

FRAMES, DISCURSO E VALORES

NEUSA SALIM MIRANDA¹
FLÁVIA CRISTINA BERNARDO²

Projetos são necessários, é claro, porque algo novo está para ser criado; algo que existe, que já se faz presente lá fora, no mundo tal como ele é, está para ser alterado. E assim como pudim se prova comendo-o, o conhecimento se prova alterando o mundo. (BAUMAN, 2005, p. 30)

RESUMO

Este artigo apresenta uma proposta de análise do discurso em desenvolvimento dentro de um projeto híbrido (Linguística e Educação), voltado para o resgate da experiência escolar. Define a vinculação teórico-metodológica desta proposta (a Semântica de Frames, o projeto lexicográfico FrameNet e os Modelos baseados-no-Uso) e apresenta sua aplicação em um Estudo de Caso.

Palavras-chave: Semântica de *Frames*; análise do discurso; vivências escolares.

ABSTRACT

This paper presents a proposal for the analysis of the discourse developed within a hybrid project involving Linguistic and Education which is directed for recovering school experiences. It configures the theoretical and methodological link to the Frame Semantics as well as to FrameNet Lexicographic project and to the Usage-based Models, added to its application to a Study of Case.

Key-words: discourse analyses; Frame Semantics; school experiences.

O presente artigo tem como objetivo a apresentação de uma proposta teórico-metodológica de análise do discurso que, ancorada na Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982, 1985; PETRUCK, 1996) e na plataforma lexicográfica dela derivada, a FrameNet (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>), vem se delineando dentro de um macroprojeto investigativo - “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007, 2009, 2011), voltado para o resgate de experiências da vida escolar.

Vinculada, em sua gênese, ao discurso de discentes e docentes, a ideia-chave desta proposta, no que concerne a sua face linguística, tem sido evidenciar, através de um conjunto de Estudos de Caso em curso (cinco dissertações e uma tese) e concluídos (LIMA, 2009; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011), a eficácia

¹ UFJF/FAPEMIG, Juiz de Fora (MG), Brasil. neusalim@gmail.com

² UFJF/CAPEs, Juiz de Fora (MG), Brasil. flaviabernardo@uol.com.br

analítica da Semântica de *Frames* para a abordagem dos processos de significação no discurso. E como a questão educacional que nos mobiliza não é apenas um pano de fundo nesta história, o que significa dizer que o discurso coletado não é apenas um *corpus* para pura análise linguística, a proposta que vimos delineando ganha, neste enquadre, uma instigante aplicação, qual seja o seu uso como suporte para a hermenêutica da realidade social (em nosso caso, educacional) que emerge na voz dos sujeitos investigados.

Outro substrato teórico fundamental orienta nossa proposta: são os Modelos-baseados-no-Uso (CROFT e CRUSE, 2004; GOLDBERG, 1995, 2006; TOMASELLO, 1999, 2003; TRAUGOTT, 2007) que trazem à análise quantitativa dos dados a dimensão do Uso. Por restrição de espaço, tais modelos passarão por uma sucinta apresentação na terceira seção deste artigo, ao tratarmos da Semântica de *Frames* como aporte para a análise do discurso.

Nos termos definidos, segue-se o traçado deste texto.

Em primeiro lugar, tecemos um rápido panorama do macroprojeto em foco, recortando suas questões educacionais e linguísticas. Em seguida, apresentamos as definições teóricas e metodológicas da Semântica de *Frames* que configuram nossa proposta de análise do discurso. Um Estudo de Caso (BERNARDO, 2011) ilustra, por fim, sua aplicação.

1. O MACROPROJETO: DESAFIOS EDUCACIONAIS E QUESTÕES LINGUÍSTICAS

Passamos às questões e inquietações educacionais e linguísticas que nos puseram em marcha na busca de um suporte teórico-metodológico capaz de fazer emergir a riqueza de experiência apresentada pelos relatos e descrições da vida escolar.

É sabido que o confronto com a realidade educacional brasileira em nossos tempos tem feito emergir novas questões para além do “conforto” dos conteúdos e tecnologias educacionais de cada área disciplinar. É cada vez menos raro encontrarem-se profissionais altamente qualificados em seus campos (Português, Matemática, História...) que, simplesmente, não conseguem “dar aula” para alunos inteiramente diferentes daqueles por eles idealizados. Fato decorrente é que aos fortes indicadores de desinteresse e fracasso de nossos alunos da escola básica (e também do ensino superior), tantas vezes constatado e divulgado pelo Estado através de seus programas e *ranks* de avaliação, corresponde um igual – e não tão divulgado – adoecimento (tristeza, depressão, *stress*) e desinteresse por parte de seus professores.

Foi a partir do contato reiterado com tal realidade que nosso Projeto desenhou seu percurso investigativo, tomando como matéria analítica a perspectiva discente e docente sobre a realidade da sala de aula e da escola. Posto em curso há quase uma década, este estudo vem desenhando, de modo contundente, através de um *corpus* de entrevistas e relatos de experiência escritos, “o mapa da crise” neste território. Para se chegar a tal mapa, contudo, e fugir de uma mera análise

conteudista, foi preciso configurar, conforme já anunciado, uma proposta de análise dos processos de significação do discurso escolar (e de qualquer outro discurso). Da Linguística Cognitiva – e, mais especificamente, da Semântica de *Frames* – vieram os substratos desta proposta em que a categoria *frame*, definida como um complexo domínio de experiências emoldurado a partir da cultura, ganhou o papel de categoria nuclear.

O delineamento de tal proposta acabou por nos conduzir a outro achado – a descoberta do *frame* como uma ferramenta singular no suporte à interpretação da realidade perspectivada pelos atores sociais (dentro ou fora da realidade educacional). Dito de outro modo, a configuração da rede de *frames* no discurso faz emergirem as vivências mais reiteradas e marcantes para os sujeitos na comunidade em foco e finca uma sólida ferramenta como base para a leitura hermenêutica multidisciplinar destas vivências perspectivadas pelo discurso.

Os estudos de Lima (2009) e Bernardo (2011- apresentado à quarta seção deste artigo), desenvolvidos em 21 escolas de uma rede municipal, são um exemplo disto. O trabalho de Lima (*idem*), cuja investigação centrou-se na forma como os alunos concebem o *frame* Aula, como descrevem suas ações rotineiras e as de seus professores, e como definem a aula ideal, apresenta resultados contundentes sobre o desconhecimento de padrões interacionais e linguísticos esperados para a cena Aula. A hierarquia entre os papéis sociais de Professor/Aluno são largamente desconsideradas. Ao descrever as práticas cotidianas, os discursos discentes se valem de Unidades Lexicais como *prestar atenção, ler, escrever, tirar dúvida, aprender*, entre outras, que evocam o *frame* de Ensino_educação e disputam, par a par (cerca de 50%), o espaço com outras Unidades Lexicais, como *briga, bagunça, agitação, xingar, zoar, brincar fora de hora, passar corretivo na carteira, dormir*, que evocam outros *frames* largamente divergentes em relação ao *frame* Aula.

Em síntese, todos os projetos desenvolvidos desvelam o mapa de uma crise profunda nas cenas de interação construídas no espaço escolar. De igual modo, evidenciam a insuficiência de nossos conteúdos e modelos de práticas de ensino para o enfrentamento deste cenário educacional, apontando para uma necessária equação entre os conteúdos e práticas disciplinares a serem construídos na escola (a educação linguística, em nosso caso) e a educação de valores ancorada em um projeto ético de cidadania.

Dada a amplitude deste projeto investigativo e os limites deste artigo em um número temático voltado para os estudos sobre a categoria *frame*, passamos a detalhar o papel da Semântica de *Frames* na investigação da cena educacional eleita como nossa agenda de estudo. Antes, uma apresentação sucinta deste modelo teórico.

2. A SEMÂNTICA DE *FRAMES*

Dentro da constelação de modelos teóricos desenvolvidos no seio da Linguística Cognitiva, a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1975, 1977, 1982,

1985) é um dos aportes mais caros ao paradigma. Razões não faltam para isto. Primeiro, por construir, ao longo de mais de três décadas, um sólido modelo teórico de Semântica da Compreensão em oposição à Semântica da Verdade (FILLMORE, 1985), o qual fornece um olhar diferenciado - com unidade e coerência - sobre os processos de significação e referenciação. Segundo, por estar construindo, além de sólidos fundamentos teóricos, importantes ferramentas analíticas, capazes de servir ao nível descritivo e explanatório do léxico, da gramática e, em nossa visão, do discurso. Nos termos de Fillmore (1982: 111), tal modelo se delineia como “um programa de pesquisa sobre semântica empírica e como um modelo descritivo para apresentar o resultado de tal pesquisa”. Hoje, esta semântica empírica fillmoriana é um amplo programa capaz de tratar os processos de significação em vinculação estreita com a forma e a função gramatical a partir do trato minucioso da valência de uma cena conceptual. Tal fortalecimento do modelo vem produzindo uma relevante articulação entre seus constructos e os modelos analíticos propostos pela Gramática das Construções (FILLMORE e KAY, 1999; FILLMORE, 2008; FILLMORE, LEE-GOLDMAN & RHODES, no prelo; GOLDBERG, 1995, 2006).

A palavra-chave para se definir a Semântica de *Frames* é, pois, experiência, ou mais precisamente, a relação entre linguagem e experiência. Assim, nesta abordagem, “as palavras representam categorizações da experiência” (FILLMORE, 1982: 112) e cada uma destas categorias emoldura um complexo emaranhado de conhecimentos e experiências. Nesta perspectiva, a categoria *frame* se define como

(...) qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram; quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido em um texto, ou em uma conversa, todos os outros elementos são disponibilizados automaticamente. (FILLMORE, 1982: 112)

É nestes termos que o linguista afirma serem as significações relativizadas às cenas (FILLMORE, 1977). Como ilustra Salomão (2008:2):

Assim, faz sentido reconhecer *vegetarianos* na Holanda ou no Rio de Janeiro, mas não designar através desta expressão as populações subnutridas da África ou do Vale do Jequitinhonha. Ser vegetariano presume um *frame* Alimentação que inclui Carne como uma escolha possível (e, pois, como Elemento do Frame). Por outro lado, é impróprio descrever um encontro acidental de duas pessoas dentro de uma casa como *um acidente com pedestres*: esta expressão presume um *frame* Trânsito, relativo às condições de deslocamento espacial por parte de pessoas e veículos.

O forte interesse pela semântica lexical, que sempre demarcou os estudos fillmorianos, levou a Semântica de *Frames*, no início da década de noventa, a uma conjunção com os estudos lexicográficos, o que resultou no desenvolvimento de um projeto de lexicografia computacional denominado *Framenet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>). O objetivo do projeto é, pois, criar um dicionário eletrônico organizado a partir da descrição lexicográfica das propriedades semânticas e sintáticas de Unidades Lexicais da língua inglesa e de outras línguas, como é o caso da FrameNet Brasil (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>). Baseada

em evidências extraídas de um vasto *corpus* eletrônico, a anotação lexicográfica parte de duas categorias teóricas - as categorias Unidade Lexical (UL) e *frames*. Entendida como o pareamento de uma forma com um único significado, uma UL evoca, portanto, um único *frame*. É assim que se distinguem, por exemplo, como duas ULs o verbo *discutir* que emerge em nosso *corpus* escolar, evocando sempre o *frame* de Encontro_hostil (39A9-1- Dois irmãos *discutiram* com a professora, discutiram tão alto que até o diretor ouviu e suspendeu os dois alunos), e em uma manchete como “Presidentes da Rússia e França *discutiram* cooperação” (bilateralhttp://portuguese.ruvr.ru/2012_05_12/), em que a UL evoca o *frame* de Comunicação.

A ideia é de que estes pacotes conceituais descritos com grande riqueza de ferramentas analíticas possam funcionar como unidades de referência para a descrição semântica dos acervos lexicais de qualquer língua.

Tendo em vista o uso específico que fazemos desta plataforma lexicográfica, recortamos apenas, e de modo sucinto, o conjunto das descrições oferecidas que servem à nossa proposta de análise dos discursos (FILLMORE & PETRUCK, 2003a; FILLMORE, PETRUCK, RUPPENHOFER & WRIGHT, 2003b; FILLMORE et al., 2004; RUPPENHOFER, ELLSWORTH, PETRUCK, JOHNSON & SCHEFFCZYK, 2010; SALOMÃO, 2009). A FrameNet oferece a seus usuários uma lista de *frames*, definidos individualmente, e descritos pelo conjunto de seus elementos (Elementos do *Frame* - EF). A lista de ULs é associada aos *frames* que evocam e os exemplos dos corpora em que estas ULs são identificadas, apresentam a anotação de seus constituintes em três camadas que recobrem as relações semânticas (EFs) e sintáticas (Tipos de Sintagmas – TS, e Função Gramatical – FS). A plataforma contempla ainda a relação hierárquica entre *frames*, postulando uma tipologia de relações *frame-a-frame* (*Herança*, *Precedência*, *Uso*, *Subframe*, *Incoativo_de*, *Causativo_de*, *Veja_também*).

As descrições disponibilizadas pela FrameNet servem a diferentes propósitos investigativos, voltados para o processamento natural ou artificial da linguagem, e com igualmente amplo potencial de aplicação. Prestam-se igualmente à descrição das redes de significações do léxico, da gramática das línguas naturais, podendo ter produtos relevantes como dicionários e gramáticas de usos. No caso de nosso projeto, o produto desejado (E ainda estamos a meio caminho!) é uma proposta de análise do processo de compreensão da significação textual/discursiva com um traçado metodológico bem delineado, de modo a se fazer replicável para as análises linguísticas do discurso e como suporte para a interpretação de questões não linguísticas mobilizadoras de projetos que atuam na interface de distintas áreas de saberes (Linguística e Educação é o nosso caso). A pertinência do aparato teórico-analítico oferecido pela Semântica de *Frames* (e pela FrameNet) para a consecução de tal tarefa está presente nas palavras de Fillmore (2009[1982], p. 37 – tradução nossa):

Desse modo, pode-se ver a proximidade que existe entre a semântica lexical e a semântica textual ou, para me expressar melhor, entre a semântica lexical e o processo

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

Assim, seguindo a trilha apontada, enfrentamos o desafio que passamos a apresentar.

3. A SEMÂNTICA DE *FRAMES* COMO APORTE PARA A ANÁLISE DO DISCURSO

A categoria *frame* definida nesta seção serve, como anunciado, como constructo central das análises discursivas desenvolvidas em nossos estudos. A razão da escolha desta categoria para tal tarefa é claramente justificável dado o vínculo deste conceito com as bases de experiências da cultura. A pergunta analítica é simples: **quais cenas conceptuais (ou *frames*) compõem a experiência social investigada?** A resposta, não tão simples, se constrói através do desvelamento da rede de *frames* que, evocados pelo discurso discente e docente, tecem a significação discursiva. O trabalho descritivo implica, pois, em identificar *frames* a partir de ULs (as escolhas linguísticas do sujeito neste discurso) presentes no *corpus*, tecer as relações semânticas de cada *frame* (EFs) e suas hierarquias (relações *frame-a-frame* entre macro e subframes). O papel dos *frames* como ferramenta analítica do discurso pode ser compreendido através dos seguintes procedimentos adotados em nossa proposta:

- a. Construção e organização dos corpora (digitação, etiquetagem), constituídos de entrevistas e relatos de experiência discentes e/ou docentes escritos³;
- b. Levantamento das Unidades Lexicais (ULs) e Unidades Construcionais (UCs⁴) no corpus constituído. Listas de palavras-chave são elaboradas de modo a servirem de pistas à configuração dos *frames*;
- c. Evocação dos *frames* que as ULs e UCs invocam;
- d. Busca destes *frames* no dicionário *FrameNet* e/ou descrição de *frames* emergentes no discurso discente, sem par na plataforma;
- e. Identificação das ULs nos exemplos retirados do *corpus* e anotação da camada semântica (Elementos do *Frame* (EFs));

³ Dado o relevo atribuído às narrativas como um modo privilegiado de projeção de sentido para a experiência humana (BAUMAN, 1986; COUPLAND, GARRETT E WILLIAMS, 2005; FABRÍCIO e BASTOS, 2009), os subprojetos em curso passaram a usar como instrumento investigativo apenas narrativas de experiência.

⁴ Em estudos mais recentes, Fillmore propõe a criação do FrameNet Constructicon (FILLMORE et al., no prelo) que implica na incorporação da categoria Construção à FrameNet, dada a existência de enunciados complexos que não podem ser explicados apenas a partir de material lexical, ou seja, através de ULs.

- f. Estabelecimento de relações de frequência de uso de *frames*, ULs e EFs como índices marcadores de convencionalização de estruturas de experiências (*frames*) na comunidade discursiva em foco;
- g. Identificação das relações entre *frames* (rede de *frames*) em termos aproximados da proposta da *FrameNet*.

Cabe lembrar a dificuldade em configurar todas as cenas perspectivadas pelos discursos docentes e discentes (de 6 anos à idade adulta) através dos *frames* já descritos pela *FrameNet*. Como nosso passo metodológico parte das ULs elencadas no discurso para os *frames* que evocam, cenas e valências muito peculiares aos gêneros discursivos tomados como *corpus* vão emergir. De igual modo, a relação *frame-a-frame*, nos termos postos pela perspectiva peculiar destes discursos nem sempre encontra par “exato” na *FrameNet*. Nestes termos, *frames* e relações hierárquicas são, quando necessário, redescritos e são propostos novos *frames*. Cabe explicitar, contudo, a título de rigor, que os *frames* propostos neste estágio de nosso projeto **ainda** são definidos e descritos de modo sucinto, com vistas a suprir lacunas, sem atingir a precisão das descrições propostas pela *FrameNet* (cf. quarta seção).

Em relação ao procedimento (f), voltado para uma análise quantitativa dos dados, cabe ainda uma explicação, ainda que sumária. De fato, este é um procedimento que busca suporte em outra teoria e implica a adesão a uma Linguística Cognitiva baseada em *corpus*. Trata-se dos modelos construcionistas nomeados Modelos baseados-no-Uso (CROFT e CRUSE, 2004; GOLDBERG, 1995, 2006; TOMASELLO, 1999, 2003; TRAUGOTT, 2007) que partem do pressuposto de que a aquisição e a aprendizagem da linguagem se dão através de exemplares específicos usados em situações comunicativas determinadas e de generalizações construídas a partir do uso reiterado destes exemplares. Nesse enquadre, a frequência de uso de determinadas expressões resulta em padrões construcionais linguísticos no léxico, na gramática e no discurso. Dito de outro modo, os Modelos baseados-no-Uso - incorporando uma visão da linguagem como um sistema probabilístico - têm como fundamento o princípio de que a frequência no uso da linguagem, tida como não aleatória, é constitutiva da arquitetura cognitiva da gramática, do léxico e do discurso. Nesses termos, a observação empírica do uso e de sua frequência assume papel central em tais modelos.

Ancorada em tal perspectiva, a análise de frequência em nossa proposta estabelece, como indicadores de experiências mais reiteradas no discurso, as ULs, *frames* e EFs. A hipótese analítica é de que as experiências categorizadas com maior índice de frequência por tais indicadores são candidatas à convencionalização, ou seja, a virarem “gramática” dentro do sistema de práticas e valores da comunidade escolar em foco. Ilustra tal procedimento a frequência altíssima do *frame* de Encontro_hostil em todos os estudos de caso já concluídos (cf. próxima seção) e a relação que se pode inferir com a convencionalização de diferentes formas violência na escola, praticadas especialmente entre pares - os EFs Parte_1 (agressor) e Parte_2 (agredido), mais frequentes, são instanciados por constituintes como *os alunos, meus colegas, meu amigo*.

Construída a rede de *frames*, procedimentos interpretativos são adotados de modo a se encontrarem respostas para as questões educacionais fixadas em nossa agenda investigativa (cf. primeira seção). Assim, ultrapassando as fronteiras de nossa área, a Semântica de *Frames* serve como suporte para uma hermenêutica multidisciplinar⁵, abrindo-se a novas fronteiras.

4. O MAPA DA CRISE – A SEMÂNTICA DE *FRAMES* EM UM ESTUDO DE CASO

A perspectiva discente acerca de suas vivências em sala de aula e no espaço escolar mais amplo se constitui como a questão central deste estudo de caso (BERNARDO, 2011). O *corpus* construído é composto de 423 casos contados por alunos do 9º ano do ensino fundamental de 21 escolas da rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora – MG. Os casos, escritos, respondem à seguinte proposta do instrumento investigativo: “*Conte um caso (bom ou ruim) que aconteceu com você ou algum colega seu na escola*”.

Vale ressaltar que esta investigação se pauta pelos atos de linguagem promovidos pelo discurso dos alunos e não pela observação direta, documentada de suas práticas. Posta nestes termos, a realidade escolar oferecida à análise neste estudo não equivale, portanto (E para uma Semântica da Compreensão não poderia jamais equivaler!) a uma visão de “um mundo no espelho”. O que temos é o que o aluno nos oferece em seu discurso, é a sua perspectiva sobre a realidade. Pode ser, então, que experiências outras existam na vida escolar (E certamente haverá!) que os alunos, por algum tipo de veto, ou mesmo por falta de consciência reflexiva, deixam de evocar.

Dado o recorte deste artigo que tem como meta a apresentação de uma proposta de análise do discurso sustentada pela Semântica de *Frames*, passamos à descrição sucinta da rede de *frames* evocada nos relatos deste estudo de caso, a partir dos procedimentos analíticos apresentados à terceira seção.

Os *frames* emergentes e o mapa da crise

Partindo da identificação dos relatos de experiências discentes como o primeiro superframe evocado (Casos_vida_escolar), estabelecem-se treze *subframes* que, em relações hierárquicas distintas, definem as principais cenas nestes relatos:

1. Indisciplina_escolar (169 casos): O *frame* descreve a violação de regras escolares (EF Regra) por um protagonista (EF Indisciplinado). A proposta

⁵. Tal discussão, fora do escopo deste artigo, representa outro grande desafio que temos buscado enfrentar no diálogo com pesquisadores de outras áreas, especialmente das Ciências Sociais.

é de um superframe não lexicalizado a que hierarquicamente se vinculam, por relação de subframe, os seguintes *frames* Componentes:

- i. Encontro_hostil/Hostile_encounter (122 casos) - Esse *frame* consiste em palavras que descrevem um encontro hostil entre forças opositoras (**Lado_1** e **Lado_2**), coletivamente conceptualizados como **Lados**, desencadeado por uma disputa, **Problema** e/ou por um **Objetivo** específico a ser atingido. Os relatos apresentam subeventos que definem Encontro_hostil_físico, verbal, sexual, psicológico e patrimonial.
(12A9-8- Quando a professora de Português bateu com a mesa na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo).
 - ii. Bagunça (36 casos) - Esta cena envolve a violação de regras interacionais compatíveis com o trabalho em sala de aula ou na escola (EF **Regra**) por um protagonista (EF **Bagunceiro**).
(25A9-13: No dia da aula de português, eu e quatro colegas começamos a cantar uma musica da Xuxa, só para irritar a professora, só que ela ficou tão nervosa, que mandou as quatro para a diretoria e eu fiquei dentro da sala rindo muito porque elas levaram um bilhetão!)
 - iii. Fuga_escolar (6 casos): O *frame* envolve ações de um protagonista (EF **Fugitivo**) que deixa, sem autorização, a sala de aula ou a escola. Para os alunos- relatores representa quebra de regra convencional (regulamento escolar).
(34A9-3 – Ruim: Eu uma vez matei aula dentro do banheiro da escola, e a supervisora me pegou. Liguei para minha mãe. Eu passei maior vergonha. Esse dia na escola foi muito ruim).
 - iv. Furto/Theft (FrameNet) (5 casos): O *frame* Furto descreve situações em que um perpetrador (EF **Criminoso**) apropria-se de **Mercadorias** de uma **Vítima** ou de uma **Fonte**. Os eventos descrevem, na perspectiva discente, a violação de regra moral.
(16A9-11- Foi um caso que aconteceu com uma menina que estudava comigo, ela estava levando dinheiro para comprar uns livros na escola que um homem tinha trago no dia anterior e quando ela foi pegar o dinheiro para comprar os livros o dinheiro dela tinha sumido e ninguém sabia quem tinha pegado).
2. Ensino_educação/Education_teaching (FrameNet) (125 casos): Este *frame* contém palavras referentes ao ensino e aos participantes do ensinamento. Um **Aluno** começa a aprender sobre uma **Matéria**, uma **Habilidade**, um **Preceito** ou um **Fato** como resultado da instrução dada por um **Professor**.
(41A9-16 Em um dia, a qual me esqueço a data um professor recém-chegado na escola estava explicando a matéria, e eu particularmente não gosto deste professor e acho que ele não tem qualificação. Enquanto ele explicava uma

aluna simplesmente teve uma dívida e o professor negou e não quis tirar a dívida da minha colega...)

3. Acidente (97 casos): a cena caracteriza acontecimentos inesperados, desagradáveis que podem envolver **Dano** para o **Acidentado**.
(**24A9-7-** *Outro dia teve um campeonato aqui na escola de futebol, aí teve um garoto que caiu e quebrou o braço*).
4. Relacionamento_pessoal/Personal_relationship (FrameNet) (32 casos): As palavras neste *frame* referem-se a pessoas e às relações pessoais que elas têm ou de que podem ser parte. Os relatos descrevem relações interpessoais - como amizade ou namoro - que se estabelecem entre os alunos.
(**10A9-12-** *Quando eu fiquei com uma garota linda, maravilhosa, glamurosa, olhar de diamante, no colégio, escondido, na festa de fim de ano*).
O diagrama 1 desenha a relação hierárquica entre tais *frames*:

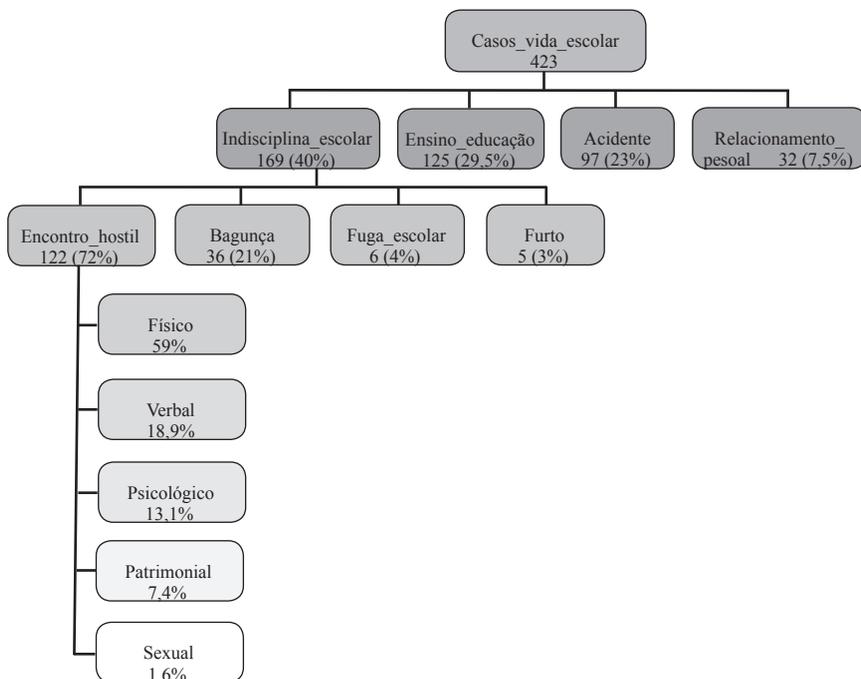


Diagrama1: O mapa da crise: Principais *frames* emergentes nos relatos

Parece configurado o primeiro mapa da Vida Escolar a partir da perspectiva de nossos relatores; um mapa global da “crise”, com pistas bastante contundentes. Inquiridos a cerca de suas vivências escolares, os alunos pouco têm de bom ou ruim para falar sobre as práticas que configuram, prototipicamente, os meios ou o fim da instituição escolar. De pronto, chama a atenção o baixo percentual de evocação do *frame* Ensino_educacao (125 casos - 29,5%). Se confrontado com

o superframe de Indisciplina_escolar (169 casos – 40%), já temos um sinal decisivo da crise que almejamos entender. Se somarmos o *frame* de Acidente (97 casos, 23%), temos 63% dos casos evocando um cenário de interesses, práticas (e valores) profundamente distanciados dos processos de ensino-educação que definem o espaço escolar nas diferentes culturas. E os 7% de Relacionamento_pessoal não se afastam totalmente deste quadro, uma vez que as relações de amizade e namoro descritas em nada se relacionam com as atividades escolares:

1. 34A9-3 Boa: Eu já FIQUEI com dois meninos da escola, e eles são da minha sala. Um virou meu melhor AMIGO e outro meu NAMORADO. Foi muito divertido ter passado pela vida dos dois e depois poder ter a amizade deles.

Em outro nível hierárquico, o diagrama mostra a “riqueza” do superframe complexo Indisciplina_escolar; são quatro subframes componentes: Encontro_hostil, Bagunça, Fuga e Roubo.

Na perspectiva quantitativa assumida neste estudo, as cenas mais frequentes desenham o retrato das vivências mais marcantes e mais significativas (de modo “bom o ruim”) no espaço escolar. E na perspectiva dos relatores adolescentes, a valência deste cenário se configura, fundamentalmente, pelas diferentes formas de violência protagonizadas por alunos (e também por professores) dentro e fora da sala de aula. As ações que abordam a violência escolar se configuram em nova rede: são cinco diferentes subframes (cf. Diagrama 1): Encontro_hostil_fisico (59%), verbal (18,9%), psicológico (13,1%), patrimonial (7,4%), e sexual (1,6%).

Uma análise minuciosa - qualitativa e quantitativa - das cenas emergentes, com descrição de cada *frame* (de seus EFs e ULs) é apresentada no estudo de Bernardo (2011). Na falta de espaço neste artigo, selecionamos o *frame* mais contundente em termos de frequência (Encontro_hostil_fisico) para uma análise um pouco mais detalhada. No quadro 1, temos a sua descrição (adaptação resumida do *frame* original Hostile_encounter/FrameNet).

Encontro_hostil_fisico
<p>Definição: Esse <i>frame</i> consiste em palavras que descrevem um encontro hostil físico entre forças opositoras (Lado_1 e Lado_2, coletivamente conceptualizados como Lados), desencadeado por uma disputa Problema e/ou por um Objetivo específico a ser atingido.</p>
<p>EFs Centrais:</p> <p>Problema: Uma questão não resolvida sobre a qual os dois lados do encontro hostil estão em desacordo.</p> <p>Objetivo: O resultado desejado para o Lado 1 ou para todos os Lados coletivamente.</p> <p>Lado_1: Um dos dois participantes de um encontro hostil. (Requer Lado 2; Exclui Lados)</p> <p>Lado_2: Um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente o segundo mencionado. (Requer Lado_1; Exclui Lados)</p> <p>Lados: Os lados de um encontro hostil expressos juntamente.</p>

EFs Não – centrais presentes nos relatos:

Instrumento, Alvo, Justificativa, Lugar, Finalidade, Resultado, Modo, Intensidade

ULs presentes nos relatos:

brigar.v. briga.n. bater.v. colocar/tacar/botar fogo.v. pegar de porrada.v. dar/tomar/acertar soco/tapa.v. jogar.v. agredir.v. tamar.v. empurrar.v. dar voadora/rasteira/chute.v. matar.v. brincar de porrada.v. agarrar.v. por/parar pé.v. quebrar.v. arranjar/criar confusão. v. pisar.v. puxar.v. esfaquear.v. enforcar.v. Gírias: distanciar.v. cair numa.v. pegar de bonde.v.

Quadro 1: Encontro_hostil_fisico

O frame em questão apresenta os elementos de um Encontro_hostil_fisico que se estabelece entre duas partes opositoras. Amplamente convencionalizada em nossa cultura, a cena delineada pelos alunos se assemelha em todos os aspectos à situação de violência física vivida fora dos muros da escola:

2. 49A9-15 - Esse meu amigo BATEU meu colega até sangrar o nariz dele.
3. 35A9-11 – O sino tinha batido para o intervalo, e todos saíram de repente veio um menino por trás da minha colega Natalia e BOTOU FOGO no cabelo dela, aí ela foi e contou para a diretora e ela chamou a policia e todo mais, e depois o menino foi expulso do colégio.

A frequência dos EFs mostra a distribuição do papel dos protagonistas da sala de aula nesta cena. O EF Lado_1 (Agressor) é, sobretudo, desempenhado pelo aluno (96,2%), e em 3,8% dos casos pelo professor. Da mesma forma, o EF Lado_2 (Agredido) é preenchido, em sua maioria (83,71%), pelo aluno, seguido pelo professor (15,06%) e o diretor (1,23%). O que temos, portanto, é que os próprios alunos se perspectivam como os agentes e as vítimas, por excelência, de tais ações, como ilustram os exemplos (4 e 5). Os exemplos 6 e 7 mostram o professor como Lado_2 e Lado_1, respectivamente:

4. 22A9-7- PORRADA, quando [um garoto_{Lado_2}] TOMOU UM SOCO de [uma menina_{Lado_1}]. Ao segurá-la, ele marcou seu braço, logo seu namorado veio e bateu no garoto.
5. 22A9-10- Sexta-feira, dez de outubro [meus colegas_{Lados}] BRIGARAM e TOMARAM MUITOS SOCOS.
6. 47A9-2: Um dia [uma aluna_{Lado_1}] AGREDIU [uma professora de matemática_{Lado_2}], durante a sua aula.
7. 12A9-8- Quando [a professora de Português_{Lado_1}] BATEU com a mesa na cabeça do [Tiago_{Lado_2}] e ele ficou com um galo.

Dois EFs centrais e, portanto, obrigatórios no frame evocado (o EF Problema (16A9-15- Quase PEGUEI uma garota arrogante e otária DE MURRO [porque ela mexeu comigo me chamando de Nega Preta_{Problema}]) e o EF Objetivo (cf. Quadro 1)), merecem algumas considerações. Trata-se da não expressão lexical (Instanciação Nula) recorrente dos mesmos. O EF Problema é instanciado em apenas 7.4% do total dos EFs; e o EF Objetivo tem Instanciação Nula em todos os enunciados. A baixa frequência sinaliza, nos termos teóricos assumidos neste

estudo, que estes elementos têm pouco relevo na concepção discente das cenas de violência que vivenciam. A hermenêutica desses dados (outra face do estudo de Bernardo (2011) não recoberta neste artigo) explica tal marca construcional pela não consciência dos sujeitos adolescentes em relação à gênese de suas ações violentas, dado o nível de desenvolvimento moral em que se encontram. O uso da violência pela violência, como resolução de conflitos, é o que demarca seus relatos. O importante é “brigar por brigar”!

Os EFs não centrais que compõem a cena apresentam detalhes das ações de violência. O EF **Lugar** traz o local das agressões, que aconteceram não só no espaço escolar mais amplo (corredores, escadas, pátio, refeitório), como também em sala de aula, possibilitando, nestes casos, a identificação do conflito, bem como dos envolvidos. Os EFs **Modo** e **Intensidade** demonstram como o EF **Lado_1**, ou seja, os agressores perpetram suas ações, através de um soco “*bem dado*” ou “*correndo atrás*” dos agredidos. O modo de executar a ação é complementado pelo EF **Instrumento**. Objetos disponíveis na escola – mesas, cadeiras, pedras, cola – e objetos trazidos pelos próprios alunos – facas, isqueiros – são utilizados para atacar os agredidos em determinado **Alvo**, descrito pelas partes do corpo dos agredidos: olhos, nariz, rosto, cabeça, entre outros. Exemplos, como os de 8 a 10, ilustram tais ocorrências:

8. **34A9-13** - *Um garoto DEU UM SOCO [bem dado^{Modo}] numa menina.*
9. **12A9-8** - *Quando a professora de Português BATEU [com a mesa^{Instrumento}] na cabeça do Tiago e ele ficou com um galo.*
10. **35A9-8** - *Um garoto com um isqueiro TACOU FOGO [na cabeça^{Alvo}] da menina, a cabeça da menina pegou fogo e o menino foi expulso.*

Outra marca linguística relevante no *frame* **Encontro_hostil_físico** respeita à diversidade e à frequência de ULs utilizadas pelos alunos para evocarem as ações violentas (cf. Quadro 1). Temos um repertório amplo - da briga a atitudes mais graves - como mostram as ULs nos exemplos a seguir:

11. **52A9-4** - *Mas o ruim é que BRIGUEI dentro de sala com um menino que vivia pegando no meu pé. E era todo o santo dia, teve um dia que perdi a paciência com ele e DEI UM TAPÃO nele, dessa vez foi a primeira vez que fui a diretoria.*
12. **26A9-10** - (...) nós fomos para PEGAR elas DE PORRADA.
13. **44A9-29** - *Uma ex-colega minha AGREDIU o meu colega a tapas dentro da sala de aula*
14. **15A9-1** - *Só vi o meu colega DANDO UMA VOADORA no meu outro colega.*
15. **26A9-24** - *QUEBRAR uma cadeira no diretor.*

A diversidade e a frequência das Unidades Lexicais (126 ULs) mostram a “riqueza” de enquadramentos dos eventos de violência física e a profunda divergência dessas cenas em relação aos propósitos educativos. *Brigar* e *bater* são as ações mais reiteradas ou convencionalizadas nas práticas de violência física, seguidas de *tacar fogo* e *pegar de porrada*. De fato, os valores e princípios morais que fornecem conteúdo a uma ética cidadã – considerada como a opção para educação formal pública em nossa sociedade – são largamente violados nas cenas descritas. O mapa da crise, ante tais resultados, começa a ganhar contornos nítidos

e a clamar por novos rumos educacionais. Os exemplos abaixo, finalizando esta descrição, mostram a cena “viva e em cores”:

16. 1A9-20 Na 7ª série, dente, jojo, pepi, pão, pendão, pezarine eram da mesma sala, eles tinham tumulto com quase todas as salas do colégio da turma da noite. Um belo dia eles TAMPARAM NA BRIGA contra um moleque da outra sala e BATERAM no Risoles. Ai no final da aula, o Risoles chamou o Bleck, feijão e o saci para DISTANCAR com nós aí nós DESTANCAMOS NA PORRADA outra vez e eles saíram no prejuízo. Ai paramos com essa idéia torta.
17. 1A9-21 Uma vez, no final da aula eu e meus parceiros estávamos BATENDO em um colega nosso, foi quando eu ACERTEI UM SOCO na boca dele e começou a sangrar, ele então ficou muito bolado comigo. Ele falou que queria me PEGAR na hora da saída, foi o que ele tentou fazer, mas não consegui, ele ficou só me PEITANDO, depois ele PEGOU UMA PEDRA e me TAMPOU e errou. Depois os colegas dele queriam me PEGAR, mas não conseguiram, pois fui embora. Mais pra frente uns caras que eu não conheço chegaram na minha dizendo que iriam PEGAR o moleque. Foi o que eles fizeram foram lá e BATERAM no moleque, e até hoje ele fala que eu to devendo, mas não tem moral de CAIR NUMA comigo, porque depois PEGO ele DE BONDE.

Cabe considerar, por fim, uma questão que, de algum modo, traz uma ponta de luz dentro do cenário descrito. Os juízos de valor que os alunos emitem sobre tais cenas de violência, por eles protagonizadas, são, em sua quase totalidade, negativos. Apenas 2 % dos casos têm avaliação positiva. Tal julgamento mostra que nossos sujeitos **não naturalizaram** tais cenas de violência em suas práticas. Em outras cenas evocadas, este *frame* Avaliação_moral/Morality_evaluation (FrameNet) também comparece, de modo explícito (Gráfico 1), demarcando que as crises não significam final de linha, mas sim o necessário redefinir de rumos.

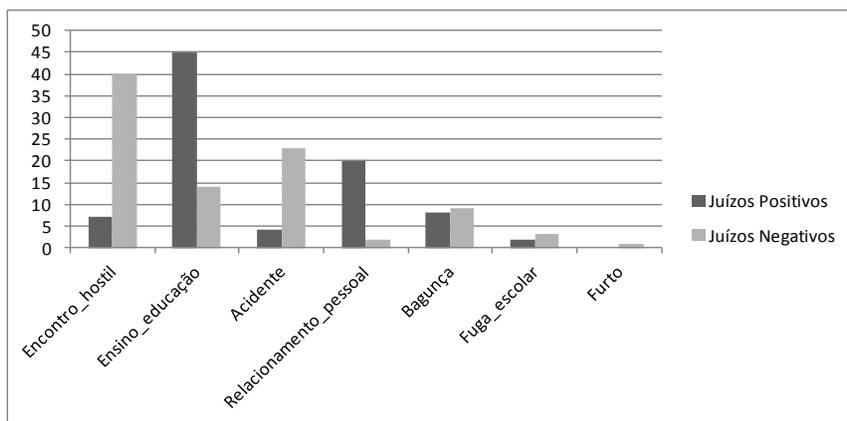


Gráfico 1: *Frame* Avaliação_moral

Note-se que, nas quatro primeiras colunas, os juízos emitidos demarcam limites e valores em relação à regulação das cenas. O equilíbrio entre os juízos negativos e positivos nos *frames* de Bagunça e Fuga_escolar, por outro lado,

mostra que a violação a regras postas nestas cenas é vista pelos alunos como meramente convencionais. Muitos se vangloriam de seus feitos nestes casos:

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

“Matar aula” ou “fazer bagunça” é apenas desobedecer ao regulamento escolar, um código convencional perspectivado pelos alunos como mera convenção, sem vinculação a princípios de bem estar coletivo. Se a Bagunça e a Fuga são “valores” para nossos alunos, isto implica, para seu enfrentamento, um repensar das práticas pedagógicas no sentido de se romperem o tédio e o desinteresse que, de algum modo, definem outro tipo de violência – a Violência da Escola (TOGNETTA, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro da tradição sociocognitivista da Linguística que emoldura este estudo, é fato que os estudos sobre o discurso - confrontados com os avanços alcançados, em nível descritivo e explanatório, pelos estudos da gramática e do léxico - ainda são o nosso patinho feio. Não por falta de aparato teórico (os fundamentos teórico-analíticos derivados de uma visão holística sobre forma e significação são um bom gancho!), mas, acreditamos, por falta de tradição. Assim, os modos de processamento da significação discursiva ocupam pouco espaço nas agendas analíticas dos projetos neste paradigma.

Nosso objeto de estudo híbrido - linguístico e educacional - nos obrigou a enfrentar este campo discursivo e a proceder à escolha de seus aportes teórico-analíticos. A junção natural entre Semântica de *Frames* e Modelos baseados-no-*Uso* nos colocou em movimento: proposta de análise do discurso em delineamento, apropriação das ferramentas, avanços e tropeços. A eleição do *frame* como uma categoria de interface e suporte para o diálogo interpretativo da realidade educacional foi um bom passo. Os trabalhos em curso buscam mais avanços no sentido de se descreverem, com mais precisão e rigor, os procedimentos analíticos, de modo a dar a esta proposta um caráter replicável.

O propósito final, contudo, é mais ambicioso. É construir uma análise fundamentada do/sobre o doloroso mapa da crise da vida escolar que vimos traçando, de modo a nos juntarmos àqueles que não desistiram da luta pela mudança desta realidade educacional brasileira. Como diz Olson⁶, *O (...) objetivo é preparar o terreno para um novo começo: a coruja de Minerva só voa quando desce o crepúsculo.*

⁶ OLSON, D.R. O mundo no papel. SP: Ática.1997, p.37.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUMAN, R. (1986). *Story, performance and event: contextual studies of oral narrative*. Cambridge: CUP.
- BAUMAN, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar. [Tradução de Carlos Alberto Medeiros – *Wasted Lives – Modernity and its outcasts*, 2004.]
- BERNARDO, F.C. (2011). *Vida Escolar – O mapa da crise sob a perspectiva discente*, 140f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora.
- COUPLAND, N.; GARRET, P. & WILLIAMS, A. (2005). *Investigating Language Attitudes: Social Meanings of Dialect, Ethnicity and Performance*. *International Journal of Applied Linguistics*.
- CROFT, W. e CRUSE, A.D. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- FABRÍCIO, B.F.; BASTOS, L.C. (2009). *Narrativas e identidades de grupo: a memória como garantia do “nós” perante o “outro”*. In: PEREIRA, Maria das Graças Dias et al (Orgs.). *Discursos socioculturais em interação: interfaces entre a narrativa, a conversação e a argumentação: navegando nos contextos da escola, saúde, empresa, mídia, política e migração*. Rio de Janeiro: Garamond.
- FILLMORE, C. J. (1975). *An alternative to checklist theories of meaning*. *Proceedings of the First Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, p. 123-131.
- _____. *Topics in lexical semantics*. (1977). In: COLE, R. W. *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- _____. *Frame Semantics*. (1982). THE LINGUISTIC SOCIETY OF KOREA (org.). In: *Linguistics in the morning calm*. Seoul: Hanshin.
- _____. *Frames and the semantics of understanding*. *Quaderni di Semantica*. (1985). vol. 6 n.2, p. 222-254.
- _____. *Border Conflicts: FrameNet Meets Construction Grammar*. (2008). In: *EURALEX*,13, 2008, Barcelona. Anais. Barcelona: Universitat Barcelona Fabra.
- _____. *Semântica de Frames*. (2009). *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 25, jul-dez.
- FILLMORE, C.J. e KAY, P. (1999). *Grammatical Constructions and Linguistic Generalizations: The What’s X Doing Y? Construction*. *Language*, vol. 75, n. 1, p. 1-33, mar.
- FILLMORE, C.J; JOHNSON, C. R. & PETRUCK, M. R. L. (2003a). *Background to FrameNet*. *International Journal of Lexicography*. vol.16, n.3, p. 235-250.
- FILLMORE, C.J; PETRUCK, M. R. L.; RUPPENHOFER, J. & WRIGHT, A. (2003b). *FrameNet in Action: The Case of Attaching*. *International Journal of Lexicography*. vol.16, n.3, p. 297-332.
- FILLMORE, C.J. et al. (2004). *Reframing FrameNet Data*. *Proceedings of The 11th EURALEX International Congress*. Lorient, France, p. 405-416.
- FILLMORE, C.J., LEE-GOLDMAN, R. & RHODES, R. *The FrameNet Constructicon*. In: BOAS, H. & SAG, I. *Sign-Based Construction Grammar*. No prelo.
- GOLDBERG, A.E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago and London: The University Chicago Press.
- GOLDBERG, A. (2006). *Constructions at work*. Oxford: Oxford University Press.

- LIMA, F.R.O. (2009). *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.
- MIRANDA, N.S. (2007). *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa- FAPEMIG-PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora.
- _____. (2009). *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. FAPEMIG- PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora.
- _____. (2001). *Práticas de oralidade e cidadania*. Projeto de Pesquisa. PNPD/CAPES -PPGLinguística, UFJF: Juiz de Fora.
- PETRUCK, M.R.L. (1996). *Frame Semantics*. In: *Jef Verschueren, Jan-Ola Åstman, Jan Blommaert, and Chris Bulcaen (eds.). Handbook of Pragmatics*. Philadelphia: John Benjamins.
- PINHEIRO, R.M.M. (2009). *O frame aula: uma análise sociocognitiva do discurso docente*. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora
- RUPPENHOFER, J.; ELLSWORTH, M.; PETRUCK, M.; JOHNSON, C.; SCHEFFCZYK, J. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Versão 14 set. 2010. Disponível em: <http://framenet.icsi.berkeley.edu/> Acesso em 20 out. 2010.
- SALOMÃO, M. M. M. (2008). *Implantação do Projeto FrameNet Brasil*. Projeto de Pesquisa.
- _____. (2009). *FrameNet Brasil: um trabalho em progresso. Calidoscópico*, São Leopoldo: UNISINOS, vol. 7 n. 3, p. 171-182, set/dez.
- TOGNETTA, L.R.P. (2011). *Violência na Escola X Violência da Escola*. Anais do VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR – EDUCERE e o III Congresso Ibero-Americano sobre Violências nas Escolas – CIAVE. Curitiba: PUC, 2008. Disponível em http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/586_903.pdf. Acesso em junho.
- TOMASELLO, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge: Harvard University Press.
- _____. (2003). *Constructing a Grammar: a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.
- TRAUGOTT, E.C. (2007). *The concepts of constructional mismatch and type-shifting from the perspective of grammaticalization*. In: *Cognitive Linguistics* 18 - 4, p. 523-557.

