

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA - UFJF
FACULDADE DE LETRAS - FALE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA - PPGL

FRAMES E VALORES –
UM ESTUDO SOBRE A NORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR

Mariana Rocha Fontes

Juiz de Fora

2012

MARIANA ROCHA FONTES

Frames e valores – um estudo sobre a normatividade no espaço escolar

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra Neusa Salim Miranda

Juiz de Fora

2012

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Fontes, Mariana Rocha.

FRAMES E VALORES : UM ESTUDO DE CASO SOBRE A NORMATIVIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR / Mariana Rocha Fontes. -- 2012.
157 f. : il.

Orientadora: Neusa Salim Miranda

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012.

1. Semântica de Frames. 2. Crise Escolar. 3. Educação de Valores. I. Miranda, Neusa Salim, orient. II. Título.

Mariana Rocha Fontes

Frames e valores – um estudo sobre a normatividade no espaço escolar

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

Aprovada em: 03/09/2012

BANCA EXAMINADORA:

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

Professora Doutora Thaís Sampaio
Universidade de Juiz de Fora (UFJF)

Professora Doutora Luciane C. Ferreira
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Esta dissertação é dedicada a todos que acreditam ser possível ressignificar a escola, fazer diferença na vida de um aluno.

Agradecimentos

Certa de que terei muito mais pessoas a agradecer, pois, este trabalho não se encerra nesta escrita, agradeço aos colegas da turma de 2010 do mestrado do PPG Linguística UFJF e ao grupo de pesquisa do Projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”. Deste grupo, meu agradecimento especial às bolsistas Andressa Peres e Juliana Bitarelli, à amiga Fernanda Raquel Oliveira Lima e à companheira Marta Alvarenga. Agradeço à professora, educadora e lingüista Neusa Salim Miranda pela orientação e pela severidade, que fizeram com que este trabalho se tornasse especial e sério, sendo capaz de transformar minha própria realidade.

Os amigos de jornada da rede municipal Adriene, Ana Beatriz, Ana Paula, Christiane, Dani, Dina, Edwiges, Eliane, Helaine, Juliana, Marçílio, Natália e Vanessa; e as minhas ex-colegas de trabalho da Escola Dente de Leite: Neide, Wânia e Lívia contribuíram muito para meu crescimento e para a realização deste trabalho. Meus alunos, que muito me ensinaram também merecem meu Obrigada especial!

Agradeço à Sandra Santos por me escutar com dedicação admirável; o acolhimento e a sensibilidade desta pessoa iluminada são essenciais. Assim como é essencial a presença dos amigos Alessandra, Dani, Gui, Rafael, Raphaella, Stefane e Thaís. Desde a graduação, meu obrigada aos amigos Léo e Wagner!

Minha amiga Licya, que me adotou como irmã, chorou, riu, me acalmou, me sacudiu durante todo o processo que envolveu esta pesquisa. Esteve sempre ao meu lado e merece muitos, infinitos, “muito obrigada”. A minha família inteira também esteve ao meu lado durante este estudo e eu seria muito injusta se destacasse aqui apenas alguns nomes. Por isto, muito obrigada aos primos, tios e tias da família Salles Rocha e da família Fontes. Muito obrigada à minha “vovozina”, que vigiava a luz do meu quarto acesa todas as noites e se preocupava com minha saúde.

O amor, compreensão e paciência dos meus pais, Zazá e Zé Maria, foram fundamentais para que eu conseguisse estudar e trabalhar. Tenho muito orgulho de ser filha deles. Meu agradecimento pelo apoio é feito em oração.

Sou muitíssimo grata a Deus pela fé que aprendi a cultivar e pelos companheiros, que ao meu lado, me ensinam e aprendem que a vida é caminho em busca da felicidade.

Resumo

Este trabalho dissertativo vincula-se ao macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2011 - FAPEMIG e PNPd/CAPES), dentro da linha de Pesquisa Linguística e Ensino de Línguas (PPGLinguística -UFJF), integrando-se, ainda, ao GP *FrameNet Brasil* (CNPq), em sua linha *Frames* e Cidadania. O macroprojeto, de natureza híbrida – linguística e educacional – ambiciona investigar a crise das práticas linguísticas e interacionais no ambiente escolar. A rede de pesquisa envolve dissertações e tese. Neste trabalho dissertativo, tomou-se como cenário investigativo uma escola pública da cidade de Muriaé – MG, reconhecida por gestores e professores como “caótica”. Toma-se o discurso e, portanto, a perspectiva discente sobre o ambiente escolar como objeto de estudo e busca-se investigar o modo como as crianças (164 alunos dos primeiros anos do ensino fundamental) conceptualizam e vivenciam a normatividade neste espaço. O corpus analisado foi constituído a partir das respostas a três questões: 1) *Para você, o que é uma regra?*; 2) *Existem regras na sua escola? Cite, pelo menos, três.* e 3) *Que regras você acha que sua escola deveria ter?*. Esta dissertação configura-se como um estudo de caso com metodologia mista – qualitativa e quantitativa. A análise parte do ponto de vista linguístico, ancorado na Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999; FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT e CRUSE, 2004) e, mais especificamente, na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1968, 1977, 1982, 2003) e em sua aplicação no projeto lexicográfico computacional *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu>). A categoria teórico-analítica central é, pois, o *frame*, a partir da qual se instaura o exercício hermenêutico multidisciplinar sobre as vivências discentes. Contribuições das Ciências Sociais (BAUMAN, 1998, 2001, 2005; FRIDMAN, 2000 e GIDDENS, 2006) e da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2006; FABRÍCIO, 2006; LOPES, 2008) permitem traçar o panorama da crise de valores da sociedade contemporânea, que se reflete na escola. Discussões traçadas no âmbito educacional (NUCCI, 2000; MENIN 2002; MIRANDA, 2005; GOERGEN, 2007; TOGNETTA e VINHA, 2008) e da Psicologia moral (PIAGET, 1994; KOHLBERG, 1969, 1981; LA´TAILLE, 2006) fornecem subsídios à interpretação dos dados. A pesquisa apresenta resultados que contribuem para a apresentação de um mapa da indisciplina escolar e da crise de valores que acomete a escola atual. A rede de *frames* desvelada tem como cena mais recorrente *Encontro_Hostil*, 25,4% dos conteúdos das regras escolares e 27,3% das regras ideais. As análises revelam, ainda, que a concepção discente de regra (127 respostas), representada pelos *frames* *Norma_Obediência* e *Norma_Comando*, envolve uma relação de coação entre os participantes (*Comandante* e *Comandado*), sem quaisquer menções a relações de cooperação, próprias de ambientes democráticos. O cenário autocrático vivenciado na escola contribui para que os alunos permaneçam na fase de heteronomia de desenvolvimento. As contribuições desta pesquisa em relação à crise implicam a atuação pedagógica em prol de uma Educação de Valores, ancorada em pactos sociais, em consensos resultantes de uma prática reflexiva entre todos os atores da comunidade escolar.

Palavras-chave: Semântica de *Frames*, Crise Escolar, Educação de Valores

Abstract

This work 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 overall objective is to investigate the crisis of linguistic and interactional practices in the school environment and it involves dissertative and thesis subprojects. The case study is a public school in Muriaé – MG, recognized by directors and teachers as a “chaos”. Taking into account student’s perspective about the school environment as an object. The scope of investigation is to analyze how children (164 students from the first year of school basic education), as how they conceive and act the normativity in this place. The data analyzed was constructed from the answers of three different questions: 1) What is a rule to you? 2) Are there rules in your school? Say at least three, 3) What kind of rules do you consider your school should have? This study is conceived as a Case Study and it applies mixed procedures – quantitative and qualitative. The analysis starts from the linguistics point of view based on Cognitive Linguistics (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999; FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT e CRUSE, 2004) and, more specifically, in *Frames Semantics* (FILLMORE, 1968, 1977, 1982, 2003) and in its application in the project of lexical annotation *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu). The main theoretical analytic category is, then, a *frame*, from which is installed the hermeneutical multidisciplinary exercises about students everyday experiences. Contributions from Social Sciences (BAUMAN, 1998, 2001, 2005; FRIDMAN, 2000 e GIDDENS, 2006) and Applied Linguistics (RAJAGOPALAN, 2006; FABRÍCIO, 2006; LOPES, 2008) allow us to draw the crisis values scene of the contemporary society which reflects itself in school. Discussions in the Educational Site (NUCCI, 2000; MENIN, 2002; MIRANDA, 2005; GOERGEN, 2007; TOGNETTA e VINHA, 2008) and Moral Psychology (PIAGET, 1994; KOHLBERG, 1969, 1981; LA TAILLE, 2006) provide content to the data interpretation. The research presents the results which support the presentation of a map of the School Indiscipline and of values crisis that happens in the current school. The uncovered web *frames* has its highlighted scenes, Hostile_Encounter, which represents 25,4% of the rules` content of school and 27,3% of ideal rules . The analysis reveals that the students conception of rule (127 answers) represented by the *frames* Rule_Obidence and Rule_Command involves a relation of coercion between the participants (Commander and Commanded) without any mention of participative cooperation, which are specific of democratic sites. The autocratic scenery perceived in school contributes in a way that students remain in the heteronomy phase of development. The contributions of this research related to the crisis imply pedagogical act with the aim of the Values Education, based on social pacts and agreements resulting from a reflexive practice between the actors of the school family.

Keywords: *Frames Semantics*, School Crisis, Value Education

LISTA DE ABREVIATURAS

EF – elemento de *frame*

EFs – elementos de *frame*

IND – Instanciação Nula Definida

INI – Instanciação Nula Indefinida

INC – Instanciação Nula Construcional

UC – unidade construcional

UCs – unidades construcionais

UL – unidade lexical

ULs – unidades lexicais

LISTAS DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E DIAGRAMAS

Quadros

Quadro 1 - <i>Frame</i> Normatividade	78
Quadro 2 - <i>Frame</i> Norma_Obediência	81
Quadro 3 - Instanciações Nulas de EFs - <i>Frame</i> Norma_Obediência	83
Quadro 4 - EFs Lexicalizados <i>Frame</i> Norma_Obediência	83
Quadro 5 - Unidades Construcionais Modais	85
Quadro 6 - <i>Frame</i> Obrigado_Obedecer	86
Quadro 7 - Instanciação Nula de EFs - <i>Frame</i> Obrigado_Obedecer	87
Quadro 8 - <i>Frame</i> Norma_Comando	90
Quadro 9 - Instaciações Nulas de EFs <i>Frame</i> Norma_Comando	90
Quadro 10 - EFs lexicalizados <i>Frame</i> Norma_Comando	91
Quadro 11 - EF Autoridade <i>Frame</i> Norma_Comando	91
Quadro 12- <i>Frame</i> Prescrição	100

Quadro 13- <i>Frame</i> Encontro_Hostil	104
Quadro 14 - <i>Subframes</i> Encontro_Hostil	105
Quadro 15 - <i>Frame</i> Movimento_Próprio	107
Quadro 16 - <i>Frame</i> Vestimenta_Escolar	109
Quadro 17 - <i>Frame</i> Ingestão.....	111
Quadro 18 - <i>Frame</i> Obediência	112
Quadro 19 - <i>Frame</i> Bagunça_Escolar	114
Quadro 20 - <i>Frame</i> Ensino_Educação	115
Quadro 21 - <i>Frame</i> Turno_Escolar	116
Quadro 22 - <i>Frame</i> Bate_Papo	117
Quadro 23 - <i>Frame</i> Jogar_Lixo	119
Quadro 24 - <i>Frame</i> Respeito	120
Quadro 25 - <i>Frame</i> Roubo	121
Quadro 26 - <i>Frame</i> Moralidade_ou_Imoralidade	137
Quadro 27 - <i>Frame</i> Currículo_Escolar	139

Tabelas

Tabela 1 - Número de Respostas relativas a cada <i>Frame</i>	80
Tabela 2 - <i>Frames</i> evocados como Prescrição_Escolar - Vetos e Deveres	102
Tabela 3 - Destinatários das Regras Ideais	126
Tabela 4 - <i>Frames</i> Regras Ideais - Alunos como Destinatários	127

Gráficos

Gráfico 1 - Distorção Idade/Ano Escolar	63
Gráfico 2 – Responsáveis	64
Gráfico 3 - Ocupação dos pais e/ou Responsáveis	66
Gráfico 4 - Práticas realizadas Com Frequência	64
Gráfico 5 - Práticas Nunca realizadas	67
Gráfico 6 - Confronto entre percentuais de <i>Frames</i> das regras reais e ideais	128

Diagramas

Diagrama1 - Relação <i>frame-a-frame</i> na Definição de Regras e Percentual de ULs eUCs	77
Diagrama 2 - ULs <i>Frame</i> Norma_Obediência	82
Diagrama 3 - Rede de Relações Semânticas - Questão 2	99

Figuras

Figura 2 - <i>FrameGrapher</i>

36

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. A SEMÂNTICA DE <i>FRAMES</i> COMO SUPORTE TEÓRICO-ANALÍTICO PARA O DISCURSO.....	22
1.1. Linguística Cognitiva.....	23
1.2. Semântica de <i>Frames</i>	26
1.3. A <i>FrameNet</i>	31
2. O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESPAÇO ESCOLAR.....	38
2.1. Um pequeno panorama sobre a contemporaneidade.....	39
2.2. A Linguística Aplicada – Por uma agenda ética para o fazer linguístico científico.....	43
2.3. A Escola em tempos difíceis – O mapa da crise.....	44
2.4. Contribuições da Psicologia Moral Educacional	48
2.5. A Educação de Valores – Um projeto ético de cidadania.....	52
2.5.1. O discurso reflexivo entre pares.....	53
2.5.2. As assembleias e os estudos de caso	54
3. DELINEAMENTO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DO PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS.....	57
3.1. Cenário: A escola.....	59
3.2. O instrumento investigativo e nossos sujeitos.....	60
3.3. O diário de campo.....	68
3.4. A construção do corpus e os procedimentos de análise.....	70

4. O DISCURSO DISCENTE SOBRE A NORMATIVIDADE.....	73
4.1. O que é uma regra para os alunos?.....	74
4.1.1. Os <i>frames</i> emergentes na conceptualização de regra.....	76
4.1.2. Regra é Normatividade.....	78
4.1.3. Os <i>frames</i> Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer.....	80
4.1.4. A modalidade no discurso discente – O cenário de Obrigação.....	84
4.1.4.1. Outras relações semânticas lexicais dentro dos <i>frames</i> Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer.....	88
4.1.5. O <i>frame</i> Norma_Comando.....	89
4.1.6. A concepção discente de regra – síntese das análises da primeira questão.....	92
4.2. As regras da escola.....	95
4.2.1. O sim ou não.....	95
4.2.2. Como são as regras?.....	96
4.2.3. Para quem são as regras?.....	98
4.2.4. Quais as cenas evocadas pelas regras?.....	98
4.2.4.1. O <i>superframe</i> Prescrição e seu herdeiro Prescrição_Escolar....	100
4.2.4.2. A rede de <i>frames</i> evocada como conteúdo das prescrições: Vetos ou Deveres.....	101
4.2.5. O reconhecimento das regras – síntese das análises da segunda questão.....	122
4.3. As regras ideais.....	125
4.3.1. Os alunos como destinatários.....	126
4.3.1.1. Os <i>frames</i> das prescrições ideais.....	128
4.3.2. Regras ideais para a Instituição Escolar.....	138
4.3.3. Regras para os Professores.....	141

4.3.4. Regras para os Pais.....	142
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
Referências.....	150

INTRODUÇÃO

“Nós, cientistas, armamos um grande alvoroço sobre a coisa extraordinária que é a ciência e pretendemos separá-la da vida cotidiana. Penso que isto é um grave erro. A validade da ciência está em sua conexão com a vida cotidiana”.

MATURANA (2001 p.30)

O presente trabalho é um nódulo da rede que se desenvolve no macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2011 - FAPEMIG e PNPd/CAPES), vinculado à linha de Pesquisa Linguística e Ensino de Línguas, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (UFJF). Relaciona-se, ainda, ao GP *FrameNet Brasil* (CNPq), em sua linha *Frames* e Cidadania.

O macroprojeto, de natureza híbrida – linguística e educacional – ambiciona compreender o rebatimento das mudanças sociais, econômicas e culturais, provenientes da contemporaneidade, nas práticas discursivas e interacionais em ambientes públicos. Dentre os ambientes sociais, a escola foi tomada como cenário de investigação pelos trabalhos “nodais” realizados até o presente momento – quatro dissertações (PEREIRA, 2008; LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011) concluídas e três dissertações (ALVARENGA, 2012; TESTA, 2012; LOURES, 2012) e uma tese em desenvolvimento (LIMA, 2010 - 2014) – tendo tomado, prioritariamente, o discurso discente como fonte de análise.

Os estudos desenvolvidos até o momento vêm mostrando a instituição escolar como um ambiente em que as relações sociais são cada vez mais conflituosas. Em todos os resultados analíticos a violência é colocada em pauta, de modo contundente, pelos discentes. O estudo de Lima (2009), cujo centro de investigação foi a forma como os alunos concebem a Aula, como descrevem suas ações rotineiras e as de seus professores e como definem a Aula ideal, mostram a sala de aula como um espaço em que 50% das práticas conflitam, de forma “bélica”, com o *frame* Ensino-Educação, definidor desta cena. Mas, em contrapartida, os alunos ao descreverem a cena Aula ideal demonstram a não-naturalização desta violência,

apontando regras que proíbem ações divergentes (Conversa, Agressividade, Desordem e Diversão) e regras que primam *frames* convergentes (Respeito, Relação Pessoal, Paz, Tolerância, Companheirismo, Harmonia etc.), com foco em valores humanos.

O trabalho de Bernardo (2011), que teve como objeto de estudo os relatos discentes sobre a escola – dentro ou fora da sala de aula, mostram a evocação majoritária do *superframe* Encontro Hostil, que representa cenas de violência. Dentre todas as cenas evocadas nos relatos, 63% tematizam Violência, Bagunça, Fuga, Furto, Acidentes; 7% evocam o *frame* Relacionamento Pessoal e apenas 30% fazem emergir o *frame* Ensino-Educação. No entanto, os alunos avaliam negativamente as cenas de violência, demarcando também a não naturalização dos conflitos e demonstrando o reconhecimento de princípios éticos e morais.

Diante do importante papel da instituição escolar e da crise que parece acometê-la em nossa cultura, esta pesquisa (e toda a rede à qual se vincula) assume esforços (e riscos) somando diferentes áreas do conhecimento a fim de compreender o cenário educacional atual. Assim, partindo de um ponto de vista linguístico e, mais especificamente, semântico, instauramos as discussões deste trabalho dissertativo nas questões escolares diretamente relacionadas à moralidade, a saber, às regras. O propósito subscrito neste estudo é, mediante uma agenda ética norteadora de nossa tarefa investigativa, mapear os indicadores da chamada Indisciplina Escolar, de modo a contribuir para o entendimento da “crise da sala de aula” (MIRANDA, 2005) e para sua possível superação no espaço investigado.

O cenário eleito para esta investigação não foi aleatório. Trata-se de uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Muriaé – MG, vista por professores e gestores como um espaço “caótico”, no qual alunos desconheciam e descumpririam as regras, desencadeando todas as formas de indisciplina, o que estaria na raiz do insucesso do processo ensino-aprendizagem.

Frente ao ponto de vista firmado pelos docentes, durante conversas espontâneas em nosso período de visita na escola, acerca deste ambiente escolar, decidimos por tomar como objeto de estudo a perspectiva discente sobre tal questão, investigando seu modo de conceptualizar e experienciar a normatividade no espaço escolar em que vivem. Assim, os 358 alunos de ensino fundamental desta escola foram levados, através de questionário semi-aberto (cf. metodologia) a “falar” sobre as regras escolares. O presente estudo tomou como sujeitos da investigação 164 alunos que cursam os primeiros anos do ensino fundamental. A voz dos demais alunos – 234, dos anos finais do ensino fundamental – é contemplada pelo trabalho de Alvarenga (2012), cujo percurso metodológico assemelha-se ao desenvolvido nesta pesquisa dissertativa.

A análise do discurso discente é realizada com base em uma categoria linguística – o *frame*, entendida como “representação cognitiva” das experiências culturais compartilhadas por uma dada comunidade linguística (FILLMORE, 1982). Assim, já no primeiro capítulo, defendemos o arcabouço teórico referente à Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; LAKOFF e JOHNSON, 1999; FILLMORE, 1982; SALOMÃO, 1999, 2009; FAUCONNIER e TURNER, 2002; CROFT e CRUSE, 2004), em especial à Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1968, 1977, 1982, 2003), que nos oferece esta categoria basilar à análise que pretendemos. A escolha de tal teoria semântica se justifica ante nosso objeto investigativo, dada sua âncora na compreensão da relação entre experiência e uso linguístico. À medida que passamos a desvelar os *frames* presentes no discurso discente, passamos a entender as cenas sociais por eles representadas. Neste sentido, a convencionalização, em termos de ocorrência linguística de determinados *frames*, torna-se significativa para nosso trabalho porque indica que tais cenas ocorrem e são experienciadas pelos sujeitos, com maior ou menor frequência.

O segundo capítulo traça, de forma multidisciplinar, o cenário contemporâneo e seus desdobramentos no espaço escolar. O risco consciente ao adentrar outras áreas de saberes se justifica pelo caráter híbrido de nossa questão. Ignorar a meta educacional deste estudo, optando por uma análise exclusivamente linguística, seria tirar deste estudo a possibilidade de uma leitura hermenêutica mais fundada da experiência sociomoral de nossos sujeitos.

Partimos, assim, de uma visão macroestrutural da contemporaneidade cujos dilemas e questões (BAUMAN, 1998, 2001, 2005; FRIDMAN, 2000), em nossa perspectiva, invadem os muros da escola, fincando as raízes de sua crise. Tais discussões situam o cenário de crise de valores, que tem mobilizado a rede de pesquisa do Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania. O panorama desta “crise” é traçado, ainda, pelas contribuições da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2006; FABRÍCIO, 2006; LOPES, 2008) que, vendo a Linguística como uma ciência social, defende seu atrelamento a outros campos de saber de modo a cumprir uma agenda ética e imergir nas questões sociais. Contribuições acerca do desenvolvimento moral da criança (PIAGET, 1994; KOHLBERG, 1969, 1984 e LA TAILLE, 2006) e da educação de valores são também perfiladas neste capítulo de modo a contemplar a reflexão sobre a “crise na sala de aula” e sobre o sentido da normatividade neste espaço. Outros estudiosos refletem sobre tal crise (MIRANDA, 2006; TOGNETTA E VINHA, 2003, 2011; GOERGEN, 2007, JARES, 2007) e apontam caminhos para uma possível ação pedagógica, capaz de contemplar o desenvolvimento moral e ético dos alunos.

O terceiro capítulo compreende a Metodologia utilizada na análise dos dados. Através das repostas dos alunos a três questões – 1) Para você, o que é uma regra?, 2) Existem regras

na sua escola? Cite pelo menos três? e 3) Quais regras você acha que sua escola deveria ter? – foi possível constituir o corpus desta pesquisa. Entendidas como discurso, tais respostas nos permitem analisar as cenas sociais apresentadas através dos *frames* que delas emergem. Estes são descritos nos moldes da *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu>), que nos licencia partir das unidades lexicais (ULs) ou construcionais (UCs) para as cenas conceituais. Neste capítulo, também se descreve, de maneira sucinta, a escola e os sujeitos pesquisados, com base no questionário socioeconômico que os alunos responderam.

O coração desta pesquisa, a análise dos dados, é apresentado no quarto capítulo, o qual remete ao objetivo desta pesquisa: compreender o modo como os sujeitos conceptualizam regra e as práticas normativas em seu espaço escolar, nos dando as pistas do que a escola normatiza e de suas vivências em relação a esta normatização, para, então, entender as questões e as raízes do que a escola considera Indisciplina. Os aspectos que norteiam a análise são: i) a concepção discente de regra; ii) as regras escolares que os alunos reconhecem como normatizações da escola e iii) as regras escolares que os alunos consideram que a escola deveria ter. A análise linguística (de *frames*, suas redes e frequências) soma-se ao exercício interpretativo multidisciplinar, uma vez que a Linguística, por si só, não dá conta dos objetivos almejados por este trabalho e pela rede de pesquisa. Neste sentido, assumindo o risco de “superficialização” das teorias das demais áreas, tomam-se reflexões da Sociologia, Educação e Psicologia.

Como conclusão, defendemos a necessidade de resignificação do espaço escolar através de práticas pedagógicas condizentes com os tempos atuais, capazes de conduzir os sujeitos ao exercício de sua individualidade, sem perder de vista a dimensão de coletividade que dá sentido e rumo a uma cultura.

Acreditamos na coisa extraordinária que é a linguagem e nas possibilidades de análise que ela nos fornece para compreendermos a vida cotidiana (e os problemas sociais, no nosso caso, educacionais e linguísticos que a acometem). É neste sentido que buscamos validar este trabalho.

1. A SEMÂNTICA DE *FRAMES* COMO SUPORTE TEÓRICO-ANALÍTICO PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

Eu quase que nada sei. Mas desconfio de muita coisa.
Guimarães Rosa

Quando pensamos questões linguísticas tais como: O que é linguagem? Como se dá o processamento da linguagem? Como se estabelece o sentido? e remontamos às principais teorias, percebemos que quase nada sabemos, que “desconfiamos” de muita coisa; certezas são pontos de vista.

Contudo, ainda que movidos por desconfianças, cabe-nos assumir uma “certeza” – uma perspectiva teórico-analítica como uma dentre outras muitas formas de pensar, cercandonos de um equipamento científico que, sem dogmatismo, nos ajude a aproximar das desconfianças eleitas. Esta é, pois, a tarefa que nos cumpre neste capítulo: apresentar o ponto de vista eleito para abordagem das complexas questões linguísticas que emergem do discurso dos sujeitos investigados neste estudo.

Assim, nossa escolha recai na abordagem sociocognitivista da linguagem nomeada Linguística Cognitiva e nosso esforço argumentativo se concentra em torno de seu principal modelo semântico – a Semântica de *Frames*. Trata-se de um modelo fortemente consolidado – mais de três décadas de estudos e avanços – no seio do paradigma sociocognitivista, a partir do qual vem tecendo sua concepção de linguagem e suas categorias teórico-analíticas.

Como já anunciado (cf Introdução), tal modelo fornece a este estudo sua categoria analítica central – o *frame*. Este trabalho e outros em curso e concluídos que compõem a rede de pesquisa do Projeto Práticas de Oralidade e Cidadania utilizam esta categoria e seu desdobramento metodológico – a *FrameNet* – como base na análise de dados. Assim, o modelo nos fornece subsídios para a análise do discurso e suporte para a hermenêutica da realidade social (em nosso caso, educacional) que emerge na voz dos sujeitos investigados (neste trabalho, alunos-crianças de 6 a 13 anos).

A partir do ponto de vista eleito, este capítulo se estrutura em três seções que visam: em 1.1, situar, de modo abreviado, as teses centrais Linguística Cognitiva no contexto das Ciências Cognitivas através das discussões de Lakoff (1987), Lakoff e Johnson (1999), Fauconnier e Turner (2002), Croft e Cruse (2004); em 1.2, apresentar a Semântica de *Frames*

(FILLMORE, 1968, 1977, 1982, 2003), a categoria central de análise desta pesquisa – o *frame* e, em 1.3, o projeto lexicográfico derivado deste modelo, a *FrameNet* – www.framenet.icsi.berkeley.edu.– (RUPPENHOFER, et al., 2006, 2010)

1.1 Linguística Cognitiva

A Linguística Cognitiva surge, na década de 70, como uma vertente teórica da Linguística que concentra discussões acerca da natureza cognitiva da linguagem e de sua afirmada interação com outros sistemas cognitivos (percepção, emoção, memória, atenção, raciocínio, etc.). Junto às demais ciências cognitivas, a Linguística Cognitiva participa de uma forma de pensar a ciência que Fauconnier e Turner (2002) denominaram como Era da Imaginação, contrapondo-a a Era da Forma.

A Era da Forma (século XX) corresponde ao triunfo da manipulação de códigos, de fórmulas matemáticas e linguísticas algorítmicas, o que leva a ciência a pensar ser capaz de produzir máquinas à semelhança cognitiva dos homens, capazes de substituir a mente humana – o que, por outro lado, leva a crer que a capacidade humana de linguagem figura como manipulação exata de signos e formas. A passagem para o novo século derruba tais certezas e traz um novo modo de pensar o conhecimento e a realidade – a Era da Imaginação abarca as questões filosóficas que envolvem a constituição da mente humana de maneira menos “formal”, erguendo a visão de uma mente que cria e integra, produzindo conhecimentos a partir da experiência humana de todas as ordens.

Neste enquadre, as principais teses das ciências cognitivas apontadas por Lakoff e Johnson (1999), a partir de uma visão experientialista, são postas nos seguintes termos: i) a mente é inerentemente corporificada; ii) o pensamento é, em grande parte, inconsciente e iii) os conceitos abstratos são largamente metafóricos.

A hipótese experientialista (LAKOFF, 1987), sob a qual se assentam algumas bases centrais da Linguística Cognitiva, pressupõe a mente como duplamente corporificada: o corpo é meio e cerne do pensamento e da linguagem. Isto implica assumir que o corpo, através das experiências sensório-motoras e físico-culturais, dá forma a conceitos e categorias linguísticas. Dito de outro modo, propriedades interacionais baseadas na percepção humana, tais como concepção de forma, espaço, função, dimensão e movimento estão no cerne do pensamento e da linguagem servindo à elaboração dos conceitos (MACEDO, et alii, 2009) e à

postulação de categorias.

Lakoff e Johnson (1999) afirmam que não acessamos de forma objetiva a razão; este acesso é realizado via cognição e mecanismos neurais. Os processos cognitivos são, em grande parte, inconscientes; ou seja, não temos controle total sobre a percepção ou sobre a categorização. De acordo com estes autores,

Todo ser vivo categoriza. Até mesmo a ameba categoriza as coisas que ela encontra em comida ou não comida, em coisas para as quais ela se move ou das quais se afasta. A ameba não pode escolher categorizar; ela apenas o faz. O mesmo é verdade no nível do mundo animal. Animais categorizam comida, predadores, possíveis parceiros, membros da sua própria espécie etc. Como os animais categorizam depende do seu aparato sensorial e de sua habilidade para se mover e manipular objetos. (LAKOFF, 1999, p. 17, tradução nossa).

Desta maneira, entende-se que a categorização é parte da experiência, da interação com o mundo. Mas, mais que isto, nós não temos a opção de não categorizar! A importância deste processo para a cognição humana é abordada por Lakoff (1987) a partir da teoria de protótipos, de Eleanor Rosch.

Rosch (1973, 1978) reformula a teoria clássica da categorização propondo que os elementos de uma mesma categoria não têm o mesmo status, ou seja, há exemplares mais prototípicos, que representam melhor determinada categoria. Há, ainda, assimetria entre categorias. O exemplo citado por Lakoff (1987) é o estudo de Rosch e seus colaboradores acerca das cores na língua Dani, de Nova Guiné.

Os falantes de Dani possuem apenas duas palavras (que apontariam duas categorias) para nomear cores: mili – frio – escuro: preto, verde e azul; e mola – quente – claro: branco, vermelho e amarelo. Quando solicitados a mostrar uma cor, os falantes de Dani referiam-se a cores focais (cores neurofisiologicamente determinadas) e, quando submetidos à aprendizagem de nomes arbitrários para oito cores focais e oito cores não focais, aprenderam primeiro e mais facilmente os nomes dados às cores focais.

Categorização não é apenas uma função de linguagem, como bem exemplificam Lakoff e Johnson (1999) ao citar a ameba, mas é fundamental à cognição humana como mostraram os estudos de Rosch. O processo de categorização envolve vários níveis; temos, assim, Categorias de Nível Básico que estão atreladas a funções mais primárias (ou primatas) da biologia humana – mobilizadas pela percepção sensorio-motora. Este nível básico de experiência nos permite distinguir: objetos naturais, artefatos, ações e propriedades.

Outro tipo de categoria são os Esquemas Imagéticos que são “gestalts experienciais minimamente estruturadas, que permitem a organização de um número indefinidamente

grande de percepções, imagens e eventos” (LAKOFF, 1987, p. 20, tradução nossa). Os esquemas imagéticos nos fornecem bases para a conceptualização, isto é, para a formação e uso de conceitos.

No nível conceptual, os estudos do processo de categorização e os conceitos de Categoria de Nível Básico e Esquemas Imagéticos ganham contornos refinados em distintos modelos que constituem hoje o arcabouço da Linguística Cognitiva; tais como a Teoria Conceptual da Metáfora (LAKOFF, 1980, LAKOFF & JOHNSON, 1999), a Teoria dos Espaços Mentais e da Mesclagem (FAUCONNIER, 1985, 1994, 1997), a Teoria da Gramática das Construções (GOLBERG, 1995), a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1982, 2003), entre outros. Ainda que diversos destes modelos tenham sua força nos processos de significação linguística, assegurando um novo viés para a dimensão cognitiva de tais processos, seu alvo vai além do “que significam” os signos linguísticos para se fixar na busca de resposta para o “como significam” na mente do sujeito e na coletividade.

É assim que a Linguística Cognitiva assume em sua agenda teórica a grande responsabilidade de fixar suas questões a partir de um polígono de bases, quais sejam os fundamentos formais, cognitivos, interacionais, sociais e culturais da linguagem. Nos termos do antropólogo GEERTZ, “O homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo tece.” (1989:4 apud MARCHUSCHI, 2005, p.49). Assim, analisar a linguagem seria analisar a rede de símbolos linguísticos de maneira tal a apreciar o que está além da forma linguística; seria buscar desvelar, enfim, essa teia de significados em suas distintas bases.

Neste cenário teórico, as teses centrais da Linguística Cognitiva são sintetizadas por Croft & Cruse (2004, p. 1) através de três premissas: i) a linguagem não é uma faculdade autônoma, ii) gramática é conceptualização e iii) o conhecimento linguístico emerge do uso.

A primeira premissa assenta-se na desconstrução das teses gerativista e conexionista, às quais a metáfora: “a mente humana é um computador” se presta. Assim, postular que a linguagem humana não é uma faculdade autônoma ou modular, separada das demais habilidades cerebrais não-linguísticas, implica conceber também os componentes internos da língua (sintaxe – morfologia – semântica – pragmática) como domínios que integram a construção da linguagem. Desta forma, não há prevalência da sintaxe nos estudos linguísticos cognitivistas, uma vez que não é este o domínio gerador do sistema linguístico.

A segunda premissa remete à visão de um “sistema” que se constitui a partir da gramática que não está pronta na mente do sujeito, mas, ao contrário, é construída através de processos de conceptualização e categorização. A arbitrariedade do signo linguístico (SAUSSURE, 1972) dá lugar à motivação, que, segundo Lakoff (1987), ocorre quando a

entidade simbólica não é arbitrária nem previsível. Neste viés, a gramática, longe de ser um sistema algorítmico, é pensada como rede de signos, isto é, de pares de forma e sentido semântico-pragmático (construções), erguidos a partir do uso.

Portanto, as duas primeiras premissas corroboram para o enfeixamento de que a gramática não é tida pela L.C como fruto de um aparato genético, que se localiza no cérebro e cuja estrutura é modular, organizada de forma que cada módulo é responsável por um tipo de informação linguística, tal qual pressupõem estudos de viés formalista.

A terceira premissa – o conhecimento linguístico emerge do uso – aponta para a consideração de que as categorias e construções semânticas, sintáticas, morfológicas e fonológicas são elaboradas por nossa cognição a partir da recorrência de uso de determinada construção em determinada situação de uso. Apresenta-se por esta premissa a estreita relação entre construção da linguagem, cognição humana e uso, que faz com que a linguagem seja compreendida como

“operadora da conceptualização socialmente localizada através da atuação de um sujeito cognitivo, em situação comunicativa real, que produz significados como construções mentais, a serem sancionadas no fluxo da interação, no fluxo interativo.” (SALOMÃO, 1999, p.64).

Apresentadas, ainda que de forma sucinta, as bases das ciências cognitivas e da L.C, passamos a discutir um dos desdobramentos das teorias cognitivas acerca do processo humano de conceptualização e categorização – a Semântica de *Frames*, que serve de escopo central ao presente trabalho dissertativo. A seção seguinte é dedicada à discussão deste modelo cognitivo.

1.2 Semântica de *frames*

A Semântica de *Frames* é um modelo da L.C, desenvolvido no seio do paradigma experiencialista (LAKOFF, 1987) por Charles Fillmore (1968, 1977, 1982, 2003). Ressaltamos que, ao herdar as teses centrais das ciências cognitivas, o modelo enfatiza a continuidade entre linguagem e experiência.

Para abordarmos a teoria embutida no modelo fillmoreano, recorreremos à exposição

sucinta da trajetória de Fillmore, apresentada pelo próprio autor (FILLMORE, 1982), que o levou à consolidação de tão especial categoria no seio da Linguística Cognitiva: o *frame*. Fillmore assume seu interesse pela estrutura e pela semântica lexical e percorre caminhos formalistas, tais como os apontados a seguir, até chegar à postulação do conceito de *frame* em uma teoria nomeada Semântica de *Frames*.

Em sua graduação dedicou-se, no final da década de 50, a estudos nos quais o termo “*frame*” recebia a acepção de contexto sintático ou sintagmático, de tal forma que os procedimentos linguísticos objetivavam descobrir o funcionamento de importantes classes de palavras ou de categorias gramaticais.

O autor exemplifica estes estudos apresentando o exemplo de um *frame* que consiste de duas orações completas e uma lacuna entre elas, assim determinado: *John is Mary’s husband ____ he doesn’t live with her*. O preenchimento da lacuna por diferentes itens lexicais mostra que ora estes itens assemelham-se em termos de função semântica, como é o caso de *but* e *yet*, ora os itens “produzem” efeitos distintos, como é o caso das conjunções *and* e *or*. Estes estudos, segundo Fillmore, possibilitaram descobrir os tipos de estruturas nas quais determinadas palavras podiam ocorrer e que função elas tinham dentro dessas estruturas.

No início dos anos 60, Fillmore dedica-se a um Projeto na Universidade de Ohio no qual os estudos estavam voltados para a classificação dos verbos em inglês através do “comportamento” gramatical, cujo objetivo era descobertas sobre a estrutura gramatical do inglês. Acreditava-se que, se a gramática da língua operava sob determinados princípios de funcionamento, seria possível chegar a tais princípios através deste estudo.

Já no final dos anos 60, o autor passa a acreditar que o que é mais importante sobre um verbo é (como se pode chamar) sua valência semântica: a descrição do papel semântico de seus argumentos (FILLMORE, 2009, p.28). Neste momento, a perspectiva formal é acrescida de conceitos voltados para a semântica, área a qual os gerativistas não se dedicam.

Assim, Fillmore passa a questionar a divisão de constituintes verbais entre sujeito e predicado, e propõe que as análises considerem dois tipos básicos de atributos relevantes: a descrição da valência profunda – a que ele chamou *frame* de caso – e a descrição em termos de traços de regra.

Fillmore (1968) define *frame* de caso a partir do “papel semântico”; assim, por exemplo, um verbo X ocorre com expressões que contêm três nominais: *ator*, aquele que desempenha a ação que o verbo designa; um *objeto*, que sofrerá mudança de estado pela ação realizada pelo ator e, um terceiro, que designa um *segundo objeto* cuja manipulação favorece a mudança de estado do primeiro objeto. Assim, a representação destes três nominais seria: [–

API], *agente, paciente e instrumento*. Para Fillmore, o conceito de “traços dos *frames* de casos”, dentro do que nomeou como Gramática de Casos, era entendido como

“representações da classe de ‘*frames* de caso’ nos quais determinados verbos poderiam ser inseridos. (...) podia-se perceber quais dos casos eram obrigatórios, quais eram opcionais, que dependências seletivas surgiam entre eles e assim por diante.” (2009, p.29)

Acrescentamos, ainda, que a relevância da teoria da Gramática de Casos se dá em virtude da preocupação tanto em termos sintáticos quanto semânticos na abordagem dos constituintes linguísticos. A partir deste estudo, foi possível perceber a valência semântica que caracterizava “tipos semânticos de verbos, como verbos de percepção, de causa, de movimento, etc.” (ibidem)

Já na década de 70, Fillmore começa a moldar o estudo do significado sob influência de uma visão experiencialista das ciências cognitivas. Expondo os fundamentos da Semântica de *Frames*, o autor apresenta a célebre frase, que sustenta os estudos da semântica cognitiva – “significados são relativizados a cenas” (FILLMORE, 1977, p.59). Aponta, ainda, que, para ele, a concepção de “*frames* de caso” é muito próxima à concepção que temos hoje de *frame*, pois, caracterizavam “uma cena ou situação abstrata, de modo que para entender a estrutura semântica do verbo, era necessário entender as propriedades de esquematização dessas cenas.” (Fillmore, 2009, p.30).

Fillmore (1982) postula, então, os conceitos de “*frames* interacionais” e “*frames* cognitivos”. Os *frames* cognitivos permitem ao falante ou ouvinte compreender ou manifestar-se linguisticamente através da atribuição de esquematizações às fases ou componentes do mundo a que se faz referência. Já os *frames* interacionais representam escolhas linguísticas adequadas a determinada situação; é o enquadre da situação comunicativa de fato.

Motivado por estudos como os de Rosch (1973), conhecidos como teoria dos protótipos, e pelos trabalhos de Brent Berlin e Paul Kay (1969), Karl Zimmer (1971) e Pamela Downing (1977), Fillmore começa a propor descrições dos significados de palavras que faziam uso da noção de protótipo. De acordo com o autor:

Uma generalização que parecia válida era que, muitas vezes, o *frame* ou contexto no qual o significado de uma palavra é definido e entendido consiste de uma porção bastante significativa da cultura circundante, e tal compreensão do contexto é melhor entendida como um ‘protótipo’ do que como um conjunto de suposições sobre como é o mundo. (FILLMORE, 2009, p.32)

O protótipo seria uma forma de entender o significado de uma categoria através do

reconhecimento do exemplar (ou protótipo) desta categoria e os *frames* seriam, pois, estruturas do conhecimento que se conectam entre si dando coerência a alguma área do conhecimento humano. Os exemplos utilizados por Fillmore (1982) são as palavras órfão e breakfast.

O conhecimento incorporado à primeira palavra, por exemplo, não admite que ela seja usada como atributo a uma pessoa mais velha, com cerca de 50 anos, que tenha perdido seus pais. Isto porque o sentido de “órfão” está imbricado de certas características culturais que fazem com que esta palavra seja compreendida apenas em relação a crianças, ou seja, a alguém que, por perder seus pais, passará a necessitar de cuidados e ensinamentos especiais que lhe seriam fornecidos por eles, o que não é o caso de alguém com cerca de 50 anos. Fillmore cita o exemplo do julgamento em que o rapaz que matou seus pais pede clemência por se tornar órfão. O que torna esta situação inusitada é o fato de atribuirmos ao significado de órfão uma gama de conhecimentos que não se atrelam apenas a não ter mais seus pais.

Já o exemplo *breakfast* demonstra que as características atribuídas a esta palavra estão relacionadas ao fato de na cultura americana se fazerem três refeições ao dia, em horários mais ou menos estabelecidos, e aquela que fazemos após acordar, a primeira refeição do dia, é o *breakfast*. No entanto, a característica “primeira refeição”, “que se come ao acordar” ou o “cardápio” não são “traços” que definem o significado desta palavra. Pois, é plausível, como menciona o próprio Fillmore, uma pessoa acordar às três da tarde e comer uma sopa de repolho e dizer que está tomando seu *breakfast*. Também é possível um jovem sair da balada e tomar um *breakfast* em uma padaria ou, ainda, uma pessoa acordar às sete da manhã e comer um prato de macarrão e dizer estar tomando seu *breakfast*.

Cabe considerar, antes de apontarmos a proposição de Fillmore acerca dos exemplos, que não há uma “descrição de traços” que compõe certo sentido, tão pouco uma relação direta entre signo linguístico e realidade. Só é possível se entender *órfão* e *breakfast* em todos estes contextos através do acesso a um tipo de conhecimento – entendido em termos de protótipo – construído na cultura circundante.

Retomando a argumentação de Fillmore, estes exemplos apontam que

a palavra nos oferece uma **categoria** que pode ser usada em vários contextos diferentes, cuja abrangência é determinada pelos múltiplos aspectos de seu uso prototípico – o uso que essa palavra tem quando as condições da situação contextual se ajustam de maneira mais ou menos exata ao protótipo que a define. (FILLMORE, 2009, p.34, grifo nosso)

O aspecto central da teoria de Fillmore está condensado na afirmativa de que as palavras representam categorias da experiência e cada categoria é sublinhada por situação motivadora de conhecimento e experiência.

A dimensão desta categoria (a que chamaremos a partir de então de *frame*) é cognitiva e passou a ser descrita pelo modelo semântico que emerge de todas essas discussões. O *frame* é, pois, a “representação cognitiva” das experiências culturais compartilhadas por uma dada comunidade linguística (FILLMORE, 1982).

Sendo assim, de acordo com Fillmore (1982), *frame* é concebido como cena conceptual que se estrutura de forma tácita e inconsciente a partir do que determinada comunidade linguística consolidou em termos de padrão de uso. Desta forma, o significado está atrelado à compreensão da situação social, de tal forma que para se compreender o *frame* que compõe uma determinada cena, faz-se necessário o entendimento da cena, e o contrário também é válido, para interpretá-la e processá-la, faz-se necessário compreender o *frame*.

O *frame* Transação Comercial¹, citado por Petruck (1996) é compreendido a partir da vivência que temos de comprar/vender algo em nossas vidas. Assim, para entender a cena de Transação Comercial como um todo, se faz necessário compreender as ações comprar/vender e outros elementos como comprador, dinheiro, bem ou mercadoria. E, para entender as ações e os elementos se faz necessário o entendimento da cena.

De acordo com Fillmore (1982), o sujeito pode acionar esta mesma cena sob diferentes perspectivas, pontos de vista. Verbos como *pagar, comprar, vender, custar* podem acionar a cena comercial, mas cada um inaugura uma perspectiva diferente. Assim, quando a Transação Comercial é evocada por *comprar*, por exemplo, focaliza-se o comprador e a mercadoria, subfocalizando o vendedor. Este seria focalizado caso o *frame* fosse evocado a partir do verbo vender.

O *frame* enquadra a cena de acordo com o conhecimento prévio que o sujeito tem acerca desta. Logo, a capacidade de compreendê-la, interpretá-la, vincula-se à expectativa que se tem quanto à cena. De acordo com Fillmore (2009), é possível compreender o processo de uso da linguagem através dos seguintes conceitos: a partir do material linguístico (signo linguístico, palavra) determinado *frame* é evocado (na mente do falante/ouvinte). Assim, um falante “aplica” um *frame* a uma situação, demonstrando sua intenção de que o ouvinte, através do material linguístico disponibilizado pelo falante, compartilhe deste mesmo *frame*, acionando-o.

¹ Os *frames* estão indicados, neste trabalho, pela fonte Arial.

A importância dos estudos fillmoreanos recai diretamente sobre a concepção da construção de sentido, pois fica explícito por Fillmore (1982) que o entendimento de um texto não se orienta pela junção dos sentidos de “pequenos significados” que o compõem. A tarefa do leitor não é combinar “pequenos significados” em um “significado maior”. Fica explícita a crítica ao Princípio da Composicionalidade, nos termos da semântica formalista, sob a qual assenta a pressuposição de que o significado é o resultado da soma das partes que a compõem, subentendendo previsibilidade conceitual dos enunciados e transparência (BOTELHO apud MIRANDA et al, 2009, p.178)

Neste sentido, propomos o elo entre a teoria de Fillmore e a tese interacionista de Clark de que “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra (...) que incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais” (CLARK, 2000, p.49).

Assim, a Semântica de *Frames*, cujos esforços argumentativos são em favor da “complexa rede de significados ao qual o homem está amarrado” pontua a importância dada ao sentido, ao processo de significação, no atual paradigma experiencialista. Trata-se, como afirma Fillmore (1982), de uma Semântica da Compreensão, a qual fornece um olhar diferenciado – com unidade e coerência – sobre os processos de significação e referenciação, em oposição à tradição formalista que apostou em uma Semântica da Verdade. É desta forma, portanto, que a Semântica, antes posta à margem nas pesquisas em Linguística, é eleita como uma das principais áreas na Linguística Cognitiva.

Logo, metonimicamente, a trajetória pessoal de Fillmore é o avanço da linguística rumo ao estudo integrado entre léxico, sentido, função. O percurso pela Era da Forma até se chegar à Era da Imaginação, em alusão aos termos de Fauconnier e Turner (2002), fez com que Fillmore concebesse o que hoje é um dos mais sólidos modelos linguísticos, mas que também se encontra em evolução através do Projeto lexicográfico *FrameNet*.

Dedicamos a próxima seção a este fabuloso trabalho.

1.3 A *FrameNet*

O principal trabalho de Fillmore desenvolvido através da Semântica de *Frames* é a *FrameNet* (www.framenet.icsi.berkeley.edu), que consiste em um programa de lexicografia computacional cujo objetivo é a descrição dos *frames* da língua inglesa e de outras línguas,

como é o caso do atual projeto da *FrameNet Brasil* (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>), liderado pela pesquisadora Margarida Salomão, na Universidade Federal de Juiz de Fora. O glossário da Plataforma *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/glossary>) apresenta o conceito de *frame* como: “uma representação esquemática de uma situação que envolve diversos participantes, adereços e outros papéis conceituais, cada um dos quais é um elemento da estrutura.”

A partir deste conceito e de todo o referencial teórico provindo da Semântica de *Frames*, a *FrameNet* distingue-se de outros projetos lexicográficos por dois componentes, apresentados por Salomão (2009, p.4): a) o propósito de organizar a descrição lexicográfica por *frame* e b) o uso de dados extraídos de corpus para descobrir todas as possibilidades combinatórias (ou valências) das unidades lexicais evocadoras do *frame*.

A organização da descrição por *frame* pressupõe que a cena conceptual seja representada a partir de todas as estruturas que a compõem, ou seja, uma descrição que aponte tanto para unidades lexicais que levam o falante a evocar tal *frame* quanto para os elementos que figuram nesta cena.

Salomão (2009) exemplifica tais considerações com o *frame* RISCO, ao qual estão associadas unidades lexicais como *risco*, *arriscado*, *arriscar-se*, *perigoso*, *por em risco*, *perigo*, *cuidado*, *estar em risco*... O que podemos observar de antemão, além da infinidade de possibilidade que a língua nos fornece, é que há unidades lexicais morfologicamente relacionadas a RISCO, tais como, *arriscar-se*, *arriscado* e outras completamente distintas morfologicamente de RISCO, como *perigoso*, *cuidado*. Estas unidades lexicais são especificadas em termos de valência, o que permite, por exemplo, revelar que *arriscar* pode instanciar três diferentes elementos do *frame* de RISCO, como ilustrado por Salomão (2009,p.5):

- a. Estou *arriscando* **nossa amizade**. (BEM VALIOSO)
- b. Estou *arriscando* **levar uma descompostura**. (DANO)
- c. Eu não *arrisco* **telefonar para ela**. (AÇÃO)

A descrição destes “objetos diretos” a partir da valência semântica figuram como possibilidades dentro de uma mesma cena conceptual, que será perfilada no uso, na interação.

Desta forma, o projeto pretende avançar na construção de um léxico que possa ser operado tanto em termos sintáticos quanto semânticos. Fillmore (2008 apud SALOMÃO, 2009,p.5) sintetiza as características do Projeto, cuja construção baseia-se em i) evidências

extraídas de corpus; ii) unidades lexicais associadas ao *frame* que evocam e perfilam; iii) propriedades combinatórias de cada uma destas unidades lexicais através de sua anotação definida pela metodologia do projeto; iv) verbetes deste léxico que sumariam, de forma sistemática, todas as informações mencionadas.

Em síntese, através de corpora são analisadas Unidades Lexicais (doravante ULs) de uma língua capazes de evocar estruturas conceptuais (*frames*). Estas estruturas são descritas com base em Elementos de *Frame* (doravante EF) que constituem a cena referente a uma dada experiência cultural já “cristalizada”.

Por UL entende-se “um pareamento de uma palavra com um sentido” (FILLMORE, 2003, p.235). As descrições na *FrameNet* baseiam-se nos *frames* que cada UL evoca. Dessa forma, cada palavra agregada a um de seus sentidos, evocando um *frame* específico, será uma UL.

As ULs podem ser monolexêmicas ou multilexêmicas. O *frame* Risco pode ser evocado por “*arriscar*” (UL monolexêmica) ou por “*estar em risco*” (UL multilexêmica). Em estudos mais recentes, Fillmore² vem apontando a necessidade de também se anotarem, na *FrameNet*, as construções realizadas por unidades mais complexas, dado o reconhecimento de que de não apenas ULs evocam *frames*. Em nossos dados, por exemplo, o *frame* Prescrição_Escolar é evocado por Construções de Prescrição tais como “*Não correr*”, “*não desobedecer*” e não por uma UL específica (cf. cap. 4).

Já os EFs emergem a partir da valência lexical e construcional, consideradas como Funções Microtemáticas das expressões linguísticas que evocam determinado *frame*. Recorrendo novamente a Salomão (2009), as ULs *vender* e *comprar* acionam o mesmo *frame* com perspectivas diferentes. O *frame* Transação_Comercial tem como EFs, dentre outros, o EF Comprador e o EF Vendedor. Assim, em “*Helena vendeu seu imóvel para Kelly*”, temos Helena ocupando o papel de Vendedor e Kelly o de Comprador. De acordo apenas com os papéis temáticos teríamos, respectivamente, Agente e Beneficiário; uma nomenclatura pouco específica para a cena.

Os elementos de *frame* são classificados em EFs Centrais, EFs Não-centrais, que se dividem em Periféricos e Extra-temáticos. São assim classificados de acordo com sua importância para a composição do *frame*, ou seja, os elementos Centrais são os que são fundamentais à composição do *frame*; os Não-centrais são informações adicionais ao *frame*, não essenciais a ele. Os Periféricos acrescentam informações à cena, que, em geral irão

² FILLMORE, C.J., LEE-GOLDMAN, R. & RHODES, R. *The FrameNet Constructicon*. In: BOAS, H. & SAG, I. *Sign-Based Construction Grammar*. No prelo.

referir-se a tempo, lugar, modo, ou seja, são EFs cuja função sintática é de adjunto, na maioria dos casos. Já os extra-temáticos acrescentam novo evento ao evento central do *frame*.

Assim, tomaremos como exemplo o *frame* *Encontro_Hostil* (delineado a partir de nossos dados, mas com base no descrito pela *Framenet*), cujos EFs Centrais são: Lado 1, Lado 2, Lados, Problema e Objetivo. Assim, em “*Não xingar a professora*” – há instanciado o EF Central Lado 2 – a professora. Em “*Não posso brigar no recreio*”. Tem-se o EF Lugar – no recreio, como EF não central. Este EF poderia ser ainda classificado como Periférico. Como exemplo de EF não central extra-temático, apresentamos a regra: “*Só entrar na sala quando a professora estiver lá*”. A construção quando a professora estiver lá é o exemplo de EF não central extra-temático.

Um EF central pode ser omitido, gerando o que é denominado instanciação nula definida (IND) ou instanciação nula indefinida (INI). Pode haver, ainda, o caso de instanciação nula construcional (INC). Estes casos podem ser exemplificados com dados de nosso corpus. Em “*Não xingar a professora*” e em “*Não bater*”, os verbos *xingar*, *bater* evocam o *frame* *Encontro_Hostil*, constituído do *EF Lado 1* que corresponderia, na construção em questão, àquele que xinga, com papel semântico de agente. Este EF é um caso de INC, ou seja, a omissão ocorre em virtude da construção. Outro exemplo em nossos dados seria “*Não comer durante a aula*”, em que *comer* é uma UL que evoca o *frame* *Ingerir*, que tem como exemplos de INC o EF *Ingeridor* (Quem ingere) e como exemplo de INI o EF *Ingerível* que corresponde à entidade ingerida.

Já o caso de IND ocorre quando o EF pode ser recuperado pelo contexto linguístico ou discursivo. Em nossos dados, ao responderem a primeira questão - “O que é regra?” - os alunos, em alguns casos, não utilizam o EF Norma em suas respostas. Assim sendo, este EF consiste, nos *frames* *Norma_Obediência* e *Norma_Comando*, casos de IND, pois, é possível recuperarmos este EF através do contexto linguístico, ou seja, através da pergunta.

As anotações na *FrameNet* são realizadas de duas maneiras: a anotação de texto corrido e a anotação lexicográfica. A primeira corresponde à anotação de todas as sentenças presentes em determinado texto; já na segunda, elege-se um *frame* e buscam-se evidências em corpus que atestem a manifestação de ULs e EFs relacionadas ao *frame* eleito. Ambas distinguem a UL e os constituintes que participam da valência de uso na cena. Assim, as características são registradas na forma de camadas que especificam: a) sua função semântica, ou seja, os EFs; b) sua descrição sintática, em termos de classe sintática, o Tipo de Sintagma (TS) e c) sua função Gramatical (FG).

Além de fornecer as ferramentas para descrição dos *frames*, a *FrameNet* tem também em foco descritivo as relações hierárquicas entre os *frames* (Relações *frame-a-frame*). Assim, postula hierarquias entre *superframes* e *subframes*, descritas por RUPPENHOR (2010) na Plataforma *FrameNet* em oito tipos : *Herança*, *Ponto de vista*, *Subframe*, *Precedência*, *Incoativo_de*, *Causativa_de*, *Usando* e *Veja Também*.

A relação de *Herança* se estabelece quando um *frame* mais geral ou abstrato (*frame* Pai) dá origem a um *frame* mais específico (*frame* filho). Ambos relacionam-se semanticamente de maneira que as características de um são comuns às do outro. O exemplo utilizado por Fillmore, Johnson & Petruck (2003, apud PIRES, 2010) é a relação entre o *frame* *Comunicação* e *Meios_de_Comunicação*.

Na relação *Ponto de Vista*, um *frame* é evocado sob diferentes pontos de vista ou perspectivas. Assim, o que se tem são perfilações de uma única cena. O exemplo corriqueiramente citado para definir esta relação é o *frame* *Transação _Comercial*. Considerado como o *frame* neutro, pode ser perspectivado por dois *frames* perspectivados *Transferência_de_bens* e *Transferência_de_dinheiro*.

Subframe é a relação em que um *frame* maior (Complexo) pode ser dividido, de forma que cada parte componha uma cena distinta, ou seja, um novo *frame* (Componente). Diferente da relação de *Herança*, não há entre o *frame* Componente (*subframe*) e o *frame* Complexo a obrigatoriedade de que os elementos de *frame* (EFs) sejam comuns.

Em *Precede* a relação entre os *frames* é de antecedência e sucessão. A existência de um segundo *frame* está vinculada à existência de um primeiro. O exemplo utilizado para ilustrar esta relação é o *frame* *Processo_Criminal* o qual abarca dois *subframes*: *Sentencing* (*Dar_Sentença*) e *Appeal* (*Apelação*). Estes dois estabelecem entre si uma relação de *Precede*. Já que o *frame* *Appeal* sucede o *frame* *Sentencing*.

Incoativo_de é uma relação entre um *frame* e o *frame* de *Evento*. Caracteriza-se como a falta de atribuição do papel de agente ao sujeito sintático.

Causativo de_ são *frames* herdeiros do *frame* *Ação_Transitiva* e têm como característica a atribuição do papel de agente causador da ação ao sujeito sintático.

A relação de *Usando* ocorre quando parte de um *frame* é evocada por outro, porém de maneira genérica, distinguindo-se da relação de *Herança*.

Por último, a relação de *Veja Também* se refere a *frames* que são similares e precisam ser diferenciados. Um exemplo desta relação são os *frames* *Procurar* e *Exame_minucioso* (PIRES, 2010).

A *FrameNet* apresenta elementos gráficos (*FrameGrapher*) que distinguem tais relações padronizando-as conforme a figura 1, traduzida e adaptada da plataforma (<http://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/FrameGrapher>):

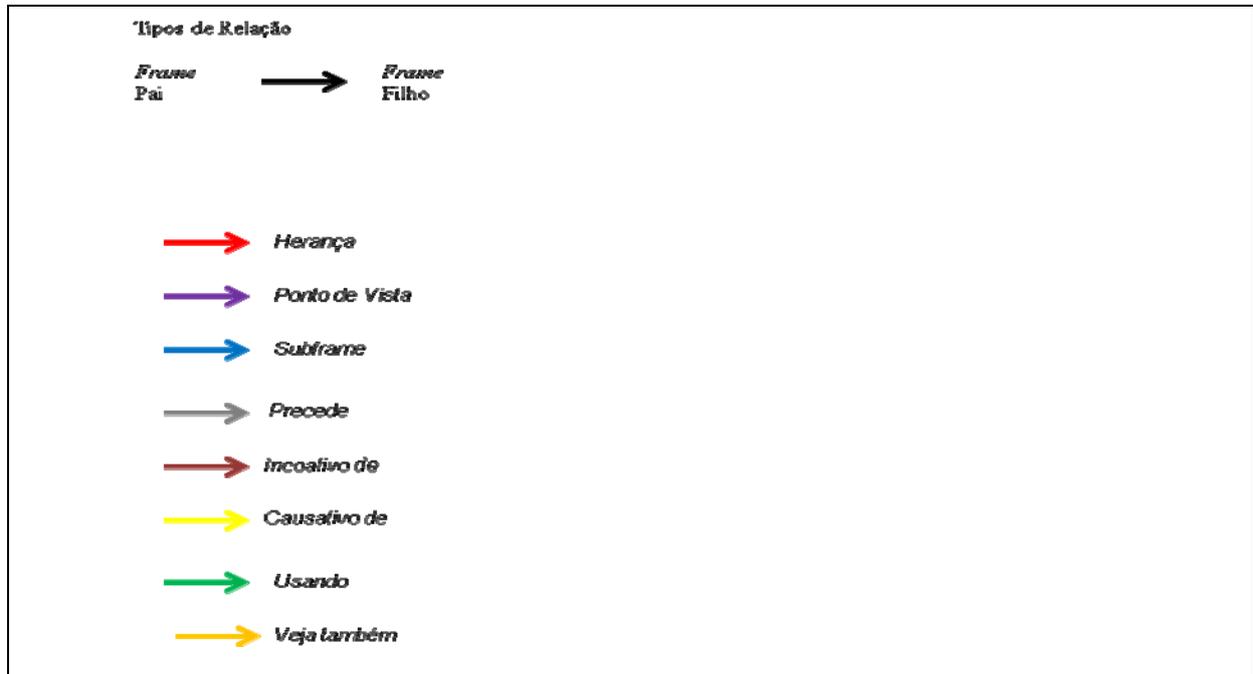


Figura 3 - *FrameGrapher*

O Projeto *FrameNet* foi constituído e consolidado pelo ICSI (Instituto Internacional de Ciências Computacionais) da Universidade de Berkeley na Califórnia, mas encontra-se em expansão e em constante reformulação. Assim, há atualmente seis projetos vinculados à *FrameNet*, dentre os quais a *FrameNet* Brasil. Assim, recorreremos a ambas plataformas como fonte metodológica na análise dos dados.

Como anunciado, o conceito fillmoreano de *frame* é a categoria central na análise do discurso de nossos alunos (cf. Metodologia). A utilização da plataforma *FrameNet* e *FrameNet* Brasil neste trabalho se dá de várias formas (cf. Metodologia). Primeiro, como um dicionário de *frames*, recorreremos a sua base de dados para buscar os *frames* evocados no discurso de nossos sujeitos de pesquisa. No entanto, como cenas muito específicas emergem nos gêneros discursivos em foco (Definições e Prescrições), valemo-nos da metodologia da *FrameNet* para descrever novos *frames*, não constantes na base de dados deste dicionário.

Em ambas as situações, a cena e a relação entre *frames* são descritas na análise de nossos dados. Em termos de anotação, partimos do discurso – das ULs para os *frames* que

evocam, buscando as cenas mais relevantes, isto é, mais reiteradas no conjunto das vozes discentes. Nossa anotação limita-se à camada semântica, qual seja a de Elementos do *Frame* (EF), pois a finalidade é “remontar” as cenas conceptuais que emergem do discurso discente, o que não requer, necessariamente, a anotação da Camada de Função Gramatical (FG) e da Camada dos Tipos Sintagmáticos (TS).

Apresentada a Linguística Cognitiva, a Semântica de *Frames* e a *FrameNet*, que constituem a base de nossa pesquisa, passamos às contribuições da Sociologia, da Educação e da Psicologia, que conferem caráter híbrido a este trabalho dissertativo.

2. O CENÁRIO CONTEMPORÂNEO E SEUS DESDOBRAMENTOS NO ESPAÇO ESCOLAR

Quando as condições são mais difíceis, em vez de nos isolarmos, devemos responder com mais compreensão e paixão.

Jares (2004)

Como anunciado, esta pesquisa se define a partir de um campo híbrido de saberes. Partindo de um ponto de vista promovido pela Linguística Cognitiva (cf. cap. 1), a convicção teórico-analítica deste estudo passa, pois, pela definição de uma categoria analítica central, o *frame*, capaz não só de oferecer uma abordagem semântica mais refinada do discurso de nossos sujeitos, como também de servir como suporte à leitura interpretativa multidisciplinar dos dados. Assim, tal leitura interpretativa, ancorada em uma rede de *frames*, ultrapassaria os limites da Linguística Cognitiva, recebendo contribuições advindas de variados campos das ciências sociais. Um panorama de tais contribuições é o que passamos a traçar no presente capítulo.

Para abordagem das questões sociais e educacionais que configuram o cenário em que esta pesquisa se insere, partimos de uma visão macroestrutural da contemporaneidade para um recorte da cena investigativa mais específica deste trabalho: a “crise na sala de aula” e o sentido da normatividade neste espaço. Para o entendimento desta questão são evocadas ainda as contribuições acerca do desenvolvimento moral da criança e da educação de valores.

Cabe, antes de prosseguir, considerar o risco consciente que estamos assumindo diante de tais decisões teóricas. É sabido que uma postura multidisciplinar ante um objeto investigativo é sempre uma difícil tarefa a ser enfrentada dada a certeza de que, partindo-se de um ponto de vista específico (no nosso caso, o linguístico), nosso olhar sobre os demais campos carecerá da profundidade e refinamentos praticados pelos especialistas. Por outro lado, a decisão de ignorar o caráter híbrido de nossa questão, emprestando a ela uma análise exclusivamente linguística, comprometeria a meta educacional que configura a motivação

desta pesquisa (cf. Introdução). Aquieta-nos a posição defendida por Olson (1997, p. 12) de que tal “invasão” seria “uma técnica científica”:

Há alguns riscos – graves, diriam alguns observadores – em confraternizar com “outras” disciplinas. Os problemas já são bastante complexos sem que os amadores sequestrem propostas teóricas e provas do campo de investigação dos especialistas para, talvez, interpretá-las erroneamente. Contudo, Sir Ernst Gombrich, em *Art and illusion*, cita e aprova a sugestão de Kohler de que “a invasão de outros campos” seja adotada como “uma técnica científica”.

Assumindo tal “técnica científica”, passemos à organização discursiva do presente capítulo.

A primeira seção (2.1) aborda, de modo sucinto, as transformações sociais, políticas e intelectuais ocorridas em nosso tempo sob distintos prismas (BAUMAN, 1998, 2001, 2005; FRIDMAN, 2000, GIDDENS, 2006). Em linhas gerais, tais autores sustentam uma mudança de paradigma na atualidade em direção à superação da lógica moderna. Frente a este macrocenário, erigem-se as postulações da Linguística Aplicada (seção 2.2.) acerca de uma nova “maneira de se fazer ciência” a partir uma agenda ética (RAJAGOPALAN, 2006; FABRÍCIO, 2006; LOPES, 2008). A “crise na sala de aula” (MIRANDA, 2005, 2007, 2011, LIMA, 2009, BERNARDO, 2011) frente aos valores em crise em nossa sociedade (NUCCI, 2000, MENIN, 2002, GOERGEN, 2007, TOGNETTA e VINHA, 2008, LA TAILLE, 2009) ocupa a seção 2.3. As contribuições da Psicologia acerca do desenvolvimento moral da criança (PIAGET, 1994, KOHLBERG, 1969, 1981, LA TAILLE, 2006) e das possibilidades de se trabalhar na direção da Educação de Valores (MIRANDA, 2006; TOGNETTA, 2005; TOGNETTA & VINHA, 2003, 2011; GOERGEN, 2007) são os temas discutidos, respectivamente, nas seções 2.4 e 2.5.

2.1 Um pequeno panorama sobre a contemporaneidade

A discussão que se quer instaurada nesta seção versa sobre distintos aspectos que delineiam a contemporaneidade. Trata-se apenas de um pequeno, mas necessário sobrevoo, uma vez que, mesmo sem ter tais questões em nosso foco analítico mais específico, não dá para prescindir de alguma explicação sobre o que, acontecendo “lá fora”, tem um impacto tão

marcante no que acontece “lá dentro” dos muros escolares e que se costuma nomear como indisciplina.

Para tanto, lançamos mão das teorias sociológicas de Bauman (1998, 1999, 2001, 2005) e Fridman (2000) e das reflexões filosóficas de Goergen (2007). Em estudos sobre a contemporaneidade, estes autores defendem a existência de um “mal estar” social, definido a partir de transformações nos aspectos econômicos, políticos, intelectuais, sociais, culturais da sociedade atual em relação à sociedade Moderna. Sem subscrever as posições neoliberais do sociólogo Giddens (2006), valemo-nos de suas contribuições no que diz respeito às reflexões sobre a configuração da família na sociedade atual.

Fridman (2000) aponta que tais transformações em nosso tempo congregam uma mudança de paradigma que, em linhas gerais, é a superação da lógica moderna, caracterizada pela apreciação do racionalismo, ou seja, pela crença na razão como fonte de libertação e de solução dos problemas da humanidade, sendo, portanto, considerada capaz de promover uma sociedade justa. Dito de outro modo, os homens modernos acreditavam que, através da razão, poderiam atuar sobre a natureza e a sociedade na direção de uma vida satisfatória para todos. O sistema capitalista, bem como a industrialização e a urbanização provenientes deste modo de produção são componentes deste cenário da modernidade. É o que basta para se saber que o “bem estar de todos” ficou apenas como uma promessa.

O que ocorre atualmente, em tempos chamados “pós-modernos” (FRIDMAN, 2000) e “modernidade fluida” – como alusão à imagem criada por Marx de que tudo que é sólido desmancha no ar (BAUMAN, 1999) – é bem diferente do que a Modernidade preconizava.

De acordo com Goergen (2007), as promessas e as expectativas de progresso e resolução de problemas sociais do início da Modernidade não se concretizaram. Há recursos técnicos e econômicos suficientes para que o quadro de desigualdade social diminua, no entanto, boa parte da população mundial vive miseravelmente.

Goergen (2007) afirma que a economia contemporânea, baseada no capitalismo neoliberal, contribui para que a felicidade consista na busca do prazer imediato. A conexão entre felicidade e virtude se desfaz e ocorre a inversão desta relação em antagonismo: através da exploração das pessoas, da contravenção, do poder é possível obter-se bem estar, realização social e sucesso. De acordo com o autor, o perigo desta inversão de valores reside em manter a virtude como coação ou repressão.

Para Bauman (1999), a Globalização, marca relevante do mundo contemporâneo, paradoxalmente, segrega, dividindo os indivíduos (ou nações) entre os que estão dentro do mundo globalizado e que estão fora dele. O autor também considera que a expansão e

consolidação do capitalismo ocidental geraram consequências muito distintas da estabilidade e a “globalidade” do projeto de mundo moderno. Segundo o autor, o modo de pensar estruturado no racionalismo e, de alguma maneira na concepção moderna de globalização, representava-se pela crença na igualdade ou semelhança entre as condições socioculturais e principalmente econômicas de todos, em toda parte. No entanto, o sentido mais profundo que a ideia da globalização veicula é “o do caráter indeterminado, indisciplinado e de autopropulsão dos assuntos mundiais; a ausência de um centro, de um painel de controle, de uma comissão diretora, de um gabinete administrativo” (BAUMAN,1999,p.66).

Em relação ao aspecto social, o autor explicita ainda que “nossas ações podem ter e muitas vezes têm efeitos globais; mas não, nós não temos nem sabemos bem como obter os meios de planejar e executar ações globalmente”. Desta maneira, “a “globalização” não diz respeito ao que todos nós, ou pelo menos os mais talentosos e empreendedores, desejamos ou esperamos *fazer*. Diz respeito *ao que está acontecendo a todos nós*” (BAUMAN, 1999,p.34).

Fridman (2000), assim como aponta Bauman (1999, 2005), defende haver declínio da esfera pública e da política nos moldes consagrados pelo modelo moderno. Bauman (1998) apresenta comparações entre a lógica moderna e a lógica atual utilizando, para isto, a arquitetura e a ocupação do espaço público. A urbanização, de acordo com o autor, se caracteriza pela desocupação do espaço público e o “declínio do homem público” e é resultante da maneira racionalista de conceber os processos sociais. Como resultado desta concepção, o homem contemporâneo vive isolado, individualizado, em um ambiente que propicia o anonimato. Os homens estão deixando, primeiramente, de ser sujeitos para passarem a ser apenas indivíduos, de tal forma que

o espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas. Ele deixa de desempenhar sua antiga função de lugar de encontro e diálogo sobre problemas privados e questões públicas. Na ponta da corda que sofre as pressões individualizantes, os indivíduos estão sendo, gradual, mas consistentemente, despidos da armadura protetora da cidadania e expropriados de suas capacidades e interesses de cidadãos. (BAUMAN, 2001, p.51)

O mundo das dicotomias encontra-se em ruínas. Não há mais dois lados opostos, há muitos mundos que se conectam e se dispersam com a facilidade de um clique. Ao mesmo tempo em que as relações sociais de afeto tornam-se escassas, ou fluidas.

Bauman (1998, 2001, 2005) avalia a “fluidez” das relações humanas no mundo atual, atrelando-a também ao sistema capitalista, no qual, ideologicamente tudo é tido como

produto, passível de ser comprado, uma vez que o sistema é pautado no lucro. O consumo, no sistema, presume o imediatismo e a não perenidade.

A satisfação tornou-se valor incorporado ao consumismo. Assim, o que não traz satisfação imediata é descartado. Neste mundo, a “cultura do lixo” gerou não só tecnologias, detritos descartáveis. Seres humanos passaram a ser considerados mercadoria descartada. São aqueles que, à margem do consumo, “sobram”; os “demasiados” que constituem um problema a ser descartado nas grandes economias (BAUMAN, 2005 b). Logo, como explicita Goergen (2007) este imediatismo provindo da lógica capitalista concede a conceitos como eficiência, eficácia, lucro, domínio, vantagem posição central nas relações humanas da sociedade contemporânea.

Giddens (2006), ainda que mais otimista e em posição muito mais convergente com a ordem das coisas postas pelo mundo capitalista, também aponta reflexões acerca das relações humanas no que considera “mundo em descontrole”. Interessam-nos, especificamente, suas reflexões sobre a família contemporânea. Ao abordar tal tema, o autor apresenta um contraponto entre a “família tradicional” e o modelo de família atual. A primeira estava vinculada ao aspecto econômico uma vez que a propriedade agrícola envolvia toda a família. Logo, o número de filhos representava maior contribuição econômica. Já, atualmente, acontece o oposto, um filho representa um grande encargo financeiro para os pais.

As mudanças no modelo familiar também envolvem a desigualdade entre homens e mulheres, intrínseca à família tradicional. As famílias hoje são organizadas de maneira distinta do que caracterizava “a família padrão”, constituída de pai, mãe e filhos deste casamento. A mãe dedicada à educação dos (muitos) filhos e o pai ao sustento e ao ensino do trabalho. Hoje, as famílias se estruturam de maneiras muito diversas, mas, de modo geral, não há quem assuma o papel da mãe da família tradicional. Como resultado disto, a escola, inevitavelmente, é chamada a cumprir tal papel. Além deste, muitos outros papéis são, atualmente, atribuídos a esta instituição que carece de uma ressignificação.

Em síntese, os autores delineiam a atmosfera do mundo contemporâneo no qual o ser humano encontra-se em desajuste ante suas relações sociais, assume valores provenientes do sistema capitalista neoliberal e desapropria-se de sua condição de sujeito. O poder público não é entendido como representação da coletividade e da garantia de cidadania. Vivencia-se o fenômeno da globalização de maneira antagônica, pois há indivíduos (e nações) excluídos de tal processo, de tal maneira que, mesmo havendo recursos disponíveis, há fome e miséria no mundo. Por fim, destaca-se a reestruturação da família, que longe dos moldes tradicionais,

impõe novos papéis às instituições sociais, tais como a escola. Esta é, pois, a leitura da contemporaneidade como o tempo das incertezas.

Frente a tal cenário da vida contemporânea, a Linguística Aplicada vem se posicionando no sentido de reivindicar uma agenda ética para o fazer científico. É o que passamos a apresentar na próxima seção.

2.2 A Linguística Aplicada – por uma agenda ética para o fazer linguístico científico

Duas grandes discussões travadas pela Linguística Aplicada (LA) são relevantes para esta pesquisa.

A primeira, assumida como uma premissa da Linguística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2003; FABRÍCIO, 2006, LOPES, 2006), diz respeito à postura ética do pesquisador, isto é, ao compromisso em tornar as investigações linguísticas socialmente relevantes.

Lopes (2006, p.22) defende que “politizar o ato de pensar alternativas para a vida social é parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”, sendo necessário que o linguista tenha uma postura crítica, que lhe permita enxergar o mundo a sua volta e também o tipo de ciência que está fazendo. Para Rajagopalan (2006, p.29), a questão ética é tão relevante que deve estar presente até mesmo no plano teórico, já na escolha do objeto de estudo.

Assim, nosso trabalho dissertativo se alinha com esta proposição de uma agenda ética ao eleger como objeto de pesquisa o que tem sido apontado como principal problema da escola em nossos tempos: a relação desarmônica configurada, de modo cada vez mais marcante, na relação entre os atores centrais na educação formal (alunos-alunos e professores-alunos), de modo a perturbar ou mesmo a impedir o processo ensino-aprendizagem. Para a escola, simplesmente, uma questão de indisciplina.

Na agenda da Linguística Aplicada, uma segunda discussão tem relevo, qual seja o entrelaçamento das diversas áreas do conhecimento. Entende-se que, para se atender a múltiplas questões postas pela contemporaneidade, a ciência precisa de novas formas de atuação. Nesses termos, o diálogo entre as ciências anuncia-se de modo vigoroso e, não por acaso. A preocupação com questões contemporâneas tais como a forma através da qual a sociedade se organiza econômica e politicamente e a maneira de lidar com as informações que são produzidas e difundidas ganham relevo nesta segunda discussão. Conforme Rajagopalan

(2006, p.41) é preciso repensar “os velhos caminhos em face das novas realidades que vêm despontando, adequando-os a essas novidades”. Lopes (2006) defende uma espécie de transdisciplinaridade entre as ciências sociais, nos termos de uma “ciência mestiça”:

Uma disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros e contingente, complexo e contraditório para todos. (...) Como linguistas aplicados, nossa posição deve ser nos situar nas fronteiras onde diferentes áreas de investigação se encontram. (LOPES, 2006, p.99)

A título de rigor, não nos propomos um estatuto fronteiriço “tão mestiço” do fazer científico. Nosso entrelaçamento é limitado; muito mais multidisciplinar que transdisciplinar. Assim, da análise semântica promovida pela Linguística Cognitiva, partimos para uma nova fronteira analítica com vistas a um exercício hermenêutico mais comprometido com a realidade perspectivada pelo discurso normativo discente. Um diálogo promove o elo entre uma Linguística Cognitiva comprometida com a experiência dos sujeitos e uma Linguística Aplicada comprometida com uma agenda ética. Igual respaldo de ideias e crenças é buscado na Sociologia, na Psicologia, na Educação. Os riscos deste fazer já foram assumidos e, assim, nossas análises se comprometem com este olhar multidisciplinar.

Na próxima seção, passamos a delinear os impactos das vertiginosas mudanças de vida e valores da contemporaneidade no cenário da educação formal.

2.3 A escola em tempos difíceis – o “mapa da crise”

Esta seção dedica-se, primeiramente, à definição da escola em seu valor simbólico frente a uma cultura, para, em seguida, caracterizá-la, frente aos reflexos do mal estar contemporâneo nesta instituição.

Partindo de uma perspectiva evolucionista, o antropólogo Tomasello (2003) considera que o conjunto de habilidades cognitivas e os artefatos tecnológicos de que os seres humanos dispõem atualmente resultam de uma aprendizagem específica da espécie, determinada pela transmissão social ou cultural: “um processo evolucionário que permite que cada organismo poupe muito tempo e esforço na exploração do conhecimento e das habilidades já existentes,

construídas por seus co-específicos” (TOMASELLO, 2003,p.8). À medida que a humanidade se desenvolveu, uma ampla rede simbólica de significações teria sido construída a partir desta capacidade de transmissão cultural.

Assim, erigiram-se instituições, como a educação, a política, as artes, as religiões, a ciência, responsáveis pela preservação e ampliação desta rede de saberes e poderes. Neste processo, a escola, como uma metonímia da tarefa educativa, ganhou força simbólica, sendo concebida como a instituição responsável pela transmissão sistemática do legado de gerações passadas à geração atual, de modo a garantir o que Tomasello (idem) nomeia como o “giro da catraca”.

Contudo, ante a atmosfera de mudanças vertiginosas do mundo contemporâneo, a questão é saber se a escola que temos mantém seu peso simbólico de modo a conseguir levar em frente esta e outras tarefas.

De acordo com Rios (2006), a escola sofre os impactos deste mal estar contemporâneo de forma peculiar. Sua relação com a sociedade é, de alguma maneira, paradoxal, pois, ela não é absolutamente autônoma a ponto de não ver repercutirem dentro de seus muros os problemas sociais e não é mera reprodutora destes, uma vez que seu papel social é de agência transformadora. Assim, para além da sua tarefa de “socialização do conhecimento elaborado – e transmissão do saber historicamente acumulado pela sociedade, que leva à criação de novos saberes” (RIOS, 2006, p.46), cabe-lhe a *formação do cidadão* (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, vol.1, 1998, p.45-46), entendida como a tarefa de desenvolver a capacidade do sujeito de atuar com competência e dignidade na sociedade, exercendo seus direitos e deveres.

Temos, pois, que, ideologicamente, a escola ainda é o lugar da aprendizagem, dos consensos geradores de pactos sociais; o que precisamos compreender é de que forma as questões sociais atuais têm enfraquecido sua força simbólica e tornado a escola um lugar de (des) aprendizagem, (in) disciplina e violência.

Muitos autores vêm tecendo o retrato dessa dura realidade escolar.

MIRANDA (2005) aborda esta crise a partir dos papéis interacionais e linguísticos nas cenas públicas em sociedade e na sala de aula. De acordo com a autora, ocorre hoje uma “elasticidade” em termos de padrões interacionais e de comportamentos linguísticos em todas as esferas de convívio social (cinema, igreja, em nossas casas, escola). As formas de interação social são, muitas vezes, apresentadas como conflitos interpessoais, que se tornaram constantes e generalizados. A falta de regulação, de sentido de autoridade, da hierarquia de papéis, da compreensão dos papéis discursivos que sinalizam, “em cada gênero distinto da

oralidade, o direito de falar, mas também de calar” (MIRANDA, 2005, p. 164) estão representados nesta cena que muitos professores vivenciam.

Os estudos de Lima (2009) e Bernardo (2011), vinculados ao macroprojeto a que também nos filiamos (Práticas de Oralidade e Cidadania – cf. Introdução) tecem um contundente “mapa da crise” no espaço escolar.

A pesquisa de Lima (2009) revela a forma como 923 alunos dos 6^{os} e 9^{os} anos da rede municipal de ensino de Juiz de Fora – MG, concebem e vivenciam a cena Aula. No plano da concepção, a aula é vista pelos alunos do mesmo modo que em nossa cultura, a saber: uma relação unidirecional do professor, que ensina, ao aluno, que aprende. Quanto às práticas discentes, contudo, 44% dos *frames* evocados remetem a cenas profundamente divergentes em relação à cena aula prototípica, como **Conversa**, **Desordem**, **Agressividade**. Assim, o estudo apresenta uma contradição entre a concepção e a ação dos alunos na cena aula, apontando que a vivência de um papel passivo a eles atribuído na escola “de verdade” é, em grande parte, uma válvula detonadora de grandes conflitos.

Bernardo (2011), investigando um conjunto dos mesmos sujeitos (454 alunos do 9º ano), toma como objeto de pesquisa 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*”). As análises desvelam que quatro cenas ocupam o foco central no discurso destes sujeitos: **Indisciplina_Escolar** (169 casos), **Ensino_Educação** (125), **Acidente** (97) e **Relacionamento_Pessoal** (32). No campo da **Indisciplina_Escolar**, as cenas de violência estão presentes em 72% dos casos. Tal rede de *frames* delinea, assim, as vivências discentes postas em relevo na sala de aula e na escola, retratando um espaço de valores em crise, de vivências conflitantes que desfavorecem ou mesmo impedem o processo de ensino-aprendizagem.

Ante tal realidade, alguns porquês entram no debate.

Goergen (2007) relaciona a crise à forte rejeição a qualquer tipo de autoridade, que, por sua vez, é derivada da quebra do autoritarismo. Assim, a sociedade chega a endeusar a inexistência de limites, afetando família e escola, que sofrem graves consequências com isto:

Filhos e alunos articulam uma difusa reivindicação de igualdade com relação aos pais e professores. (...) Há hoje uma forte resistência em reconhecer o princípio da autoridade, em nome da qual se possa exigir disciplina. (...) Hoje as normas e valores exigem uma legitimação racional, de modo que aqueles que são obrigados a segui-los possam compreender por que são obrigados a fazê-lo. (GOERGEN, 2007, p.757)

Menin (2002, p.94) remonta ao período de educação moral no Brasil (1969-1986) e caracteriza as ações pedagógicas como “doutrinárias”, ou seja, “ensinava-se” de forma explícita, por transmissão de normas prontas, assumidas como conteúdo de uma matéria científica, à qual se cobrava estudo e obediência. Ao contrário desse tempo, o autor afirma ocorrer na escola atual o *laissez-faire* em termos de valores. Se, antes, ensinavam-se valores de maneira doutrinária, como verdades universais a serem seguidas, atualmente ocorre, de maneira geral na educação, uma posição relativista, que favorece “um vale-tudo”. Valores e contravalores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de clara adoção. Em uma mesma escola, podemos encontrar professores que incentivam a competição entre alunos, sob a orientação de que, para que eles se dêem bem na sociedade atual, precisarão ser “os melhores” e professores que defendem a cooperação e a solidariedade, sob a orientação de que a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade melhor, e outros, ainda, alheios a essas questões, que consideram a moral como assunto particular (MENIN, 2002).

Na mesma direção, Miranda (2005) afirma ser bastante comum encontrarmos educadores saudosistas que afirmam que “em outros tempos” havia respeito pelo professor, havia limites. Para autora, o que havia, de fato, era uma vivência negativa da moral: moral como proibições formais. Advindas de uma ética divina (A virtude é agir em conformidade com a vontade de Deus.) ou da natureza (A virtude é agir em conformidade com a Natureza.), “o certo é que tais comandos são predeterminados, pairam sobre os homens de modo imperativo, inquestionável e inflexível” (MIRANDA, 2011, p.3).

Na sociedade atual, contudo, tais tradições éticas, que sustentaram educações morais doutrinárias, estariam em crise. Os resultados, em direções opostas, mas igualmente radicais, seriam dois – por um lado, as posturas endurecidas, ortodóxicas em busca de esteios capazes de manter verdades dogmáticas (novas seitas e religiões vão nesta direção); por outro, a elasticidade praticada em todos os domínios morais da vida. Assim, muitos pais e educadores da geração atual, educados sob tais ditames, buscam “libertar-se e aos filhos de qualquer peso, qualquer proibição, qualquer punição e também de qualquer responsabilidade. Os filhos da modernidade, em seu acentuado egocentrismo, são um sinal deste tempo” (MIRANDA, 2011,p.169).

As cenas de Indisciplina e violência surgem exatamente neste cenário de opacidade de valores, em que não há parâmetro de “certo” e “errado” e os conflitos são “resolvidos” com agressões físicas, verbais.

Segundo Tognetta e Vinha (2008), os professores, diante da dificuldade de lidar com os conflitos e a indisciplina acabam por considerar as regras (geralmente proibições) e

punições como instrumentos capazes de garantir uma ação “com coerência”, de maneira que tenham suas intervenções “respaldadas” perante os alunos. De acordo com as autoras, as regras por si mesmas não são garantia de disciplina. O mesmo é válido para a punição.

Para Tognetta e Vinha (2008), os regimentos escolares não deveriam tornar-se ferramenta para simplificar o controle, mas, ao contrário, instrumentos para desenvolver a autonomia, pois, possibilitam refletir o “porquê” e “para que” existem e, quando concebidos e utilizados com base em finalidades justas, respeitosas e democráticas são capazes de auxiliar na formação do cidadão.

O “mapa da crise”, que se delineia, marcado por dificuldades, contradições, conflitos e impasses, tem, por outro lado, levado a bons frutos. Segundo Nucci (2000, p.73), as preocupações com o desenvolvimento moral das crianças e a educação do caráter vêm ganhando um novo impulso em todo o mundo nos últimos anos. Embora muito ainda tenha de ser discutido e efetivado para que alcancemos resultados que possam reverter o quadro da escola atual, o fato é que estamos nos colocando em movimento e a tomada de consciência em relação a esta crise – antes subterrânea – já é, sem dúvida, um grande avanço.

Ocupam relevância nesta discussão as contribuições da Psicologia acerca do desenvolvimento moral da criança e as possibilidades de se trabalhar na direção da Educação de Valores. São estes os temas que passamos a discutir, respectivamente, nas seções 2.4 e 2.5.

2.4 Contribuições da psicologia Moral Educacional

Apresentamos o aporte teórico da Psicologia Educacional que nos ajudará a compreender como a criança, através de seu desenvolvimento moral, estabelece, principalmente, sua relação com as regras, tema central de nosso estudo. Partimos de definições no campo moral e ético postuladas por La Taille (2006) para o trabalho precursor de Piaget (1932), retomado e discutido por Kolberg (1969,1984).

A Moral pode ser entendida, em linhas gerais, como a prática provinda de uma Ética. Para La Taille (2006) moral e ética são conceitos distintos. Moral refere-se à dimensão dos deveres (como devo agir?) e ética à dimensão da “vida boa”, da “vida com sentido”.

Para o autor (*idem*), a existência do plano moral nos seres humanos se afirma sob dois pontos de vista: o sociológico e o psicológico. O primeiro se define “pelo fato de não se

conhecer cultura sem sistema moral”. O segundo “pelo fato de seres humanos serem passíveis de experimentar o sentimento de obrigatoriedade, o sentimento do dever moral” (LA´TAILLE, 2006, p.32).

A moralidade, segundo La´Taille (p.31) é, pois, revestida deste *sentimento de obrigatoriedade*. Se a questão moral é “Como devo agir?”, o autor explicita que o verbo “dever”, neste contexto, é tomado no sentido de obrigatoriedade, (o que em linguística definimos como campo deôntico) e não no sentido de probabilidade (campo epistêmico), como na expressão “Ele deve estar chegando”.

Dentro de seus estudos precursores, Piaget (1994, p.38) afirma que o elemento de obrigação ou de obediência intervém na questão da moralidade desde que haja sociedade, isto é, relação entre dois indivíduos pelo menos; assim, é parte inerente da prática das regras, que a criança desde muito cedo percebe. Para ele, toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras. (PIAGET, 1994, p.23).

A partir de tais fundamentos, o autor buscou saber o que vem a ser o respeito à regra, do ponto de vista da própria criança. Seus estudos provaram que a moralidade não se dá pela interiorização passiva dos valores, dos princípios e das regras. Como explica La´Taille (2006, p.96), ao contrário, ela é “o produto de construções endógenas, ou seja, o produto de uma atividade da criança que, em contato com o meio social, re-significa os valores, os princípios e as regras que lhe são apresentadas”. Piaget (1994) destaca que os dois principais ambientes nos quais a criança desenvolve-se moralmente são: a família e a escola.

Três estágios são propostos por Piaget (*idem*) para definir a forma como a criança assimila a moral: **anomia**, **heteronomia** e **autonomia**. A **anomia** (0-4 anos) é o estágio no qual a criança não adentrou o universo das regras; as regras não estão associadas a valores como o bem e o mal, o certo e o errado. A partir dos 4 anos de idade, a criança começa a relacionar a regra à ideia de bem e mal, certo e errado. A percepção do dever simboliza que a moral começa a fazer parte do universo de valores da criança. Inicia-se a fase de **heteronomia**.

De acordo com a teoria piagetina, revisitada por La´Taille (2006), o estágio de heteronomia, ou a moral heterônoma é definido por dois conjuntos de características, complementares entre si. O primeiro contempla a compreensão das regras, o segundo, a fonte de legitimidade destas. Quanto à compreensão da regra, a criança a entende ao pé da letra e, por outro lado, privilegia as consequências da ação e não a intenção que a motivou. Ela não consegue abstrair o princípio moral que dá sentido à regra. Quanto à legitimação, a criança

estabelece a referência da regra à autoridade. Nos termos de Piaget, esta é a *moral da obediência* pelo fato de a criança considerar que é correto obedecer às regras que foram impostas por pessoas reconhecidas pela autoridade legítima. Daí a relação da moral heterônoma ao respeito unilateral: não há exigência de reciprocidade, ou dito de outra forma, o *dever* respeitar não é compensado pela concepção do direito de ser respeitado.

Por fim, o estágio de **autonomia** inicia-se por volta dos 8, 9 anos, quando a criança passa a reconhecer as regras a partir de seus princípios e, assim, libera-se da “obediência cega”. De acordo com Piaget, a autonomia começa a se desenvolver quando a criança começa a perceber que a regra não é uma lei exterior, sagrada, imposta pelos adultos, mas como resultado de uma livre decisão, e como digna de respeito na medida em que é consentida (PIAGET, 1994, p.60)

La Taille (2006) expõe que, assim como a moral heterônoma é uma moral da obediência e do respeito unilateral, a moral autônoma é uma moral da justiça e do respeito mútuo. Enquanto na moral heterônoma, os deveres têm maior importância que os direitos, na moral autônoma, os deveres e direitos são equacionados. Nos termos do autor (LA TAILLE, 2006, p.98)

Em suma, enquanto na heteronomia uma regra é moralmente boa porque a ela se deve obedecer, na autonomia o raciocínio inverte-se: deve-se obedecer a uma regra porque ela é boa. Se a regra for considerada ruim, a desobediência passa a ser uma ação moralmente legítima – coisa ainda impensável na moral heterônoma. (LA TAILLE, 2006, p.98)

Para Piaget (1994), o respeito unilateral é a primeira manifestação de respeito que surge no desenvolvimento moral da criança. Logo, ao falarmos em “respeito” na moral heterônoma, estamos vinculando-o a uma relação de coação, diferente de quando situamos respeito em relação à moral autônoma. Esse sentimento é constituído nas relações de coação social, que ocorre entre a criança e seus pais ou com outros adultos significativos para ela, como professores.

Piaget distingue dois tipos de relação social: a coação social e a cooperação. A coação social é a relação que pressupõe o respeito unilateral, ou seja, um indivíduo dispõe de um elemento de autoridade ou de prestígio ao qual o outro se submete. A cooperação pressupõe o contrário, o respeito é mútuo, a relação não está pautada em nenhum elemento de autoridade ou de prestígio. Para o autor, a obediência tem origem nas relações de coação, através da qual a criança confere valor absoluto às normas, bem como às opiniões dos adultos que veiculam a normatização. Ela toma a escala de valores destes adultos como modelo. Todavia, Piaget

(1994 apud FREITAS, 2002, p.20. grifos nossos) **constatou que a obediência conduz a uma atitude paradoxal: o sujeito considera a regra como sagrada e imutável, mas, na prática, ele não a segue.** Tal atitude paradoxal (fortemente observada em nossa investigação) ocorre, de acordo com Piaget, no período de transição entre a heteronomia e a autonomia.

La Taille (2006), revisitando Piaget (1994), reavalia a passagem do indivíduo de uma fase a outra. Ancorando-se na teoria de Kohlberg (1969, 1984), toma como argumento o fato de haver adultos que vivenciam a fase de heteronomia, nela podendo permanecer “para sempre”. Os estudos de Piaget em “*Desenvolvimento moral da criança*” não sugerem que isto seja possível.

A inovação de Kohlberg, em relação aos estudos piagetianos, foi “diluir” as três fases e não relacioná-las de forma categórica à idade dos indivíduos. Assim, para Kohlberg, o desenvolvimento moral se dá em três grandes estágios ou níveis: Pré-convencional, Convencional e Pós-Convencional, sendo que cada nível divide-se em dois sub estágios de tal forma que o desenvolvimento moral se dá em seis etapas.

O nível *Pré-convencional* corresponde àquele em que o indivíduo se orienta pelas consequências ou recompensas que suas ações acarretam; ele relaciona os conceitos de “certo” e de “errado”, “bom” e “ruim” aos efeitos do seu comportamento, cujo julgamento estabelece-se pela autoridade de quem enuncia a regra. O nível *Convencional* é caracterizado pelo fato de o indivíduo orientar suas ações em função da opinião dos grupos sociais envolventes, como a família, por exemplo. Verifica-se, assim, uma aderência a comportamentos, normas e valores aceitos pela sociedade em geral. Finalmente, à medida que atinge a maturidade moral, o indivíduo evolui para o nível *Pós-convencional*, no qual ocorre esforço claro para definição de valores e princípios que tenham aplicação e validade. Estes não mais estão vinculados à autoridade ou a grupos sociais que os adotam.

Estes níveis de Kohlberg nos indicam o que também Piaget propõe: uma sequência, uma construção em etapas ou estágios. Desta forma, de acordo com La Taille (1994), acreditar que um bom “sermão”, ou seja, o ensinamento verbal de uma determinada moral seja condição necessária e suficiente para garantir a ação moral parece ingênuo, pois, se assim fosse, não existiriam tais etapas; bastaria o sujeito assimilar o “sermão” para passar do nível pré-convencional ao pós-convencional.

Assim, fica destacada a importância da **vivência** no processo de desenvolvimento moral. No plano moral, primeiro está a ação, depois a tomada de consciência desta (abstração) que, aliás, pode muito bem ser crítica, mas que tem por base a prática vigente.

A Educação de Valores, que passamos a discutir na seção adiante, ergue-se como possibilidade de intervenção sistemática no processo de desenvolvimento moral. A escola é um dos principais ambientes sociomorais; logo, parece plausível que a formação do sujeito autônomo atravesse discussões acerca da vivência da moralidade nesta instituição.

2.5 A educação de valores – um projeto ético de cidadania

Retomamos, nesta seção, a indagação de Tognetta e Vinha (2008, p.9): “O que fazer? – indagam professores e pais, muitas vezes exauridos de forças para vencer esta batalha.”.

De antemão, cabe compreender que a educação moral não é apenas um compromisso dos pais e da escola, mas um compromisso da sociedade como um todo e de todas as suas instituições políticas, jurídicas, midiáticas e também educacionais. A reflexão de Goergen (2007) endossa as discussões que envolvem a Educação de Valores:

A sociedade está sempre plena de contradições e é no interior delas que se estabelece a luta por práticas individuais e sociais que favoreçam o bem-estar e a felicidade de todos. É nessa perspectiva que deve ser vista a tarefa de educação moral realizada no interior da escola: uma tarefa árdua que se encontra entre paradoxais e contraditórias exigências (GOERGEN, 2007, p.760).

Outro espaço de discussão se abre, então, com vistas ao apontamento de caminhos, não de respostas certas ou verdadeiras. A primeira direção surge dos estudos de Piaget e Kohlberg sobre a moralidade. Ambos destacam o desenvolvimento da moralidade como processo, no qual a vivência é crucial.

Menin (2002) afirma que a formação do sujeito não se dá por imposição de valores. Porém, não é questão de ser deixada à livre escolha de cada um. Esta formação consolida-se pelo exercício da construção de valores, regras e normas em relação de cooperação. De acordo com a autora, o exercício de relações de cooperação, ou de reciprocidade será mais amplo à medida que forem mais diversas e maiores as possibilidades de conflito que levem o sujeito a pensar no que é válido para si e para qualquer outro.

A proposta dos atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) enfatiza a necessidade de a escola assumir a educação moral como tema transversal e de fazê-lo de maneira prática, levando os alunos a praticarem relações cooperativas.

Vale ressaltar, contudo, que relações cooperativas não estão vinculadas à desconstrução da hierarquia nas relações sociais. Embora possamos utilizar o termo “democracia” em relação às práticas educacionais, para Puig (2000), o termo relaciona-se ao modelo desejável em relações políticas. Quando utilizado para caracterizar relações no âmbito familiar ou educacional é preciso considerar a existência crucial de uma assimetria “natural” nas relações, que se orienta pela diferença na responsabilidade dos papéis sociais, que nos levam a compreender a democracia a partir de outros referenciais.

Assim, por exemplo, a relação entre pais e filhos não pode ser horizontal, entre iguais, pois as atribuições dos pais são distintas em relação à responsabilidade que têm de educar seus filhos. Logo, cabe (e é necessário) a este tipo de relação, a assimetria de papéis. O mesmo se aplica no âmbito escolar, a relação entre professor e aluno não se baseia na simetria, pois, o papel assumido pelo professor exige-lhe maior responsabilidade.

De acordo com o Documento do MEC (Ministério da Educação) – Convivência Democrática – Módulo 2 - Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – de 2009: “Se queremos compreender a democracia na escola, devemos reconhecer, ao mesmo tempo, a diferença nos papéis sociais e nos deveres e buscar aqueles aspectos em que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos”. (p.8).

Desta maneira, buscando espaços democráticos na perspectiva apontada, alguns autores sugerem possíveis caminhos para a prática educacional. Assim, o **discurso reflexivo entre pares** (MIRANDA, 2005), **as assembléias** (ULISSES, 2004; TOGNETTA e VINHA, 2009) e **os estudos de caso** (JARES, 2005) são propostas de possíveis modelos educacionais, que passamos a apresentar nas subseções que se seguem.

2.5.1 O discurso reflexivo entre pares

Miranda (2005), ancorada nas teorias de Tomasello (1999), reflete acerca de um possível modelo de ação educacional orientado pela tese central de Tomasello (1999) “de que os homens aprendem não só **com** o outro, mas, fundamentalmente, **através** do outro”. De acordo com Miranda, o que Tomasello (1999) apresenta, recorrendo à proposta piagetiana, é uma estratégia de construção do saber científico e moral, qual seja, o discurso reflexivo entre pares:

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,p. 252 apud MIRANDA, 2005,p. 181)

Miranda (idem) ressalta que, embora o desenvolvimento moral da criança seja orientado, em grande parte, pela transmissão de valores dos adultos para as crianças, crianças aprendem melhor com outras crianças. E, neste sentido, afirma que “uma rota para a ação educativa pode ser a iniciativa de mediação na construção de regulações consensuais de comportamento entre jovens e crianças” (2005, p.182). A autora aponta, ainda, como ação fundamental e complementar ao discursivo reflexivo entre pares, facultar aos jovens a frequência a instâncias públicas de linguagem (palestras, entrevistas, excursões, debates, exposições, espetáculos teatrais, cinema, rituais, cerimônias, dentre outras), onde possam vivenciar regulações de comportamento interacional e linguístico, consensualmente obtidas e recuperar o sentido saudável da autoridade, da hierarquia. Enfeixando suas análises, a autora, em acordo com as teses evolucionistas de Tomasello, argumenta:

Se a aprendizagem é uma estratégia de evolução, há que se contribuir com esse projeto de humanidade, cumprindo com a tarefa de educar nossos filhos (e alunos) a partir dessa herança acumulada em forma de arte, ciência, tecnologia, em forma de molduras interacionais marcadas por um novo padrão civilizatório que combata as limitações históricas a que estamos submetidos e nos aponte o caminho da responsabilidade coletiva de construção de um projeto societário que assegure direitos e garanta liberdades de escolhas mais coletivas e humanizadoras”.

(MIRANDA, 2005, p.182)

2.5.2. As assembléias e os estudos de caso

As assembléias (TOGNETTA e VINHA, 2008) e os estudos de caso (JARES, 2004) começam por tratar o conflito como uma oportunidade de superação de problemas, tais como a violência. JARES (2004) apresenta como princípio didático os “estudos de casos extraídos da realidade do próprio alunado, do centro escolar e/ou do entorno”. Os autores reivindicam

“trabalhar sobre os problemas concretos que provocaram o conflito e não outras diferenças ou aspectos a ele relacionados; isto é, dirigir a atenção sobre os interesses e as necessidades de cada um, não sobre seus procedimentos ou pessoas.” (JARES, 2004, p.33)

A prática de assembleias vincula-se a dois aspectos bastante relevantes para a educação atual, quais sejam: os conflitos e o protagonismo juvenil. Autores como Puig (2000), Ulisses (2004, 2008), Jares (2004) dão relevo à questão do conflito, considerando-o como possibilidade de avanço, como ponto inicial na construção de relações democráticas. De acordo com Jares (2004), o conflito é

um processo natural e intrínseco à vida que, se focado de modo positivo, pode ser um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo. Por conflito entendemos um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, por meio do qual se afirmam ou se percebem interesses, valores ou aspirações contrárias. (JARES, 2004,p.36)

Para Ulisses (2008) é preciso encarar o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos do dia a dia das salas de aula. Embora possamos elencar vários tipos de conflito, o que parece mais preocupante em nossas escolas atualmente é a violência. Parece-nos que os métodos punitivos que têm sido adotados pela escola (registro de ocorrência, castigo, suspensão) não garantem que ações violentas deixem de acontecer no cotidiano escolar. É neste sentido que as assembleias são apontadas como novo caminho para a prática pedagógica.

A assembleia envolve, em seus diferentes níveis, relações entre pares, entre pares e docentes, entre docentes e direção e outras formas mais. De acordo com Ulisses (2008), pode-se considerar a assembleia como um espaço para a elaboração e reelaboração constante das regras que regulam a convivência escolar. Além disso, proporcionam o diálogo, a negociação e o encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Neste sentido, “contribuem para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas” (ULISSES,2008,p.10).

Tognetta e Vinha (2008) salientam que as assembleias contribuem assim como aponta Ulisses (2008), para o desenvolvimento moral da criança. No entanto, de acordo com as autoras, a relação moral exige argumentação, exercício de descentralização, de coordenação de perspectivas e análises à luz de princípios. Logo, o papel do adulto na condução das discussões é essencial para que se chegue a conclusões capazes de contribuir para a educação de valores. Sem tal compromisso, a assembleia será mera “falação”, através da qual não se chega a qualquer conclusão.

O modelo das assembléias, de acordo com os autores, “é o da democracia participativa que tenta trazer para o espaço coletivo a reflexão sobre os fatos cotidianos, incentivando o protagonismo das pessoas e a co-participação do grupo na busca de encaminhamentos para os temas abordados” (ULISSES, 2008,p.12).

O princípio pedagógico que destacam é a realização de “assembléias na escola”. Estas podem ser: a) de classe: destinadas de forma mais pontual a resolução de conflitos por meio de diálogo, ou ainda, para propor ou rever a regulamentação da convivência; b) de nível: envolvem todas as classes de determinado nível escolar e visam regular a convívio, as relações interpessoais, os conflitos, a utilização dos espaços e os projetos comuns; d) de escola: tratam de temas que extrapolam o âmbito de cada classe, discussões que envolvem o espaço coletivo e as relações interpessoais de toda a comunidade escolar e, por fim, e) de docentes: regula e regulamenta temáticas relacionadas ao convívio entre os docentes, direção, equipe administrativa. O objetivo é discutir princípios, atitudes e, a partir das discussões, construir regras de regulação coletiva e propostas de resolução de conflitos.

Tognetta e Vinha (2008) justificam:

se tal “educação” (moral), no que tange ao sentido amplo da palavra, ocupa-se de formar pessoas que respeitam a si e aos outros, sobram justificativas para que haja na escola um trabalho construtivo e sistematizado com as regras. (...) Este é o cenário: ninguém há de negar o valor das regras. Mas o que se tem feito com elas demonstra no mínimo, muitas vezes, um desconhecimento de como a moral se constrói e uma ausência de reflexão sobre elas no espaço educacional. (TOGNETTA & VINHA, 2008, p.10)

Acredita-se, pois, na vivência de alunos e professores em relação de cooperação. Levar a comunidade escolar a refletir sobre seus conflitos e buscar soluções na coletividade parece ser um bom caminho para o início de uma prática pedagógica voltada para a Educação de Valores.

Diante da árdua tarefa, vale considerar que, para nenhum destes autores, uma Educação de Valores corresponde à implantação de uma disciplina específica que tome valores como conteúdos. Este tipo de educação “Moral e Cívica” já teve espaço no Brasil e seus resultados, para a geração de pais e educadores atuais, não foram os melhores. Os debates sobre a questão promovem uma Educação de Valores que não seja doutrinária (cf.seção 2.3) nem relativista, mas que esteja calcada na *vivência democrática* da moralidade.

Apresentamos, no próximo capítulo, a Metodologia empregada em nossa pesquisa.

3. DELINEAMENTO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E DO PERFIL DOS SUJEITOS INVESTIGADOS

Este trabalho dissertativo caracteriza-se, metodologicamente, como um estudo de caso, que é uma “maneira de se fazer ciência” (YIN, 2002) provinda das ciências sociais. Nos termos de YIN (2002), o estudo de caso se configura como uma forma de compreensão de uma dada realidade. Para MARTINS (2002) o estudo de caso tem caráter particularista que exige debruçar-se sobre uma situação específica, buscando o que há nela de mais essencial e característico.

O estudo de caso é, portanto, o formato que caracteriza esta pesquisa, cujo intuito é **conhecer a vivência das regras em uma escola da rede pública a partir da voz dos alunos**. Desta forma, a realidade que se quer desvelar nesta pesquisa emerge do DISCURSO dos sujeitos investigados.

A análise deste discurso exige, nos termos de nossa pesquisa, o que é denominado como metodologia mista. Os autores TASHAKKORI e TEDDIE (1998), definem a metodologia mista como a associação de procedimentos de pesquisa qualitativa e quantitativa, validados de acordo com as necessidades da pesquisa. Assim, os autores rompem com a visão dicotômica que, por longo tempo, separou tais paradigmas. Sustentou (E ainda sustenta.) tal divisão a crença de que os modelos quantitativos e qualitativos de pesquisa representariam modos opostos e incompatíveis de concepção ontológica e epistemológica. Assim, ao primeiro equivaleria uma visão positivista e acabada do conhecimento e da realidade, enquanto o segundo paradigma se pautaria por uma perspectiva mais flexível, fortemente contextualizada e idiossincrática.

Nossa opção por um paradigma misto decorre de nosso compromisso com a empiria - dados coletados mediante instrumento, são observados, descritos e interpretados. Primeiro, valemo-nos da construção de uma base de dados ampla, constituída por diferentes vozes (os discursos discentes emitidos sob forma de resposta ao instrumento investigativo) que precisam ser quantificadas para representar a experiência coletiva; segundo, é preciso qualificar, interpretar tais vozes para se chegar à compreensão do modo como os sujeitos significam as regras em seu convívio escolar.

Assim, em termos de nossas análises linguísticas e, mais estritamente semânticas, a metodologia de pesquisa adotada caracteriza-se como mista porque é realizada em duas esferas.

A primeira delas focaliza as escolhas lexicais (Unidades Lexicais - ULs) e os *frames* que tais ULs evocam, o que nos permite aceder às experiências e às crenças configuradas no discurso dos sujeitos investigados. A questão é buscar compreender, através da expressão linguística – “palavras representam categorias de experiência” (FILLMORE 1982, p. 26) – a perspectiva que os sujeitos desta comunidade escolar impõem sobre as cenas sociomorais.

A segunda esfera de análise linguística envolve a frequência de utilização de tais ULs e *frames*. Esta abordagem dá caráter quantitativo ao trabalho e se justifica na medida em que, dentro dos parâmetros teóricos da Linguística Cognitiva e da Linguística de Corpus, a frequência de uso se correlaciona com os processos de convencionalização do léxico e da gramática.

Dito de outro modo, a gramática e o léxico emergem do uso que integra a arquitetura cognitiva da linguagem. Assim, neste estudo, estamos assumindo a premissa de que a frequência de uso de ULs e *frames* no conjunto de todos os discursos remete a experiências sociais mais marcantes e mais significativas para a comunidade escolar em foco.

Tais parâmetros metodológicos replicam e consolidam o caminho já traçado por outros projetos nodais dentro de nosso macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2011- FAPEMIG e PNPd/CAPES). O que se pretende evidenciar é o papel da Semântica de *Frames* e de seu dicionário computacional (*FrameNet*) na análise de discursos e na interpretação da realidade social – em nosso caso, a realidade escolar – que tais discursos perspectivam.

Outra esfera analítica neste estudo, de caráter qualitativo, remete à expansão do universo “microlinguístico”, promovendo a leitura dos dados, já definidos e categorizados em termos linguísticos, à luz de teorias provindas de outros campos teóricos, como a Linguística Aplicada, a Educação e a Psicologia Moral. O propósito é chegar a um exercício hermenêutico mais elaborado – o que a Linguística sozinha não pode alcançar – de modo a melhor compreender a realidade educacional que temos como objeto deste estudo.

Frente ao exposto, passamos a apresentar os procedimentos analíticos efetivados neste estudo, começando pela descrição do cenário investigativo (seção 3.1) e pelo delineamento do perfil dos sujeitos participantes através da análise da primeira parte do instrumento investigativo (seção 3.2). Em seguida, traçamos algumas observações e reflexões contidas no diário de bordo, elaborado durante as semanas em que as pesquisadoras estiveram visitando a

escola (seção 3.3). Por fim, dedicamo-nos à apresentação das medidas metodológicas utilizadas na coleta e na análise dos dados oferecidos pela segunda parte do instrumento, quais sejam as respostas discursivas dos alunos (seção 3.4).

3.1 Cenário: a escola

O cenário de nossa pesquisa é uma escola pública, situada na cidade de Muriaé - MG. A escola atende 398 alunos do nível fundamental de ensino – 1º ao 9º ano. No turno matutino, são atendidas as turmas de 6º ao 9º ano (234 alunos) e no turno vespertino as turmas de 1º ao 5º ano (164 alunos). A escola tem uma turma atendida em horário integral. Esta turma é multisseriada, com 7 alunos de 1º ao 5º ano que participam do PAV³ (Programa Acelerar para Vencer).

O corpo docente é constituído por 21 professores e 2 gestores (diretora e vice-diretora). A escola conta com 12 funcionários que atuam na limpeza das salas e dependências da escola e na cantina, cozinhando e servindo a merenda.

A instituição tem como estrutura física: 8 salas de aula, 1 sala de professores, 1 diretoria, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 despensa, 3 banheiros e 1 galpão. Neste galpão são acomodados tanto materiais de limpeza quanto cerca de 100 livros de literatura que compõem a “Biblioteca Itinerante”.

A escola não tem um espaço destinado à pesquisa, à leitura, ao contato com os livros. Por isto, foi criado o projeto “Biblioteca Itinerante” que consiste em levar para a sala de aula, através de um carrinho de supermercado, as obras literárias de que a escola dispõe.

Além da falta de espaço adequado para a acomodação dos livros e para a realização de atividades de leitura, a escola também carece de lugar adequado para as aulas de educação física. Não há quadra de esportes e o espaço onde as aulas de educação física se realizam é uma espécie de estacionamento onde os professores deixam seus carros.

A escolha por este cenário investigativo se deve ao fato de uma das pesquisadoras do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (cf. Introdução) atuar nesta escola como

³ PAC - Programa de Aceleração da Aprendizagem “Acelerar para Vencer” foi criado para alunos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais que apresentam, pelo menos, dois anos de distorção idade/ano de escolaridade. Foi implantado através da RESOLUÇÃO Nº 1 033, de 17 de janeiro de 2008.

professora de Língua Portuguesa. Durante muitos encontros do grupo, a pesquisadora relatava e discutia os problemas de *Indisciplina* que esta escola vivencia.

Surge, assim, o interesse pelo estudo desta comunidade escolar. E, desde muito cedo, a vontade de abordar as “regras” da escola, entendendo que a (in) disciplina perpassa esta questão.

Conhecíamos as queixas dos professores, tendo a pesquisadora como porta-voz da concepção docente. Optamos por conhecer o “outro lado”, ou seja, a voz discente.

A pesquisa focalizada nos alunos já é prática do macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”. Logo, a contribuição deste estudo de caso para o macroprojeto é contrastar “realidades”, buscar generalizações que viabilizem políticas educacionais capazes de atuar em favor da ressignificação da escola.

Este trabalho dissertativo assumiu como **sujeitos de pesquisa os 164 alunos dos primeiros anos do ensino fundamental**. As vozes dos adolescentes serão estudadas em uma segunda pesquisa, também no nível de mestrado, pela professora e pesquisadora do nosso GP, Marta Alvarenga.

Para compreender o universo das regras escolares na concepção das crianças dos primeiros anos do ensino fundamental, foi elaborado um instrumento investigativo que passa a ser descrito e comentado.

3.2 O instrumento investigativo e nossos sujeitos

Nossa metodologia consistirá na análise de dados primários coletados através de instrumento investigativo que é constituído de duas partes: a primeira delas nos fornece dados acerca do perfil dos sujeitos e a segunda nos fornece o material linguístico, o discurso discente acerca das regras escolares.

A primeira parte, analisada na próxima seção, delinea-se da seguinte forma:

A - Se você quiser, escreva um pseudônimo (um nome “de mentirinha”), com o qual vamos identificá-lo: _____

Sexo: () masculino

() feminino

Idade: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

B - Escolaridade: Ensino Fundamental

1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º () 7º () 8º () 9º ()

Há quanto tempo você estuda nesta escola? _____

C – Quem é responsável por você?

() pai () mãe () pai e mãe () outros: _____

Qual a profissão de seu (s) pais(s) ou responsável (eis)?

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

A análise desta primeira parte do instrumento nos permite configurar o perfil dos sujeitos investigados. A análise da segunda parte que recorta o objeto central do presente estudo será apresentada no capítulo de análise (Cap. 4).

3.2.1. Quem são os sujeitos desta pesquisa?

As questões que compõem esta primeira análise são relativas: a) à idade, sexo e região onde moram os alunos; b) à relação idade/ ano escolar; c) à constituição familiar e à profissão dos pais ou responsáveis e d) à frequência com que os sujeitos pesquisados vivenciam determinadas práticas sociais.

a) Sexo, Região onde moram e Idade

A pesquisa conta com 164 sujeitos, dentre os quais 88 (53,7%) são do sexo feminino e 75 (45,7%) do sexo masculino. Um sujeito, que corresponde a 0,6% do universo pesquisado, não respondeu esta questão.

Os alunos moram no bairro onde a escola se situa (152 – 92,68%) ou em bairros muito próximos (12 – 7,32%). Este dado mostra que a escola atende a comunidade na qual está inserida.

A faixa etária dos pesquisados é de 6 a 13 anos de idade. Chamou-nos a atenção o fato de haver crianças com 13 anos cursando ainda a primeira etapa do ensino fundamental. Então, relacionamos as idades com os anos escolares para sabermos quantos alunos estão fora da faixa etária indicada para o ano escolar que estão cursando.

b) A relação Idade/ Ano Escolar

Sabíamos que havia na escola uma turma, com sete alunos, que apresentava distorção entre idade e ano escolar, ou seja, crianças que estão fora da faixa etária indicada ao ano escolar que cursam.

De acordo com os documentos oficiais, o principal deles é a Lei nº 11.274/2006, o ensino fundamental é composto por nove anos de escolaridade. O 1º ano é dedicado às crianças com seis anos de idade. Assim, de acordo com o proposto oficialmente, a relação entre idade e ano escolar, nos primeiros anos do ensino fundamental, se dá da seguinte forma:

Ano Escolar	Idade
1º ano	6 anos
2º ano	7 anos
3º ano	8 anos
4º ano	9 anos
5º ano	10 anos

Os sete alunos da turma do PAV (Programa Acelerar para Vencer) apresentam defasagem entre idade e ano escolar e, justamente por isto, estão inseridos neste programa. São alunos que têm idade entre 11 e 13 anos e cursam, em uma turma bisseriada, o 4º e 5º ano do ensino fundamental. No entanto, os dados revelam que os alunos do PAV não são os únicos a apresentar esta diferença entre idade/ano escolar.

A análise realizada a partir das respostas dos alunos sobre idade e ano escolar nos revela que 99 alunos (60%) estão fora da faixa etária relativa ao ano escolar que cursam. Apenas 64 alunos (39%) cursam o ano adequado a sua idade, e 1 aluno (1%) não respondeu esta questão. O gráfico abaixo ilustra esta análise:

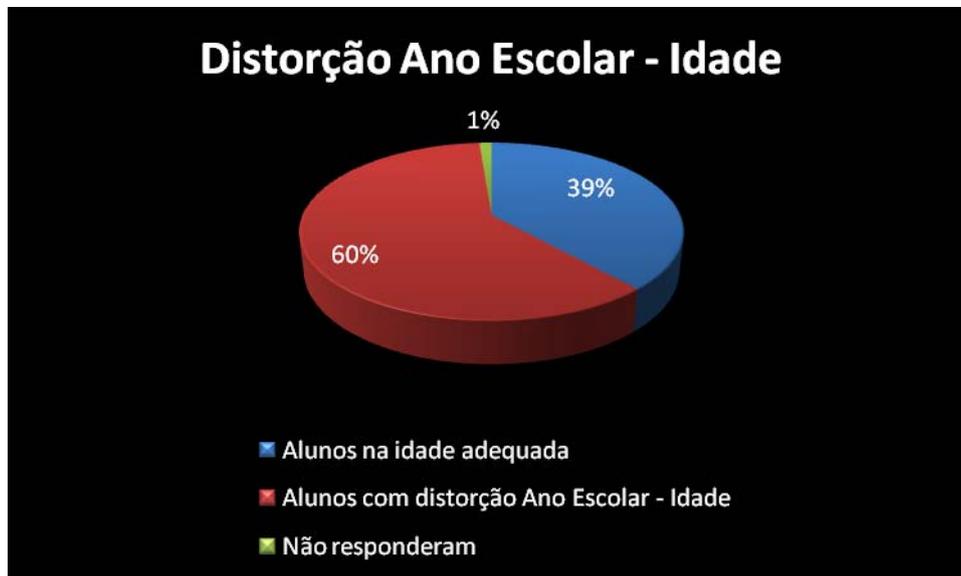


Gráfico 7 - Distorção Idade/Ano Escolar

Este “achado” é significativo e, particularmente, para nós, pesquisadores e educadores, muito preocupante, pois atrela-se à repetência. Dentre os alunos pesquisados, 60% já repetiu, no mínimo uma vez, um ano escolar.

Para refletirmos acerca dos efeitos da repetência e do que levou esta escola a atingir este alto índice seria necessária uma pesquisa mais específica, o que não se constitui como foco do presente estudo. No entanto, sabe-se que a repetência configura-se como um problema educacional e está presente no nosso cenário de pesquisa.

Passamos à análise de aspectos relativos à composição das famílias dos sujeitos e das profissões dos pais ou responsáveis por eles.

c) *A constituição familiar e a profissão dos pais ou responsáveis*

Todos os alunos responderam esta questão. De acordo com os dados, nossos sujeitos estão inseridos em ambiente familiar. Apenas 6,1% não moram com o pai ou com a mãe.

A estrutura familiar prototípica, ou seja, o pai e mãe como responsáveis pelos filhos é representada por 60% das respostas. No entanto, há um número significativo, 25%, de alunos que tem apenas a mãe como responsável. Este dado revela o que Giddens (2006) discute em seus estudos acerca da reorganização da “família padrão”.

De acordo com o autor, a família da década de 1950, na qual o pai assegura o sustento da família e a mãe, dona de casa, cuida dos filhos é substituída, nos dias de hoje, por outros tipos de organização familiar, dentre as quais a família na qual há apenas a mãe e os filhos.

O gráfico abaixo ilustra a categorização das respostas dadas à questão: Quem é responsável por você?



Gráfico 8 - Responsáveis

Além de sabermos que estes alunos estão amparados pela família foi possível saber a profissão dos pais ou responsáveis por eles e, assim, conhecer a classe social à qual pertencem.

Utilizamos nesta análise o agrupamento proposto pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no questionário socioeconômico aplicado aos candidatos ao vestibular. As profissões são agrupadas da seguinte forma:

AGRUPAMENTO 1: Banqueiro, deputado, senador, diplomata, capitalista, alto posto militar (como general), alto cargo de chefia e gerência em grandes organizações, alto posto administrativo no serviço público, grande industrial (empresa com mais de 100 empregados), grande proprietário rural (com mais de 2.000 hectares), outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 2: Profissional liberal de nível universitário como médico, engenheiro, arquiteto, advogado, dentista, etc.; cargo técnico-científico, como pesquisador, químico-industrial, professor de universidade, jornalista ou outra ocupação de nível superior; cargo de chefia ou gerência em empresa comercial ou industrial de porte médio (10 a 100 empregados); posto militar de tenente, capitão, major, coronel; grande comerciante, dono de propriedade rural de 200 a 2.000 hectares e outras ocupações com características semelhantes.

AGRUPAMENTO 3: Bancário, oficial de justiça, professor primário e secundário, despachante, representante comercial, auxiliar administrativo, auxiliar de escritório ou outra ocupação que exija curso de 1º grau (ginasial) completo, incluindo funcionário público com esse nível de instrução e que exerce atividades semelhantes, posto militar de sargento, subtenente e equivalentes; pequeno industrial (até 10 empregados), comerciante médio, proprietário rural de 20 a 200 hectares, outras ocupações com características semelhantes.

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

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

AGRUPAMENTO 6: Do lar.

A partir destes agrupamentos, categorizamos as ocupações citadas pelos alunos como correspondentes à profissão de seus pais ou responsáveis e o gráfico demonstra que a maioria das profissões citadas são aquelas dos Agrupamentos 4 e 5 como mostra o gráfico:

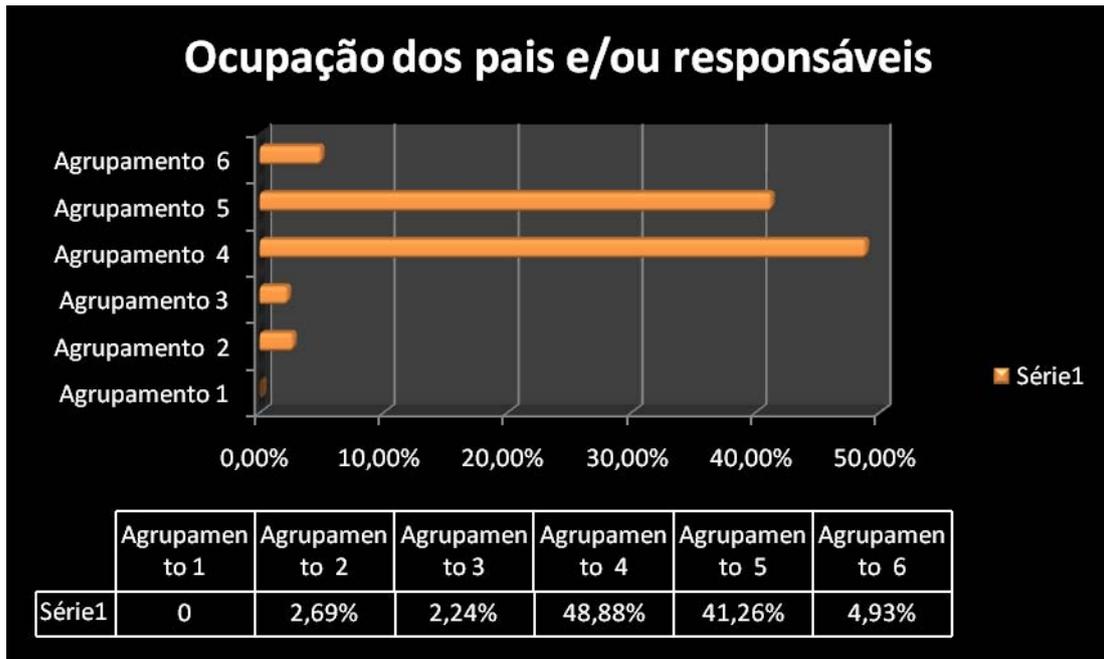


Gráfico 9 - Ocupação dos pais e/ou Responsáveis

Os agrupamentos 4 e 5 somam mais de 90% das profissões citadas, o que permite inferir que os alunos pertencem à camada popular da sociedade. Estas profissões não exigem nível superior de escolaridade.

Os dados delineiam, ainda, o que é discutido por Giddens (2006) acerca da família, ou seja, menos de 5% das famílias estão configuradas no modelo de “família tradicional” em que a mãe cumpre o papel de dona de casa.

Passamos a apresentar a última análise desta primeira parte, cujo objetivo é destacar as vivências destes sujeitos em relação a práticas sociais em instâncias públicas.

d) A frequência com que os alunos vivenciam determinadas práticas sociais

Foram dadas algumas opções de alguns eventos, realizados em instâncias públicas e privadas que implicam práticas interacionais e linguísticas com graus distintos de formalidade e letramento. Coube aos alunos marcar a frequência com que participam destes eventos. Os eventos elencados foram: cinema, teatro, palestras, exposições culturais, shows musicais, cerimônias religiosas e festas na casa de amigos.

Os alunos frequentam com maior frequência “festas na casa de amigos”, 36% dos dados correspondem a este evento. Em segundo lugar, ou seja, a prática social que também realizam com frequência é “cerimônias religiosas”, que está representada por 29% dos dados.

Na lista das práticas menos usuais estão, em ordem decrescente, a ida a exposições culturais (7%), a palestras (6%), ao cinema (5%) e ao teatro (4%).

Apresentamos dois gráficos que se complementam, pois mostram o mesmo resultado sob perspectivas diferentes. No primeiro gráfico, computamos as respostas referentes às respostas assinaladas como “com frequência” e, no segundo, àquelas assinaladas como “nunca”.



Gráfico 10 - Práticas realizadas Com Frequência



Gráfico 11 - Práticas Nunca realizadas

Como mostram os dados, a prática social que os alunos apontam como mais frequente em sua vivência é a festa em casa de amigos, que se caracteriza pela informalidade. O aluno não precisa, em tese, de se “instrumentalizar” em termos de padrões linguísticos e interacionais mais formais e letrados para participar deste tipo de evento. Soma-se a isto a escassa participação em eventos como palestra, teatro, cinema, exposições culturais, por exemplo, que representam grandes oportunidades de educação para as práticas de oralidade pública e, portanto, de contato com REGRAS que envolvem o uso da linguagem (hora de falar e de calar-se, o que e como falar) e padrões adequados de interação.

A baixa vivência de tais práticas públicas de letramento na vida em sociedade e a pouca preocupação e mesmo a falta de consciência da escola em relação à educação para tais vivências pode se articular com a ausência de regras comportamentais que, segundo depoimento dos docentes, parece vigorar dentro e fora da sala de aula no espaço escolar em estudo.

Delineado o perfil de nossos sujeitos, passamos a algumas observações e reflexões que registramos no Diário de Campo.

3.3 O diário de campo

O uso de nosso Diário de Campo, como fonte de informação complementar, nos permite destacar pontos relevantes acerca do cotidiano escolar. O primeiro deles é o fato de a escola não dispor de um regimento escolar, ou seja, um documento no qual estejam dispostas regras para os professores e alunos e possíveis maneiras de tratar as infrações a estas regras.

Durante as semanas em que visitamos a escola, ouvimos repetidas vezes os professores dizerem que a escola é caótica, que os alunos não obedecem regras.

De fato, em algumas turmas, tivemos dificuldades para aplicar o questionário porque os alunos não permitiam que os professores falassem. Não havia organização de modo que cada aluno falasse a seu tempo e o professor também pudesse falar. Todos falavam juntos, gritavam, levantavam de suas mesas e se dirigiam a outros colegas. A situação fugia ao controle do professor.

A diretora era sempre chamada nestes momentos. E, diante das “ameaças” dela, conseguíamos realizar a pesquisa. Estas ameaças consistiam em suspensão, ficar sem recreio e registro no caderno de ocorrências. Este caderno documenta algo grave, que tenha ocorrido na escola e é utilizado, segundo a diretora, nas reuniões com os pais, quando estes são chamados a comparecer na escola em função do (mal) comportamento do aluno.

Presenciamos muitas cenas de violência, tanto entre alunos quanto entre alunos e professores. Geralmente, funcionários (quando as cenas aconteciam na quadra) “contornavam” a situação, enviando os alunos para a direção. A mesma postura foi tomada (diversas vezes) por professores que se sentiam agredidos: encaminhavam o aluno para a direção. Com isto, a sala da direção estava sempre cheia de alunos.

Observamos que os alunos eram advertidos pelos professores, funcionários e diretora todos os dias durante o recreio para *não correrem, não subirem nas árvores, não subirem no barranco e não ficarem atrás da escola*, em um espaço vago, onde não há nada. Difícil conter as crianças em um espaço muito restrito onde não há nada a fazer. Logo, tudo o que faziam era exatamente o proibido: corriam, subiam no barranco e ficavam lá atrás.

Chamou-nos a atenção a sujeira do pátio e das salas de aula. Percebemos que os professores chamam a atenção para este ponto, mas parece não adiantar. Os funcionários responsáveis pela limpeza queixam-se da quantidade de lixo que é jogada no chão das salas de aula e no pátio.

Outro aspecto que também vale destaque é a ênfase e o zelo despendidos pela escola em relação ao uniforme. Os alunos são “monitorados” enquanto chegam à escola. Aqueles que estão sem uniforme são advertidos verbalmente pelos funcionários. Embora não haja punição, também não há explícito nas ações de advertência verbal o porquê da importância do uso do uniforme.

Por fim, relatamos a reação dos professores em relação à nossa estadia na escola. Parece que os professores sentiam-se ameaçados ou avaliados com a nossa presença. O nosso objetivo primeiro era também ouvi-los, ou seja, realizar a análise linguística com base nos questionários (semelhante aos do aluno) que responderiam. No entanto, a participação dos professores foi muito baixa, não viabilizando esta “contraparte” da realidade escolar.

A próxima seção é dedicada aos procedimentos usados para construção e análise dos dados primordiais desta pesquisa, o DISCURSO destes alunos acerca das regras, materializado através das respostas à segunda parte do instrumento investigativo.

3.4. A Construção dos *corpus* e os procedimentos de análise

A segunda parte do instrumento investigativo é constituída de três questões discursivas voltadas para a concepção discente a respeito de “regras” e para as práticas vigentes das regras na escola. Os alunos responderam às seguintes questões:

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

Questão 2: Existem regras na sua escola?

() Não.

() Sim. Cite pelo menos 03 delas. _____

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

A constituição do corpus desta pesquisa se deu em três momentos: aplicação dos questionários, digitalização e etiquetagem das respostas.

A aplicação do questionário foi realizada por duas pesquisadoras do macrojeto Práticas de Oralidade e Cidadania. Os alunos, em sala, respondiam, **por escrito**, as questões com a ajuda das pesquisadoras quando isto se fazia necessário. Os alunos que ainda não adquiriram domínio do código escrito responderam oralmente e o registro das respostas foi feito por uma das pesquisadoras. Tal forma de obtenção de dados implica definir nosso corpus como uma base de dados natural (porque representa o discurso dos sujeitos), mas não espontânea (por tratar-se de um discurso provocado pela pesquisa).

A etiquetagem e a digitalização dos dados foram realizadas pelas pesquisadoras junto às bolsistas de Iniciação Científica. A etiquetagem foi feita através de letras e números de forma a não permitir a identificação de um sujeito específico, garantindo o anonimato de todas as crianças pesquisadas. Temos, por exemplo, uma resposta etiquetada da seguinte forma: “A1 – 15”, que indica aos pesquisadores que se trata de um aluno do primeiro ano, resposta 15. As respostas são agrupadas por questão.

Definida a forma de constituição do corpus, passamos à apresentação dos procedimentos de análise do discurso discente.

Conforme explicitado anteriormente (cf. Introdução e cap. 1) tomamos a Semântica de *Frames* como nossa base teórico-metodológica central para a análise dos discursos e o *frame* (cf. cap.1) como nossa principal categoria analítica. O propósito é desvelar as cenas conceptuais, as experiências evocadas pelos alunos em seus discursos sobre o processo de normatização de sua rotina escolar. Outras categorias semânticas, como a polaridade e a modalidade (cf. cap. 4) emergem em nossas análises, sem ocupar, no entanto, o espaço reservado aos *frames*.

A partir dessa definição, os passos analíticos seguem a ordem seguinte:

1. Levantamento das listas de Unidades Lexicais (ULs) e de Unidades Construcionais (UCs) mais relevantes no corpus;
2. Identificação dos *frames* que as ULs (Unidades Lexicais) e UCs (Unidades Construcionais) evocam;
3. Busca destes *frames* nas Plataformas Lexicográficas *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/>) e *FrameNet Brasil* (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>) (cf. cap. 1);
4. Proposição de novos *frames* não descritos pela *FrameNet*, mas evocados no corpus;
5. Análise destes *frames* a partir da camada de notação semântica, isto é, dos Elementos do *Frame* (EFs) (cf.cap. 1);
6. Estabelecimento de redes de relações entre *frames*, nos termos da *FrameNet* (cf. seção 1.3).

Exemplificando alguns dos procedimentos acima, podemos tomar o seguinte dado do corpus:

A3-20- não **CORRER** atrás da escola.

A resposta apresenta a UL “correr” e o EF Área “atrás da escola”. Estas duas pistas linguísticas nos levam ao *frame* Movimento_Próprio descrito na *FrameNet* . Outras ULs, como “andar, subir,” evocam o mesmo *frame*.

Assim, partimos da análise da UL presente no discurso discente à descrição do *frame*; o caminho é inverso ao traçado pela *FrameNet*. Daí a importância do trato minucioso dado a cada unidade lexical.

Outro procedimento fundamental em nossa análise linguística, de natureza quantitativa, é o estabelecimento de frequência de ocorrência de ULs e *frames*. (cf. seção 3.1).

Como já explicitamos ao longo dos capítulos anteriores, nosso objetivo é desvelar as pistas deixadas pelo discurso discente que nos conduzam às vivências coletivas, às experiências de uma comunidade escolar como um todo.

Nosso propósito analítico, portanto, não é o sujeito individual, mas o sujeito como parte integrante de uma comunidade. Assim, a frequência de ULs e de *frames*, com os de tipos de EFs lexicalizados, no conjunto dos discursos discentes é um dado importante no que tange à relevância e à convencionalização das experiências de normatização no espaço escolar em foco. Isto significa que quanto mais frequente for uma categoria explícita através do *frame*, maior revelado deve ser dado a ela no entendimento da representação da vivência escolar na concepção dos alunos.

Por fim, a partir dos resultados das análises linguísticas, procedemos ao exercício hermenêutico, valendo-nos de considerações advindas de outros campos teóricos (cf. cap. 2) e buscando relacionar as cenas conceptuais, as experiências emergentes acerca dos processos de normatização vigentes na escola com a questão educacional enfrentada, qual seja, a “crise da sala de aula”.

4. O DISCURSO DISCENTE SOBRE A NORMATIVIDADE

*Calo-me, espero, decifro.
As coisas talvez melhorem.
São tão fortes as coisas!*

DRUMMOND (2002)

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados coletados através das três questões do instrumento investigativo (cf. metodologia), rerepresentadas no quadro abaixo:

<p>Questão 1: Para você, o que é uma regra? Questão 2: Existem regras na sua escola? <input type="checkbox"/> Não. <input type="checkbox"/> Sim. Cite pelo menos 03 delas. _____ Questão 3: Que regras você acha que a escola deveria ter? Cite no mínimo três regras.</p>

A análise exposta neste capítulo está estruturada em quatro seções. Na seção 4.1 – O que é uma regra para os alunos? – desvela-se a concepção de regra na perspectiva discente. Na segunda seção – 4.2 – As regras da escola – a análise centra-se no conteúdo semântico das regras ou mais especificamente, nas cenas conceptuais por elas evocadas. Na seção 4.3 – As regras ideais –, destaca-se o conteúdo das regras ideais, ou seja, aquelas que, de acordo com os alunos, a escola deveria ter.

Conforme explicitado nos capítulos anteriores, o aporte teórico que embasa esta análise, de viés semântico, é fundamentalmente a Semântica de *Frames* de FILLMORE (1982, 2003) e a proposta metodológica que sustenta o trabalho lexicográfico da *FrameNet* (RUPPENHOFER et al. 2006, 2010).

Duas categorias semântico-pragmáticas endossam ainda as análises. A primeira são os estudos semântico-pragmáticos de ISRAEL (2008) que são evocados para a busca da compreensão sobre construções polarizadas (positivas ou negativas) no discurso discente. A segunda é o conceito de modalidade (MIRANDA, 2005a) usado para a descrição de construções modais.

As teorias educacionais e psicológicas acerca do desenvolvimento da moralidade apresentadas por autores como Piaget (1994), Tognetta (2004), Miranda (2005), La Taille (2006), Georgen (2007), Jares (2007), Tognetta & Vinha (2008), Lima (2010) e Bernardo

(2011) também fornecem subsídios à análise, permitindo uma interpretação mais fundada das questões educacionais em foco.

Apresentada a agenda analítica e nosso suporte teórico, passamos à análise do DISCURSO discente acerca do ambiente escolar e da normatividade presente neste contexto.

4.1. O que é uma regra para os alunos?

A análise que apresentamos nesta seção versa sobre a concepção de regra enunciada pelos alunos, remetendo às respostas dadas à primeira questão de nosso instrumento investigativo (*Para você, o que é uma regra?*). Interessa-nos o modo como, através da conceptualização de regras, estas crianças revelam seu desenvolvimento moral e suas vivências no domínio da normatividade escolar.

Analisamos 155 respostas de alunos com idade entre 6 e 13 anos, que cursam a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Os alunos respondem à questão de duas maneiras distintas:

Conceituando, atribuindo uma definição para “regra” (81,9% – 127 respostas);

Exemplificando, citando uma ou mais regras. Para estes alunos, “regra é a própria regra” (18,1% – 28 respostas).

Os exemplos abaixo ilustram as categorias de respostas ‘i’ (1 a 4) e ‘ii’ (5 a 8) acima:

- 1- A2-6- Regra é a lei, a gente obedece.
- 2- A3-6- Uma ordem que tem que ser seguida.
- 3- A4-6- É uma ordem que tem que ser cumprida.
- 4- A5-24 É um mandamento que deve ser cumprido.

- 5- A3-3- Não bater nos coleguinhas.
- 6- A3-30- É como entra na casa de alguém, por exemplo, não pode pisar no chão que está molhado.
- 7 - A4-23- Não xingar, não dar apelido, não correr, não falar, não sair de casa, não bagunçar a casa.
- 8 - A5-30- Arrumar casa, lavar terreiro, arrumar cama, varrer casa, varrer terreiro.

Uma análise breve das 28 respostas da categoria “ii” mostrou que os alunos citaram, ao todo, 73 regras. Os alunos, ao citarem regras quando esperávamos uma definição, ilustram a maneira como inicialmente a criança se desenvolve moralmente (cf. seção 2.4). A criança interage primeiramente com o aspecto mais concreto da moralidade: a regra em si. Podemos relacionar o fato de estas crianças optarem por citar as regras por ainda não abstraírem o princípio das mesmas a ponto de distanciarem-se da vivência para formular uma definição, ou ainda, por ser uma maneira mais fácil de responder à pergunta.

Optamos por analisar estas regras na seção 4.2 destinada à segunda questão do instrumento investigativo (“Existem regras na sua escola? Cite pelo menos três delas”), na qual pesquisamos o conteúdo semântico das normatizações escolares.

Passamos a analisar, portanto, as respostas que se configuram como Construções de Definição, objetivando desvelar a concepção de regra presente no discurso discente. Cabe pontuar que o termo Construção é usado neste estudo no sentido habilitado pela Gramática das Construções (GOLDBERG, 1995). Este modelo, erigido no seio da Linguística Cognitiva, se contrapõe a uma visão formalista da gramática e tem como unidade analítica a Construção, vista como um par de forma - sentido.

Assim, unidades linguísticas como os morfemas, as palavras, as expressões idiomáticas, as sentenças são consideradas construções e analisadas, de modo holístico, em termos de suas propriedades formais e semântico-pragmáticas. Nesse enquadre, a gramática de uma língua se define como uma rede de construções (ou signos, no sentido saussuriano) erguida na cultura através do uso.

Nos termos definidos, portanto, as respostas que estamos categorizando como Construções de Definição remetem a unidades discursivas de que fazemos uso, em nossa cultura, para definir algo. Emparelhada a tal função discursiva, estas construções, configuradas em nossas práticas interacionais e linguísticas, apresentam estrutura formal própria, marcada por um grau maior ou menor de convencionalização. Dito de outro modo, como um par de forma-sentido, a definição implica uma expectativa semântico-discursiva e um padrão sintático mais ou menos estável.

É o que passamos a discutir nas próximas subseções, procurando desvelar, através dos *frames* emergentes, quais as cenas conceptuais evocadas. Nossa pergunta pode ser colocada nos seguintes termos: Quais são as categorias da experiência (ou *frames*) codificadas por estes alunos por meio das escolhas linguísticas feitas em seus discursos?

4.1.1 Os *frames* emergentes na conceptualização de regra

O cerne da análise desta primeira questão é o trabalho com os *frames* que emergem das Construções de Definição de regra, presentes em nosso corpus. A base metodológica adotada neste nível de análise semântica, ancorada na Semântica de *Frames* e na plataforma lexicográfica *FrameNet*, foi descrita no capítulo de Metodologia.

Retomando, de modo abreviado, o que fizemos foi levantar, em primeiro lugar, as denominadas Unidades Lexicais (UL) ou Unidades Construcionais (UC) que instanciam os conceitos enunciados pelos discentes para, em seguida, identificar as cenas conceptuais ou *frames* por elas evocados. A expectativa é, pois, que as escolhas linguísticas dos nossos sujeitos nos indiquem as categorias de experiências (os *frames*) deste grupo acerca da normatividade.

Tais análises nos conduzirão, por fim, ao exercício interpretativo, com discussões advindas de outros campos disciplinares como a Educação e a Psicologia Moral.

Analizamos, portanto, as 127 respostas que correspondem a Construções de Definição. Emergem destas respostas 142 ULs e UCs que remetem ao *frame* Normatividade. Este corresponde a uma cena na qual se define o princípio da autoridade como forma de regulação de conduta de um indivíduo. O primeiro dado revelado na análise da Definição de Regra dos alunos é que todas as 127 respostas apontam para este *frame*, não havendo nenhuma outra cena conceptual marcada no discurso discente.

Assim, a concepção discente de regra se configura a partir do *superframe* mais abstrato e não lexicalizado: Normatividade. A este *superframe* se vinculam outros dois *frames* pela relação semântica de *Ponto de Vista*: Norma_obediência (O ponto de vista de quem obedece) e Norma_comando (O ponto de vista de quem comanda). O *frame* Norma_obediência, por sua vez, tem a ele vinculado, por relação de *Usando o frame* Obrigado_Obedecer. O diagrama 1, explicita tais relações *frame-a-frame* que passamos a descrever nas seções seguintes.

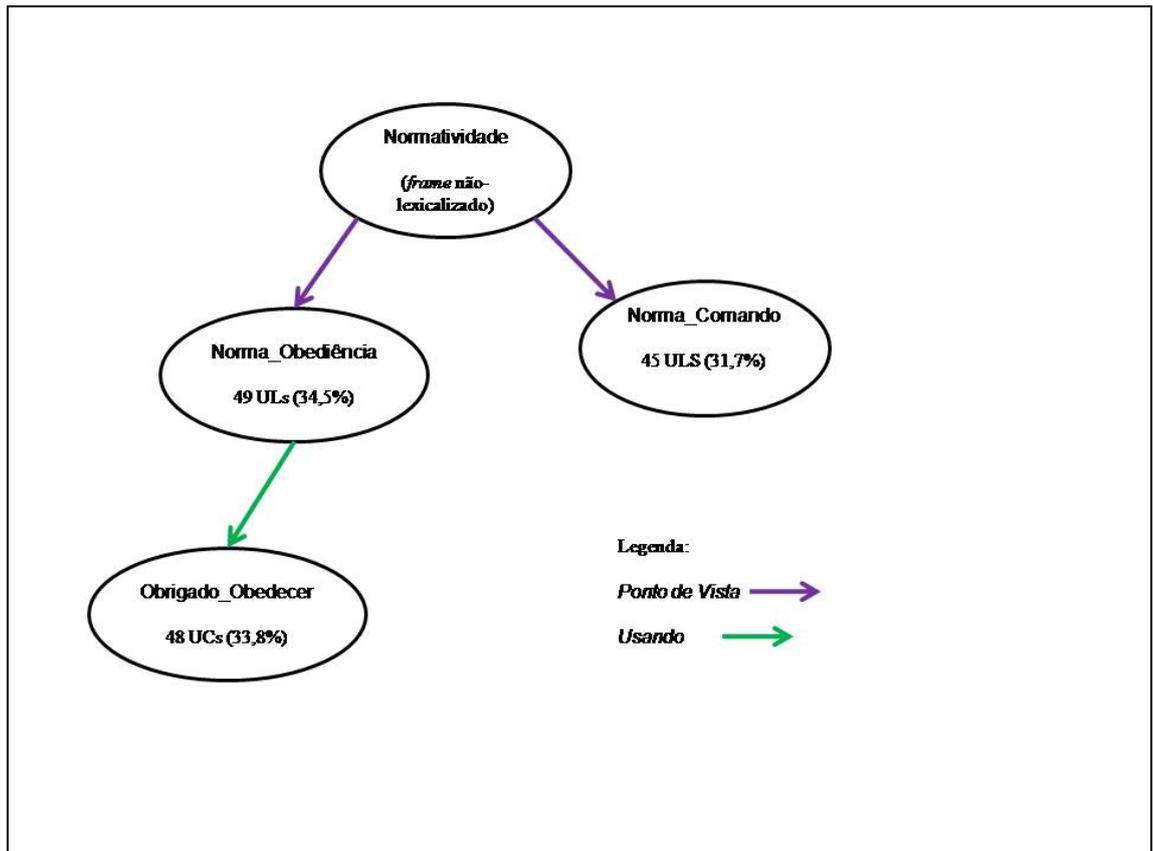


Diagrama4 - Relação *frame-a-frame* na Definição de Regras e Percentual de ULs eUCs

A análise dos três *frames* relacionados ao *superframe* Normatividade é estruturada a partir das 142 ULs e UCs presentes no discurso discente. Quando necessário, abordaremos o total de respostas. Vale ressaltar que o número de ULs e UCs é maior que o número de respostas (127) porque, em uma Construção de Definição, podem ocorrer duas ULs ou UCs correspondentes a um mesmo *frame* (exemplos 9 e 10) ou ocorrer duas ULs ou UCs que acionam *frames* distintos (exemplos 11 e 12).

9 - A3-28- **OBEDECER** e ser **OBEDIENTE**

10 - A5-16 - É **OBEDIÊNCIA, RESPEITO** e outros.

11 - A3-22 - Uma regra pra mim é que **TEM QUE OBEDECER** tudo o que **MANDAR**

12 - A5-19 Para mim uma regra é **OBEDECER** as coisas que os responsáveis e outros **MANDA**.

Cabe um pequeno parêntese para destacar a dificuldade em encontrar *frames* já descritos pela *FrameNet* capazes de configurar as cenas perspectivadas pelo discurso discente sobre normatividade. Como nosso passo metodológico parte das Unidades Lexicais ou Construcionais elencadas no discurso para os *frames* que evocam, cenas e valências muito

peculiares aos gêneros discursivos tomados como corpus (conceito de regra e prescrição de regras) vão emergir. De igual modo, a relação *frame-a-frame*, nos termos postos pela perspectiva peculiar de crianças de 6 a 13 anos nem sempre encontra par “exato” na *FrameNet*. Nestes termos, optamos por propor e descrever *frames* – a partir da natureza de nossos dados e com vistas à resposta investigativa deste estudo. Os *frames* e as relações hierárquicas entre eles descritos pela *FrameNet* são usados, quando possível, com pequenas redescrições.

Assim, dado o caráter inovador e inédito deste estudo (e dos demais projetos desenvolvidos pelo macroprojeto Práticas de Oralidade e Cidadania (MIRANDA, 2007, 2009, 2011)) no uso da Semântica de *Frames* para análise do discurso e de questões sociais, estamos certos de que as descrições e relações por nós promovidas, assim como as escolhas por *frames* já descritos (e as alterações neles realizadas), são naturalmente passíveis de reenquadramentos. O esforço inovador compensa, contudo, o risco de imprecisão, ou seja, o risco de não se alcançar sempre o nível de descrição estritamente desejado.

4.1.2. Regra é Normatividade

Começamos pela descrição do *superframe* que estamos postulando e nomeando como Normatividade. Este *superframe* pode ser definido nos termos seguintes:

Normatividade
Definição: O <i>frame</i> descreve regra (EF Norma) como uma regulação assimétrica de condutas entre uma entidade ou agente que regula, comanda (EF Autoridade) e quem é regulado (EF Comandado).
TIPO SEMÂNTICO: <i>frame</i> não lexicalizado.
EFs Centrais
Norma: Este EF nomeia a regulação assimétrica de condutas
Autoridade: Este EF se relaciona a quem estabelece o comando.
Comandado: Este EF se relaciona àquele cujo comportamento é regulado.
Relação <i>frame-a-frame</i>
Ponto de Vista: Norma_Obediência, Norma_Comando

Quadro 28 - *Frame* Normatividade

A cena Normatividade que emerge dos dados caracteriza-se pela coação social (cf. seção 2.4). A descrição do *frame* nos apresenta o próprio conceito de coação: a relação assimétrica ou respeito unilateral, nos termos de Piaget (1994), existente entre os participantes da cena. Assim, podemos, de antemão, afirmar que a concepção de regra dos alunos, representada pela coação social é própria da moral heterônoma.

Como explicitado à seção anterior, este *superframe* estabelece com dois outros *frames* uma relação de *Ponto de Vista*. De acordo com a proposta de RUPPENHOFER et al. (2010), esta relação hierárquica *frame-a-frame* indica que uma cena (um *superframe* Neutro) pode ser tomada sob diferentes “pontos de vista” (*subframes* Perspectivados), e cada um destes pontos de vista configura-se como um novo *frame* (cf. cap 1).

Desta maneira, o que os dados nos indicam é que os alunos lexicalizam sua concepção de regra de duas formas distintas, de acordo com as respostas a seguir:

13 - A2-7 Regra é **OBEDECER**.

14 - A2-16- Regra é quando as tias **MANDAM** a gente ficar quietinho.

Assim, em 13, é evocado o *frame* Norma_Obediência (inspirado no *frame* Compliance, disponível em <https://framenet2.icsi.berkeley.edu>); a perspectiva é a de quem está submetido à regra, cabendo obedecê-la (ou não). Já em 14, a perspectiva instaurada remete ao comando, aquilo ou a quem se deve obediência – *frame* Norma_Comando (não descrito na plataforma *FrameNet*).

A Construção de Definição mais recorrente (68,3% das ULs e UCs) vincula-se à perspectiva evocada pelo *frame* Norma_Obediência (34,5%) e pelo *frame* Obrigado_Obedecer (33,8%). Este é, de fato, o ponto de vista que traduz o papel dos alunos em relação à cena de regulação de comportamento (*superframe* Normatividade).

Por outro lado, os dados revelam outro ângulo da capacidade singular da linguagem humana de perspectivização (TOMASELLO, 2003). Os sujeitos deste estudo são capazes de representar linguisticamente sua concepção de regra instaurando o papel do “outro”. O *frame* Norma_Comando, presente em 31,7% dos dados (ULs e UCs) corresponde à perspectiva de quem estabelece a regra, ou seja, a um papel que, normalmente, no ambiente escolar, não é o do aluno.

A fim de demonstrarmos como esta perspectivização apresenta-se no total de respostas, apresentamos a tabela a seguir:

Ponto de Vista	Frames	Exemplo	Ocorrências
do Comandado (aluno)	Norma_Obediência	A2-14- é OBEDECER	44 respostas
	Obrigado_Obedecer	A4-5- uma regra para mim é uma meta que TEM QUE SER CUMPRIDA	37 respostas
da Autoridade	Norma_Comando	A2-16 Regra é quando as tias MANDAM a gente ficar quietinho.	41 respostas
da Autoridade e do Comandado	Norma_Comando e Norma_Obediência	A5- 40- Regra é as professoras MANDAR fazer algo e os alunos OBEDECER .	5 respostas
Total de respostas			127

Tabela 5- Número de Respostas relativas a cada *Frame*

Analizamos os *frames* que perspectivam a obediência (Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer) e comando (Norma_Comando) em subseções distintas, a fim de discutir suas especificidades.

4.1.3. Os *frames* Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer

Esta seção destina-se à análise do *Ponto de Vista* mais recorrente no corpus em análise, evocado pelos *frames* Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer, acionados no discurso discente, respectivamente, por 49 ULs (34,5%) e 48 UCs (33,8%), totalizando 97 ocorrências (68,3%).

Começamos pelo *frame* Norma_Obediência, apresentando a descrição proposta por nós e baseada, em relação aos Elementos de *Frames* (EFs), na cena Compliance descrita na *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu>):

Norma_Obediência	
Definição:	Este <i>frame</i> descreve regra (EF Norma) como obediência de um EF Comandado a uma Entidade ou Agente regulador (EF Autoridade).
EFs Centrais:	<p>Norma: Este EF nomeia a regulação assimétrica de condutas</p> <p>Ex.: É uma ordem que todos OBEDECEM.</p>
Comandado:	O Comandado é aquele cujo comportamento é regulado
	Ex.: A2-6 Regra é a lei, a gente OBEDECE
Autoridade:	A Autoridade é quem estabelece o comando
	Ex.: A4-42- OBEDECER os pais e outros .
Unidades lexicais:	<p><i>Obedecer.v., Respeitar.v., Cumprir.v., Cumprida.a., Fazer.v., Obediência.s., Respeito.s., Comportar.v., Obediente.a., Não fazer.v., Não desobedecer.v., Desobedecer.v.</i></p>
Relação <i>frame-a-frame</i>:	
	<i>Ponto de Vista:</i> Normatividade

Quadro 29 - *Frame* Norma_Obediência

O *frame* Norma_Obediência é evocado através de ULs simples, monolexêmicas – a unidade lexical corresponde a um verbo ou substantivo que aciona o *frame* em Construções de Definição Afirmativas (44 ocorrências) e através de UCs – que aciona o *frame* através da construção: não + verbo, em Construções de Definição Negativas (5 ocorrências). Estas últimas são analisadas a partir dos estudos sobre polaridade (ISRAEL, 2008). A premissa sustentada por Israel (2008) é de que toda negação pressupõe uma afirmação.

De acordo com o autor, o uso da negação, tanto em termos de discurso quanto em relação ao contexto sintático, é sistemática e significativamente limitado em comparação com a afirmativa. Tal restrição de uso das negativas decorre do fato de estas serem cognitivamente mais complexas que as afirmativas por dependerem da existência cognitiva do que está sendo negado. São, por isso, conceituadas como estruturas marcadas, ao contrário das afirmativas, que são não marcadas.

De acordo com a premissa de Israel (2008), as 5 ocorrências de construções marcadas, pressupõe que as ações negadas aconteçam, ou seja, “não desobedecer” e “não fazer coisas erradas” remetem, pragmaticamente, ao fato de que ocorre o “desobedecer” e o “fazer coisas

erradas” ocorrem no contexto escolar. O diagrama 2 sintetiza e ilustra as ocorrências marcadas e não marcadas no discurso discente:

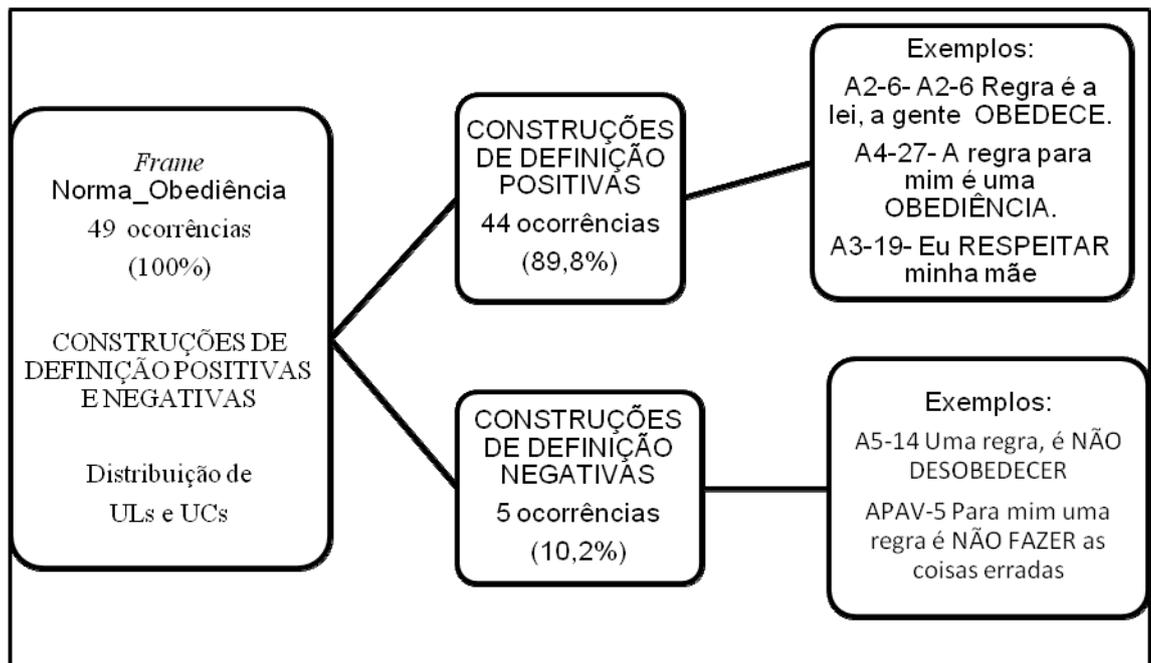


Diagrama 2 - ULs *Frame* Norma_Obediência

Em relação aos micropapéis temáticos (EFs – Elementos de *Frame*) que integram a valência deste *frame* (e dos demais), o que vigora, na maioria das regras enunciadas, é a Instanciação Nula (não instanciação de EFs centrais, obrigatórios na cena) (cf. cap. 1). No caso do EF Norma, a Instanciação Nula Definida (IND) se explica pela evocação anafórica no par pergunta-resposta, desencadeado pelo instrumento investigativo (Para você, o que é uma regra?). Os alunos lexicalizam, em suas respostas, apenas o Y – o predicador – do padrão estativo X é Y, característico de construções de definição, optando, desta forma, por uma estrutura de “resposta curta”.

No caso dos EFs Comandado e Autoridade, temos uma Instanciação Nula Construcional (INC), ou seja, a não lexicalização está vinculada à natureza esquemática da Construção de Definição eleita pelos discentes para perspectivar os *frames*. São respostas curtas que anunciam, através da UL, o princípio genérico, definidor da Regra (Regra é obedecer, cumprir, respeitar, seguir) e não remetem aos seus protagonistas em cenas mais amplas e explícitas de experiência de obediência/desobediência. O exemplo abaixo ilustra o padrão de ocorrência de INC para os EFs Centrais:

Instanciações Nulas de EFs Norma , Comandado , Autoridade	Exemplos:
1. EF Norma UNIDADE LEXICAL INC INC	A5-10 É OBEDECER as regrasque tem na escola ou qualquer onde tiver.
2. IND UNIDADE LEXICAL INC INC	A4-30 - RESPEITAR .

Quadro 30 - Instanciações Nulas de EFs - *Frame* Norma_Obediência

Os EFs lexicalizados em nossos dados são os seguintes: EFs Centrais Norma, Comandado e Autoridade. A tabela abaixo sintetiza estes dados, apresentando também o percentual de ocorrência de cada EF:

Elementos de <i>Frame</i>	Exemplos	Ocorrências
EF Norma	A5-10 É OBEDECER as regrasque tem na escola ou qualquer onde tiver.	27 (64,3%)
Comandado	A2-6 Regra é a lei, a gente OBEDECE .	11 (26,2%)
Autoridade	A3-13- OBEDECER quem é maior do que eu.	4 (9,5%)
Total de EFs		42 (100%)

Quadro 31 - EFs Lexicalizados *Frame* Norma_Obediência

A lexicalização do EF Autoridade, em 4 ocorrências, se dá pelos sintagmas “mãe”, “os pais” (além de “os outros” e “quem maior do que eu”), o que coloca a família, muito timidamente, no ambiente sociomoral na definição de regra. De fato, a Construção de Definição usada pelos alunos não permite inferir em que ambiente sociomoral os alunos se baseiam para conceptualizar o *frame* Norma_Obediência.

A respeito da baixa ocorrência do EF Autoridade, o exercício hermenêutico, ancorado nas teorias sobre desenvolvimento moral da criança (cf. cap. 2), nos permite ir um pouco além. Nossa hipótese é de que podemos atrelar tal dado ao que, na teoria piagetiana, é denominado como realismo moral (cf. seção 2.4). Na cena que se delineia, a obediência vincula-se à norma em si e não necessariamente a uma autoridade específica (Nunca à

cooperação entre sujeitos visando o bem estar social!). Assim, a criança tende a obedecer à regra por acreditar que os deveres existem em si, como entidades quase divinas.

Uma questão que mobiliza esta análise é a compreensão da relação entre as expressões linguísticas instanciadas (ULs) e as experiências que evocam através de um *frame* único ou de *frames* distintos. Passamos, então, às implicações da utilização de construções modais (auxiliar modal + verbo principal, de semântica plena) no discurso discente, o que envolve a evocação de um novo *frame* Obrigado_Obedecer (cf.diagrama1) vinculado ao *frame* Norma_Obediência por uma relação de *Usando*

4.1.4. A modalidade no discurso discente – O cenário de Obrigação

Um dado relevante acerca da perspectiva de obediência presente no discurso discente é que, dentre suas 97 ocorrências, 48 (33,8%) são construções modais (auxiliar modal + verbo principal de semântica plena).

A análise que propomos para as construções modais ancora-se na teoria cognitiva da corporificação da mente (cf.cap.1) que, de acordo com os estudos de MIRANDA (2005), embasa a compreensão da modalidade como operador discursivo. O caráter sociocognitivo do processo de modalidade instaura-se na relação entre vivência corporal e linguagem, uma das teses fundamentais da Linguística Cognitiva.

A maneira metafórica como pensamos a modalidade é proveniente do esquema imagético de “causa como imposição de força e como suspensão de barreiras” MIRANDA (2005). Assim, os modalizadores “poder/ não poder, dever e ter que”, situados no campo epistêmico ou deontico, sinalizam imposição de barreiras (em variação de grau ou força).

A modalidade epistêmica relaciona-se à crença, “reportando o conhecimento sobre um estado de coisas” (MIRANDA, 2005, p.173) e a modalidade deontica relaciona-se à conduta, estando situada no domínio do dever. Logo, este último é o campo ao qual as modalidades presentes no discurso discente se vinculam.

Podemos propor uma escala que vai da maior imposição de barreira à menor: TER QUE > DEVER > NÃO PODER/PODER. No quadro 8, estão apresentadas todas as ocorrências de construções modais presentes em Construções de Definição Positivas e Negativas nas respostas dos alunos:

Construções de definição	UCs com AUXILIARES MODAIS	Exemplos	Ocorrências
POSITIVAS	Ter que	A1-7 TEM QUE OBEDECER A4-20- Regra é algo que a gente TEM QUE CUMPRIR APAV-4- Regra é todos TER QUE SEGUIR.	20 (41,66%)
	Dever	A4-17- Para mim regra é coisa que DEVEMOS RESPEITAR. A3-34- É uma coisa que DEVE SER CUMPRIDA. A3-15- É uma regra que DEVE SER SEGUIDA.	14 (29,16%)
	Poder	A5-36 Regra é uma coisa que eu POSSO CUMPRIR.	4 (8,34%)
NEGATIVAS	Não Poder	A2-13 Regra é tudo que NÃO PODE FAZER. A2-15 É aquilo que eu NÃO POSSO DESRESPEITAR. A5-33 Que NÃO PODE DESOBEDECER ela.	10 (20,84%)
	Total de UCs		48 (100%)

Quadro 32 - Unidades Construcionais Modais

A modalização “ter que” é a mais recorrente no discurso dos alunos e a menos recorrente é “poder”. A utilização do modal “poder” ou “não poder” sinaliza menor força em contraposição ao “ter que”. A escala de ocorrências de modalizações no corpus segue a escala de força (ter que > dever > poder), ou seja, as construções com “ter que” são mais recorrentes que as realizadas com “dever” que, por sua vez, é mais frequente que “poder / não poder”.

Segundo SALOMÃO (apud MIRANDA, 2005, p.190), “ter de” (ou sua variante “ter que”) é a expressão mais prototípica e convencionalizada da modalidade em nossa língua. Os dados refletem esta maior convencionalização: o “ter que” representa 41,7% das expressões modais presentes no discurso dos alunos.

De acordo com a proposta assumida, a presença da modalidade no discurso discente – na concepção de regra – simboliza que a existência da regra impõe um “fazer”, ou seja, a modalidade deontica presente nas respostas corresponde a esta ação a ser realizada, com maior ou menor imposição de barreira. Estes primeiros dados revelam que o “fazer” é a própria perspectiva de obediência para o qual o discurso discente aponta.

A presença da modalidade no discurso discente é um dado relevante, ainda, porque permite a análise da cena Norma_Obediência por uma perspectiva ainda mais específica. Os modais representam pistas linguísticas de que outro *frame* é invocado –Obrigado_ Obedecer

– e vinculado a Norma_Obediência por uma relação de *Usando*. Nossos dados, como já afirmamos, trazem uma perspectiva particular que nem sempre encontra par na plataforma *FrameNet*, o que nos obriga a criar categorias, redesenhar ou criar *frames*. O *subframe* em questão é perfilado no discurso discente, conforme o papel ocupado pelos alunos, isto é, os alunos, em uma cena que envolve a obediência, são obrigados a obedecer. E esta obrigação se aplica com maior (modais ter que, dever) ou menor força (poder). Apresentamos a representação deste *frame*:

Obrigado_ Obedecer	
Definição:	Este <i>frame</i> define regra (Norma) como regulação de conduta entre um Comandado que é obrigado a obedecer uma Entidade ou Agente regulador (Autoridade). Os EFs Comando e Autoridade , via de regra, não são explicitados.
EFs Centrais:	
Norma:	Este EF nomeia a regulação assimétrica de condutas Ex.: A4-6- É uma ordem que TEM QUE SER CUMPRIDA .
Comandado :	O comportamento do Comandado tem que estar de acordo com as normas. Ex.: A4-43- É um mandado que a gente TEM QUE OBEDECER
Autoridade :	A Autoridade é quem estabelece o comando Ex.: A2-18 É uma coisa que a tia fala e a gente TEM QUE OBEDECER .
Unidades Construcionais:	<i>Ter que obedecer.v., Ter que fazer.v., Ter que seguir.v., Ter que cumprir.v., Ter que respeitar.v., Deve seguir.v., Deve cumprir.v., Deve respeitar.v., Poder Fazer.v., Poder cumprir.v., Não pode fazer.v., Não pode desrespeitar.v.,</i>
Relação frame-a-frame:	<i>Usando:</i> Norma_Obediência

Quadro 33 - Frame Obrigado_Obedecer

A descrição do *frame* Obrigado_Obedecer com base nos dados linguísticos dos alunos permite analisar com maior detalhe o que é exposto pelo discurso discente. Em termos de EFs, temos, mais uma vez, a Instanciação Nula dos EFs Centrais como marca desta construção, como ilustram os padrões e exemplos no quadro 7.

Instanciações Nulas de EFs	Norma	Comandado	Exemplos		
Autoridade					
1.	EF Norma	UNIDADE LEXICAL	INC INC	A3-6- Uma ordem que TEM QUE SER SEGUIDA.	
2.	EF Norma	Comandado	UNIDADE LEXICAL	INC	A4-43- É um mandado que a gente TEM QUE OBEDECER
3.	IND	UNIDADE LEXICAL	INC INC	A4-36 - Que TEM QUE OBEDECER	

Quadro 34 - Instanciação Nula de EFs - *Frame* Obrigado_Obedecer

Em relação aos EFs lexicalizados, temos 76 ocorrências, distribuídas entre os três papéis centrais na cena: EF Norma (51 – 67,1%), EF Comandado (19 – 25%) e EF Autoridade (6 – 7,9%). Mais uma vez, como ocorre no *frame* Norma_Obediência, temos o EF Norma como o mais recorrente. É interessante notar que os elementos presentes em ambos os *frames* que representam o *Ponto de Vista* do Aluno (Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer) têm praticamente o mesmo percentual de ocorrência (cf.4.1.3, quadro 4).

Este dado reafirma a relação de *Usando* existente entre estes dois *frames*, que, na concepção discente de regra, são cenas muito semelhantes. Parte da Cena Obrigado_Obedecer é o próprio *frame* Norma_Obediência; assim, o primeiro *frame* usa o segundo.

Em relação ao desenvolvimento moral da criança, o *frame* Obrigado_Obedecer aponta para o que é próprio da moralidade – o *sentimento de obrigatoriedade* (LA´TAILLE, 2006, cf.cap.2), as UCs **DEVER OBEDECER** **TER QUE OBEDECER** marcam esta obrigatoriedade da regra.

O sentimento de Obrigatoriedade, bem como o de Obediência, estão vinculados à heteronomia (de acordo com a teoria piagetiana) e ao nível Pré-convencional (de acordo com Kohlberg) no primeiro estágio do desenvolvimento moral – *Orientação para a punição e obediência*. A criança concebe a regra como uma entidade e não como “uma realidade elaborada pela consciência” e, assim, sente-se obrigada a obedecer a regra, não porque ela está vinculada a um princípio, mas porque o “certo” é “seguir-la”(cf.seção2.4).

Um segundo aspecto a ser considerado é a ligação que a criança estabelece entre a regra e o adulto. De acordo com os estudos de Piaget (1994), quando a norma é imposta por um adulto ao qual a criança está vinculada afetivamente, por exemplo, sentindo a necessidade de aceitação, ela tende a “entender” que é obrigada a obedecer à regra como respeito (aceitação) a este adulto.

Destacamos, ainda, a punição como possível motivadora para que a criança apresente a concepção de regra a partir do *frame* Obrigado_Obedecer. Para que não seja punida, a criança se vê obrigada a obedecer à regra. Na escola pesquisada, testemunhamos duas formas de punição (cf. metodologia sobre uso de nosso Diário de Campo, como fonte de informação complementar).

A primeira delas é o caderno de ocorrência: o aluno que desobedece a uma regra mais grave (como bater em um colega) é levado à direção e assina uma ocorrência na qual a diretora relata o que aconteceu. De acordo com a direção, este caderno documenta o ocorrido e é utilizado nas reuniões com os pais, quando estes são chamados a comparecer na escola em função do (mal) comportamento do aluno. Já as infrações mais leves (chegar atrasado à sala, fazer bagunça durante a aula) têm como punição ficar sem recreio.

4.1.4.1 Outras relações semânticas lexicais dentro dos *frames* Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer

Com relação à maneira como os dois *frames* descritos são evocados, cabe considerar também a natureza semântica das ULs e UCs. Conforme apresentado no cap.1, uma Unidade Lexical “é o emparelhamento de palavra e significado. Tipicamente, cada sentido de uma palavra polissêmica aponta para um *frame* diferente, para uma estrutura conceptual que descreve um tipo particular de situação, objeto ou evento de acordo com seus participantes e seus propósitos”. (RUPPENHOFER et al., 2010, p.5).

Assim, um lexema pode ser polissêmico e apresentar distintas ULs que evocam *frames* diferentes. No nosso corpus o que ocorre é a lexicalização dos *frames* Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer via lexemas que, em outro contexto, enunciam cenas distintas. O lexema RESPEITAR/RESPEITO, por exemplo, representa uma UL (exemplos 15 e 16) e compõe UC (exemplos 17 e 18), em nosso corpus, que evoca os *frames* Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer, respectivamente:

15 - A4-30- **RESPEITAR**.

16 - A4-31- **RESPEITAR**.

17 - A4-9- Para mim regra é coisa que você **DEVE RESPEITAR**

18 - A4-18- São coisas que **DEVEMOS RESPEITAR**.

Do mesmo modo, o verbo “fazer” (exemplos 19 e 20) é uma UL do *frame* Norma_Obediência porque impõe a mesma perspectiva sobre a mesma cena. Estes são exemplos de relações que a *FrameNet* possibilita estabelecer e que os dicionários tradicionais não revelam.

19 - APAV-5 Para mim uma regra é **NÃO FAZER** as coisas erradas.

20 - A3-4- Para mim uma regra é **FAZER** tudo o que ele fala.

Assim, as cenas de Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer são lexicalizadas no discurso discente a partir de ULs como “Obedecer” e “Obediência” que podem ser consideradas como mais centrais, mais prototípicas, e por ULs mais periféricas, que se relacionam semanticamente, evocando o mesmo *frame*.

A análise que passamos a desenvolver adiante se refere à segunda perspectiva adotada em relação à cena Normatividade: o *frame* Norma_Comando.

4.1.5. O *frame* Norma_Comando

A segunda cena conceptual que emerge dos dados relativos à concepção de regra é Norma_Comando, outro *subframe* não descrito pela *FrameNet* e proposto neste estudo a partir da configuração que apresenta nas Construções de Definição enunciadas pelos alunos. Quando eles apresentam a concepção de Regra como Norma_Comando, o que estão fazendo, na verdade, é adotar a visão do “outro”.

Esta perspectiva do *macroframe* de Normatividade está presente em 31,7% (45) do total de ocorrências de ULs. O *frame* Norma_Comando se delinea no corpus conforme a seguinte descrição:

Norma_Comando	
Definição:	Este <i>frame</i> descreve regra EF Norma como regulação de conduta, comando de uma Entidade ou Agente regulador EF Autoridade sobre um EF Comandado .
EFs Centrais:	Norma : Este EF nomeia a regulação assimétrica de condutas Ex.: A4-13- Para mim regra é uma LEI da escola.
Comandado	Este EF se refere a pessoa que recebe o comando Ex.: A2-16 Regra é quando as tias MANDAM a gente ficar quietinho.
Autoridade	se refere ao sujeito que exerce o comando Ex.:A5- 40- Regra é as professoras MANDAR fazer algo
Não centrais:	Resultado Refere-se ao Resultado almejado pelo comando Ex.: A2-16- Regra é quando as tias MANDAM a gente ficar quietinho .
Unidades Lexicais:	<i>Dar.v., Dizer.v., Falar.v., Impor.v., Jeito (de se Proibir).s, Lei. s.; Mandar.v., Pedir.v. , Passar.v., Regular.v., Dirigir.v., Reger.v., Governar.v., Indicar.v..</i>
Relação frame-a-frame:	<i>Ponto de Vista:</i> Normatividade

Quadro 35 - Frame Norma_Comando

O *frame* Norma_Comando é evocado por ULs simples/ monolexissêmicas, e conta com Elementos de *Frame* (EFs) não muito diferentes dos presentes no *frame* Norma_Obediência (quadro 2), que também ocorrem de maneira lexicalizada ou através da Instância Nula Definidas ou Indefinida. Com relação aos padrões de INI, temos:

Instanciações Nulas de EFs Norma , Comandado , Autoridade	Exemplos
1. EF Norma UNIDADE LEXICAL INI INI	A5-32 Regra para mim é o que MANDA .
2. IND UNIDADE LEXICAL INI INI	A4-28- Uma ORDEM .
3. IND UNIDADE LEXICAL INI	A4-13- Para mim regra é uma LEI da escola .

Quadro 36 - Instanciações Nulas de EFs Frame Norma_Comando

Em relação aos EFs lexicalizados, podemos apresentá-los da seguinte forma, de acordo com o número de ocorrências:

Elementos de <i>Frame</i>	Exemplos	Ocorrências
Autoridade	A5-18 É uma ORDEM que é dada pelos pais	24 (48%)
EF Norma	A5-32 Regra para mim é o que MANDA .	20 (40%)
Comandado	A5-25 É cumprir aquilo que PEDEM para gente .	5 (10%)
Resultado	A2-16 Regra é quando as tias MANDAM a gente ficar quietinho .	1 (2%)
Total de EFs		50 (100%)

Quadro 37 - EFs lexicalizados *Frame* Norma_Comando

O EF Autoridade representa quase 50% do total de ocorrências de elementos de *frame*. Já o EF Comandado, que representa a entidade Aluno na cena, ou seja, a quem o comando é dirigido, é explicitado em 10% do total de EFs.

O EF Resultado não recebe relevância, tendo sido citado apenas uma vez. O EF Autoridade, o mais recorrente, aponta para uma relação hierárquica existente entre dois participantes da cena, que não se restringem a aluno e professor.

Desta forma, ao conceberem regra como comando, os alunos apontam para dois ambientes sociomoraes distintos e caracterizados pelos participantes da cena. O ambiente escolar é representado por termos como Professoras, Tia e Escola; o familiar por elementos como Pais, Responsáveis, Mãe, Pai.

Além destes elementos, facilmente vinculados a cada um dos dois ambientes, os alunos apresentam termos genéricos que não indicam um contexto específico. O quadro abaixo apresenta todas as ocorrências de EF Autoridade:

EF Autoridade	Ambiente sociomoral	Ocorrências
uma/a pessoa, algum, os outros, ele, Pessoa mais velha, Pessoa de maior idade	Indefinido	12
Tia(s), Professora(s), Escola	Família	6
Os pais, pai, mãe, responsáveis	Escola	6
Total		24

Quadro 38 - EF Autoridade *Frame* Norma_Comando

Os alunos subfocalizam a figura do Comandado uma vez que adotam aqui a perspectiva da Autoridade.

Apresentados os três *frames* centrais presentes nas respostas dos alunos à questão: *Para você, o que é uma regra?*, passamos a enfeixar os resultados desta primeira análise.

4.1.6. A concepção discente de regra - síntese das análises da primeira questão

Os *frames* Norma_Obediência, Obrigado_Obedecer e Norma_Comando surgem das ULs e UCs utilizadas pelos alunos em suas respostas. Estes *frames* representam, portanto, o modo como estes alunos conceptualizam regra. Ao conceberem regra a partir de tais *frames* marcam o *Ponto de Vista* de “quem obedece”; concebendo a cena através do papel que nela “desempenham” ou através do papel do “outro”, de “quem manda”.

Pela perspectiva do discurso discente a obediência é vivenciada apenas pelos alunos. A figura do Aluno emerge através do EF Comandado (aquele que obedece) em todos os *frames*.

Tal forma de conceptualizar Regra e de fixar, de modo reiterado, seus papéis “obedientes” dentro desta cena nos deixa uma pista bastante clara sobre o estágio de desenvolvimento moral destas crianças, qual seja a *heteronomia* (PIAGET, 1994) ou o nível Pré-Convencional (KOHLBERG, 1969, 1981 apud LA´TAILLE, 2006).

Os estudos de Piaget (1994) apontam que a criança obedece a regra pela necessidade que tem de ser aprovada e amada pelos pais/professores ou pelo medo que tem da punição. Assim, o discurso discente indica que a regra é regulação de conduta “de cima para baixo”, representada por uma Norma que tem “poder” em si mesma, associada a uma punição e a uma figura de autoridade.

O não aparecimento de um EF Razão e a baixa frequência do EF Resultado (Regras por quê? Para quê?- esperáveis em um “*frame* maduro”) pode ser um indício complementar para a mesma interpretação do desenvolvimento moral destas crianças (A regra existe pela regra!). A rigor, contudo, não se descarta o fato de os alunos não terem citado a Razão e o Resultado da regra simplesmente porque isto não lhes foi perguntado de modo direto.

A questão posta aos alunos favorece respostas curtas, que caracterizamos como Construções de Definição. A natureza deste tipo de construção, como já explicitamos, favorece a descrição da cena de forma mais abreviada.

Com isso, também a questão da Punição, elemento que, para a análise do desenvolvimento moral, pode ser tomada como crucial, não emerge nas respostas. De fato, as Construções de Definição evocam apenas os EFs centrais dos *frames*, dando relevo a Norma, Autoridade e Comandado.

Os indícios em relação ao desenvolvimento moral dizem também respeito aos ambientes sociomorais. Dois ambientes sociomorais se revelam na análise do EF Autoridade do *frame* Norma_Comando. São 24 ocorrências deste EF e em 25% os alunos citam representantes do ambiente familiar como Pai, Mãe e Responsável. Outros 25% de ocorrência deste EF estão relacionados ao ambiente escolar. Os alunos citam: Professora, Tia, Escola.

Segundo Piaget (1934) são estes os principais ambientes responsáveis pelo desenvolvimento moral dos sujeitos. A escola e a família são, portanto, responsáveis pela promoção da *autonomia*. Se as crianças vivenciam regra como obediência e comando, sem qualquer pacto social acerca dos princípios e valores que devem reger este ambiente sociomoral, a tendência é o favorecimento da fixação no estágio heterônomo, sem virem a alcançar a *autonomia*.

Nos termos de Tognetta (2008), os ambientes autocráticos, ou seja, aqueles nos quais as regras são impostas, visando o bom comportamento e denotando o controle daquele que dispõe de autoridade, não contribuem para que o indivíduo atinja a fase de *autonomia*. Esta se caracteriza como a fase em que o sujeito percebe o porquê da regra, atribuindo valores a suas atitudes (cf. cap.2).

O último ponto que merece relevo nesta discussão: se os alunos concebem regra como obediência, por que a indisciplina é um grave problema (na visão de gestores e educadores) nesta escola, ou por que os alunos desobedecem às regras? De fato, entre a concepção (o modo como concebemos algo) e a ação (nossa prática efetiva neste domínio) destas crianças parece haver uma grande distância!

A nosso ver, estando na fase de heteronomia, ao desobedecerem às regras, os alunos podem estar sinalizando o ambiente autocrático que estão vivenciando. Foi o que pudemos observar em nossas visitas.

A Punição é destacada quando as crianças violam as regras – ficam sem recreio ou assinam o livro de ocorrências, porém, em nenhum momento durante os 15 dias de observação diária, os alunos foram orientados para o princípio da regra que infringiam.

Queremos sinalizar com isto, que os alunos apenas sabem da existência das regras (como mostram na pesquisa), mas não sabem a finalidade delas. Eles reconhecem a regra, mas não conhecem o princípio!

Para Tognetta e Vinha (2008), o fato de o aluno apenas obedecer, sem saber o porquê, ou para quê, é apontado como uma das falácias da educação da moralidade, contribuindo, inclusive, para a indisciplina. O Regimento Escolar é um documento que deve ser construído com a participação da comunidade escolar, inclusive, com a dos alunos, como propõe Tognetta e Vinha ao apontar as assembléias como forma de organização social escolar (cf.cap.2). Na escola em estudo, não há um Regimento Escolar que seja discutido nas aulas, nem nos momentos de conflito. Com isto, a escola tem enfraquecido seu papel de fortalecer a formação do sujeito autônomo, já que a autocracia tem prevalecido em detrimento da democracia (nos termos apontados no cap.2)

O último aspecto que precisa ser ressaltado por reforçar toda esta discussão é o fato de todas as 127 respostas remeterem à cena de Normatividade através da relação de coação, ou seja, nos três *frames* (Norma_Obediência, Obrigado_Obedecer e Norma_Comando) temos simbolizado de um lado alguém que obedece e do outro alguém que manda. A relação de cooperação, própria de ambientes democráticos, não é representada em nenhuma resposta analisada neste trabalho, o que corrobora para a caracterização do ambiente autocrático vivenciado pelos alunos desta escola.

A análise da segunda questão fornece, por certo, maiores subsídios para a compreensão da “vivência escolar” das regras. Esta análise passa a ser apresentada na seção a seguir.

4.2 As regras da escola

De acordo com a análise da primeira questão, os alunos demonstram saber “o que é uma regra” e, tendo uma concepção de regra, tendem a reconhecer as regras da escola. Mas, quais são as regras reconhecidas por eles ou quais são as cenas normatizadas por tais regras? É o que buscaremos responder na presente seção.

Do total de 164 sujeitos investigados, obtivemos 163 respostas. Foram citadas, ao todo, 471 regras, o que representa a média de 3 regras por aluno, indicando que os mesmos “cumpriram” o que foi proposto no questionário.

O primeiro aspecto a ser analisado é a resposta ao “sim ou não” relativa à primeira parte da questão 2 (*Existem regras na sua escola? () Não() Sim. Cite pelo menos 03 delas*). Os passos seguintes têm como foco as regras citadas pelos alunos. Na seção 4.2.2, são analisadas as Construções de Prescrição utilizadas pelos alunos para enunciarem as regras escolares e na seção 4.2.3, apontam-se os alunos como destinatários das regras. Na seção 4.2.4, apresentamos o *superframe* Prescrição_Escolar e os doze *frames* que estão presentes como componentes deste *frame* complexo. Por fim, na seção 4.2.5, enfeixamos os resultados das análises desta segunda questão.

4.2.1 O sim ou não

A análise proposta nesta seção acerca das respostas ao “sim” e ao “não” tem como objetivo saber se os alunos reconhecem a escola como uma instituição, um ambiente sociomoral, no qual se vivenciam regras.

As teorias de Piaget (1994) apontam que, desde muito cedo, após a fase que o autor denomina *anomia* (0 a 2 anos), a criança é capaz de compreender a existência de regras, que são apresentadas a ela, a priori, pelos adultos. La Taille (2006) acredita, inclusive, sob o ponto de vista intelectual, que por volta dos 4 ou 5 anos a criança seja capaz de diferenciar normas morais da comunidade em que está inserida de outras relacionadas a hábitos e rotinas.

Logo, os sujeitos desta pesquisa – crianças de 6 a 13 anos – de acordo com as teorias de Piaget (1994) e La Taille (2006), são capazes de reconhecer que a instituição escolar, como qualquer outra organização social, possui regras. A análise das respostas confirma tais teorias, pois os alunos respondem “SIM” em 96,9% do total de respostas, ou seja, apenas 3,1% respondem que “NÃO” existe regra na escola.

Desta maneira, por saberem “o que é uma regra”, como mostra a análise da primeira questão, os alunos são capazes de reconhecer, de citar normatizações escolares.

A análise que passamos a desenvolver tem como foco as construções utilizadas na formulação das regras, os destinatários e as cenas conceptuais evocadas por tais regras.

4.2.2. Como são as regras?

Se para conceituar regras tivemos Construções de Definição, para elencá-las os alunos se valem de outra construção que passamos a nomear como Construção de Prescrição.

As 471 regras citadas pelos alunos na 2ª. questão (cf. seção 4.2) passam a ser analisadas, acrescidas de 41 outras citadas na questão 1. Como explicitado, na primeira questão (*Para você, o que é uma regra?*), ao definirem regra, os alunos citam 73 regras (cf. seção 4.1). Destas regras, apenas 41 são referentes ao universo escolar, nosso cenário investigativo. Assim, as outras 32 regras, estando vinculadas ao ambiente familiar (Arrumar a casa, Ajudar minha mãe, Não bagunçar a casa, Lavar terreiro) foram desconsideradas em nossa análise.

Desta maneira, nos dedicamos à análise de 512 regras, partindo das construções linguísticas utilizadas pelos alunos na apresentação destas.

As Construções de Prescrição utilizadas pelos alunos para apresentar as regras da escola são atos de fala diretivos, com função semântico-pragmática imperativa (ordem), ainda que a forma verbal seja, na maior parte (507 ocorrências, 99%), o infinitivo (Castilho, 2010) e não o imperativo canônico, tal como mostram os exemplos de 21 a 24.

21 - A2-21 - **Não mexer** nas coisas dos outros

22 - A2-11- **Não subir** na carteira.

23 - APAV1- **Ficar** quieto

24 - A2-7- **Deixar** os colegas em paz

25 - A2-18 Não **posso** correr

26 - A4-35- Não **podemos** brigar na escola

27 - A5-38 **os meninos** não **podem** usar boné dentro da escola e nem **as meninas** e não ficar dando voltinha pela escola.

Os três últimos exemplos (25 a 27) são construções modais finitas com pequena ocorrência no corpus analisado (5 regras – 1%). Em síntese, temos os seguintes padrões da Construção Prescritiva:

- i. Construções com uso de infinitivo - 507 regras (99%):
 - a) negativas – 391 regras
 - b) afirmativas – 116 regras

- ii. Construções modais finitas (negativas) - 5 regras (1%)
 - a) com marca de primeira pessoa – 3 regras
 - b) com marca de terceira pessoa com sujeito definido – 2 regras

O fato de a maioria das respostas – 391 (76,4%) – ter sido apresentada com a forma negativa torna-se relevante neste trabalho. As ações evocadas pelos verbos presentes nas construções negativas, tais como *correr, mascar chicletes, subir no barranco, subir na árvore, bater*, apontam para cenas observadas, com muita frequência, durante o período em que a escola foi visitada pelas pesquisadoras envolvidas neste trabalho dissertativo (cf.metodologia).

Assim, as regras formuladas através da negação apontam para a normatização das cenas que efetivamente ocorrem na escola. Assim, quando anunciam a regra “Não subir na carteira”, os alunos estão replicando o comando que recebem em termos de uma ação que praticam rotineiramente.

Como já apontamos nas análises em 4.1, a premissa sustentada por Israel (2009) é de que toda negação pressupõe uma afirmação. A negação traz implícita uma afirmação e, no tocante aos dados desta análise, é possível perceber claramente que as regras formuladas dentro da polaridade negativa possuem a contraparte afirmativa: as ações mais normatizadas de forma negativa são as mais recorrentes no ambiente escolar em estudo, como mostram as análises dos conteúdos das regras (seção 4.2.4). Decorre daí, ao contrário das previsões de uso de ISRAEL (2009), a alta frequência de construções negativas.

De fato, a afirmação do autor se refere, possivelmente, ao universo linguístico em geral (sem uma análise de corpus específico), enquanto nossas análises particularizam uma cena, um discurso. E nesta cena, perspectivada como obediência à “regra pela regra” (cf. seção 4.1), é natural que os comandados enunciem de forma negativa as regras que coíbem suas ações rotineiras no ambiente escolar.

Além disso, as cenas normatizadas estão vinculadas às ações dos próprios alunos, o que pressupõe que as regras citadas são destinadas, exclusivamente a eles. A seção seguinte dedica-se à análise do destinatário das regras

4.2.3 Para quem são as regras?

Vale pontuar que o corpus usado nesta seção, constituído de listas de regras, apresenta formulações curtas (como na questão 1), naturais ao gênero prescritivo em questão e, por isso, não nos remete a cenas amplas da experiência social. A quase totalidade das regras citadas (99 %) é expressa por construções não-finitas. Desta forma, de antemão, sabemos que a ocorrência de Elementos de *Frame* (EFs) expressos linguisticamente será baixa e que teremos um alto índice de Instanciações Nulas como ocorreu com as Construções de Definição.

Contudo, a cena de pesquisa em que os discursos foram promovidos nos autoriza a inferência pragmática de que os alunos, como enunciadore e foco da pesquisa, são também os destinatários das normas por eles prescritas. Tal inferência decorre também dos conteúdos veiculados pelas regras, próprios ao universo discente. Os alunos não citam regras do ambiente escolar voltadas para os funcionários ou professores.

Este fato pode estar vinculado à própria natureza da pesquisa. Fica claro para os alunos, ao responderem o questionário utilizado na coleta de dados, que a proposta da pesquisa é “saber a opinião deles”. A voz deles é o cerne de nosso estudo. Assim, sendo sujeitos desta pesquisa, quando são perguntados sobre as regras na escola, os alunos ativam o conhecimento das regras que vivenciam e são perspicazes em citar as regras que são relevantes para eles e não para os demais participantes da comunidade escolar.

A análise que se desenvolve na seção adiante permite a descrição do Aluno como um dos EFs do *macroframe* Prescrição_Escolar.

4.2.4 Quais as cenas evocadas pelas regras?

Para descrever a cena mais ampla perspectivada pelos alunos estamos propondo o *superframe* Prescrição, uma cena de conteúdo funcional, em que se descrevem regras como regulações de condutas em uma cultura. A este *superframe* se vincula, por relação de *Herança*, um *subframe* mais específico de Prescrição_Escolar, que restringe o espaço de prescrição à escola. A partir deste *frame*, é possível propor uma rede de doze *subframes* a ele

vinculada por uma relação de *Usando*, que descreve os conteúdos normatizados pelas regras (Encontro_Hostil, Movimento_Próprio, Vestimenta_Escolar, Ingestão, Obediência, Bagunça_Escolar, Ensino_Educação, Turno_Escolar, Bate-Papo, Jogar_lixo, Respeito e Roubo) elencadas pelos alunos.

O diagrama a seguir mostra os *frames* propostos e a rede de relações semânticas entre os mesmos.



Diagrama 3 - Rede de Relações Semânticas - Questão 2

4.2.4.1 O *superframe* Prescrição e seu herdeiro Prescrição_Escolar

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

Quadro 39- *Frame* Prescrição

No *frame* em questão registramos dois fenômenos relativos à valência da Construção Prescritiva. O primeiro, como já tratado nas análises anteriores (seções 4.1.3, 4.1.4 e 4.1.5), é a Instanciação Nula Construcional (INC) do EF Parte Responsável nas regras enunciadas. Assim, temos como exemplos:

28 -A3-7 - Não vir **INC** de short curto;

29 - A4-7- Não correr **INC**.

30 - A2-22 - Ficar quieto sem mexer **INC**.

O segundo é o processo de Incorporação dos EFs Veto e Dever pela Construção Prescritiva. Dito de outro modo, o *frame* de Prescrição é evocado pela Construção de Prescrição que incorpora tais EFs.

O fenômeno da Incorporação é tratado na *FrameNet* a partir de certos verbos que, devido a suas naturezas semânticas, incorporam EFs. É o caso de verbos como: “ensacar” – “Ele ensacou os tomates”, em que o EF Tema – o recipiente – não é explicitado por estar incorporado ao verbo; “abraçar” – “Ela abraçou a amada amante”, em que o Tema – braços – também não é explicitado. (RUPPENHOFER,2010, p.26). Estamos fazendo uma leitura um

tanto “livre” deste fenômeno de modo a explicar a incorporação dos EFs Veto e Dever pela Construção Prescritiva.

Por uma relação de *Herança* com o *superframe* Prescrição, temos, assim, o *subframe* Prescrição_ Escolar que, como uma especificação, restringe-se ao espaço escolar, apresentando os mesmos EFs.

Enunciadas de forma negativa (77,3%) ou positiva (22,7%), as regras que evocam este *frame* podem expressar, respectivamente, vetos (31 a 33) ou deveres (34 a 36), como mostram os exemplos abaixo:

31 - A1-7- Não correr

32- A3-11- Não fazer bagunça

33- A5-16 Não vir de roupa curta

34 - A2-22- Ficar quieto sem mexer

35 - A4-39 - fazer as tarefas

36 - A3-37 - Vir de uniforme

O conteúdo semântico das UCs que evocam este *frame* nos permite inferir outras cenas – as cenas do ambiente escolar que são normatizadas na perspectiva do discurso discente. Postas em termos de hierarquias *frame-a-frame*, tais cenas equivalem a “um tipo de” Veto ou Dever, o que significa dizer que o *frame* Prescrição_Escolar é um *frame usado* (Relação *Usando*) por 12 *frames* (*subframes*).

Estes doze *subframes* são fundamentais para o delineamento do “mapa da crise” que parece marcar presença nesta escola (cf. Introdução) e que serviu de motivação a este estudo. É o que passamos a descrever e a interpretar.

4.2.4.2 A rede de *frames* evocada como conteúdo das prescrições: Vetos ou Deveres

A análise que passamos a apresentar nesta seção objetiva desvelar as cenas conceptuais reguladas na escola de acordo com o discurso dos alunos. A tabela 2 apresenta, em ordem de ocorrência, os *frames* evocados nas regras analisadas e suas distribuições em termos de Dever e Veto:

<i>Frames</i> evocados como Prescrição_escolar	Ocorrências de Regras /UCs			
	Veto	Dever	Total de Ocorrências e Percentuais	
1º. Encontro_Hostil	130	0	130	25,4%
1º. Movimento_Próprio	124	6	130	25,4%
2º. Vestimenta_escolar	52	35	87	17%
3º. Ingestão	22	18	40	7,8%
4º. Obediência	17	18	35	6,8%
5º. Bagunça_Escolar	23	0	23	4,5%
6º. Ensino_Educação	0	17	17	3,3%
7º. Turno_Escolar	3	12	15	2,9%
8º. Bate-Papo	10	1	11	2,1%
9º. Jogar_Lixo	10	0	10	2%
10º. Respeito	0	9	9	1,8%
11º. Roubo	5	0	5	1%
	396 (77,3%)	116 (22,7%)	512	100%

Tabela 6 - *Frames* evocados como Prescrição_Escolar - Vetos e Deveres

O primeiro aspecto a ser ressaltado na análise das cenas é o desequilíbrio entre o número de regras referentes a Veto – proibição (77,3%) e o número de regras referentes a Dever (22,7%). Na perspectiva discente sobre a normatividade, a escola é o lugar do “não”. Logo, baseando-nos na premissa de Israel (2008) – discutida em seções anteriores (cf. 4.1.3), as regras não são utilizadas para instruir os alunos a fazer algo, mas, ao contrário, para proibir as ações discentes.

A proibição, neste caso, relaciona-se ao que Piaget (1994) define como coação social (cf. cap.2), caracterizada pela unilateralidade da regra. Delineia-se, assim, mais uma vez, um espaço de heteronomia, ou autocrático, nos termos de Tognetta e Vinha (2008).

O ranking das cenas normatizadas, apresentado na tabela 2, configura o mapa da crise na escola; uma vez que o *frame* Encontro_Hostil lidera o ranking, com 25,4% de ocorrência, ao lado do *frame* Movimento_Próprio.

O *frame* que corresponde à cena mais prototípica da escola – Ensino_Educação – ocupa a sexta posição, com apenas 3,3% de ocorrências, sendo menos relevante no processo de normatização perspectivado pelos alunos que outras cenas como: Movimento_Próprio,

Vestimenta_Escolar, Ingestão, Obediência, e Bagunça_Escolar. Estaria a escola mais preocupada, por exemplo, com a regulação das vestimentas, do movimento dos alunos do que com o processo Ensino - Aprendizagem?

Estes achados se afinam com os resultados alcançados por Lima (2009) e Bernardo (2011). A pesquisa de Lima (2009) aponta que o *frame* Ensino_Educação, de acordo com a perspectiva discente, não é vivenciado, atualmente, da maneira prototípica como o concebemos, ou seja, uma cena na qual o professor ensina e o aluno aprende. A pesquisadora aponta que este *frame* prototípico é “alargado” com a inserção de outros *frames* (Encontro_Hostil, Bagunça_Escolar, Bate-Papo) que, de maneira geral, em 44%, são divergentes à cena aula, isto é, impedem que esta aconteça.

Bernardo (2011) apresenta em uma parte de seu estudo a análise do *macroframe* Indisciplina_Escolar, presente em relatos discentes sobre a vivência escolar. O *frame* Encontro_Hostil se apresenta em 72,2% dos casos relativos à Indisciplina. Para a pesquisadora, seus dados revelam que a sala de aula e a escola configuram-se como um “espaço de valores em crise, de vivências conflitantes, visto que 66,9% das cenas desfavorecem ou mesmo impedem o processo de ensino-aprendizagem”. (BERNARDO, 2011, p.135).

Configurado este quadro mais genérico das cenas normatizadas, passamos à análise de cada um dos *frames* evocados, a fim de compreendermos melhor o que os alunos nos revelam em seu discurso. Apresentamos cada *frame*, seguindo o ranking explicitado na tabela 2, ou seja, das cenas mais normatizadas às menos normatizadas.

➤ 1^{os} *Frames*: Encontro_Hostil e Movimento_Próprio

I: Encontro_Hostil

O *frame* Encontro_Hostil é descrito na Plataforma *FrameNet* como Hostile _Encounter (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu>). Nos nossos dados, delinea-se de maneira semelhante, mas de modo mais esquemático, dada a natureza das Construções Prescritivas que o evocam e instanciam. Assim, EFs Centrais ao *frame* Encontro_Hostil como Problema e Propósito nunca aparecem nas regras postuladas pelos discentes, razão pela qual não os descrevemos no *frame* a seguir:

Encontro_Hostil	
Definição:	Este <i>frame</i> é composto por palavras que descrevem cenas de violência entre forças opostas (Lado 1 e Lado 2, coletivamente conceituados como Lados.
EFs Centrais:	Lado1: Um dos dois participantes em um encontro hostil. Ex: A4-35- não podemos BRIGAR na escola
	Lado2: Um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente o segundo mencionado. Ex.: A3-28- Não BATER no colega
Lados:	Os lados conjuntamente expressos em um Encontro Hostil. (Não é apresentado em nosso corpus)
EF Não- centrais (presentes em nossos dados):	
Lugar:	Onde ocorre o encontro hostil Ex. :A4-35- não podemos BRIGAR na escola
Tempo :	Quando ocorre o encontro hostil. Ex.: A2-18- Não posso BRIGAR no recreio.
ULs e UCs:	<i>Apontar o dedo do meio, bater v., beliscar.v., brigar.v., chutar.v., dar apelido, deixar em paz, destruir.v., empurrar.v., implicar.v., machucar.v., morder.v., quebrar.v., riscar.v., vandalismo.s., xingar.v.</i>
Relação frame-a-frame:	
Usa:	Prescrição_escolar

Quadro 40- Frame Encontro_Hostil

O EF Lado 1, em que consideramos a Parte Responsável pelo cumprimento da regra, é, via de regra, não lexicalizado. Pragmaticamente, sabemos que é o aluno, mas semanticamente temos, mais uma vez, um caso de INC (Instanciação Nula Construcional). O EF Lado 2, no conjunto de 130 regras (cf. tabela 2) é lexicalizado 35 vezes, remetendo aos papéis de “alunos-colegas” (16 ocorrências), “professores” (11 ocorrências) e “outros” (8 ocorrências). A não lexicalização deste EF, na maioria das regras (95 regras – 73%) pode também ser considerada como um caso de INC – Construções Prescritivas são enunciados genéricos que prescindem, via de regra, de explicitar os seus atores. Os exemplos abaixo ilustram estes fenômenos:

37 - A1-4- não **XINGAR** ^{INC} a professora

38 - A3-2- Não **BRIGAR** ^{INC} ^{INC}

Ao *frame* Encontro_Hostil são atribuídas as cenas de violência. A regulação da violência se dá exclusivamente através de Construções Prescritivas Negativas (Veto), o que corrobora para o entendimento de que as normatizações dentro desta polaridade regulam ações que acontecem, de fato, no cotidiano escolar.

O *frame* Encontro_Hostil é tomado como *macroframe* em nosso corpus porque uma relação hierárquica de Subparte parece configurar esta cena. Assim, o *macroframe* complexo Encontro_Hostil é evocado a partir de cinco *subframes* distintos (relação Parte-Todo).

Inspirados na relação hierárquica estabelecida por Bernardo (2011), estamos postulando: Encontro_Hostil_Físico (56,2%), Encontro_Hostil_Verbal (35,4%), Encontro_Hostil_Patrimonial (4,6%), Encontro_Hostil_Psicológico (3,0%) e Encontro_Hostil_Gestual (0,8%). Demonstramos cada um destes *frames*, cada subparte do *frame* Encontro_Hostil, a partir dos exemplos abaixo, destacando as ULs que os evocam:

Subframes	Exemplos de Regras e ULS ou UCs	Nº de Regras ULs ou UCs
Encontro_Hostil_Físico:	A1-5- não BELISCAR no outro A1-5- não MORDER no outro A3-2- Não BRIGAR A3-16- não CHUTAR A3-26- Não EMPURRAR A3-27- não MATAR APAV-5- Não MACHUCAR o colega.	73 (56,2%)
Encontro_Hostil_Verbal:	A5-4 não XINGAR	46 (35,4%)
Encontro_Hostil_Patrimonial	A5-38 não DESTRUIR nada da escola. A2-1- não QUEBRAR o vidro A2-11- Não RABISCAR a parede,	6 (4,6%)
Encontro_Hostil_Psicológico	A2-21- Não IMPLICAR A4-23- não DAR APELIDO	4 (3,0%)
Encontro_Hostil_Gestual	A2-15- Não APONTAR DEDO DO MEIO	1 (0,8%)
Total		130 (100%)

Quadro 41 - Subframes Encontro_Hostil

A não lexicalização do EF Lado 2 como o alvo do Encontro_Hostil, na maioria das regras, não nos permite afirmar, com maior precisão, quais são as principais vítimas da violência.

As cenas de violência entre os iguais, ou seja, em que Lado 2, lexicalmente explícito são os alunos, são as mais frequentes. No *subframe* Encontro_Hostil_Físico temos 13 ocorrências explícitas do ALUNO como o Lado 2 (exemplos 39 e 40). Já no *frame* Encontro_Hostil_Verbal, o aluno é marcado uma única vez, exemplo 41, como ocorre no Encontro_Hostil_Psicológico (exemplo 42):

39 - A2-4- Não BRIGAR com os coleguinhas

40- APAV-5- Não BATER nos colegas

41 - A4-33- não XINGAR os colegas

42 - A2-7-não DAR APELIDO pros colegas

A presença de regras que normatizam cenas de violência entre os alunos é um dado que aponta para a forma como os conflitos são “resolvidos” entre iguais. É possível dizer que os alunos, vivenciando este ambiente hostil, não consigam, de fato, atuar perante um conflito com o “outro” de maneira distinta, ou seja, sem utilizarem a violência.

Chama a atenção também, dado o caráter peculiar e significativo, o fato de os alunos afirmarem a existência de regras na escola (11 ocorrências lexicalizadas como Lado2) para proibir a violência dos alunos em relação aos professores (A3-32- Não xingar **a professora**, A3-32- Não bater **na professora**). Estas cenas de violência envolvendo o professor ilustram a fragilidade dos limites apontada por Goergen (2007) e de hierarquia entre os papéis da cena escolar, apontada por Miranda (2005).

Estas regras indicam, pois, que os conflitos entre alunos e entre alunos e professores são “resolvidos” através da violência. O fato de existirem regras que coíbem tais cenas não é, de maneira alguma, garantia de que estas cenas deixarão de acontecer, pois, a regra em si, não traz a consciência moral.

De acordo com La Taille (2006) (cf. seção 2.4), é preciso que o aluno, na perspectiva de uma moral autônoma, considere a “regra boa”, em termos de princípios, para obedecê-la. No caso das regras voltadas a Encontro_Hostil, as regras relativas à violência estão diretamente relacionadas a princípios, a valores morais; ou seja, envolvem o “outro”.

O alto índice de regras que vetam a violência (mostrando que esta cena está presente no cotidiano escolar) reflete substancialmente a crise à qual fazemos alusão (cf.cap.2).

A diminuição das cenas de violência, portanto, exige um trabalho de natureza ética e moral, como aponta Miranda (2005), Jares (2007) e Tognetta e Vinha (2008), sendo preciso que os alunos APRENDAM a vivenciar os conflitos como passíveis de solução amistosa, através do diálogo, da interlocução, utilizando-se, principalmente, da capacidade humana de se colocar no lugar do outro (cf.seção 2.5).

A cena que passamos a analisar, diferente da violência, está vinculada a aspectos específicos da escola em questão: a falta de espaço físico.

II - Movimento_Próprio (Self_Motion)

O *frame* Movimento_Próprio (Self_Motion), presente em nossos dados, é apresentado de maneira semelhante, porém simplificada (em termos de ser vivo que se move e não de veículo), em relação ao original descrito na *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/index.php?q=frameIndex>).

Movimento_Próprio	
Definição:	O Sujeito movedor , um ser vivo, o faz sob seu próprio domínio, ao longo do que pode ser descrito como uma trajetória , em uma determinada Área ou Lugar
EF centrais:	Sujeito movedor : é o ser vivo que se move sob seu próprio poder Ex.: Não DAR VOLTA INC na escola .
Área :	é usado para expressões que descrevem uma área geral em que o movimento ocorre. Ex.: não DAR VOLTA em volta da escola
Alvo :	é usado para qualquer expressão que diz onde o Sujeito movedor termina como um resultado do movimento Ex.: Não SUBIR nas árvores
Não centrais:	Lugar : é o local em que um movimento ocorre. Ex.: não DAR VOLTA na escola
Tempo :	quando o movimento ocorre. Ex.: não CORRER na hora do recreio .
ULs:	<i>correr, v., dar a volta. v., subir, v., ficar. v., ir. v.,</i>
Relação frame-a-frame:	Usa: Prescrição_escolar

Quadro 42 - Frame Movimento_Próprio

As regras relativas a Movimento_Próprio somam 130, ou seja, 25,4% do total de regras. Apenas 6 delas configuram-se como Dever; as demais são todas Vetos, o que, conforme já explicitado, implica inferir que a cada negação equivalha uma afirmação. Assim, “Não correr” é certamente um Veto imposto para quem corre onde e quando a escola considera tal movimento proibido.

As ULs que evocam *frame* o Movimento_Próprio assim se distribuem: correr (88), subir (17), dar volta (11), ficar (9) e ir (5). Os exemplos ilustram tais ocorrências:

- 43 - A1-1- Não **CORRER** **INC** **lá atrás**
- 44- A2-3 - Não **SUBIR** **INC** **no barranco**
- 45- A2-7- Não **SUBIR** **INC** **nas árvores**
- 46 - A4-2- Não **DAR VOLTA** **INC** **na escola**.
- 47 - A3-20 - só **FICAR** **INC** **no pátio**
- 48 - A4-7- não **IR** **INC** **atrás da escola**
- 49- A4-40- **IR** **INC** **ao banheiro** **na hora do recreio**.

O movimento coibido por todas estas regras está intrinsecamente relacionado ao espaço disponível na escola em estudo. De fato, a escola, não dispendo de espaço suficiente ou seguro para que as crianças corram, subam (cf. seção 3.3), acaba por estabelecer uma postulação maciça (25,4%) de regras, proibindo que os alunos se movimentem.

Um adendo se faz necessário para tentar compreender como os alunos provavelmente se sentem ao terem seus movimentos cerceados. As crianças, entre 6 e 13 anos, ficam na escola por quatro horas. Grande parte deste tempo é dedicado à aula, realizada em sala de aula, onde os alunos devem permanecer sentados em suas carteiras, enfileiradas.

Os momentos dedicados a atividades fora deste formato, ou seja, no pátio, são: recreio e aula de Educação Física. Porém, não há espaço que permita ao aluno correr, pular... Logo, as regras parecem levá-lo a se comportar exatamente como se estivesse em sala de aula, ou seja, ele deve “A2-22- Ficar quieto sem mexer”. Daí, se comportarem em sala de aula como se estivessem no pátio! Para crianças da faixa etária em foco estas são, de fato, regras difíceis de entender e respeitar.

Embora a Razão das Proibições do Movimento_Próprio esteja relacionada à falta de espaço, a única regra que explicita o porquê do Veto (e parece reproduzir o discurso do professor), não tem nada a ver com tal questão:

50 - A5-5- Não correr, porque entra na sala suado.

Nas demais ocorrências, o veto perspectivado pelos alunos não se associa a qualquer causa. De fato, o que conta são os vetos, cuja frequência em seus discursos demarca a igual frequência com que são lembrados pelos educadores e também a mesma frequência com que são violados.

Passamos à análise do segundo *frame* mais recorrente nos dados: Vestimenta_Escolar.

➤ 2°. *Frame*: Vestimenta_Escolar

O *frame* Vestimenta_Escolar ocupa o segundo lugar – 87 ocorrências, 17% do total de regras citadas. De acordo com nosso corpus, a cena delineada está baseada no *frame* Vestir, presente na *FrameNet Brasil* (<http://www.br.ufjf.br/framenetBRDesktop/public/frame>), porém simplificado (já que não há lexicalização do EF Parte do Corpo), em relação ao original descrito.

Vestimenta_Escolar
<p>Definição:: As palavras neste <i>frame</i> se referem ao Vestuário que determinado Indivíduo (ou uma parte específica do corpo deste Indivíduo) veste no espaço escolar. Muitos alvos incorporam o item Vestuário, sendo que alguns incorporam o estado de não usar algo (quando isto deve ser esperado).</p>
<p>EFs Centrais: Vestuário Este EF identifica o Vestuário que o Indivíduo veste Ex.: A5-16- Não VIR de roupa curta A4-41- não USAR boné</p>
<p>Indivíduo: A pessoa que está vestida com a roupa em discussão. Ex.: A4-39- as meninas não USAREM short curto A5-39- USAR INC o uniforme</p>
<p>ULs: <i>Usar.v., ir de (=usar).v., ir com (=usar).v., vir de(=usar).v.</i></p>
<p>Relação <i>frame-a-frame</i>: <i>Usa: Prescrição_Escolar</i></p>

Quadro 43 - *Frame* Vestimenta_Escolar

As regras que recobrem o *frame* Vestimenta_Escolar correspondem a normatizações que proíbem o uso de certas vestimentas (52 regras - 60%), tais como short curto, blusa decotada (exemplos 51 a 52); ou obrigam o uso do uniforme (35 regras - 40%), como mostram os exemplo 53 e 54.

O EF Vestuário é explicitado em todas as 87 ocorrências. Já o EF Indivíduo junta-se às ocorrências de INC, com exceção de 3 casos que ocorrem como no exemplo 55.

- 51 - A4-3- Não **IR COM** **INC** **roupa curta**
 52 - A5-23- não pode **VIM** **INC** com **blusa pelada**
 53 - A1-2 - **VIM** **INC** de **uniforme** na escola.
 54 - A4-17- **USAR** **INC** **uniform**
 55 - A5-38- **os meninos** não podem **USAR** **boné** dentro da escola

Em relação às ULs que evocam o *frame*, marcadas acima, são lexemas que, em outros contextos linguísticos podem acionar *frames* distintos. É o caso dos verbos “ir com/de” e “vir com/de” que podem acionar, por exemplo, o *frame* Movimento_Próprio. No entanto, o que nos licencia tomar tais verbos como unidades lexicais é a relação de sinonímia que se estabelece entre eles e o verbo “usar”. Assim, temos que {ir de/com, vir de/com, usar} é {vestir}.

O fato de o grupo das regras relativas à *Vestimenta_Escolar* ocupar lugar de destaque no total, sendo o segundo mais citado, vincula-se ao propósito do uso do uniforme no espaço, qual seja, uniformizar.

Outro aspecto a ser levado em consideração é a ênfase e o zelo despendidos pela escola em relação a este tipo de regra, conforme observado em campo (cf. metodologia). Existe um monitoramento, uma fiscalização constante em relação ao cumprimento destas regras. Enquanto os alunos estão chegando, funcionários chamam atenção daqueles que estão “infringindo” estas regras e também durante todo o período em que circulam pela escola ou mesmo dentro de sala, professores, diretora e coordenadora chamam a atenção dos alunos (“Olha, está sem uniforme, hein!” “Esta blusa curta, cadê o uniforme?”). Não há punição (de acordo com a própria direção) e também não há uma conversa explicitando o porquê da prescrição (de acordo com o que observamos). Sem entenderem o porquê, uma vez que não existe um consenso coletivo em torno de tais prescrições, crianças tendem a violá-las, tendo-os, por certo, como meras convenções.

Além disto, vale ressaltar, ainda, que crianças e, principalmente, adolescentes usam determinados adereços (ou tipos de roupa) em função de associarem-se ao grupo no qual estão inseridos ou querem se inserir. Logo, as regras relacionadas ao *frame Vestimenta_Escolar* podem estar atreladas a esta necessidade de pertencimento ao grupo que os jovens têm. Daí também a importância dada pelos discentes a este grupo de regras.

➤ 3°. *Frame*: Ingestão

As regras relativas a esta cena (40 ocorrências – 7,8%) delineiam o *frame* Ingestão. A descrição que adotamos é baseada no *frame* descrito pela plataforma *FrameNet Brasil* (<http://www.FrameNetbr.ufjf.br/FrameNetBRDesktop/public/frame>). Porém, suprimimos de nossa descrição os EFs não nucleares: Grau, Duração, Instrumento, Modo, Meio, Finalidade e Fonte porque não há ocorrência destes EFs em nosso corpus.

Ingestão
Definição: Um Ingeridor consome comida ou bebida (Ingeríveis), o que implica colocar os Ingeríveis na boca para entrega ao sistema digestivo. Isso pode incluir o uso de um Instrumento . Sentenças que descrevem o fornecimento de comida para os outros não estão incluídos neste <i>frame</i> .
EFs Centrais: Ingeridor: O Ingeridor é a pessoa que come ou bebe. Ex.: A1-6 - Não MASCAR _{INC} chiclete
Ingeríveis: Os Ingeríveis são as entidades que estão sendo consumidas pelo Ingeridor . Ex.: A5-3 não COMER _{INC} comida na sala A5-13 Não CHUPAR _{INC} chiclete
Não centrais (que aparecem no Corpus em foco) Modo: Maneira de realizar uma ação Ex.:A2-2- COMER _{INC} quietinho
Lugar: Onde o evento ocorre Ex.: A4-40- não CHUPAR _{INC} chiclete em sala de aula
Tempo: Quando o evento ocorre Ex.: A5-20 Não pode MASCAR _{INC} chiclete durante a aula
ULs: <i>Beber.v., chupar.v., comer.v., mascar.v., mastigar.v., merendar.v.,</i>
Relação frame a frame: Usa: Prescrição_Escolar

Quadro 44 - Frame Ingestão

Este *frame* é evocado pelas regras ora como Veto (22 regras – 55%), ora como Dever (18 regras – 45%), como ilustram, respectivamente, os exemplos 56-58 e 59-61:

- 56 - A2-9 - Não **CHUPAR**_{INC} chicletes
- 57 - A5-3 não **COMER**_{INC} comida na sala
- 58 - A4-19 - não **COMER**_{INC} durante a aula
- 59- A4-39- **BEBER**_{INC} água na hora do recreio.
- 60 - A2-10- **MERENDAR**_{INC}
- 61 - A2-2- **COMER**_{INC} quietinho

Os exemplos ilustram os EFs explicitados linguisticamente nas regras, conforme indicamos no *frame* (quadro 17): Ingerível (29 ocorrências), Lugar (7) e Tempo (5) e Modo (1). Dentre as 29 ocorrências de EF Ingerível, 25 (86,2%) são preenchidas pelo sintagma chiclete. Quanto ao EF Lugar, a ocorrência é a sala de aula. Já quanto ao Tempo, os EFs nos indicam que é Vetado mascar/comer/ingerir durante a aula ao passo que é Dever beber água na hora do recreio. No conjunto de 40 regras, temos também 11 casos de INI para o EF Ingerível (exemplo 58, 60 e 61). Mais uma vez, a entidade “aluno”, que ocupa na cena o papel de EF

Ingeridor não é lexicalizado devido à natureza da construção; configurando-se, em termos semânticos, como INC.

Indagados a respeito de tais prescrições, principalmente as relacionadas ao mascar chicletes, os professores da escola pesquisada levantaram dois argumentos: (i) “Se os alunos mascam chicletes durante a aula, quando vão se colocar, para ler, perguntar ou responder algo, estão mascando, o que atrapalha”; (ii) “os alunos colam os chicletes embaixo das carteiras”.

Não nos cabe julgar se tais razões se aplicam ou não; o propósito que nos guia é desvelar a Indisciplina através do mapeamento das regras. O que estas regras relativas ao *frame* Ingestão nos revelam é que a escola “cria” regras para resolver problemas relativamente simples. Estas se tornam imposição, não são discutidas e, acabam sendo descumpridas!

➤ 4°. *Frame*: Obediência

A cena de Obediência é evocada por 35 (6,8%) regras citadas nesta segunda seção.

Obediência
Definição: O <i>frame</i> descreve uma regulação assimétrica de condutas entre uma entidade ou agente que regula, comanda (EF Autoridade) e quem é regulado (EF Comandado).
EFs
Centrais:
Autoridade: Este EF identifica aquele que estabelece o comando.
A1-3 – OBEDECER as pessoas
Comandado: Este EF identifica aquele cujo comportamento é regulado. Expresso por INI
A5-16- OBEDECER INI os professores e funcionários.
ULs:
<i>Desobedecer, v., Obedecer, v;</i>
Relação:
<i>Usa:</i> Prescrição_escolar

Quadro 45 - *Frame* Obediência

O *frame* é evocado como Construção de Prescrição tanto em forma de Veto (exemplos 62 e 63), como Dever (exemplos 64 e 65):

- 62 - A2-16 - Não **DESOBEDECER** **INI** ninguém
- 63 - A1-4- não **DESOBEDECER** **INI** a tia
- 64 - A1-3- **OBEDECER** **INI** as pessoas.
- 65 - A5-16 - **OBEDECER** **INI** os professores e funcionários.

Como Dever o *frame* é evocado pela UL **OBEDECER** (18 ocorrências) e sob forma de Veto pela UL (não) **DESOBEDECER** (17 ocorrências). Em termos da anotação da cena, o EF Comandado - mais uma vez estamos postulando uma INI – pode ser pragmaticamente inferido do contexto da pesquisa e do conteúdo das regras. São regras voltadas para o aluno – aquele que obedece (ou não).

O EF Autoridade é linguisticamente explicitado em 94,3% das regras enunciadas (33 ocorrências). A figura do Professor emerge em 78,8% (26 ocorrências) dos EFs Autoridade. Assim, quando Obediência é uma regra da escola fica explícito que a Autoridade a quem se deve obedecer é o Professor. De fato, a relação Professor – Aluno como obediência já se fazia prever dado o conceito de regra apresentado pelas crianças - Regra como Obediência e como Comando (cf. seção 4.1).

É natural que no ambiente autocrático configurado pelo aluno (cf. seção 4.1) o professor seja o EF Autoridade, dada a maior relação entre ele e o aluno no cotidiano escolar e dado o caráter unilateral desta relação de obediência. “Regra é obedecer” – é o que anuncia a concepção destas crianças, longe de um cenário de cooperação, de vivência de qualquer pacto social capaz de dar sentido coletivo à normatividade escolar.

O próximo *frame* analisado é Bagunça_Escolar.

➤ 5º *Frame*: Bagunça_Escolar

Considerada dentro do espaço escolar, Bernardo (2011, p. 99) define o *frame* Bagunça

(...) esta cena envolve 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.

Com base em tal definição, apresentamos a descrição deste *frame*:

Bagunça_Escolar
Definição: a ordem de determinado Lugar é afetada pelo Bagunceiro que provoca a bagunça.
EF Central: Bagunceiro: Aquele que provoca a bagunça. Ex.: A1-1 Não FAZER BAGUNÇA INC
EF Não-central: Lugar: Onde ocorre a bagunça Ex.: A4-25- não FAZER BAGUNÇA INC na escola
ULs: <i>Fazer bagunça.v., Jogar bolinha (de papel)v. , Trazer bombinha v..</i>
Relação frame a frame: Usa: Prescrição_Escolar

Quadro 46 - Frame Bagunça_Escolar

Todas as 23 regras (4,5%) deste grupo são postuladas na negativa (Vetos); o que corrobora para a leitura pragmática de que a cena Bagunça_Escolar é uma prática do cotidiano escolar de nossos sujeitos. As ações que correspondem a este *frame* são apresentadas nos exemplos:

66 - A1-1 Não fazer **BAGUNÇA** **INC**

67 - A1-6- Não **TRAZER BOMBINHA** **INC**

68 - A3-12- Não **GRITAR** **INC**

Ressaltamos que estas ações são mais normatizadas que as ações relativas ao processo de ensino-aprendizagem referentes ao *frame* Ensino_Educação, o qual passamos a analisar.

➤ 6º *Frame*: Ensino_ Educação

Este *frame* está descrito na *FrameNet* (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu>) como Education_Teaching. Corresponde a uma cena naturalmente recorrente nos trabalhos da pesquisa “Práticas de Oralidade e Cidadania” que se desenvolveram em ambientes escolares. Isto porque este é o *frame* que descreve a cena prototípica da escola: a aula. Apresentamos este *frame*, de acordo com nossos dados, baseando-nos nas descrições de Lima (2009) e Bernardo (2011).

Mais uma vez, a natureza esquemática das regras implica a Instanciação Nula tanto dos EFs que representam os protagonistas da cena (aluno e professor), bem como os

conteúdos da aprendizagem. Assim, o *frame* que demonstramos adiante apresenta alterações e simplificações em relação ao original porque se delinea a partir dos dados desta pesquisa.

Ensino_Educação	
Definição:	Este <i>frame</i> contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um aluno , instruído por um professor , realiza uma tarefa para aprender um conteúdo .
EF	
Centrais:	
Aluno:	Alguém que é instruído por um professor em habilidades ou conhecimento. Ex.: A1-7- aprender INC
Professor:	Alguém que instrui um Aluno em alguma área do conhecimento ou habilidade. Ex.: A2-9- Prestar atenção na tia
Conteúdo:	toda matéria, fato, habilidade aprendido como resultado da instrução. Ex: 112 - A1-7- estudar INC
ULs:	<i>fazer dever , fazer tarefas; , copiar.v., aula.s.,colorir.v., aprender.v., estudar.v., fazer nossas obrigações.</i>
Relação frame-a-frame:	Usa: Prescrição_Escolar

Quadro 47 - *Frame* Ensino_Educação

As 17 regras nas quais Ensino_Educação é evocado configuram-se como Deveres, de acordo com os exemplos:

- 69 - A1-7- **ESTUDAR** **INC** **INC** **INC**
 70 - A4-4- prestar atenção **INC** **INC** na **AULA**,
 71 - A3-4- **COPIAR** **INC** tudo **INC**
 72 - A1-7- **APRENDER** **INC** **INC** **INC**

Destaca-se o fato de serem regras formuladas de forma não-marcada (na afirmativa), o que, de acordo com as considerações que viemos tecendo acerca da teoria de Israel (2008), não se contrapõem a ações que acontecem. Logo, podemos inferir que estas ações que se vinculam ao que é esperado em uma aula prototípica, em nossa cultura, acerca do papel do aluno no processo de aprendizagem, qual sejam copiar, estudar, fazer as tarefas, os deveres, as obrigações, podem não estar acontecendo de maneira satisfatória. Assim, os alunos reiteram tais regras, que, provavelmente, lhes são transmitidas em seu cotidiano escolar.

Chama a atenção, ainda, a baixa ocorrência deste *frame* nas regras enunciadas pelos discentes; apenas 3,3%. Em comparação a outros *frames*, como Encontro_Hostil, Movimento_Próprio, Vestimenta_Escolar que totalizam mais de 60% dos dados. O processo ensino-aprendizagem aparece longe do foco de atenção dos alunos.

Alguns *frames* que divergem fortemente da cena Aula prototípica, como Encontro_Hostil, Bagunça_Escolar, Bate_papo, Roubo, perfazem uma frequência total de 33%. A relevância que as regulações de conduta sobre tais cenas divergentes têm no discurso discente sinaliza claramente a ausência de um ambiente propício ao processo ensino-aprendizagem no espaço escolar.

Passamos à análise do *frame* Turno_Escolar que compreende 15 regras - 2,9% das Prescrições_Escolares.

➤ 7º. *Frame*: Turno_Escolar

A cena que denominamos Turno_Escolar não é descrita na *FrameNet*. Propomos a seguinte descrição, com base no corpus analisado:

Turno_Escolar
Definição: Este <i>frame</i> compreende o tempo de duração das atividades na Instituição Escolar , que regula o ir e vir dos Integrantes da Instituição .
EFs Centrais: Instituição Escolar : a instituição que estabelece o turno Ex.: A5-40 - não CHEGAR atrasado na escola . Integrantes da Instituição : aqueles que estão submetidos ao turno escolar. Ex.: A2-6- Não CHEGAR INC atrasado
Entrada: o horário definido como início das atividades na Instituição Ex.: A4-15- Tem que CHEGAR na hora certa
Saída: o horário definido como término das atividades na Instituição Ex: A4-37-. Não FICAR na escola depois da aula
ULs: Vir.v., Chegar v., ficar.v., sair.v., entrar.v.
Relação frame-a-frame: Usa: Precrição_Escolar

Quadro 48 - *Frame* Turno_Escolar

s regras relativas a este *frame* são apresentadas como Deveres (12 regras – 80%) ou como Vetos (3 regras – 20%). Os exemplos 73 e 74 ilustram as regras colocadas como Deveres e, em 75 e 76, os exemplos de Vetos:

73 - A4-15 – **CHEGAR** **INC** **na hora certa**

74 - APAV-2- Tem hora para **ENTRAR** **INC**

75 - A5-40 - não **CHEGAR** atrasado **INC** **na escola**.

76 - A4-26 - não **VIR** **INC** **antes da aula de tarde**

As regras referentes ao Turno_Escolar não são exclusividade da escola pesquisada, uma vez que qualquer instituição escolar necessita do cumprimento de horário de entrada, saída. O não cumprimento de tais regras, de fato, compromete o funcionamento da instituição. Portanto, são regras que são necessárias e precisam de fato, ser “cobradas” pela escola. Os dados indicam que os alunos percebem esta cobrança ao citarem este grupo de regras em 2,9% do total.

O próximo *frame* analisado, o oitavo no ranking, passa a ser apresentado.

➤ 8º *Frame*: Bate_papo

As regras que evocam o *frame* Bate-papo regulam o modo, o local e tempo para a conversa informal. A *FrameNet* descreve o *frame* Chatting (<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Chatting>) que nos serve de base para a descrição da cena delineada pelos alunos:

Bate_Papo	
Definição:	Um grupo de pessoas (Interlocutores , Interlocutor 1 , Interlocutor 2) que conversa face a face ou por aparelho.
EFs Centrais:	<p>Interlocutores: Pessoas que participam da conversa A4-39- não CONVERSAR INC</p> <p>Interlocutor 1: Uma das pessoas que participa da conversa A4-33- não FICAR CONVERSANDO INC na sala de aula</p> <p>Interlocutor 2: A segunda pessoa que participa da conversa A3-34- CONVERSAR INC com os colegas só na hora do recreio</p>
EFs não-centrais:	<p>Local: Onde a conversa ocorre A4-33- não ficar conversando na sala de aula</p> <p>Tempo: quando a conversa ocorre A2-13- Não pode conversar na aula A3-34- Conversar com os colegas só na hora do recreio.</p>
ULs:	<i>Conversar.v.</i>
Relação frame a frame:	<i>Usa:</i> Prescrição_Escolar

As regras relativas a Bate-Papo são Proibições/Vetos em 95% das ocorrências. Apenas uma regra é formulada como Dever. Nos exemplos abaixo, em 77 temos a única que se caracteriza como Dever, as demais são Vetos, como o exemplo 78:

77- A3-34- **CONVERSAR** INC com os colegas só na hora do recreio

78 - A4-33 - não **FICAR CONVERSANDO** INC na sala de aula.

Este grupo de regras visa à boa comunicação entre os participantes da cena aula. Os EFs Lugar e Tempo somam 7 ocorrências e referem-se ao ambiente escolar de três maneiras: EF Lugar - sala de aula (3 ocorrências), EF Tempo – aula (3 ocorrências); - hora do recreio (1 ocorrência). Logo, de acordo com as regras o Bate_Papo é vetado em sala de aula e permitido na hora do recreio.

As normas deste *frame* e do *frame* Bagunça_Escolar vinculam-se ao que deve ser evitado para que alunos e professores se escutem e discutam, ou seja, para que a aula ocorra de maneira favorável. O desrespeito a tais normas gera a desordem e provoca o rompimento com um ambiente favorável ao processo ensino-aprendizagem.

Estas cenas ocorrem, de acordo com as pesquisas de Lima (2009) e Bernardo (2011) porque os alunos (de hoje) são colocados no papel passivo de aprendizes que recebem o conhecimento. As aulas continuam a basear-se nesta moldura: o professor passa o conhecimento para o aluno que, completamos, precisa estar quieto, atento e pronto para aprender.

Lima (2009) aponta como possível caminho para o problema o trabalho escolar voltado para práticas de gêneros discursivos orais públicos. Para a autora, os alunos precisam vivenciar práticas de oralidade que lhes sejam ensinamentos de como se portar (sabendo falar e calar) nos mais diversos gêneros de oralidade pública. Bernardo (2011) retoma a proposta de Lima (2011), mas acrescenta a necessidade de a escola fornecer espaço para o protagonismo juvenil uma vez que os jovens parecem carecer de papel ativo nas cenas escolares. Para isto, a escola precisa rever as práticas pedagógicas, vencer o tédio e a tradicional metodologia do “cuspe e giz” (BERNARDO, 2011).

O cenário investigativo ao qual nos dedicamos é descrito pelos professores como o lugar do caos, onde nada se ensina e nada se aprende. As observações do diário de campo também corroboram para a caracterização da escola como um ambiente desfavorável à aprendizagem, devido à falta de silêncio necessário à cena Aula, da relação conflituosa entre professor-aluno e entre aluno-aluno. No entanto, também notamos que as aulas estão pautadas

no modelo tradicional, descrito por nós como prototípico, em que não há outra função para o aluno a não ser calar-se.

Passamos à análise do *frame* Jogar_Lixo.

➤ 9°. *Frame*: Jogar_Lixo

Esta cena, evocada por Construções de Prescrição Negativas (Veto), apresenta apenas 10 ocorrências (2%), todas com a mesma formulação: *Não jogar lixo no chão*.

Jogar_Lixo	
Definição:	O lixo que está em Lugar Indevido deve ser depositado no Lugar Devido por um Protagonista
EFs Centrais:	
Protagonista:	Pessoa que deve jogar o lixo no lixo Ex.: A2-1- Não JOGAR INC lixo no chão
Lixo:	dejeito, algo que não deve ficar exposto Ex.: A2-1- Não JOGAR lixo no chão
Lugar Indevido:	onde se encontra o lixo que deve ser jogado na lixeira. A4-4- não JOGAR lixo no chão
Lugar Devido:	onde deve ser jogado o dejeito.
ULs:	Jogar lixo.v.
Relação <i>frame a frame</i>:	Usa: Prescrição_Escolar

Quadro 50 - *Frame* Jogar_Lixo

Nossa expectativa é que tal *frame* emergisse com mais relevância, dado que, em nossas observações de campo, notificamos a sujeira - papéis de bala, de recortes, restos de alimentos pelo chão - do pátio da escola e das salas de aula após as atividades.

Sendo a falta de zelo com o lixo uma realidade ainda dolorosa na sociedade brasileira, os Vetos pouco lembrados sinalizariam que já “convencionalizamos” ou naturalizamos a sujeira em nossas ruas, nossas escolas? Nesse caso, o papel da escola tem que ir muito além da mera proibição, desencadeando, através de conteúdos e valores, os princípios capazes de levar os alunos a mudarem de conduta em relação ao zelo pelos dejetos. Exemplos deste tipo de projeto não faltam em muitas instituições do Brasil e do mundo.

Passamos à análise do *frame* Respeito.

➤ 10º *Frame*: Respeito

A cena de Respeito delinea-se em nosso corpus por 9 regras, todas não-marcadas, que perfazem 1,8% do total de Prescrições_Ecolares. O *frame* não foi descrito na plataforma *FrameNet*. Assim, propomos a seguinte representação:

Respeito
Definição: O <i>frame</i> expressa o respeito que a Parte Responsável dispensa a um Beneficiário . (A contraparte desrespeito não é expressa em nosso corpus)
EF Centrais: Parte Responsável: a pessoa que respeita. Ex.: A4-18- respeitar INC os professores
Beneficiário: A pessoa a quem a Parte Responsável dedica respeito Ex.: A3-36- respeitar os mais velhos A4-21- Respeitar os professores e os amigos
ULs: <i>Respeitar, v., Repeito, s.</i>
Relação <i>frame a frame</i>: <i>Usa:</i> Prescrição_Escolar <i>Herdeiro de :</i> Moralidade_ou_Imoralidade

Quadro 51 - *Frame* Respeito

Este *frame* pode ser entendido como mais específico, herdeiro, do *frame* Moralidade_ou_Imoralidade (descrito na seção 4.3, quadro 26). Desta forma, herda do *frame* pai os mesmos EFs.

O EF Parte Responsável não é lexicalizado. Temos, mais uma vez, um caso de INC. Já o EF Beneficiário possui 12 ocorrências: professores (6), os mais velhos (2), colegas/amigos (2), funcionários (1) e pessoas (1).

O Professor é destacado como Beneficiário do Respeito, com 50% de ocorrências. Este dado atrela-se às análises relativas ao *frame* Encontro_Hostil, no qual o Professor é apresentado como alvo – Lado 2 na cena; ou seja, se há regras vetando a violência contra o professor, há também regras (afirmativas) que visam o respeito a esta figura.

O último grupo analisado nesta segunda questão corresponde a regras que envolvem a cena Roubo.

➤ 11°. *Frame*: Roubo

Esta cena corresponde a 1% do total de regras citadas pelos alunos (5 ocorrências). Tomamos a descrição do *frame* Roubo, presente na *FrameNet Brasil* (<http://www.framenetbr.ufjf.br/framenetBRDesktop/public/frame>), apresentada de modo simplificado, uma vez que em nossos dados não são apresentados os EFs Modo e Meios :

Roubo
<p>Definição: Ocorre em situações descritivas nas quais um Perpetrador engana a Vítima tomando-lhe algo (Bens). Em alguns casos, o local de origem dos quais os Bens foram tomados é usado para metonimicamente se referir à Vítima.</p>
<p>EFs centrais:</p> <p>Perpetrador : é uma pessoa (ou outro agente) que apropria-se dos Bens alheios.</p> <p>Ex.: A1-6: Não ROUBAR INC</p> <p>Vítima : é a pessoa (ou outro ser consciente ou grupo) que possui os Bens antes de serem tomados pelo Perpetrador</p> <p>Ex.: A3-27: Não ROUBAR INI</p>
<p>Não centrais:</p> <p>Bens : são qualquer coisa (incluindo trabalho, tempo ou direitos legais) que podem ser tomados</p> <p>Ex.: A1-1- Não ROUBAR borracha.</p>
<p>ULs:</p> <p><i>Roubar.v.</i></p>
<p>Relação <i>frame a frame</i>:</p> <p>Usa: Prescrição_Escolar</p>

Quadro 52 - *Frame* Roubo

A cena é evocada, nas regras citadas pelos alunos, pela UL **ROUBAR**. Apenas um EF é apresentado (lexicalizado) – EF Bens: Borracha. Apesar da Instanciação Nula Indefinida, como já explicitado em *frames* anteriores, estamos vinculando, em termos pragmáticos, a entidade Aluno ao **Perpetrador**. Assim, as regras deste grupo são como as abaixo:

79 - A1-1- Não **ROUBAR** **INC** **borracha**.

80 - A3-27- Não **ROUBAR** **INC**

Na perspectiva dos alunos, o *roubo* parece não ser o maior problema da escola. A questão a aventar é se tão baixo grau de frequência sinalizaria igual índice de ocorrência na escola.

A pesquisa de Bernardo (2011) revelou, ao analisar os relatos escolares de alunos dos 9º anos da rede municipal de Juiz de Fora, que a avaliação de cenas de Furto é negativa em 100% dos casos analisados. Os alunos não naturalizaram este tipo de violência. Nossos dados mostram, ainda que de forma tímida (1% do total de regras) que desde cedo, nos primeiros anos do ensino fundamental, os alunos reconhecem que há regras escolares para inibir o roubo, dito de outra forma, reconhecem que a cena existe na escola.

Apresentadas todas as cenas presentes nas regras, voltamos a assinalar que todos os *frames* descritos correspondem a conteúdos normatizados nas regras que ora podem se apresentar como Veto ora como Dever. Estes doze *frames*, que se distribuem em 11 posições, formam uma rede semântica com o *frame* complexo Prescrições_Escolares. Em uma relação semântica de *Usando*, como apresentado no diagrama 3. Passamos a uma breve análise desta rede, recuperando os achados desta segunda questão.

4.2.5 O reconhecimento das regras – síntese das análises da segunda questão

A segunda questão versa sobre o que podemos chamar de “regulamento explícito” da escola, ou seja, as regras a que os alunos atribuem existência. O curioso é que não há, nesta escola, um documento oficial no qual estas (ou outras) regras estejam descritas. Logo, é justamente a vivência, o cotidiano escolar, que permite aos alunos apontar tais regras quando são levados a citar as regras da escola.

O primeiro destaque é o fato de que os alunos não desconhecem as regras, como sugerem os professores e gestores. O discurso discente mostra quais são as regras que os alunos reconhecem, a saber, 512 regras analisadas nesta segunda questão, agrupadas em doze *frames* de acordo com seu conteúdo semântico.

As cenas mais normatizadas são Encontro_Hostil e Movimento_Próprio. A primeira corresponde a cenas de violência e tem ocorrência de 25,4% do total de regras. Este dado reflete a necessidade de discutir a violência nos ambientes educacionais e, principalmente, formas de “combatê-la”. Menin (2002) e Miranda (2005) afirmam que o caminho para este

“combate” não perpassa a mera exposição de regras e valores, ou seja, uma educação moral doutrinária; mas, ao contrário, os alunos precisam ser levados a refletir acerca de tais conflitos, como propõem Jares (2004), Miranda (2005) e Tognetta e Vinha (2008).

De acordo com nossas observações de campo (cf. metodologia), a escola ainda não apresenta outro recurso frente ao problema da violência além da Punição: registrando ocorrências, retirando o recreio e, em alguns casos, convocando os pais. Parece bastante nítido que tais medidas punitivas não têm contribuído para a diminuição da violência tão pouco para o desenvolvimento moral dos alunos.

Vale ressaltar que estamos analisando as regras apontadas por crianças que têm entre 6 e 13 anos, cursando os primeiros anos do ensino fundamental. O fato de a violência estar presente de forma tão veemente no discurso discente revela que, de fato, a escola como aponta Rios (2010) é uma instituição “antagônica”. As cenas de violência são prova de que a escola é espelho da sociedade, ou seja, ela não está aquém do mundo. Nela também se vivencia a crise de valores (cf.cap.2), mas é dela que a sociedade espera que surja a mudança.

As cenas desveladas pelas regras apontam bem mais que brigas entre crianças. O discurso discente denuncia que a relação professor-aluno é desrespeitosa. Este desrespeito, no entanto, não é, de acordo com nossas análises, fruto apenas das agressões verbais e físicas que professores sofrem. Mas, da relação coercitiva vivenciada por estes atores.

Somemos aos resultados sobre as regras relativas a Encontro_Hostil, as questões que envolvem os *frames* Ensino_Educação (3,3%), Bagunça_Escolar (4,5%) e Bate-papo (2,1%). Estas cenas nos indicam que os alunos não assumem o papel que dedicamos a eles através da concepção prototípica (e tradicional) de Aula. Isto é, os alunos não “cabem” no papel passivo de aluno que recebe a matéria, o preceito... passados pelo Professor. A relação Professor-aluno precisa ser ressignificada para que o Aluno entenda que o Professor, de fato, **coopera** para que ele aprenda.

Nós professores não somos ingênuos de achar que ensinamos da forma como concebemos a cena Aula. Mas agimos como se ensinássemos. Os alunos revoltam-se, sentem-se desrespeitados, sem elaborar, obviamente, da forma como estamos propondo.

De maneira alguma estamos a justificar a violência contra o professor. Pois cenas de violência, como abordamos acima, estão na escola e no mundo. Porém, se a escola precisa reverter este quadro de violência, é plausível que isto se faça através da análise de sua principal cena: a Aula.

Enfim, nossos dados assustam porque temos reconhecidas pelas crianças regras como “A3-32- Não bater na professora”. Mas, ao mesmo tempo, temos dedicadas aos alunos

centenas de regras que não lhe dão nenhum outro recurso a não ser a obediência-cega. O que queremos sugerir é que a forma como as regras são impostas pela escola não contribuem para o desenvolvimento da autonomia. Muitas delas são, muitas vezes, uma espécie de violência contra o aluno que deve: “Não brigar, não responder a professora, não falar na sala de aula., não fazer bagunça”. Como formar o “cidadão” dotando-o de regras a serem cumpridas sem qualquer discussão?

O professor está carente de autoridade e o aluno de protagonismo, como bem apontou Bernardo (2011).

Seguindo a retomada das demais cenas, temos as regras voltadas para Movimento_Próprio, que também assumem a primeira posição, com 25,4% dos dados. Este é um problema pontual da escola pesquisada. A escola não dispõe de espaço para as crianças correrem, brincarem. O pátio é também refeitório. A área externa é locada como estacionamento para os carros dos professores e proibida pela regra “não dar volta”. Os espaços alternativos de brincadeira: barranco e árvore também são proibidos, provavelmente por uma questão de segurança. No entanto, este “porquê” não está presente no discurso discente e não observamos discussão alguma sobre nenhuma regra.

A escola parece regular tanto o movimento que uma das respostas nos chama atenção. Um criança do segundo ano, com cerca de 7 anos, expõe como regra: “A2-22 – Ficar quieto sem mexer”. As crianças na idade dos sujeitos de nossa investigação, precisam se movimentar, experimentar as potencialidades de seu corpo, mas, de acordo com os dados, isto não é estimulado, é vetado. As aulas de Educação Física, por exemplo, limitam-se a um espaço de cerca de 100m², onde funciona o tal estacionamento.

Este problema de estrutura física precisaria (também) ser discutido entre professores que compactuam com a falta de espaço porque seus carros não podem ficar expostos na rua de um bairro “perigoso”. Logo, direção e professores não discutem sobre o fato de o pátio ser utilizado como estacionamento e os alunos “recebem” regras que coíbem seus movimentos sem saber o porquê.

As regras relativas à Vestimenta_Escolar (17%) e ao Turno_Escolar (2,9%) são estritamente escolares, ou seja, são comuns a muitas escolas. E, embora sejam necessárias, precisam também ser discutidas com os alunos para que entendam quais princípios sustentam estas regras, para, então, considerá-las boas (ou não) e acatá-las. De acordo com Tognetta e Vinha (2009), o respeito à regra perpassa por este crivo pessoal – o julgamento da regra em boa ou ruim. A escola precisa atuar neste aspecto.

À luz dos estudos de Tognetta (2004), Jares (2007) e Tognetta e Vinha (2009), a escola tem se preocupado pouco com a resolução de conflitos e muito com a criação e estabelecimento de regras. Algumas regras parecem ser criadas para não resolver conflito, como “não usar boné” e, acabam gerando outro – porque os alunos não entendem a natureza do conteúdo da regra, principalmente, se já forem sujeitos na fase autônoma do desenvolvimento moral.

Com isso, a escola se instrumentaliza de regras que não serão, obrigatoriamente, cumpridas pelo fato de existirem, como aponta Tognetta e Vinha (2009).

Estamos certos de que nossas análises podem apontar, ainda, uma série de fatores a serem melhor analisados. No entanto, devido à limitação de tempo deste estudo, encerramos as análises acerca desta segunda questão e passamos à última questão do instrumento investigativo, na qual os alunos citam as regras que julgam necessárias à escola, respondendo a questão: Que regras você acha que a escola deveria ter? Cite no mínimo três regras.

4.3 As regras ideais

Uma vez que as regras existentes na perspectiva dos alunos mostraram claramente sua posição de meros destinatários das prescrições estabelecidas pelas autoridades escolares, passamos, pois, nesta seção, a buscar possíveis indicadores do modo discente de conceber e estabelecer prescrições no espaço escolar, a partir de seu ponto de vista.

Dentre os 164 alunos pesquisados, 154 responderam à questão 3. Foram analisadas 597 regras, categorizadas de acordo com os *frames* evocados pela ULs presentes nas Construções de Prescrição, nos mesmos termos da questão 2. Assim, de modo a evitar redundâncias na apresentação dos resultados, passamos a considerar apenas os aspectos em que as regras ideais, de algum modo, se distinguem das regras “reais”.

O primeiro aspecto diferencial é o fato de, nas regras ideais, os alunos elegerem também a Instituição (9,7%), os Professores (4%) e os Pais (1,7%) como alvos das prescrições. Embora a entidade Aluno esteja destacada como destinatária das regras em 84,6% dos dados.

Como explicitado (seções 4.1 e 4.2), o papel do Aluno é pragmaticamente inferível do contexto discurso, uma vez que as Construções de Prescrição apresentam um alto índice de Instanciação Nula Indefinida. Também os papéis da escola e dos demais atores da

comunidade escolar não são, via de regra, lexicalmente explícitos. Assim, as 597 regras ideais se distribuem, de acordo com o destinatário, como mostra a tabela abaixo:

Destinatários das Regras	Exemplos	Número de Regras (%)
Alunos	A2-5- ser um aluno educado A4-43- Ter menos dever dentro da sala. A5-2 - mais obediência dos alunos,	505 (84,6%)
Instituição	A3-36- Ter biblioteca A4-48 - Eu acho que deveria ter projetos de dança, capoeira, etc. A2-20-ter livro para ler	58 (9,7%)
Professores	A1-5 - deixar mais os alunos ir no banheiro; A5-13- Os professores devem ter uniforme, A5-19 - as professoras ser mais calmas com os alunos	24 (4%)
Pais	A5-14 - mais atenção dos pais A4-4 - Mais presença dos pais	10 (1,7%)
Total		597 (100%)

Tabela 7 - Destinatários das Regras Ideais

Passamos à análise destes dados, organizando a presente seção por subseções voltadas para os destinatários das regras.

4.3.1. Os alunos como destinatários

Em relação às regras voltadas para os alunos, o resultado mostrou pouca diferença de perspectiva em relação às regras “reais” da escola. A maioria das regras se repete, evocando os mesmos *frames*.

Em relação aos *frames* evocados como Prescrição_Escolar (relação de *Usando*), apenas duas novas cenas emergem: Moralidade_ou_Imoralidade e Contravenção, incluindo, desta vez, furto e porte de drogas e armas). Surge, contudo, um novo tipo de EF no *frame* Prescrição_Escolar (cf. seção 4.2.4.1), o EF Direito, ao lado dos EFs Veto ou Dever. Trata-se das ocorrências em que a regra expressa um direito, em oposição a vetos e deveres postos como regras “reais” na questão 2.

A tabela a seguir sintetiza a distribuição das regras Como Veto, Dever ou Direito nos *frames* evocados:

Regras ideais <i>Frame</i> Prescrição_ escolar Usado por:	Destinatário: Aluno			Total de ocorrências e Porcentagens	
	Veto	Dever	Direito		
1. Encontro_Hostil	138	0	0	138	27,3%
2. Movimento_Próprio	83	2	5	90	17,8%
3. Vestimenta_ Escolar	25	14	20	59	11,7%
4. Obediência	13	27	0	40	7,9%
5. Bagunça_ Escolar	20	5	10	35	6,9%
6. Ingestão	16	4	13	33	6,5%
7. Ensino_ Educação	5	20	6	31	6,1%
8. Bate_papo	20	6	2	28	5,5%
9. Turno_ Escolar	3	15	2	20	4%
10. Jogar_ Lixo	15	0	0	15	3%
11. Moralidade_ou_ Imoralidade	7	3	0	10	2%
12. Contravenção	6	0	0	6	1,3%
Totais	361 (71,5%)	100 (19,8%)	44 (8,7%)	505 (100%)	100%

Tabela 8 - *Frames* Regras Ideais - Alunos como Destinatários – Veto, Dever e Direito

Ainda que as regras voltadas para o Direito tenham uma frequência de ocorrência muito baixa (8,7%) em relação a Vetos (71,5%) e Deveres (19,8%), tal perspectiva, em um espaço tão marcadamente autocrático, já deixa entrever uma dimensão crítica do processo de normatização nesta escola. A este tópico voltaremos nas subseções seguintes, considerando as cenas evocadas pelas regras ideais.

Os dados de frequência de cada *frame* em relação às regras “reais” e ideais são confrontados no gráfico 6:

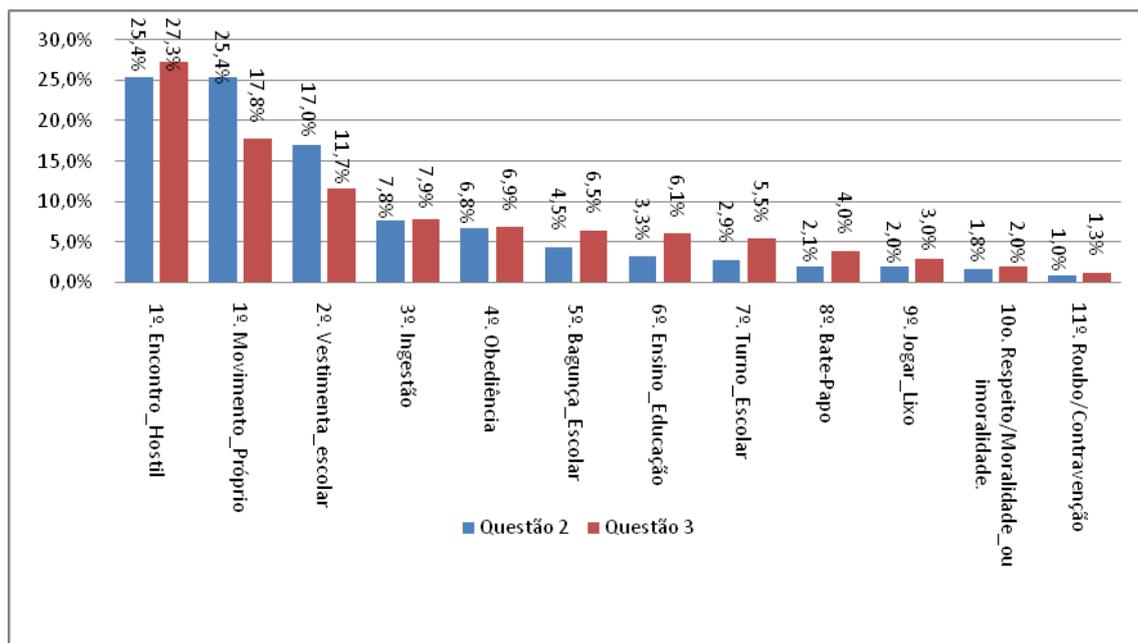


Gráfico 12 - Confronto entre percentuais de *Frames* das regras reais e ideais

Passamos a destacar os pontos de diferença na evocação de tais *frames*.

4.3.1.1 Os *frames* das Prescrições ideais

1º. *Frame*: Encontro_Hostil

As cenas de violência são destacadas pelos alunos, mais uma vez, em seu discurso. No ranking das regras ideais, o *frame* Encontro_Hostil representa 27,3 % do total de regras citadas.

A presença do Professor como Lado 2 chama a atenção neste *superframe* de Encontro_Hostil. Em relação ao *subframe* Encontro_Hostil_Físico (68 regras – 49,3% de ocorrência) os alunos postulam regras que VETAM tanto a violência entre iguais (Aluno – Aluno), exemplos 81, quanto entre lados que deveriam apresentar uma relação assimétrica, envolvendo hierarquia (Aluno – Professor), exemplos 82:

81 - A3-25- não BATER INC nos colegas

82 - A3-20 - não pode BATER INC no professor

Na análise da violência verbal (46 regras – 33,4% de ocorrências), o Professor volta à cena, como **EF Lado 2**. São 26 as ocorrências lexicalizadas deste EF; o Professor está presente em 84,6% (22 ocorrências), indicando que a violência verbal ocorre em maior parte entre Aluno-Professor. As regras são postuladas como mostram os exemplos abaixo:

83 - A3-19- não **XINGAR** **INC** a **professora**

84 - A4-40- não **RESPONDER** **INC** os **professores**

Estes dados refletem, novamente, que os conflitos entre alunos são “resolvidos” através da violência física, já que, enquanto na cena de Encontro_Hostil_Físico, o **EF Lado 2** remete à Entidade Aluno em quase 60% das ocorrências, na cena de Encontro_Hostil_Verbal são apenas 3,8% .

Aos *frames* Encontro_Hostil_Físico e Encontro_Hostil_Verbal é dado relevo no corpus e todas as regras apontam para a não violência. Novamente frisamos que “nem tudo está perdido”; os alunos também não naturalizaram a agressão verbal ao professor.

O *subframe* Encontro_Hostil_Patrimonial ocupa 15,2% das regras referentes à violência nesta terceira questão. Há um crescimento expressivo em relação aos 4,61% de ocorrência na segunda questão. Estes 10% de diferença indicam a preocupação dos alunos com o patrimônio escolar (mesa/carteira, vidros da sala, plantas, porta...) e pessoal (carro) já que eles apresentam regras ideais vetando tais ações de vandalismo, como ilustram os exemplos a seguir:

85 - A2-3- não **ACERTAR** **INC** pedra no carro

86 - A2-3 - não **QUEBRAR** **INC** os vidros da sala

87 - A2-6 - não **RABISCAR** **INC** a mesa

As cenas de Encontro_Hostil_Psicológico (1,4% - exemplos 88 e 89) e Gestual (0,7% - exemplo 90) têm ocorrência pouco significativa no ranking das regras ideais.

88- A3-35- **os meninos** não ficar **me** **CHAMANDO DE BALEIA**

89- A4-29 - não ficar **IMPLICANDO** **INC** com **os colegas**

90 - A2-15- não **APONTAR** **INC** o dedo do meio **INC**

Nota-se que, embora muito se discuta sobre bullying atualmente, nossos sujeitos dedicam apenas duas regras a este tipo de violência. Seria ingenuidade relacionar esta baixa ocorrência à quase não existência de tais fatos na escola, pode-se considerar o silêncio acerca

desta questão. Este silêncio pode relacionar-se à vergonha do aluno de expor este tipo de problema.

A análise deste primeiro grupo de regras relativas ao *superframe* Encontro_Hostil nos permite concluir que, na perspectiva instaurada pelo discurso discente, a violência não é tida como o maior problema apenas pela escola. Os alunos, ao postularem as regras ideais, também a apresentam como o PRIMEIRO conteúdo; revelando, assim, que este é um problema no ambiente escolar.

TODAS as regras deste grupo apresentam-se como Veto, ou seja, como proibições de ações que os alunos não devem praticar. É o feliz indício de que o caos não está naturalizado, uma vez que tais vetos indiciam um juízo de valor negativo sobre tais práticas. É o caso de afirmar não a inexistência de valores, mas os valores em crise, como afirma La Taille (2006).

Os dados se afinam, mais uma vez, às pesquisas de Lima (2009) e Bernardo (2011). A primeira revela que os alunos investigados também apontam para a não naturalização da violência, pois, quando normatizam o *frame* Aula Ideal, ou seja, apontam regras para uma “boa aula”, proíbem cenas de violência. Em Bernardo (2011), os juízos de valor que os alunos emitem sobre cenas de violência são, em sua totalidade, negativos.

Nossos sujeitos, ainda que se apresentem na fase heterônoma, no nível pré-convencional de desenvolvimento da moralidade, dão relevo a regras morais quando são chamados a refletir sobre as regras que a escola precisa ter. Esta é a grande chave para acreditarmos ser possível reverter o caos: os alunos se incomodam; eles não naturalizaram a violência.

2º *frame*: Movimento_Próprio

O *frame* Movimento_Próprio é o segundo mais normatizado, assim como ocorre na segunda questão. Este grupo é composto por 90 regras (17,8%), dentre as quais 92,2% (83) são Vetos.

Como analisado anteriormente, na seção 4.2.5, estas regras expõem a relação existente entre o movimento corporal dos alunos e a falta de espaço da escola. O curioso neste caso é que a maioria das regras ideais (92,2%) que os alunos criam, prestam-se a vetar o movimento, ou seja, replicam o que é imposto pela escola:

91 - A1-1- não **CORRER** na escola

92 - A3-6- não **SUBIR** na árvore

Na verdade, seria esperado que as regras ideais favorecessem o movimento. Mas, apenas 5 regras (5,5%) , postas como Direito (em oposição ao Veto) apontam para esta questão. São regras como:

93 - A4-17- CORRER em volta da escola na hora do recreio

94 - APAV-6- DAR A VOLTA na escola

Embora seja um percentual pequeno de regras voltadas para o Direito do movimento, veremos que os alunos postulam regras para a escola visando a melhoria do espaço físico. Como discutido anteriormente, as crianças não dispõe de quadra e pátio adequados (cf.seção 3.3).

3º frame: Vestimenta_Escolar

O *frame* Vestimenta_Escolar é normatizado através de Vetos (25 regras – 42,4%), exemplo 95, Direitos (20 – 33,9%), exemplo 96 e Deveres (14 – 23,75), exemplo 97.

95 - A5-9- não VIM sem uniforme

96 - A4-14- VIR com a roupa que quiser

97 - A5-27- tem que VIR de uniforme

Vale ressaltar um ponto acerca destes Direitos reivindicados pelos alunos. O primeiro deles é a faixa etária dos sujeitos que os postulam – são todos alunos das turmas de 4º ano e da turma do PAV, ou seja, crianças que tem, obrigatoriamente, mais de 9 anos de idade. Estas regras mostram certa autonomia uma vez que os alunos apontam seus desejos em relação ao que devem usar.

O grupo de normatizações relativas ao *frame* Vestimenta_Escolar também relevante em termos de ocorrências na segunda questão, e atribuímos esta posição no *ranking* ao fato de a escola preocupar-se enfaticamente com a vestimenta dos alunos. Heteronomamente (em 66,1%) os alunos repetem as regras que lhe são aplicadas; com exceção dos alunos do 4º ano e PAV que “apresentaram-se” mais autônomos ao citar regras que, de fato, correspondem ao que reivindicam como Direitos.

4º frame: Obediência

As 40 regras ideais que se referem ao *frame* Obediência correspondem a 8,16% do total de regras citadas. Deste total, 27 (67,5%) são formuladas como Dever e 13 (32,5%)

como Veto. Os alunos não apontam Direitos, ou seja, não reivindicam o direito de desobedecerem, o que, mais uma vez, pode ser indício da fase heterônoma.

Repete-se, como nas regras “reais”, o fato de a quase totalidade dos EFs **Autoridade** lexicalizados (20 ocorrências) terem como referência o Professor – com 18 ocorrências (2 ocorrências remetem a Regra), como ilustram os exemplos a seguir:

- 98 - A5-15- **OBEDIÊNCIA** aos professores
 99 - A2-6- – **NÃO DESRESPEITAR** a professora
 100- A2-18- **NÃO DESOBEDECER** as regras
 101- A3-28- **OBEDECER**

5º frame: Bagunça_Escolar

As 35 regras, que representam 6,9%, normatizam ações que perturbam a ordem, o silêncio, a concentração no espaço escolar. Os alunos postulam 20 regras (57,1%) como Veto (exemplos 102 e 103), 15 regras (42,9%) como um tipo de Direito (exemplos 104 e 105).

- 102 - A2-2- Não **FAZER BAGUNÇA**
 103 - A3-5- Não pode **JOGAR BORRACHA** no ventilador
 104 - A4-22- **FAZER BAGUNÇA** na sala de aula.
 105 - A4-47- **FAZER BAGUNÇA** no pátio da escola.

As regras configuradas como Direito (Bagunçar é a ordem.) implicam uma posição favorável à Bagunça. Vale notar que são, novamente, alunos do 4º ano que propõem tais regras, mostrando, de modo irônico, sua posição de desafio às prescrições escolares. Nos resultados de Bernardo (2011), com alunos de 9º. ano, a avaliação favorável à Bagunça é um marco, sendo tais regras perspectivadas como meras convenções que “companheiros de grupo” não precisam acatar.

Podemos ainda, estabelecer relação deste alto índice de regras favoráveis à bagunça (42,9%) à busca dos alunos por algum tipo de protagonismo no ambiente escolar em contraponto à cena Aula tradicional que vivenciam.

6º frame: Ingestão

O sexto lugar do ranking é ocupado pelo *frame* Ingestão. As 33 regras dedicadas a esta cena representam 6,5% do total. Dentre estas regras, 48,5% (16 regras) são Vetos que

reafirmam o discurso escolar. Os alunos citam regras ideais vetando, majoritariamente (81,2%), o **CHUPAR/MASCAR/MASTIGAR chicletes**. Já nas regras configuradas como Direito, que somam 39,4% (13 regras) os alunos se contrapõem a estas primeiras regras e “reivindicam” comer, merendar e chupar chicletes dentro de sala. Em todas as regras, o **EFs Lugar** o **Tempo** vinculam-se exclusivamente à sala de aula.

106 - A4-19- **COMER** durante a aula.

107 -. A4-31- Poder **COMER** doce dentro da sala de aula

108 - A5-24- poder **CHUPAR** chiclete.

Mais uma vez, recorreremos á discussão de Tognetta e Vinha (2008) acerca dos princípios que subjazem às regras. As autoras afirmam que a regra será mais respeitada quanto mais claro for o princípio que a sustenta. Assim, o fato de haver grande ocorrência (quase 40%) de regras deste *frame* relacionadas ao direito de se alimentarem em sala pode estar relacionado ao não entendimento do princípio vinculado à proibição desta ação.

Vale ressaltar que TODAS as 13 regras formuladas como Direito foram formuladas por alunos do 4º ano (que já haviam se destacado no grupo regras do *frame* Vestir) e do 5º ano. Isto mostra que, com a idade, as crianças (ainda que não alcancem o nível pós-convencional ou a autonomia plena) não vão obedecer cegamente às regras simplesmente porque são regras.

7º *frame*: Ensino_Educação

As 31 (6,1%) regras ideais, que tematizam o processo ensino-educação vivenciado na Aula, colocam tal cena, mais uma vez, em uma posição tímida em relação aos demais *frames* perspectivados pelos discentes. Dentre estas regras, 20 (64,5%) são Deveres (exemplos 109 e 110) e 5 (16,1%) são Vetos (exemplo 111). Seis regras (6, 19,4%) apontam para ações que demonstram Direito e, desta vez, de claro “descompromisso” para com a cena (exemplos 112 e 113):

109 - A2-2 - **FAZER AS ATIVIDADES** que a tia manda.

110 - A3-18 - **COPIAR** tudo que a professora passa.

111 - A5-21- não **COLAR NA PROVA**

112 - A4-9 - **COPIAR** se quiser.

113 - A5-26 - não **FAZER** prova.

Os nossos sujeitos citam 81% das regras de Ensino_Educação apresentando ações que convergem para uma Aula prototípica em que Professores ensinam e Alunos aprendem. Isto mostra que, mesmo vivenciando o papel passivo de maneira conflituosa (de acordo com os estudos de Lima, 2009 e Bernardo, 2011), não apontam outro papel para si nesta cena. A presença de um protesto (19,45%) em seus discursos “denunciam” suas reais práticas em sala de aula em que, de acordo com nossas observações (cf. metodologia), o caos, via de regra, se estabelece. A distância entre a intenção e o gesto fica clara – sujeitos heterônimos, em um ambiente autocrático em que a normatividade se estabelece de cima para baixo, sem qualquer pacto social, não são capazes de, por via consensual, por reflexão discursiva, encontrar seu papel.

8º frame: Bate_Papo

A oitava posição de nosso ranking é ocupada pelas 28 regras (5,5%) que regulam a chamada “conversa paralela”. Os alunos se preocupam em coibir esta cena divergente uma vez que, em 92,8% das regras citadas, o Bate_Papo é postulado como Veto (20 regras – 71,4%) ou Dever (6 regras – 21,4%) replicando as prescrições escolares. Contudo, em 2 regras (7,2%), os alunos, configuram o que entendem como Direito em oposição às regras escolares (exemplo 115).

114 - A3-28- **NÃO CONVERSAR** dentro da sala

115- A4-47 - **CONVERSAR** na sala de aula

A análise do **EF Tempo** (7 ocorrências) representa um importante dado na constituição desta cena, desvelando a aula como o tempo da atenção conjunta . Os alunos julgam que a escola precisa regular a interação Professor-Aluno. O aluno precisa calar-se para que o Professor explique, fale. Assim, proíbem **FALAR** **CONVERSAR** **GRITAR** quando o professor estiver falando, como mostram as regras:

116 -A4-37- Não **FALAR** na hora que os professores estão explicando

117 - A3-20-Não **GRITAR** quando o professor estiver falando

Embora sejam apresentados 7,2% das regras postulando o Bate_papo como uma cena desejável na sala de aula ou escola, em 92,8% ocorre o contrário - os alunos, mesmo ante o

papel “passivo” que mostraram ter nesta cena (cf. análise das questões anteriores), sem qualquer protagonismo, criam regras ideais para eles mesmos que visam à boa relação em sala de aula. Tal postura pode, a nosso ver, ser vista - para além de suas heteronímia moral - como um sinal de atribuição de valor à sala de aula, o que poderia ajudar a escola a ressignificar o “direito ao bate-papo”, transformando-o em interlocução ativa, em conversas regradas com temas de relevo para os alunos.

Nossos “achados” afinam-se aos de Lima (2009) e Bernardo (2011) mais uma vez no que respeito a necessidade de ressignificação da sala aula, ou seja, o papel do aluno precisa ser revisto.

9^o *frame* Turno_Escolar

As 20 regras relacionadas a Turno_Escolar são formuladas como Dever (75% - 15 ocorrências), exemplos 118 e 119, como Veto (15% - 3 ocorrências), exemplos 120 e 121, e como Direito (10% - 2 regras). Como Direito reivindicam liberdade em relação aos EFs Entrada e Saída do Turno _ Escolar, exemplos 122 e 123:

118 - A1-1 - chegar no horário da aula;

119 - A2-2- entrar na escola na hora certa

120 -A2-9 – não chegar atrasado

121 -A5-40- não chegar atrasado na escola.

122- A4-46- Sair bem cedo

123 - APAV-6- Chegar na hora que quiser

Como discutimos na segunda questão, as regras relativas ao *frame* Turno_Escolar são necessárias à organização da instituição. Mais uma vez, serão seguidas com maior convicção pelos alunos quando estes se tornarem conscientes de tal necessidade mediante uma discussão reflexiva entre pares e com os educadores que leve a normatizações consensuais a partir da compreensão da alteridade – isto é do direito e do dever frente ao outro, frente ao bem estar coletivo. Assim, mais uma vez, recorreremos às discussões de Tognetta e Vinha (2008) acerca de um necessário fundamento para a postulação de qualquer regra; neste caso, o bom funcionamento da escola e a não interrupção da aula, de modo a assegurar uma melhor qualidade do processo educativo.

10º *frame*: Jogar_Lixo

Em relação ao *frame* Jogar_Lixo, nenhuma novidade nas regras ideais. As 15 regras elencadas são integralmente formuladas como Veto (Não jogar lixo no chão, Não sujar a escola) e representam 3% do total de regras ideais voltadas para os alunos. A baixa ocorrência no corpus – em contraposição à sujeira produzida pelos alunos em sala de aula e pátio (observação de campo - cf metodologia) - mostra que é baixa a consciência reflexiva sobre tal questão. Nossa hipótese, já anunciada (cf. 4. 2), é de que , em nossa cultura, o *frame* Jogar_Lixo, com seus EF Lugar Indevido e Lugar Devido do lixo, está longe de se tornar uma prática normativa internalizada. Se é assim, novamente se vê o difícil papel da escola, espelhando tal prática da sociedade, cabe-lhe encontrar formas de transformá-la.

11º *Frame* : Moralidade_Ou_Imoralidade

O *frame* Moralidade_ ou_ Imoralidade é uma cena mais ampla, que engloba o *frame* Respeito, presente na segunda questão. Com equivalência de 2% (10 ocorrências) do total de regras ideais voltadas para os alunos, correspondem, em suas perspectivas, a preceitos morais; ou seja, são regras cujo conteúdo é explicitamente moral, como mostram os exemplos a seguir:

124 -A2-5- não **TER PRECONCEITO** com os colegas

125 -A2-5- Não ser **MAL EDUCADO**

126 - A2-2- não **CONTAR MENTIRA**

127 -A2-6- não **FAZER FOFOCA**

Uma descrição bastante simplificada deste *frame* que nos indica como a cena se delinea no corpus, pode ser posta nos termos seguintes:

Moralidade _ou_ Imoralidade
Definição: O <i>frame</i> expressa uma prática morais ou imoral a favor ou contra o outro . Uma prática exclui a outra.
EFs Centrais:
EF Protagonista: Aquele que exerce uma prática imoral ou moral.
EF Alvo: Aquele que é alvo de uma prática imoral. Exclui o EF Beneficiário Ex: A2-23- não ter preconceito contra o escuro
EF Beneficiário: Aquele que é beneficiário de uma prática moral. Exclui o EF Alvo
ULs: ter preconceito, fazer fofoca, mal educado, verdade
Relação <i>frame-a-frame</i>: Usa: Prescrição_Escolar

Quadro 53 - *Frame* Moralidade_ou_Imoralidade

Na polaridade recoberta pelo *frame*, os Vetos (7 ocorrências) têm o conteúdo da Imoralidade (preconceito, fofoca, falta de educação), e 3 Deveres expressam a moralidade (verdade e respeito). A baixa ocorrência (2%) de tais regras sinaliza, por certo, uma baixa consciência reflexiva em termos de valores morais, mas, de qualquer forma, são um indício deste pensar e sentir frente ao Outro.

12º *frame* Contravenção

Sob o rótulo de Contravenção estão agrupadas apenas 6 regras, que correspondem a 1,3% do total de regras ideais voltadas para os alunos. Todas são formuladas na negativa e visam o Veto ao porte de drogas, de armas e ao roubo na escola. Assim, temos:

128 -A1-4 - Não pode **TRAZER** droga

129 -A5-40 - não **TRAZER** arma.

130 -A2-15 - não **TRAZER** faca para a escola.

131 -A1-4- Não **PEGAR** as coisas dos outros.

Estas regras revelam que a escola é acometida pelos problemas sociais de drogas, armas e furto, uma espécie de violência mais pontual que precisa ser posta em questão pela escola. Destacamos, mais uma vez, que o fato de os alunos postularem regras para esta cena indica que não a naturalizaram, ainda que estas regras tenham baixa ocorrência no corpus.

Voltamos nossa atenção para as cenas de prescrição que têm a Instituição escolar como Parte Responsável.

4.3.2 Regras Ideais para a Instituição Escolar

Os alunos formulam 58 regras destinadas à instituição, 9,7% do total de regras formuladas nesta terceira questão. Estas regras estão relacionadas ao que os alunos desejam que a escola tenha, em relação a espaço físico (34 regras – 58,6%), currículo (16 regras – 27,6%) e Equipamento_Escolar (8 – 13,8%). Todas se configuram como Dever da escola, implicando, sob outra perspectiva, um Direito do aluno.

Passamos a apresentar as análises relativas a cada grupo de regras.

Espaço_Físico_Escolar

O *frame* em questão descreve os espaços (EF Espaço) que integram uma escola de modo a possibilitar o desenvolvimento de **Disciplina** e **Atividade**. Destacamos, de modo sucinto, o EF Espaço, citado nas 34 regras (58,6%), através de exemplos como:

132 – A4-18- ter quadra

133 - A2-17- ter piscina

134 – A3-36- ter biblioteca

O maior conjunto de regras coloca novamente em relevo um dos problemas centrais da escola, que é a falta de espaço adequado para a prática de Educação Física e para o lazer em geral. As regras evocam o Espaço para quadra (11 ocorrências), piscina (7), parquinho (3), campo de futebol (2), e estacionamento (2). A última ocorrência remete ao fato de os carros ocuparem nesta escola um espaço possível para tais atividades (cf. seção 3.3).

Além dos espaços vinculados ao movimento (cf *frame* Movimento_Próprio), os alunos também reivindicam espaços como biblioteca (4), teatro (3) e banheiro(2). A análise do próximo grupo de regras endossa os resultados deste primeiro grupo, revelando que os alunos buscam espaços diferenciados daquele (único) que é destinado a eles na escola em questão: a sala de aula. Esta análise passa a ser apresentada através do *frame* Currículo_Escolar.

Currículo_Escolar

As regras presentes neste grupo podem ser exemplificadas por:

135 - A4-48- Eu acho que deveria ter projetos de dança, capoeira, etc.

136 - A5-13- tinha que ter hip hot,

137 - APAV-2- Ter aula de Funk.

138 - A4-46-. Recreio por duas horas.

139 - A5-2- mais aula de educação física

Através da análise das 16 regras (27,6%) relativas a currículo, chegamos à postulação de uma possível descrição deste *frame*:

Currículo_Escolar
Definição: Este <i>frame</i> apresenta a disposição das Disciplinas ou Atividade escolares que integram um currículo em sua relação com o Tempo e a Frequência com devem ocorrer no ambiente escolar.
EFS Centrais:
EF Disciplina Apresenta a matéria que compõe o currículo. Ex.: A5-2- mais aula de educação física
EF Atividade: Apresenta a prática que integra uma Disciplina ou outras rotinas escolares. Ex.: A4-48- Eu acho que deveria ter projetos de dança, capoeira . ETs
EF Tempo: O Tempo em que a Disciplina e/ou Atividade ocorrem. Ex.: A5-40 O recreio deve durar uma hora
EF Frequência: A Frequência com que a Disciplina e/ou a Atividade ocorrem. Ex.: A4-6- Ter duas aulas de informática
ULs: <i>Ter.v., durar.v.</i>
Relação frame-a-frame; Usa: Prescrição_Escolar

Quadro 54 – Frame Currículo_Escolar

Analisadas as 16 regras que normatizam o Currículo_Escolar, os dados revelam que os alunos normatizam como **EF Atividade** (10 ocorrências) o que já acontece como Recreio (5) e o que, em seus ponto de vista, deveria acontecer, como Funk (3), Hip hop (1) e Projeto de dança, capoeira (1). O **EF Disciplina** possui 6 ocorrências: Educação Física (4) atribuindo-lhes maior tempo e/ou frequência e Informática (2). O **EF Tempo** tem 6 ocorrências; quatro

vinculadas ao Recreio e uma à Educação Física. O **EF frequência** tem 4 ocorrências; uma relacionada à Educação Física e 3 à Informática.

Recreio, Educação Física e Informática; aulas de funk, Hip Hop, projetos de dança e capoeira - este conjunto de Atividades e Disciplina nos mostra quão distante o currículo idealizado pelos alunos está do currículo praticado em sua escola. Na escola “real” não há espaço para Educação Física, não há aula de Informática, nem espaço real de interlocução com o mundo da cultura jovem. Tais idealizações convergem com os resultados de Lima (2009) acerca de regras discentes para uma boa Aula, em que a descontração, brincadeira e informalidade ditam o ambiente ideal. Em Bernardo (2011), em 37,6% dos casos que envolvem a cena aula, os alunos conferem relevo e avaliação positiva apenas a atividades extraclasse em que têm algum tipo de protagonismo e reconhecimento. Uma possível generalização decorre daí: há que se repensar as práticas pedagógicas de passividade para as quais os educadores, com insucesso reiterado, vem reivindicando a atenção e o interesse de nossos alunos.

O terceiro grupo de regras voltadas para a escola coloca em foco o que estamos denominando Equipamento_Escolar.

Equipamento_Escolar

Este *frame* descreve os equipamentos (**EF Equipamento**) necessários ao desenvolvimento das matérias (**EF Disciplina**) e atividades escolares (**EFAtividade**). São apenas oito ocorrências (13,8%), em que o EF Equipamento é preenchido por material de estudo (4), carteiras limpas (2), ventilador (1), livro (1), sala boa (1).

140 - A1-4- Tem que ter **material** pra gente estudar

141- A5-35 - estudar em **sala boa** com **carteiras limpas**

142 - A2-17 – ter mais **ventilador**

143 - A2-20-ter **livro** para ler

O próximo conjunto de regras tem o Professor como destinatário.

4.3.3. Regras para os Professores

Os alunos postulam apenas 24 regras para os professores, 4% do total de regras enunciadas na terceira questão. A análise permite apresentar três tipos de regulações presentes nestas regras. O primeiro deles, presente em 12 regras (50%) diz respeito às práticas do Professor – o que ele deve ou não fazer (exemplo 144). O segundo vincula-se ao seu vestuário; são 8 regras (33,3%) destacando como Dever o uso do uniforme também pelo professor (exemplo 145). Por fim, 4 regras (16,7%) destinam-se ao perfil do professor, como ele deve ser (exemplo 146).

144 - A5-8 não bater a régua na mesa;

145- A5-1 todas as professoras vim de uniforme

146 - A5-19, as professoras ser mais calmas com os alunos

No primeiro grupo de regras, as principais ações que os Professores devem praticar estão relacionadas: às necessidades fisiológicas dos alunos (5 ocorrências), tais como “A4-34- . Podia deixar ir ao banheiro qualquer hora”, à realização de atividades em dupla (2 ocorrências), como “A4-5- Deixar sentar junto para fazer os deveres.”. As demais ações sugerem menos dever de casa, menos tarefa em aula, mais “ação” do professor, reposição de aula, que o professor “encha menos o saco” e não bata com a régua na mesa. Cada uma destas ações tem uma ocorrência apenas.

Vemos que a ação mais regulada neste grupo – o deixar ir ao banheiro e beber água – são regras convencionais que também precisam ser discutidas. Dito de outro modo, mesmo em práticas prescritivas tão rotineiras e cristalizadas é preciso que se tenha em mente a finalidade e os princípios que subjazem a elas.

O segundo tipo de regra destinado ao professor é o uso do uniforme, com 8 regras. Sem compreender o princípio de tal prescrição para si mesmos, os alunos – como desafio – postulam a mesma regra para os professores. Uniformizados como eles, talvez percebam a necessidade de pactos sociais no processo de normatização de um ambiente coletivo.

O último grupo, com 4 regras (16,7%), apenas indicia o descontentamento com o perfil do professor: calmo (2 regras) bom (1) e melhores (1).

As últimas regras referentes a esta terceira questão são destinadas aos pais. É um grupo pequeno, mas significativo.

4.3.4 Regras para os Pais

As 10 regras voltadas para os pais representam 1,7% do total de regras citado nesta questão. São regras como as seguintes:

147 - A4-3- mais atenção dos pais

148 - A4-4- mais presença dos pais

149 - A5-11- mais interesse dos pais na vida escolar de seu filho

150 - A5-11- que os pais comprem o material completo

Dentre as 10 regras, apenas uma (exemplo 150) é relacionada ao material. As 9 demais, ou seja, 90% normatizam a atenção (6 ocorrências), a presença (2 ocorrências) e o interesse (1 ocorrência).

Quando analisamos os dados do questionário socioeconômico, notamos que a família não é mais constituída de maneira tradicional (cf.cap.2). Assim, não há, na maioria das vezes, quem assuma o papel que antes era exclusivo da mãe: educar seus filhos. As mães de nossos alunos estão inseridas no mercado de trabalho, provavelmente concentrando uma jornada dupla: o trabalho formal e o doméstico. Estes são reflexos da vida contemporânea – os pais precisam trabalhar para sustentar seus filhos e o tempo para acompanhá-los nos estudos, educá-los é escasso.

Este grupo de regras revela dois pontos: a realidade que se descreve pelos tempos atuais em relação à família e a falta que os filhos sentem deste apoio dos pais. A escola não supre esta “atenção”, “presença” e “interesse”.

Acreditamos que o discurso discente tenha sido decifrado e, de fato, como poeticamente nos expõe Drummond, “como são fortes as coisas”. Porém, acreditamos que “as coisas talvez melhorem”. Afinal, o que querem nossos alunos? Há uma luz no fim do túnel? Voltamos a tal questão nas sínteses de conclusão final do quarto capítulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados.
O que elas amam são os pássaros em voo.
Existem para dar aos pássaros coragem para voar.
Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque
o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser
ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

A hipótese assumida neste trabalho, sustentada por MIRANDA (2005, 2007, 2009, 2011), é a de que a crise das práticas interacionais e linguísticas vivenciadas em instâncias públicas de uma sociedade contemporânea marcada pela opacidade de “valores em crise” (BAUMAN, 1998,2001,2005) estaria produzindo um forte impacto no ambiente escolar de modo a dificultar, ou mesmo a impedir, os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, o macroprojeto Práticas de Oralidade e Cidadania, em seus distintos subprojetos, vem traçando, através da perspectiva discente, um contundente mapa das práticas vivenciadas no espaço escolar e acumulando significativos sinais da “crise da sala de aula”. O interesse tem sido desvelar os sinais dessa crise através de seus protagonistas – os alunos – de modo a encontrar possíveis caminhos para a necessária restauração do sentido da cidadania neste espaço tão vital ao desenvolvimento e aperfeiçoamento de uma sociedade mais humana, justa e democrática. Se, como afirma Tomasello (1999,p.7), “a educação é uma estratégia da evolução”, a escola é uma instituição social com grande peso simbólico na tarefa de “manter o giro da catraca”. Há, pois, que cuidar para que não se perca e não perca os milhares de jovens que dependem desta tarefa educativa para alçarem seu voo.

Foi neste *frame* investigativo que nosso projeto se desenvolveu, elegendo como campo de pesquisa uma escola pública do município de Muriaé – MG, na qual gestores e professores consideram vivenciar o “caos” em suas aulas e no ambiente escolar como um todo. Frente a este ponto de vista docente, decidimos por tomar a voz dos alunos como objeto de estudo, investigando o modo de conceptualizar e exercer a normatividade no espaço escolar em que vivem. Para tanto, tomamos como base de dados principal o discurso discente sobre regras, acrescido de dados secundários, como nossas observações de campo, realizadas durante o período de visitas à escola, e um questionário socioeconômico que nos possibilitou um pequeno panorama acerca do perfil socioeconômico e cultural de nossos sujeitos.

Em relação a tal perfil (cf. metodologia), os dados já anunciam alguns sinais que serão ratificados pelas vozes de nossos sujeitos. As 164 crianças investigadas pertencem à classe média baixa e vivem com pai e mãe (65%), só com a mãe (25%) ou com outros parentes, como avós (10%). Estão, pois, inseridas em uma rede social de proteção básica; não se trata de crianças desassistidas ou abandonadas, mas as marcas de precariedade em relação a um zelo mais profundo por suas vidas aparecem também nos dados. Em especial, em relação à baixa “cota” de bens simbólicos a que têm direito.

Vivendo em uma comunidade pouco letrada, é muito baixa a vivência dos alunos em relação às práticas de letramento relacionadas a instâncias públicas de interação mais formais (cerimônias, palestras, teatro, cinema, exposições culturais, etc). Fora destes espaços, em que muitas regras de vivência pública interacional e linguística precisam ser praticadas, poucas chances têm de se preparar para imergir em uma instituição ancorada no “mundo do papel” e em tudo que ele traz de mudança para uma cultura. Como esperar que, sem conhecer princípios e razões que regem este mundo largamente desconhecido em seu grupo social, sejam capazes de compreender suas regras? Assim, com a idade entre 6 e 13 anos, 60% destes alunos estão fora da faixa etária ideal para o ano escolar que cursam, o que indica um alto índice de repetência. Fracasso escolar e, conseqüente, exclusão parecem ser, sem dúvida, dois fortes ingredientes para o difícil ambiente marcado pela indisciplina que os professores dizem enfrentar.

Neste cenário, configurou-se a presente pesquisa, tendo como cerne três questões que buscaram marcar o ponto de vista dos alunos sobre o ambiente sociomoral que partilham na escola: 1) *Para você, o que é uma regra?*; 2) *Existem regras na sua escola? Cite, pelo menos três*; 3) *Quais regras você acha que sua escola deveria ter?*.

A análise destas questões, ancorada na Semântica de *Frames*, trouxe a baila uma rede de *frames* que, evocados pelos discentes em seus discursos, servem-nos de pistas à interpretação de suas experiências, sustentada por um conjunto de categorias multidisciplinares. Passemos à síntese de tais resultados analíticos.

Na primeira questão, emerge a conceptualização de regra através *superframe* Normatividade, relacionado a três *subframes* evocados pelas 142 ULs e UCs: Norma_Obediência (34,5%), Obrigado_Obedecer (33,8%) e Norma_Comando (31,7%). Ao conceberem regra a partir de tais *frames*, os alunos marcam o Ponto de Vista de “quem obedece”; concebendo a cena através do papel que nela “desempenham” (Norma_Obediência e Obrigado_Obedecer) ou através do papel do “outro”, de “quem manda” (Norma_Comando). Todas as 127 respostas remetem a esta cena que envolve uma relação de coação entre os

participantes (Comandante e Comandado), sem quaisquer menções a relações de cooperação, próprias de ambientes democráticos.

Logo, a concepção de regra por esta rede de *frames* corrobora para a caracterização da escola como um ambiente autocrático, no qual os alunos assumem o papel do EF Comandado (aquele que obedece), deixando-nos, ainda, uma pista bastante clara sobre o estágio de desenvolvimento moral destas crianças, qual seja a *heteronomia* (PIAGET, 1994) ou o nível Pré-Convencional (KOHLBERG, 1969, 1981 apud LA´TAILLE, 2006). O não aparecimento do EF Razão e a baixa frequência (2%) do EF Resultado (Regras por quê? Para quê? - esperáveis em um “*frame* maduro”) pode ser um indício complementar à interpretação do desenvolvimento moral destas crianças – a fase heterônoma em que a criança concebe a regra por si só, sem qualquer relação a princípio ou valores. A rigor, contudo, não se descarta o fato de os alunos não terem citado tais elementos simplesmente porque isto não lhes foi perguntado de modo direto.

Embora a Punição não apareça no discurso, durante nossa observação de campo vimos que ela acontece quando as crianças violam algumas regras como aquelas vinculadas ao *frame* Encontro_Hostil, que representa cenas de violência. Os alunos ficam sem recreio ou assinam o livro de ocorrências, porém, em nenhum momento, são orientados para o princípio da regra que infringiram. Os alunos apenas sabem da existência das regras (como mostram na pesquisa), mas não sabem a razão, o princípio que as fundamenta. Se as crianças vivenciam regra como obediência e comando, sem qualquer pacto social acerca dos princípios e valores que devem reger este ambiente sociomoral, a tendência é o favorecimento da fixação no estágio heterônimo, sem virem a alcançar a *autonomia*. Tognetta e Vinha (2008) destacam que o fato de o aluno apenas obedecer, sem saber o porquê, ou para quê, é uma das falácias da educação da moralidade, contribuindo, inclusive, para a Indisciplina.

O ambiente caótico descrito por professores e gestores delineia-se, de modo mais claro, no discurso discente na segunda e na terceira questão (*Existem regras na sua escola? Cite, pelo menos três; Quais regras você acha que sua escola deveria ter?*).

Na 2ª questão, uma rede de 12 *frames* (Encontro_Hostil, Movimento_Próprio, Vestimenta_Escolar, Ingestão, Obediência, Bagunça_Escolar, Ensino_Educação, Turno_Escolar, Bate_Papo, Jogar_Lixo, Respeito e Roubo) regida pelo *superframe* Prescrição_Escolar (relação de *Usando*), descreve os conteúdos normatizados pelas 512 Construções de Prescrição elencadas pelos alunos. A maioria (77,3%) destas construções são negativas, expressando EF Veto (A1-7- Não correr, A3-11- Não fazer bagunça) o que, de acordo com a teoria de Israel (2008), são construções marcadas, implicando a contraparte

“afirmativa” de seus conteúdos. Isto implica dizer que tais regras normatizam algo que, de fato, acontece no cotidiano escolar. Apenas 22,7% das regras expressam o EF Dever em construções afirmativas (A2-22- Ficar quieto sem mexer, A4-39 - fazer as tarefas).

Da rede de *frames*, Encontro_Hostil é o mais recorrente no discurso discente, tanto nas regras da escola (25,4%), quanto nas regras ideais (27,3%). As cenas desveladas pelas regras apontam bem mais que brigas entre crianças, denunciam a relação conflituosa entre aluno-professor. Este resultado vem se repetindo, de modo contundente, em todos os Estudos de Caso vinculados ao macroprojeto Práticas de Oralidade Cidadania, o que nos autoriza uma generalização acerca da presença das cenas de violências de todas as ordens (física, verbal, patrimonial, psicológica e gestual) nos espaços escolares investigados.

A presença de tais cenas desvela o antagonismo vivido por esta instituição (RIOS, 2010) - espelhando a sociedade, a escola vivencia a crise de valores (cf.cap.1), mas é dela que a sociedade espera que surjam os caminhos para a mudança. É fato que, em se tratando de regras morais, não há o que flexibilizar em relação à violência, mas, ainda assim, os pactos sociais, o consenso construído entre pares e com os adultos é o caminho apontado por especialistas como Jares (2004), Miranda (2005) e Tognetta e Vinha (2008).

Somando aos resultados sobre as regras relativas a Encontro_Hostil, as questões que envolvem os *frames* Ensino_Educação, Bagunça_Escolar e Bate-papo, presentes tanto nas regras “reais” quanto nas regras “ideais”, o ambiente “indisciplinado” se completa. Estes *frames* nos indicam que os alunos não “cabem” no papel passivo que lhes atribuímos, de quem recebe a Matéria, o Preceito... passados pelo Professor. Assim, Bagunça_Escolar e Bate-papo, somando 8,6% de ocorrências na questão 2 e 12,5% , na 3, são as cenas através das quais os alunos, sem encontrarem um papel legítimo de participação, buscam protagonismo, mesmo que às custas do impedimento do processo de ensino-aprendizagem. Os estudos de Bernardo (2011) revelam que alunos, em faixa etária mais avançada (9º. ano) atribuem a tais cenas um valor positivo. Se a Bagunça é um “valor” para tais alunos neste estágio, o seu enfrentamento implica, por certo e desde o início da escolarização, a busca de pactos consensuais de cooperação entre os atores da sala de aula, de modo tornar possível o repensar das práticas pedagógicas entediadas e passivas.

As regras voltadas para Movimento_Próprio também assumem posição de destaque nas questões 2 e 3, com 25,4% das regras “reais” e 17,8% das regras ideais. A presença deste *frame* reflete um problema pontual da escola pesquisada: a falta de espaço. A escola não dispõe de espaço para as crianças correrem, brincarem e os alunos são “bombardeados” com

regras que coíbem seus movimentos. Na faixa etária em que se encontram tal tipo de restrição equivale, por certo, a estancar uma “cachoeira com uma rolha”, o que significa dizer que este movimento contido explode, por certo, na sala de aula em forma de **Bagunça**.

Outros *frames* como *Vestimenta_Escolar* (17% na questão 2 e 11,7% na questão 3) e *Turno_Escolar* (2,9%, na segunda questão e 4% na terceira) remetem diretamente à regulamentação das instituições escolares em geral. Daí parecerem regras “auto-explicativas”, sem o necessário consenso em torno de princípios que as sustentem e que permitam seu julgamento. Outros *frames* evocados pelas regras, como *Jogar_Lixo* e *Ingestão*, normatizam cenas cotidianas dentro (ou fora) da escola, o que mais uma vez não significa o cumprimento das prescrições. No cenário investigado, como pudemos constatar, lugar de lixo não é no lixo.

Em relação à terceira questão, chama atenção o fato de os alunos se verem, como na 2ª questão, como a Parte Responsável pelo bom andamento do ambiente normativo escolar. Das regras ideais elencadas, 84,6% são para os próprios alunos e um percentual baixo de regras (15,4%) evoca a escola, os professores e pais como Partes Responsáveis. A questão é saber se tal responsabilidade, assumida no discurso mediante réplica das regras escolares “reais”, indicaria um pensar reflexivo sobre tais vivências e um comprometimento efetivo com ações promotoras de um ambiente sociomoral positivo.

Um sinal positivo, marcado na terceira questão, seria o fato de o conjunto das regras enunciadas revelar a não naturalização de práticas que violam princípios indiscutivelmente morais, como diferentes formas de violência, contravenção, moralidade. O surgimento, ainda que acanhado, do EF Direito (apenas 44 regras – 8,7%), sob forma de benefício coerente com o espaço escolar (A-5-21 - Aprender mais) ou sob forma de confronto intencional com as regras “reais” (A4-17- Correr em volta da escola na hora do recreio), é também um indício de reflexão crítica em relação ao ambiente sociomoral imposto pela escola.

Por outro lado, o fato de tais regras se anunciarem prioritariamente pelo Veto, como enunciados negativos (A2-3 - não quebrar os vidros da sala), indicia que a realidade é bem diversa; enfim, que há uma distância entre o discurso (o que não se deve fazer) e a ação (o que se faz). Muitas regras se “quebram” nesta escola – foi o que nos levou a escolher tal escola como cenário de pesquisa (cf. Introdução) e o que observamos em nosso tempo de permanência na escola (cf. metodologia). A observação e depoimentos de docentes indicaram, ainda, um ambiente autocrático, sem produção de consensos ou pactos sociais na construção da regulação de condutas. Temos, portanto, sujeitos heterônimos, que compreendem regras como Obediência (cf. seção 4.1); que dos 6 aos 13 anos revelam pouca diferença em nível de desenvolvimento moral e que conhecem as regras e não as cumprem.

Assim, o fato de existirem regras, postuladas pelos alunos ou pela própria escola, não tem garantido que o espaço escolar e a cena Aula sejam marcados por relações harmônicas. Embora as instituições de ensino, como é o caso da escola tomada como campo de pesquisa neste trabalho, tenham se esforçado para “conter” a indisciplina, pouco sucesso tem se obtido.

Para Tognetta e Vinha (2008) e Jares (2010) tal insucesso se explica pelo fato de a escola se preocupar pouco com a resolução de conflitos e muito com a criação e estabelecimento de regras. Com isso, a escola se instrumentaliza de regras que não serão, obrigatoriamente, cumpridas pelo fato de existirem. Professores, diante da dificuldade de lidar com os conflitos e a indisciplina acabam por considerar as regras (geralmente proibições) e punições como instrumentos capazes de garantir uma ação “com coerência”, de maneira que tenham suas intervenções “respaldadas” perante os alunos. De acordo com Tognetta e Vinha (idem), as regras por si mesmas não são garantia de disciplina. O mesmo é válido para a punição. Assim, os regimentos escolares não deveriam tornar-se ferramenta para simplificar o controle, mas, ao contrário, instrumentos para desenvolver a autonomia, pois, possibilitam refletir o “porquê” e “para que” existem e, quando concebidos e utilizados com base em finalidades justas, respeitosas e democráticas são capazes de auxiliar na formação do cidadão.

Para Menin (2002) e Miranda (2005), o caminho para a construção de um ambiente escolar positivo e enfrentamento da violência não significa também uma educação moral doutrinária, através de uma disciplina formal acrescentada ao currículo. Práticas educativas que levem os alunos a refletir acerca dos conflitos e a construir pactos e consensos normatizadores, voltamos a repetir, é o que propõem Jares (2004), Miranda (2005) e Tognetta e Vinha (2008), defendendo uma ação pedagógica que inclua a Educação de Valores. E isto não pudemos observar na escola investigada. Sob o rótulo de indisciplinados, os alunos não obedecem às regras pelo desconhecimento destas, mas por (i) não participarem de nenhum pacto social na construção do ambiente sociomoral que frequentam; e por (ii) não terem outra forma de protagonismo no ambiente escolar; ou seja, não cabendo no papel de “obediente” que lhes é imposto, denunciam a forma coercitiva com que a escola opera, atuando em oposição às regras estabelecidas. Tal conclusão não implica culpabilizar a escola e seus agentes. De fato, estamos todos – pais e educadores – bastante perdidos ante o que, sem compreender, acabamos por prescrever e punir ou por simplesmente deixar acontecer, sem o risco do não, do limite.

Cabe, por fim, pontuar que nossos resultados analíticos ratificam os resultados encontrados nos demais estudos de caso desenvolvidos pelo macroprojeto Práticas de Oralidade e Cidadania, confirmando a “crise da sala de aula” e, a um só tempo, reconhecendo

os sinais – advindo das vozes discentes – de que crises precisam ser enfrentadas e superadas para que não se tranquem em gaiolas de violência e medo as novas gerações. O resgate da cidadania na escola, em tempos líquidos, de valores opacos, se confirma, a nosso ver, como uma agenda inadiável para pesquisadores e educadores.

Por fim, passemos aos avanços teóricos deste estudo. A ideia-chave, no que respeita a sua face linguística, foi evidenciar a eficácia analítica da Semântica de *Frames* para a abordagem dos processos de significação no discurso e como suporte para a interpretação multidisciplinar da realidade educacional que emerge na voz dos sujeitos investigados. Tal proposta vem sendo construída por nossa rede de subprojetos, como os de Lima (2009) e Bernardo (2011). O que fizemos foi manter o “giro da catraca”, consolidando o percurso metodológico-analítico no que respeita, em especial, à descrição mais “corajosa” de novos *frames* não descritos pela *FrameNet*. Outro ganho adveio do enfrentamento das questões educacionais em foco através de uma rede de saberes para além da Linguística. Neste aspecto, sabemos que poderíamos ter oferecido análises mais profundas e convincentes da experiência discente que emergiu através dos *frames*. Este foi, no entanto, nosso limite. Tempo e saber nos faltaram para ir mais longe, mas esperamos ter contribuído para uma compreensão mais fundada da crise que, espelhando uma sociedade líquida, de valores opacos, atravessa os muros da escola, deixando educadores sem meta e alunos sem voo.

Para mim, como professora de ensino fundamental, no mesmo segmento investigado, a experiência investigativa deste projeto mostrou a realidade, mas sem matar as esperanças. Parece que enxergar sem máscaras, compreender sem medo, é o melhor caminho para a luz. Valeu para mim e, mais ainda, para os meus alunos o que aprendi a ver com novos olhos.

REFERÊNCIAS

ASSIS, O.M.Zde & VINHA, Telma. *O processo de resolução de conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática*. Salvador, Bahia: Revista IANE: Educação e Contemporaneidade, n1, novembro, 2003.

ARAÚJO, Ulisses. *Respeito e autoridade na escola*. In: AQUINO, J. (org). *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

_____. *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004. p.16-26.

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

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

BAUMAN, Zygmunt, *Globalização: as conseqüências humanas* / Zygmunt Bauman; tradução Marcus Penchel. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. Tradução de: *Globalization: the human consequences*, 1998. a

_____. *O mal-estar da pós-modernidade* / trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli Gama; revisão técnica Luis Carlos Fridman – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. b

_____. *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dentzien – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

_____. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*/ trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.a

_____. *Vidas desperdiçadas*; tradução Carlos Alberto Medeiros - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005.b

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

BOECHAT, Ivone. *A Família no Século XXI*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Reproarte, 2003

BOTELHO, Laura Silveira. *Uma abordagem sociocognitiva das construções agentivas X-eiro*. Jardineiro, micreiro, torradeira, laranjeira, nevoeiro e bobeira. In: MIRANDA, N.S.

SALOMÃO, M.M.M. (org.) *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. – p. 178 – 201.

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

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

CUBAS, V. O. *Violência na escola: como defini-la?* In: RUOTTI, C.; ALVES, R.; CUBAS, V. O. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006. p. 23-52.

DELUIZ, Neise. *Formação do sujeito e a questão democrática em Habermas*. Boletim Técnico do Senac – v.21,n.1 – 1995.

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

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

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

FELTES, H.P.M. *Semântica Cognitiva: ilhas, pontes e teias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007

FERRÃO, M. C.T. *Teoria da Metáfora Conceptual: uma breve introdução*. Disponível em <http://www.ifl.pt/arquipelago/files/1/metafora%20conceptual.pdf>

FERREIRA, Rodolfo. *Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor*. Rio de Janeiro: Quartet Editora & Comunicação, 1998.

FODOR, Jerry. *Semântica: uma entrevista com Jerry Fodor*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 5, n. 8, março de 2007. Tradução de Gabriel de Ávila Othero e Gustavo Brauner. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

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

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

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

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

_____.; JOHNSON .; PETRUCK M. *Background to FrameNet*. *International Journal of*

Lexicography, v.16,n.3. Oxford University Press, 2003.

FILLMORE, C.J. *Semântica de Frames*. CADERNO DE TRADUÇÃO.n 25jul/dez de 2009 – Linguística Cognitiva – Instituto de Letras - UFRGS

FLORES, Ellen Pfeiffer. *O conceito de regra na linguagem cotidiana e na Análise Experimental do Comportamento*. *Revista Estud. psicol.* Natal vol.9.n.2.mai/ago.2004
In:http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413294X2004000200009&script=sci_arttext

FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. *Piaget e a consciência moral: um kantismo evolutivo?* *Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.15.n.2 Porto Alegre, 2002. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010279722002000200008&script=sci_arttext

GOERGEN, Pedro. *Educação Moral hoje: Cenários, Perspectivas e Perplexidades*. *Educ.Soc.Campinas*, vol.28, n.100 – Especial, p.737 – 762,out.2007.

GOLDBERG,A. *Construction: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: The University Chicago Press, 1995

HÖFFE, Otfried. *Valores em instituição democráticas de ensino*. *Educ.Soc.*, Campinas, vol.25,n87,p.463-479, maio/ago.2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

ISRAEL, Michael. *The Pragmatics of Polarity*. In: *The Handbook of Pragmatics* (eds L. R. Horn and G. Ward), Blackwell Publishing Ltd, Oxford, UK. 2008

JARES,Xésus R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. [trad. Elizabete de Moura Santana] – São Paulo: Palas Athena, 2007

KOCH, Ingedore. *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. – 2ª ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

KOHLBERG, L. (1969). *Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization*. In D. Goslin (Org.). *Handbook of socialization theory and research* (pp 347-480). New York: Rand McNally.

KOHLBERG, L. (1984). *The philosophy of moral development*. New York: Harper & Row.

LA TAILLE, Yves de. *Prefácio à edição brasileira de “O juízo moral da criança”*. In: PIAGET, Jean (1932). *O juízo Moral da criança*. [trad. Elzon Leonard]. São Paulo: Summus, 1994.p.7-22.

_____. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. In: AQUINO,Júlio Groppa. (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996. p. 09 – 23.

_____. *Moral e Ética – Dimensões Intelectuais e Afetivas* – Porto Alegre: Artmed, 2006

LAGE, Ludmilla. *Frames e construções: um estudo de caso da construção [sn vdeixar para/por vinfinitivo] e do frame de deixado_por_fazer*. Anais do SILEL. Volume 2, número 2. Uberlândia: edufu, 2011.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metaphors we live by*. ed. revista e acrescentada de pós-facio. Chicago, Londres: The University of Chicago Press, 2003 [1980].

LAKOFF, George. *Women, Fire, and Dangerous Things*. The University of Chicago Press. 1987

_____. *Philosophy in the flesh : the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

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.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. *Educação e contemporaneidade: Educação moral na encruzilhada*. Revista da FAEEBA, Salvador, nº 12, jul./dez., 1999

LOPES. L.P.M. *Contemporaneidade e construção de conhecimento na área de estudos linguísticos* SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 159-171, 1º sem. 2004

LOPES, Luiz Paulo da Moita [org.] *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. Luiz Paulo da Moita Lopes et alii. – São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LIMA, Fernanda Oliveira. *A perspectiva discente do frame aula*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2009.

MACEDO, et alii. *Metáfora, cognição e cultura*. Revista Gragoatá: Niterói, n.26,p.43-60,1 sem. 2009

MENIN, Maria Suzana de Stefano. *Valores na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo,v.28,n.1,p.91-100, jan/jun.2002

MIRANDA, N. S. Domínios conceptuais e projeções entre domínios: uma introdução ao modelos dos espaços mentais. *Veredas: revista de estudos linguísticos*. v. 3, n.1, p.81 – 95, Juiz de Fora, Editora da UFJF, jan/jun 1999.

_____. *O caráter compartilhado na construção da significação*. In: VEREDAS.Revista de Estudos Linguísticos, UFJF,v.5,n.1. 2001

_____. *Modalidade: O gerenciamento da interação*. In: Linguística e Cognição / Neusa Salim Miranda e M.C Name (organizadoras) – Juiz de Fora: Ed. UFJF,2005a

_____. *Cala a boca não morreu*. Revista da ANPOLL- 18 Campinas-SP, jan/jun.2005 p.159-182 b

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

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

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

NEGRÃO et alii. A competência lingüística. In: FIORIN, J.L. (org). *Introdução à lingüística*. v.1. São Paulo: Contexto, 2002, p. 95-119.

NUCCI,Larry. *Psicologia Moral e Educação: para além de crianças “boazinhas”*. Tradução de Denise Trento Rebello de Souza. Educação e Pesquisa, São Paulo,v.26,p.71-89,jul/dez.2000

OLSON, David R . *O Mundo no Papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita* . São Paulo: Ática, 1997

Programa Ética e Cidadania do MEC. Disponível em: <http://mecsrv04.mec.gov.br/seif/eticaecidadania/index.html>, Caderno ÉTICA. Acesso em julho de 2009.

PETRUCK, M.R.L.; FILLMORE, C.J.; BAKER, C.F.; ELLSWORTH, M.;RUPPENHOFER, J. 2004. Reframing *FrameNet* Data. In: EURALEX INTERNATIONAL CONGRESS, 11, Lorient, 2004. *Proceedings...*Lorient, European Association for Lexicography, p. 405-416.

PIAGET, Jean (1932). O juízo Moral da criança.[trad. Elzon Leonard].São Paulo: Summus, 1994.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RUPPENHOFER, Josef, JONAS Sunde, and MANFRED Pinkal. *Generating FrameNets of Various Granularities: The FrameNet Transformer*." Proceedings of the Seventh conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'10). Eds. Nicoletta Calzolari(Conference Chair), et al. Valletta, Malta: European Language Resources Association (ELRA), 2010

Ruppenhofer, Josef, et al. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Berkeley, California: International Computer Science Institute, 2006

RIOS, Terezinha. *Ética e Competência*. São Paulo:Cortez, 2010

SALOMÃO, M. M. M. Lanterna de proa: sobre a tradição recente nos estudos de lingüística. *Gragoatá*. n.23, p.52, Niterói, Editora da UFJF, 2007.

_____. *O problema da Especificação da Estrutura Argumental: Voltas sobre o tema “Léxico ou sintaxe”*. In: MIRANDA,N.S; NAME,C (org). *Lingüística e Cognição*. Juiz de Fora: Editora UJFJ,2005,p.121-140.

_____. Gramática e interação: o enquadre programático da hipótese sócio-cognitiva sobre a linguagem. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. v.1, n.1, p.23-9, Juiz de Fora, Editora da UFJF, 1997.

_____. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: revista de estudos lingüísticos*. v. 3, n.1, p. 61-79, Juiz de Fora, Editora da UFJF, jan/jun 1999.

_____. *FrameNet Brasil: um trabalho em progresso*. UFJF/Fapemig. s/d

SARDINHA, Tony B. *Lingüística de Corpus*. Barueri, São Paulo: Manole, 2004.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antonio Chellini. São Paulo: Cultrix, 1972

SCHMIDT, Thomas. *Interfacing Lexical and Ontological Information in a Multilingual Soccer FrameNet*. In: Proceedings of OntoLex 2006 - Interfacing Ontologies and Lexical Resources for Semantic Web Technologies, Genoa, Italy, May, 24-26, 2006.

_____. *The Kicktionary – A Multilingual Lexical Resource of Football Language*. In: Boas, Hans C. (ed.): *Multilingual FrameNets in Computational Lexicography*. New York: de Gruyter, 101-134. 2009

SILVA, A S. da . *A Lingüística cognitiva. Uma breve introdução a um novo paradigma em lingüística*. In: Revista Portuguesa de Humanidades, vol. I (1-2), 59-101. 1997.

TARDELI, Denise Daurea & PASQUALINI, Adriana R.B. *Educação em valores – possibilidades de intervenção pedagógica na resolução de conflitos escolares*. In: *Conflitos na Instituição Educativa – Perigo ou Oportunidade?* – TOGNETTA, Luciene R.P. & VINHA, Telma P. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.191-226

TASAHKKORI, Abbas and . CRESWELL, John W. Editorial: *Exploring the nature of research Questions. in Mixed Methods research*, 2007;1;207 DOI: 10.1177/1558689807302814. Disponível no site: mmr.sagepub.com

_____. *The New Era of Mixed Methods*. Journal of Mixed Methods research 2007;1; 3 DOI: 10.1177/2345678906293042. Disponível no site: mmr.sagepub.com

TASHAKKORI, Abbas & TEDDLIE, Charles. *Mixed Methodology: Combining Qualitative and Quantitative Approaches*: Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

TAVARES, E. *Um novo paradigma de libertação: olhar desde o sul*. In: O mapa da crise: a reinvenção das ciências sociais na América Latina. Florianópolis: Ed. Insular, 2009.

TOGNETTA, Luciene Regina. **Violência na escola x Violência da escola**. Curitiba: PUC, 2009.

TOGNETTA, Luciene. & VINHA, Telma. Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008

TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TREVISOL, M.T.C, VIECELLI, D, BALESTRIN, C. A (in)disciplina na instituição educativa: cartografando o fenômeno. In: *In: Conflitos na Instituição Educativa – Perigo ou Oportunidade?* – TOGNETTA, Luciene R.P. & VINHA, Telma P. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. p.89-131.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. [Tradução de José Carlos Bruni]. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

YIN, Robert K. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi – 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.