aluno (ARAÚJO, 1999; MIRANDA, 2007 – seção 1.3.1). A legitimidade do poder do professor outorgado pela sociedade vem-se desvanecendo ante a crise desta cena. No primeiro caso, a aluna - burlando uma regra convencional, sustentada por lei municipal, de não uso de celular em sala de aula - desconhece a assimetria de papéis institucionais, agredindo a professora no plano da vida privada. Papéis públicos (aluno e professor) e papéis privados (relações amorosas) se misturam e o EF Resultado escapa à autoridade da escola, acionando os gestores sociais da punição (*Até polícia veio na escola*). No segundo caso, uma pedagogia de “cópia e silêncio” parece não obter adesão do relator e a punição se configura em meio a um conflito verbal.

Tais questões nos fazem refletir sobre a postura desempenhada pelos dois atores principais da cena de sala de aula – alunos e professor. De um lado, professores insatisfeitos

com suas condições de trabalho e com o comportamento de seus alunos em sala de aula. O índice elevado de adoecimento da categoria, bem como o desinteresse pela carreira docente são sinais de alerta. De acordo com pesquisas desenvolvidas (cap. 1) o número de professores atuantes diminuiu em 523.000 profissionais. Por outro lado, temos o discurso de alunos insatisfeitos e entediados ante os códigos normatizadores e a pedagogia escolar. Regras opacas, sem claras discussões sobre finalidades éticas de bem-estar coletivo, disciplinas defasadas em relação ao conhecimento e em relação aos métodos de ensino-aprendizagem, levam ao desgaste da cena Aula. Este parece ser o nosso calcanhar de Aquiles. Desenhada frente a um cenário de crise mais ampla, de opacidade de valores na contemporaneidade, tal cena parece paralisar, em grande parte, a ação educativa em nossa sociedade.

As cenas de violência psicológica

A terceira manifestação da violência escolar decorre da violência psicológica (16 casos -13,12%). Caracterizamos como violência psicológica as formas de vitimização que se mantêm no âmbito das relações psicológicas e que não possuem envolvimento físico direto. Neste contexto, o *frame* de Encontro_Hostil assume a perspectiva de confronto psicológico, por meio do *frame* Encontro_Hostil_Psicológico. Tal *frame* é acionado por ULs como *imitar, ofender, colocar apelido, “mexer”, zoar*.

O EF **Lado1**, ou seja, os agressores são, em todos os casos, os alunos. Em relação ao **Lado2** (vítimas), 75% dos casos descrevem os alunos como alvos das agressões e, em 25%, são os professores as vítimas.

34. **12A9-5-** *Bom, os meus colegas de sala têm mania de zoar uns aos outros e sempre ofendem um “amigo” dentro de sala, mas por incrível que pareça esse “amigo” ri de si próprio. Eles não têm respeito nem por si próprios.*

O exemplo 34 relata as ofensas sofridas por um colega de sala. Contudo, o ofendido “ri de si próprio”. Pelo que nos mostra o aluno-relator, a opacidade dos valores está marcada. O que para o relator constitui uma ofensa, para os amigos é uma “brincadeira”.

O maior representante desta categoria de violência é, no entanto, o *bullying*. De acordo com Pereira et al. (2009 – cap. 1) o *bullying* – é um padrão de comportamento agressivo, que ocorre entre pares, de modo intencional e continuado. Esta forma de vitimização confirma a existência já constatada da crise de valores em sala de aula. Pelo fato de o *bullying* assumir diversas formas de vitimização (agressões físicas e verbais) e ocorrer de forma velada e repetitiva torna-se difícil identificá-lo. A não identificação deste tipo de agressão fomenta a

motivação para perseguir ou intimidar a vítima e, por conseguinte, aumenta a intolerância com o diferente.

Em nosso corpus há apenas quatro relatos de *bullying* (exemplos 35 a 38). Um caso apresenta o ponto de vista dos agressores e a descoberta destes (exemplo 38). Todas as agressões psicológicas têm como fio condutor constante a repetição e o desconforto provocado nas vítimas.

35. **44A9-10** – *Teve uma vez que uma menina acusou eu e minhas amigas de estar mexendo com ela, mas a gente tava mesmo só que nós falamos pra diretora que nem conhecemos ela. Ela falou que a gente chamava ela de sem cabelo, mas era verdade ela nem tinha cabelo direito, mas a gente negou.*
36. **25A9-16** - *Já tiveram coisas ruins que aconteceram comigo, como alguns meninos ficarem me colocando apelidos lobisomem e tudo mais, mas essa fase já passou.*
37. **12A9-5**- *Bom, os meus colegas de sala têm mania de zoar uns aos outros e sempre ofendem um “amigo” dentro de sala, mas por incrível que pareça esse “amigo” ri de si próprio. Eles não têm respeito nem por si próprios.*
38. **44A9-8** – *Já aconteceu muitas vezes eu ia para a escola chegando lá os outros alunos começavam a mexer comigo, colocar apelidos, pegar meu material e quando eu ia falar com a professora eles falavam que iam me bater. E todo dia a mesma coisa*

Os relatos registram ainda algumas “brincadeiras” feitas entre os pares que incorrem em constrangimento do envolvido e poderiam, assim, ser vistas como um tipo de violência psicológica. Entretanto, nestes casos, há um juízo de valor positivo emitido pelos alunos-relatores. Este juízo é, em alguns casos, explícito (exemplos 39 e 40) ou se exerce através do tom jocoso dos relatos (exemplos 41 e 42).

39. **22A9-9**- *Aconteceu ano passado (2007), os alunos costumavam jogar baralho na sala nos tempos vagos e eram à base de apostas. Quem perdesse teria que pagar uma prenda; só que as prendas não eram coisinha boba. Uma vez um colega meu perdeu e teve que pagar uma prenda que foi escolhida por nós. A prenda foi a seguinte: teria que subir em cima de uma mesa no meio do refeitório e fazer striptease. **Foi muito legal.***
40. **22A9-3- Engraçado:** *Um colega meu tinha que pagar uma prenda, na qual ele teve que subir na mesa do professor, ficar ajoelhado e gritar o nome de um colega, mais ou menos assim:
-- Vem Tiago!*
41. **22A9-8**- *Meus amigos estavam jogando um jogo de baralho chamado copo d'água. Quem perdesse, teria que subir em cima de uma carteira e rebolar na frente de todas as pessoas no refeitório. Quando aconteceu com um dos meus amigos que não vou citar o nome. Ele passou uma vergonha danada!*
42. **22A9-16**- *Para pagar uma prenda, um colega teve que cantar uma música mais ou menos assim: “Hei! Cosette hei!”. Todo mundo sabe que eu sou “(NOME) gay!!!”*

Tais brincadeiras sugerem a mesma busca da sensação de pertencimento em relação ao grupo discutida na seção de violência física - *como quero ser e o que estou sentido diante daqueles que estão comigo*. Se esse é um valor para o jovem, a ação educativa precisa incluir, por certo, as regras decorrentes de valores e princípios de uma ética ancorada no Outro, enquanto minha contraface. Para La Taille (2006:56), tal ação educativa consiste em desenvolver nos jovens o autorrespeito que, como um aprimoramento da autoestima, implica a motivação para a ação moral e se traduz como a capacidade de tratar o outro e a si mesmo com dignidade (cf. seção 1.2).

Dois casos, por fim, trazem a ação de violência psicológica por meio do desrespeito a professores e funcionários da instituição.

43. **47A9-5** - *Muitos alunos desrespeitam professores e funcionários e dá pra parecer que os responsáveis da escola não tomam algumas providências adequadas para que esses alunos não voltem a fazer de novo.*

44. **35A9-18** – *Chegou ao ponto de expulsar os alunos por falta de respeito com o professor.*

A não naturalização de ações conflituosas na cena de Vida Escolar, conforme discutida ao longo de nosso estudo, parece demarcada nestes dois casos. Os processos de controle e punição à transgressão de regras – o *frame* de Recompensas_e_Punições (cf. seção 4.2.6) – voltam à cena nos dois exemplos. Do mesmo modo, são emitidas avaliações negativas (exemplo 49), evocando o *frame* de Avaliação_Moral (cf. seção 4.2.5).

A violência contra o patrimônio

As cenas de violência contra o patrimônio abrangem 7,38 % dos casos (9 casos). São enquadrados nesta categoria os relatos de ações de violência direcionadas ao patrimônio físico escolar e aos bens pessoais escolares dos alunos. Como não há um *frame* descrito na FrameNet que nos oriente em nossa descrição, a cena descrita, a seguir, vista como uma forma de violência, é alinhada como uma nova perspectiva de Encontro_Hostil (cf. diagrama 1) que apresenta, como EFs distintos, os EFs centrais Alvo e Vítima, tal como demonstra o quadro 6 abaixo.

Encontro_Hostil_Depredação	
Definição: Depredação do patrimônio alheio, seja público ou privado.	
EF's Centrais:	
Lado1:	indivíduo que performa a ação de depredação
Um colega de classe	pegou a apostila de um aluno (eu) e jogou para o alto.

Alvo: Alvo da depredação, isto é, o patrimônio. Um colega de classe pegou a apostila de um aluno (eu) e jogou para o alto
Vítima: indivíduo ou instituição que possui o patrimônio privado depredado. Um colega de classe pegou a apostila de um aluno (eu) e jogou para o alto
Não-Centrais presentes nos relatos
Instrumento: instrumento utilizado para efetuar a depredação Um indivíduo pegou uma pedra e tampou na casa do vizinho.
Modo: maneira como uma depredação é feita E eu mais a minha colega chutamos abrindo-a, mas a porta quebrou.
Resultado: Resultado da depredação Chutaram a porta da outra sala e acabou soltando uma dobradiça.
Unidades Lexicais: jogar.v, sapatear.v, amassar.v, sujar.v, tampar.v, quebrar.v, chutar.v, esconder.v.

Quadro 6: Frame Encontro_Hostil_Depredação

Nos dados, constatamos 7 casos de violência contra o patrimônio público escolar e 2 contra o patrimônio privado.

No que respeita ao patrimônio público, os agressores, isto é, o EF Lado1 são os próprios alunos. Os Alvos da violência são muros, portas, ventiladores, vidros e teto de salas de aula. Já os Instrumentos utilizados para depredação são “bem criativos”, como massas de modelar, gelo e pedra. O Modo como atacam a instituição demonstra um acirramento da violência, em que os alunos desferem golpes – como chutes – nas dependências da instituição. Ilustramos com os exemplos 45 a 47 a seguir:

45. 44A9-23 – Uma vez meu amigo foi pego quebrando o muro da escola e ele foi para a secretaria.
46. 26A9-20- Depois de voltarmos de uma aula de educação física -bem, sempre que há esta aula, todos voltam agitados dá a impressão que estamos lá na aula - e duas colegas minhas voltaram e chutaram a porta da outra sala e acabou soltando uma dobradiça, elas quase tomaram uma advertência.
47. 32A9-3 – Há muito tempo atrás eu e minha amiga Letícia, nós estávamos no pré, ela era muito treteira, um dia ela jogou um pedaço de macinha no teto. No dia seguinte ela se sentou no mesmo lugar, sem esperar a macinha se soltou e caiu na cabeça dela. Depois disso ela nunca mais jogou macinha no teto.

Nos relatos de violência contra o patrimônio privado, por outro lado, o Alvo da depredação é o próprio material escolar dos alunos:

48. 16A9-6- Ontem mesmo, dia 29/05/08, ocorreu um fato desagradável e ruim. Um colega de classe pegou a apostila de um aluno (eu) e jogou para o alto, sapateou em cima dela e a sujou toda e ainda amassou o meu caderno e sujou sua capa. E eles foram para a secretaria e suspenderam-no e chamaram-lhe a atenção. Foi um caso ruim.
Ass.: EU.
49. 49A9-9 Foi que os meninos esconderam os livros do outro. Eles não queriam entregar, só depois que ele contou pra professora aí eles entregaram.

Os frames de Recompensas_e_Punições (seção 4.2.6) e Avaliação_Moral (avaliação negativa) estão fortemente vinculados a tais experiências.

Vale destacar um relato (exemplo 50) que busca pontuar, de modo contundente e indignado, um juízo crítico direcionado às autoridades escolares. Neste caso, o aluno-relator presencia um ato de vandalismo, explicita sua postura moral em relação à possível vítima do evento e, ao criticar a falta de empenho das autoridades em combaterem tais ações, retrata a ruptura de princípios como equidade e justiça:

50. **24A9-23-** *Isso aconteceu ontem na hora do recreio um indivíduo pegou uma pedra e tampou na casa do vizinho. Por pouco não acerta a senhora que mora na casa. EU acho que umas pessoas como essa tinha que ser expulso do colégio e pagar o vidro quebrado, mas se achasse o indivíduo que fez isso, não iria acontecer nada com ele. No máximo ele ia ser suspenso três dias e ia ter que voltar com a mãe. Eu acho uma injustiça, mas é assim. Certos alunos mandam nas professoras, diretor, etc. Tinha que ter ordem nesse colégio, um diretor autoritário. Eu não reclamo da diretora, porque ela faz o possível, mas esse colégio tem que mudar. Essa é uma das reclamações que tenho a fazer. Não vou citar todas.*

De fato, o relator aposta no rigor da autoridade, na punição como o caminho para a resolução dos problemas. Parece que este tem sido o caminho único e desgastado (*mas se achasse o indivíduo que fez isso, não iria acontecer nada com ele. No máximo ele ia ser suspenso três dias e ia ter que voltar com a mãe*) usado pela escola, como veremos à seção 4.2.6.

A frequência menos significativa deste tipo de violência em nossos relatos (9 casos; 7,38%) deixa uma dúvida. Haveria realmente uma baixa ocorrência na escola (Não é o que dizem as autoridades; não é o que vemos na sociedade brasileira contemporânea!) ou, diferentemente das demais formas de violência, a violência contra o patrimônio estaria mais naturalizada em nossa cultura, provocando menos conflitos ante os códigos morais dos jovens?

A cena de violência sexual

A Violência sexual – uma nova perspectiva de Encontro_Hostil - apresenta um baixo índice de ocorrência nos relatos: apenas dois casos (1,63% - 2 casos). Dada a peculiaridade desses relatos, passamos a suas análises.

51. **26A9-25-** *Uma vez encontraram uma menina morta perto da quadra. Dizem que ela foi estuprada primeiro e depois morta a facadas.*

52. **12A9-4-** *O apontador*

Nosso amigo Tiago Gonçalves estava na merenda e chamamos 3 colegas que o agarraram, um abaixou a calça e outro enfiou o lápis no seu ânus como no filme “Tropa de Elite”, ele não fez nada e ficou conhecido como: “O cu de apontador”. Isso é mais uma lenda urbana. Nunca vá para sala com seus amigos durante a merenda.

O primeiro relato (exemplo 51) está relacionado à violência que ocorre na comunidade, na qual a instituição está inserida, que afeta, neste caso, diretamente a escola e seus participantes. Tal caso ilustra a gravidade das situações a que estes alunos estão expostos. A violência – vista tão de perto e muitas vezes cotidianamente – tende a banalizar-se em nossa experiência. O relato sucinto e direto, sem qualquer expressão de sentimento ou avaliação, assemelha-se aos discursos de um noticiário rotineiro, natural e imparcial, sem qualquer impacto na realidade do aluno-relator. Esta não é, contudo, como já apresentamos, a postura moral dos alunos ante suas próprias práticas conflituosas. Nesses casos, o juízo moral negativo comparece. Uma dúvida, pois, emerge: estariam nossos sujeitos investigados dotados de um caráter moral restrito, capazes de se indignar apenas com o que acontece consigo mesmo, com os colegas, com a família? Ou há a banalização dos atos de violência? Acreditamos que ambas. A banalização da violência é uma marca da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, como apontamos no capítulo 1 deste estudo, nossos alunos, ainda na fase de heteronomia moral, entendem por comportamento ético a dimensão micro das ações – família, amigos. É no despertar (autonomia moral) que os alunos se tornam capazes de atuar em uma dimensão macro, se compadecendo assim das vicissitudes do ser humano não tão próximo.

O segundo relato (exemplo 52) remete a um acontecimento que se deu em sala de aula, durante o intervalo das aulas. A “brincadeira” exercida replica a cena de um filme violento e de grande circulação nacional¹⁴. É constatado que os jovens da sociedade contemporânea têm um enorme acesso aos meios de comunicação, principalmente os de internet. Todavia, a qualidade da informação que chega a esses alunos é de extrema importância, pois pode influenciar na construção de sua identidade e em seu comportamento, como é o caso do exemplo 52.

De acordo com La Taille (2006 - cf. cap. 1), a reprodução de um comportamento é característico da fase de heteronomia moral, a qual é caracterizada pela “moral de obediência” (*idem*:16) em relação à sociedade em que se vive. Podemos afirmar que nossos sujeitos investigados, salvo alguns casos, ainda não ultrapassaram essa fase de heteronomia moral - o que era esperado - visto que o psicólogo já alertara, em função das considerações de Kolbergh (seção 1.2), que o desenvolvimento do juízo moral é uma potencialidade, e a maioria dos indivíduos não chega a transpor a quarta etapa do desenvolvimento moral. Dessa forma, a qualidade da informação que chega a esses alunos é de vital importância para a construção de

¹⁴ Trata-se do filme *Tropa de Elite*, do diretor José Padilha, censurado para menores de 16 anos.

sua identidade e seu comportamento ético (nos termos de LA TAILLE, op.cit.), como nos apontam Costa & Vieira (*idem*, 68):

Numa sociedade de massas, os meios de comunicação social constituem um fator determinante na formação da identidade juvenil. Nessa perspectiva, a juventude é, a um tempo, consumidor e produto. Apropriar-se das mensagens da comunicação pode ser um fator positivo de afirmação e consolidação da identidade ou converter-se num processo de alienação e desenraizamento dos jovens em relação ao contexto social mais amplo.

Emerge, assim, mais uma questão – a responsabilidade dos educadores (família, escola) e da mídia com a qualidade e com a seleção (limites, restrições, proibições) das informações destinadas aos jovens.

Outra questão respeita ao baixo índice de frequência deste subframe nos relatos. Tal índice não significa que estamos assegurando a ausência de tais experiências nos cenários escolares investigados (cf. Metodologia). O que nossos resultados mostram é que, se tais vivências acontecem, os alunos não as colocaram em foco em seu discurso. Se este silêncio aconteceu, o veto social e moral pode estar por trás dele.

4.2.1.1. O *FRAME* DE Bagunça

Dentro do macroframe de Indisciplina_Escolar, as ações que caracterizam o grupo denominado de Bagunça também possuem aparecimento expressivo – 21,3%. Por ser uma cena conceptual muito ampla, tal *frame* merecia uma descrição em *frames* específicos. No entanto, nos limites deste trabalho, tal empreitada não foi possível.

Os relatos que compõem esta cena envolvem ações que, no cenário escolar, ferem, de acordo com os alunos, 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. Os exemplos abaixo ilustram este *frame*:

53. **12A9-15-** *Quando os alunos da 7ª série fizeram uma festa sem a permissão da diretora da escola foi a maior confusão: a diretora tirou fotos de todos os alunos.*

54. **26A9-28** - *E teve outro caso também que eu, de tanto brincar na sala de aula, fui expulso uma semana das aulas.*

Tais eventos, quer sejam em sala de aula (15 casos, 41,66%), quer sejam na escola (21 casos, 58,34%), apresentam um fio condutor: a ação coletiva. Os alunos não agem sozinhos. As cenas envolvem, no mínimo, duas pessoas, podendo, do mesmo modo, envolver um grupo de alunos.

55. **49A9-13** *Estávamos alguns colegas e eu, conversando no corredor, e nessa época, eu estudava na parte da manhã. Aí, um colega meu estava apertando o extintor, que ficava ao lado da sala. Um certo dia esses colegas e eu estávamos novamente do lado de fora, quando outro colega apertou o extintor e começou a espirrar água em todo mundo. O porteiro levou meu colegas e eu aonde estava a diretora. Então, a diretora nos puniu, nos fazendo pagar outro extintor a escola!!!*
56. **28A9-11** *Um dia, do ano de 2008, aconteceu uma guerra de maçã no pátio da E.M. Cecília Meireles. Naquele dia, teve maçã de lanche, e um menino da 7ª série começou a jogar maçãs nos outros, aí, já sabe, né?... todo mundo foi na laia do aluno, e depois, a diretora mandou todos os alunos que estavam no recreio naquele dia fazerem um trabalho sobre violência e fome.*

Os acontecimentos ocorridos em sala de aula caracterizam ações que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A cena principal é evocada pelas ULs *tumultuar, algazarra, bagunceiro, gritar, bater palmas, cantar*, entre outros.

57. **25A9-8**: *A sala inteira estava agitada, **gritando, batendo palmas**, fazendo a maior **algazarra**, até que a professora de português se estressou e mandou sete meninas para a direção. Eu não estava fazendo os exercícios, e não fiz o dever de casa. Quando ela voltou, trouxe vários papéis para dar advertência, e eu fui uma das poucas pessoas que ficaram dentro da sala, e recebi minha primeira advertência!*
58. **35A9-13** – *Foi até ontem dia vinte do cinco, entraram uns gatinhos aqui na escola, aí a professora nem tava chegando aí foi todo mundo lá pra baixo, e a professora chegou mandando a gente subir (achando que a gente é boi) aí a gente levou os gatinhos pra sala e soltamos eles. Hehe, deu maior **confusão** eu amo minha sala.*
59. **35A9-27** – *Uma vez a gente **tumultuou** duas aulas de português a gente **dançou, gritou, zoamos** pra caramba foi muito bom.*

Nesta cena conceptual, apontamos também a presença do *frame* de Avaliação_Moral (seção 4.2.5). É interessante notar que destacamos 11 casos com avaliações negativas explícitas (exemplos 60 e 61). No restante dos casos (10 casos), a avaliação é positiva ou os relatores não se posicionam (exemplos 62 e 63, respectivamente).

60. **28A9-9** *Ocorreu na Escola Municipal Cecília Meireles **um fato lamentável**. No período do intervalo dos alunos foi distribuído como merenda do dia várias maçãs. O que ninguém esperava é que alunos brincassem com o próprio alimento, justamente, o que houve no pátio da escola foi uma “guerrinha” com as próprias maçãs, o que no final de tudo causou graves conseqüências.*
61. **39A9-16** - *às vezes a escola é bagunceira e isso é ruim.*

62. **35A9-27** – *Uma vez a gente tumultuou duas aulas de português a gente dançou, gritou, zoamos pra caramba foi muito bom.*
63. **12A9-15**- *Quando os alunos da 7ª série fizeram uma festa sem a permissão da diretora da escola foi a maior confusão: a diretora tirou fotos de todos os alunos.*

Enfim, a bagunça generalizada, que tem um papel altamente perturbador na sala de aula, é, via de regra, um valor para os nossos alunos-relatores (valor, conforme apontado, considerado como investimento afetivo – cf. cap.1). Como adolescentes, fortemente vinculados à imagem que o grupo faz de si mesmos, suas vivências em confronto com os códigos convencionais são, até certo ponto, esperadas. A questão é que tais condutas vêm rompendo com todas as relações de hierarquia no espaço escolar e impedindo o processo de ensino-aprendizagem.

Este é, portanto, um desafio, cujo enfrentamento passa, por certo, por uma renovação das práticas pedagógicas e por uma inserção programática, explícita, de uma reflexão sobre os códigos que regem uma instituição, repensando-os a partir da finalidade de bem estar coletivo, de direitos e obrigações.

4.2.1.2 – Outros Subframes de Indisciplina_Escolar: a Fuga_Escolar e o Furto

Fuga_Escolar e Furto foram os *frames* conceptuais menos frequentes vinculados ao macroframe de Indisciplina_Escolar. Embora nosso arcabouço teórico dos Modelos de Uso da Linguística Sociocognitiva postule que a reiteração de padrões se correlaciona com a convencionalização das cenas, para Suassuna (2008), a baixa ocorrência ou inexistência de dados em um *corpus*, em pesquisa em educação, pode fornecer pistas acerca dos investigados. Dessa forma, devem ser igualmente consideradas. Sendo assim, prosseguimos com as análises.

Os casos de Fuga_Escolar

Os relatos que compõem a categoria temática de Fuga_Escolar remetem às ações discentes conhecidas como “matar aula”, vistas como uma infração às regras convencionais – nos mesmos termos do *frame* de Bagunça – estabelecidas pela instituição de ensino.

A cena delimitada pelo discurso dos alunos é evocada pelas ULs *matar aula* (55,55%), *sair* (22,23%), *ficar fora de sala* (11,11%) e pela gíria *vazar* (11,11%), todas elas consideradas por seu caráter de falta de autorização para a ação das mesmas. Do mesmo modo, tal cena aponta para dois EFs constituintes: o EF central **Fugitivo**, que desempenha a ação de fugir da escola e o EF não-central **Local** que tais atores utilizam para matar aula.

64. **22A9-5-** Uma vez **matei aula** no **banheiro feminino**

65. **1A9-12** No último jogo de interclasse que foi minha sala com uma do 9º ano ficamos fora de sala, eu e a Myn, com os meninos da nossa sala. A gente estava viajando na conversa deles, aí na última aula os moleques vazaram, e **eu e a Myn saímos** juntas. Ficamos ali **na praça** até bater o sino.

Tal cena é demarcada pelo elo de Precedência com os *frames* de *Recompensas_e_Punições*, *Avaliação_Moral* e *Emoção*, sendo estes últimos intrinsecamente relacionados ao primeiro. O *frame* de *Emoção* descreve um Experienciador que manifesta um estado emocional, provocado por determinado Estímulo. O Estímulo a tal estado emocional é desencadeado pela UL *vergonha*, conforme analisaremos à seção 4.2.6 desta dissertação.

O *frame* de Furto

Os relatos que apresentam eventos de furto em ambiente escolar são pouco frequentes (4 ocorrências – 2,95%). Os relatos que integram tal categoria remetem a eventos de apropriação indevida dos pertences alheios, que se dá de maneira oculta e, conseqüentemente, não violenta. Os estudos acerca da violência escolar (LEME, 2009 – cap.1) apontam para um percentual elevado de casos furto na escola (48%) em detrimento da violência física (apenas 4%). Entretanto, a perspectiva instaurada pelos sujeitos investigados neste estudo demonstra uma inversão desses dados (Violência Física 72,2%; Furto, 2,95%).

O *frame* Furto (Theft) segundo a FrameNet, descreve situações em que um perpetrador (criminoso) apropria-se de mercadorias de uma vítima ou de uma fonte, em que os meios pelos quais isso se realiza podem, também, ser expressos (<http://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Theft>). Nesse sentido, temos como EF centrais: o EF **Mercadoria**, EF **Criminoso**, EF **Vítima** e EF **Fonte** e como EFs não centrais – EF Frequência, EF Instrumento, EF Modo, EF Meio, EF Propósito, EF Razão, EF **Tempo** e EF **Lugar**. A cena delineada a partir do discurso dos estudantes aponta, além dos EFs centrais (EF Mercadoria, EF Criminoso, EF Vítima), os dois últimos

EFs não centrais (Lugar e Tempo). Outros elementos constituem, do mesmo modo, a cena na perspectiva dos estudantes: EF **Testemunha** e EF **Resultado**. O primeiro caracteriza o indivíduo que descobre o paradeiro da mercadoria furtada e, conseqüentemente, o perpetrador da ação. E o segundo diz do encerramento do evento de furto.

As vítimas dos casos de Furto são, na completude dos casos, os próprios alunos. Já os alvos do furto, descritos pelo EF Mercadoria são os aparelhos de telefonia móvel (69,24%), dinheiro (23,07%) e frutas (7,69%). A baixa ocorrência do EF criminoso, por sua vez, se deve ao fato da dificuldade em se identificar o indivíduo que protagoniza a ação do furto. Somente em 10% dos casos relatados o autor do crime é reconhecido, em que o verbo *pegar* (14,29%) aparece na voz ativa. No restante, há a utilização dos verbos *roubar* (42,85% dos casos), *sumir* (28,57%) e *aparecer* (14,29%) em caráter incoativo (o agente ou a causa externa da ação não é focalizado) – exemplos 66 a 70.

66. **15A9-6** – Teve uma vez que **sumiu o celular** da **minha amiga** que também é minha tia. Aí ela falou que fui eu que roubei o celular dela, aí nós ficamos um bom tempo com raiva uma da outra. Mas teve um dia que na hora que nós estávamos indo para a educação física, **eu** vi o celular dela na mão de **um menino** da nossa sala. Aí eu falei com uma amiga dela que eu tinha visto o celular, aí a amiga da menina do celular foi até o menino e pediu para ver as horas e viu que o celular era dela. E ela foi até ele e pediu o celular, mas só que ele falou que o celular não era dele e era de outra pessoa mas era mentira. **Aí tudo foi se resolvendo e a menina, dona do celular, conseguiu seu celular de novo. Aí eu mostrei para ela que eu não preciso roubar para ter as coisas, aí ela veio e me pediu desculpas, mas eu não desculpei.**
67. **16A9-11**- Foi um caso que aconteceu com **uma menina** que estudava comigo, ela estava levando dinheiro para comprar uns livros na escola que um homem tinha trago no dia anterior e quando ela foi pegar o dinheiro para comprar os livros **o dinheiro** dela **tinha sumido** e ninguém sabia quem tinha pegado.
68. **44A9-14** – **No colégio** tem vários acontecimentos normais mas o que me chamou mais a atenção foi que a diretora chamou a polícia para que o **celular** **aparecesse**. Os alunos acabaram revoltados com a revista dos policiais. **A diretora foi afastada por algum tempo o celular foi encontrado dentro do vaso sanitário, mas depois de tudo terminou bem a diretora voltou e todos entenderam a sua atitude.**
69. **44A9-23** - Também uma vez pegaram **meu colega** pegando **uva** da **vizinha** da escola e eles colocaram a culpa também em mim
70. **44A9-30** – O que vou contar não aconteceu comigo e sim com colega. **Algum tempo atrás** **foi roubado um celular** **na escola**. As diretoras chamaram a policia e o absurdo foi que os policiais pediram para a diretora revistar as meninas no banheiro e os meninos ficaram na sala. Os policiais fizeram os meninos tirarem a roupa na sala. Isso foi um constrangimento enorme.

Podemos concluir a análise do macroframe de Indisciplina_Escolar sintetizando os achados nas diversas cenas conceptuais que o constituem.

O gráfico abaixo resume, de modo mais nítido, o mapa da crise, mostrando a prevalência do macroframe de Encontro_Hostil (72,2%).

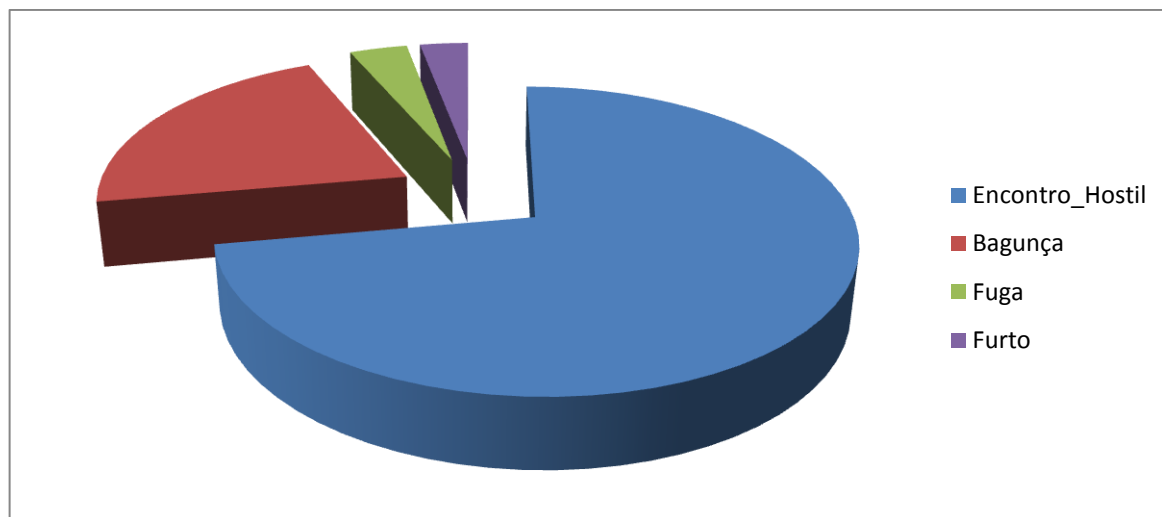


Gráfico 2: Indisciplina_Escolar

Em relação ao *frame* de Encontro_Hostil, que implica a violação de regras morais por diferentes formas de violência, temos ainda a pontuar:

1. A quase ausência de expressão dos EFs Problema e Objetivo, o que leva a considerar a falta de consciência sobre a gênese, o porquê das ações violentas (Brigar por brigar);
2. O juízo de valor negativo sobre as ações de violência, o que aponta para a não naturalização de tais cenas conflituosas e representa, por certo, um ponto de luz em meio à crise.
3. A necessária ação educativa guiada por valores não negociáveis dentro de uma ética cidadã. Não há como flexibilizar em termos de respeito, justiça, compaixão, honra, generosidade.

Já as cenas que implicam uma violação de regras vistas, pelos alunos, como convencionais, como a Bagunça e a Fuga_Escolar envolvem, ao contrário da Violência, um juízo de valor positivo. A bagunça e a fuga são “valores” para os nossos alunos, o que implica, para seu enfrentamento, um repensar das práticas pedagógicas no sentido de se romper o tédio, o desinteresse. Por se tratar de violações de regras convencionais, cabe um repensar, talvez, dos próprios códigos escolares tão desgastados.

O Furto – diferente do esperado, dado o resultado de outras pesquisas (cf. cap.1) – teve pouco relevo na cena de Indisciplina_Escolar.

A relação destes *frames* com o *frame* de Recompensas_e_Punições a que dedicamos a seção 4.2.6, é uma marca encontrada em nossas análises.

O que temos, em síntese, são cenas conflituosas ou mesmo bélicas que, em nada favorecem o processo ensino-aprendizagem. A “crise da sala de aula” se configura com 39,95% (169 casos) de indisciplina escolar. O protagonismo – ainda que pela via da violência – parece ser algo de que os jovens não querem abrir mão. O desafio que se nos apresenta, portanto, é como pensar novos caminhos educacionais que promovam este protagonismo juvenil em nome de um projeto ético de cidadania (cf. seção 1.5).

4.2.2. O FRAME DE Ensino_Educação

Como vimos à seção 4.2 (tabela 2), somente 29,55% das ações relatadas focalizaram o processo ensino-aprendizagem, seja em sala de aula ou fora desta (atividades extraclases). Os dados falam por si: 70,45% dos relatos são perspectivados fora do *frame* Ensino-Educação e, com exceção para a cena de Relacionamento_Pessoal (7,57%), 62,88% dos casos relatados pelos sujeitos investigados se constituem como cenas divergentes (violência, furto, fuga, bagunça), as quais não contribuem em nada para um desenvolvimento harmonioso do processo de ensino-aprendizagem.

Para entender como se configura o *frame* Ensino-Educação, tomamos a sua descrição na plataforma lexicográfica FrameNet traduzida por Lima (2009:78-79), como apresentamos a seguir:

Ensino_Educação
Definição: Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um aluno começa a aprender sobre uma matéria , uma habilidade , um Preceito ou um Fato como resultado da instrução dada por um professor . Alguns nomes neste <i>frame</i> (diretor, por exemplo) se referem às posições administrativas e não são elementos relevantes do <i>frame</i> ; estes serão movidos.
Papai me ENSINOU que se trabalhar pesado, você estará bem – não importa o que aconteça. Por dois anos ela me ENSINOU Francês Mamãe e papai me ENSINARAM a não fazer armação , porque ela sempre volta e me morde o traseiro, sem falhas.
EFs Centrais:
Fato: Uma parte de uma informação passada a um estudante por um professor. Quando eu tinha dois anos ela me ENSINOU que a água ferve a 25°C .
Instituição: Um estabelecimento educacional como uma escola ou um colégio.
Preceito: Uma instrução para um comportamento correto. Em muitos casos, diz respeito a ações moralmente e socialmente desejáveis. Meu irmão me ENSINOU a não me insinuar para as garotas quando não estou interessado nelas.
Qualificação: Uma qualificação formal como um grau acadêmico ou um certificado que o estudante está almejando. Ela está ESTUDANDO para o mestrado.
Papel: Um papel, tipicamente profissional ou vocacional, que um aluno está apto a assumir como resultado de

um treinamento. Quando o pai dele morreu, ele foi morar com uma tia em Ka'u que o TREINO como um guerreiro .
Habilidade: Uma ação que um aluno está apto a realizar como resultado de uma instrução. Papai nos ENSINO como dirigir .
Aluno: Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento.
Matéria: A área do conhecimento ou habilidade que é ensinada por um professor ou para um aluno . Ela é uma professora de Francês .
Professor: Alguém que instrui um aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade.
Não-centrais:
Duração: A quantidade de tempo em que um estado é mantido ou que um processo está em curso.
Unidades Lexicais: <i>Educar v., educação n., educacional a., instruir v., instrução n., aprender v., professor n., escola v., estudante n., estudar v., ensinar v.</i>
Created by ejwood on Wed May 23 15:07:57 PDT 2001

Quadro 7: *Frame* Ensino_Educação

Sintetizando, o *frame* descrito aponta três perspectivas descritivas centrais:

- i) Dos atores da cena – EF Professor e EF Aluno;
- ii) Do que se aprende/ensina – EF Fato, EF Preceito, EF Matéria, EF Habilidade;
- iii) Da finalidade do ensinamento – EF Qualificação e EF Papel.

Os eventos descritos pelos alunos destacam, em 62,4% dos casos (78 casos), atividades desenvolvidas em sala de aula; e 37,6% (47 casos) de atividades extraclasses. Analisemos, primeiramente, as ações descritas no contexto de sala de aula.

a. Dentro da sala de aula

Conforme já explicitamos em nossa análise à seção 4.1, dadas as condições de produção dos relatos, os alunos são os protagonistas em todas as cenas, pois respondem a uma pergunta do instrumento investigativo que os coloca como foco. Assim, no *frame* Ensino_Educação, o EF Professor é o coadjuvante e a perspectiva da cena é perfilada pelo EF Aluno.

O EF Professor aparece na cena em 41 casos (32,8%) desempenhando seu papel. Ele distribui as atividades – fazer trabalho, prova, atividades – e explica a matéria. A presença do EF Professor nos relatos é, entretanto, quase indiferente, servindo apenas como ponto de partida para a ação principal: a ação discente (exemplo 71). Em 7 casos, tal EF recebe 5 avaliações negativas, como ilustram os exemplos 72 e 73 - e 2 avaliações positivas, como demonstram os exemplos 74 e 75.

71. **18A9-1-** *Na aula de inglês a professora mandou a gente fazer um trabalho que tinha que dançar a música e cantar em inglês. Foi difícil no começo, mas com o esforço do grupo, a gente conseguiu, porque inglês é difícil e apresentar para a escola não é fácil. Mas nós conseguimos e foi ótimo.*

72. **49A9-17** A professora de português pediu para o meu amigo ler ele não sabia ler muito. **Bom, para vocês verem que a aula é tão ruim** eu estou com a letra ruim e sou horrível na escrita e não tenho nem escolha de cada matéria e **eles não estão nem aí eles querem receber**. E para os alunos que não entenderam tente o ano que vem.
73. **41A9-16** Em um dia, a qual me esqueço a data um professor recém-chegado na escola estava explicando a matéria, e **eu particularmente não gosto deste professor e acho que ele não tem qualificação**. Enquanto ele explicava uma aluna simplesmente teve uma dúvida e o professor negou e não quis tirar a dúvida da minha colega...
74. **47A9-9**: No dia em que eu fui fazer uma pergunta ao professor de ciências e ele começou a gritar comigo, mas era porque a cabeça dele estava cheia de algumas pessoas da nossa sala que fazem gracinhas. **Mas ele é legal**.
75. **22A9-18**- Meu primeiro dia de aula com o professor Mauro, eu nem sabia como era o tipo de aula que dava. Ele chegou na sala gritando, mas não brigando, no meio da aula ele fez várias brincadeiras para descontrair os alunos e eu não conseguíamos parar de rir, porque ele falava coisas muito engraçadas. **Ele é um perfil ótimo de um professor**.

Este quase silêncio sobre o EF Professor é um dado relevante neste estudo. Como interpretar relatos de experiência escolar em que um dos integrantes nucleares da cena de Ensino_Educação é omitido? A resposta possível está na “falta” – falta de um papel instigador, criativo que subverta o cotidiano escolar e coloque em foco o Professor como mediador do desejado protagonismo juvenil (cf. seção 1.5).

Os EFs que demarcam a perspectiva do que se aprende/ensina (item ii acima), com baixa frequência de ocorrência, também ficam longe da atenção de nossos relatores. São linguisticamente explícitos os EFs **Matéria** (8,27% dos casos), **Preceito** (1,03%), **Habilidade** (1,28%) e **Fato** (0,63%)

76. **1A9-17** Houve um dia em que a professora de **Português** resolveu **fazer um soletrando** na minha sala de aula, aí ela colocava umas carteiras, umas três na frente de todos e de costa para o quadro...
77. **1A9-4** - Mas também **aprendi** a matéria dada, ter **respeito**.
78. **18A9-1**- Na aula de inglês a professora mandou a gente **fazer um trabalho** que tinha que **dançar** a música e **cantar em Inglês**. Foi difícil no começo, mas com o esforço do grupo, a gente conseguiu, porque inglês é difícil e apresentar para a escola não é fácil. **Mas nós conseguimos e foi ótimo**.
79. **33A9-13**: A professora de português deu uma matéria de **oração subordinada** e era um pouco difícil. Um dia ela deu um exercício e eu **estudei**, graças a Deus, entendi a matéria e **fechei a nota**.

A ação pedagógica do que aprende/ensina é, de fato, fortemente marcada pela relação com processos avaliativos. As ULs *trabalho*, *provas* e *notas* ilustram tal perspectiva (exemplos 80 a 82).

80. **44A9-24** – *Um dia a professora de história **passou um trabalho** em grupo e de apresentação super difícil. Eu e meus colegas ficamos muito nervosos, fomos tremendo lá pra frente. Na hora que a apresentação terminou ela disse que o nosso trabalho ficou excelente. A gente saiu até mais aliviado da frente da turma.*
81. **15A9- 8** – *Caso bom: foi quando fiquei a madrugada inteira estudando com meus colegas e nós fechamos a **prova** mais difícil, no final do ano.*
82. **44A9-4** – *Eu estava na sexta série, sétimo ano segundo semestre em geografia eu tirei vinte pontos valendo e eu nunca tinha tirado uma **nota** assim quase fechando o bimestre.*

A finalidade da instrução (item iii) dada pelo EF professor aparece como foco de reflexão em 3 casos. Se o aluno estudar, ele “será alguém na vida”, ou seja, irá desempenhar um papel no futuro. O descumprimento de sua função gera consequências contrárias.

83. **49A9-6** *Aconteceu que eu não prestava atenção na sala de aula nem importava com as aula. **Mas mudei para melhor quando vi que não me levaria a nada***
84. **22A9-25-** *Um caso bom que aconteceu comigo nesse ano foi ter conhecido essa galera nova, super legal da minha sala e pela 1º vez há oito anos, esse ano foi de novo especial, pois todo mundo é amigo e gente boa e também percebi **que sem os estudos, o meu futuro não vai dar em nada.***
85. **44A9-31** – *Bom a coisa boa que aconteceu com o meu colega foi que antes ele não ligava em estudar, e **isso prejudicava ele muito.** Até que uma pessoa chegou perto dele e disse – **se você não quiser ser um Zé ninguém, sem emprego_o que você quer ser da sua vida. Ele pensou no que a pessoa havia-lhe dito e começou a estudar. Ele começou a tirar notas boas e o bom é que ele é o maior orgulho da escola e de sua família, pois deixou de bagunçar para estudar e ser alguém na vida.***

b. Atividades extraclases

No restante dos casos (37,6%), temos os relatos de atividades extraclases, as quais apontam, na perspectiva instaurada pelos alunos, somente ações positivas. As ações relatadas dividem-se em cinco categorias: Excursões, Atividades Esportivas, Gincana, Festa e Atividades Culturais. O quadro abaixo apresenta as ocorrências:

	Categorias	Casos	Ocorrências %	Exemplos
Atividades Extraclases	Excursões	11	23,4%	44A9-18 – Como todos os anos o colégio nos leva ao clube e eu acho isso uma das melhores coisas que acontecem por aqui. 25A9-23 - Ah, tem o dia que nós fomos ao aterro sanitário, não gostei muito, mas foi legal
	Esportivas	10	21,27%	10A9-11- Quando o professor de educação física levou a gente para jogar contra o Almirante Barroso e nós demos um SHOW de bola neles. 25A9-9: Quando teve campeonato de futebol na escola, uma classe contra a outra, minha

				sala ganhou. Eu fiz dois gols e fomos campeões do campeonato.
	Gincanas	6	12,76%	39A9-6- A única coisa de bom que aconteceu foi termos ganhado a gincana do ano passado. 39A9-10- Ganhamos a gincana no ano passado.
	Festas	5	10,63%	34A9-16 Fomos chamados para um festival de pipoca. 44A9-11 - Tivemos também a festa junina temos todo o apoio da escola, dos professores etc.
	Culturais	15	31,94%	26A9-4- Quando no ano passado vieram alguns estagiários e fizeram palestra e deram atividades sobre a DENGUE. Eles nos incentivaram a se prevenir e tomar alguns cuidados. 15A9-10 – No ano passado teve uma olimpíada de matemática e na minha sala eu mais dois colegas meus passamos na primeira prova
Total	-	47	100%	-

Tabela 6: Atividades Extraclases

A grande frequência de ocorrências de relatos de atividades extraclases vai ao encontro do protagonismo desejado pelo jovem e rompe, de algum modo, com a pedagogia da repetição, do tédio. Daí a avaliação positiva. O desafio é, pois, um projeto que inclua o protagonismo no cotidiano da sala de aula. Talvez, assim, o professor e o que ele ensina se tornem foco da cena escolar.

4.2.3. OS RELATOS DE Acidente

Os casos de acidentes referem-se aos acontecimentos inesperados e, sobretudo, desagradáveis, que podem envolver perda, dano, lesão, prejuízo. Nas categorias anteriores – Ensino_Educação e Violência – utilizamos um *frame* norteador para nossas análises. Todavia, na FrameNet ainda não há disponibilizado uma descrição de um *frame* de Acidente, sendo assim, as descrições acerca desta cena são totalmente ancoradas na perspectiva dos alunos investigados.

As ações de Acidente apresentam-se de três perspectivas: Acidentes, Excreções e Incidentes. A primeira designa ações com envolvimento acidental físico. A segunda envolve a excreção involuntária de substâncias corporais e o terceiro modo diz dos incidentes médicos e com insetos que acometem os alunos na escola.

Categorias	Casos	Ocorrências %	Exemplos
Acidentes	69	71,14%	24A9-7- Outro dia teve um campeonato aqui na escola de futebol, aí teve um garoto que <u>caiu e quebrou o braço</u> .
Excreção	17	17,52%	10A9-13- Foi um caso ruim que aconteceu com minha colega. Ela estava merendendo, mas o olho é maior que a barriga, ela comeu tanto que acabou <u>vomitando</u> na cantina.
Incidentes	11	11,34%	47A9-14: Foi que minha amiga <u>achou bicho</u> na merenda e eu achei fio de cabelo na merenda. 26A9-7- Foi o pior dia, a minha melhor amiga <u>passou muito mal</u> na aula de Educação Física.
TOTAL	97	100%	-

Tabela 7: Categorias *Frame* Acidente

Qual seria a causa para uma presença tão relevante deste *frame* (22,93% -97 casos) nos relatos de nossos jovens em detrimento, por exemplo, do *frame* de Relacionamento_Pessoal (7,57% -32 casos)?

Os dados revelaram que o *frame* de Acidente vincula-se, por uma relação de Precede com o *frame* Objeto_de_Experienciação (Experiencer_Obj¹⁵). Esse *frame* caracteriza-se, de acordo com a FrameNet, por um fenômeno (o Estímulo) que provoca uma emoção particular em um Experienciador. Neste caso, o Estímulo são os próprios eventos de excreção ou acidentes, que resultam em constrangimento e “micos” (emoção) e, por conseguinte, em avaliação negativa do Excretor e do Acidentado; e em risos, gargalhadas dos observadores da cena, como ilustram os exemplos abaixo:

86. **25A9-14:** *Um colega meu estava com diarreia, e veio para o colégio e evacuou dentro da sala de aula. (Aqui, não comentem isso dentro da escola, senão ele vai descobrir que fui eu que falei).*
87. **10A9-7-** *Na merenda do Áurea, uma menina da 8ª série fez o que quase ninguém consegue: quando houve a “pala” morta, fala sério, ela vomitou, isso mesmo V-O-M-I-T-O-U, vê se pode.*
88. **26A9-16-** *Uma vez a menina ficou menstruada e manchou a calça jeans dela e “todo mundo” riu dela. Eu achei o que eles fizeram com ela horrível.*

Nas vivências de acidentes, entretanto, as ações de riso e zombaria emergem unicamente quando tais eventos não apresentam gravidade (ULs: cair, escorregar, levar bolada, rasgar e tomar tombo) os quais são descritos em 40 ocorrências (57,97%). Nesses casos, a ajuda, quando ocorre (somente em 4 casos), vem depois do riso (exemplos 89 a 91). Naqueles em que o dano é evidente - 29 casos, 42,03% - (ULs: cortar, quebrar, agarrar e ser atropelado), não há juízo de valor emitido, nem zombaria. O relato é direto (exemplo 92).

¹⁵ <http://framenet.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?banner=/fnReports/banner.html>

89. **44A9-26** – *Um fato que aconteceu comigo no colégio foi bem ruim. Já fez um bom tempo, “tava” na hora do recreio e caí. Nosso Deus foi o pior dia aqui no colégio. Todos sem faltar um me zuaram. Foi horrível.*
90. **18A9-14**- *O caso que aconteceu comigo foi muito ruim, foi quando eu caí da cadeira e todos os meus colegas começaram a rir de mim e eu fiquei muito sem graça, porque ninguém me ajudou.*
91. **22A9-6**- *O cara lá da minha sala tava jogando futebol né, a sala inteira, ai ele pisou na bola caiu numa fonte de água que tinha lá, ai a gente lá da turma ficou zoando ele, ai depois que a gente foi ajudar ele. Aí ele tava com a roupa toda molhada, ai ele vazou para casa mais cedo, maior sortudo.*
92. **15A9-9** – *Na primeira série o meu melhor amigo quebrou o braço e levaram ele para o hospital.*

Os dados analisados acima nos ajudam a compreender a razão de uma frequência tão significativa do *frame* de Acidente no macroframe de VidaEscolar. De fato, é a consequência deste evento que está em foco na experiência. O que incomoda é a experiência emocional, afetiva, desencadeada justamente na relação com o OUTRO. O constrangimento vivido espelha o incômodo ante o olhar do outro e a avaliação negativa mostra o comportamento moral esperado do outro.

4.2.4. OS RELACIONAMENTOS PESSOAIS

Os acontecimentos que compõem o agrupamento de Relacionamento_Pessoal caracterizam-se pelas relações interpessoais que se estabelecem entre os indivíduos na escola. O *frame* que nos auxilia nesta etapa investigativa é descrito pela FrameNet (www.framenet.icsi.berkeley.edu) como Relacionamento_Pessoal (Personal_Relationship¹⁶). Considerando apenas os EFs centrais, temos a seguinte cena:

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. Algumas palavras denotam pessoas envolvidas em um tipo específico de relação , outras denotam a relação , já outras trazem os eventos que realizam ou finalizam as relações . Muitas palavras pressupõem um entendimento dos estados e eventos que devem ter ocorrido antes de um outro evento acontecer ou antes de uma pessoa ser classificada de uma certa maneira.
EFs Centrais:
Participante_1: Participante da Relação que é realizado como o sujeito dos verbos em sentenças na forma ativa,

¹⁶ http://framenet.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Personal_relationship

ou de adjetivos em usos predicativos. John é casado com a Sue.
Participante_2: O participante da relação que não é expresso com argumento externo. John está noivo de Joan.
Participantes: A junção de ambas os participantes de uma relação. John e Sue são casados.
Não-centrais presentes na cena
Duração: a duração de um evento
Grau: o grau com que um evento ocorre
Created by 605 on 04/30/2001 12:55:11 PDT Mon

Quadro 8: *Frame* Relacionamento_Pessoal

Os relatos de relacionamentos pessoais (7,57%) abrangem dois tipos de relações, que se manifestam em ambiente escolar: casos que retratam relações afetivas amorosas (namorados e os atuais “ficantes”) e as relações de amizades. A tabela abaixo sintetiza as informações:

Tipo de Relação	Casos	Ocorrências %	Unidades Lexicais ULs	Exemplos
Amizade	20	62,5%	Fazer/Ficar amigos Conhecer Amigo(a) Amizade Conversar Colega (s)	22A9-13 - Caso bom: fiz novos amigos quando repeti.
Relações Amorosas	12	37,5%	Conhecer Ficar Namorar Estar com	34A9-3 Boa: Eu já fiquei com dois meninos da escola , e eles são da minha sala. Um virou meu melhor amigo e outro meu namorado. Foi muito divertido ter passado pela vida dos dois e depois poder ter a amizade deles.
Total	32	100%	-	-

Tabela 8: Categorias Relacionamento_Pessoal

Conforme mostra a tabela 8, os casos de maior ocorrência em meio aos relatos de Relacionamento_Pessoal são os casos de amizade (65,71%). Em relação ao namoro, há relatos que o apontam como uma transgressão de regras (Daí a baixa frequência?), o que aciona, mais uma vez, o *frame* de Recompensas_e_Punições na cena escolar (cf. seção 4.2.6). A amizade, como era de se esperar em se tratando da faixa etária investigada, é um valor claramente demarcado nos relatos:

93. **44A9-6** – *O que aconteceu comigo é que foi muito bom, é ter conhecido a Sabrina e a Jiany que hoje são minhas melhores amigas e que eu vou levar elas pra sempre no meu coração.*
94. **22A9-24**- *Um bom caso que aconteceu foi quando conheci meus colegas de sala. Antes nós não éramos muito amigos, nem conversávamos, mas durante a passagem do ano eu comecei a ter muitas amizades com colegas e professores, agora tenho muitos amigos e a gente “apronta” muito desde o ano passado.*

Em sua quase totalidade (94,12%), os alunos são os EFs centrais: **Participante_1**, **Participante_2** e **Participantes**.

95. **34A9-3** Boa: **Eu** já **fiquei** com **dois meninos** da escola, e eles são da minha sala. Um virou meu melhor amigo e outro meu namorado. Foi muito divertido ter passado pela vida dos dois e depois poder ter a amizade deles.
96. **35A9-1** – A história é de uma amiga chamada Larysse. Bom quando ela veio pro colégio **ela** tava **namorando um carinha**. Aí aqui ela **conheceu** o Rojas da nossa sala. Ele se apaixonou por ela, ela achou que gostou um cadim (pouco) dele. Aí ela e o namorado ficaram brigados por um tempo. Eu acho que nesse tempo que eles ficaram brigados eles ficaram “não sei”. Com isso rolou varias coisas se eu terminar não vai dar tempo né.
97. **18A9-26-** **Dois colegas** meus **começaram** um **namoro** na escola e hoje **estão** namorando em casa.

Um caso interessante traz a experiência de uma aluna com uma portadora de necessidades especiais. A Relação de amizade que se estabelece entre as Participantes aponta um EF Duração curto, mas o EF Grau, com que ocorre a relação, é descrito como intenso, proporcionando uma convivência harmoniosa entre as Participantes. Podemos nos ancorar nas expressões avaliativas emitidas.

98. **32A9-2** – **Isso que aconteceu comigo foi uma coisa ótima** quando eu estava **na quarta série** entrou uma aluna que se chamava Laura. Essa menina é uma garota especial, eu digito especial porque ela tinha problemas. E naquele ano que a Laura entrou nesta escola eu percebi que pode haver **amizades fortes** entre uma pessoa normal e uma pessoa com pequenas diferenças. **Para mim naquele ano não importava a cor da pele ou nível de sobrevivência para mim só me importava a amizade da Laura. Quando ela saiu desta escola eu percebi que aprendi muito com ela. Isso sim foi um acontecimento bom.**

No momento em que a escola se abre aos processos de inclusão, oferece a seus integrantes a oportunidade de construir um posicionamento ético-cidadão frente às diferenças. Situações como esta, apesar da pouca expressividade numérica, permitem-nos arriscar que, embora imersos em um “mundo líquido”, as tradições humanísticas de nossa cultura, desde que partilhadas com os jovens, são uma excelente oportunidade de desenvolvimento do juízo moral. Nesse caminho, a partir de situações reais vividas e tornadas objeto de reflexão, a escola pode investir na formação ética, sem a necessidade de criar uma disciplina para tanto. Este é o sentido da transversalidade proposto pelos PCNs.

A presença deste *frame* dentro do macroframe de Vida Escolar parece um oásis em meio à secura. Surpreendeu-nos, no entanto, a princípio a sua baixa frequência de ocorrência no discurso, no relato de experiência de adolescentes. Confrontado com os demais *frames* – Indisciplina, Acidente – o *frame* Relacionamento_Pessoal, é quase um silêncio. O que nos

pareceu, em um primeiro olhar, um sinal de opacidade de valores, cedeu espaço a uma interpretação vinculada à faixa etária de nossos investigados. Os relatos estariam demarcando, mais uma vez, que o que interessa a estes adolescentes é a sensação de pertencimento junto ao grupo - *como quero ser e o que estou sentindo diante daqueles que estão comigo*. Assim, os relatos falam muito dos “colegas”; das bagunças, da violência de todas as formas, dos “micos” **em grupo**, mas pouco falam de afeto, de relações de confiança, de amizade. Tais valores ainda estariam fora de seu foco reflexivo. O perigo é que, sem um ambiente educacional em que valores humanísticos ocupem protagonismo, o grupo pode se perder em meio às cenas de violência, de desordem e estes jovens perderem a chance de converter tais relações em valores como companheirismo, solidariedade, respeito.

Segundo Costa & Vieira (2006 – cf. seção 1.5), os jovens passam por duas trajetórias distintas e complementares para a “travessia” da infância para idade adulta: a trajetória biográfica (estudo, trabalho, engajamento em movimentos sociais) e a trajetória relacional (conjunto de relações interpessoais estabelecidas ao longo de sua trajetória biográfica, com seus pares ou com adultos). A escola, com sua função social de transmissão de conhecimentos socialmente difundidos, **pode** oferecer o primeiro passo da trajetória biográfica destes jovens, bem como proporcionar espaço e oportunidade para o desenvolvimento da trajetória relacional de seus integrantes com seus pares e com seus professores, através uma convivência harmoniosa, de boas experiências, as quais auxiliam na autogestão (cf. cap.1) de seus jovens.

4.2.5 UM ELO DE PRECEDÊNCIA: O *FRAME* DE Avaliação_Moral (Morality_Evaluation)

Conforme pontuamos à seção 4.1 deste estudo, as respostas dadas pelos alunos seguem, como esperado, o enquadre proposto pela quinta questão do instrumento investigativo: “*Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola*”. Tal questão demanda dos sujeitos investigados, além do relato de uma experiência escolar, um juízo de valor positivo e/ou negativo acerca dos eventos. Esse juízo de valor que emerge de modo claro nos relatos evoca um *frame* de Avaliação_Moral. Devido à natureza da questão proposta aos sujeitos investigados, tal *frame*, como já explicitado, vincula-se a todas

as cenas conceptuais evocadas (ver diagrama 1, seção 4.2) por um elo de Precedência (relação Precede), com um percentual de frequência de 35,46% (150 casos com avaliação explícita). Assim, nosso objetivo nesta seção é analisar os juízos morais emitidos, de modo explícito, pelos alunos-relatores em relação às cenas conceptuais anteriormente analisadas (seções 4.2.1 a 4.2.4).

O quadro abaixo (quadro 8) traz o *frame* de Avaliação_Moral, tal como postulado pela FrameNet e traduzido por Ferraz (2007:72).

Avaliação_Moral
Definição: Neste <i>frame</i> um Avaliado é descrito por um (usualmente implícito) Juiz a respeito da moralidade ou retidão de seu Comportamento .
EFs Centrais:
Comportamento: O julgamento do Avaliado é baseado em seu Comportamento . Aceitar aquele dinheiro foi IMORAL da parte de Lindsay.
Avaliado: A pessoa cujo Comportamento está sendo julgado com respeito à sua moralidade. Era HONESTO da parte de Jackie deixar a posição.
Expressor: O Expressor é a parte do corpo ou a ação por parte do corpo que é a base da avaliação moral. Sua face contorceu-se em um sorriso MAU .
Não Centrais:
Grau: o Grau para o qual a avaliação tende.
Juiz: O indivíduo cujo ponto de vista é tomado na determinação do julgamento sofrido pelo alvo. Timothy McVeigh era, em minha opinião , um homem MAU e horrível.
Unidades Lexicais: <i>mau. a, vulgar.a, corrupto.a, decente.a, degenerado.a, depravado.a, depravação.n, desonrado.a, ético.a, mal.a, malvado.a, sujo.a, bom.a, infame.a, generoso.a, honesto.a, imoral.a, impróprio.a, injusto.a, insidioso.a, vil.a, baixo.a, canalha.a, moral.a, nefando.a, reprovável.a, direito.a, justo.a, pecador.a, ereto.a, indecente.a, inescrupuloso.a, honrado.a, desprezível.a, vilão.a, virtuoso.a, perverso.a, errado.a.</i>

Quadro 9: *Frame* Avaliação_Moral

Nas cenas conceptuais evocadas pelos alunos em seu discurso, o juízo de valor emitido pelo EF **Juiz** (o aluno-relator de cada caso) é endereçado ao EF **Avaliado**, que, em nossos relatos, varia dentro do seguinte quadro:

- a. O EF Avaliado é um sujeito (personagem do relato) que compõe a cena principal (exemplo 99);
- b. O EF Avaliado é o próprio evento relatado, o que, por conseguinte, constitui uma avaliação sobre o *frame* principal do relato (exemplo 100);
- c. O EF Avaliado é outro *frame* que aparece vinculado à cena principal – o *frame* de Recompensas_e_Punições (exemplo 101).

99. **16A9-19-** Existe um colega de sala que **é um idiota**, na minha sala há uns garotos que jogaram mexerica, cola e giz **nele**. O pior é que ninguém tomou nenhuma atitude.

100. **1A9-16-** *Um caso bom que aconteceu foi que aqui na escola eu conheci meu namorado, não só eu como alguns amigos meus.*
101. **10A9-4-** *No ano passado, na hora do intervalo, dois alunos da 4ª série brigaram. Foi uma briga feia, a pior briga que já teve nessa escola desde quando eu vim estudar aqui. Os meninos foram expulsos, mas, por culpa deles e de outros meninos que ficam brincando de porradinha na hora do intervalo, o recreio está suspenso. Conclusão: a gente desce com os professores e em 15 minutos a gente tem que beber água, ir ao banheiro e merendar. Isso é injusto, por causa de meia dúzia, a turma da manhã inteira paga.*

No exemplo 99, a avaliação destina-se ao aluno que é “um idiota”, por não se defender das investidas feitas pelos colegas. Já no exemplo 100, a avaliação positiva “*um caso bom*” remete ao evento narrado pela aluna, que é a própria cena evocada, a de Relacionamento_Pessoal. E, por fim, no exemplo 101, o juízo de valor emitido é interessante, visto que o relator caracteriza o acontecimento - a briga - como “*feia*” e “*a pior*” que ocorrera em ambiente escolar. Entretanto, sua voz se manifesta não contra a ação de violência desferida, mas sim contra a punição (*frame* Recompensas_e_Punições – seção 4.2.6) aplicada sobre tal ação.

Em relação ao EF **Comportamento**, temos o julgamento recaindo sobre ações descritas pelos diferentes *frames* evocados, dado o elo de Precedência que o *frame* de Avaliação_Moral mantém com tais *frames*, como ilustram os exemplos 102 a 108.

102. **16A9-6-** *Ontem mesmo, dia 29/05/08, ocorreu um fato desagradável e ruim. Um colega de classe pegou a apostila de um aluno (eu) e jogou para o alto, sapateou em cima dela e a sujou toda e ainda amassou o meu caderno e sujou sua capa. E eles foram para a secretaria e suspenderam-no e chamaram-lhe a atenção. Foi um caso ruim. (Encontro_Hostil)*
103. **28A9-9** *Ocorreu na Escola Municipal Cecília Meireles um fato lamentável. No período do intervalo dos alunos foi distribuído como merenda do dia várias maçãs. O que ninguém esperava é que alunos brincassem com o próprio alimento, justamente, o que houve no pátio da escola foi uma “guerrinha” com as próprias maçãs, o que no final de tudo causou graves conseqüências. (Bagunça)*
104. **18A9-3-** *Em minha escola vive tendo coisas legais, principalmente quando juntamos eu e meus colegas para conversar sobre os fatos legais ocorridos, tipo quando saímos mais cedo pulamos no mato para poder ficar até mais tarde, um ato de total irresponsabilidade, mas por um lado é divertido. (Fuga_Escolar)*
105. **44A9-30** – *O que vou contar não aconteceu comigo e sim com colega. Algum tempo atrás foi roubado um celular na escola. As diretoras chamaram a policia e o absurdo foi que os policiais pediram para a diretora revistar as meninas no banheiro e os meninos ficaram na sala. Os policiais fizeram os meninos tirarem a roupa na sala. Isso foi um constrangimento enorme. (Furto)*

106. **16A9-3** *Observação: tive um passeio, onde nós fizemos um teatro sobre o Estatuto do Homem e foi muito legal, fomos até o Colégio Olinda de Paula Magalhães, foi ótimo. (Ensino_Educação)*

107. **24A9-6- Ruim:** *Um dia que eu caí e destronei o pé e a mão. (Acidente)*

108. **16A9-13-Conhecer** *minhas amigas Thais e Ludimila (isso foi bom). (Relacionamento_Pessoal)*

Os juízos morais emitidos sobre o EF Avaliado, de acordo com a questão posta aos alunos – “*Conte um caso bom ou ruim que aconteceu com você ou algum colega seu na escola*” – são positivos ou negativos. Os resultados apontaram 92 expressões avaliativas negativas explícitas (51,68%) e 86 expressões positivas explícitas (48,32%) nos relatos, o que mostra uma ligeira predominância, na perspectiva dos próprios alunos, das avaliações negativas ou ruins (cf. seção 4.1).

Constatamos, assim, que as 86 ocorrências de avaliações positivas explícitas referiam-se às cenas seguintes:

- i) Ensino_Educação (45 ocorrências – 52,33%): avaliações voltadas para as atividades desenvolvidas em sala de aula e, principalmente, para as atividades extraclasse.

18A9-21- Um caso bom: *Quando eu consegui passar de ano, porque estava muito fraco na matéria e pensei que eu iria repetir e fiquei muito apavorada, mas aí depois eu consegui os pontos e graças a Deus passei.*

16A9-3- Observação: *tive um passeio, onde nós fazemos um teatro sobre o Estatuto do Homem e foi muito legal, fomos até o Colégio Olinda de Paula Magalhães, foi ótimo.*

- ii) Relacionamento_Pessoal (20 ocorrências – 23,25%)

1A9-16 - Um caso bom *que aconteceu foi que aqui na escola eu conheci meu namorado, não só eu como alguns amigos meus.*

- iii) Bagunça (8 ocorrências – 9,3%):

28A9-4 *Meu colega jogou bola de cueca na Educação física, ganhou advertência e ficou 3 dias sem vir na aula, foi muito engraçado*

- iv) Encontro_Hostil (7 ocorrências – 8,14%): violência contra o patrimônio e violência física.

35A9-2 – Bom gostei *do dia em que colocaram fogo no cabelo de duas meninas da escola, mas não foi muito bom, pois o irmão de uma delas bateu no garoto que colocou fogo e como sempre foram os dois para a secretaria, nesse dia veio até polícia para a escola cara foi muito maneiro.*

- v) Acidente (4 ocorrências – 4,65%)

44A9-15 – *Eu lembro que eu estava na aula de educação física e eu fui chutar a bola e meu sapato foi parar lá na casa do lado da quadra demorei muito tempo pra pegar o sapato. Eu gostei muito daquele dia.*

34A9-23 *Foi sinistro quando o Igor chutou a bola na cara do Wellington é claro que foi sem querer mas foi irado.*

vi) Fuga_Escolar (2 ocorrências – 2,33%)

18A9-3- *Em minha escola vive tendo coisas legais, principalmente quando juntamos eu e meus colegas para conversar sobre os fatos legais ocorridos, tipo quando saímos mais cedo pulamos no mato para poder ficar até mais tarde, um ato de total irresponsabilidade, mas por um lado é divertido.*

Com relação às avaliações positivas que remetem à cena de Ensino_Educação vale pontuar que todos os relatos de atividades executadas fora de sala de aula (atividades extraclases) foram avaliados de modo positivo. Na perspectiva dos alunos, as atividades que rompem com o cotidiano escolar têm foco privilegiado. Tais atividades, além de serem prazerosas, proporcionam espaço para os alunos se destacarem, mostrarem suas capacidades, serem reconhecidos, ou seja, projeta o desejado protagonismo na cena. A cena de Relacionamento_Pessoal, por sua vez, se caracteriza como positiva, pois relata casos que proporcionam prazer e agregam valor (no sentido empregado por La Taille, 2006 – seção 1.2). Nas cenas, em geral, o que é bom na perspectiva discente passa pela valorização, pelo prazer, pela recompensa e pelo reconhecimento. Mas existem avaliações positivas de cenas que ferem regras convencionais e mesmo morais, como ilustram os exemplos dos *frames* de Bagunça, Encontro_Hostil, Acidente, Fuga_Escolar acima (cf. seções 4.2.1 e 4.2.3). Em relação aos acidentes, constatamos que a motivação para tais avaliações está relacionada ao *frame* de Objeto_de_Experienciação (seção 4.2.3) acionado pelos episódios engraçados dos acidentes. No que respeita a Bagunça (cf. seção 4.2.1.1), as “brincadeiras” praticadas são valores firmados pelo grupo e implicam um confronto sério com as pedagogias entediantes da escola. Com a violência, a opacidade dos valores (cf. cap. 1) atinge seu ponto máximo: o aluno ‘gosta’ da ação de violência praticada por outrem. Estes casos sinalizam uma inversão de valores humanísticos, em que os sujeitos investigados se comprazem com ações que ferem regras morais (seção 1.4). Isto demonstra o quão avançadas estão as implicações da crise de valores, nos termos de Fridman (2000 – seção 1.1), nas salas de aula brasileiras, atingindo, de modo significativo, nossos sujeitos investigados. A expectativa de que, se enfrentado por nós, educadores e professores - com apoio da família, escola e governo - este quadro pode se reverter, tal como discutiremos à seção 4.3.

Consideremos as avaliações negativas.

As expressões avaliativas negativas explícitas (92 ocorrências) remetem a duas categorias: ações que ferem regras morais e ações que ferem regras convencionais.

As ações que ferem regras morais acionam os *frames* de:

(i) Encontro_Hostil (40 ocorrências – 43,47%):

*25A9-16 - Já tiveram **coisas ruins** que aconteceram comigo, como alguns meninos ficarem me colocando apelidos lobisomem e tudo mais, mas essa fase já passou. (Violência Psicológica)*

(ii) Acidente (23 ocorrências – 25%)

*18A9-14- O caso que aconteceu comigo **foi muito ruim**, foi quando eu caí da cadeira e todos os meus colegas começaram a rir de mim e eu fiquei muito sem graça, porque ninguém me ajudou.*

(iii) Furto (1 ocorrência – 1,09%)

*44A9-30 – O que vou contar não aconteceu comigo e sim com colega. Algum tempo atrás foi roubado um celular na escola. As diretoras chamaram a polícia e o **absurdo** foi que os policiais pediram para a diretora revistar as meninas no banheiro e os meninos ficaram na sala. Os policiais fizeram os meninos tirarem a roupa na sala. **Isso foi um constrangimento enorme.***

As avaliações das cenas acima descritas ilustram ações que ferem regras morais, todas dentro do macroframe de Indisciplina. As avaliações que incidem sobre o *frame* de Acidente remetem ora à humilhação e ao constrangimento vividos pelos alunos-relatores ou seus colegas, ora àqueles que não se sensibilizaram com a situação vivenciada. Todavia, cabe lembrar a importância de tais julgamentos negativos, uma vez que sinalizam a **não naturalização** das ações divergentes no cenário escolar (cf. seção 4.1).

Em termos de quebra de regras convencionais, as avaliações se dirigem aos seguintes *frames*:

(ii) Ensino_Educação (14 ocorrências – 15,22%)

22A9-13- Caso ruim: repeti de ano.

(iii) Bagunça (9 ocorrências – 9,79%)

12A9-16- Ruim, no dia em que estávamos dando uma festa aqui mesmo no colégio e uns alunos engraçadinhos escreveram no quadro várias besteiras, inclusive uma destas besteiras que deu a maior confusão foi “cheira meu cambão”. A supervisora chegou, tirou foto dessas coisas escritas, tirou foto dos alunos e disse que ia levar ao juizado. Alguns alunos pegaram rabo, hi! Só sei que foi a maior confusão!

(iv) Fuga_Escolar (3 ocorrências – 3,26%)

34A9-3 - Ruim: Eu uma vez matei aula dentro do banheiro da escola, e a supervisora me pegou. Liguei para minha mãe. Eu passei maior vergonha. Esse dia na escola foi muito ruim.

(v) Relacionamento_Pessoal (2 ocorrências – 2,17%)

12A9-14- *O meu caso não é nada demais, mas é ruim. A nossa sala é um pouco pequena, então tem poucas meninas, então eu converso com todos, mas na hora da merenda eu só ando com a Énida. Aí teve uns dias que ela faltou, aí fiquei sozinha. Foi um horror, um tédio. Isso é a única coisa.*

Os eventos escolares que são avaliados negativamente remetem ao rompimento de regras convencionais, de acordo com a definição proposta neste estudo (cf. cap.1). Exemplo disso é o descumprimento dos papéis docente e discente na instituição, demonstrando a quebra de expectativa em relação ao desempenho escolar que é avaliado. No restante, temos a infração às regras vigentes na instituição.

A separação entre juízos de valor positivos/negativos apresentada não abarca todos os casos do corpus. Apenas os julgamentos explícitos foram contabilizados. Assim, na maioria dos casos (273 casos do corpus total – 64,54%) não temos este juízo de valor explicitado pelo Juiz-relator. Há casos (217 casos) que, pela perspectiva dos educadores (e pela nossa perspectiva), evocam uma necessária avaliação negativa, uma vez que remetem a cenas que ferem regras morais (Não há, pois, como flexibilizar!) e mesmo a regras convencionais que têm um papel importante no desenho da cena de ensino-aprendizagem, como ilustram os exemplos abaixo:

109. **1A9-9** *A professora e uma aluna brigaram na sala e deu até polícia.*

110. **33A9-2:** *Uma vez uma aluna atendeu o celular dentro de sala, sem pedir para a professora, aí a professora foi reclamar com a menina, a menina achou ruim e começou a discutir com a professora, falando que ela tinha saído com o marido de outra. Até polícia veio na escola.*

O exemplo 109 não traz um apontamento explícito, contudo a Unidade Lexical em questão – *brigaram* – evoca uma cena conceitual de Violência que, ferindo uma regra moral inquestionável em nossa cultura, vai de encontro aos propósitos éticos do bem estar comum. Do mesmo modo, no exemplo 110 temos a UL *discutir* evocando a cena de Violência Verbal, motivada pela infração a uma regra convencional – uso de celular em sala de aula. Não há, portanto, nenhuma explicitação de juízo de valor, contudo a cena é claramente divergente.

É importante destacar que o número de avaliações explícitas ultrapassa o número de casos. Ou seja, temos 178 ocorrências de avaliações positivas/negativas explícitas em 150 casos. Um caso pode apresentar mais de uma avaliação (exemplo 111). Temos, a título de síntese: 273 casos sem avaliações explícitas, dos quais 217 são casos negativos e 56 positivos. E 150 casos com avaliação explícita, em que 77 casos mostram juízo moral negativo explícito e, em 73 casos, o juízo moral explicitado é positivo.

111. **16A9-6-** *Ontem mesmo, dia 29/05/08, ocorreu um fato desagradável e ruim. Um colega de classe pegou a apostila de um aluno (eu) e jogou para o alto, sapateou em cima dela e a sujou toda e ainda amassou o meu caderno e sujou sua capa. E eles foram para a secretaria e suspenderam-no e chamaram-lhe a atenção. Foi um caso ruim.*
Ass.: EU.

Não houve, do mesmo modo que ocorreu com 217 casos negativos, juízos de valor explicitamente emitidos para eventos positivos (56 casos), ou seja, para as boas experiências que, coerentes com um projeto ético cidadão, representam alguma forma de bem estar individual ou coletivo:

112. **10A9-15-** *Quando nós estávamos jogando interclasse, a gente ganhou a primeira medalha de melhor jogador.*

Finalizamos, assim, com um gráfico que ilustra as ocorrências de juízos morais positivos e negativos explícitos em cada *frame*.

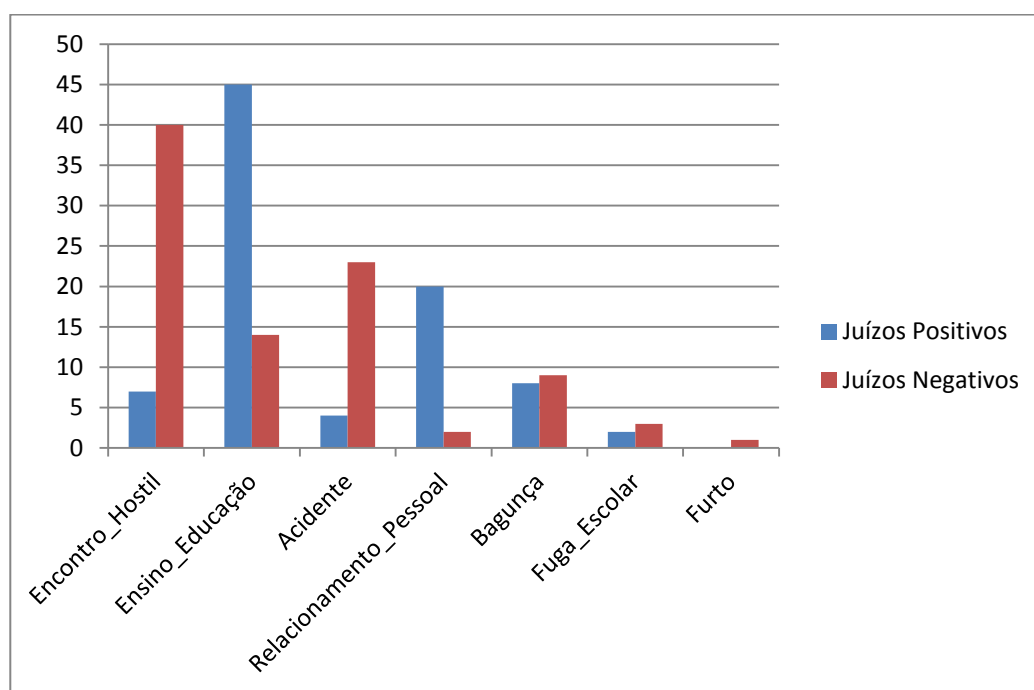


Gráfico 3: Juízos Morais Positivos e Negativos

4.2.6. O FRAME DE Recompensas_e_Punições (Rewards_and_Punishments)

O *frame* de Recompensas_e_Punições (Rewards_and_Punishments), do mesmo modo que ocorre com o *frame* de Avaliação_Moral (seção 4.2.5), é frequentemente acionado

nos discursos discentes. Este *frame* emerge nos relatos investigados em vinculação direta ao evento relatado, por meio de uma relação de Precede (cap. 2), comparecendo em três *frames*¹⁷ categorizados na seção 4.2 (cf. diagrama 1) desta dissertação: 1. Indisciplina_Escolar - Encontro_Hostil, Bagunça, Fuga_Escolar e Furto. 2. Ensino_Educação e 3. Relacionamento_Pessoal. Passemos a sua apresentação.

O *frame* de Recompensas_e_Punições, na perspectiva dos alunos, delineia a cena a seguir (quadro 10):

Recompensas_e_Punições
<p>Definição: Um Agente (o punidor ou recompensador) desempenha uma Ação de Resposta sobre um Avaliado por uma Razão – as crenças ou ações do Avaliado. Os Meios e Instrumentos podem igualmente ser indicados. O objetivo da punição/recompensa é desapoiar/ apoiar as ações ou crenças. As palavras neste <i>frame</i> pressupõem que houve um julgamento do Avaliado e que o Avaliado é (ou torna-se) ciente do julgamento. Esse julgamento foi executado por um conhecedor, o qual é também Agente ou, minimamente, um representante da mesma instituição.</p>
<p>EF's Centrais:</p> <p>Agente: pessoa que exerce a recompensa ou punição. A Recompensa de Jake sobre seus trabalhos foi bastante generosa.</p> <p>Avaliado: pessoa ou coisa sobre quem/ que um julgamento foi feito e a quem a punição/recompensa se aplica. Com verbos o Avaliado é sempre expresso como Objeto. O patrão recompensou você por diligência.</p> <p>Razão: Tipicamente, há um constituinte expressando a Razão do julgamento do Agente. Eu o puni por sua imprudência.</p>
<p>Central não-expresso (compõe a cena, mas pode não ser lexicalizado)</p> <p>Ação de Resposta: a Recompensa ou Punição dada ao Avaliado pelo Agente Se uma pessoa for culpada de impiedade, permita-o ser punido com a morte.</p>
<p>Não Centrais:</p> <p>Resultado: Desfecho da ação de recompensa ou punição A diretora viu aquilo e ligou para seu pai, ele tomou um esporro de seu pai. Ele saiu chorando.</p>
<p>Unidades Lexicais: <i>disciplinar.a, disciplinar.v, penalidade.n, punir.v, ato de punição.n, pena de punição.n, punitivo.a, compensar.v, recompensa.n, recompensar.v</i></p>

Quadro 10: *Frame* Recompensas_e_Punições

A cena delineada pela FrameNet pressupõe uma recompensa ou punição aplicados sobre um EF Avaliado por um EF Razão. Assim, o que emerge - de modo esperado - em nossos relatos é o seguinte: se este EF Razão é convergente com os propósitos escolares e socioculturais, o EF Ação de Resposta aplicado é recompensa (exemplo 114), ou vice-versa, o EF Ação de Resposta será de punição ante uma ação divergente (exemplo 115). A recompensa pode ser explicitada de diferentes maneiras: uma premiação, reconhecimento do outro, satisfação pessoal, uma ação bem sucedida.

¹⁷ O *frame* de Acidente é o único a não manifestar punição. De fato, nestes eventos não há intenção de se perpetrar uma ação negativa. Se não há intenção de causar dano não há, pois, punição.

114. **18A9-20-** *Para mim um caso que aconteceu com o meu colega que os alunos esconderam sua roupa no pátio e ele teve que por uma roupa de menina para ir a diretoria*

115. **18A9-21-** *Um caso bom: Quando eu consegui passar de ano, porque estava muito fraco na matéria e pensei que eu iria repetir e fiquei muito apavorada, mas aí depois eu consegui os pontos e graças a Deus passei.*

No exemplo 114, o evento negativo, em confronto com as atividades propostas na instituição – esconder as roupas de um colega – o EF Avaliado (menino com roupas de menina) sofre punição: ir para a diretoria. No caso 115, temos o EF Avaliado (a aluna-relatora) que é recompensado - *passar de ano* - por uma ação positiva que desempenha em sala de aula - *estudar*. A ação é positiva por estar em conformidade com o trabalho escolar.

As cenas conceptuais que acionam o *frame* de Recompensas_e_Punições com o EF Ação de Resposta positivo, isto é, recompensa, são apenas os *frames* de Ensino_Educação e Relacionamento_Pessoal. As recompensas que decorrem de relações pessoais são de ordem subjetiva, motivadas pela satisfação em se estabelecer uma amizade ou efetivar uma conquista amorosa.

Aquelas, por outro lado, que advêm da cena de ensino-aprendizagem apresentam duas vertentes: (i) se as ações relacionam-se às atividades em sala de aula, a recompensa é simbólica, refletindo-se nas atividades avaliativas (provas, aprovações, por exemplo) a que tais alunos são submetidos (exemplo 116). Se, via de regra, são atividades extraclases (ii) a recompensa aciona os *frames* Finalizar_Competição¹⁸ (exemplo 117) e Ganhar_Premiação¹⁹ (exemplo 118), traduzindo uma ação de ser ganhador de uma disputa e ser premiado por algum desempenho. Há, por fim, dois casos em que a recompensa recebida é explicitamente marcada pela valorização do Outro-adulto (exemplos 119 e 120).

116. **15A9- 8** – *Caso bom: foi quando fiquei a madrugada inteira estudando com meus colegas e nós fechamos a prova mais difícil, no final do ano.*

117. **39A9-6-** *A única coisa de bom que aconteceu foi termos ganhado a gincana do ano passado.*

118. **41A9-13** *Coisa boa. O dia em que eu e a Josiane fizemos uma redação e ganhamos um livro de poesias do professor Rinaldo.*

119. **44A9-13** – *Um bom caso foi quando professores nos parabenizaram, eu e o meu colega porque somos representantes de turma e eles disseram que nós estávamos fazendo um bom trabalho organizado e objetivo.*

¹⁸Finish_Competition:http://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Finish_competition

¹⁹Win_Prize: http://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Win_prize

120. **25A9-16:** *Outro dia estava comentando que coloquei o termômetro dentro da sopa de canjiquinha, todo mundo riu, aí eles falaram pra eu contar para a professora, fiquei envergonhada, pois era a professora de química, mas mesmo assim contei, ela disse que era assim que surgiam os cientistas, os melhores, porque primeiro testavam termômetros. Foi muito engraçado.*

Conforme verificamos (seções 4.2 e 4.2.1), há nos relatos predominância de ações (macroframe de Indisciplina) e avaliações explícitas de caráter negativo. No *frame* de Recompensas_e_Punições destacam-se, pois, os eventos de punição, visto que os comportamentos divergentes que impedem um bom desenvolvimento das atividades escolares, bem como infringem as regras morais e convencionais vigentes e suscitam avaliações negativas recebem punição.

A análise das ações negativas no macroframe da Indisciplina_Escolar tem início com as cenas de violência (Encontro_Hostil). Tal cena nos ajuda a delinear um mapa das punições aplicadas na escola. As referidas punições sintetizam todos os atos punitivos existentes na instituição. Na perspectiva dos alunos, as penalidades sobre atos divergentes são distribuídas em três categorias: Punição Escolar, Punição dos Pais e Punição Social – polícia. Tais processos variam de acordo com a gravidade das ações praticadas. Nas cenas de violência física, por exemplo, se os alunos brigam, o procedimento adotado para impedir novos episódios passa pela escola ou pelos pais. Se eles, no entanto, colocam fogo no cabelo de outro colega, a intervenção ultrapassa os muros da escola e recorre aos órgãos policiais.

Nesse sentido, a tabela 9 abaixo traz os atos punitivos utilizados pela instituição sobre as ações divergentes.

EF Ação de Resposta	Frequência	EF Agente	Tipos de Punição	Ocorrências %
Punição Escolar (88,87%)	49	Professores, Diretores	Advertência	24,44%
			Ir para a diretoria	17,78%
			Fazer redação	13,33%
			Mandar para fora da sala de aula	11,11%
			Ligar para os pais	8,89%
			Suspensão	4,44%
			Chamar a atenção	2,22%
			Suspender o recreio	2,22%
			Pagar um objeto danificado	2,22%
Punição Familiar (6,66%)	3	Pais	Expulsão	2,22%
			Bater	4,44%
			Chamar a atenção	2,22%

Punição Social (4,47%)	3	Polícia	Chamar a polícia	4,47%
TOTAL	55	-	-	100%

Tabela 9: Tipos de Punição

Cabe ressaltar a baixa ocorrência dos pais nas cenas descritas pelos alunos. A figura familiar emerge apenas quando há punição e essa presença se dá apenas nos *frames* de Encontro_Hostil_Físico e Bagunça. A ligação escola-família e aluno-família é, pois, quase nula nos relatos discentes. Costa & Vieira (2006) apontam a importância da presença familiar no processo de construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e participativa. Nas palavras dos autores:

É necessário animar as famílias, para que se abram a uma maior participação das crianças e adolescentes, como parte de um movimento geral para a criação de uma sociedade mais democrática, com maiores oportunidades de igualdade de direitos para todos. (...) A família é o cenário primeiro do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e da capacidade de participar. (COSTA & VIEIRA, 2006:30)

A escola não pode se isentar de suas responsabilidades na construção cidadã dos jovens. Tampouco a família deve deixar que a escola assuma esta responsabilidade sozinha. Faz-se necessária a parceria triangular governo-escola-família para que os adolescentes possam desenvolver-se de maneira a promover seu crescimento ético.

No *frame* Bagunça, chama a atenção um caso relatado pelo próprio sujeito que sofre a punição (exemplo 121) e por um colega (exemplo 122):

121. **18A9-13-** *Foi um dia ruim para mim, foi no dia que eu e mais dois colegas da minha sala nos vestimos de mulher, eu peguei uma blusa apertada e vesti e um arco na cabeça. A minha blusa de uniforme alguns alunos esconderam e eu fiquei sem blusa, tomei uma advertência de comparecimento e meus pais vieram aqui e começaram a falar que era para eu virar homem e logo que eu cheguei em casa me deram uma coça que eu nunca tinha recebido.*

122. **18A9-8-** *Um colega começou a se vestir de gay, depois um outro acompanhou e o primeiro colega parou com a brincadeira, só que o outro continuou e foi para o recreio assim. Uns colegas dele esconderam a blusa dele e ele ficou vestido de gay. A diretora pegou ele assim e ele levou advertência. Isso foi sacanagem dos colegas dele, porque eles não devolveram a blusa dele.*

A punição aplicada sobre um mesmo evento – advertência, admoestação e coça – por EF Agente distintos (escola e pais) mostra o quanto estamos distantes do caminho para vencer

a indisciplina na escola e para formar uma personalidade ética, visto que a motivação da punição é o preconceito.

O *frame* de Recompensas_e_Punições acrescenta elementos à cena de Fuga Escolar. Nesta cena, contudo, além do *frame* de Avaliação_Moral (seção 4.2.5) aparece vinculado ao *frame* de Recompensas_e_Punições o *frame* Objeto_de_Experienciação (seção 4.2.3), em que um Experienciador manifesta um estado emocional, provocado por determinado Estímulo. Tal cena conceptual é evocada pela UL “vergonha”, ou seja, o Estímulo da emoção é a punição.

123. **34A9-3** - Ruim: *Eu uma vez matei aula dentro do banheiro da escola, e a supervisora pegou. Liguei para minha mãe. **Eu passei maior vergonha**. Esse dia na escola foi muito ruim.*

Tais cenas (Avaliação_Moral e Objeto_de_Experienciação) aludem à avaliação e ao sentimento expressos em relação à punição aplicada, não à ação de matar aula.

Na cena de Ensino_Educação, o EF Razão para a aplicação do EF Ação de Resposta são violações às regras convencionais estabelecidas pelas instituições: fazer trabalho de uma disciplina em outra aula, “colar” nas provas, chegar atrasado, bagunça e conversa durante as explicações, não fazer as atividades e não levar o caderno. As Ações de Resposta, por sua vez, restringem-se, às punições propriamente escolares (Tabela 9). Tais ações são desempenhadas pelo EF Agente Professor (exemplos 124 e 125). O baixo desempenho escolar do aluno, em termos de atividades avaliativas também configura um tipo de punição sob forma de nota baixa e reprovação (exemplos 126 e 127).

124. **1A9-1** *Uma vez eu estava fazendo o trabalho de matemática na aula de artes e a **professora** pegou e colocou na pasta dela. Em seguida, ela saiu e eu fui lá e peguei o trabalho. Daí, na hora do intervalo ela **foi gritando comigo, fui para a secretaria com mais três pessoas e levei um comunicado e fiquei sem o trabalho.***

125. **44A9-1** - *Eu tava colando na prova de história e **a professora** pegou e **me deu zero** na hora.*

126. **22A9-17**- *Caso ruim: tirei notas vermelhas na quinta série.*

127. **41A9-9** *Fazer um provão e não conseguir o valor suficiente. Isto aconteceu comigo. Pois o meu objetivo foi estudar em casa para que conseguisse passar de ano, mas infelizmente não consegui e isso para mim foi muito ruim, pois é horrível fazer mais um ano na mesma série estudando as mesmas matérias. Mas por um lado, fiquei mais alerta nos estudos. Tirando apenas as faltas mas eu fiquei mais alerta.*

Com o *frame* de Relacionamento_Pessoal temos a punição aplicada aos namoros na escola, vistos como ações conflituosas que desrespeitam uma regra vigente na instituição. Quando descobertos são penalizados acionando o EF Ação de Resposta (exemplo 128):

128. **IA9-5** *Vou contar o caso do meu amigo Hugo. Teve um dia, na entrada da aula, a professora de geografia pegou ele namorando no corredor. **Aí deu maior problema. Ele foi chamado na secretaria e deu maior problema.***

Merecem destaque, por fim, algumas questões desveladas pelo *frame* de Recompensas_e_Punições.

Na voz dos alunos, expressa nos relatos, os atos de punição/recompensa são as únicas respostas da escola às ações discentes. Não há relatos de outros tipos de ação (projetos, práticas discursivas reflexivas entre pares... (cf. cap. 1)). Se elas existem, não devem ter o relevo que as colocaria como merecedoras do foco discursivo dos alunos.

A banalização da punição é também outro marco crítico. Esse desgaste fica claro, através de ironias manifestadas, expressões avaliativas e na própria ação relatada.

129. **IA9-12** *Uma vez, eu, Dente, Pezarine, Myn Beiel, Pep e Leo fomos matar aula após o intervalo, só que a M^a Helena pegou e fomos para a secretaria, ela falou muito, e anotou nosso nome. **Depois a gente riu muito da cara dela, chegamos na 5^a aula, aula de história, a gente contou para o professor e ele ficou nos zuando.** (Fuga_Escolar)*

130. **47A9-11:** *Quando um dia eu e minha amiga Leydiane matamos aula na escola e a diretora nos pegou e ligou para a nossa mãe, falando que estávamos matando aula de Português e não queríamos ficar dentro de sala de aula. Eu e minha amiga respondemos a diretora e ela deu uma suspensão de três dias para nós. **Começamos a rir, mas depois ficamos “arrepentidas” por ter desacatado a diretora que é uma pessoa muito “legal”.** (Fuga_Escolar)*

131. **44A9-17** – *Bom na aula de português com a “balofa” Ela tinha passado uns exercícios daí eu fiz em casa, mas para os que não fizeram ela deixa terminar. Como eu e outras colegas já tínhamos acabado eu mandei um bilhetinho perguntando uma coisa pra ela daí a “balofa” pegou o bilhete e me colocou pra fora de sala, me levou na diretora e pediu pra ela dar um jeito em mim, porque eu era terrível e ela não me agüentava mais, falou que eu não fazia nada que eu estava à toa na aula (estava mesmo eu já tinha feito tudo). **Mas foi bom eu ficar do lado de fora porque eu fiquei meia aula à toa sentada no pátio depois a coordenadora veio conversar comigo e ainda zuou junto comigo porque todo mundo acha a “balofa” um saco mesmo. Daí ela falou que ia me fazer um favor e fez mesmo, fiquei à toa no sol e nada melhor que me livrar da aula de português.** (Ensino_Educação)*

132. **25A9-21:** *Em uma aula de português, eu e minhas amigas estávamos cantando, brincando e atrapalhando a aula. Até que uma hora a professora não agüentou e nos mandou para fora de sala. Até então, tudo bem, **nós estávamos achando aquilo tudo muito engraçado**, até que ela nos mandou para a diretoria e disse que iria chamar os nossos pais. (...) Chegamos num acordo e **tudo voltou a ser engraçado de novo.** (...) Elas passaram “aquele sermão” e nós, como boas alunas que somos (e **espertas, claro!**) ficamos quietinhas e concordamos com tudo, de boca fechada. No final, não chamaram nossos pais (graças a Deus!) e nós voltamos para a sala como as “Líderes da Bagunça” (foi o que disse a professora) (...) Até agora, não sei se isso foi bom ou ruim, mas foi legal, e se houver uma próxima vez, **nós não iremos sair para a diretoria!***

Assim, a banalização da punição não proporciona, de maneira efetiva, uma mudança de comportamento dos jovens. A busca pelo retorno através da obediência impensada não gera frutos. Pesquisadores como Piaget, Kohlberg e Milgram (apud) afirmam que a punição (castigo) pode estimular ainda mais a indisciplina, visto que faz com que os jovens guiem suas ações motivadas pela obediência cega, não baseadas em princípios e valores morais. Uma sugestão, segundo a autora, é promover a autonomia moral (do mesmo modo que propõe La Taille, 2006), em que as regras convencionais existam motivadas pela necessidade, não para obedecer a uma autoridade estipulada.

4.3. O MAPA DA CRISE E O PROTAGONISMO JUVENIL

A hipótese de pesquisa assumida nesta investigação de que os valores éticos e morais em crise na sociedade contemporânea se refletem de maneira clara e definitiva nas salas de aula brasileiras, parece confirmada. Temos, dentro do cenário específico investigado – 21 escolas da rede municipal de Juiz de Fora, um mapa da crise, desenhado pelos próprios alunos.

Miranda (2005, 2007, 2009), reconhecendo a crise das práticas discursivas em cenários públicos e partindo de um olhar sobre o ensino de língua materna, questiona (2005: 164):

É possível viver-se em uma sociedade sem regulação de condutas interacionais e lingüísticas? Como erguer uma sociedade de direitos sem o sentido da autoridade, da hierarquia, sem a compreensão dos diferentes papéis discursivos que nos sinalizam, em cada gênero distinto da oralidade, o direito de falar, mas também a hora de calar? Em outros termos, sem a compreensão de que a assimetria construída entre papéis sociais (pais/filhos, professor/aluno, diretor/professor...), nas molduras discursivas, têm a legitimidade dos saberes e poderes outorgados pela herança acumulada, i.e., pela cultura de um povo?

Uma tira que circula pelas redes sociais na internet sintetiza claramente essa mudança nos padrões interacionais, bem como a opacidade de valores constatados em nossa pesquisa, especialmente da equidade:

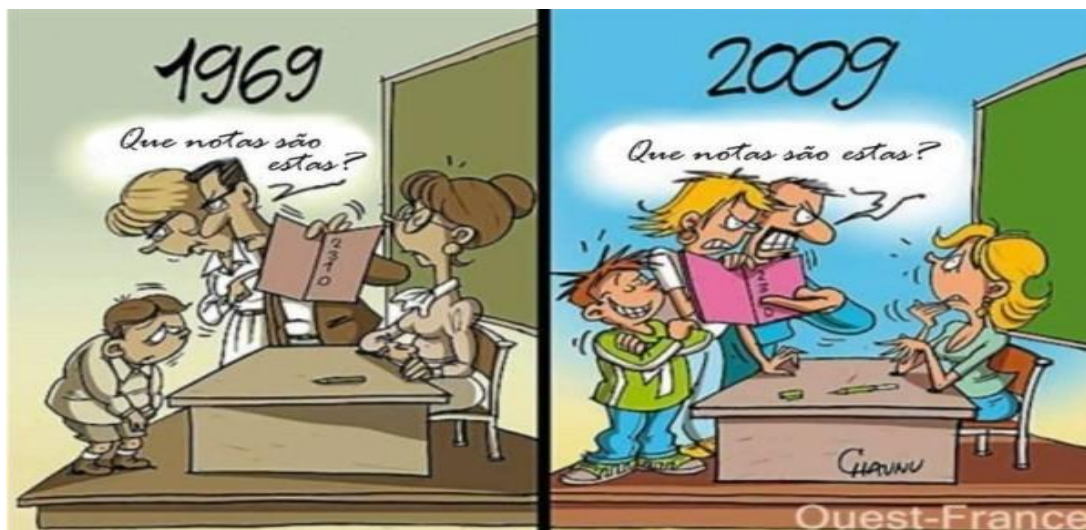


Figura 2: Mudança nos padrões interacionais

Uma vez constatada a crise, inquietam-nos, enquanto educadores e linguistas, as questões relativas à intervenção – como desenvolver em nossos jovens uma postura ética e cidadã? Iluminam-nos, nesse sentido, os próprios alunos: fornecer espaço para estes sujeitos agirem de maneira efetiva em nossa sociedade. Conforme pontuamos ao longo de nossa investigação, um caminho é dar protagonismo aos jovens, através da participação democrática e educacional (cf. cap.1) com o apoio da sociedade, dos governos e, especialmente, da família – que não deve se ausentar deste processo – e da escola.

Os estudos de Lima (2009) pontuam que os alunos querem manifestar sua voz, mas não sabem como fazê-lo; daí erguerem uma voz tão dissonante que acaba por trazer danos tão graves ao seu desenvolvimento intelectual, afetivo e moral. Costa & Vieira (2006:29) complementam, afirmando que “os adolescentes lutam para encontrar para si um papel significativo na sociedade. Se não encontram oportunidades para desenvolver suas capacidades de maneira responsável, encontrarão outras que são irresponsáveis”. Sendo assim, nossos sujeitos apontam veementemente o caminho a seguir: dar-lhes protagonismo. Não um protagonismo velado, através de uma participação simbólica, manipulada, decorativa (COSTA & VIEIRA, *idem*), mas sim através da participação nas práticas educativas, o que fornecerá a estes jovens capacidades de reflexão crítica e comparação de perspectivas contribuindo para sua formação ética, democrática e cidadã.

Nessa mesma direção, Tomasello (cf. cap.1), reiterando as posições de Piaget, defende a prática do discurso reflexivo entre pares, mediado pelos adultos, no enfrentamento do saber moral e científico. Tognetta (2008 – seção 1.4) aponta um primeiro passo para redefinir o cenário escolar: estimular o respeito mútuo; estabelecer a confiança; promover a

cooperação; reconhecer sentimentos e vencer o tédio. Miranda (2005, 2007, 2009) e Lima (2009) advogam em favor da equação entre educação linguística e educação de valores. O desenvolvimento do autorrespeito é a resposta dada por La Taille (2006 – seção 1.2). O psicólogo, em entrevista concedida à Revista Nova Escola em 2008, afirma que antes de se implantarem regras (regras convencionais e punitivas) é necessário eleger os princípios que irão reger a instituição escolar. Tais princípios devem, de acordo com o psicólogo, ir ao encontro daqueles outorgados pela Constituição Brasileira - liberdade, respeito, igualdade, justiça, dignidade. O autor defende ainda que a escola deva formar indivíduos que sejam capazes de resolver seus conflitos coletivamente, pautados pelo respeito a princípios coletivamente discutidos na comunidade e não só por meio de processos punitivos. A solução passa, pois, pela formação ética dos jovens no convívio cotidiano propiciado pela instituição. Como solução pedagógica, a criação de uma nova disciplina não parece ser o melhor caminho.

Passemos, assim, às reflexões finais deste estudo.

CONCLUSÃO

“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.
Paulo Freire²⁰

O presente trabalho assumiu a hipótese, sustentada por MIRANDA (2005, 2007, 2009) e ratificada por nós, de que vivenciamos uma crise das práticas linguísticas e interacionais em instâncias públicas e privadas da sociedade brasileira contemporânea. Em tempos de profundas transformações, tal crise refletiria uma questão ainda maior e mais grave: a dos valores éticos e morais em crise (LA TAILLE, 2009). Buscando a compreensão de tal questão, elegemos como cenário investigativo a escola pública e a sala de aula. Relatos de experiências discentes constituíram-se como nosso objeto de pesquisa na busca da forma como tais sujeitos conceptualizam, categorizam e avaliam suas experiências escolares. As respostas dadas à quinta questão do instrumento investigativo – *“Conte um caso bom ou ruim que aconteceu com você ou com algum colega seu na escola”* – nos conduziram, assim, a importantes achados que nos autorizam não só a reconhecer o mapa da “crise da sala de aula”, nos limites do contexto investigado, como argumentar em favor de uma equação entre o ensino dos conteúdos disciplinares e a educação de valores. Nessa equação, o espaço para o protagonismo discente configura-se como a estratégia pedagógica por excelência.

Passemos a uma síntese de nossos principais ganhos analíticos.

As análises linguísticas do discurso discente, ancoradas na Semântica de Frames, nos permitiram um mapeamento claro dos domínios de experiência postos em relevo pelos alunos. Os alunos categorizam as experiências vividas na escola em termos de quatro cenas conceptuais centrais: Indisciplina_Escolar, Ensino_Educação, Acidente e Relacionamento_Pessoal. A frequência de ocorrência do *frame* de Indisciplina (39,95% -169 casos) em relação às outras cenas conceptuais é o primeiro dado sinalizador da “crise da sala aula”. O mapa da crise se configura em números mais contundentes: 62,88% das cenas evocadas pelos alunos (*frames* Encontro_Hostil, Bagunça, Fuga_Escolar, Furto e Acidente) compõem uma rede de práticas conflitantes que, de algum modo, dificultam ou inviabilizam o processo de ensino-aprendizagem. As demais vivências relatadas (37,12%) - *frames*

²⁰ FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

Ensino_Educação e Relacionamento_Pessoal – convergem, **ainda que sob algumas condições**, com propósitos educacionais e interacionais escolares.

Outros aspectos analíticos cruciais, divisados a partir das redes hierárquicas de *frames*, podem ser pontuados nos termos seguintes:

O *frame* de Indisciplina estabelece uma relação de subframe com quatro *frames* distintos – Encontro_Hostil, Bagunça, Fuga_Escolar e Furto. O *frame* de Encontro_Hostil dispara em ocorrências, com 72,2% dos casos de indisciplina. Tal *frame* é perspectivado em cinco cenas conceptuais - violência física, violência verbal, violência psicológica, depredação e violência sexual. O quase silêncio em termos dos EFs centrais Problema e Objetivo nas cenas de violência física sinalizam a falta de consciência sobre a gênese, o porquê das ações violentas. Os alunos utilizam a violência como resolução de conflitos. Brigam por brigar. As cenas de violência verbal demarcam a perda da valência da cena central Aula, em que o princípio da equidade, que implica no reconhecimento da assimetria de papéis, é desconsiderado por alunos e professores. Os casos de violência sexual, mesmo que inexpressivos, pontuam a gravidade, o acirramento das ações de violência escolar, constituindo um alerta para que os educadores atentem aos menores sinais de violência na instituição.

Apesar da marca contundente destas cenas de violência no cenário escolar, um facho de luz, contudo, se acende: os juízos de valor emitidos pelos alunos acerca dos eventos de violência por eles protagonizados são, na quase totalidade, negativos. A não-naturalização de tais cenas no ambiente escolar implica no reconhecimento, por parte dos discentes, de que tais ações violam princípios e valores; são práticas a serem evitadas porque violam regras morais.

Em relação aos *frames* de Bagunça e Fuga_Escolar (6,5%) um farol vermelho se acende. Os juízos positivos emitidos para tais *frames* são altamente significativos (com apenas 1 caso de diferença – 11 negativos e 10 positivos). Em nosso ponto de vista, em sua heteronomia moral, os alunos atribuem a tais cenas um caráter de regras convencionais ou meramente formais, estipuladas pela instituição escolar. Daí o juízo de valor positivo: para eles, “fazer bagunça” ou “matar aula” é apenas desobedecer ao regulamento escolar, um código convencional sem vinculação a princípios de bem estar coletivo. Se a Bagunça, a Fuga são “valores” para nossos alunos, isto implica, para seu enfrentamento, um repensar das práticas pedagógicas no sentido de se romper o tédio, o desinteresse.

A segunda cena conceptual mais acionada nos relatos, depois de Indisciplina_Escolar, é o *frame* de Ensino_Educação (29,55%). Nesta cena, chama atenção o fato de o EF

Professora, presente em 41 casos (32,8% dos casos de Ensino_Educação) , não ter qualquer protagonismo aos olhos dos estudantes. Em apenas 7 casos, o EF Professor desempenha algum papel de relevo na cena e, mesmo assim, essa atuação recebe, em 5 destes casos, avaliações negativas. EFs vinculados à perspectiva do que se aprende/ensina (EFs Matéria, Preceito e Habilidade) também ficam longe da atenção de nossos relatores. Merece ainda consideração neste *frame* a alta frequência e as avaliações positivas das nomeadas atividades extraclases. Todos os casos explicitamente avaliados o são de modo positivo e a razão disto nos parece clara. Tratam-se de práticas em que os alunos exercem algum tipo de protagonismo, em que recebem algum reconhecimento. Nesse sentido, emerge um caminho claro para a ruptura com uma pedagogia desgastada que oferece aos nossos alunos um papel de meros receptores passivos.

A terceira cena conceptual emergente – Acidente – nos surpreende no sentido de sua grande frequência nos relatos (em número de casos, ultrapassa os relatos de Bagunça, Fuga_Escolar, Furto e Relacionamento_Pessoal). Como poderiam os alunos focalizar os acidentes, em detrimento das relações interpessoais características da adolescência? A relevância deste *frame* encontra-se, pois, na relação de Precede que estabelece com o *frame* Objeto_de_Experienciação. Neste *frame*, o EF Estímulo – os acidentes – provoca nos experienciadores (acidentados) uma emoção particular. Essa emoção é descrita em termos do constrangimento vivenciado frente às gargalhadas manifestadas pelos observadores. Em outras palavras, os alunos sentem-se incomodados por pagar “micos” diante de seus pares. As avaliações emitidas neste contexto são negativas, refletindo ao mesmo tempo o constrangimento vivenciado (por certo, ninguém gosta de sentir-se envergonhado) e o comportamento ético que se espera do outro que, em vez de rir do evento (é o que, de fato, acontece nestes casos), poderiam ajudar.

O último *frame* central evocado – Relacionamento_Pessoal (7,57%), juntamente com os relatos de atividades extraclases do *frame* de Ensino_Educação, demonstram a face positiva da escola, tal qual gostaríamos de vê-la perspectivada pelos alunos. A baixa frequência de ocorrência deste *frame* no relato de experiência de adolescentes surpreendeu-nos, no entanto. Confrontado com os demais *frames* – Indisciplina, Acidente – o *frame* de Relacionamento_Pessoal, é quase um silêncio. Os alunos falam muito das bagunças, da violência, dos “micos” **em grupo**, mas pouco falam de afeto, de relações de confiança, de amizade. Tais valores ainda estariam fora de seu foco reflexivo? Considerado o seu desenvolvimento moral, de fato, o que interessa a estes adolescentes é a sensação de

pertencimento ao grupo - *como quero ser e o que estou sentindo diante daqueles que estão comigo*. A chance de converterem tais relações em valores como companheirismo, solidariedade, respeito precisa ser dada por uma educação comprometida com uma agenda ética cidadã.

Como percebemos nas análises empreendidas no capítulo 4 e retomadas acima, os juízos morais emitidos nos *frames* conceptuais iluminam as concepções discentes acerca da cena escolar. Desse modo, o *frame* de Avaliação_Moral, que estabelece um elo de Precede com os demais *frames* suscitados nos relatos, fornece importantes considerações na delimitação do mapa da crise.

As avaliações explícitas consideradas ao longo do percurso analítico dividiram-se em positivas e negativas. As avaliações positivas direcionaram-se aos *frames* de:

1. Ensino_Educação e Relacionamento_Pessoal, visto que descrevem ações que de algum modo implicam em reconhecimento, por parte do outro – as autoridades escolares. As tarefas escolares bem-sucedidas ou as conquistas amorosas ou de amizades envolvem também o próprio reconhecimento.
2. Bagunça e Fuga_Escolar, por constituírem, na visão discente, violação a meras regras formais, impostas por códigos convencionais da escola.
3. Acidente, nos casos em que não há dano.
4. Encontro_Hostil: embora inexpressiva (2 casos), sinaliza uma inversão de valores dos sujeitos-relatores.

As avaliações negativas explícitas, por outro lado, foram emitidas para os mesmos *frames* com avaliações positivas, com exceção ao *frame* de Furto, avaliado apenas negativamente. Via de regra, tais juízos são mais fortemente vinculados, **não à ação, mas à punição recebida pela violação**, o que explica a presença relevante do *frame* de Recompensas_e_Punições.

O *frame* Recompensas_e_Punições, juntamente com o *frame* de Avaliação_Moral, permitem-nos vislumbrar uma importante questão: o estágio de desenvolvimento moral de nossos sujeitos de pesquisa. Os alunos sugerem, através de seus relatos, uma lógica hedonística. O que é bom, merecedor de avaliação positiva passa necessariamente uma sensação de prazer, de bem-estar. O que é ruim, por outro lado, gera incomodo, desprazer e, por conseguinte, avaliações negativas. Nesse sentido, o que é bom gera recompensa e o que é ruim gera punição. Essa resposta a rótulos de bom e ruim, tal como nos aponta La Taille

(2006 – cap.1) é característica da heteronomia moral, fase pré-convencional. Os jovens pautam suas ações receando sofrer castigo ou buscando atender apenas a suas próprias necessidades. Como vimos, a punição é o único instrumento (já desgastado) utilizado pela instituição para a não reincidência de ações divergentes na escola.

Em todas as cenas conceptuais evocadas, um aspecto permanece inalterado nos relatos: o posicionamento de agente dos alunos-relatores. As marcas linguístico-discursivas nos relatos apontam em 54,37% dos relatos verbos anunciados em primeira pessoa do discurso. A voz gramatical é voz ativa. De fato, os alunos não parecem querer abrir mão de alguma forma de protagonismo – positivo ou negativo – na cena escolar. Daí a honestidade em assumir o papel de agentes, mesmo quando em ações divergentes, conflitantes que demarcam seu descompasso com os propósitos educacionais. Tal perspectiva configurada no discurso dos jovens nos aponta um caminho alternativo para a ação educativa - um projeto ético-cidadão em que haja espaço para o protagonismo jovem. Tal espaço implica pensar princípios e valores, limites e regras. Não há como flexibilizar ante a violência, a humilhação, o desrespeito. Uma ética cidadã, nos termos recomendados pelos documentos do Estado Brasileiro sobre educação, tem a Declaração Universal dos Direitos Humanos como guia. Essa abordagem reconfigura todos os âmbitos das relações humanas: professor-aluno, pais-filhos em que os comportamentos não se baseiem no medo de uma punição, mas sejam conscientemente ancorados nos princípios que regem o bom convívio em sociedade.

Em termos de práticas educacionais, a exigência está na reformulação da instituição escolar. Rever as práticas pedagógicas, vencer o tédio e a tradicional metodologia do “cuspe e giz”, fornecer espaço para o protagonismo discente na cena escolar, bem como reformular regras institucionalizadas, baseadas no bom senso, no diálogo e em princípios éticos e morais se mostram como caminhos viáveis e **ao alcance de nós, professores**, executarmos em sala de aula.

Os dados reiteram assim, a urgente e necessária educação de valores, associada aos conteúdos disciplinares, que projete espaço para o protagonismo juvenil.

Cabe, por fim, dizer que a realidade que se mostra para nós professores é, na maioria das vezes, mais crítica do que a que nos apresentam os alunos nesta pesquisa. Entretanto, acreditamos que a educação depende (sem hipocrisia), em grande parte, de nós professores. É necessário que acreditemos em nossos alunos, que nutramos o prazer da docência, a esperança de que eles possam sim ser educáveis. É nesse sentido que elegemos, como epígrafe e como palavras finais deste estudo, a voz de Paulo Freire: “É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, M. *Visões da Pós-modernidade: discursos e perspectivas teóricas*. Sociologias, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 184-217
- ARAÚJO, U. *Respeito e Autoridade na escola*. In: AQUINO, J. G. *Autoridade e Autonomia*. Editora Summus, 1999.
- BARCELONA, A. (ed.). *Metaphor and metonymy at the crossroads*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2003.
- BRÄKLING, K.L. *Materiais para a Oficina de Estudo do Gênero Relato Pessoal de Experiência Vivida*. Secretaria de Educação do estado de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Ppgptx9vZ8J:www.dersv.com/CI CLOISARESP2010.doc+MATERIAIS+PARA+A+OFICINA+DE+ESTUDO+DO+G%C3%8ANERO+RELATO+PESSOAL+DE+EXPERI%C3%8ANCIA+VIVIDA&cd=1&hl=ptBR&ct=clnk&gl=br&source=www.google.com.br>. Acesso em janeiro de 2011.
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, texto e discursos. Por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.
- CELANI, M.A.A. *Afinal, o que é Lingüística Aplicada?* In: PASCHOAL, M. S. Z. & CELANI, M.A.A. (orgs.) *Lingüística Aplicada: da Aplicação da Lingüística à Lingüística Transdisciplinar*. São Paulo: Educ. 1992, p. 15-23.
- COSTA, I.O. *A Construção Superlativa de Expressão Corporal: uma abordagem construcionista*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2010.
- COSTA, A.C.G. & VIEIRA, M.A. *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD; Salvador, BA: Fundação Odebrecht, 2006.
- CROFT, W. & CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. 2004.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Tradução e Organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003. 6 v.: il.
- FABRÍCIO, B.F. *Lingüística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescições em curso*. In: LOPES, L.P.M. et al. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Nova York: Basic Books, 2002.
- FILLMORE, C. J. *The case for case*. In Bach and Harms (Ed.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968. Disponível em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED019631.pdf>. Acesso em 19/11/2010.

FILLMORE, 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.

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

FRAMENET. *FrameNet*. Disponível em http://framenet2.icsi.berkeley.edu/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1. Acesso em 2010.

FRAMENET BRASIL. *FrameNet Brasil*. Disponível em <http://www.framenetbr.ufjf.br/>. Acesso em 2010.

FRIDMAN, L.C. *Vertigens Pós-Modernas – A subjetividade Contemporânea*. In: BAUMAN, Z. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2000.

FOGAÇA, F.C. et. al. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado das Letras. Resenha. Nº 47, vol.2. 2006.

GARCIA, J. *Indisciplina e violência nas escolas*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 511-523, set./dez. 2009

GAWRON, J.M. *Frame Semantics*. Manuscript, San Diego State University, 2008.

LA TAILLE, Y. *O sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade*. Psicologia, Reflexão e Crítica, 2002, 15(1), PP. 13-25. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a03v15n1.pdf>. Acesso em setembro, 2011.

_____. *O despertar do senso moral*. Mundo da Pedagogia, Ano III - Nº 07 - Educação em valores na primeira infância - Março à Julho de 2005. Disponível em <http://mpverachumen.blogspot.com/>. Acesso em setembro, 2011.

_____. *Moral e Ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. *Nossos alunos precisam de princípios, e não só de regras*. Nova Escola, São Paulo, edição 213, junho/julho de 2008. Entrevista concedida a Amanda Polato. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/fala-mestre-yves-la-taille-466838.shtml>. Acesso em 2 de agosto de 2011.

_____. *Construção da consciência moral*. São Paulo: Unesp, 2010. Pag. 1-18. Disponível em <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/225>. Acesso em setembro, 2011.

LA TAILLE Y., MENIN, M.S.S. & Cols. *Crise de Valores ou Valores em Crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

LAGE, L. M. et. al. *A sala de aula – um estudo de caso a partir das vozes discentes*. Monografia do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2009.

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

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Philosophy in the Flesh*. Chicago and London, 1999.

_____. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

LEME, M. I. da S. *A gestão da violência escolar*. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 541-555, set./dez. 2009

LIMA, F. R. O. et al. *Educação da oralidade: uma proposta para o ensino de língua materna*. Monografia do curso de especialização em Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG: 2006.
2006

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. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, M.A.H. *Metodologia da Pesquisa*. Curso de Especialização em Informática na Educação. Universidade Luterana do Brasil – ULBRA, 2002. Disponível em <http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/#Estudo%20de%20Caso>. Acesso em dezembro de 2009.

MIRANDA, N. S. *O caráter partilhado da construção da significação*. IN: Revista Veredas, Juiz de Fora - Ed. UFJF, v. 5, n. 1, p. 57-81, 2002.

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

_____. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2007.

_____. *Conceptualização e Categorização*. Handout, notas de aula do Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2009a.

_____. *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2009b.

PAIXÃO, H. et al. *Modernidade e reflexividade: uma leitura da obra de Anthony Giddens*. Revista de Iniciação Científica da FFC, Vol. 4, Nº 1, 2004. Pags. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/ric/article/view/73>. Acesso em agosto de 2011.

PEREIRA, B. et al. *Descrever o Bullying na Escola: estudo de um agrupamento de escolas no interior de Portugal*. Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 9, n. 28, p. 455-466, set./dez. 2009

PEREIRA, L. *Conceptualização e ação – o retrato discente da sala de aula: uma abordagem sociocognitiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2008.

PEREIRA, R.L. *O papel da educação infantil na construção da autonomia moral: uma revisão da literatura*. 2006. 21f. Monografia (Especialização em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

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

PINHEIRO, R.M.M. *O frame aula: uma análise sociocognitiva do discurso docente*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

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.

RAJAGOPALAN, K. *Repensar o papel da Linguística Aplicada*. In: LOPES, L.P.M. et al. *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. 2ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R.H.R. *Elaborando uma Progressão Didática de Gêneros – Aspectos lingüístico-enunciativos envolvidos no agrupamento de gêneros “relatar”*, 1999. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/4028/2675>. Acesso em novembro de 2010.

RUPPENHOFER, J. et al. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*, 2010. Disponível em http://framenet2.icsi.berkeley.edu/index.php?option=com_wrapper&Itemid=126. Acesso em janeiro de 2011.

SALOMÃO, M. M. M. *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.

SANTIAGO, S. (1989) *O narrador pós-moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, pp.38-52. Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:kZF10Pqbz38J:www.pacc.ufrj.br/literaria/narrador.html+conceito+de+narrador&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em 18/11/2010.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27ª Edição. São Paulo: Cultrix, 2005.

SCHMIDT, T. *Interfacing Lexical and Ontological Information in a Multilingual Soccer FrameNet*. Berkeley: International Computer Science Institute, 2006.

_____. *The Kicktionary - A Multilingual Resource of the Language of Football*. Hamburg: Mehrsprachigkeit, 2007.

SOUZA, F.C. *O que é a Linguística Cognitiva?* Disponível em: <http://www2.uel.br/revistas/entretextos/pdf/01.pdf>. Acesso em 30/03/2010.

SUASSUNA, L. *Pesquisa Qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. Perspectiva, v.26, n. 1, 341-377, jan./jun. Florianópolis, 2008.

TASHAKKORI, A. & TEDDLIE, C. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998. Disponível em: http://books.google.com.br/books?id=qtW04pRJZ0C&pg=PA190&lpg=PA190&dq=TASHAKKORI,+Abbas+%26+TEDDLIE,+Charles.+Mixed+Methodology:+Combining+Qualitative+and+Quantitative+Approaches:+Thousand+Oaks,+CA:+Sage+Publications,+1998.&source=bl&ots=6deunxb5uS&sig=vc-D7wx0reyOdCdn74J-wfeU75E&hl=ptBR&ei=Op_ITPnWH8GC8gbc77jHDw&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CCYQ6AEwAw#v=onepage&q&f=false. Acesso em 20/10/2010.

TOGNETTA, L.R.P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista*. Campinas, SP, Mercado de Letras/FAPESP, 2003.

TOGNETTA, L.R.P. *Violência na Escola X Violência da Escola*. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/586_903.pdf. Acesso em junho/2011.

TOMASELLO, M. *The Cultural Origins of Human Cognition*. Harvard: University Press, 1999.

VICHESSI, B. *O que é indisciplina*. (Reportagem) Revista NOVA ESCOLA, Edição 226, Outubro 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/swf/animacoes/indisciplina-mapa-conceito.swf>. Acesso em julho de 2011.