

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

**Carolina Alves Fonseca**

**FRAMES E DISCURSO DISCENTE – DESVELANDO INDICADORES  
DE SUCESSO EM UM PROJETO DE DRAMATURGIA**

**Juiz de Fora**

**2015**

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

**FRAMES E DISCURSO DISCENTE – DESVELANDO INDICADORES  
DE SUCESSO EM UM PROJETO DE DRAMATURGIA**

**Carolina Alves Fonseca**

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

Orientadora: Professora Doutora Neusa Salim Miranda  
Coorientadora: Professora Doutora Keylla Cristiani  
Manfili Fioravante

**Juiz de Fora**

**2015**

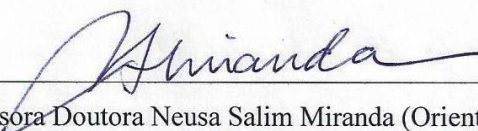
**Carolina Alves Fonseca**

**FRAMES E DISCURSO DISCENTE – DESVELANDO INDICADORES  
DE SUCESSO EM UM PROJETO DE DRAMATURGIA**

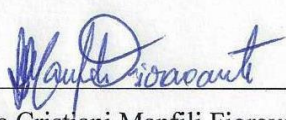
Dissertação de Mestrado submetida à  
Universidade Federal de Juiz de Fora como  
requisito parcial para a obtenção do título de  
Mestre em Linguística e aprovada pela seguinte  
banca examinadora:

Aprovada em: 11/03/2015

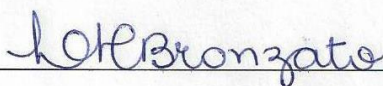
Banca Examinadora:

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Neusa Salim Miranda (Orientadora)

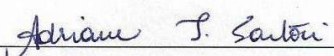
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Keylla Cristiani Manfili Fioravante (Coorientadora)

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Lucilene Hotz Bronzato

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

  
\_\_\_\_\_  
Professora Doutora Adriane Teresinha Sartori

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

*Aos meus alunos e ex-alunos que me ensinaram a gostar de ensinar.*

## AGRADECIMENTOS

Ao final desta etapa de minha vida, não poderia deixar de agradecer àqueles que deixaram minha caminhada mais leve.

Primeiramente, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFJF por proporcionar a realização do presente estudo e à CAPES pelo apoio financeiro. Gostaria de agradecer também à professora Neusa Miranda por ter acompanhado meu crescimento acadêmico desde os primeiros anos da faculdade e por me orientar com tanto empenho durante esse tempo. À professora Keylla Manfili pelo comprometimento com a pesquisa e ao professor Tiago Timponi pela disponibilidade e dúvidas sanadas. Agradeço, especialmente, aos grupos de pesquisa “Práticas de Oralidade e Cidadania” e “Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula”, principalmente às bolsistas Juliana e Carla, que dividiram comigo momentos preciosos de estudos.

Não poderia deixar de agradecer imensamente aos meus pais, Nelson e Kátia, pelo esforço e apoio dados durante toda a minha vida, sempre me ensinando que a educação é a melhor herança a ser dada aos filhos. À minha irmã, Isabela, sempre me ajudando e me salvando em “momentos de tensão”. Ao meu amor e companheiro de todas as horas, Linycker, que esteve sempre ao meu lado, acalmado-me nos momentos difíceis desta trajetória. Obrigado por entender os fins de semana ausentes e o “estresse” do final desta etapa. Aos meus tios que, mesmo distantes, torceram por mim, entenderam minhas ausências e sempre me apoiaram.

Por fim, gostaria de agradecer a todos os meus amigos e parentes que estão sempre torcendo e vibrando com minhas conquistas, sempre dispostos a ajudar quando preciso: Gabriela, Rafael, Kaisa (obrigada por entender os sumiços), Ramon, Joseane (mesmo a distância) e muitos outros.

Em especial, agradeço à minha amiga Adrieli por todo companheirismo, dedicação e suporte durante a graduação. Seu apoio foi fundamental para meu sucesso hoje, sempre disponível e empenhada em me apoiar em todas as minhas decisões. Sem dúvidas, a faculdade não seria a mesma se não tivéssemos nos conhecido.

Tenho a mais absoluta certeza de que, sem vocês, a realização desse trabalho não seria possível. O meu mais sincero agradecimento e muito obrigada por me concederem o privilégio de fazerem parte da minha vida. Amo vocês.

## RESUMO

Este trabalho dissertativo - vinculado ao macroprojeto *Práticas de Oralidade e Cidadania* (MIRANDA, 2007/ - ; FAPEMIG - APQ- 02405-09; PNP/CAPE, 2011-2014; PPG Linguística/UFJF) e ao projeto Lexicográfico *FrameNet* Brasil (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>) em sua linha *Frames* e Cidadania - objetiva mapear, a partir da perspectiva discente, os indicadores de sucesso presentes em um projeto de dramaturgia de uma escola pública na periferia de Juiz de Fora – MG reconhecida por gestores e professores pelo sucesso de seus projetos. Uma segunda meta investigativa da pesquisa consiste no aprofundamento de uma proposta de análise do discurso ancorada na categoria *frame*, bem como no modelo de anotação de texto corrido no *Desktop* da *FrameNet* Brasil. A base de dados constituiu-se por documentação em áudio (e posterior transcrição) de entrevistas semiestruturadas (LABOV, 2008 [1972]) com os alunos do 6º ano que participam do referido projeto de teatro (total de 7 participantes), antecedidas de um processo de imersão na comunidade investigada (6 meses, totalizando 15 visitas) registrado em um diário de campo. Esta pesquisa elegeu como metodologia o estudo de caso (YIN, 2001) em uma abordagem mista, adotando procedimentos analíticos quantitativos e qualitativos (SCHWANDT, 2006). As escolhas teóricas centram-se nas contribuições da Linguística Cognitiva (LAKOFF, 1987; FELDMAN, 2006; GEERAERS & CUYCKENS, 2007; CROFT & CRUSE, 2004; SALOMÃO, 2012) e em seu principal modelo semântico: a Semântica de *Frames* (FILLMORE 1982, 1895, 2007; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009) e seu projeto de anotação lexicográfica *FrameNet* ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)). Para análise hermenêutica, valemo-nos da Sociologia (BAUMAN, 2007, 2008; JARES, 2004); da Filosofia Educacional (PRAIRAT, 2011; FREIRE, 2011; ARAGON & DIEZ, 2004); da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999, 2003); além dos distintos olhares no campo da Ética e da educação cidadã (CLARCK, 1996; LA TAILLE, 2008, 2006; TOGNETTA & VINHA, 2008; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012; ULISSES, 2008; PEREIRA, 2004; ROCHA, 2008); que nos auxiliaram na compreensão dos indicadores de sucesso desvelados nos resultados analíticos. A análise de dados desenvolveu-se a partir do conceito de *frame*, que nos permitiu identificar de maneira segura as perspectivas instauradas pelo discurso discente. Sendo assim, foi possível estabelecerem-se duas redes hierárquicas de *frames*: uma cujo *macroframe* é *Agir\_intencionalmente* (86 ocorrências – 74% do total) e outra relacionada aos *frames* *Atributos\_graduáveis* e *Comunicação* (25 ocorrências – 26% do total). O exercício hermenêutico interdisciplinar dessas redes permite-nos afirmar que o professor de artes cênicas, de acordo com o discurso discente, **conquista sua autoridade**, em tempo de autoridade perdida, a partir: (i) da **autoria** de sua prática; (ii) do **protagonismo juvenil** e (iii) da **afetividade**. Os resultados, portanto, apontam caminhos para a superação da crise da sala de aula vivenciada atualmente e revelam significativo comprometimento dos alunos com o processo de ensino-aprendizagem de que são partícipes.

Palavras-chaves: Semântica de *Frames*; Indicadores de Sucesso; Protagonismo Juvenil; Conquista da Autoridade; Educação para a cidadania.

## ABSTRACT

This dissertation project – bridged to the macro project *Citizenship and orality practices (Práticas de Oralidade e Cidadania, MIRANDA, 2007/ - ; FAPEMIG - APQ- 02405-09; PNPD/CAPE, 2011-2014; PPG Linguística/UFJF)* and to the lexicographic project *FrameNet Brazil* (<http://www.ufjf.br/framenetbr/>) in its lines *Frames* and *Citizenship* - it aims to mapping, through the student body, the indices of success found in a public school in the outskirts of Juiz de Fora, in Minas Gerais, acknowledged by administrators and teachers by the achievements in their projects. A second investigative goal of the research is the further development of a discourse analysis proposition anchored in the *frame* category, as well as the note-taking model on *FrameNet Brazil Desktop*. The database was made of audio files (and further transcription) of semi-structured interviews (LABOV, 2008 [1972]) with students from the 6th year taking part in the aforementioned theater project (seven participants total), preceded by an immersion process in the investigated community (fifteen visitations in six months) logged in a journal. This research has chosen the case study as methodology (YIN, 2001) in a mixed approach, taking both quantitative and qualitative analytical procedures (SCHWANDT, 2006). The theoretical choices are focused on the Cognitive Linguistics contributions (LAKOFF, 1987; FELDMAN, 2006; GEERAERS & CUYCKENS, 2007; CROFT & CRUSE, 2004; SALOMÃO, 2012) and its main semantic model: *Frames Semantics* (FILLMORE 1982, 1895, 2007; RUPPENHOFER et al, 2010; SALOMÃO, 2009) and its lexicographic project for noting *FrameNet* ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)). For the hermeneutic analysis, we based on the contributions of Sociology (BAUMAN, 2007, 2008; JARES, 2004); Educational Philosophy (PRAIRAT, 2011; FREIRE, 2011; ARAGON & DIEZ, 2004); Evolutionist Anthropology (TOMASELLO, 1999, 2003); and also the unique view on Ethics and citizenry education (CLARCK, 1996; LA TAILLE, 2008, 2006; TOGNETTA & VINHA, 2008; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012; ULISSES, 2008; PEREIRA, 2004; ROCHA, 2008); that have aided in the understanding of the success indicators unveiled on analytical results. The data analysis came through the concept of frame, which has allowed safely identification of the drawn perspectives on the student body. Being so, it was possible to establish two hierarchical *frames* networks: one which *macroframe* is *Intencionalmente\_act* (86 occurrences – 74% total) and another related to *frames* *Graduables\_atributes* and *Comunicacion* (25 occurrences – 26% total). The hermeneutic interdisciplinary exercise from these networks allows saying that the Arts professor, in the course of his teaching career, has created a particular methodology that lies on valuing his student. Thus, he **acquires his authority**, in times of authority loss, through: (i) the **authoring** of his practice; (ii) the **youth protagonism** and (iii) **affectivity**. The results, therefore, lead to ways of overcoming classroom crisis currently seen and show substantial commitment from the students to the teaching/learning process they are taking part.

Keywords: Frames Semantics; Success Indicators; Youth Protagonism; Authority Acquisition; Citizenry Education.

## LISTA DE QUADROS, TABELAS, GRÁFICOS, FIGURAS E DIAGRAMAS

### Quadros

Quadro 1: Roteiro de Perguntas .....	61
Quadro 2: Agrupamento das Profissões .....	66
Quadro 3: <i>Frame</i> Performadores_e_papeis .....	76
Quadro 4: <i>Frame</i> Agir_intencionalmente .....	77
Quadro 5: <i>Frame</i> Foco_no_experienciador .....	78
Quadro 6: <i>Frame</i> Afetar_intencionalmente .....	79
Quadro 7: <i>Frame</i> Assistência .....	80
Quadro 8: Frequência do EF <b>Auxiliador</b> .....	81
Quadro 9: Frequência do EF <b>Entidade_focal</b> .....	82
Quadro 10: <i>Frame</i> Brincar .....	83
Quadro 11: <i>Frame</i> Auto_movimento .....	84
Quadro 12: <i>Frame</i> Criar_intencionalmente .....	85
Quadro 13: Frequência do EF <b>Entidade_criada</b> .....	86
Quadro 14: <i>Frame</i> Encontro_hostil .....	86
Quadro 15: <i>Frame</i> Progresso .....	87
Quadro 16: <i>Frame</i> Atributos_graduáveis .....	96
Quadro 18: <i>Frame</i> Declaração .....	97
Quadro 19: <i>Frame</i> Reciprocidade .....	98
Quadro 20: <i>Frame</i> Conversar .....	99
Quadro 21: <i>Frame</i> Dizer .....	101
Quadro 22: <i>Frame</i> Característica_mental .....	102
Quadro 23: <i>Frame</i> Descrição_corporal_holística .....	103
Quadro 24: <i>Frame</i> Dificuldade .....	104
Quadro 25: <i>Frame</i> Fingir.....	105
Quadro 26: <i>Frame</i> Participação.....	106



## Gráficos

Gráfico 1: Estrutura familiar .....	65
Gráfico 2: Profissão dos pais .....	67
Gráfico 3: Atividades que realizam na hora de lazer.....	67
Gráfico 4: Práticas realizadas com a família .....	69
Gráfico 5: Frequência dos <i>frames</i> da rede 1 .....	75
Gráfico 6: Frequência dos <i>frames</i> da rede 2 .....	97

## FrameGraphers

<i>FrameGrapher</i> 1: Rede de <i>frames</i> 1 – Herdeiros de Agir_intencionalmente....	72
<i>FrameGrapher</i> 2: Rede de <i>frames</i> 1 – Herdeiros de Atributos_graduáveis e Comunicação.....	73

## Figuras

Figura 1: Mapa geográfico de Juiz de Fora-MG .....	59
Figura 2: Mapa de renda em Juiz de Fora-MG em 2009 .....	59

## Diagramas

Diagrama 1: <i>Frame</i> Transação_comercial e suas relações .....	49
Diagrama 2: <i>Frame</i> Investigação_criminal e suas relações .....	50
Diagrama 3: <i>Frame</i> Causar_amalgamar e suas relações .....	50
Diagrama 4: <i>Frame</i> Formar_relações e suas relações .....	51
Diagrama 5: <i>Frame</i> Atividade_de_leitura e suas relações .....	51

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
<b>1. DESAFIO EDUCACIONAIS: POR UMA AGENDA ÉTICA PARA A EDUCAÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>1.1. O mapa da crise – o percurso investigativo até as práticas de sucesso.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. Um caminho para a prática pedagógica.....</b>	<b>22</b>
1.2.1. A crise da autoridade docente.....	22
1.2.2. A resolução de conflitos através do diálogo.....	28
1.2.3. A valorização da autoestima como forma de superar as dificuldades.....	30
<b>1.3. A relevância da experiência teatral na escola.....</b>	<b>31</b>
<b>2. A SEMÂNTICA DE <i>FRAMES</i> COMO SUPORTE TEÓRICO-ANALÍTICO PARA A ANÁLISE DO DISCURSO.....</b>	<b>32</b>
<b>2.1. A Linguística Cognitiva – situando o solo teórico a que se vincula Semântica de <i>Frames</i>.....</b>	<b>33</b>
<b>2.2. A Semântica de <i>Frames</i>.....</b>	<b>38</b>
<b>2.3. A <i>FrameNet</i> .....</b>	<b>45</b>
<b>3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1. O estudo de caso – nossa primeira escolha metodológica.....</b>	<b>53</b>
<b>3.2. O principal instrumento: as entrevistas semiestruturadas.....</b>	<b>55</b>
<b>3.3. A escolha do cenário investigativo .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4. Constituição do <i>corpus</i> e procedimentos analíticos.....</b>	<b>60</b>
3.4.1 A <i>FrameNet</i> – o suporte analítico do discurso discente .....	61
3.4.2 O perfil dos sujeitos investigados.....	63

<b>4. A ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE .....</b>	<b>69</b>
<b>4.1. A rede de <i>frames</i> evocada pelos alunos.....</b>	<b>71</b>
4.1.1 A rede de <i>frames</i> Agir_intencionalmente.....	74
4.1.2 Interpretado os resultados – o protagonismo como indicador de sucesso de uma pedagogia pedagógica.....	88
4.1.3 Rede de <i>Frames</i> 2: Atributos_graduáveis e Comunicação.....	96
4.1.4 Interpretando os resultados.....	106
<b>4.2. Considerações finais – sobre o desenvolvimento de uma tecnologia de ensino.....</b>	<b>111</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

*A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem, via de regra, fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem. A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento e o mundo.*

Carlos Drummond de Andrade, *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro – RJ, 20/07/74.

A epígrafe eleita para iniciarmos esta dissertação sinaliza o rumo da discussão acerca do processo ensino-aprendizagem que será travada nos próximos capítulos. Carlos Drummond de Andrade, em sua crônica “A educação do ser poético”, pede que a escola preserve em “cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo”. O poeta ainda considera as implicações dessa mudança, analisando a situação de então (1974) da instituição escolar: “alguma coisa que se bolasse nesse sentido, no campo da Educação, valeria como corretivo prévio da aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais, murados na especialização, na ignorância do prazer estético, na tristeza de encarar a vida como dever pontilhado de tédio” (ANDRADE, 1974, s/p).

Ante tal desejo expresso, o que diria o poeta frente ao quadro da educação escolar brasileira neste século?

Retratada pelos dados oficiais auferidos pelos sistemas nacionais e internacionais de avaliação em massa, a educação básica apresenta graves indicadores. Em termos internacionais, temos a avaliação do PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes -, em que, dentre os 65 países participantes, o Brasil encontra-se em 55<sup>o</sup> em Leitura (410 pontos), 59<sup>o</sup> em Matemática (396 pontos) e 58<sup>o</sup> em Ciências (405 pontos)<sup>1</sup>. No que diz respeito a avaliações nacionais, os resultados também são largamente negativos, mesmo na rede particular, o que demonstra ser um problema do sistema educacional em geral, extrapolando as fronteiras público/privado. Os resultados do último IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica -, medido através da Prova Brasil, indicam resultados insuficientes – a média nacional foi 4,1 no Ensino Fundamental e 3,7 no Ensino Médio, ainda abaixo da modesta meta de 4,4 e 3,9, respectivamente<sup>2</sup>. Os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) comprovam a fragilidade, em especial do ensino médio – dos

<sup>1</sup> PISA - coordenado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>. Acesso 26/01/14 às 20:13 hs.

<sup>2</sup> Disponível em [ideb.inep.gov.br/](http://ideb.inep.gov.br/). Acesso em 26/01 às 20:42.

6.193.565 candidatos que fizeram o exame em 2014, 529.374 participantes tiveram nota zero na redação, enquanto apenas 250 conseguiram a pontuação total<sup>3</sup>.

De fato, as estatísticas supracitadas mediriam aquilo que o poeta sugere como ingrediente fundamental da escola que vamos oferecer aos nossos meninos? Ou, visto de outro modo, estes números mudarão se não formos capazes de construir uma escola com o rosto brasileiro?

A resposta parece ser “não”. Daí a exigência em se buscar uma compreensão mais profunda dos indicadores desse fracasso escolar, de seu significado efetivo em nossa realidade atual e em nossa história.

É fato que a escola triste que temos advém de nossa pobre história educacional - uma educação democratizada tardiamente e uma “escola interrompida” por várias décadas de ditadura militar em pleno século XX (LIMA, 2014). Durante longos anos, o Brasil vivenciou uma “educação seletiva” (em 1920, apenas 9% da população entre 5 a 19 anos frequentavam a escola) e profundamente marcada por um “caráter autoritário, escolástico e literário, muito pouco afeito à criatividade, não interessado em qualificar para o trabalho” (FREITAS, 2011, p. 295 *apud* TEIXEIRA, 2014, p. 46). A mudança paulatina dos indicadores de quantidade, iniciada a partir de 1930, não se fez acompanhar, contudo, de uma melhora qualitativa. É fato, pois, que mais crianças e jovens passaram a frequentar a escola com a industrialização brasileira, mas, diante de um ensino aristocrático pouco voltado para a realidade destes alunos, muitos evadiam ou repetiam a série em que estavam<sup>4</sup>.

Diante de tantos indicadores do fracasso escolar e da necessidade de escolarização da população, o pensamento crítico brasileiro, do qual o educador Paulo Freire é o nome emblemático, começa a esboçar uma nova direção para a prática em sala de aula, com métodos de ensino menos segregadores, não voltados somente para a capacidade do aluno de reter o maior número possível de informações. Contudo, o golpe militar de 64 interrompeu esta chama. Assim, a nossa escola “que tentava renascer com uma face brasileira viu-se silenciada e interrompida por décadas” (TEIXEIRA, 2014, p. 47).

---

3 Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/01/13/529-mil-candidatos-tiraram-zero-na-redacao-do-enem-2014.htm>. Acesso: 28/01/15 às 7:13.

4 Freitas (2011) apresenta dados do MEC que confirmam essa afirmação: em 1942, havia 1.681.695 alunos matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental, desses, apenas 40,44% passaram para a 2ª série. Ademais, apenas 15,5% chegaram à 4ª série, 7,14% passaram para a 5ª série e somente 3,44% encontravam-se matriculados no 1º ano do Ensino Médio. Na década de 1960, o número de matriculados na 1ª série do Ensino Fundamental saltou para 3.950.504, mas 57% não deram continuidade aos estudos e apenas 14,41% foram para a 5ª série. (TEIXEIRA, 2014, p. 47).

A preocupação contemporânea de se repensar e redemocratizar a escola se voltou, novamente, para avanços quantitativos (aumento no número de matrículas), que não conseguem, mais uma vez, vir acompanhados da qualidade desejável – como apontado nas avaliações do ensino brasileiro. Desse modo, a busca de instrumentos para a construção de uma ou múltiplas identidades para a escola brasileira constitui-se como uma agenda necessária e urgente do trabalho investigativo, de modo a subsidiar as políticas educacionais do Estado.

Como colocar e **manter** todo mundo na escola? Todos na escola fundamental, no ensino médio e na educação infantil! Isto exige vencer o tédio de uma pedagogia ultrapassada e sem qualquer condição de reter a atenção, o interesse de nossos jovens. Exige que se cumpram os compromissos de uma escola cidadã e mais feliz que, como quer Drummond (1974), “preserve em *cada aluno o fundo mágico, lúdico, intuitivo e criativo*”.

Como formar tantos professores ainda leigos? Como construir um currículo competente e consequente para as licenciaturas brasileiras sem a “aridez com que se costuma transcrever os destinos profissionais”?

Miranda (2012) lembra que, para além das competências teóricas e técnicas de cada área, existem hoje outras questões a desafiar o dia a dia da sala de aula. É que, de acordo com a autora, é cada vez maior o número de docentes, qualificados ou não, que não conseguem dar aula, isto é, que não conseguem promover um ambiente em sala de aula com condições efetivas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Tristeza, depressão, adoecimento tem sido a resposta docente<sup>5</sup>; desinteresse, fracasso e abandono – em especial no ensino médio - tem sido a resposta discente a tudo isto.

Foi em busca de possíveis respostas para tais questões que se constituíram os macroprojetos “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007/ - ; FAPEMIG - APQ-02405-09; PNPD/CAPES, 2011-2014; PPG Linguística/UFJF) e “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012/- ; FAPEMIG - CHE-APQ-01864-12; PPG Linguística/UFJF) nos quais este trabalho se insere. A primeira decisão

---

5 Uma pesquisa divulgada pela Apeoesp, em 2010, revela que 48,5% dos professores do Estado de São Paulo sofrem com estresse e 26,6% com depressão. Mais de 40% dos profissionais declararam que se sentem cansados, sobrecarregados, emocionalmente exaustos, muito cobrados pelas pessoas, frustrados. A pesquisa ainda mostra que 34,4% dos professores declararam que precisaram se afastar ao menos uma vez da sala de aula por razões de doença, sendo que, dentre eles, 42,5% por males ligados diretamente à ocupação. Em Sorocaba, somente no ano passado, 2.067 professores da rede estadual foram afastados por motivos de doença e 189 professores readaptados, conforme informações da Secretaria de Gestão Pública do Estado. Disponível em <http://www.cruzeirodosul.inf.br/materia/458285/adoecimento-e-quase-epidemia-entre-professores> . Acesso 29/01/15 às 08:01.

investigativa foi tomar os atores da sala de aula – alunos e professores - como protagonistas, trazendo suas vozes como objeto de nossa reflexão. Assim, analisando o discurso destes sujeitos, tais projetos mapearam a “crise da sala de aula” (cf. subseção 2.1), bem como as possíveis causas – e/ou possíveis caminhos para a mudança - desse fracasso, desveladas a partir de onze estudos de caso (PEREIRA, 2008; LIMA 2009 e 2014; PINHEIRO, 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; ALVARENGA, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013; TEIXEIRA, 2014; MANFILI-FIORAVANTE, 2014)<sup>6</sup>. Os resultados reiterados revelaram como indicadores desse fracasso um ambiente amplamente marcado pela violência de todas as ordens, indisciplina, descaso, desordem, desânimo e desinteresse que culminaram em uma autoimagem negativa do aluno de Língua Portuguesa (LOURES, 2013) e, conseqüentemente, no fracasso do processo ensino-aprendizagem.

No entanto, ainda que de modo muito menor, os relatos dos entrevistados apontam para uma “luz no fim do túnel” da educação. Os alunos não naturalizam essas cenas negativas de que participam e reconhecem o papel do professor, sugerindo, em alguns casos, os caminhos dessa mudança, indicando o perfil do docente que desejam (responsável, dedicado, companheiro, comprometido – Siqueira (2013)) e revelando vivências de sucesso e alguns indicadores de um ambiente positivo marcado, principalmente, pelo protagonismo discente. Contudo, ao contrário do que se deveria esperar, o sucesso é perspectivado, via de regra, como prática esporádica e isolada, não configurando uma realidade diária de nossos alunos.

Mobilizadas por esses resultados minoritários, partimos em busca de um cenário investigativo marcado pelo sucesso. Nesse ambiente específico, uma escola pública municipal de Juiz de Fora, fizemos ainda outro recorte, qual seja o projeto de dramaturgia oferecido aos alunos em horário complementar. Trata-se de um projeto visto por toda comunidade escolar como uma “prática de sucesso”, uma vez que é reconhecido pelos demais profissionais da instituição, pela comunidade escolar e, principalmente, pelos alunos. Este trabalho foi realizado em consonância ao de Manfili-Fioravante (2014), porém o objeto deste foi a voz do docente responsável pelo projeto de artes cênicas acerca de suas práticas pedagógicas consideradas positivas. No nosso caso, partimos em busca da investigação de indicadores de sucesso - perspectivados pela voz discente - nas práticas vigentes nesse projeto. Assim sendo, este trabalho dissertativo constitui-se de um subprojeto do macroprojeto citado anteriormente (“Práticas de Oralidade e Cidadania”), com vistas a mapear os indicadores de sucesso

---

<sup>6</sup> Com exceção de Teixeira (2014) e Manfili-Fioravante (2014) que perspectivaram o sucesso em suas pesquisas.

presentes em um projeto de dramaturgia de uma escola pública na periferia de Juiz de Fora-MG.

Ante os propósitos educacionais deste estudo, não podíamos ficar apenas no território da Linguística. Frente à complexidade de nossa pergunta – **quais indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia de uma escola pública?** - outras categorias de campos teóricos sociais foram evocadas com o propósito de se realizar a leitura hermenêutica dos resultados auferidos pela análise linguística ou, mais precisamente, semântica. Deste modo, no Capítulo 1, passaremos pelo campo da Ética e da educação cidadã (CLARCK, 1996; LA TAILLE, 2008, 2006; TOGNETTA & VINHA, 2008; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012; ULISSES, 2008; PEREIRA, 2004; ROCHA, 2008); da Filosofia Educacional (PRAIRAT, 2011; FREIRE, 2011; ARAGON & DIEZ, 2004); da Sociologia (BAUMAN, 2007, 2008; JARES, 2004) e da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 1999, 2003); que nos auxiliarão na compreensão dos indicadores de sucesso desvelados nos resultados analíticos.

No Capítulo 2, encontra-se nosso escopo teórico central, qual seja a Linguística Cognitiva. Tal escolha se justifica pelo fato de esta perspectiva teórica ter como uma de suas teses fundantes a centralidade da experiência de todas as ordens (corporal, interacional, sensorial etc) no modo como conceptualizamos o mundo e a linguagem. Reivindica-se ainda que, por sua vez, esta conceptualização afeta a experiência, configurando-se uma via de mão dupla (LAKOFF (1987), LAKOFF & JOHNSON (1999), FAUCONNIER & TURNER (2002) e SALOMÃO (2010)). Desse modo, esta teoria coloca em relevo central os estudos acerca da significação, primordiais para a análise do discurso proposta neste trabalho. Através deste paradigma buscamos a compreensão da significação textual a partir das significações desencadeadas pelas unidades linguísticas que compõem o texto (cf. Capítulo 2). Como esta linha de pesquisa possui inúmeras frentes atualmente, recortamos seu modelo semântico de maior relevo, a saber, a Semântica de *Frames*, como delineada por Fillmore (1968, 1977, 1982, 2003), e o projeto lexicográfico derivado deste modelo, a *FrameNet* – [www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu). - (RUPPENHOFER et al., 2006, 2010). Neste recorte, a categoria *frame* e a metodologia da *FrameNet* são centrais em nossas análises, servindo ao desenvolvimento de um modelo de análise do discurso em construção nos estudos de caso de nosso grupo de pesquisa (cf. seção 1.1).

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia eleita para o nosso trabalho, uma pesquisa qualitativa, com um suporte quantitativo simples (frequência de ocorrência), definida como



Estudo de Caso (YIN, 2001), por investigar um cenário delimitado e contemporâneo dentro de seu contexto real. Em seguida, definimos os instrumentos de coleta de dados - entrevista oral semiestruturada (MANZINI, 1990) e diário de bordo, o cenário investigativo (uma escola pública da periferia de Juiz de Fora, MG), o perfil dos 7 alunos do 6º ano do Ensino Fundamental entrevistados e as etapas de análise do discurso, constituído por um *corpus* de respostas discentes. São descritos os procedimentos computacionais, ineditamente usados neste Estudo de Caso, como a anotação do *corpus* no *Desktop* da *FrameNet* Brasil, adotada de modo a aperfeiçoar as ferramentas de análise do discurso.

No Capítulo 4, procedemos à análise dos dados coletados a partir dos pressupostos teórico-metodológicos já apresentados. Com base na anotação dos *frames* anotados, verificamos a emersão de duas redes de *frames* – uma herdeira do *macroframe* *Agir\_intencionalmente* e outra relacionada a *Atributos\_graduáveis* e *Comunicação* – que apontam para os indicadores de sucesso das aulas do projeto de dramaturgia. Ao longo do processo de anotação dos dados, incrementamos a plataforma da *FrameNet*, seja com a criação de novo *frame* – *Brincar* –, seja com a ampliação do *FrameGrapher* de outros *frames*, como *Performadores\_e\_papeis*. Além disso, ao longo da análise, valemo-nos das contribuições teóricas apresentadas para um exercício hermenêutico mais consistente dos dados.

As conclusões finais deste trabalho apresentam uma síntese dos principais ganhos teórico-metodológicos e analíticos desta pesquisa, além de abrir um espaço para nossas conquistas profissionais e pessoais enquanto participante, por um significativo período, deste projeto investigativo.

## 1. DESAFIOS EDUCACIONAIS: POR UMA AGENDA ÉTICA PARA A EDUCAÇÃO

*"Não basta ensinar ao homem uma especialidade, porque se tornará assim uma máquina utilizável e não uma personalidade. É necessário que adquira um sentimento, um senso prático daquilo que vale a pena ser empreendido, daquilo que é belo, do que é moralmente correto."*

Albert Einstein

As ideias acerca do ensino de Albert Einstein convergem como nossa proposta para educação que este capítulo tem como meta apresentar. Como anunciado, o caráter híbrido – linguístico e educacional - dessa pesquisa nos levou a uma decisão teórico-analítica, qual seja

a de recorrer a outros campos do saber para além da Linguística, de modo a dispor de categorias capazes de nos guiar no exercício hermenêutico sobre os resultados analíticos semânticos alcançados. Assim, podemos falar aqui de um diálogo interdisciplinar, ainda que dentro dos tímidos limites (o tempo de 24 meses) que nos permitiu a natureza dissertativa deste estudo. De fato, este tem sido um traçado investigativo não só deste trabalho, mas de todos os Estudos de Caso vinculados aos nossos macroprojetos (cf. Introdução e seção 1.1) que serviram de motivação a esta pesquisa.

Neste enquadre, o presente capítulo se divide em três seções centrais. Na primeira (seção 1.1), traçamos um mapa da “crise da sala de aula” desenhado pelo conjunto de Estudos de Caso desenvolvido por nosso GP<sup>7</sup> até se chegar ao propósito do presente estudo, qual seja a busca de indicadores de práticas de sucesso. A segunda seção (1.2) se volta para a discussão de possíveis caminhos para uma prática pedagógica capaz de enfrentar tal crise. Assim alguns fundamentos e categorias são apresentados em relações como: (i) Autoria e Autoridade; Afeto e Autoridade (subseção 1.2.1); (ii) Diálogo e resolução de conflitos (subseção 1.2.2) e (iii) Autoestima e desempenho (subseção 1.2.3). Por fim (seção 1.3), defendemos a relevância do trabalho com o gênero texto teatral em sala de aula, para além de um projeto extracurricular.

Ante tal propósito, passaremos pelo campo da Ética e da educação cidadã (CLARCK, 1996; LA TAILLE, 2008, 2006; TOGNETTA & VINHA, 2008; COSTA, 2004; RIBAS, s.d; MIRANDA, 2005, 2007, 2009, 2011, 2012; ULISSES, 2008; PEREIRA, 2004; ROCHA, 2008); da Filosofia Educacional (PRAIRAT, 2011; FREIRE, 2011; ARAGON & DIEZ, 2004); da Sociologia (BAUMAN, 2007, 2008; JARES, 2004) e da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 2003 [1999], 2005).

### **1.1 O mapa da crise – o percurso investigativo até as práticas de sucesso**

É sabido que a escola brasileira enfrenta, de modo geral, uma profunda crise de identidade. Dentre os indicadores desta crise, altamente divulgados e discutidos pela sociedade e pelo Estado, estão o baixo rendimento de nossos alunos tantas vezes comprovado em avaliações nacionais e internacionais e as diversas formas de violência que penetram cotidianamente os muros da escola. O resultado disso é um sentimento generalizado de descrença em nossa escola, em especial na escola pública.

---

<sup>7</sup> GP CNPq *Framenet* Brasil, linha *Frames* e Cidadania.

Tentando compreender mais de perto esta triste cena de grande prejuízo para toda uma geração de crianças e jovens brasileiros, nosso Grupo de Pesquisa vem desenvolvendo um conjunto de estudos de caso (MIRANDA, 2007/-; MIRANDA, 2011/-; LIMA, 2009; BERNARDO, 2011; FONTES, 2012; SIQUEIRA, 2013; LOURES, 2013; LIMA, 2014; TEIXEIRA, 2014; MANFILI-FIORAVANTE, 2014) sobre **parte** desta realidade. É o que passamos a detalhar.

Por quase uma década, o Projeto “Práticas de Oralidade e Cidadania” (MIRANDA, 2007/- ) vem realizando estudos de caso sobre a sala de aula na Zona da Mata mineira. Através das vozes discentes e docentes da escola regular, foi possível traçar o “mapa da crise” da sala de aula, mostrando-se, dentre as razões para o fracasso vigente, a perda da autoridade do professor em um ambiente conflituoso, marcado pela desordem e pelo desinteresse.

Os estudos de caso desenvolvidos por Lima (2009) e Bernardo (2011) tomaram, como objeto de análise, o discurso de alunos de 6º e 9º anos do Ensino Fundamental de 21 escolas municipais de Juiz de Fora. No primeiro trabalho supracitado, os alunos, ao evocarem o *frame* Aula, o fazem delineando um ambiente marcado pela desordem, violência, indisciplina e desrespeito tanto para com outros colegas, quanto para com o professor. O principal achado deste estudo está na repetição dos papéis de Agente, pleiteado pelo professor, e de mero Paciente, dado ao aluno. Assim, a autora atribui a este ambiente modelado pela tentativa de **transferência** de saber a principal causa da cena caótica da sala de aula; os discentes, passivos no processo ensino-aprendizagem, acabam arrancando, por bem ou por mal, seu direito de voz e vez. E, nesta cena, a agentividade e a autoridade docentes se diluem em caos.

Esse mesmo cenário foi constatado por (BERNARDO, 2011). Com a análise dos relatos dos alunos do 9º ano, a autora identificou que a maioria das cenas evocadas por eles tinham caráter negativo; 296 ocorrências (69,15%), cujos *frames* são – Violência, Acidente, Desordem, Fuga\_escolar, Furto, Punição – contra 132 ocorrências (30,85%) de casos positivos, com os *frames* – Relacionamentos\_pessoais, Ensino\_educação. Essa diferença tão grande entre cenas positivas e negativas, assim perspectivadas pelos discentes, só reforça o “mapa da crise” instaurado na instituição escolar.

Com o intuito de procurar desvelar as práticas regulatórias no ambiente da escola, em busca de respostas para tal crise, Fontes (2012) estudou a normatividade escolar a partir do discurso de 162 alunos de uma escola estadual da cidade de Muriaé-MG. Em sua análise, a autora constatou que, novamente, os alunos se colocavam como sujeitos passivos na cena normativa, em que seus papéis eram o de **obedecer a um comando**. Por tal motivo, o

conceito de “regra” para os discentes foi evocado a partir dos *subframes* **Norma\_obediência** (34,5%), **Obrigado\_a\_obedecer** (33,8%) e **Norma\_comando** (31,7%). Mais uma vez, postos sob comando e submetidos a regras cujos princípios ignoram - A2-21 - **Não mexer** nas coisas dos outros / A2-11- **Não subir** na carteira. / APAV1- **Ficar** quieto -, os alunos repetem a cena caótica e de total desobediência identificada nos estudos anteriores.

Contudo, apesar destes resultados contundentes, em todos estes estudos emergem pontos de luz. O primeiro seria a **não naturalização** dessa crise da sala de aula e a preservação do **valor simbólico** do professor, o que significa dizer que os comportamentos e cenas divergentes ao espaço escolar não são vistos como parte natural deste cenário, como algo que lhe é intrínseco. Além disso, a partir das escassas experiências pedagógicas que os alunos apreciam por terem nelas algum espaço de Protagonismo, sugerem caminhos ideais para a sala de aula e para o perfil do professor.

A partir desses e de outros resultados alcançados pelo macroprojeto “Práticas de Oralidade e Cidadania”, decidiu-se pelo afinamento do cenário investigativo, voltando os estudos do GP para as práticas de professores e alunos de Língua Portuguesa da educação básica, bem como para a formação docente em Letras. Surge, assim, o macroprojeto “Ensino de Língua Portuguesa – da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2012/- ). A ideia era buscarem-se sucessos e fracassos e, novamente, suas razões.

No âmbito deste projeto, Siqueira (2013) e Loures (2013) pesquisaram sete escolas estaduais de Juiz de Fora do 9º ano do Ensino Fundamental e do 2º ano do Ensino Médio. O primeiro estudo de caso analisou 354 relatos discentes, buscando traçar o perfil do professor de português. A partir dos *superframes* – **Avaliação\_do\_comportamento\_docente** (51% dos relatos) e **Sugestão\_de\_comportamento\_docente** (49%), Siqueira (2013) desvela quais características de um professor os alunos rejeitam (incompetência, monotonia, irresponsabilidade, autoritarismo, arrogância e outras) e quais valorizam e desejam (inovação, competência, companheirismo, comprometimento, responsabilidade, justiça e severidade). Os exemplos a seguir demonstram tal assertiva:

- i) **2MA9-12-** Bom não tenho muito o que falar, minha professora atual é legal, explica bem a matéria é atenciosa não tenho muita coisa a reclamar, mas gostaria de ter aulas diferentes.
- ii) **3MA2-13-** já tive vários professores de português muitos distraídos outros nem aí outros preocupados outros relaxados e outros dedicados mas português nunca foi o meu forte sempre tive um pouco de dificuldade por isso sempre reparava nos meus professores.

Já em Loures (2013), buscou-se traçar a autoimagem do aluno de Português através de 188 relatos de alunos das mesmas escolas/níveis estudadas por Siqueira (2013). Com a análise dos dados, em que se mapearam três *superframes* (*Autoavaliação\_de\_desempenho\_escolar* (38%), *Autoavaliação\_de\_comportamento\_escolar* (10%) e *Experiência\_escolar* (29%)) emergiu uma dolorosa autoimagem fortemente reiterada pelos alunos entrevistados - o sentimento de incapacidade e de incompetência pelo qual se responsabilizam, salvando a imagem do professor - “4MA9 – 21 – Eu sou uma boa aluna, mas esse ano não sei o que está acontecendo comigo que não estou entendendo a matéria. A professora até explica, mas...”.

Com o intuito de cumprir os objetivos do mesmo macroprojeto, Lima (2014) pesquisou a formação inicial dos alunos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora, através de narrativas discentes. Dentre os muitos achados desta tese, destacam-se os motivos pelos quais os alunos escolhem o curso de Letras - amor, paixão pela escrita, pelas Artes, pela Literatura suscitado por uma experiência relevante. Nesta escolha, o desejo de ser professor é uma das motivações menos encontradas. Ao longo do curso, na perspectiva dos discentes, desvela-se o perfil da graduação de Letras que prioriza a formação teórica em detrimento da formação profissional. Assim, a grande maioria, ao fim do curso de licenciatura, não se sente preparada para enfrentar o trabalho docente e mesmo não deseja ser professor, em especial de escola básica.

Os resultados alcançados no conjunto de Estudos de Caso deste último macroprojeto também trouxeram, acima de tudo, o fracasso e suas motivações, perspectivados de forma espontânea pelos entrevistados. Frente a isto, decidiu-se por uma busca mais fortemente direcionada dos vetores de sucesso que sempre emergiram de forma tímida e minoritária nas pesquisas reportadas.

Nesse novo viés, Teixeira (2014) analisou os indicadores de sucesso nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa através do relato oral de quinze professores de língua materna de oito escolas da rede estadual de ensino de Muriaé/MG. Os estudos apontaram, primeiro, para uma rede de *frames* sobre as práticas de sucesso - *Uso\_de\_Tecnologia* (29,4%), *Uso\_de\_tecnologia\_pontual* (41,2%) e *Uso\_de\_projeto* (29,4%). Com a análise dos dados e o mapeamento dessa rede, a autora pontuou que as práticas de sucesso, na perspectiva destes professores, possuem como fio condutor a **Autoria Docente**. Suas escolhas, sejam temáticas ou metodológicas, assumindo práticas marcadas pela ruptura com modelos já esgotados, são a chave do que consideram sucesso. Contudo, a

segunda rede de *frames* emergente demonstra que estes momentos de Autoria ainda se constituem como práticas esporádicas; nas práticas rotineiras os professores se voltam para a repetição de modelos desgastados, como o ensino de gramática como um fim em si mesmo (*frame* Ensino\_de\_gramática (42%)) e para o Ensino\_de\_textos (58%), ditado pelos livros didáticos e seguido, sem participação autoral, pelos docentes.

Frente a resultados tão contundentes alcançados pelo conjunto de Estudos de Caso que nos antecederam, decidimos, como anunciado, eleger como objeto de estudo os indicadores de sucesso de um projeto de dramaturgia em uma escola pública municipal de Juiz de Fora – MG vistos a partir da perspectiva discente. Vale lembrar que este mesmo cenário foi pesquisado por Manfili-Fioravante (2014), tendo como foco, porém, o olhar docente (cf. Introdução).

Buscando os significativos – ainda que pouco frequentes - marcadores de sucesso apontados nas pesquisas anteriores e considerando a proposta de prover este estudo de um exercício hermenêutico a partir dos resultados semânticos alcançados (cf. Capítulo 4), passamos a apresentar, na próxima seção, um conjunto de fundamentos e categorias interdisciplinares que conduzirão tal exercício interpretativo, iluminando as vivências discentes e as práticas pedagógicas de que derivam.

## **1.2 Um caminho para a prática pedagógica**

Os caminhos que passamos a apresentar passam por uma prática pedagógica em que algumas equações fazem sentido, como a relação entre Autoria e Autoridade; Afeto e Autoridade; Diálogo e Resolução de conflitos e Autoestima e Desempenho.

### **1.2.1 A crise de autoridade docente**

A primeira questão a ser enfrentada em relação à crise da sala de aula e da instituição escolar como um todo pode ser nomeada como a “crise de autoridade”, vista por muitos teóricos como uma marca, uma consequência deste tempo.

Para Bauman (2007), tal crise se vincula à efemeridade das instituições públicas e privadas na sociedade hodierna. Para o autor, a chegada do século XXI trouxe a flexibilização e a fluidez das estruturas estáveis e permanentes, dando lugar à efemeridade, à velocidade e à fugacidade do momento. Segundo Bauman (2005, p.57), esta fase foi adjetivada como *líquida* devido ao fato de os fluidos não conseguirem “manter a mesma forma por muito tempo”. Essa

*Era Liquefeita* teve consequências na sala de aula. Segundo o sociólogo, a crise hoje vivida nas escolas advém da falência dos padrões estabelecidos pela modernidade sólida. Dessa forma, a ideia de uma educação para toda a vida também é desvalorizada e, a todo custo, evitada, pois “a forma de vida que a geração jovem de hoje nasceu, de modo que não conhece nenhuma outra, é uma sociedade de consumidores e uma cultura ‘agorista’ – inquieta e em perpétua mudança – que promove o culto da novidade e da contingência aleatória” (BAUMAN, 2013, P. 34).

Na mesma direção, Miranda (2005) considera tal crise para além da sala de aula, reconhecendo seus sinais nas práticas interacionais em instâncias públicas. Para a autora, pais e professores perderam a “voz primeira” e, nos espaços privados e públicos, as cenas de despolidez, de desrespeito à hierarquia de papéis, de falta de generosidade evidenciam tal perda.

Para Prairat (2011), estamos passando por uma crise de autoridade docente, uma vez que o aluno recusa a influência do professor. O autor propõe que tal crise é pautada por três vieses: o *sociológico*, o *antropológico* e o *filosófico*.

Dentro do primeiro viés, a crise se instaura pela perda de confiança da população em relação às instituições modernas, dentre elas a escolar, marcada pelo desempenho insatisfatório da educação do país. O professor, sendo o representante direto dessa instituição fracassada, perde a confiança de seus alunos, o que gera uma perda de autoridade.

Já do ponto de vista antropológico, Prairat (2011) pontua que, diferentemente da autoridade entre pais e filhos, a do professor não é vertical, mas horizontal. Ele não está acima dos discentes, mas à frente devido à ordem de sucessão das posições – ao seu domínio da cultura valorizada, à sua sabedoria e à sua experiência. Porém, como essa autoridade pautada na anterioridade não é aceita pelo aluno, temos uma **crise da transmissão** (TEIXEIRA, 2014).

De fato, tal crise de transmissão pode representar a quebra de um elo mais profundo que vem garantindo, do ponto de vista de vista da Antropologia Evolucionista (TOMASELLO, 2003[1999]), a evolução biológico-cultural (hipótese de herança dupla) de nossa espécie. Tomasello, em suas hipóteses sobre a filogênese, a ontogênese e a sociogênese, considera que a autoridade e as instituições seriam heranças simbólicas fundamentais para nossa espécie chegar aonde chegou. No caso da instituição escolar, os pais transferem para ela parte da sua tarefa de transmissão da herança dos homens. Nos termos do autor, tal transmissão, via educação, seria uma estratégia de preservação da espécie, uma vez que os

humanos precisam fazer a “catraca girar”, isto, é, continuar transmitindo sua herança. Como pontua Teixeira (2014, p. 42) “Se estamos diante de uma crise da transmissão, estamos diante da paralisia da ferramenta que impulsionou o aperfeiçoamento de nossa espécie. É como se tivéssemos jogado fora milhares de anos de construção conjunta de incontáveis gerações.”.

Segundo Prairat (2011), já que o professor não possui mais a autoridade apenas por sua anterioridade, precisa/deve conquistá-la a partir da fidelização de princípios, como coerência, constância e senso de justiça.

Tal recuperação rebate no terceiro ponto tratado pelo autor. Segundo ele, do ponto de vista filosófico, com também propõe Miranda (2005), é necessário estabelecer padrões de igualdade moral entre discentes e docentes, preservando, contudo, a assimetria entre eles e a diferença de papéis. Para tanto, sugere o autor que a escola seja pensada não nos moldes do passado, mas baseada no que temos atualmente. Desse modo, devem-se poupar esforços na busca por *paradigmas perdidos* para se tentar conquistar a autoridade diante do alunado atual.

É nesse sentido que propomos, a partir dos resultados semânticos alcançados (cf. Capítulo 4), algumas equações a serem pensadas em relação à recuperação da autoridade docente. A primeira seria a relação entre Autoridade e Autoria (item “I”), o que envolve a construção de um Protagonismo discente e docente. A segunda (item II) considera Autoridade e Afeto.

### **I) Protagonismo: a autoridade reconquistada a partir da autoria discente e docente**

Os resultados apontados nos diversos estudos de caso realizados pelos nossos projetos de pesquisa mostram que, na perspectiva dos alunos, o protagonismo é a forma mais eficaz de se alcançar seu envolvimento nas tarefas educacionais. Na voz dos docentes, esta é também a chave do sucesso; são suas práticas autorais que trazem retornos de envolvimento e de aprendizagem (cf. seção 1.1).

Passemos à consideração das discussões vigentes sobre tal questão, em especial sobre o Protagonismo Juvenil, definido por Costa (2004, p.10) como “a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso”.

Segundo este autor, as práticas de protagonismo juvenil proporcionam o desenvolvimento da “autonomia, autoconfiança e autodeterminação” (2004, p.10), características que formam a identidade dos adolescentes e os tornam capazes de solucionar



problemas reais. Siqueira (2013) acrescenta que “só é possível haver um protagonismo genuíno nas escolas quando a prática educativa se desenvolve de forma democrática, possibilitando uma participação discente ativa, de livre e espontânea vontade” (SIQUEIRA, 2013, p. 48).

Para Costa (2004) a promoção do protagonismo juvenil pelos docentes implica levar os alunos a uma participação efetiva frente aos problemas a serem solucionados, o que requer traçar um plano de ações que envolve:

- planejamento do que deve ser feito;
- especificação do papel a ser desempenhado por cada um;
- realização do que foi proposto e
- avaliação dos resultados.

Nessa direção, Ribas (s.d, p. 4-5 *apud* SIQUEIRA, 2013, p. 36) nos apresenta algumas sugestões para promover o protagonismo juvenil nas escolas, a partir do documento “Prevenção da violência e educação para a paz: um guia para reflexão e ação”, publicado pela Secretaria Municipal de Educação de João Monlevade. As principais seriam:

- Estimular o protagonismo juvenil por intermédio de discussões sobre temas críticos para a cidadania. Os alunos devem ser ouvidos e estimulados a propor temas de seu interesse.
- Promover projetos, ações e práticas que contribuam para tornar as escolas lugares mais seguros e respeitados, fontes de conhecimento científico e cultural, de sociabilidade e de exercício democrático.
- Incentivar a formação de grupos de jovens nas escolas, com vistas à promoção de atividades lúdicas, culturais, esportivas, debates e festas. A participação e a integração dos jovens deve se dar, preferencialmente, desde o processo de concepção das atividades.
- Buscar contemplar necessidades de inserção criativa dos alunos na comunidade e no mundo do trabalho, abrindo espaço na escola para atividades de informação e reflexão sobre os problemas sociais da comunidade e as mudanças no mundo do trabalho, e estimulando nos jovens o interesse pelo empreendedorismo individual e social.
- Envolver os alunos na gestão de seu próprio desenvolvimento educacional, evitando que isso se processe apenas a partir de controles externos.

Portanto, o aluno, de posse de sua autonomia e ocupando um papel ativo em seu processo de escolarização, não terá necessidade de impor sua voz, a ferro e a fogo, como vimos acontecer nas salas de aula investigadas em nosso GP (cf. seção 1.1). A autoridade docente, assim, poderá se dar de forma espontânea e natural, uma vez que seu papel será reconhecido na medida em que ele passa a reconhecer, de igual modo, a relevância do outro, no caso, dos discentes. Teremos, desse modo, o respeito mútuo.

Por outro lado, como evidenciam os estudos de Teixeira (2014), a autoria docente é outro forte ingrediente para a recuperação de sua autoridade. Isto envolve o seu protagonismo na criação de novas tecnologias pedagógicas capazes de romper com caminhos paralisantes de se ensinar na escola básica (cf. seção 1.1). De fato, ante a perenidade do saber em um mundo de fluidez (BAUMAN, 2007) é preciso encontrar novas formas de partilhar o conhecimento, de seduzir para um saber que faz sentido na vida das crianças e jovens. Não há mais espaço para um saber fossilizado cujo valor os alunos só vão reconhecer “quando crescerem”. Daí, pode advir a recuperação da autoridade, via autoria, protagonismo docente. Partindo da visão de Bauman (2005, 2009), que cria a imagem do professor ideal de nosso tempo como “um lançador de mísseis”, Siqueira (2013) comenta:

Em tempos de Modernidade Líquida, em que os conteúdos envelhecem rápido e é preciso ser como um “lançador de mísseis inteligentes” professores que memorizam conteúdos, muitas vezes já envelhecidos, tem pouca chance de gerar práticas protagonistas para si e para os alunos em sala de aula. Sem práticas renovadas, professores e alunos vivem, pois, este ambiente agonístico em sala de aula de que falam as pesquisas. (SIQUEIRA, 2013, p. 52).

Em consonância a isso, temos a conquista da autoridade relacionada à afetividade entre professor, aluno e objeto de conhecimento, que será explanada a seguir.

## **II) A afetividade: a autoridade docente conquistada a partir do afeto**

Freire (2011) aponta para a necessidade de se descartar a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*, bem como entre *seriedade docente* e *alegria*. O autor propõe que se trata exatamente do contrário, já que quanto mais metodicamente rigoroso for o professor em sua busca pela docência, mais alegre e esperançoso ele será. Nas palavras de Freire:

A alegria não chega apenas ao encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. O desrespeito à educação, aos educandos e aos educadores corrói e deteriora em nós de um lado a sensibilidade ou a abertura ao querer-bem da própria prática educativa, de outro, a alegria necessária ao quefazer docente. (FREIRE, 2011, p 139)

Portanto, o autor sugere que a prática educativa seja vivida com afetividade e alegria, mas sem que isso prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores, uma vez que “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (FREIRE, 2011, p.140).

A “permanência do hoje”, ao qual se refere o autor, significa a valorização apenas do tempo presente somada à “morte da história” e à “desproblematização do futuro” (FREIRE, 2011). Daí o caráter fatalista, desesperançoso, antiutópico de uma ideologia que propõe uma educação puramente *tecnicista* através de um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo, e não na de sua transformação: “um educador com muito pouco de formador, com muito mais de *treinador*, de *transferidor* de saberes, de *exercitador* de destrezas” (FREIRE, 2011, p. 140).

Entretanto, como aponta Miranda (2009), a afetividade, em uma equação ideal com a autoridade, não pode se pautar pela simulação de simetria entre papéis de professor e aluno, configurando uma relação de aparente igualdade, marcada pelo excesso de brincadeiras e intimidade. Nas palavras de Siqueira (2013):

Há que se reconhecer que, em instituições como a escola, a hierarquia e a diferença entre papéis constituem-se como um de seus alicerces. De modo igual, um ambiente prazeroso para o trabalho escolar não implica uma flexibilidade a tal ponto de se perderem as fronteiras entre o que seria um evento configurado com “aula” e como “encontro entre amigos, bate-papo, lazer”. (SIQUEIRA, 2013, p. 113)

Miranda<sup>8</sup> lembra que a afetividade do aluno deve ser desenvolvida, fundamentalmente, em direção ao objeto de ensino. Cabe, assim, ao professor trazer a alegria, o desejo, o desafio para a sua disciplina, de modo a transformá-la em um VALOR para os jovens. Se, como afirma Ulisses Araújo<sup>9</sup>, “Valor é o que a gente gosta”, trazer o afeto para a sala de aula implicará, por certo, a construção de novos valores em relação a conteúdos disciplinares e em relação à vida.

---

<sup>8</sup> MIRANDA, N. S. Aula ministrada aos alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

<sup>9</sup> Idem.

É, pois, a partir de tais discussões que se pode afirmar a força da afetividade como um ingrediente na recuperação da autoridade docente e do sucesso de aprendizagem. O mesmo vale para a equação autoria e autoridade discutida no item “I”.

### 1.2.2 A resolução de conflitos através do diálogo

Especialista em Psicologia Moral, La Taille (2006) sugere que a moral deve ser ensinada porque se refere a um *dever fazer*, diferente da ética que é algo interior, um *querer fazer*. Diante disso, o autor pontua que, para se incentivar a conduta ética, a escola deve incitar os alunos a falarem sobre como se sentem, a discutir problemas, a resolver conflitos, enfim, algo bem diferente do que se vê hoje em que, segundo ele, esses indivíduos são *convidados a se calarem*. Dessa forma, a ética tornar-se-ia importante, sem ser um mecanismo de escravidão do ser humano. Nessa mesma vertente, Freire (2011) considera que o bom professor é aquele que ensina o educando a escutar e a dialogar.

Também nessa direção, Tomasello (1999) pontua que o discurso reflexivo ou diálogo entre pares - neste caso, os alunos – é uma importante ferramenta para se enfrentarem tanto as dificuldades em relação ao saber escolar (da Matemática, por exemplo), quanto do saber moral (as regras, os limites para se viver bem). Para o autor, crianças aprendem muito mais por este caminho do que através de “lições de moral” dos adultos.

Assim, este diálogo entre pares pode ser visto como uma estratégia fundamental para se resolverem relações conflituosas como as apresentadas pelo “mapa da crise da sala de aula” desenvolvido em nosso GP (cf. subseção 1.1). 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).

Portanto, relações conflituosas não devem ser encaradas com pesar ou ser ignoradas no trato pedagógico. Como aponta Fontes (2012, p. 55), “é preciso encarar o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos do dia a dia nas salas de aula”. Esses conflitos iniciais, quando não resolvidos, geram uma prática muito mais grave - e, infelizmente, a mais frequente nas escolas brasileiras – que são as ações de violência de todas as ordens. Como sugerem Tognetta & Vinha (2008), o aumento de ações violentas no cotidiano escolar trata-se de um dado contundente de que os métodos punitivos vigentes

(registro de ocorrências, castigos, suspensões, advertências) não estão dando resultados. Aliás, vale pontuar que, dentro dos Estudos de Caso relatados à subseção 1.1, ante a crise profunda diagnosticada nas escolas investigadas, estas, de forma majoritária, reagem apenas com o uso de tais estratégias de punição que nenhum efeito positivo trazem ao ambiente. O excerto abaixo ilustra a reação dos alunos a tal prática:

24A9-23- Isso aconteceu ontem na hora do recreio um indivíduo pegou uma pedra e tampou na casa do vizinho. Por pouco não acerta a senhora que mora na casa. EU acho que umas pessoas como essa tinha que ser expulso do colégio e pagar o vidro quebrado, mas se achasse o indivíduo que fez isso, não iria acontecer nada com ele. No máximo ele ia ser suspenso três dias e ia ter que voltar com a mãe. Eu acho uma injustiça, mas é assim. Certos alunos mandam nas professoras, diretor, etc. Tinha que ter ordem nesse colégio, um diretor autoritário. Eu não reclamo da diretora, porque ela faz o possível, mas esse colégio tem que mudar. Essa é uma das reclamações que tenho a fazer. Não vou citar todas. (BERNARDO, 2011, p. 96)

É nesse sentido que Tognetta & Vinha (2008) sugerem as assembleias como um novo caminho para a prática pedagógica. A assembleia constitui-se como um espaço cujos valores centrais são: o diálogo e a negociação, culminando no encaminhamento de soluções dos conflitos cotidianos. Neste sentido, “contribui para a construção de capacidades psicomorais essenciais ao processo de construção de valores e atitudes éticas” (ULISSES, 2008, p.10). As assembleias, portanto, trazem para o espaço coletivo a reflexão sobre fatos do cotidiano, proporcionando o protagonismo dos envolvidos, já que estes atuam como agentes na resolução do problema em pauta.

Para tanto, Tognetta & Vinha (2008) apontam que a relação moral exige argumentação, exercício de descentralização, de coordenação de perspectivas e análises à luz de princípios. Logo, é essencial o papel do adulto na condução das discussões para que se chegue a conclusões capazes de contribuir para a educação de valores.

No entanto, uma ressalva deve ser feita. Vale considerar que, para nenhum desses autores, uma Educação de Valores corresponde à implantação de uma disciplina específica que tome valores como conteúdos. Como discute Fontes (2012, p. 56), esse 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 nem relativista, mas que esteja calcada na *vivência democrática* da moralidade”.

Acredita-se, portanto, na vivência de alunos e professores em relação de cooperação. Levar a comunidade escolar a refletir sobre seus problemas e a buscar soluções na

coletividade parece ser um bom caminho para o início de uma prática pedagógica voltada para a resolução de conflitos.

### **1.2.3 A valorização da autoestima como forma de superar as dificuldades**

A imagem que formamos de nós mesmo, através de nosso desenvolvimento e de nossa história de vida, nos diz quem nós somos, o que podemos esperar dos outros e de nós, e, até mesmo, o que achamos que merecemos ter e ser. De acordo com Aragon & Diez (2004), há uma profunda relação entre nossas atitudes e nossa autoestima, uma vez que nos comportamos baseados na forma como nos vemos e nos aceitamos. Desse modo, para os autores, autoestima é vista como:

(...) o que pensamos de nós, a forma pela qual nos avaliamos e aceitamos e os sentimentos que experimentamos a esse respeito, bem como o modo com o qual nos comportamos em relação a nós mesmos como resultado de tudo isso. (Ibidem, p.20)

Nesse sentido, a percepção, aceitação e avaliação das nossas atitudes são de fundamental importância na construção da autoestima. A valorização de si é um processo contínuo que se constrói no dia-a-dia e que pode ser ajudado através do autoconhecimento.

Pereira (2004) aponta para a dinamicidade da autoestima na medida em que ela não é um dado definitivo, mas se trata da dimensão de nossa personalidade eminentemente móvel: mais ou menos alta ou baixa, necessitando frequentemente de ser alimentada. Nas palavras do autor: “Sem dúvida, a estima que a pessoa tem por si mesma é dinâmica como a vida e precisa ser protegida e nutrida” (PEREIRA, 2004, p.3).

Baseado nessa mobilidade, o autor traça uma relação entre autoestima e aprendizagem, ressaltando o papel do professor, tanto para diagnosticar o nível de autoestima, quanto para sanar eventuais problemas. Segundo Pereira, é necessário

não só levar aluno com baixa admiração por si mesmo a descobrir seus talentos e valores, bem como seus pares. É preciso aprender que o valor está dentro e que cada um tem a sua contribuição única a dar, de modo que todos têm valor como são (PEREIRA, 2004, p. 7).

Portanto, é papel do professor nutrir a autoestima do aluno, visando à melhora do desempenho deste. A prática tem mostrado que a autoestima difere consideravelmente de aluno para aluno. Pode-se inferir que vários fatores interferem nessas diferenças: desempenho

escolar, relação com professores e colegas, o tipo de experiência que vivenciam com eles, a qualidade da estrutura da escola, o ambiente em sala e questões pessoais e no nível familiar.

No cotidiano escolar, percebe-se que alguns alunos, mesmo com rendimento brilhante, têm extrema dificuldade de se expressar em grupo e formar vínculos de amizade, o que poderia reforçar a autoestima deles. Já outros, cujo rendimento é regular, até mesmo insuficiente, apresentam facilidade de expressão e de interação com outros colegas, o que lhes garante a autoestima e pode fazer deles líderes dentro de sala de aula.

Por fim, cabe pontuar: protagonismo, afetividade, diálogo e autoestima são, pois, tomados neste estudo como fortes ingredientes para a solução de conflitos, para a recuperação da autoridade docente e, enfim, para a condução de uma prática pedagógica que resulte em sucesso de aprendizagem. Este caminho – para além da discussão teórica apresentada – já nos foi sugerido, de várias formas, pelos principais atores da cena escolar - os alunos – em seus relatos que serviram de base para a rede de estudos de nossos macroprojetos (cf. seção 1.1 e capítulo 4).

Na próxima seção, dado o foco investigativo deste estudo (um projeto de dramaturgia), trazemos à consideração o espaço do teatro na escola básica.

### **1.3 A relevância da experiência teatral na escola**

A presente subseção visa abordar a importância e as vantagens didático-pedagógicas da experiência teatral na escola, identificando alguns dos campos educativos em que pode ter grande impacto.

Uma das grandes ações pedagógicas que pode estar vinculada ao teatro é a educação da oralidade. MIRANDA (2005, 2007/- ), em suas discussões sobre a precariedade das práticas educativas da escola em relação à oralidade, considera que, no ensino de linguagem, as propostas programáticas dos docentes estão fortemente vinculadas à leitura, à escrita, à gramática, deixando de lado a oralidade. De fato, a oralidade é, via de regra, um currículo oculto na escola. As atividades ditas orais são apenas e de fato oralizações de textos escritos. Os estudos de Teixeira (2014) comprovam esta realidade – os docentes, ao relatarem suas experiências, focalizam, sobretudo, a leitura (77,2%, 152 ocorrências), a escrita (20,8%, 41 ocorrências) e a oralidade é lembrada em apenas 2%, 4 ocorrências.

Miranda (2005) pontua a urgência de se reverter tal quadro, dado a força de tal prática em um universo de conflitos, de despolidez, de violência verbal, de práticas de *bullying* que a escola vem enfrentando (cf. subseção 1.1). Neste sentido, a autora argumenta sobre o equacionamento entre educação da oralidade e educação de valores.

Rocha (2008), focalizando mais de perto o teatro, afirma ser um grande campo para o ensino equilibrado da dinâmica do *falar-calar* e, conseqüentemente, para o ensino da oralidade voltada para uma educação cidadã.

De fato, as atividades em torno do espetáculo teatral, envolvem tanto a oralização (leitura dramática, interpretação memorizada de texto), como as práticas de oralidade, mediante o aprendizado de regras que regulam, por exemplo, os diálogos, a escuta atenciosa nos ensaios, o silêncio da plateia.

Desse modo, o trabalho teatral insere o aluno no *cenário institucional*, onde os participantes se envolvem em conversas que se assemelham às do *cenário falado* - aquelas praticadas no dia-a-dia -, mas que são limitadas por regras institucionais (CLARK, 1996). Assim, paulatinamente, os alunos vão praticando e reconhecendo os diferentes papéis e, conseqüentemente, o tipo de comportamento linguístico necessário para interagirem nos diversos contextos sociais, algo intrínseco à educação da oralidade. O teatro contribui, assim, para o aperfeiçoamento da capacidade comunicativa dos alunos, para o seu progressivo letramento oral.

Tal gênero pode também contribuir para o desenvolvimento da autoestima, da autoria, do protagonismo, da capacidade de diálogo do aluno (cf. subseções 1.2.1, 1.2.2 e 1.2.3) e para a conseqüente recuperação da autoridade docente. Nesta direção, pode contribuir para uma mudança significativa do ambiente escolar como um todo. Outro aspecto a ser considerado é quando os alunos se envolvem também na elaboração do texto teatral. Neste caso, o desenvolvimento da escrita também é um ganho relevante.

Enfim, o trabalho de dramaturgia pode ser um excelente espaço pedagógico para a promoção de valores tanto no que diz respeito à vida escolar, quanto à vida. Tudo isto quando o espetáculo teatral não é visto como um fim em si mesmo, mas como parte de uma grande tarefa educativa. É o que vamos observar como uma marca de sucesso em nossos achados analíticos (cf. Capítulo 4).

No capítulo seguinte, passamos para a apresentação de nosso aporte teórico central, qual seja a Linguística Cognitiva.



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

*O cientista não é o homem que fornece as  
verdadeiras respostas; é quem faz  
as verdadeiras perguntas*  
Claude Lévi-Strauss

A tarefa que nos cumpre neste capítulo é apresentar o ponto de vista eleito para abordagem das complexas questões linguísticas que emergem do discurso dos sujeitos investigados neste estudo. Baseamo-nos em uma teoria linguística, a abordagem sociocognitivista da linguagem denominada Linguística Cognitiva, doravante LC, que trata das questões da linguagem a partir da afirmação de um profundo vínculo com a experiência humana de todas as ordens (física, corporal, social, cultural). Segundo Fillmore (2009 [1982]), há, nesse novo paradigma, um avanço na pergunta de pesquisa, uma vez que os questionamentos saem do âmbito de um significado “desencarnado” das palavras para as razões pelas quais uma comunidade de fala é levada a criar determinada palavra como uma categoria de experiência.

Neste recorte teórico, elegemos a Semântica de *Frames* - um dos modelos mais produtivos e reconhecidos da LC – como nosso escopo principal. Tal modelo fornece a este estudo sua categoria analítica central – o *frame*. Ademais, utilizamos seu desdobramento metodológico – o projeto lexicográfico *FrameNet* – para subsidiar a análise do discurso discente. Tal escolha teórica se justifica ante nossa pergunta de pesquisa – se queremos desvelar a perspectiva discente sobre suas vivências no espaço escolar (cf Introdução), *frames*, como estruturas complexas de conhecimento vinculadas à experiência, assim como suas redes de relações, palavras e construções que os evocam, constituem-se como preciosas pistas para a compreensão de tais vivências.

Para tanto, este capítulo se estrutura em três seções que visam, em 2.1, a situar, de modo abreviado, as teses centrais Linguística Cognitiva no contexto das Ciências Cognitivas através das discussões de Lakoff (1987), Lakoff & Johnson (1999), Fauconnier & Turner (2002), Salomão (2010) e Silva (2006); em 2.2, a apresentar a Semântica de *Frames* (FILLMORE, 1968, 1977, 2003, 2009 [1982]), a categoria central de análise desta pesquisa – o *frame* e, em 2.3, o projeto lexicográfico derivado deste modelo, a *FrameNet* – [www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu).– (RUPPENHOFER, *et al.*, 2006, 2010).

## 2.1 A Linguística Cognitiva – situando o solo teórico a que se vincula a Semântica de *frames*

Fauconnier & Turner (2002), ao definirem o paradigma científico majoritário do século XX, confrontando-o com a virada promovida no fim desse século e no início do século XXI, fala de duas distintas eras.

A primeira, a *Era da forma*, define-se pelas profundas dicotomias na concepção do conhecimento e do pensamento, separando Natureza de Cultura, Percepção de Concepção, Diversidade de Universalidade, Externalidade de Internalidade, entre outros ditos opostos irreduzíveis. No campo da Linguística, a principal lacuna dessa Era foi o estatuto periférico atribuído aos processos de significação em decorrência do nomeado “Império do Significante” (FAUCONNIER & TURNER, 2002). Nessa esteira, define-se o estruturalismo linguístico em seus primórdios saussurianos e em suas extensões europeias e americana. Nos termos de Salomão (2010), tal perspectiva pôs em relevo teórico e analítico a visão da linguagem como *um sistema social desencarnado*, marcado pelo postulado de autossuficiência do significante e pela desconsideração do relevo do uso e do usuário. De igual modo, o rótulo formalista alcança a primeira “revolução cognitiva” nesse século – promovida principalmente por Noam Chomsky – que, reconhecendo a linguagem como um aparato cognitivo interior, centra sua agenda investigativa na busca dos universais de uma gramática inata cujas estruturas são vistas como um componente mental, pensado a partir da manipulação abstrata de símbolos.

Nos termos de Fauconnier & Turner (2002), o esgotamento destes paradigmas trouxe à luz a *Era da Imaginação*. Marcada pela ruptura das seculares dicotomias que fundariam o pensamento, tal Era impõe uma visão de *continuum* entre saberes, formas, estruturas, significações, domínios, que se projetam e se entrecruzam, possibilitando a compreensão dos complexos processos de significação, criando o novo em todas as ordens de experiência – física, social, interacional, cultural.

Nessa cena científica, em que as Ciências Cognitivas têm grande relevo e igual autoria, surge um movimento de dissidência no campo da Linguística, que veio a receber o rótulo de Linguística Cognitiva. Capitaneado por George Lakoff, Charles Fillmore, Ronald Langacker, Fauconnier, Turner, dentre muitos outros nomes, tal paradigma tem como agenda central a compreensão dos processos de significação nas cenas reais em que a linguagem acontece. Desse modo, contrariando a noção de *pobreza de estímulos* preconizada pelo primeiro movimento cognitivista do século passado (o Gerativismo), a experiência é encarada como cerne tanto do pensamento, quanto da linguagem.

Nesses termos, a Linguística Cognitiva passa a enfatizar as continuidades, ao invés das descontinuidades, entre linguagem e experiência. Tal princípio se vincula ao antimodularismo defendido por esse paradigma. Assim, dentro dessa perspectiva, a linguagem é encarada como um modo/instrumento da cognição – e não como um módulo isolado - e o conhecimento linguístico concebido como qualquer outro tipo de conhecimento. Nos termos de SILVA (1996), um dos princípios gerais da Linguística Cognitiva está na hipótese de que “a linguagem é um domínio integrante da cognição humana e, como tal, está intimamente ligada a outros domínios cognitivos” (SILVA, 1996, s/p). Ganha, assim, relevo o estudo dos processos de categorização vistos como partilhados por todos os instrumentos da cognição humana, incluindo a linguagem.

Lakoff (1987) e Lakoff & Johnson (1999) são dois grandes precursores no desenvolvimento desta nova visada. Sob uma perspectiva experiencialista, os autores postulam a experiência de todas as ordens – e, em especial, a física, corporal - como fundante do pensamento e da linguagem. Tal perspectiva corporificada implica, pois, reconhecer a continuidade entre percepção, promovida pelas experiências motoras e perceptuais do corpo, e concepção.

Tal interesse pelo estudo dos processos de categorização ocupa, portanto, grande parte da agenda investigativa da LC em seus primórdios, isto é, nas três décadas finais do século XX. Os interesses por tais processos - encarados como uma das atividades cognitivas mais básicas, uma vez que todos os seres vivos são capazes de realizá-los e representam uma importante forma de garantia de sobrevivência de uma espécie - provocam um rico diálogo no campo das Ciências Cognitivas entre campos como a Psicologia, a Biologia, a Neurociência, as Engenharias e a Linguística.

Contrariando o modelo clássico do significado e da categorização, em que a significação das palavras é baseada em estruturas de atributos necessários e suficientes, isto é, os falantes de uma língua se referem às entidades no mundo a partir do reconhecimento dos traços essenciais que o constituem – sempre através de termos binários -, a Psicologia Cognitiva defende que há diferentes estatutos entre os membros de uma mesma categoria, abarcando toda a multiplicidade existente nas diversas situações de experiência e convivência humanas. A Teoria dos Protótipos (ROSCH, 1973), estendida ao estudo da linguagem Lakoff (1987, 1999), trata-se de um importante constructo sobre tal questão, podendo hoje se falar deste rótulo no plural – “teorias” do protótipo. Nas palavras de Lakoff (1987, p.7): “a Teoria dos Protótipos, uma vez que está evoluindo, está mudando nossa ideia acerca da mais

fundamental capacidade humana - a capacidade de categorização - e com isso, nossa ideia de como são a mente humana e a razão humana”.

No viés teórico assumido por Lakoff (1987), o conceito de protótipo pressupõe, dentro da categoria, um membro mais central de um grupo (aquele que seria o “melhor exemplo” por possuir a maior quantidade de características comuns presentes), denominado protótipo. Os demais membros que não possuem todas as características em comum continuam pertencendo à categoria, mas com *status* diferente do membro prototípico, caracterizando-se como membros periféricos por estarem afastados do centro do grupo devido às suas atribuições. Tal configuração desenha, desse modo, uma rede de categorias radiais a partir dos membros mais centrais.

Sendo o conhecimento linguístico um tipo de conhecimento como os demais, o efeito prototípico também ocorre na linguagem, em todos os seus níveis. De acordo com Silva (1996), por exemplo, as unidades linguísticas, sujeitas à categorização, são tipicamente polissêmicas e estruturadas com base em protótipos. Um exemplo relevante e curioso é com relação à “teoria popular” sobre classes gramaticais. A partir do efeito de prototopia, falantes, via de regra, evocam como exemplo de substantivo, de imediato, termos que pertencem a categorias mais concretas, como sofá, cachorro, carro – casos prototípicos centrais. Da mesma maneira, os casos prototípicos de verbos são aqueles que exprimem ação – gritar, correr, pular. Daí a definição simplista tão reiterada na escola: substantivos dão nome às coisas e verbos designam ação.

Dessa forma, os estudos supracitados comprovam que o homem categoriza o mundo na tentativa de organizá-lo, mas essa categorização é construída a partir de sua interação física, sensorial e cultural com o ambiente em que ele vive. Segundo Lakoff (1999), a percepção que temos do mundo perpassa por nossas características e limitações físicas, ou seja, a construção da significação referente ao nosso universo cultural se dá em termos de nossas experiências com o mundo a nossa volta.

Baseado nessa visão integradora de mente e corpo, o linguista postula que as bases de nossos sistemas conceituais se estabelecem a partir das experiências mais básicas humanas, pautadas por nosso sistema sensorio-motor. Nesse viés, a noção de perspectiva se torna de suma importância para o processo de significação e expressão do mundo, uma vez que dá papel de destaque aos sujeitos da interação por enfatizar a importância do corpo e das restrições que ele impõe ao modo como experienciamos o mundo.

Diversas são as evidências que nos levam a considerar os nossos sistemas perceptuais e motores no desenvolvimento de diversos tipos de conceitos e de demais atividades cognitivas. Uma delas seria a existência dos Esquemas Imagéticos (EI) e das Categorias de Nível Básico (CNB), estruturas advindas fundamentalmente de nossas experiências e, por isso, anteriores aos conceitos (LAKOFF & JOHNSON, 1987; FAUCONNIER & TURNER, 2002).

Isso significa que o processo de conceptualização conta com categorias cognitivas pré-conceptuais instituídas a partir de nossa experiência, que irão moldar nosso pensamento. Essas categorias geram padrões básicos que emergem espontaneamente da experiência de nosso corpo no mundo.

A primeira delas, Esquemas Imagéticos, se dá a partir da nossa experiência corporal de deslocamento no espaço, os quais, nas palavras de Johnson, seriam “*gestalts* experienciais minimamente estruturadas que permitem a organização de um número indefinidamente grande de percepções de imagens e eventos” (JOHNSON, 1987, 29). Assim, esquemas imagéticos são estruturas abstratas e genéricas oriundas de experiências sensório-motoras recorrentes e sistemáticas no ambiente.

Como forma de exemplificação, temos as experiências corporais de deslocamento - movimentando-se de um lugar para outro, saindo ou entrando em determinado espaço e outras ações – que dão origem a esquemas como os de Trajeto, Equilíbrio e Recipiente, dentre outros. É a partir desses esquemas, utilizados para se formarem domínios mais abstratos do pensamento e da linguagem, que é possível compreender diversas sentenças de base metafóricas, como: *O caminho da graduação foi longo* (Esquema do Trajeto); *Devido ao pouco preparo para a apresentação, ela está desequilibrada* (Esquema do Equilíbrio); *Depois que ele entrou em minha vida, tudo mudou* (Esquema do Recipiente).

No mesmo nível dos EIs, estão as Categorias de Nível Básico (CNB). Entretanto, estas emergem das nossas experiências de manipulação de objetos. Essa noção foi proposta por Rosch *et al.* (1976 *apud* LAKOFF, 1987) e diz respeito a segmentações do mundo a partir de nossas características sensório-motoras. De acordo com a autora, as CNBs se instituem de forma radial, organizadas a partir de seus elementos mais centrais até os periféricos. Elas representam o nível em que somos capazes de formar imagens mentais e sobre o qual temos estruturas mais ricas de conhecimento. Desse modo, é no nível básico que somos capazes de identificar uma categoria, visto que nele formamos uma imagem mental genérica para

cachorro, por exemplo, e não para mamífero, uma vez que este conceito envolve seres muito distintos entre si.

Croft & Cruse (2004) postulam, ainda, que essas categorias podem ser vistas em diferentes níveis: superordenadas (mamíferos); categorias de nível básico (cachorro, gato) e subordinadas (dálmata, siamês).

Além desses domínios básicos, outras estruturas de conhecimento mais complexas são postuladas. Trata-se de estruturas de expectativas que – originárias de campos distintos da ciência – vêm recebendo diversos rótulos e distintos limites de definição. Exemplo disso são os rótulos de esquemas, *script*, *frames*, modelos. Para Lakoff (1987), são os Modelos Cognitivos Idealizados, MCIs, entendidos como estruturas conceptuais, que organizam o conhecimento humano. Para Fillmore (2009 [1982]), tais estruturas podem ser genericamente nomeadas como *frames*. Em Fauconnier & Turner (2002), encontramos o mesmo rótulo. Definido com grande precisão, esse constructo assumido pela semântica cognitivista constitui-se como o escopo central da Semântica de *Frames*, tomada como base teórica principal deste estudo (cf. seção 2.2).

Assim, apresentadas, ainda que de forma sucinta, as bases das Ciências Cognitivas e da L.C, passamos a discutir este modelo semântico. Para Fillmore (2009 [1982]), as palavras são expressões de categorias de experiências, tendo como situação motivadora um contexto de conhecimento específico – os *frames*. Logo, neste modelo, ganha relevo o porquê de determinado grupo - em quais contextos e com quais intenções - fazer estas ou aquelas escolhas em relação ao léxico ou à gramática. A seção seguinte é dedicada à discussão deste modelo cognitivista.

## **2.2 A Semântica de *Frames***

A Semântica de *Frames* originou-se no final da década de 70 e representa um dos modelos teóricos da Linguística Cognitiva de maior prestígio. Trata-se de um programa de pesquisa em semântica empírica desenvolvido por Fillmore (1968, 1977, 2003, 2009 [1982]) que, ao herdar as teses principais da Linguística Cognitiva, enfatiza a continuidade entre linguagem e experiência. Desse modo, os significados só podem ser descritos com base nessas experiências, bem como no conjunto de conhecimentos dela proveniente.

De acordo com Chishman e Minghelli (2013), tal modelo corresponde a uma proposta que leva em consideração o significado enciclopédico e a representação do significado da palavra. Nos termos das autoras:

considerando o significado enciclopédico, a referida teoria compromete-se em desvelar o conhecimento associado às palavras, um conhecimento convencional que advém da experiência e da cultura, o qual é representado no nível conceptual e armazenado na memória a longo prazo. (CHISHMAN e MINGHELLI, 2013, p. 135)

Assim, a Semântica de *Frames* (FILMORE, 2009 [1982]) tem como premissa fundamental a noção de que os “significados são relativizados às cenas”. Nesse sentido, a semântica de um determinado item linguístico interage com a cena ativada por ele. Em outras palavras, a construção do significado de uma expressão linguística requer processos que ativem a cena conceptual em que ela se insere. A tese central é a de que se está trabalhando com uma cena, um cenário, uma estrutura com um conjunto de conceitos relacionados para a construção do significado.

Entretanto, o caminho para se cunhar a definição de *frame* tal qual é compreendida atualmente dentro dessa linha de pesquisa foi extenso. O próprio autor expõe sucintamente (FILMORE, 2009 [1982]) o percurso que o levou a consolidar o conceito essencial da Linguística Cognitiva: o *frame*, que será anunciado a seguir.

Inicialmente, o interesse de Fillmore voltou-se para a análise da estrutura e semântica lexical a partir de perspectivas formalistas. No final da década de 50, ainda durante a graduação, o autor entendia como *frame* o contexto sintático ou sintagmático de ocorrência de determinada classe de palavras ou categoria gramatical que objetivava estudar e descobrir o funcionamento. Assim, para ele, o *frame* composto por duas orações completas interligadas por uma lacuna - *John is Mary's husband \_\_\_\_ he doesn't live with her* – possibilitaria o estudo dos termos linguísticos. Como demonstrado pelo autor, o preenchimento da lacuna por diferentes itens lexicais mostra que ora eles se assemelham 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*. Esses estudos, portanto, permitiram descobrir os tipos de estruturas nos quais determinadas palavras podiam ocorrer e que função elas tinham dentro dessas estruturas.

Já no início dos anos 60, enquanto participante de um Projeto na Universidade de Ohio, Fillmore voltou seus estudos para a estrutura gramatical do inglês, classificando os verbos através da observação dos seus “comportamentos” gramaticais. Acreditava-se que,

caso a gramática de uma língua operasse sob determinados princípios, essa análise tornaria possível chegar aos princípios de funcionamento da própria língua. A partir desses estudos, ao final dessa mesma década, o autor chega à conclusão de que é essencial analisar um verbo através de sua valência semântica, a saber, a partir da descrição do papel semântico de seus argumentos (Ibdem, p.28).

É nesse momento que Fillmore introduz conceitos voltados para a semântica no paradigma formal. Assim, ele propõe que as análises verbais considerem dois tipos básicos de atributos relevantes: a descrição da *valência profunda* – denominada *frame* de caso – a partir de *traços de regras*.

A noção de *frame* de caso é definida por Fillmore (2009 [1982]) a partir do “papel semântico”. Desse modo, um verbo X, por exemplo, 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 (FONTES, 2012). A representação destes três nominais seria: [– API], *agente, paciente e instrumento*. Nas palavras de Fillmore, o conceito de “traços dos *frames* de casos”, dentro do que nomeou como Gramática de Casos, consiste em:

(...) 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. (FILLMORE, 2009 [1982], p. 29)

Vale ressaltar que, apesar da teoria da Gramática de Casos ter evoluído e sido superada, ela foi de extrema relevância em virtude da junção de aspectos sintáticos e semânticos na abordagem dos constituintes linguísticos. A partir desse estudo, a valência semântica ganhou relevância e permitiu caracterizar os verbos a partir de seus tipos semânticos: verbos de causa, de movimento, de percepção, dentre outros.

Após esses estudos, na década de 70, Fillmore começa a seguir um viés de pesquisa influenciado pelas ciências cognitivas, principalmente pela visão experiencialista da linguagem. Introduzindo os fundamentos da Semântica de *Frames*, o autor apresenta a célebre frase já supracitada 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 [1982], p.30).

A partir dessa nova visão, Fillmore (2009 [1982]) postula, então, os conceitos de “*frames* interacionais” e “*frames* cognitivos”. Estes são os responsáveis por permitir ao falante ou ouvinte compreender e manifestar-se linguisticamente através da atribuição de esquematizações às fases ou aos componentes do mundo a que se faz referência. Já aqueles se referem ao enquadre da situação comunicativa, às escolhas linguísticas adequadas a determinado contexto.

Motivado pelos estudos de prototipia como os de Rosch (1973), de Brent, Berlin & Paul Kay (1969), de Karl Zimmer (1971) e de Pamela Downing (1977), Fillmore começa a propor descrições dos significados de palavras que faziam uso da noção de protótipo (FONTES, 2012). 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 [1982], p.32)

Através do protótipo, seria possível entender o significado de uma categoria a partir do reconhecimento do seu exemplar. Dessa forma, os *frames* seriam estruturas do conhecimento que se conectam entre si dando coerência a alguma área do conhecimento humano. Fillmore (2009 [1982]) exemplifica tal questão com algumas palavras, dentre elas o termo *órfão*.

O conhecimento incorporado a tal palavra, por exemplo, faz com ela seja atributo de crianças que perderam seus pais e necessitarão de cuidados e ensinamentos especiais. Desse modo, o sentido de *órfão* está imbricado de características culturais que não admitem o uso relacionado a uma pessoa mais velha, já na fase adulta, que tenha perdido seus pais. Além disso, outro traço relacionado à palavra em questão, que demonstra ser o significado dependente de uma gama de outros conhecimentos que não se atrelam apenas ao fato de não se ter mais os pais, é o exemplo citado por Fillmore (idem) do julgamento em que o rapaz que matou seus pais pede clemência por se tornar órfão, o que, sabemos, é inaceitável.

Esse exemplo demonstra que não há uma “descrição de traços” que compõe o sentido, tão pouco uma referência direta entre signo linguístico e realidade. Ele é compreendido através do acesso a um tipo de conhecimento – entendido em termos de protótipo – construído na cultura circundante. Para Fillmore:

(...) 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. (Ibdem, p.34, grifo nosso)

Conforme já anunciado, o aspecto central da teoria do autor está condensado na afirmativa de que as palavras representam categorias da experiência e cada uma delas se dá a partir de uma 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, 2009 [1982]). Trata-se de uma cena conceptual que se estrutura de forma tácita e inconsciente a partir do que determinada comunidade linguística consolidou em termos de padrão de uso. Assim, 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 completa, e o contrário também é válido - para interpretá-la e processá-la, faz-se necessário compreender o *frame* (FILLMORE, 2009 [1982]).

Desse modo, vinculado, em suas origens teóricas ao modelo semântico gerativista, em que o foco estava na sintaxe, Fillmore vai, aos poucos, afastando-se deste modelo e inaugurando uma perspectiva diferente para tratar do sentido das palavras, bem como das relações entre elas e os sintagmas. Em um primeiro momento, o objetivo principal do autor era solucionar problemas relacionados ao significado. Entretanto, com o avanço da Semântica de *frames* movido, principalmente, pelo avanço das perguntas – *quais são as categorias da experiência codificadas pelos membros de determinada comunidade de fala por meio das escolhas linguísticas que eles fazem ao falar?* –, esse programa de pesquisa se volta para além de tais questões, implicando o questionamento sobre as razões que levam uma comunidade de fala a usar/criar determinada palavra.

É nesse sentido que se postula a categoria central desta semântica cognitiva –o *frame* –, cuja definição abarca todas as das categorias anteriores: MCI, script, esquemas, dando nome ao modelo – Semântica de *Frames*. De acordo com Fillmore, trata-se de “sistemas de conceitos relacionados de tal modo que, para entender qualquer um deles, é preciso entender toda a estrutura na qual se enquadram” (FILLMORE, 2009 [1982], p.25). Isso significa que, quando um dos elementos dessa estrutura é introduzido, todos os outros são disponibilizados automaticamente e contribuem para a construção de sentido. Dito de outro modo, *frames* são,

pois, esquematizações de estruturas conceituais, de crenças, de práticas institucionais que emergem da experiência do dia a dia. Trata-se da representação de uma situação, um objeto ou evento inserida em um *background* (pano de fundo). Assim configurada, a compreensão do sentido de um item lexical implica conhecer o *frame* ao qual determinado sentido está relacionado. Nas palavras de Chishman e Minghelli:

Segundo a Semântica de *Frames*, palavras e construções gramaticais são relativizadas a *frames* de modo que o significado associado a uma palavra ou uma construção gramatical não deve ser entendido independentemente do *frame* ao qual está relacionado. (CHISHMAN & MINGHELLI, 2013, p.135)

Essa concepção de *frame* leva a Semântica a lidar com estruturas de conhecimento implícitas (o “conhecimento do mundo”) a partir das quais se operam processos semânticos de inferênciação, como ilustram os exemplos (1) e (2) abaixo, baseados em Fillmore (1985):

- (1) Em breve, vamos **atracar**.
- (2) Em breve, vamos **pousar**.

O entendimento dos enunciados acima depende, substancialmente, dos processos de inferênciação invocados pelos verbos em destaque *atracar* e *pousar*. Assim, acessando nosso conhecimento de mundo, identificamos, rapidamente, que em (1) o meio de transporte é marítimo (atraca-se um navio), enquanto que em (2) é aéreo (pousa-se um helicóptero/avião). Sem recuperar o contexto conceptual (*background*) desses dois verbos, não é possível estabelecer-se o sentido do enunciado, uma vez que não há material lexical e gramatical acerca do meio de transporte utilizado.

Portanto, *frames* têm papel crucial na cognição humana, sendo essenciais para o processo de significação e inferênciação. Dentro dessa perspectiva, Fillmore traz à baila uma nova noção de texto – fundamental, vale pontuar, ao exercício analítico proposto neste trabalho. Para ele, o texto não é

(...) um registro de pequenos significados que deixam a seu intérprete a tarefa de combiná-los em um significado maior (o significado do texto que os contém), mas, em vez disso, um registro das ferramentas que alguém utilizou para realizar uma determinada atividade. Assim, a tarefa de interpretação de um texto é análoga àquela de descobrir em que atividade estavam envolvidas as pessoas que fizeram uso dessas ferramentas em determinada ordem. (FILLMORE, 2009[1982], p.26)

Portanto, pelo fato de as palavras esquematizarem o mundo e transmitirem, além de uma perspectiva sobre as coisas, um contexto, a Semântica Cognitiva foi escolhida como a teoria linguística central do estudo em questão. As palavras representam categorias que, por sua vez, evocam *frames* que permitem o interlocutor compreender e atribuir sentido ao texto. Segundo o linguista:

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. (Ibidem, p.37).

Analisar um texto dentro dessa perspectiva é, portanto, um caminho válido uma vez que os *frames* oferecem bases conceptuais para os sentidos relacionados a uma palavra (Unidade Lexical) e as outras semanticamente relacionadas a ela. Assim, como um *frame* jamais se instancia sem ser perspectivado pela forma linguística (lexical ou sintática) que o introduz, os discursos dos alunos investigados demonstram o “**conhecimento-de-mundo** - acumulado como memória social e/ou pessoal – e sua ativação numa **perspectiva singular**, definida para o evento comunicativo em desenvolvimento” (SALOMÃO, 2010, p.22). Com isso, podemos desvelar como eles **conceptualizam** as atividades desenvolvidas durante as aulas de teatro e como concebem a importância delas em suas vidas.

De acordo com Fillmore (2003), a partir dessa abordagem, podem-se caracterizar todas as categorias de palavras, frases e expressões. Esta é, pois, a justificativa de nossa escolha de tal aporte para a análise do discurso. A semântica de *frames*, desse modo, propiciará que visualizemos, pelo menos em parte, o “mundo” que os alunos do 6º ano da escola pesquisada querem contar. A partir do levantamento dos *frames* evocados no discurso discente, uma atividade hermenêutica multidisciplinar será feita para que o porquê da ocorrência destes seja, de fato, compreendida e, não apenas, levantada (cf. seção 4.1).

Cabe ressaltar que, dentro dessa linha de pesquisa, os termos linguísticos *evocar* e *invocar*, aparentemente semelhantes, relacionam-se aos *frames* cognitivos de formas bem distintas. De acordo com Fillmore (2009 [1982]), pode-se haver tanto o fenômeno em que um material lexical e gramatical “evoca” – suscita - um *frame* na mente do falante pelo fato de ser índice desse *frame*, quanto o que o intérprete “invoca” outra cena por achar que, com isso, atribuirá coerência ao texto. Desse modo, o segundo caso não emerge a partir de um item linguístico em si, de um material lexical, mas por se acreditar haver uma ligação de

determinado conteúdo com outro, podendo advir do conhecimento de mundo dos falantes, ser independente do texto ou não.

Nessa direção, o projeto lexicográfico *FrameNet*, principal produto metodológico da Semântica de *Frames*, oferece importantes subsídios à nossa análise do discurso. É o que passamos a apresentar. Ainda que não seja uma teoria, e sim uma aplicação dos fundamentos da Semântica de *Frames*, optamos por apresentar esta plataforma lexicográfica neste capítulo dada a complexidade das categorias e princípios linguísticos que aciona.

### 2.3 A *FrameNet*

O principal trabalho de Fillmore, fruto da pesquisa linguística que teve início no estudo da grade gramatical dos verbos (cf. seção 2.2), é a *FrameNet* ([www.framenet.icsi.berkeley.edu](http://www.framenet.icsi.berkeley.edu)) que consiste em um programa lexicográfico cujo objetivo é a descrição dos *frames* da língua inglesa e de outras línguas no mundo.

Esse projeto tem como fundamentos os referenciais teóricos provindos da Semântica de *Frames* e se distingue de outros projetos lexicográficos, principalmente, por (i) organizar a descrição lexicográfica de uma língua por *frames* e (ii) buscar descobrir todas as valências (possibilidades combinatórias) das unidades lexicais que evocam os *frames* a partir de dados advindos de *corpora* (SALOMÃO, 2009, p.174). Desse modo, as cenas conceituais são descritas representando-se tanto as unidades lexicais utilizadas pelos falantes para evocarem determinado *frame*, quanto pelos demais participantes da cena evocada.

Através disso, o Projeto *FrameNet* visa superar limitações presentes em dicionários comuns construindo um léxico:

- (i) Que seja baseado em evidência extraída de *corpus*;
- (ii) Em que as unidades lexicais estejam associadas ao *frame* que evocam e que perfilam;
- (iii) Que documente as propriedades combinatórias de cada uma dessas unidades lexicais por meio de sua anotação, definida pela metodologia do projeto. (SALOMÃO, 2009, p.174)

Atualmente, a página do projeto noticia que sua base de dados em Inglês, em desenvolvimento desde 1997, é composta por cerca de 10.000 unidades lexicais evocadoras de aproximadamente 1.000 *frames* já anotados em mais de 170.000 sentenças. Os resultados são de acesso público e servem de base para o desenvolvimento de recursos semelhantes em espanhol (<http://gemini.uab.es:9080/SFNsite>), em alemão

(<http://www.laits.utexas.edu/gframenet/>), em chinês e em japonês (<http://jfn.st.hc.keio.ac.jp/>) e em português, através da *FrameNet* Brasil <sup>10</sup> (<http://www.framenetbr.ufjf.br/>).

Uma vez apresentado o projeto e suas implicações, passemos para o aprofundamento de suas categorias teóricas separadamente. Como já explanado, *frames* constituem uma estrutura abstrata de expectativas, construída de acordo com um contexto motivacional. Há determinadas palavras que servem como uma ponte de acesso a um *frame*, que fazem com que este emerja. Tais palavras são denominadas Unidades Lexicais (ULs), entendidas como um pareamento entre forma linguística (o significante) e sentido (significado) responsável por evocar um determinado *frame*. Isso faz com que seja necessária a distinção entre *peguei a xícara de café*, em que *pegar* evoca o *frame* de **Manipulação**, e *peguei a matéria da aula passada*, em que o mesmo verbo evoca o *frame* de **Compreensão** (SALOMÃO, 2009, p.175). A forma linguística que participa da UL chama-se lema: “lemas contrastam, como unidades linguísticas, com palavras, que são variações morfológicas (inflexionais) do lema” (Idem). Desse modo, o lema *pegar* se instanciará nas palavras *pegaram*, *pegavam*, *pegue*, etc. Além disso, em contraposição a lema, há o lexema, já que um lema pode consistir de um único lexema, como em “*pegar* o lápis”, ou de mais de um, como em “*ter pegado* o lápis”, ambos os quais evocam o *frame* de **Manipulação**.

Normalmente, evocadores de *frames* são verbos. No entanto, outras classes gramaticais também têm essa prerrogativa, como advérbio, adjetivos, preposições e alguns substantivos. Fillmore (2003) diferencia substantivos nomeadores de coisas da natureza de substantivos eventivos. Segundo ele, estes têm alta capacidade de evocar *frames*, enquanto aqueles, não. No domínio estudado neste trabalho, práticas educacionais, percebe-se que substantivos eventivos, comumente, evocam *frames*, tais como as ULs teatro, peça e outros. Neste caso, os verbos que as acompanham, normalmente “fazer”, são caracterizados apenas como verbo suporte, não como uma unidade lexical. O projeto *FrameNet* anota os verbos suporte na camada designada pela classe sintática da UL portadora-do-*frame*, que é frequentemente um nome.

Outro constituinte de *frame* são os Elementos de *Frame* (EF). Eles emergem na valência lexical e construcional das expressões evocadoras de um *frame*. Tradicionalmente, correspondem às Funções Temáticas da grade argumental dos núcleos lexicais. Entretanto, de

---

<sup>10</sup> Introduzido na Universidade Federal de Juiz de Fora pela pesquisadora Dr<sup>a</sup> Maria Margarida Martins Salomão, o projeto apresenta quatro linhas de pesquisa: *Frames* e Construção, Copa 2014, Rio 2016 e *Frames* e Cidadania. O presente estudo, como dito à Introdução, vincula-se à última linha.

acordo com Salomão (2009), devido às constantes imprecisões de algumas designações, como a de *tema*, e à grande generalização que não permite a distinção de perspectiva em uma cena, por exemplo, houve a necessidade da criação de EFs correspondentes a Funções Microtemáticas postuladas especificamente para o *frame* a que se referem. Assim, os lexemas *vender* e *comprar*, evocadores do *frame* *Comércio\_de\_mercadoria*, têm como seus EFs, respectivamente, as funções *Vendedor* e *Comprador*, enquanto que nas abordagens tradicionais se atribuiria às mesmas funções o rótulo de *agente*. De acordo com a autora:

A proeminência epistemológica da noção de *frame* como categoria cognitiva torna desejável que os Elementos de *Frames* sejam identificados a partir das específicas situações conceptuais de que participam. Caberá às relações verificadas entre os *frames* (de Herança, de Pressuposição, de Perspectiva) representar as generalizadas prevalentes entre os elementos dos esquemas conceptuais. (SALOMÃO, 2009, p.173)

Ainda sobre os EFs, a *FrameNet* postula aqueles que são centrais – isto é, os mais frequentes nas valências verbais – daqueles que são não-centrais, os que trazem informações extras à cena sem serem recorrentes. Quando um EF central é omitido, devemos analisar o motivo e o enquadrar, no momento da anotação, nas categorias Instanciação Nula Definida, Instanciação Nula Indefinida ou Instanciação Nula Construcional.

A primeira refere-se à omissão de EF pelo fato de ele já ter sido citado anteriormente, tratando-se, neste caso, de uma anáfora nula. Já a segunda é utilizada quando há uma omissão devido ao uso da UL admitir uma interpretação genérica ou, algumas vezes, catafórica, do EF em questão. Por fim, a terceira está relacionada a construções linguísticas que permitem a omissibilidade de um EF. Um exemplo deste último caso é a omissão do agente em construções passivas.

Todas essas categorias podem ser anotadas em dois tipos distintos de anotação: a anotação lexicográfica, em que se elege um *frame*, ou uma família de *frames* relacionados, identificam-se ULs que estejam associadas a eles e se pesquisam em *corpora* as condições combinatórias destas ULs. Já na anotação de texto corrido, que utilizamos nesta pesquisa, procede-se à anotação de todas as sentenças que constituem o texto escolhido, isto é, não se busca um *frame* específico, mas se analisam aqueles que os falantes evocaram. Neste tipo de anotação, “as sentenças a serem anotadas são escolhidas, por assim dizer, pelo próprio autor do texto” (RUPPENHOFER *et al*, 2006, p.7) (cf. Capítulo 3).

Nos dois casos, a anotação ocorre em, no mínimo, três camadas: Elemento de *Frame* (EF) que equivale ao micropapel temático; Tipo de Sintagma (TS) ou descrição sintática e Função Gramatical (FG), como exemplificado a seguir (3):

A66 – Aí	nós	inventa	uma peça
EF	Agente		Entidade_criada
GF	Ext		Obj. D.
TS	SN		SN

A sentença acima tem como UL a palavra “inventa”, que evoca o *frame* Criar\_intencionalmente: os constituintes que ocorrem com a UL vão marcados em cores, cuja identidade tem função coindexadora. O Sintagma Nominal (SN) *nós*, que desempenha a Função Gramatical (Argumento) Externo (categoria funcional mais heterogênea que a de Sujeito, conforme RUPPENHOFER *et al.*, 2006, p.92), é rotulado com a função semântica de **Agente**. Já o SN *uma peça*, cuja Função Sintática é objeto direto, enquadra-se como EF central **Entidade\_criada**. Não há EF não central nesta instância.

Outro constructo desenvolvido pela *Framenet* é a relação semântica hierárquica entre *frames*. São sete as relações postuladas: Herança, Usando, Sub*frame*, Perspectiva, Precedência, Causativo e Incoativo de e Ver também.

A relação de Herança consiste em um dado *frame* X (filho) ser uma subespecificação de um dado *frame* Y (mãe), sendo que os Elementos de *Frame* contidos no *frame* mãe devem ser os mesmos no *frame* filho. Nas palavras de Ruppenhofer *et al* (2010, p.75, tradução nossa<sup>11</sup>), “algo que seja estritamente verdade a respeito da semântica do *frame* Mãe deve corresponder a um fato igual ou mais específico sobre o Filho”.

Com relação a Usando, o *frame* filho pressupõe que seu *frame* mãe seja o fundo, o contexto, não sendo necessária a relação de correspondência entre os EFs. Segundo Ruppenhofer *et al* (2010, p.78, tradução nossa<sup>12</sup>), “uma parte da cena evocada pelo *frame* filho faz referência ao *frame* mãe”.

<sup>11</sup> [...] anything which is strictly true about the semantics of the Parent must correspond to an equally or more specific fact about the Child.

<sup>12</sup> [...] a part of the scene evoked by the Child refers to the Parent frame.



O conceito de *Subframe*, por sua vez, consiste em um *frame* que é um subevento de um evento mais complexo.

A noção de *Perspectiva* também é muito importante nos estudos acerca dos *frames*. Ela consiste no fato de que um *frame* filho fornece uma perspectiva particular do *frame* mãe.

Essas relações estão demonstradas no diagrama retirado de Siqueira (2013) que segue:

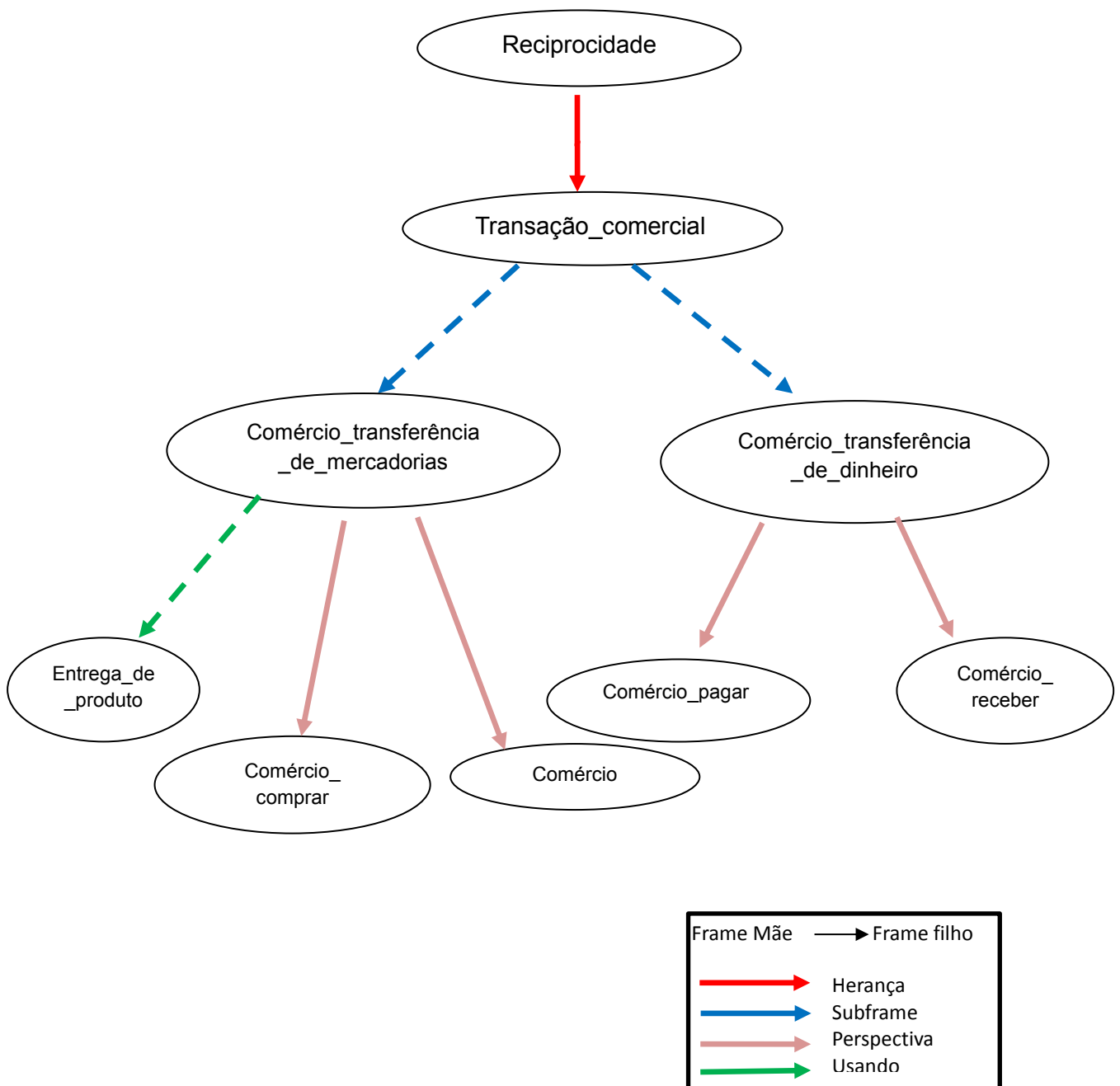


Diagrama 1: *Frame* Transação\_Comercial e suas relações.

A relação de Precedência consiste em um *frame* que ocorre antes de outro, sendo que ambos podem ser sub*frames* de um evento mais complexo. Um exemplo de precedência é a relação entre os *frames* *Investigação\_criminal* e *Processo\_criminal*, que se seguem um ao outro em momentos diferentes.

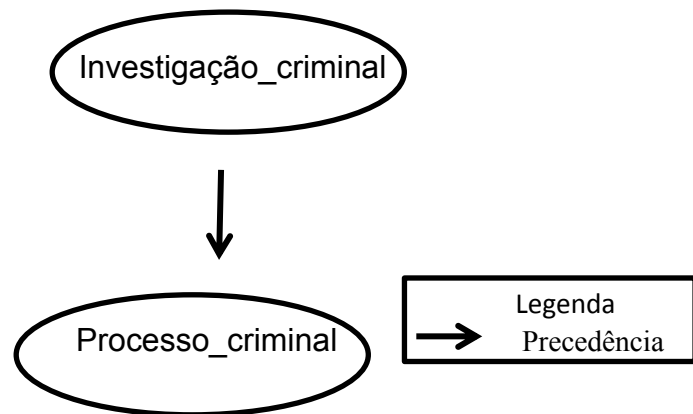


Diagrama 2: *Frame* *Investigação\_criminal* e suas relações.

Por sua vez, a relação de *Causativo\_de* e *Incoativo\_de* são contrapartes de um *frame* estativo. Exemplos dessas relações seriam os *frames* *Causar\_amalgamar* (Diagrama 3) e *Relacionamentos* (Diagrama 4), respectivamente.

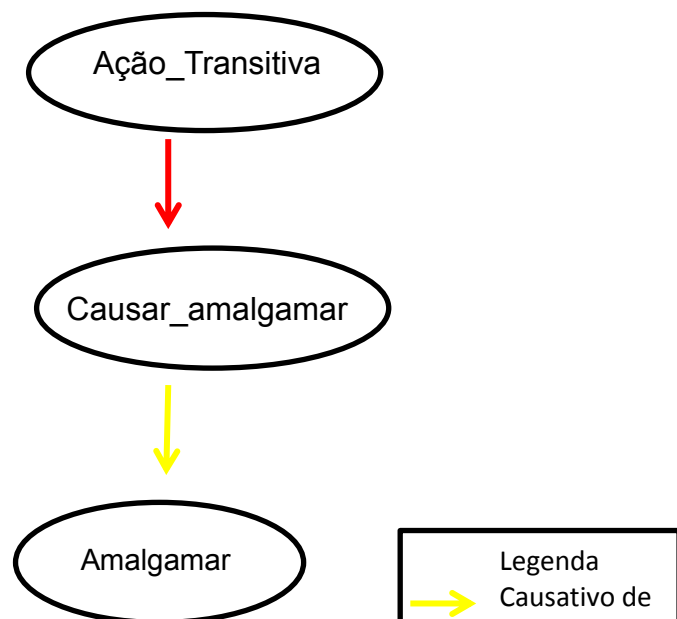


Diagrama 3: *Frame* *Causar\_Amalgamar* e suas relações.

Desse modo, *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, como no caso do *frame* *Amalgamar*, exemplificado na sentença: “A64- Ele faz grupo de três”. Enquanto que *Incoativo de* é uma relação entre um *frame* e o *frame* de *Evento*, não havendo, portanto, atribuição do papel de agente ao sujeito sintático. Essa relação ocorre entre os *frames* *Formar\_relações* e *Relacionamentos*, *frame* este exemplificado em “A65- A gente virou amigo”.

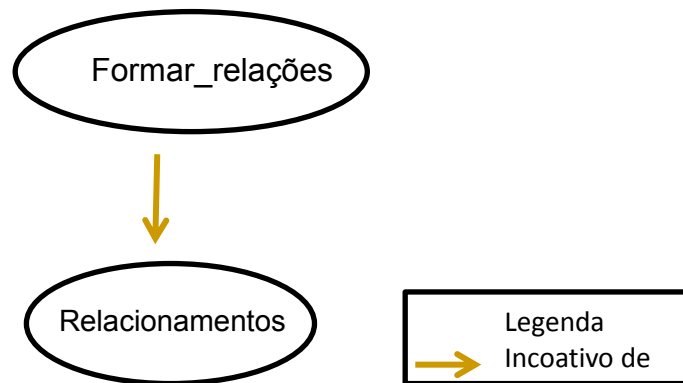


Diagrama 4: *Frame* *Formar\_relações* e suas relações.

Por fim, a relação denominada por *Ver também* ocorre quando existem grupos de *frames* parecidos que devem ser cuidadosamente diferenciados entre si.

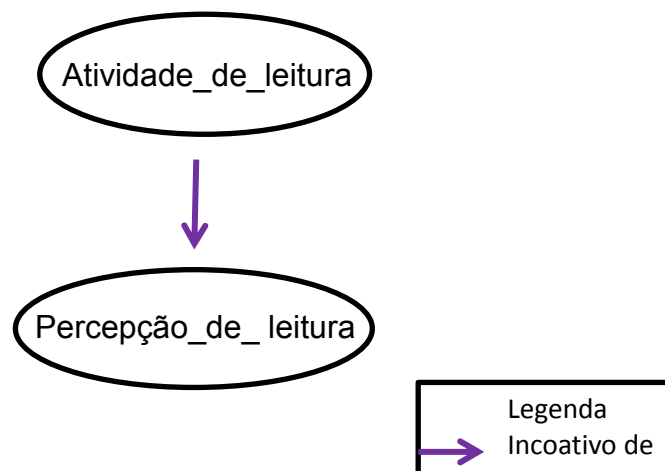


Diagrama 5: *Frame* *Atividade\_de\_leitura* e suas relações.

Diante dos comentários e definições tecidos acima, percebemos que, embora a Semântica de *Frames* surja como abordagem dedicada aos problemas da semântica lexical, é inegável sua importância também para a semântica do discurso – basta levarmos em conta o elevado grau de sistematicidade que a postulação dos *frames* oferece aos processos conceptuais de inferenciação. Por esse motivo, propomos que esta teoria é uma importante ferramenta para a análise do discurso, uma vez que através dela buscamos a explicação da significação textual a partir das significações desencadeadas pelas unidades linguísticas que compõem o texto, conforme será melhor apresentado no capítulo de análise. (Cf. Capítulo 4).

### 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*A palavra não foi feita para enfeitar,  
brilhar como ouro falso;  
a palavra foi feita pra dizer.*  
Graciliano Ramos, 1948

Para Fillmore (1982) “palavras representam categorias”. Para Graciliano (1948), “a palavra foi feita para dizer”. Poeta e linguista, a seu modo, falam de uma só coisa – palavras não evocam listas de sentidos; evocam experiências, memórias de eventos, crenças, situações, fatos. Por isso “dizem”! Este é um fundamento da Semântica de *Frames* (e da Linguística Cognitiva), âncora teórica central deste estudo (cf. Capítulo 2). Esta deve, portanto, ser também a chave das definições metodológicas do presente estudo que passamos a descrever e justificar.

Dado o fato de nosso foco analítico ser a perspectiva discursiva de alunos sobre a experiência vivenciada em um projeto escolar, a escolha metodológica recai, em primeira mão, na construção de um *corpus* específico - natural, mas não espontâneo, recolhido a partir de um instrumento usado em um Estudo de Caso. Temos ainda as escolhas definidoras de um modelo de análise do discurso baseado na Semântica de *Frames* que vem sendo construído pelo conjunto de estudos desenvolvidos dentro de dois macroprojetos de nosso GP (cf. Introdução). Tal modelo implica uma abordagem qualitativa dos dados, considerados, primeiramente, em termos de uma categoria semântica, o *frame* (cf. seção 2.2), e tratados nos termos computacionais desenhados pela *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>). Com vistas a dar conta do caráter híbrido de nosso estudo (linguístico e educacional), segue-se a tal trato semântico um exercício hermenêutico baseado em categorias provenientes do campo educacional e de outras áreas, como Protagonismo juvenil, Autoria e Autoridade,

Afetividade e Autoridade, Autoestima e Desempenho escolar, entre outras. Procede-se ainda a uma abordagem quantitativa complementar, usada para se apurar a frequência simples de alguns dados postos em evidência pela análise de *frames* e suas redes.

Dentro do percurso definido, a primeira seção (3.1) define nossa escolha metodológica central, a saber, o Estudo de Caso, uma abordagem de natureza qualitativa, constituída a partir de um processo de imersão de caráter etnográfico. Em seguida, justifica-se o uso de procedimentos analíticos de ordem quantitativa nesta cena de pesquisa qualitativa. Na segunda seção (3.2), apresentamos os fundamentos para elaboração de nosso instrumento principal de pesquisa – as entrevistas semiestruturadas. Na seção 3.3, procedemos à descrição do cenário investigativo escolhido; na 3.4, descrevemos a forma de constituição e tratamento do *corpus*. A subseção 3.4.1 visa à descrição dos procedimentos analíticos vinculados ao uso da ferramenta computacional disponibilizada pela *FrameNet* para a análise do discurso discente. Por fim, a subseção 3.4.2 apresenta a descrição do perfil dos sujeitos investigados para contrapormos aos resultados analíticos encontrados em seu discurso.

### **3.1. O estudo de caso – nossa primeira escolha metodológica**

No âmbito metodológico, a primeira escolha foi o Estudo de Caso. Segundo Yin (2001), este tipo de pesquisa pode ser utilizado para se explorarem aspectos da realidade. Nas palavras do autor: “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p.36). Não se buscam, nestes estudos, soluções para as questões, para os problemas enfrentados. Pelo contrário, sua orientação se dá em torno das perguntas “como?” e “por quê?” tais fenômenos ocorrem em uma realidade específica e delimitada. Nesse sentido, o principal intuito desta abordagem não é descrever o objeto analisado, mas, sobretudo, explicá-lo.

A escolha dessa metodologia se justifica, portanto, ante a natureza de nosso objeto de pesquisa e do recorte dado – *Quais indicadores de sucesso estão presentes em um projeto de dramaturgia de uma escola pública de Juiz de Fora?*. Trata-se, pois, de uma pergunta levantada em torno de um fenômeno cujos indicadores buscamos desvelar em uma comunidade específica e claramente delimitada. De igual modo, os resultados aqui aferidos se

circunscrevem a tal realidade, sem permitir generalizações analíticas maiores sobre a realidade educacional brasileira.

A constituição do presente Estudo de Caso implicou também o uso de procedimentos de cunho etnográfico. De acordo com Blommaert & Jie (2010), a etnografia é entendida:

Como um método de coletar tipos particulares de dado e, com isso, algo que pode ser adicionado aos demais instrumentos. (...) No campo da linguagem, a etnografia é popularmente vista como uma técnica e uma série de proposições através das quais algo pode ser dito sobre o contexto. (BLOMMAERT & JIE, 2010, p. 4)

Nas pesquisas realizadas, principalmente, no âmbito da linguagem, busca-se, com a etnografia, subsidiar e enriquecer a análise dos dados. No nosso caso, os procedimentos adotados consistiram na imersão por um período de seis (6) meses na comunidade estudada, com um total de 15 visitas, observando e interagindo de modo a captar, em especial, as vivências discentes não só no projeto de teatro, como em todo o cotidiano escolar. Um Diário de Bordo registra as impressões do pesquisador que serão usadas como dados auxiliares na análise e interpretação do discurso discente captado nas entrevistas semiestruturadas (cf. seção 3.2).

Outro ingrediente metodológico deste Estudo de Caso consiste em uma abordagem mista dos dados.

Sabe-se que a metodologia de Estudo de Caso tradicionalmente vincula-se à abordagem qualitativa dos dados (YIN, 2001). Ao longo da história das pesquisas humanas, há uma longa tradição de oposição dos procedimentos quantitativos e qualitativos de investigação. Frequentemente, esses dois métodos são encarados como distintos e incompatíveis, não havendo possibilidade de se trabalhar com os dois paradigmas, uma vez que representariam modos opostos de concepção ontológica e de concepção epistemológica do pesquisador (SCHWANDT, 2000, 2006).

Em reação a essa polarização, no final do século XX, ocorre um novo movimento intelectual: a metodologia mista. Estudos desenvolvidos desde então (TASHAKKORI & TEDDLIE, 1998; JONES, 1997; SCHWANDT, 2000) têm apontado para os ganhos no saber investigativo quando se reconhecem o que há de positivo e negativo nesses dois métodos e se trabalha com a complementariedade entre eles.

Nesse sentido, justificamos o fato de realizarmos um Estudo de Caso com uma abordagem mista dos dados, o que implica a associação de métodos qualitativos e quantitativos. De fato, dada a pequena dimensão de nossa base de dados (cf. seção 3.4),

fazemos um uso de frequência simples de ocorrências de *frames* e de seus elementos (EFs) e unidades lexicais (ULs). O suporte teórico para tal procedimento que vem sendo utilizado em todos os Estudos de Caso de nosso GP (cf. seção 1.1) baseia-se nos nomeados Modelos Baseados no Uso (CROFT & CRUSE, 2004), cujo fundamento central será explicitado, de modo abreviado, a seguir.

Para tais Modelos afinados com uma visão construcional<sup>13</sup>, *a linguagem emerge do uso*, o que significa afirmar que categorias e estruturas linguísticas estão intrinsecamente relacionadas ao contexto em que são evocadas; elas se formam a partir de “enunciações específicas, em situações particulares de uso” (CROFT & CRUSE, 2004, p.4). Nesse sentido, sugerem os autores, uma construção pode ser analisada de acordo com a sua **convencionalização e produtividade**. Quanto maior a frequência de ocorrência/*token* de uma estrutura linguística, maior seu grau de convencionalização. Já a frequência de tipos/*types* relaciona-se à produtividade dessa construção (CROFT & CRUSE, 2004). Portanto, o que os autores sugerem é que a frequência de uso na linguagem é constitutiva da arquitetura cognitiva da gramática, do léxico e do discurso.

Partindo destes pressupostos, nossa expectativa é de que a frequência de ocorrência de determinada UL, de um EF ou de um *frame* (cf. Capítulo 2) no discurso discente nos aponte o grau de convencionalização de determinada experiência na comunidade pesquisada. Nesse sentido, ter à mão as experiências mais evocadas na perspectiva discente sobre o projeto de dramaturgia significa dispor de uma chave para a compreensão de tal realidade.

A seguir, passamos à apresentação de nosso principal instrumento de pesquisa, justificando a escolha das entrevistas semiestruturadas.

### 3.2.O principal instrumento: as entrevistas semiestruturadas

A entrevista semiestruturada caracteriza-se por conter questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses relacionadas ao tema central da pesquisa, que são os responsáveis por fazer surgir novas hipóteses que gerarão novas perguntas a partir das respostas dos entrevistados.

---

<sup>13</sup> As teses de Tomasello (1999, 2003) sobre a ontogênese da linguagem e sobre a aquisição e uso da gramática convergem nesta direção. Modelos de Gramática da Construção (GOLDBERG, (2006), por exemplo), postos pela Linguística Cognitiva, também preconizam tais fundamentos.

Tal instrumento está focalizado em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista (MANZINI, 1990). Segundo o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergirem informações de forma mais livre, uma vez que as respostas não estão condicionadas a uma padronização:

Na entrevista semiestruturada, a resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida. Geralmente, a entrevista semiestruturada está focalizada em um objetivo sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O uso de gravador é comum a este tipo de entrevista. É mais adequada quando desejamos que as informações coletadas sejam fruto de associações que o entrevistado faz, emergindo, assim, de forma mais livre. (MANZINI, 1990, p.154)

Várias críticas têm sido feitas a este instrumento quanto à fidedignidade dos dados obtidos nas pesquisas em que é utilizado. Segundo Bugeda (1974 *apud* MANZINI, 1990), os problemas desta metodologia referem-se, basicamente, à manipulação de resposta pelo entrevistador, à influência do entrevistador nas respostas do entrevistado, que pode ocorrer inconscientemente, e ao possível constrangimento do entrevistado perante à situação de pesquisa, que pode levar ao *maskamento* das respostas, o chamado *paradoxo do pesquisador* nos termos de LABOV (2008, [1967]). Entretanto, de acordo com Manzini (1990, p.150), “a entrevista é mais do que isso, ou seja, entrevistar significa envolver-se em processo de interação, significa interagir e, sob esse ângulo, tais críticas tornam-se simples características ao invés de problemas”.

Cientes deste risco, procuramos minimizá-lo, de modo que a entrevista não se configurasse como simples técnica. Um dos procedimentos nesta direção foi o envolvimento e imersão do entrevistador na comunidade pesquisada meses antes da coleta dos dados (cf. seção 3.1). Adotamos um viés etnográfico nesta pesquisa, para que ficássemos mais próximos dos sujeitos investigados até o dia de aplicar o instrumento e, com isso, evitarmos timidez e constrangimentos durante a entrevista.

Com relação à influência indireta nas respostas dos participantes causada pela própria pergunta, utilizamos, como procedimento de análise, a distinção entre *frames evocados* pelo pesquisador e *invocados* (cf. Capítulo 2 e 4) pelos entrevistados para que a análise dos resultados ficasse mais clara.

Já no que tange ao *paradoxo do pesquisador*, buscamos contorná-lo através de um planejamento e elaboração de um roteiro de perguntas. Uma vez que a entrevista é



fundamentalmente um processo de interação social, uma falha na definição do papel de entrevistador pode refletir na construção, pelo entrevistado, do seu próprio papel durante a interação (MANZINI, 1990). Por esse motivo, as questões iniciais do instrumento de pesquisa são de fácil resposta, relacionadas, essencialmente, às questões socioeconômicas e culturais dos alunos. Gradualmente, foram inseridas questões de âmbito mais pessoal para, posteriormente, se chegar ao foco da nossa pesquisa: as atividades realizadas durante as aulas de teatro (cf. seção 3.4). Manzini pontua que:

O estabelecimento de um *rapport* – clima de segurança e confiança – é recomendável no início da entrevista e pode ser conseguido com sinceridade e franqueza por parte do entrevistador. (...) Iniciando-se com perguntas pouco embaraçosas e de fácil resposta que exija pouca elaboração mental e incluindo gradualmente questões mais difíceis de serem respondidas, que envolvam maior elaboração por parte do entrevistado, o roteiro pode ajudar na obtenção de respostas. (MANZINI, 1990, p.151).

Vale ressaltar que, mesmo assim, houve respostas vagas e imprecisas que podem estar relacionadas ao nervosismo e à ansiedade tanto do entrevistador, fazendo perguntas ambíguas ou pouco claras, quanto do entrevistado, realizando divagações ou respondendo o mínimo possível. Nesses casos, foi necessária a repetição ou ajuste da pergunta, o que, para MANZINI (1990), não se trata de um problema, mas, sim, da característica fundamental da entrevista semiestruturada, que é a de permitir que o entrevistador controle a conversa ao mesmo tempo em que dá certo grau de liberdade de iniciativa para o sujeito entrevistado.

Uma vez explicitada e justificada nossa escolha pela composição do instrumento investigativo, passemos à apresentação do nosso cenário de pesquisa.

### **3.3. A escolha do cenário investigativo**

Tal como vem sendo apresentado (Cf. Introdução), o presente trabalho elegeu como cenário investigativo uma escola pública de ensino fundamental incompleto (da educação infantil ao 6º ano do ensino fundamental), com um total de, aproximadamente, 400 alunos, do município de Juiz de Fora. Em termos de ambiente físico da escola e de seus usos – visto que a comunidade pode utilizar os espaços escolares, como a quadra e o campo, desde que com agendamento prévio - cabe pontuar alguns aspectos. A escola está situada em área espaçosa com quadra poliesportiva coberta, campo gramado descoberto, refeitório amplo, espaço de convivência coberto e descoberto, biblioteca com grande gama de livros, além de salas específicas para os projetos da escola, como o de dramaturgia e o de contadores de história,

todas equipadas e decoradas de acordo com o intuito de cada projeto. A sala de teatro, por exemplo, possui sala de sonoplastia, palco, espaço para guardar os cenários e fantasias, além de ar condicionado.

A escolha desta escola se deveu ao reconhecimento, entre professores e gestores, de seus ótimos indicadores internos (não há avaliações externas na rede municipal), apesar de estar situada em um bairro da zona leste de Juiz de Fora (Linhares) de alta vulnerabilidade social e significativa participação no quadro de violência atual registrado na cidade (3º lugar no *ranking* de violência da cidade em diagnóstico realizado pela Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS))<sup>14</sup>. Ademais, neste bairro, localiza-se o Centro de Remanejamento do Sistema Prisional (CERESP), o que traz um sentimento ainda maior de insegurança à comunidade local.

Outro dado relevante que demonstra em qual ambiente está inserida a escola pesquisada é o levantamento da Secretaria de Assistência Social (SAS), realizado em fevereiro de 2009, que indica o mapa da exclusão social que, em Juiz de Fora, é também delimitada por regiões. Segundo esse estudo, naquela época, havia pessoas nesta cidade vivendo com menos de um dólar por dia, menos de 71 reais por mês. A maioria dos bairros que se enquadra nesse rendimento situa-se na zona leste, nosso ambiente de pesquisa.

Abaixo, ilustramos o Mapa da Renda<sup>15</sup> (2009) em Juiz de Fora ao lado do mapa geográfico<sup>16</sup> para facilitar a identificação das regiões, alertando que o mapa sobre a divisão da renda inclui também as regiões rurais.

---

<sup>14</sup> Os índices de violência têm crescido consideravelmente em Juiz de Fora, com envolvimento, principalmente, de menores de idade. De acordo com dados da Secretaria de Estado de Defesa Social (SEDS), atualmente, a cidade ocupa a posição de 2ª cidade mais violenta do estado. Em 2013, foram contabilizados 100 homicídios na cidade, um aumento de 53,8% com relação a 2012. Em 2014, o número se manteve. Ocorreram 101 homicídios. Em 2015, até a data de 23/02/15, a cidade contabilizou 21 assassinatos. Índice extremamente alto. Disponível em: <http://g1.globo.com/mg/zona-da-mata/noticia/2014/10/numero-de-homicidios-em-juiz-de-fora-em-2014-e-maior-que-2013.html>. Acesso 23/01/15, às 11:23 hs.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.acesa.com/cidade/arquivo/jfhoje/2009/02/10-exclusao/>. Acesso 23/01/2015 às 13:30.

<sup>16</sup> Disponível em: <http://www.acesa.com/jfmapas/regioes.php>. Acesso 23/01/2015 às 13:34.



Figura 1: Mapa geográfico de Juiz de Fora

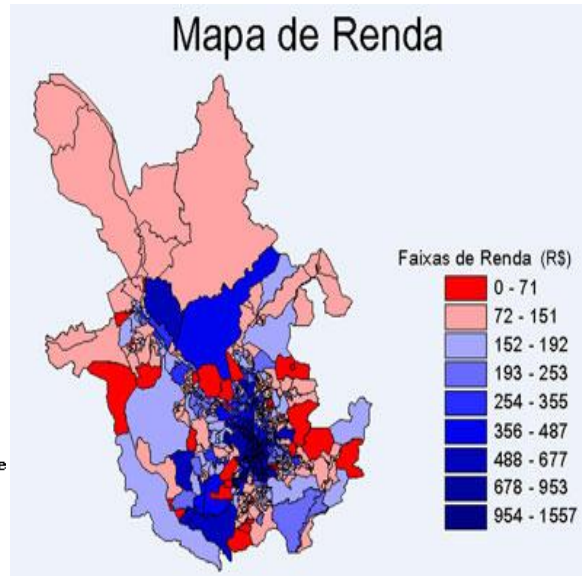


Figura 2: Mapa de Renda em Juiz de Fora- 2009

Confrontando os mapas, veem-se as cores vermelho e rosa – piores índices de renda – cobrindo a zona Leste da cidade.

Entretanto, ainda que situada nesse cenário, a escola não apresenta questões de violência entre alunos, uso de drogas, nem ação externa de depredação (arrombamento, pichações, roubos), fatos tão frequentes em outros cenários escolares. Destaca-se, ainda, o fato de a escola não possuir muros que a cerquem (cf. Diário de Bordo, Anexo 2); a frente da escola possui apenas uma grade verde de altura mediana. Além disso, a parte de trás e a lateral dela dão para um amplo terreno vazio. Mas, nem mesmo esse fato facilitador permite que a escola sofra invasões. Isso porque há um envolvimento de toda a comunidade com a escola. Além da possibilidade de utilização dos espaços escolares, por exemplo, da quadra (cf. seção 3.3), há projetos dos quais alunos e moradores do bairro podem participar, como o de artesanato. Assim, há um sentimento de pertencimento da escola àquela comunidade que inibe possíveis invasões e depredações.

Foram estas as contraditórias razões que nos levaram a pesquisar o ambiente em questão. Partimos à procura de quais práticas eram vigentes na escola e quais delas seriam as responsáveis por tamanho sucesso em um cenário tão hostil quanto o que está inserida.

Uma vez apontado nosso cenário investigativo, passemos para a constituição e tratamento dos *corpora*.

### 3.4. Constituição do *corpus* e procedimentos analíticos

Conforme explicitado (cf. seção 3.2), os alunos responderam oralmente a uma entrevista semiestruturada, cuja coleta se deu a partir da busca de criação de uma situação distensa e de naturalidade para o entrevistado, para que os sujeitos pudessem ficar confortáveis e, assim, respondessem o mais espontâneo possível.

Para que isso pudesse acontecer, alguns procedimentos foram adotados (cf. seção 3.2) e, dentre eles, a formulação de roteiro de pergunta com, primeiramente, questões no âmbito sociocultural, cujo intuito era fazer com que o entrevistado se sentisse mais confortável no momento das questões que conduzem ao tema da pesquisa (a partir da 16). Essas perguntas iniciais (de 1 a 15), que ajudaram no momento de abordagem do informante, bem como em todo o desenrolar da entrevista, são apresentadas no Quadro 1 abaixo, lembrando que perguntas adicionais foram feitas a partir de “deixas” que os informantes forneceram, como é de se esperar de uma entrevista semiestruturada:

#### ROTEIRO DE PERGUNTAS

- 1) Como você se chama?
- 2) Você gostaria de ter um apelido, através do qual você gostaria de ser chamado nesta pesquisa?
- 3) Qual é a sua idade?
- 4) Em que ano você está na escola?
- 5) Diga-me quantas pessoas moram com você?
- 6) Qual é o parentesco que estas pessoas têm com você?
- 7) Qual é a profissão dos responsáveis por você?
- 8) Qual é a sua religião (caso a tenha)?
- 9) O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?
- 10) O que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?
- 11) Em relação a sua família, vocês fazem as refeições todos juntos à mesa?
- 12) Vocês têm o hábito de ler livros, jornais e revistas?
- 13) Vocês fazem atividades de lazer juntos?
- 14) Você vê televisão? Com que frequência?
- 15) Conte-me um pouco de sua história, sobre sua família, seus amigos, sua escola.
- 16) Você gosta da escola? Por quê?

- 17) Você gosta de vir para a escola para frequentar as atividades extraclases que escola oferece?
- 18) Quais atividades você frequenta e de qual você gosta mais? Por quê?
- 19) Você faz parte do projeto de teatro na escola. Conte-me o que você faz durante esses encontros com o grupo de teatro.
- 20) Você acha que melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar esse grupo? Por quê?

Quadro 1: Roteiro de perguntas

Sendo assim, os alunos construíram seus relatos não de forma espontânea, mas a partir de questões propostas pelo pesquisador. Entretanto, cabe ressaltar que as perguntas apenas direcionavam o olhar acerca da resposta, o entrevistado teve liberdade de construir sua resposta, como é em uma entrevista semiestruturada.

Os dados coletados a partir deste roteiro de entrevista serviram a duas finalidades da pesquisa. As questões de 1 a 15 levaram à construção do perfil socioeconômico e cultural dos entrevistados e serão tratadas neste capítulo à seção 3.4.2. As demais respostas, focalizando a vivência escolar e, em especial, o projeto de teatro, constituíram a base de dados, o *corpus* específico, sujeito aos procedimentos semânticos (Semântica de *Frames*) e a um exercício hermenêutico constituído para a análise do discurso dos discentes. São estes procedimentos analíticos que passamos a detalhar na próxima subseção, apresentando, em primeiro lugar, o trato metodológico derivado do projeto lexicográfico – a *FrameNet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>).

### 3.4.1. A *FrameNet* – o suporte analítico do discurso discente

Conforme anunciado, a *Framenet* (<https://framenet.icsi.berkeley.edu/fndrupal/>) é um recurso lexicográfico que possui como base a Semântica de *Frames* e se apoia em evidências extraídas de um *corpus* (cf. Capítulo 2).

No presente estudo, utilizamos o modelo de anotação de texto corrido (cf. seção 2.3) proposto por este programa, pois partimos dos textos dos alunos, de modo a identificar quais são os *frames* emergentes e qual a frequência em que ocorrem. Porém, não anotamos todas as ULs presentes, somente aquelas mais frequentes e que se tornam, portanto, fundamentais para

a nossa análise (cf. seção 3.1). Desse modo, são anotadas apenas aquelas que nos ajudam a delinear as práticas de sucesso presentes no espaço escolar em questão. (Cf. Capítulo 4).

Para cumprirmos esta meta analítica, algumas etapas procedimentais antecederam a anotação, como enumeramos a seguir:

- i. Transcrição do *corpus* específico colhido;
- ii. Etiquetação para preservar a identidade dos sujeitos investigados: os entrevistados receberam letra A de aluno (para diferenciar a entrevista do professor, cuja letra foi P); um número indicando o ano em que estão, no caso 6 – 6º ano -, e, por fim, um número que o identifica – feito por ordem alfabética. Desse modo, as entrevistas ficaram assim identificadas: A61; A62 (...) A67.
- iii. Levantamento do elenco de Unidades Lexicais (UL) e Unidades Construcionais (UC) mais frequentes no discurso. Para tanto, utilizamos a ferramenta computacional da Linguística de *Corpus WordSmith Tools*.
- iv. Uso da ferramenta *Concord*, para a observação dos contextos em que essas ULs e UCs aparecem de modo a verificar os *frames* que foram, de fato, evocados.
- v. Posterior anotação no *desktop* da *Framenet* das ULs e UCs evocadas recorrentemente, relacionando-as aos *frames* descritos pela plataforma, anotando os Elementos de *Frames* (EFs – micropapeis temáticos presentes na cena), bem como a função sintática destes (argumento externo, objeto direto etc) e o tipo sintagmático – nominal, preposicional e outros.

Após esta etapa de anotação, verificamos a necessidade de se criarem novos *frames* ainda não propostos pela plataforma, além de analisarmos as relações entre todos os *frames* elencados de modo a se constituir a rede semântica entre *frames* – o *Frame Grapher* (cf seção 2.3). A quantificação dos dados - frequência simples de cada *frame* e de ULs e EFs com algum relevo - constituiu-se em outro procedimento justificado a partir dos Modelos Baseados no Uso (cf. seção 3.1).

Esta é, pois, a base procedimental da análise semântica do discurso usada neste estudo e em outros que o antecederam (cf. seção 1.1). A ideia que vem sendo perseguida pelo grupo de pesquisadores que nos são posteriores seria a constituição de procedimentos de análise do

discurso replicáveis, baseados na Semântica de *Frames* e nos Modelos Baseados no Uso (cf. seções 2.2 e 3.1), de modo a servir à compreensão da realidade social em campos outros para além da Linguística (MIRANDA & BERNARDO, 2013)

Contudo, há uma singularidade nos procedimentos deste trabalho. Trata-se do primeiro estudo de caso de nosso GP em que a anotação de *frames* se dá no *Desktop* da *FrameNet* Brasil. Desse modo, pela primeira vez não realizamos as anotações à mão. Utilizar tal ferramenta propiciou uma análise mais refinada dos dados, uma vez que se exige maior cuidado durante a anotação. Como devemos anotar cada EF nas suas três camadas – elemento de *frame*; função sintática e tipo sintagmático -, uma anotação equivocada não passa despercebida. Além disso, a própria ferramenta fornece ao final da anotação um relatório demonstrando a quantidade de anotação de cada *frame* evocado, o que facilita o trabalho do pesquisador. Por se tratar do primeiro trabalho a realizar anotação no *Desktop*, o procedimento foi bem demorado, pois a maioria dos *frames* relacionados ao processo ensino-aprendizagem ainda não foram traduzidos, muito menos possuem ULs introduzidas. Entretanto, à medida que mais trabalhos nesse viés forem sendo realizados, a ferramenta trará um grande salto, já que o trabalho do pesquisador será de apenas anotar as sentenças de sua escolha, uma vez que os *frames* estarão traduzidos e com as ULs introduzidas. O pesquisador, desse modo, poupará uma grande quantidade de tempo.

### **3.4.2 O perfil dos sujeitos investigados**

O perfil dos sujeitos investigados foi traçado a partir da primeira parte de nosso instrumento investigativo, voltada para o perfil socioeconômico e cultural dos alunos (cf. seção 3.4). O primeiro conjunto de perguntas (de 1 a 15) diz respeito a informações pessoais de cada aluno e sua estrutura familiar. Observemos cada um dos indicadores resultantes da análise de tais dados:

#### **a) Idade, sexo e religião**

A faixa etária dos alunos pesquisados varia entre 10 e 13 anos. Segundo os documentos oficiais – principalmente a Lei no 11.274/2006 e a Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, do Conselho Nacional de Educação – a idade ideal para alunos do 6º ano seria de 11

anos. Consideramos como tendo idade adequada os alunos de tal ano que declararam ter 10 ou 11 anos; o que divergia disso foi considerado como distorção série/idade. Dessa forma, em nossos dados, observamos que a maioria esmagadora dos alunos apresenta a idade adequada para cursar a série na qual está matriculada – (86%) – contra 14% que estão fora da faixa etária relativa à série que cursam.

Esse dado é bastante interessante, pois se trata de um reflexo do bom ambiente para o processo ensino-aprendizagem, demonstrando um baixo grau de repetência entre os alunos. A título de comparação, outra escola situada no mesmo bairro, de acordo com o Portal IDEB (<http://www.portalideb.com.br/escola>), possui taxa de 27% de reprovação, praticamente o dobro da verificada na escola pesquisada.

Com relação ao sexo dos discentes, a maioria dos sujeitos é do sexo masculino – 86% – contra 14% do sexo feminino. Já com relação à religião, a totalidade dos alunos se declarou pertencente a uma religião cristã, sendo 57% católicos e 43% evangélicos.

#### **b) Residência dos entrevistados**

Com relação ao local onde os alunos moram, não encontramos uma grande variedade de bairros, justamente pelo fato de a escola pesquisada estar localizada em um bairro da periferia de Juiz de Fora. Desse modo, 100% dos alunos moram nessa mesma região, a saber, a zona leste. Portanto, nossos sujeitos investigados residem, majoritariamente, em bairros com alto índice de exclusão social (cf. seção 3.3).

#### **c) A constituição familiar e a profissão dos responsáveis.**

Com relação à estrutura familiar dos sujeitos investigados, observamos que sua esmagadora maioria vive com pai e mãe (72%). Em segundo lugar, temos 14% que moram com apenas a mãe e o mesmo índice que mora com a avó – categoria “Outros” -, como podemos observar no gráfico que se segue:



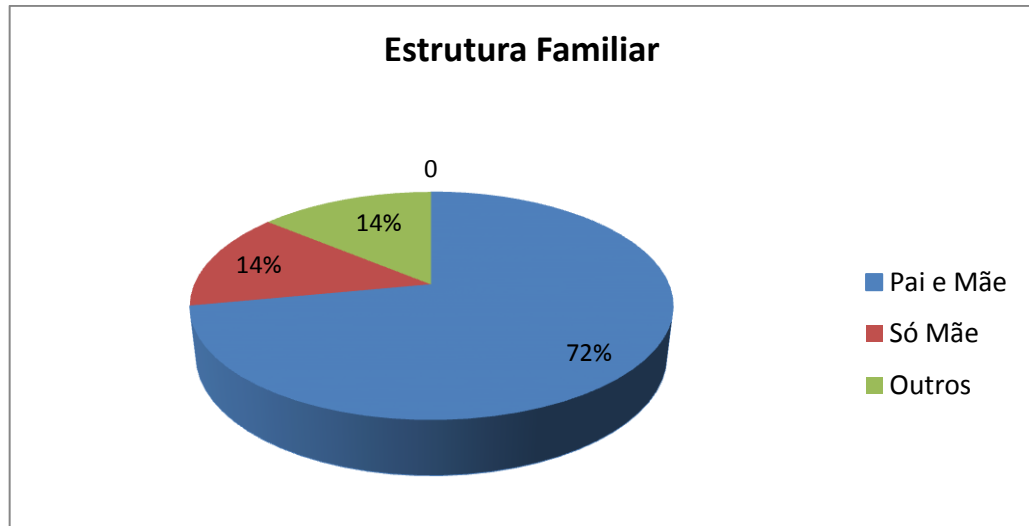


Gráfico 1 – Estrutura familiar

Os dados acima apontam para a predominância da constituição prototípica de família, ou seja, a presença do pai e da mãe conjuntamente no ambiente domiciliar. Esse índice pode ser considerado um importante fator para o sucesso na escola, pois se sabe que, para que haja um avanço no processo ensino aprendizagem, é necessária uma equação entre escola e família.

No que concerne à profissão dos responsáveis, agrupamos as respostas em categorias propostas pela Universidade Federal de Juiz de Fora, em seu questionário socioeconômico aplicado aos candidatos ao vestibular.<sup>17</sup>

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.

<sup>17</sup> O agrupamento em questão foi retirado da dissertação de Fontes (2012).

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.

Quadro 2 – Agrupamento das profissões

Assim, após categorizar as profissões dos responsáveis dos sujeitos investigados em cada um dos agrupamentos acima, percebemos que a totalidade dos pais desses alunos exercem profissões pertencentes aos grupos 4, 5 e 6. Esse índice significa dizer que, muito provavelmente, esses responsáveis apresentam um baixo grau de escolaridade e possuem um emprego mal remunerado. Abaixo, segue o gráfico:

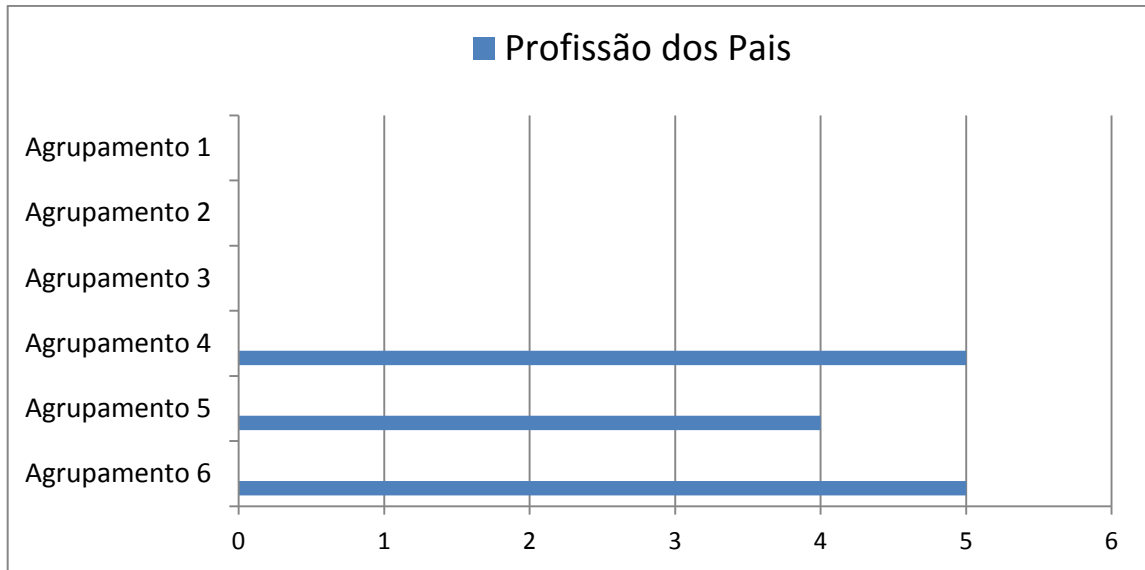


Gráfico 2 – Profissão dos pais

Passemos, então, às perguntas do nosso questionário que visam identificar marcas culturais, como os programas de lazer mais comuns entre os nossos jovens, quando estes estão nas horas vagas. Observemos o gráfico abaixo:

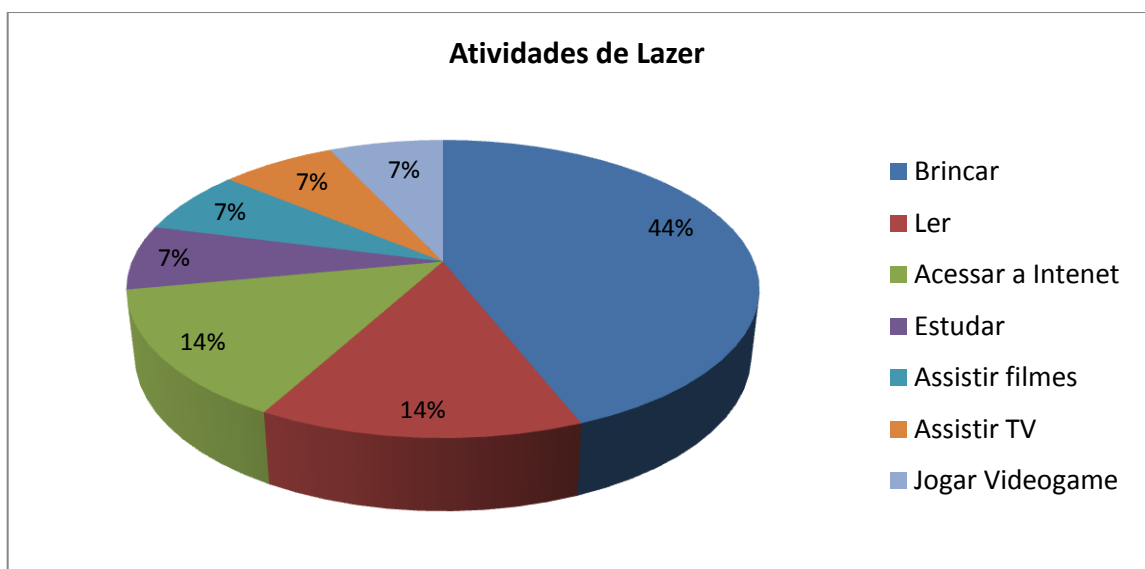


Gráfico 3 – Atividades que realizam nas horas de lazer

A partir dos dados apresentados acima, notamos que a prática de lazer mais comum entre nossos jovens é a de brincar, apresentando 44% das respostas. Tal percentual vincula-se,

por certo, à faixa etária dos entrevistados (de 10 a 13 anos) e a práticas de uma comunidade que ainda tem um acesso restrito à *internet*. Assim, “brincar” ainda se coloca à frente do conjunto de atividades que envolvem o uso de tecnologia eletrônica (ver TV e ver filmes, em vídeos, naturalmente) e digital (uso de *internet*, *videogames*) que totalizam um percentual de 35%. Os demais 21% remetem a práticas escolarizadas de estudo e à leitura. Com relação à leitura, os entrevistados disseram gostar de ler Histórias em Quadrinhos, como *Asterix e Obelix*, romances policiais e outros gêneros voltados para o entretenimento. Além disso, apontaram a biblioteca escolar como a principal responsável por fornecer essas obras.

Por um lado, tais indicadores podem ser vistos como positivos uma vez que colocam em relevo o fato de não estarem tais jovens exclusivamente presos às mídias. Por outro, vê-se também que as práticas de letramento desses jovens vinculam-se, fundamentalmente, a tais mídias eletrônicas e digitais e que são de âmbito mais privado, ou seja, usufruídas em casa, e de modo individual. Nota-se a ausência de práticas públicas de letramento, como ir a exposições culturais, ir ao teatro ou cinema, e/ou de práticas de programas conjuntos em família (confirmadas no Gráfico 3), o que representa uma ausência de oportunidades de vivenciar práticas interacionais e linguísticas reguladoras de condutas nestes cenários. Tais regulações de conduta em ambiente público, tão fundamentais à constituição de um ambiente favorável ao processo de ensino-educação escolar, uma vez não exercidas pela família, tornam-se tarefa exclusiva da escola. E é este um dos propósitos que mobiliza o projeto de teatro, como mostram os resultados de Manfili-Fioravante (2014 - cf Introdução)

Por fim, temos as perguntas voltadas para a identificação das práticas conjuntas mais cotidianas da família, envolvendo os pais e os sujeitos pesquisados. O gráfico abaixo mostra os percentuais dos dados obtidos:

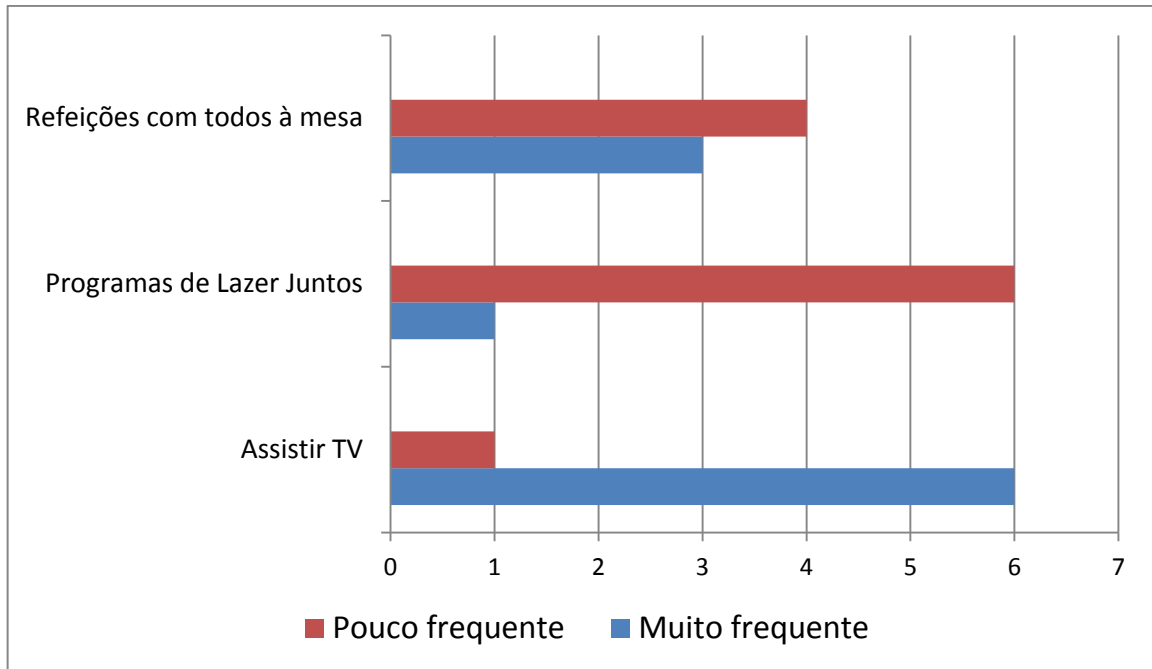


Gráfico 4 – Práticas realizadas com a família

Os dados apresentados mostram claramente que a reunião em família se dá, mais efetivamente, em torno da TV. Esta é, pois, a sua fonte privilegiada de letramento, como os dados do Gráfico 3 já haviam indicado. A baixa frequência de outras práticas coletivas em família (refeições partilhadas à mesa e, em especial, programas de lazer) são indicadores claros para a escola – educar para eventos coletivos, públicos tornou-se uma tarefa escolar, o que demonstra a importância de projetos para a formação desses alunos, tal como o projeto de teatro em investigação (cf. Capítulo 4).

Após o delineamento de nossas escolhas metodológicas e procedimentais, passemos ao capítulo de análise.

#### 4. A ANÁLISE DO DISCURSO DISCENTE

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra e te pergunta,  
sem interesse pela resposta pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*  
Carlos Drummond de Andrade

Nos belos versos de Drummond, o desafio se coloca de modo inverso – são as palavras, com suas “mil faces secretas”, que indagam, descrentes, os homens: *onde está a chave da linguagem?* E as respostas, “pobres ou terríveis”, provindas dos poetas, cientistas ou homens comuns são muitas e diversas. Para a ciência, essa é uma questão especulativa milenar que continua e continuará desafiando o tempo. Em suas distintas perspectivas teóricas, a Linguística do século XXI vem apostando, fortemente, em uma *chave* possível para tal segredo – as significações emergentes no jogo da linguagem, nos usos linguísticos efetivos dos sujeitos em cada enquadre interacional experimentado. Este é um dos pilares da Linguística Cognitiva e, em especial, da Semântica de *Frames* e, por isso, a *chave* que abre nosso olhar analítico sobre o discurso (cf. Capítulo 2). A expectativa é de que nossas respostas, longe de tocarem a “verdade”, ajudem a colocar um ponto de luz no segredo das palavras dos sujeitos discentes investigados e, com isso, contribuam para encontrar outra *chave*, capaz de abrir a porta de uma escola em que se aprende com voz e vez.

Ante tal desafio, o trabalho analítico no presente capítulo consiste em proceder à análise do discurso discente (7 alunos, 6º ano do Ensino Fundamental) nos termos teóricos (cf. Capítulos 1 e 2) e procedimentais apresentados (cf. Capítulo 3). Nesses termos, procedemos à montagem, descrição e interpretação de uma rede de *frames* evocada pelas sequências narrativas que tematizam o projeto de dramaturgia. Como o objetivo é identificar indicadores de sucesso que justifiquem a relevância dada a este projeto por toda a comunidade escolar, este trabalho tem em foco analítico exclusivo as sequências discursivas voltadas para este tópico.

Assim, na seção 4.1 apresentamos o gráfico geral desta rede de *frames*. Na subseção 4.1.1, analisamos cada um dos *frames* presentes na rede *Agir\_intencionalmente* e em 4.1.2 realizamos um exercício hermenêutico sobre esses resultados analíticos. Já a subseção 4.1.3 é dedicada aos *frames* relacionados aos macroframes *Atributos\_graduáveis* e *Comunicação*, com sua interpretação focalizada em 4.1.4. Ao longo deste processo, anotações realizadas pela pesquisadora em seu período de observação da comunidade em foco (cf. seção 3.1) e anotadas no Diário de Bordo (Anexo 2) também servirão à análise. Por fim, em 4.2, dissertamos acerca do desenvolvimento de uma tecnologia de ensino desenvolvida pelo professor de artes cênicas. Esta é, em síntese, a tarefa linguística deste estudo que toma o *frame* - a unidade de análise linguística central - como sua *chave* interpretativa.

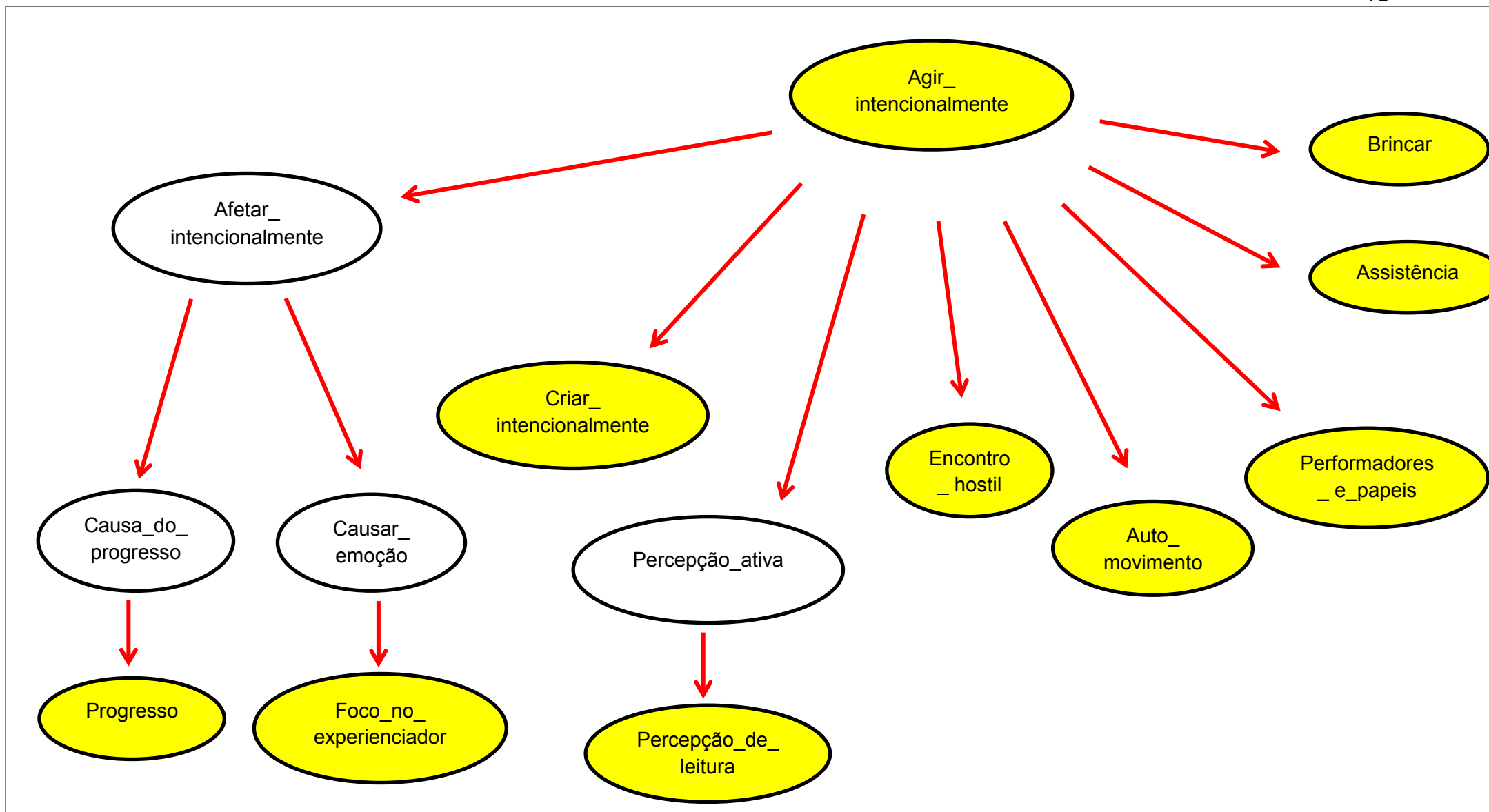
Passemos, pois, à configuração da rede de *frames* emergente.

#### 4.1 A rede de *frames* evocada pelos alunos

Consideradas todas as sequências discursivas discentes em foco, o ponto de partida foi a anotação das Unidades Lexicais (ULs), o que resultou em um quantitativo de 117 ULs. Desse processo, emergiram duas grandes redes de *frames*, através das quais foi possível observar e quantificar as principais ações, sentimentos, avaliações dos alunos, referentes às aulas do projeto de dramaturgia, como passamos a demonstrar neste capítulo.

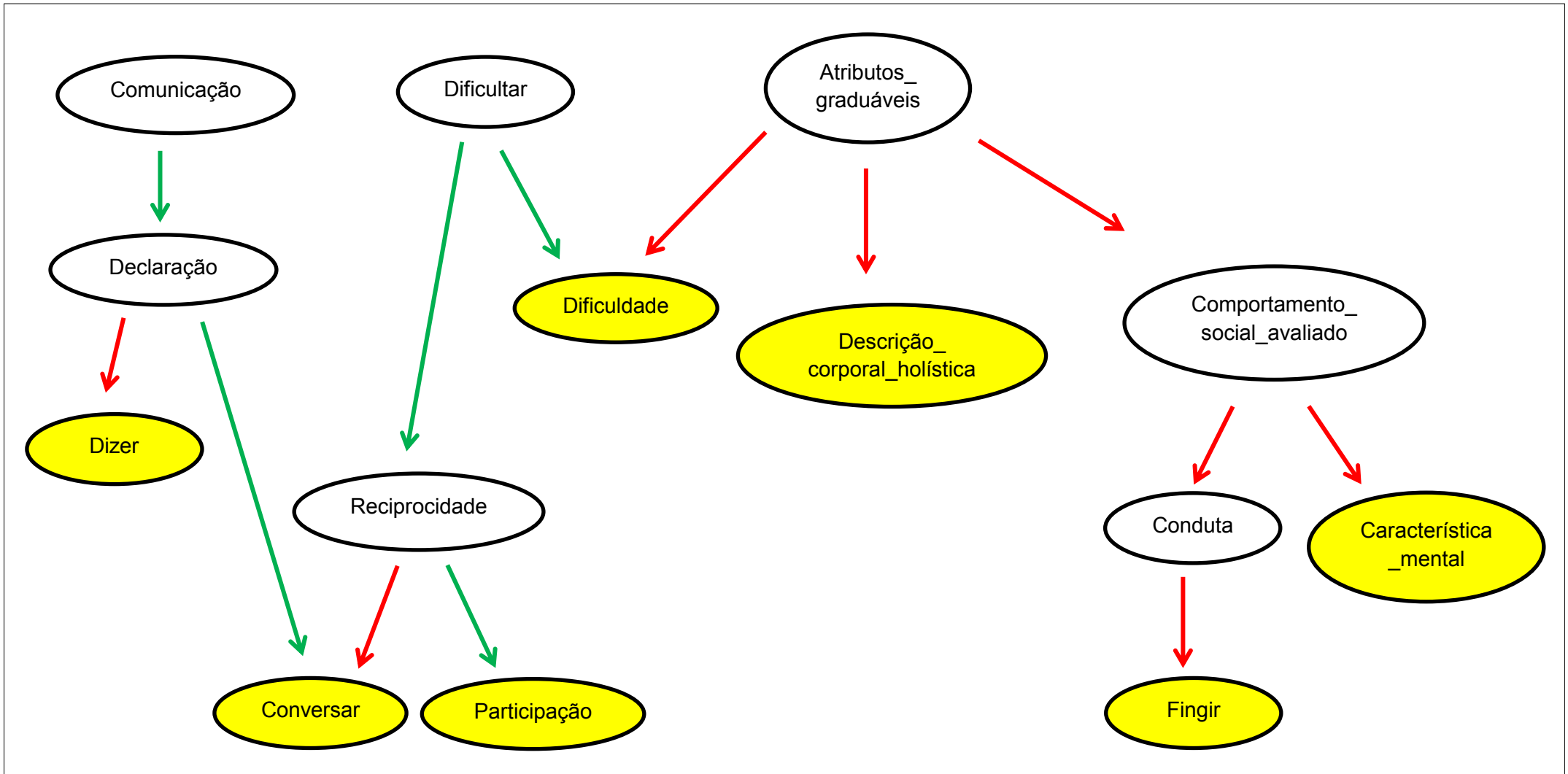
Antes de apresentarmos as redes, cabe ressaltar que, para facilitar sua visualização e entendimento, optamos por colocar tanto os *frames* que realmente são evocados em nossos *corpora* (*realçados na cor amarela*), quanto os que não o foram (*em branco*), mas que constituem a rede hierárquica e suas relações e nos permitem compreendê-la melhor.

Os *FrameGraphers 1 e 2* a seguir desenharam a rede anunciada:



FrameGrapher 1 - Rede de frames 1 – Herdeiros de Agir\_intencionalmente





FrameGrapher 2 - Rede de frames 2 – Herdeiros de Atributos\_graduáveis

Os *FrameGraphers* 1 e 2 mapeiam as redes; uma cujo *frame* pai é *Agir\_intencionalmente* e outra, mais híbrida, com *frames* relacionados a *Atributos\_graduáveis* e *Comunicação*. A primeira apresenta um conjunto de 10 *frames* lexicalizados (*Agir\_intencionalmente*; *Assistência*; *Brincar*; *Criar\_intencionalmente*; *Encontro\_hostil*; *Foco\_no\_experienciador*; *Movimento\_próprio*; *Percepção\_de\_leitura*; *Performadores\_e\_papeis*; *Progresso*) e a segunda, por sua vez, constitui-se de 7 *frames* (*Conversar*, *Descrição\_corporal\_hosilística*; *Dificuldade*; *Dizer*; *Fingir*; *Participação*; *Propriedade\_mental*).

Uma vez desenhadas as redes, passemos a explicitação de cada um de seus *frames*, começando pela rede mais produtiva, a rede 1, *Agir\_intencionalmente*.

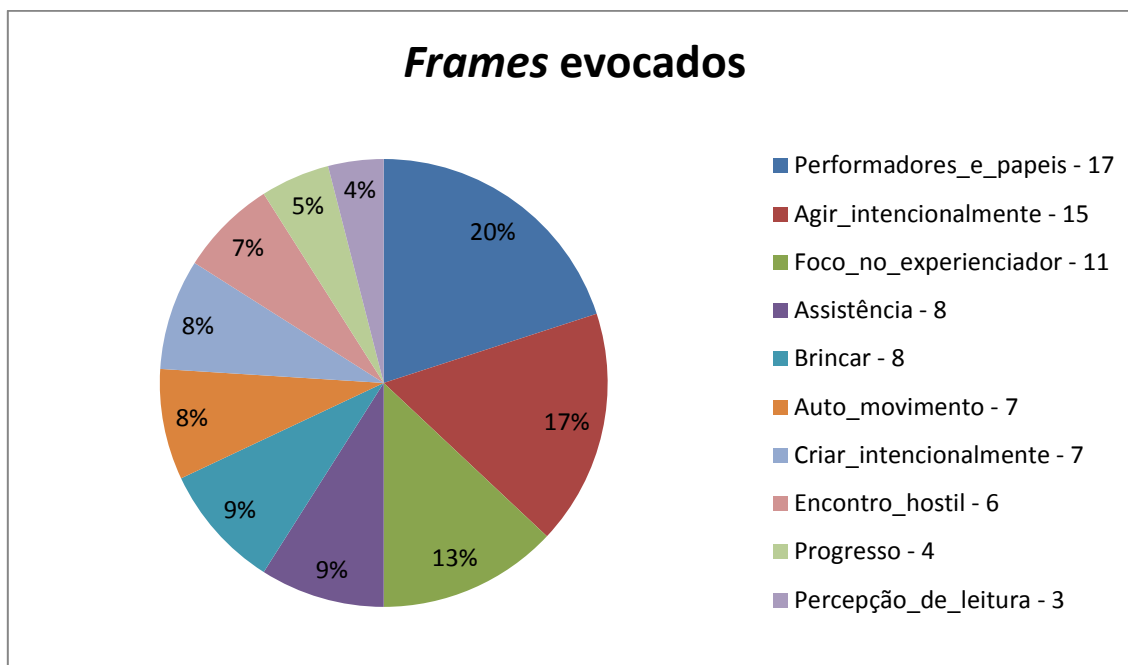
Cabe antes explicitar que, nas seções destinadas à análise dos *frames*, de modo a obter maior objetividade no trato analítico dos dados, optamos por descrevê-los de modo sucinto, apresentando definição e apenas os EFs que emergem no discurso analisado. Os endereços de cada *frame* na *FrameNet* e o Anexo 1, com os *frames* completos, compensarão tal medida.

#### 4.1.1 A rede de *frames* **Agir\_intencionalmente**

A rede *Agir\_intencionalmente* possui 10 *frames* que, somados, representam 86 ULs anotadas, 74% do total.

A análise desta rede - seus *frames* herdeiros e EFs - nos traz, de pronto, o primeiro e mais contundente resultado deste estudo – o traço de Agentividade vinculado à entidade ‘aluno’, marcado, de modo reiterado, em quase a totalidade dos *frames*. Este é, pois, o primeiro indicador do sucesso do projeto de dramaturgia em estudo, cujas práticas pedagógicas colocam o aluno em posição agentiva (cf. subseção 4.1.2).

Em termos de frequência dos *frames* presentes na rede 1, temos o quadro a seguir (Gráfico 5) que mostra o percentual de frequência e, na legenda, o número de ocorrências:

Gráfico 5 – Frequência dos *frames* da rede 1

Os *frames* supracitados têm uma relação de herança com o macroframe *Agir\_intencionalmente*. Conforme anunciado, essa relação consiste em um dado *frame* X ser uma subespecificação de um dado *frame* Y, sendo que os elementos de *frame* contidos no *frame* mãe devem ser os mesmos no *frame* filho. Isso justifica o fato de todos os demais *frames* também possuírem um EF agentivo.

Os relatos acerca de atividades envolvendo atuação são os de maior reincidência (17%). A maioria das ULs utilizadas pelos alunos evocam a cena em que eles estão envolvidos com a encenação ou ensaio de alguma peça. O *frame* *Performadores\_e\_papeis* nos dá uma visão mais aprofundada disso.

<b>Performadores_e_papeis</b>	
<b>Definição:</b> Um <b>Performador</b> tem um certo <b>Papel</b> em uma <b>Performance</b> e atua em suas partes seguindo a direção do <b>Script</b> de determinado <b>Papel</b> .	
<b>EFs Centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Meio</b>	<b>Meio</b> é a entidade física ou canal usado pelo <b>Performador</b> para transmitir a <b>Performance</b> a <b>Plateia</b> .
<b>Performance</b>	O <b>Performado</b> gera a <b>Performance</b> que a

	Plateia percebe.
Performador	O Performador fornece uma experiência para a Plateia.
<b>EFs Não-Centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
Lugar	Este EF identifica o Lugar em que o evento ocorre.

Quadro 3 – Frame Performadores\_e\_papeis

Os eventos descritos que evocam este *frame* têm como Elementos de *Frame* mais frequentes os EFs centrais **Performador** e **Performance**, sendo que o agente de tal cena, em 100% das vezes, é desempenhado pelo aluno, isto é, todas as vezes em que tal *frame* foi evocado, o aluno se coloca como agente da atividade.

1. A62 – A gente apresenta a peça.
2. A63 – A gente tem que ensaiar a peça.
3. A67 – No teatro nós faz peça.

Seguindo a dianteira de *Performadores\_e\_papeis*, temos o *frame* *Agir\_intencionalmente*, cuja descrição é a seguinte:

<b>Agir_intencionalmente</b>	
<b>Definição:</b> Este é um frame abstrato que trata de ações realizadas por seres conscientes. Existe, majoritariamente, para atender à herança entre EFs, mas, ainda assim, pode ser evocado por ULs agentivas genéricas tais como <i>agir</i> e <i>ação</i> .	
<b>EF Central</b>	
Agente	O Agente realiza a ação intencional.
<b>EF Nuclear Não-expresso</b>	
Ação	Este EF identifica a Ação que o Agente realiza intencionalmente.
<b>EFs não centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
Domínio	O Domínio dentro do qual o Agente age

Frequência	A <b>Frequência</b> com que o <b>Agente</b> realiza a <b>Ação</b> em um determinado período de tempo.
Lugar	Este EF identifica o lugar onde o ato intencional ocorre.
Maneira	Qualquer descrição de um ato intencional a qual não é dada por EFs mais específicos, incluindo efeitos secundários (silenciosamente, em voz alta), e descrições gerais comparando eventos (da mesma forma). Além disso, pode indicar características proeminentes de um <b>Agente</b> que também afetam a ação (presunçosamente, friamente, deliberadamente, avidamente, cuidadosamente). Poderia ser melhor se <b>FEITO</b> <b>silenciosamente</b> .
Resultado	O <b>Resultado</b> de uma ação.

Quadro 4 – *Frame* Agir\_intencionalmente

Apesar de se tratar de um *frame* abstrato, criado com a intenção de tecer relações com outros *frames*, *Agir\_intencionalmente* pode ser instanciado ao se utilizarem ULs genéricas que trazem como fundamento principal a ideia de agentividade, de ação. É o que ocorre nos exemplos a seguir em que temos ULs como “fazer”, “fazer coisa”:

4. A65 - Porque **eu** **faço coisa bacana**. (...) É, na verdade não é eu, é o **personagem** que **eu** **faço**. **Ele** **faz** bastante **coisa boa** assim. **E** **que me deixa alegre com isso**.
5. A63 - Porque o teatro tem participação. Todo mundo... **a gente** **faz as coisa** **em dupla**.
6. A62 – (...) aí depois o tio Marcos fala para gente ir para o palco, aí ele fala a atividade que **nós** tem que **fazer**. **Se é a esquete ou se é outra coisa** **para treinar a peça da dengue que nós vai fazer**.

Para compensar esta imprecisão na definição da ação, adjetivos, como *divertida*, *certa*, *legal*, *bacana*, *boa*, *normal* são usados para avaliá-la. Nesse sentido, percebe-se que,

majoritariamente, às ações realizadas em sala são atribuídos valores positivos. Além disso, no exemplo 4 temos o EF **Resultado** que também é utilizado para demonstrar a avaliação positiva das atividades realizadas em sala.

O EF mais reiterado neste *frame*, mais uma vez, é o de **Agente** (15 ocorrências) com 93% das instanciações referindo-se aos alunos entrevistados, de forma individual (*eu*) ou coletiva (*nós, todo mundo*). Ocorrências do EF não central **Maneira**, como no exemplo 7, também registram o trabalho em dupla/grupo, indicando que a troca entre os discentes é bem recebida pelos alunos, uma vez que o trabalho com o colega é utilizado pelo entrevistado para justificar porque gosta das aulas de teatro:

7. A63 - É... a gente *tava* na parte, né? dos projetos que você frequenta na escola. Quais são?  
 I: É... contadores de histórias, teatro e só.  
 E: E de qual que você gosta mais?  
 I: Do teatro.  
 E: Por quê?  
 I: Porque o teatro tem participação. Todo mundo... **a gente** **faz as coisa** **em dupla** (...).

Em terceiro lugar, encontra-se o *frame* **Foco\_no\_experienciador** que se refere às emoções sentidas pelos alunos com relação às aulas de teatro. Segue sua descrição:

<b>Foco_no_experienciador</b>	
<p><b>Definição:</b> As palavras neste frame descrevem as emoções de um <b>Experienciador</b> em relação a algum <b>Conteúdo</b>. Uma <b>Razão</b> para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o <b>Conteúdo</b> poder se referir um estado de coisas real e atual, frequentemente ele se refere a uma situação geral que causa a emoção. <b>Minha DIVERSÃO no teatro</b> foi consideravelmente afetada pelo casal de namorados que não parava de conversar na fileira de trás.</p>	
<b>EFS Centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Conteúdo</b>	<p><b>Conteúdo</b> é o alvo ou a base dos sentimentos ou experiências do <b>Experienciador</b>. O <b>Conteúdo</b> difere de um estímulo porque o <b>Conteúdo</b> não é construído como sendo o responsável direto por causar a emoção.</p> <p><b>Todo mundo ADORA elogios.</b></p>
<b>Evento</b>	<p>O <b>Evento</b> é a ocasião ou o acontecimento do qual participam <b>Experienciadores</b> em um dado estado emocional.</p> <p>Foi muito bom participar</p>

	dessa <b>cerimônia</b> tão <b>ALEGRE</b> .
<b>Experienciador</b>	O <b>Experienciador</b> experiencia a emoção ou outro estado interno.
<b>Tópico</b>	O <b>Tópico</b> é área na qual o <b>Experienciador</b> tem uma experiência em particular. <b>Dona Maria</b> estava <b>INSATISFEITA</b> <b>com a prestação de contas do condomínio</b> .
<b>EFs Não-Centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Grau</b>	O <b>Grau</b> no qual a experiência ocorre.
<b>Razão</b>	A <b>Razão</b> é a explicação de por que um <b>Experienciador</b> experiencia a emoção em particular. <b>As pessoas AMAM os ursos panda</b> porque eles se parecem com <b>ursinhos de pelúcia</b> .
<b>Tempo</b>	O momento em que o <b>Experienciador</b> se encontra no estado emocional especificado. <b>No ano passado</b> , Antônio ainda estava <b>INTERESSADO</b> na <b>Revolução Francesa</b> .

Quadro 5 – *Frame* Foco\_no\_experienciador

Ao lermos a definição deste *frame*, de pronto notamos uma possível incongruência: apesar de tal *frame* estar incluído na Rede 1 (relacionada a *Agir\_intencionalmente*), ele não possui como EF central um agente, mas, sim, um **Experienciador**. Entretanto, isso se justifica devido ao fato de este *frame* estar incluído na rede de um dos herdeiros direto de *Agir\_intencionalmente*, qual seja o *frame* *Afetar\_intencionalmente* (demonstrado em branco na rede, *FrameGrapher* 1), cuja definição encontra-se a seguir:

<b>Afetar_intencionalmente</b>
<b>Definição:</b> Um <b>Agente</b> é o motivo de se afetar um <b>Paciente</b> , às vezes através de um <b>Modo</b> particular ou do uso de um <b>Instrumento</b> .

Quadro 6 – *Frame* Afetar\_intencionalmente

O que temos, portanto, é que o aluno se coloca como experienciador de uma ação causada pelo professor (**Agente**) através de um **Instrumento** ou de um **Modo**.

Uma vez explicitadas as justificativas para a escolha do enquadramento do *frame* Foco\_no\_experienciador, voltemos à sua análise.

As ULs utilizadas para evocar tal *frame* são de caráter essencialmente positivo. Aquelas sentenças que possuem uma negação (cf. exemplos 11 e 12) assim o são para negar algum EF **Conteúdo** que não condiz com um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, o que demonstra terem os participantes desta cena plena noção dos comportamentos e atitudes aceitáveis em um cenário escolar. Seguem os exemplos:

8. A64- **Eu gosto muito do teatro.**
9. A66 – **Porque tem mais tempo que eu faço e eu gosto muito por causa que é legal a gente faz as esquetes, faz as peças.**
10. A64 - **Por causa que aqui a gente brinca muito, a gente se diverte.**
11. A67 - **Assim, o meu colega sempre tem ideia, o Sandro. Então, ele tem umas ideia boa, mas as ideia dele é negócio de dar tiro, briga, então essas coisa eu não gosto.**
12. A67 - **por que eu acho muito feio. Violência eu não gosto.**
13. A64 - **Que tem hora que a gente fica assim divertido e tem hora que a gente pode parar assim ... Tem hora da diversão e tem hora... é... que a gente leva a sério.**

Foram anotadas 11 ULs neste *frame*: gostar (6 ocorrências), divertir (3 ocorrências), distrair (1 ocorrência) e alegre (1 ocorrência). Claramente percebemos a relação de afeto que os discentes têm com o projeto de dramaturgia ou com as atividades realizadas em suas aulas, além de uma sensação de descontração e leveza nesse ambiente (cf. subseção 4.1.2). Quando há a ideia de negação (exemplos 11 e 12), é para indicar a reprovação a atitudes não relacionadas à aula, neste caso, voltadas para o *frame* Encontro\_hostil, detalhado à frente.

Em quarto lugar temos empatados os *frames* de Assistência e de Brincar (8 ocorrências correspondente a 9% do total). Os dois dizem respeito às ações que estão presentes durante as aulas de teatro. Abaixo segue a descrição do primeiro *frame* supracitado.

<b>Assistência</b>
<b>Definição:</b> Um <b>Auxiliador</b> ajuda uma <b>Parte_beneficiada</b> permitindo o culminar de um <b>Objetivo</b> que a <b>Parte_beneficiada</b> tem.
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>



Parte_beneficiada	A Parte_beneficiada recebe a ajuda de uma ação do Auxiliador.
Auxiliador	O Auxiliador realiza alguma ação para ajudar a Parte_beneficiada.
Entidade_focal	Este EF identifica a Entidade_focal envolvida para se alcançar o Objetivo.
Objetivo	O desejável estado de coisas que a Parte_beneficiada está envolvida e é alcançada a partir do Auxiliador.
<b>EFs não-centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
Propósito	A situação que o Auxiliador deseja realizar para ajudar Parte_beneficiada a atingir seu objetivo.
Tempo	Este EF identifica o tempo em que a assistência ocorre.

Quadro 7 – Frame Assistência

14. A63 – Todo mundo ajudando um ao outro.
15. A63 – E também o Marcos também ajuda nas nossas dificuldades.
16. A65 - Sim porque eu faço bastante coisa aqui. Eu ajudo meus amigos, eles me ajudam às vezes.
17. A63 - Ajuda. Nas leituras, ajudando eu ler porque nas leituras grandes eu não entendo. [IND]

Este *frame* é o único em que a maior ocorrência do EF **Auxiliador** – o EF agetivo - não se refere aos alunos. Quando se fala em assistência, o professor é o mais mencionado. O aluno é marcadamente a **Parte\_beneficiada**. Seguem abaixo as ocorrências:

Elemento de <i>Frame</i> <b>Auxiliador</b>	
Lexema	Frequência
Professor/Marcos	57,14% (4 ocorrências)
Próprio aluno	14,28% (1 ocorrência)
Todos	14,28% (1 ocorrência)
As aulas de teatro	14,28% (1 ocorrência)
TOTAL	100% (7 ocorrências)

Quadro 8 – Frequência do EF **Auxiliador**

O EF **Auxiliador** mais frequente é referente ao professor, com 57,14% das instanciações referentes ao docente auxiliando nas atividades (exemplo 15). Os demais exemplos mostram a ajuda do aluno entrevistado (exemplo 16), de todos (exemplo 14) e do teatro em si, responsabilizando as aulas do projeto pela ajuda no desempenho escolar (cf. exemplo 18, em que a instanciação nula é definida pelo contexto como o teatro). Nessa cena evocada, fica claro o ambiente de cooperação presente nas aulas de teatro, tanto com relação ao professor e os alunos, quanto entre os discentes.

Outro Elemento de *Frame* que merece ser discriminado é o **Entidade\_focal**, que se refere à entidade envolvida que necessita de auxílio para que seja possível alcançar um objetivo. A partir da pergunta realizada pelo entrevistador (*Você melhorou seu desempenho desde que começou a frequentar as aulas de teatro? Por quê?*), podemos afirmar que o objetivo apontado pelo pesquisador é o de desenvolvimento no processo ensino-aprendizagem para além das aulas de teatro. Os lexemas listados a seguir mostram as entidades (**Entidade\_focal**) que melhoraram devido à assistência do professor, o que implica uma mudança no desempenho escolar:

Elemento de <i>Frame</i> <b>Entidade_focal</b>	
Lexema	Frequência
Leitura	37,5% (3 ocorrências)
Dificuldade	25% (2 ocorrências)
Interpretação	12,5% (1 ocorrências)
Compreensão	12,5% (1 ocorrência)
Concentração	12,5% (1 ocorrência)
TOTAL	100% (8 ocorrências)

Quadro 9 – Frequência do EF **Entidade\_focal**

De fato, a competência para a leitura é o foco central da **Assistência** ao aluno, uma vez que os lexemas - dificuldade interpretação, compreensão e, até mesmo, a concentração - também remetem a tal competência. Resultados similares serão encontrados na apresentação do *frame* **Progresso** mais à frente. Notamos que essa atividade também esteve presente no questionário socioeconômico em que “ler” ocupou o segundo lugar no *ranking* de atividades que os alunos

mais gostam de fazer nas horas de lazer (cf. subseção 3.4.2). Desse modo, fica claro a grande relevância dada a essa prática letrada pelo professor e o seu resultado em relação ao progresso e gosto do aluno (cf. *frame* Progresso).

Passemos para o *frame* Brincar que ocupa, junto com o *frame* de Assistência, o quarto lugar (9% - 8 ocorrências). Ele se refere à participação em um evento governado por regras e com fins lúdicos, conforme definição abaixo:

<b>Brincar</b>	
<b>Definição:</b> Este frame refere-se à ideia de que pessoas ( <b>Participante_1</b> , <b>Participante_2</b> , ou <b>Participantes</b> ) participam de um evento de lazer organizado e governado por regras (a <b>Brincadeira</b> ).	
<b>EFs nucleares (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Brincadeira</b>	Este EF é usado para o nome da brincadeira.
<b>Participante_1</b> Exclui: Participantes	Este EF identifica o primeiro (ou único) participante da brincadeira.
<b>Participante_2</b> Requer: Participante_1 Exclui: Participantes	Este EF identifica o Segundo participante da brincadeira.
<b>Participantes</b>	Este EF é usado para o plural dos participantes na brincadeira.
<b>EFs não centrais (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Grau</b>	Este EF descreve a intensidade da brincadeira.
<b>Lugar</b>	Onde o evento ocorre.

Quadro 10 – *Frame* Brincar

18. A62 - Quando a gente chega (...) a gente conversa um pouquinho, **a gente** brinca **um pouquinho**.  
 19. A64 - Por causa que **aqui** **a gente** brinca **muito**, a gente se diverte.

O *frame* Brincar foi evocado nas respostas a duas perguntas da entrevista: (i) *dos projetos que você frequenta, por que é do teatro que você gosta mais?*; (ii) *conte-me o que vocês fazem durante as aulas de teatro*. Desse modo, podemos notar que o entrevistador evocou os *frames* Foco\_no\_experienciador e Agir\_intencionalmente e os entrevistados invocaram o *frame* Brincar para responderem tais questões (cf. distinção entre evocar e invocar na subseção 2.2). Percebemos, portanto, que o referido projeto realiza a fusão da instrução e da fruição. Além de cumprir bem seu papel como agente responsável pelo aprimoramento das competências subjacentes ao *frame* Ensino\_educação, o projeto de dramaturgia promove a interação entre os alunos, fazendo com que eles, nas palavras do professor, esqueçam os problemas enfrentados fora dos muros da escola para se dedicarem exclusivamente ao projeto durante aquelas horas (MANFILI-FIORAVANTE, 2014)

Em quinto lugar (8% - 7 ocorrências), temos o *frame* de Auto\_movimento, evocado quando os sujeitos investigados referem-se a atividades corporais, como relaxamento antes da encenação, dança, criação de coreografias e outras. Mais uma vez, uma cena que envolve agentividade é evocada por eles. Segue abaixo a descrição do *frame*:

<b>Auto_movimento</b>	
<b>Definição:</b> O <b>Sujeito_movedor</b> , um ser vivo, o faz sob seu próprio domínio, ao longo do que pode ser descrito como uma <b>trajetória</b> , sem usar um veículo.	
<b>EF central (presente em nossos dados)</b>	
<b>Sujeito_movedor:</b>	é o ser vivo que se move sob seu próprio poder.
<b>EFs não centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Descrição:</b>	descrição descreve o ator ou a ação.
<b>Tempo:</b>	quando o movimento ocorre.
<b>Resultado:</b>	resultado de uma ação.

Quadro 11 – *Frame* Auto\_movimento

20. A66 – Às vezes a gente esquentava que é o negócio de fazer uma dança de uma música.  
 21. A67 – Nós... ah, nós faz alongamento, dança. E também nós fazemos movimentos.  
 22. A67 - o teatro eu era meio gordinha, mas só que eu fazia movimento assim eu fui... emagrecendo, e até hoje eu frequento o teatro.

Mais uma vez, neste *frame*, o EF **Sujeito\_movedor** – o EF agentivo da cena - instancia-se em 100% das vezes (5 ocorrências) através da primeira pessoa (eu/nós) ou “a gente”, demonstrando a agentividade dos alunos presente nas aulas do projeto de dramaturgia. Além disso, é interessante notar que tal *frame* foi evocado pelos entrevistados para descreverem as atividades realizadas durante as aulas do projeto, entretanto, a aluna 6A7 (exemplo 22) o utilizou também para responder à pergunta relativa ao desempenho escolar - *Você melhorou seu desempenho desde que começou a frequentar as aulas de teatro? Por quê?* – (cf. exemplo 23). Desse modo, percebemos que, para além das atividades escolares, o projeto de dramaturgia é relevante por melhorar a autoestima (cf. Subseções 1.2.3 e 4.1.4) daqueles que o frequentam. No caso específico dessa aluna, foi com relação à estética, já em outros, como o entrevistado A66, foi relacionado à timidez, como veremos na análise da rede de *frame* 2 na próxima seção.

23. A67 - I: Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluna desde que você começou a frequentar o teatro?  
 E: acho.  
 I: por quê?  
 E: o teatro eu era meio gordinha, mas só que eu fazia movimento assim eu fui... emagrecendo, e até hoje eu frequento o teatro.

Ocupando também a 5ª posição, temos o *frame* Criar\_intencionalmente, evocado em 8% das vezes (7 ocorrências). Ele se refere à atividade de criação em diversas instâncias: peças, textos, personagens. Segue abaixo a descrição:

<b>Criar_Intencionalmente</b>	
<b>Definição:</b> O <b>criador</b> cria uma nova entidade, a <b>entidade_criada</b> , possivelmente a partir de seus <b>componentes</b> .	
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Criador:</b>	O criador cria a entidade criada.
<b>Entidade_criada:</b>	Este EF identifica a entidade que o agente criou intencionalmente.
<b>EF não central: (presente em nossos dados)</b>	
<b>Componentes:</b>	Este EF identifica os <b>componentes</b> que

	são colocados juntos para formar a entidade criada
--	--

Quadro 12 – *Frame* Criar\_intencionalmente

Anotamos, neste *frame*, as ULs que se referem a qualquer atividade envolvendo processo de criação. O EF de maior ocorrência, novamente, é o de agente da cena, o **Criador**, cujas instanciações referem-se sempre aos alunos, demonstrando o seu protagonismo no processo ensino-aprendizagem.

Outro EF que merece destaque é o de **Entidade criada**, com as seguintes instanciações e porcentagens:

Elemento de <i>Frame</i> Entidade criada	
Lexema	Frequência
Peça	37,5% (3 ocorrências)
Ideia	37,5% (3 ocorrência)
História	12,5% (1 ocorrências)
Nomes	12,5% (1 ocorrência)
TOTAL	100% (8 ocorrências)

Quadro 13 – Frequência do EF Entidade criada

Como podemos notar com a análise dos EFs **Entidade criada**, o professor faz com que os alunos criem aquilo que será encenado. De acordo com nossas observações, participando de reuniões do grupo durante 6 meses (cf. Diário de Campo - Anexo 2), constatamos que nada é dado *a priori*, o professor atua apenas como mediador do processo criativo.

24. A64 – A gente vai inventando.
25. A64 – Cada um inventa uma parte da história.
26. A67 – O meu colega sempre têm ideia, o Sandro.
27. A67 – Aí nós tem que inventar uma peça.
28. A66 – A gente apresenta peça que a gente inventa.

Em 6º lugar, temos um *frame* que, à primeira vista, opõe-se ao ambiente harmonioso propício ao processo ensino-aprendizagem que nós estamos traçando. O *frame* Encontro\_hostil, com 7% (6 ocorrências), encontra-se descrito abaixo:

<b>Encontro_Hostil</b>	
<b>Definição:</b>	Este <i>frame</i> é composto por palavras que descrevem cenas de violência entre forças opostas ( <b>Lado 1</b> e <b>Lado 2</b> , coletivamente conceituados como Lados).
<b>EFs Centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Lado1:</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil. Ex: A4-35- não pode <b>mos</b> <b>BRIGAR</b> na escola
<b>Lado2:</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente o segundo mencionado. Ex.: A3-28- Não <b>BATER</b> <b>no colega</b>
<b>Lados:</b>	Os lados conjuntamente expressos em um Encontro Hostil. (Não é apresentado em nosso <i>corpus</i> ).
<b>EF Não- central (presente em nossos dados):</b>	
<b>Avaliação</b>	Avaliação do evento ocorrido.

Quadro 14 – *Frame* Encontro\_hostil

Através da descrição, percebe-se que este *frame* não se enquadra como um indicador de sucesso do projeto pesquisado. Entretanto, analisando as sentenças e anotando seus EFs, notamos que na maioria das vezes em que as ULs evocadoras deste *frame* aparecem ocorre uma negação ou uma avaliação negativa sobre um fato, considerado, então, como hostil e repudiado (cf. subseção 4.1.2).

29. A63 – Porque o teatro tem participação (...) **não tem** nada de **brigaiada**.
30. A67 – Ele tem umas ideias boas. Mas **a ideia dele** é negócio de **dar tiro**, **briga**. **Eu não gosto. Violência eu não gosto.**

Assim como o *frame* Foco\_no\_experienciador, o *frame* Progresso, 6º colocado (5% - 4 ocorrências) não é herdeiro direto do *frame* Agir\_intencionalmente, mas do de Afetar\_intencionalmente em que um Agente é responsável por afetar intencionalmente um Paciente. Desse modo, o responsável por esta mudança de estado, neste caso, seria o projeto de dramaturgia pesquisado, fato suscitado pela própria pergunta do entrevistador (*Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar o teatro? Por quê?*). A descrição do *frame* Progresso segue abaixo:

<b>Progresso</b>	
<b>Definição:</b> Uma <b>Entidade</b> muda de um <b>Estado primário</b> a um <b>Estado posterior</b> em uma sequência que conduz à melhora.	
<b>EF central: (presente em nossos dados)</b>	
<b>Entidade</b>	O objeto que sofre a mudança.
<b>EFs não centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Causa</b>	Um evento ou estado de coisa que gera o desenvolvimento de um <b>Entidade</b> .
<b>Estado primário</b>	O estado primário de uma entidade.
<b>Estado posterior</b>	O estado de uma entidade após o avanço.

Quadro 15 – *Frame* Progresso

O *frame* Progresso relaciona-se com o de Assistência através de seus EFs **Entidade** e **Entidade focal**, respectivamente, cujas instanciações – 50% (2 ocorrências) no primeiro e 37,5% (3 ocorrências) no segundo - referem-se, em ambos os casos, à leitura. Portanto, aquilo que mais necessita de ajuda – a “leitura” - é também a entidade mais passível de melhora, de progresso no desempenho. O resultado disso também aparece quando os alunos definem o que mais gostam de fazer durante suas horas de lazer (cf. subseção 3.4.2). Abaixo seguem exemplos de anotação do *frame* Progresso.



31. A63 - Eu acho que eu melhorei. [IND]
32. A63 - Agora eu leio mais ou menos. Porque mais, mais eu não leio. Eu tô caminhando. [IND]
33. A63 - porque eu já tô... não estou mais com dificuldades porque eu tinha dificuldades na leitura. Aí eu tô andando. Aí o Marcos vai me ajudando. [IND]
34. A64 - minha melhora? Por causa que ... eu gosto muito do teatro. Aí eu acho que a minha melhora foi do teatro. [IND]

As instanciações nulas definidas dos exemplos 32 e 33 (cf. Capítulos 2 e 3) referem-se à competência leitora. Já as dos exemplos 31 e 34 estão relacionadas ao desempenho escolar em geral (25% - 1 ocorrência) e às notas escolares (25% - 1 ocorrência) respectivamente, de acordo com o contexto anterior às falas dos entrevistados.

Desse modo, constatamos que o projeto de teatro provoca uma mudança com relação ao processo ensino-aprendizagem do aluno, justificando a fala do professor de teatro de que a encenação da peça final é só um pretexto para o desenvolvimento de diversas competências ao longo do curso (MANFILI-FIORAVANTE, 2014).

De posse desses resultados, passemos à sua hermenêutica.

#### 4.1.2 Interpretando os resultados - o protagonismo como indicador de sucesso de uma prática pedagógica

*Artifício na criação de gansos, para a obtenção de fígados maiores: funis goelas abaixo e por ali a comida sem gosto. Afinal, por que razão o prazer de um ganso seria importante? Seus donos sabem o que é melhor para eles... Vi nossos moços assim, funis goela abaixo, e depois vomitando e pensando o seu vômito. A isto se chama ver quantos pontos se fez no vestibular...*

*Entendem por que eu queria uma filosofia culinária de educação? É que temos tomado os criadores de ganso como modelos...*

Aprendendo das cozinheiras – Rubem Alves

Rubem Alves, em seu conto “Aprendendo das cozinheiras”, propõe uma Filosofia Culinária da Educação cujo foco recai sobre duas lições. A primeira é o fato de que a ciência precisa ser experimentada, uma vez que não transmite saber por si só, apenas atenta para um *sabor*. O professor, a partir desse caminho, deve agir como um cozinheiro ensinando ao aprendiz, sugerindo “Vamos, prove, veja como está bom...” (ALVES, 2011, p.145). A segunda lição refere-se à relação direta que se faz entre quantidade e qualidade ou prazer. Rubem Alves propõe, de forma poética, que o aluno deve estar sempre de “barriga vazia” para, de fato, sentir prazer e

vontade de querer aprender cada vez mais. Segundo o autor, “o prazer do gosto e do cheiro não convive com a barriga cheia (...) [ele] cresce em meio às pequenas abstenções, às provas que só tocam a língua...” (Ibidem, p.146). Nesse sentido, o autor põe em pauta a “utilidade” que frequentemente docentes e discentes buscam no processo ensino-aprendizagem, sendo essa função a de passar em um exame nacional, por exemplo. Assim, para Alves, devido ao excesso de utilidade colocado sobre o estudo, chega-se à negação da fruição, do gosto. Dentro de seu discurso metafórico, em que a classe é relacionada a uma aula de culinária, o educador propõe que este utilitarismo dos conteúdos escolares seria o mesmo que alguém responder que comeu quatrocentos gramas quando perguntado se a comida estava saborosa.

A epígrafe introdutória desta subseção põe em relevo o objetivo central deste trabalho dissertativo, qual seja o de desvelar indicadores de sucesso na educação básica, mais especificamente, em um projeto de dramaturgia. Muitas ideias presentes no conto “Aprendendo das cozinheiras” são ingredientes fortes das ações pedagógicas das aulas de teatro pesquisadas, o que justifica seu sucesso e serve, portanto, como argumentos que sustentam as poéticas teses de Rubem Alves.

Passemos, então, ao exercício interpretativo dos resultados semânticos obtidos na seção 1.1.1, ultrapassando os limites da Linguística, com vistas a atender a dimensão educacional de nossa pergunta – *quais são os indicadores do sucesso de um projeto dramaturgia tão respeitado em sua comunidade escolar?*

Para melhor compreensão, dividimos os indicadores de sucesso que encontramos nos itens a seguir:

#### **I) Indicador 1 – Agentividade: o protagonismo juvenil instaurado**

O primeiro indicador é a marca de AGENTIVIDADE presente, de modo reiterado, nos *frames* da rede 1. Os Agentes são os alunos – o papel de paciente, tão marcado nas cenas escolares investigadas por outros Estudos de Caso de nosso macroprojeto (cf. seção 1.1), perde força: as ações educacionais têm autoria e coautoria dos discentes. Temos a *chave* do segredo!

Tal achado nos conduz ao conceito de **Protagonismo Juvenil** (cf. subseção 1.3), que consiste na criação de espaço capaz de permitir que os jovens, de fato, participem de todas as

etapas do seu processo de escolarização, onde eles realmente atuem de forma ativa, com iniciativa, liberdade e compromisso (COSTA, 2004).

Tal cenário está presente nas aulas do projeto de dramaturgia. Com as nossas observações etnográficas, percebemos que os próprios alunos, através da ajuda dos egressos (cf. diário de bordo no Anexo 2), planejam o que será realizado naquela aula, definem juntos os papéis, colocam em prática e, ao final da aula, avaliam o quão proveitoso ela foi e os pontos que precisam ser reforçados mais vezes. Essas atividades de protagonismo juvenil são traduzidas com a alta frequência de *frames* como **Performadores\_e\_papeis**, **Agir\_intencionalmente**, **Criar\_intencionalmente**, **Movimento\_Próprio** e outros do *FrameGrapher* 1 que correspondem a 74% (86 ocorrências) do total de ULs anotadas.

Com a análise dos *frames* evocados, vemos que os alunos estão envolvidos na gestão de seu próprio desenvolvimento educacional, não são meros receptores da *matéria dada*, colocando por terra a cena interacional em sala de aula focalizada em torno da **transferência** de saber, como estudado por Lima (2009) (cf. subseção 1.1). Os exemplos abaixo demonstram o Protagonismo instaurado nesse processo:

- 35. A63 I: Porque o teatro tem participação. Todo mundo... a gente faz as coisa em dupla.
- 36. A63 – A gente apresenta a peça.
- 37. A61 – A gente vai inventando.
- 38. A62 – Cada um inventa uma parte da história.
- 39. A67 – O meu colega sempre tem ideia, o Sandro.

Não há uma situação de *falso protagonismo* como define Costa (2004) (cf. subseção 1.2.1), na qual a participação do aluno não é verdadeiramente levada em consideração.

O *frame* **Criar\_intencionalmente** mostra o processo de criação de que todos participam. Peças que serão encenadas são, via de regra, resultado de uma produção coletiva em que os alunos possuem autonomia para criar personagens, modificar um texto original - acrescentando ou retirando cenas -, escolher a trilha sonora, dentre outras atividades nas quais é notória a participação e envolvimento de todos. Ações como essas foram demonstradas pelos alunos através da alta frequência dos *frames* de caráter agentivo, como **Agir\_intencionalmente**, **Performadores\_e\_papeis**, **Movimento\_próprio** e outros.

Confrontando tais resultados com os encontrados nas pesquisas anteriores de nosso macroprojeto (cf. seção 1.1), como em Bernardo (2011), Fontes (2012), Siqueira (2013) e Loures (2013), temos uma chave clara para a compreensão da relação sucesso *versus* fracasso no cenário escolar. Nos trabalhos das autoras referidas, os alunos evocaram, principalmente, *frames* educacionais cujos EFs que representavam a entidade ‘aluno’ eram passivos e a agentividade, quando comparecia, vinculava-se a *frames* divergentes do ambiente em questão - como o *frame* de Encontro\_hostil (violências de todas as ordens: física, verbal, psicológica...), Bagunça, Fuga\_escolar dentre outros.

Em todos esses estudos temos marcas profundas de fracasso escolar. Em Bernardo (2011), um ambiente bélico em que alunos disputam o protagonismo mediante violência e desordem, vê-se uma ação pedagógica em que o estudante é mero receptor, passivo. Daí a indisciplina, a disputa, a ferro e a fogo, de um papel de destaque. Em Fontes (2012), através de um estudo sobre normatividade escolar, os alunos escreveram, em sua grande maioria, regras cujos princípios eles não dominavam (“Não pode correr.”). Loures (2013), através da análise do discurso de alunos do 9º ano e do 2º ano descreveu a autoimagem do aluno de Português. O resultado mais marcante de seu estudo foi o retrato de incompetência que o aluno traçou sobre si próprio, responsabilizando-se pelo desempenho insatisfatório.

Podemos notar, portanto, que estes resultados marcados pelo fracasso se contrapõem aos encontrados no ambiente em que pesquisamos, especificamente nas aulas de dramaturgia, em que os alunos são os agentes, os responsáveis pelo desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. Neste cenário educativo, não há necessidade de “arrancar” o protagonismo, o direito à voz.

É fato que o *frame* Encontro\_hostil (cf. subseção 4.2) foi evocado pelos nossos entrevistados, como notado nos exemplos abaixo:

40. A63 – Não tem nada de brigaiada.

41. A67 – Ele tem umas ideias boas. Mas a ideia dele é negócio de dar tiro, briga. Eu não gosto. Violência eu não gosto.

Mesmo que através de construções negativas, seu aparecimento significa dizer que não estamos no “paraíso”; existem formas de violência no entorno destes alunos. Como observado em nossa permanência na escola (cf. Anexo 2 - Diário de Bordo) e relatado pelo professor de teatro

(MANFILI-FIORAVANTE, 2015), a comunidade em que a escola está inserida é de alto risco social. Contudo, esta violência não tem expressão significativa na comunidade escolar, mesmo no ambiente físico – conforme descrito (cf. seção 3.3), temos uma escola sem muros, sem invasão, sem destruição, diferente do que acontece em muitas no Brasil.

Outros resultados de Manfili-Fioravante (2014) que, conforme explicitado (cf. Introdução), investigou o mesmo ambiente, mas de outro ponto de vista – o do professor de teatro – complementam, de modo convergente, os resultados aqui alcançados. Em seu estudo, Manfili-Fioravante (2014) constatou que o trabalho deste docente promove a educação cidadã de seus alunos, uma vez que ele utiliza uma série de preceitos que acarretam no desenvolvimento de habilidades cognitivas, corporais, linguística e, em especial, de socialização. Segundo o professor pesquisado, a produção final do teatro seria apenas um pretexto para se desenvolverem diversas competências no aluno. O excerto a seguir, extraído da entrevista com o professor de artes cênicas, demonstra tal questão: “a partir da hora que ele desenvolveu o oral, a concentração e a espontaneidade, a gente vai trabalhar com a questão do movimento, a gente vai trabalhar o corpo, a gente vai fazer com que ele entre na meta do teatro, que é a interlocução” (MANFILI-FIORAVANTE, 2014, p. 29).

Os resultados apurados por esta pesquisadora - altamente convergentes com os nossos – mostram que, para o professor de teatro, o espetáculo teatral não é um fim em si mesmo, mas um meio utilizado para a formação pedagógica e cidadã dos alunos. Os ingredientes fundamentais desta prática pedagógica foram desvelados pelo discurso discente, em que são desvelados preceitos e valores como a ajuda (cf. *frame* Assistência), a afetividade (cf. *frame* Foco\_no\_experienciador), a brincadeira (cf. *frame* Brincar), a criatividade (cf. *frame* Criar\_intencionalmente) e o movimento (cf. *frame* Auto\_movimento), que serão melhor explicitados a seguir.

## **II) Indicador 2 : A afetividade – despertando valores através do afeto**

Conforme anunciado na subseção 1.2.2, a afetividade não se constitui em uma prática totalmente dissociada da educacional. Freire (2011) aponta a importância da afetividade entre educadores e educandos; essa é a melhor forma de os professores selarem seu compromisso com

os discentes. Faz parte do processo educativo querer bem a seus alunos, de forma a auxiliá-los psicologicamente para a adequada assimilação dos conteúdos. Porém, os professores devem ficar atentos com relação à possibilidade de essa afetividade prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, quando o professor se destitui do seu papel de educador e assume, somente, o papel de “amigo” dos educandos (MIRANDA, 2009) (cf. seção 1.2.2).

Nas aulas do referido projeto de dramaturgia, podemos notar que há um excelente equilíbrio entre hierarquia e afetividade, bem como entre dever e descontração. Como bem aponta o excerto da entrevista a seguir:

42. A64 - I: E o que que você aprendeu no teatro que você acha que você levou para o... né? Para sua vida... para vida escolar. Que que você aprendeu aqui?  
 E: Que tem hora que a gente fica assim divertido e tem hora que a gente pode parar assim ... Tem hora da diversão e tem hora...  
 I: Tem hora da diversão e tem hora?  
 E: É... que a gente leva a sério.

O exemplo acima sinaliza a autoridade assegurada do professor, uma vez que os alunos demonstram reconhecer o momento de distração nas aulas e o de comprometimento com as atividades. Nossas observações, quando em período de imersão, (cf. Anexo 2) também comprovam essa atitude na medida em que não notamos momentos de indisciplina e, quando a conversa paralela surgia, o professor conseguia prender a atenção dos alunos rapidamente. Através da afetividade, portanto, o professor **conquista** sua autoridade em tempos de **autoridade perdida** (PRAIRAT, 2011) (cf. subseção 1.2.1).

Segundo Ulisses Araújo<sup>18</sup> “valor é o que a gente gosta”. Assim, na perspectiva dos alunos (e do professor também, como mostram os resultados de MANFILI-FIORAVANTE, 2014), o professor busca trabalhar a afetividade no sentido de seduzir seu aluno para o “sabor”, o gosto, o prazer da sua disciplina. Daí a disciplina ser, para os alunos, um VALOR. Mais ainda: a relação entre autoridade e afeto se dá de modo a despertar valores para além da disciplina do teatro; outros afetos são estimulados pelo professor como ingredientes de sua prática, como a leitura, a

---

<sup>18</sup> MIRANDA, N. S. Aula ministrada aos alunos de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora.

produção textual, o desenvolvimento de gêneros orais e outros. O principal deles, na perspectiva discente, é a leitura, demonstrado através do *frame* *Percepção\_de\_leitura* (cf. subseção 4.1.1).

De fato, percebe-se a grande relevância dada a essa prática letrada como resultado do trabalho com o teatro (cf. *frames* *Percepção\_de\_leitura*, *Progresso e Assistência*). Em um país em que 75% da população nunca frequentou uma biblioteca na vida, em que a média de leitura do brasileiro é de 4 livros por ano, sendo apenas 2,1 livros até o fim<sup>19</sup>, é fundamental a importância da escola para o avanço desta prática.

Adultos não leitores não formam crianças leitoras. Tal prática, essencial para a ampliação do letramento dos sujeitos, fica a cargo da escola onde, muitas vezes, notamos um descaso com essa competência. Pesquisas anteriores (LOURES, 2013; SIQUEIRA, 2013) demonstraram o pouco trabalho com a leitura em sala de aula, escolas sem bibliotecas ou com bibliotecas fechadas. Na escola pesquisada neste trabalho, contudo, além do objetivo de estímulo à leitura demarcado pelo discurso dos alunos sobre o projeto de dramaturgia, nossas anotações obtidas em observação etnográfica (cf. Diário de Bordo, Anexo 2) registraram trabalhos de leitura em sala de aula, como o projeto *Contadores de História*, além de uma boa biblioteca **aberta** a todos os alunos.

Além de todos os valores vinculados à prática do projeto de teatro, cabe considerar os ganhos da ação dramatúrgica em si. Um deles emerge no *frame* de *Movimento\_próprio*.

### III) Indicador 3 – a valorização do movimento

Mais uma vez vale confrontar com outro resultado obtido em nosso macroprojeto, como o Estudo de Caso de Fontes (2012). Tendo como tema a normatividade escolar, a autora analisou que o conjunto de regras mais frequente que os participantes da pesquisa evocaram era aquele voltado para proibição do *frame* de *Auto\_movimento*, conforme se nota nos exemplos a seguir:

43. “Não correr atrás da escola”.
44. “Só ficar no pátio”.
45. “Não dar volta na escola.”

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/documents/10883/38605/Retratos-da-leitura-no-Brasil.pdf/8524bcf0-d7b4-4d16-bc42-b90edac8104c> Acesso: 12/01/15 às 09:20.

O movimento coibido por todas estas regras estava intrinsecamente relacionado ao espaço disponível na escola em estudo. De fato, a escola, não dispoñdo de espaço suficiente ou seguro para que as crianças corresse, acabou por estabelecer uma postulação maciça de regras (25,4% do universo total de regras escolares citadas pelos alunos), proibindo que os alunos se movimentassem. Daí, sem ter um projeto efetivo em que as crianças pudessem se movimentar - já que no pátio, nos corredores, no recreio, não podiam -, o ‘caos’ se estabeleceu em sala de aula.

Este cenário não foi o encontrado na escola pesquisada neste estudo. Através do *frame* Auto\_movimento, os alunos demonstraram que não estão em um ambiente cujo movimento está cerceado, como notamos no exemplo abaixo:

46. A66 – Às vezes a gente esquentá que é o negócio de fazer uma dança de uma música.

47. A67 – Nós... ah, nós faz alongamento, dança. E também nós fazemos movimentos.

Com as nossas observações etnográficas, notamos que, para além do movimento “autorizado” dado o amplo espaço físico presente – quadra coberta, campo gramado descoberto, pátio e refeitório -, o corpo docente, bem como a equipe pedagógica, permite, também, o “movimento” de seus alunos em outros momentos propícios, como a atividade de alongamento durante as aulas e o “esquentá” realizado no início da aula de teatro (cf. Diário de Bordo no Anexo 2). O próprio projeto de dramaturgia favorece isso, o que deixa os seus alunos à vontade, sem aquela sensação de cerceamento.

Tal discussão conduz, enfim, à afirmação de que a formação cidadã de crianças e adolescentes se dá, em grande medida, através do incentivo a práticas que estimulem um maior protagonismo, fazendo com que os educandos deixem de figurar como meros beneficiários e receptores das práticas docentes e passem a atuar ativamente na construção de sua cidadania e de seu aprendizado. Fato este que foi largamente constatado durante o período de observação etnográfica da pesquisa (cf. Diário de Bordo no Anexo 2) e a partir da análise dos *frames* e elementos de *frame* que acabamos de apresentar (cf. subseção 4.1.1).

Uma vez explicitados e interpretados todos os *frames* da rede 1, herdeiros do macro*frame* Agir\_intencionalmente, passemos para a rede 2, que está relacionada a Atributos\_graduáveis.

#### 4.1.3 Rede de *Frames* 2: Atributos\_graduáveis e Comunicação



A segunda rede de *frames* (cf. *FrameGrapher2*, seção 4.1.), de caráter mais híbrido, possui dois ramos (*Atributos\_graduáveis* e *Comunicação*) integradas a partir do *frame* *Dificuldade*, que possui relação de usando com *Dificultar* e de herança com *Atributos\_graduáveis*, cuja descrição encontra-se abaixo:

<b>Atributos_graduáveis</b>	
<b>Definição:</b>	Uma <b>Entidade</b> tem um <b>Valor</b> implícito de acordo com um <b>Atributo</b> . <b>Grau</b> expressa ou uma comparação explícita ou um desvio do <b>Valor</b> quando comparado com outras entidades de tipo similar. O <b>Valor</b> pode ser dado apenas relativamente a um <b>Tempo</b> particular em uma <b>Circunstância</b> particular.

Quadro 16 – *Frame* Atributos\_graduáveis

Trata-se de um *frame* não lexical criado primariamente para estruturar relações de herança. A rede de *frames* evocada no discurso dos sujeitos entrevistados é composta por 7 *frames*, cuja ordem de frequência (percentual e número de ocorrências) encontra-se a seguir:

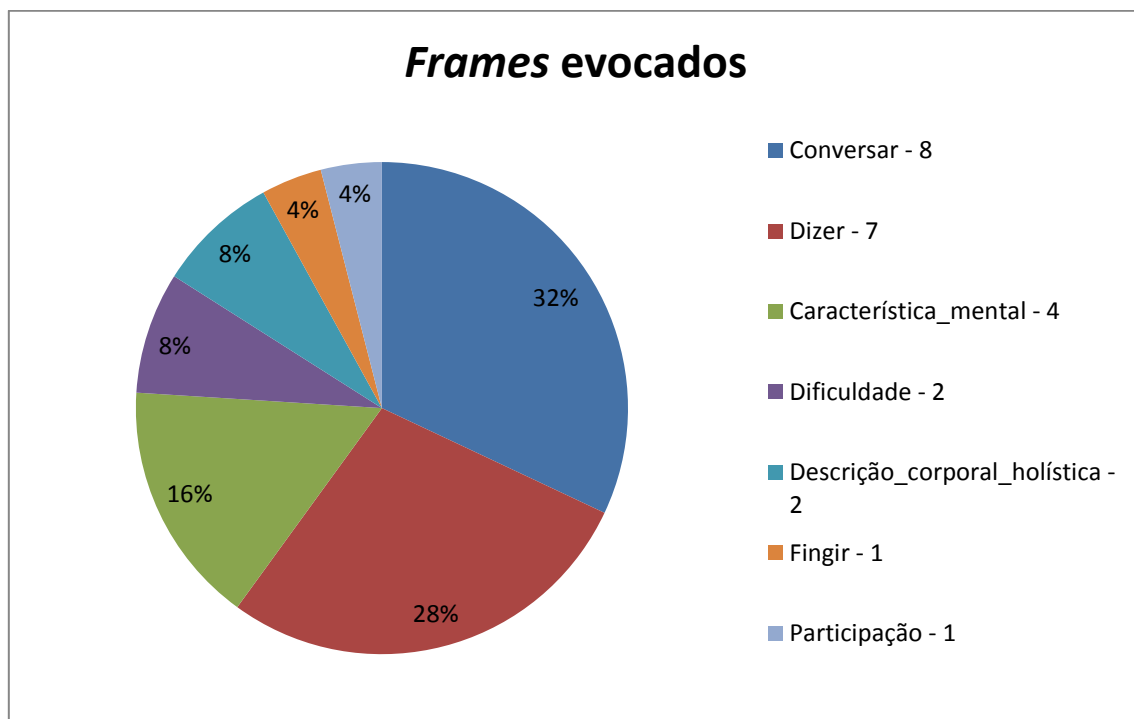


Gráfico 6 – Frequência dos *frames* da rede 2

Os dois *frames* mais evocados *Conversar* (32% - 8 ocorrências) e *Dizer* (28% - 7 ocorrências), apesar de estarem intrinsecamente relacionados, possuem uma diferença essencial. O primeiro deles possui uma relação de Usando com *Declaração* e de Herança com *Reciprocidade*, ambos descritos a seguir:

<b>Declaração</b>
<p><b>Definição:</b> Este frame contém verbos e nomes que comunicam o ato de um <b>Falante</b> endereçar uma <b>Mensagem</b> a algum <b>Destinatário</b> usando linguagem. Um número de palavras pode ser usado performativamente, como declarar e insistir.</p> <p><b>Eu</b> agora <b>DECLARO</b> <b>vocês membros desta Sociedade</b>.</p> <p><b>Ela</b> <b>DISSE</b> <b>que eu chegaria atrasado</b>.</p>

Quadro 18 – *Frame* Declaração

<b>Reciprocidade</b>
<p><b>Definição:</b> Este frame caracteriza estados de coisa com <b>Protagonistas</b> nas relações um com o outro que podem ser vistas de forma simétrica. Quando os <b>Protagonistas</b> são igualmente proeminentes, cada um serve igualmente para identificar os outros, eles são expressos juntos como <b>Protagonistas</b>. Quando um dos <b>Protagonistas</b> serve para definir o outro (mais ou menos como um Fundo), é chamado <b>Protagonista_2</b>, e o outro é chamado <b>Protagonista_1</b> (i.e. a Figura).</p> <p>Este frame existe como um pano de fundo para uma série de frames lexicais, incluindo <i>Conversar</i>, <i>Similaridade</i>, <i>Mudança</i> e <i>Ser_atacado</i>. Os frames mais básicos herdados deste frame em questão são de estados simétricos. (Por exemplo, <i>Ser_atacado</i> é simétrico, desde que A seja atacado por B e B seja atacado por A)</p> <p>Outros frames exibindo reciprocidade têm a relação de Causativo/Incoativo como um frame estativo ou são resumos como-estativos de vários eventos do mesmo tipo. Este segundo tipo, nos quais eventos são realizados reciprocamente, com dois participantes iguais agindo um com o outro, pode ser exemplificado pelo frame <i>Conversar</i> no qual duas pessoas são efetivamente falantes e ouvintes em um ato conjunto de</p>

comunicação.

A característica básica deste frame, herdado por seus filhos, é a equivalência do **Protagonista\_1** + **Protagonista\_2** para **Protagonistas**, e quanto mais a equivalência (figura/fundo) dos seguintes procedimentos:

**Protagonista\_1** Relação com **Protagonista\_2**.

**Protagonista\_2** Relação com **Protagonista\_1**.

**Protagonistas** Relação.

Tipo Semântico: Frame não-lexical

Quadro 19 – *Frame* Reciprocidade

Tais relações implicam considerar que no *frame* **Conversar** espera-se uma interação entre os participantes, o que não acontece no *frame* **Dizer**. Nesta cena, que possui relação de herança com **Comunicação**, há um falante com o intuito único e exclusivo de proferir uma mensagem. No contexto pesquisado, as sentenças foram anotadas neste *frame* quando os alunos referiam-se aos comandos do professor durante as aulas de teatro, enquanto que **Conversar** relaciona-se ao contexto de distração presente em alguns momentos da aula.

Passemos para uma análise separada de cada um desses *frames*. Segue a descrição de **Conversar**, o *frame* mais frequente da rede.

<b>Conversar</b>			
<b>Definição:</b>	Um	grupo	de pessoas
(o <b>Interlocutor</b> ou <b>Interlocutor_1</b> e <b>Interlocutor_2</b> juntos) tem uma conversa. Nenhuma dela constitui-se como o único falante ou o único ouvinte. Pelo contrário, ambos ou todos os participantes possuem momentos de falas e de escuta – o processo é entendido como simétrico ou recíproco. Neste <i>frame</i> , o propósito da conversação é			

geralmente social, e não especificamente para decidir alguma coisa, trocar informações ou discutir.	
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Interlocutor_1</b> Exclui: Interlocutores	O indivíduo ou indivíduos que formam a parte mais proeminente da conversa, quando comparado ao <b>Interlocutor_2</b> .
<b>Interlocutor_2</b> Requer: Interlocutor_1 Exclui: Interlocutores	O semanticamente (e gramaticalmente) menos proeminente participante do grupo em uma conversação.
<b>Interlocutores</b>	O grupo de participantes envolvidos em uma conversação
<b>EF não central: (presente em nossos dados)</b>	
<b>Duração</b>	A quantidade de tempo em que dura uma conversação
<b>Tempo</b>	O tempo no qual a conversa acontece.

Quadro 20 – *Frame Conversar*

48. A62 – **Quando a gente chega, a gente conversa um pouquinho**, a gente brinca um pouquinho aí depois o tio Marcos fala para gente ir para o palco, aí ele fala a atividade que nós tem que fazer, se é uma esquete ou se é outra coisa para treinar a peça da dengue que nós vai fazer. Aí depois é... quando dá a hora a gente vai embora.
49. A62 - Eu acho legal. A gente fica brincando das coisas, a gente faz peça, a gente faz umas coisa, eu acho legal. **A gente fica conversando**.

Nos exemplos 48 e 49, notamos o contexto em que *Conversar* é evocado. Os alunos o utilizaram para responder à questão relacionada às atividades realizadas durante as aulas de teatro, referindo-se ao ambiente de fruição e distração presente em alguns momentos. É interessante notar que, além desse intuito em que tal *frame* foi utilizado, um entrevistado relacionou tal ação – conversar – como a responsável pela melhora de relacionamento conflituoso com um colega, antes de ambos participarem juntos do projeto de dramaturgia. Segue abaixo um excerto que demonstra este fato:

50. A66- E: Uhum. Mas o que que vocês fazem? Quais são as atividades além de treinar?  
 I: A gente brinca. Tem vez que a gente briga um pouquinho.  
 E: Vocês brigam um pouquinho?  
 I: Uhum.  
 E: Como assim? Como que são essas brigas?  
 I: Assim, não é muito forte não. Que nem o João. A gente fica brigando um pouquinho só. Assim, de xingar, só que não é palavra pesada não.  
 E: entendi. Mas vocês brigam por causa da peça, por causa do relacionamento de vocês, por que que vocês brigam?  
 I: Ah, a gente briga porque desde o terceiro ano ele brigava comigo no recreio.  
 E: Ah, é? E aí agora vocês estão conversando mais?  
 I: Uhum.  
 E: Porque que você acha que vocês tão conversando mais? Você acha que o teatro influenciou nisso?  
 I: Uhum.  
 E: Por quê?  
 I: Porque a gente ficou mais perto assim. Porque na peça ele fica perto assim. **A gente conversa.**

É interessante apontar que esses alunos, conforme anotação feita a partir da observação das aulas (cf. Diário de Bordo, Anexo 2), tiveram que atuar juntos na apresentação final do projeto na peça “A velha da praça”. Desse modo, precisaram aprender a respeitar as diferenças de cada um, a lidar com seus conflitos e a superar suas dificuldades sem a intervenção do professor, que apenas observava os diálogos entre eles à distância, atuando como mediador apenas quando necessário.

Passemos à descrição do segundo *frame* mais evocado.

<b>Dizer</b>	
<b>Definição:</b> Um falante direciona a um <b>Destinatário</b> uma <b>Mensagem</b> que pode ser indiretamente referida como um <b>Tópico</b> .	
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Destinatário</b>	Um <b>Destinatário</b> recebe a <b>Mensagem</b> de um <b>Falante</b> .
<b>Mensagem</b>	A mensagem é a comunicação produzida pelo falante.
<b>Falante</b>	O <b>Falante</b> é a entidade que produz a <b>Mensagem</b> .

<p>Tópico</p> <p>Exclui: Mensagem</p>	<p>O Tópico é a descrição geral do conteúdo da Mensagem.</p>
---------------------------------------	--

Quadro 21 – Frame Dizer

Como já explicitado, este *frame* se refere ao comando do professor durante as aulas para a realização das atividades, por esse motivo, o EF **Falante**, o mais frequente entre os EFs centrais, é sempre instanciado através da figura do professor. Através do exemplo 51, pode-se notar a distinção entre os *frames* Conversar e Dizer.

51. A62 - Quando a gente chega a gente conversa um pouquinho, a gente brinca um pouquinho aí depois o tio Marcos fala para a gente ir para o palco, aí ele fala a atividade que nós tem que fazer, se é uma esquete ou se é outra coisa para treinar a peça da dengue que nós vai fazer.

O terceiro *frame* mais frequente (16% - 4 ocorrências), **Característica\_mental**, refere-se a adjetivos e nomes utilizados para caracterizar um sujeito. A anotação deste *frame* justifica-se em uma pesquisa em que a anotação de texto corrido se deu baseada nos *frames* evocados por verbos e substantivos eventivos (cf. subseção 3.4.1) devido ao fato de haver na sentença um predicador nominal junto a um verbo de ligação, configurando-se cópulas. Desse modo, não houve mudança na metodologia. Além disso, sua anotação deve-se ao grau de importância do contexto em que foi evocado – para justificar uma melhora no desempenho escolar. A descrição de tal *frame* segue abaixo:

<b>Característica_mental</b>
<p><b>Definição:</b> Os adjetivos e nomes deste frame baseiam-se todos na ideia de que características mentais ou psicológicas podem ser atribuídas a uma pessoa (o <b>Protagonista</b>) por um <b>Juiz</b> (geralmente implícito) com base no <b>Comportamento</b> da pessoa, em sentido lato. Apesar de, em nível conceptual, tais palavras sempre atribuírem características mentais a pessoas, elas podem ser aplicadas também ao <b>Comportamento</b> do <b>Protagonista</b>, entendendo-se que o <b>Comportamento</b> seja revelador de uma característica mental (geralmente transitória)</p>

do <b>Protagonista</b> responsável por ele. Por exemplo, assim como pode-se falar de uma pessoa estúpida, pode-se também falar de uma coisa estúpida para se dizer/fazer/pensar.	
<b>EFs centrais (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Comportamento</b>	O <b>Comportamento</b> se refere a qualquer ação, enunciado ou crença a partir dos quais se atribui uma propriedade mental ao <b>Protagonista</b> .
<b>Protagonista</b>	Pessoa ou pessoas às quais a característica psicológica é atribuída.
<b>EF não central: (presente em nossos dados)</b>	
<b>Grau</b>	<b>Grau</b> marca a extensão na qual o <b>Comportamento</b> ou a <b>Prática</b> são exibidos ou atribuídos.

Quadro 22– Frame Característica\_mental

Com a análise dos exemplos abaixo, podemos notar que os entrevistados evocaram tal *frame* para responder à pergunta sobre a melhora do desempenho escolar (*Você percebeu uma mudança no seu desempenho escolar depois que você passou a frequentar o projeto de teatro? Por quê?*). Desse modo, eles relacionam suas características mentais às mudanças comportamentais em sala de aula.

52.A62 - Porque eu era muito tímido.

53.A66 - sim, por causa que eu era muito bagunceiro, aí eu parei de ser tão bagunceiro, fiquei mais responsável, assim.

54.A66 - por causa das peças que eu não podia faltar muito porque senão podia atrapalhar. Tipo um menino ano passado, ele faltou muito não deu pra fazer a peça.

O próximo *frame*, *Descrição\_corporal\_holística*, ocupa o 4º lugar dentre os mais evocados com frequência de 4%, correspondente a duas ocorrências. Antes de iniciarmos sua análise, vale ressaltar que os *frames* que virão a seguir terão ocorrências menores que os

anteriores. Entretanto, optamos por anotá-los e analisá-los devido à importância do contexto em que eles foram evocados, qual seja a justificativa do porquê de o projeto de dramaturgia ter promovido uma mudança no desempenho escolar ou comportamental dos entrevistados. Por isso, dentro da nossa metodologia mista de pesquisa, essas análises são plenamente justificáveis.

Conforme supracitado, o *frame* de 4º lugar foi evocado para responder à pergunta sobre a mudança de desempenho do entrevistado. Refere-se a descrições físicas do corpo humano. O fato de o aluno justificar a sua melhora através da mudança de seu corpo levanta a questão do aumento da autoestima após a inserção no projeto.

Como anotado no Diário de Bordo (cf. Anexo 2) e na análise dos dados, o professor, atuando como mediador, promove um ambiente de aprendizagem em que o aluno é protagonista (cf. subseções 4.1.1 e 4.1.2), o que, dentre outros benefícios, propicia uma autoconfiança maior dos discentes e o desenvolvimento de várias competências.

O *frame* Descrição\_corporal\_holística é descrito nos seguintes termos :

<b>Descrição_corporal_holística</b>	
<b>Definição:</b> Este frame abrange descrições de um corpo humano inteiro, visto como uma <i>gestalt</i> (quando oposto a descrições baseadas em partes do corpo proeminentes).	
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Figura</b>	Este EF identifica a <b>Figura</b> ou a forma que está sendo descrita pelo alvo
<b>Indivíduo</b>	Este EF identifica o indivíduo (ou indivíduos) que estão sendo descrito (s).
<b>EF não central: (presente em nossos dados)</b>	
<b>Grau</b>	Este EF identifica o <b>Grau</b> de uma característica particular que o corpo possui.

Quadro 23 – *Frame* Descrição\_corporal\_holística



55. A67 - I: Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluna desde que você começou a frequentar o teatro?

E: acho.

I: por quê?

E: o teatro, eu era meio gordinha, mas só que eu fazia movimento, assim eu fui... emagrecendo e até hoje eu frequento o teatro.

Como se pode notar no exemplo 55, para a entrevistada, a mudança corporal foi fundamental para uma melhora em seu desempenho escolar, deixando claro que o aumento da sua autoestima interferiu nesse processo.

Passemos ao *frame* de Dificuldade, que também ocupa a 4ª posição com 2 ocorrências que correspondem a 4% do total. Segue sua descrição:

<b>Dificuldade</b>	
<p><b>Definição:</b> Um <b>Experienciador</b> tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma <b>Atividade</b>. A facilidade ou dificuldade associada à <b>Atividade</b> parece, geralmente, estar associada a um participante proeminente. No entanto, consideramos que esta impressão é devido à sintaxe e à pragmática das construções, e não empregamos EFs especiais para tais participantes. O <b>Grau</b> de facilidade ou dificuldade é geralmente especificado como um conjunto de <b>Circunstâncias</b>. O <b>Parâmetro</b> pode ser mencionado, indicando como a <b>Atividade</b> é julgada como sendo fácil ou difícil.</p>	
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Atividade</b>	Este Elemento de Frame marca expressões que indicam a <b>Atividade</b> que o <b>Experienciador</b> acha difícil ou fácil. Em alguns casos, a <b>Atividade</b> em questão tem que ser inferida pelo contexto.
<b>Experienciador</b>	Este Elemento de Frame marca expressões que indicam os juízos da pessoa sobre a realização da <b>Atividade</b> ser fácil ou difícil.

Quadro 24 – *Frame* Dificuldade

56. A63 - porque eu já tô... não estou mais com dificuldades porque eu tinha dificuldades na leitura. Aí eu tô andando. Aí o Marcos vai me ajudando.

Este *frame*, conforme pode ser visto no exemplo 56, é evocado em associação ao *frame* de Assistência e de Progresso integrados à rede 1 (cf. seção 4.1.1) . Dentro do contexto, os entrevistados demonstram uma mudança no desempenho escolar a partir da superação das dificuldades com a ajuda do professor. Atitudes estas que foram demarcadas no diário de bordo (cf. anexo 2) e na análise dos *corpora*.

Por fim, temos os dois últimos *frames* de menor frequência – Fingir e Participação (1 ocorrência cada correspondendo a 4% do total). A descrição do primeiro deles vai a seguir:

<b>Fingir</b>	
<b>Definição:</b> Um <b>Agente</b> age de tal forma a dar a impressão errada aos observadores que detêm um particular <b>Estado_de_coisa</b>	
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Agente</b>	O <b>Agente</b> é a pessoa que age de forma enganosa para dar a impressão de que um <b>Estado_de_coisa</b> é real.
<b>Cópia</b>	A cópia produzida pelo Criador que ocorre mais comumente como o Argumento Externo de um uso predicativo de um alvo adjetivo ou substantivo.
<b>Estado_de_coisa</b>	O <b>Estado_de_coisa</b> é um evento, um estado ou uma propriedade que o <b>Agente</b> quer que os outros acreditem ter ocorrido.
<b>Original</b>	Esta é a entidade que é copiada.

Quadro 25 – *Frame* Fingir

57. A64 É... a gente fica brincando ali, a gente fica é... fingindo de doido.

O aluno, no exemplo 57, evocou o *frame* Fingir para descrever uma das atividades realizadas na aula de teatro. O professor realiza uma série de atividades lúdicas no início da aula para que os alunos sintam-se mais à vontade e vão, aos poucos, perdendo a timidez muito frequente nesta faixa etária. Além disso, essa atividade serve para promover um momento de descontração, o que é de suma importância, conforme já anunciado.

Por fim, temos o *frame* Participação evocado para se justificar o porquê do projeto de dramaturgia ser o preferido do entrevistado dentre os outros projetos dos quais ele participa. A descrição segue abaixo:

<b>Participação</b>	
<p>Descrição: Um evento com múltiplos <b>Participantes</b> inseridos. Pode ter relação simétrica entre os <b>Participantes</b> ou assimétrica, dando ao <b>Participante_1</b> maior proeminência do que ao <b>Participant_2</b>. Se o <b>Evento</b> é dado intencionalmente, então é tipicamente compartilhado um <b>Propósito</b> entre os <b>Participantes</b>. É possível, porém, que um propósito expresso seja aplicado apenas ao <b>Participante_1</b>.</p>	
<b>EFs centrais: (presentes em nossos dados)</b>	
<b>Evento</b>	Um <b>Evento</b> com múltiplos <b>Participantes</b> , que podem estar ou não envolvidos intencionalmente.
<b>Participantes</b>	Os indivíduos ou entidade que têm participação em um <b>Evento</b> .

Quadro 26 – *Frame* Participação

58. A63 - Porque o teatro tem participação. Todo mundo... a gente faz as coisa em dupla, não tem nada de brigaiada. É tudo assim, todo mundo ajudando um ao outro.

Este *frame* é convergente aos *frames* da rede Agir\_intencionalmente. O entrevistado demonstrou gostar do projeto de teatro pelo fato de participar efetivamente das atividades.

Apresentados os nódulos da rede 2, passamos ao exercício interpretativo dos resultados semânticos emergentes.

#### 4.1.4. Interpretando os resultados

*Você percebe algum tipo de mudança no perfil desses alunos quando chegam e quando saem? – Nossa, mas é evidente, é evidente. É, a gente acompanha como um pai atento, né, a educação do filho, então a gente tem esse trabalho também tem essa coisa conosco. Então a gente percebe tranquilamente o quanto eles cresceram. Né?*  
(MANFILI-FIORAVANTE, 2015, trecho extraído da entrevista com o professor de artes cênicas)

Passemos, por fim, ao exercício interpretativo dos resultados semânticos obtidos na subseção anterior (4.1.3) ultrapassando os limites da Linguística, com vistas a atender a dimensão educacional.

O segundo *FrameGrapher* (cf. seção 4.1) pode ser dividido em duas vertentes: em uma, os alunos descrevem ingredientes da prática pedagógica do professor, como resolução de conflitos (cf. *frame Conversa*); socialização dos alunos (cf. *frame Participação*); e tipos de atividades em sala (cf. *frame Fingir*) -, já na outra vertente, os alunos voltam-se para a descrição de modificações que o teatro trouxe para suas vidas, sejam cognitiva (cf. *frame Dificuldade*), comportamental (cf. *frame Característica\_mental*), ou, até mesmo, física (cf. *frame Descrição\_corporal\_holística*).

Para facilitar a compreensão, dividimos a hermenêutica dos dados nos tópicos a seguir:

- **A prática pedagógica do professor: o desenvolvimento de uma tecnologia de ensino**

##### I) **O uso da *Conversa* para resolução de conflitos**

Conforme apontado na seção 4.1.3, o *frame Conversa* foi evocado como o responsável pela resolução de uma relação conflituosa entre dois alunos (cf. excerto 50). Como aponta 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 (cf. subseção 1.2.2). Portanto, é preciso encarar o desafio de introduzir o trabalho sistematizado com conflitos no dia a dia das salas de aula.

É neste sentido que as assembleias (TOGNETTA & VINHA, 2008) (cf. subseção 1.2.2) são apontadas como novo caminho para a prática pedagógica. Não notamos a sua realização como um projeto pedagógico da escola como um todo. Mas, na observação das aulas do projeto de dramaturgia, percebemos que a didática do professor para resolver conflitos internos dos mais variados tipos volta-se para esta proposta. Segundo ele, todas as decisões tomadas pelo projeto são realizadas em grupo com os alunos e com a mediação do professor: datas de apresentações, trocas de personagens/atores e, até mesmo, a permanência ou não de determinado participante que faltava muito aos ensaios (cf. exemplo 54). Além disso, como já mencionado, os eventuais conflitos entre os discentes são resolvidos na base da conversa entre os envolvidos e, dependendo da extensão do problema, com os demais alunos do projeto (cf. Diário de Bordo – Anexo 2).

Também aqui emerge a noção de Protagonismo. Conforme aponta Costa (2004) (cf. subseção 1.2.1), para que o discente participe de forma ativa em sala de aula, ele deve ser estimulado, inclusive, a resolver seus conflitos pessoais, claro que a partir da mediação de um adulto, neste caso, do professor. Por esse motivo, podemos apontar mais uma prática de sucesso nas aulas do projeto de dramaturgia, que leva à formação cidadã de seus alunos, promovendo a socialização destes. Essas atitudes culminam no segundo tópico desta subseção que vai a seguir.

## **II) O envolvimento real dos alunos nas atividades desenvolvidas – a Participação**

Novamente, o Protagonismo Juvenil se instaura.

Siqueira (2013), em pesquisa voltada para o perfil do professor de Português sob a perspectiva do aluno, apontou para o clamor discente por um maior protagonismo. Os sujeitos investigados em sua pesquisa sugeriram, em maior frequência, aos professores a INOVAÇÃO de suas práticas, rejeitando a didática em que o aluno é mero coadjuvante de seu processo ensino-aprendizagem. Segundo a autora, isso nos mostra a necessidade de um maior reconhecimento do papel ativo dos alunos durante esse processo. Os Estudos de Lima (2009) e Bernardo (2011)

também já haviam anunciado este clamor discente, além de evidenciarem a avaliação negativa dos alunos em relação aos *frames* de violência, desordem, indisciplina, que prevaleciam/prevalecem, de modo preocupante, em nossas salas de aula, impedindo o processo ensino-aprendizagem.

O fato é que os jovens não se contentam mais em ser meros pacientes da prática pedagógica; eles exigem maior participação na construção de seu conhecimento, daí a evocação do *frame* **Participação**. Isso justifica o fato do aluno A63 dizer que gosta do projeto de teatro porque nele há **PARTICIPAÇÃO**:

59. A63- I: Dos projetos que você participa, qual você gosta mais?  
 E: Do teatro.  
 I: Por quê?  
 E: Porque o teatro tem participação. Todo mundo... a gente faz as coisa em dupla, não tem nada de *brigaiada*. É tudo assim, todo mundo ajudando um ao outro.

Além disso, é interessante acrescentar uma marca reiterada na prática docente observada quando da nossa imersão nas aulas de teatro (cf. Anexo 2). Pudemos perceber que o professor estabelece suas metas nos primeiros minutos da aula. Feito isso, os alunos, egressos ou não, é que vão conduzindo as atividades, seja na criação de algo ou na atuação. Daí, por certo, a alta frequência de *frames* herdeiros de **Agir\_intencionalmente**, cujas instanciações dos EFs agentivos se deram, majoritariamente, relacionadas aos alunos.

O *frame* **Fingir** também possui essa agentividade tão reiterada. Essa atividade de fingimento, conforme já explicitada, é realizada nos inícios das aulas para que o aluno se solte, perca a timidez, pelo menos durante o encontro com o grupo. O equilíbrio sadio entre descontração e o dever em sala (FREIRE, 2011; ALVES, 2011) (cf. subseção 1.2) encontra-se nesse projeto de dramaturgia e pode ser apontado como uma das razões para o seu sucesso.

- **Descrição de mudanças pessoais**

### **III) Autoestima devido a melhoras físicas, emocionais**

O *frame* *Descrição\_corporal\_holística* foi invocado pelo entrevistado (cf. seção 4.1.3) para se responder à pergunta sobre melhora no desempenho escolar (*Você acha que melhorou seu desempenho escolar desde que começou a fazer teatro? – frame* evocado *Progresso*), indicando que o desenvolvimento no processo de escolarização está intrinsecamente relacionado à melhora da autoestima, como se nota no excerto abaixo:

60. A67 - I.: Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluna desde que você começou a frequentar o teatro?  
 E: acho.  
 I: por quê?  
 E: o teatro, eu era meio gordinha, mas só que eu fazia movimento, assim eu fui... emagrecendo e até hoje eu frequento o teatro.

De acordo com Aragon & Diez (2004) (cf. seção 1.2.3), há uma profunda relação entre nossas atitudes e nossa autoestima, uma vez que nos comportamos baseados na forma como nos vemos e nos aceitamos. Isso interfere no processo ensino-aprendizagem, pois ajuda na aceitação e posterior superação das dificuldades.

Através de nossas anotações etnográficas, percebemos que o professor se preocupa muito com a melhora da autoestima de seus alunos, o que pode ser uma justificativa para o fato do *frame* *Dificuldade* ter sido evocado sempre demonstrando uma superação (*frame* *Progresso*) devido ao trabalho em conjunto com o professor (*frame* *Assistência*), como demonstra o exemplo a seguir:

61. A63 - Porque eu já tô... não estou mais com dificuldades porque eu tinha dificuldades na leitura. Aí eu tô andando. Aí o Marcos vai me ajudando.

Portanto, notamos que o professor respeita e ajuda seus alunos em suas dificuldades para que crie neles os sentimentos de respeito mútuo e solidariedade, conforme sugere La Taille (2008) (cf. seção 1.2).

#### **IV) Mudanças comportamentais**

Através do *frame* *Característica\_mental*, notamos que os alunos acreditam terem tido uma melhora no desempenho escolar pelo fato do teatro ter modificado seus comportamentos. As

ULs anotadas neste *frame* remetem a um comprometimento maior com as diversas responsabilidades do cotidiano após a imersão no projeto. Como se percebe no exemplo a seguir:

62. A66 - Sim, por causa que eu **era** muito **bagunceiro**, aí eu parei de **ser** tão **bagunceiro**, **fiquei** mais **responsável**, assim.

A entrevistadora evocou o *frame* de **Progresso** e os alunos invocaram o de **Característica\_mental**. Percebemos, portanto, que o projeto de teatro, com a condução do professor pesquisado, busca não só a escolarização de seus alunos, mas a formação cidadã deles, construindo valores que serão levados por toda a vida.

O exame dos *frames* à luz da Semântica de *Frames* e de seu projeto lexicográfico *FrameNet* nos permitiu observar, com significativa clareza, a experiência que os alunos quiseram contar sobre a prática pedagógica do projeto de dramaturgia. Essas informações nos auxiliaram a entender quais práticas o aluno considera positivas, o que nos conduz a alternativas para as graves questões que o ensino enfrenta nas escolas brasileiras.

Ao contrapormos os discursos destes alunos com o seu perfil socioeconômico, delineado no capítulo 3, percebemos que, longe das expectativas negativas sobre as classes subalternizadas, a escola é importante para estes atores. Nossos jovens reconhecem o valor da escola, bem como o da leitura.

Com relação às nossas observações relatadas no Diário de Campo (cf. Anexo 2), ao participar das aulas do projeto por 6 meses, cabe reiterar ainda o clima de interesse e envolvimento não só dos alunos desse projeto, mas da escola como um todo. Essas impressões positivas se mantiveram presentes na fala desses atores através das entrevistas. Podemos notar, portanto, que a crise da sala de aula, amplamente mapeada por estudos anteriores, cuja raiz encontra-se na crise interacional pública (MIRANDA, 2005), não se enquadra em nosso ambiente pesquisado.

#### **4.2. Considerações finais - sobre o desenvolvimento de uma tecnologia de ensino**



Todos os resultados obtidos apontam para um lugar - o professor de artes cênicas pesquisado consegue recuperar a autoridade perdida tanto da escola, quanto do docente, uma vez que instaura uma prática didática que tem a marca de sua criação, de sua escolha, de seu ideal. Desse modo, a sua **autoria cria a sua autoridade**, recuperando o interesse dos discentes.

O estudo de Teixeira (2014) sobre as práticas de sucesso no ensino de língua materna a partir da perspectiva de docentes de escolas públicas da cidade de Muriaé-MG já apontou para a relevância da autoria do professor. A análise de seus dados apresentou resultados que vão de encontro a um senso comum e à crença de muitas autoridades sobre a inércia, a preguiça e a incapacidade criativa dos professores. Nos três *frames* evocados pelos depoentes – **Uso\_de\_Tecnologia** (29,4%), **Uso\_de\_Tecnologia\_Pontual** (41,2%) e **Uso\_de\_Projeto** (29,4%) – a autoria docente nas propostas pedagógicas, em maior ou menor grau, repete-se em todos.

A didática do professor de teatro, portanto, está em consonância com o trabalho da autora supracitada. Considerando os conjunto de dados que servem de base analítica a este estudo - os discursos discentes e nossa documentação a partir de um processo de observação de 6 meses nesta comunidade escolar – acrescidos dos resultados analíticos de Manfili-Fioravante (2014), pode-se dizer, nos termos de Teixeira (2014) que o professor de teatro construiu, ao longo de muitos anos de prática, uma tecnologia de ensino (*frame* **Uso\_de\_Tecnologia**). Isto significa dizer que ele tem um modo autoral de construir seu projeto pedagógico.

Tal constatação vai ao encontro das ideias preconizadas por Prairat (2011), quando este sugere que o professor, como não possui sua autoridade apenas por sua anterioridade, deve conquistar essa autoridade a partir da fidelização de princípios, como coerência, constância e senso de justiça (cf. seção 1.3).

Após todas essas considerações, passamos ao capítulo de conclusões deste estudo no qual procederemos a uma síntese dos ganhos analíticos e também pessoais, como pesquisadora e professora de Português em uma realidade muito difícil – uma escola situada dentro de um Centro Socioeducativo - auferidos no presente capítulo.

## CONCLUSÃO

*Não poderia ver bem a luz que brilha sobre o muro  
se não voltasse os olhos para onde ela jorra. E*

*mesmo aí, se a capto onde ela jorra, preciso de ser  
libertado desse jorrar; devo captá-la tal como ela  
plana em si mesma.*

Echcart, cit. por Mourão, 2004, p. 121

A epígrafe escolhida para este capítulo final ilumina o objetivo central de nosso trabalho e a agenda investigativa percorrida. Assim foi que, buscando captar “a luz que brilha”, ou seja, os indicadores de sucesso de um projeto de dramaturgia de uma escola pública de Juiz de Fora, tivemos que, tal qual anuncia Echcart, “voltar os olhos para onde ela jorra”. Este olhar nos conduziu às vozes dos alunos, o ponto de luz de onde jorraram as vivências, as emoções, os julgamentos que nos permitiram compreender melhor a experiência educacional investigada. As razões para tal escolha foram amplamente expostas e discutidas ao longo desta dissertação (Cf. Introdução, cap. 1 e 4). Mas, cabe retomá-las brevemente.

Diante dos resultados reiterados por onze estudos de caso anteriores dentro dos macroprojetos “Práticas de Oralidade e Cidadania” e “Ensino de Língua Portuguesa: da formação docente à sala de aula” (MIRANDA, 2007/-; MIRANDA, 2011/-), resolvemos buscar por indicadores de sucesso em um projeto de dramaturgia de uma escola pública municipal de Juiz de Fora-MG a fim de confrontá-los com a “crise da sala de aula” e propor possíveis caminhos para o enfrentamento do fracasso escolar.

A partir do questionário socioeconômico, conseguimos traçar o perfil dos nossos entrevistados (cf. Capítulo 3). São, em sua maioria, crianças pertencentes à classe média baixa da sociedade. A configuração familiar não indica situação de desamparo ou abandono social. Todos moram com familiares, sendo que a maioria esmagadora mora com pai e mãe (72%) ou apenas com a mãe (14%); os demais (14%) com avó, irmãos e outros familiares.

Os dados socioeconômicos também mostram claramente a baixa frequência desses sujeitos a instâncias públicas de interação mais formal. A reunião em família se dá, mais efetivamente, em torno da TV. Esta é, pois, a sua fonte privilegiada de letramento. A baixa frequência de outras práticas coletivas em família (refeições partilhadas à mesa e, em especial, programas de lazer) são indicadores claros para a escola: educar para eventos coletivos, públicos tornou-se uma tarefa escolar, o que demonstra a importância de projetos para a formação desses alunos, tal como o projeto de teatro em investigação (cf. Capítulo 4).

Esse é, portanto, o perfil de nossos sujeitos entrevistados. Dito isso, passemos a sumarizar os principais ganhos teórico-analíticos obtidos acerca de nossa pergunta de pesquisa, qual seja **a investigação de indicadores de sucesso - perspectivados pela voz discente – nas práticas de um projeto de dramaturgia.**

O primeiro ganho foi o de dar continuidade e fortalecimento a uma proposta de análise do discurso baseada na Semântica de *Frames* (Cf. seção 2.2) e no projeto lexicográfico *FrameNet* (Cf. subseção 2.3) já utilizada nos estudos de caso anteriores dos dois macroprojetos aos quais esta dissertação se vincula. Este estudo trouxe, contudo, uma contribuição inédita, qual seja a anotação de nossos dados, de modo computacional, no *Desktop* da *FrameNet* Brasil. Até então as análises vinham se fazendo de forma manual. Utilizamos o modelo de anotação de texto corrido que parte dos dados para o *frame*, anotando as Unidades Lexicais mais recorrentes, dentro das sequências discursivas selecionadas, bem como suas valências sintático-semânticas. Desse modo, nossos dados foram, meticulosamente, analisados e quantificados em termos de frequência simples de ocorrência de determinada UL, de um EF ou de um *frame* (cf. Capítulo 2, 3 e 4).

O uso da quantificação dos dados teve como pressuposto a teoria dos Modelos Baseados no Uso (CROFT & CRUSE, 2004) através da qual correlacionamos frequência de ocorrência e convencionalização de determinada experiência na comunidade pesquisada. Nesse sentido, temos as experiências mais evocadas na perspectiva discente sobre o projeto de dramaturgia, o que aponta para os indicadores de seu sucesso.

Cabe ainda pontuar nossa contribuição, ainda que modesta, para a *FrameNet* Brasil. Para alcançarmos nossos objetivos de anotação, foi necessário não só buscar a rede de *frames* já descrita por esta plataforma, como também criar um novo *frame* perspectivado pelo discurso discente, como é o caso do *frame* Brincar (cf. subseção 4.1.1), anotado e incluído no banco de dados da *FrameNet* Brasil como um *frame* herdado de *Agir\_intencionalmente*. De igual modo, pelo fato de esse projeto lexicográfico estar em construção, alguns ajustes em *frames* já descritos precisaram ser feitos. Acrescentamos uma relação de herança entre o *frame* *Agir\_intencionalmente* e *Performadores\_e\_papeis* (cf. subseção 4.1.1) e incluímos uma relação de exclusão entre alguns de seus elementos de *frame* centrais por perceber que a presença de um deles acarretava na ausência de outros. Isso favoreceu a anotação, uma vez que se percebeu que a grande quantidade de instanciações nulas se deu não por inadequação da anotação das sentenças, mas pelo fato de a descrição do *frame* estar incompleta.

Tal proposta demonstrou ser extremamente produtiva em nossos *corpora*. A partir dos dois *FrameGraphers* desvelados, pudemos proceder ao exercício hermenêutico dos resultados de modo fundamentado, isto é, fora do reducionismo das “interpretações de texto” ainda presentes em estudos acerca da educação. O que propomos é que este tipo de trabalho configura-se como uma metodologia de análise do discurso replicável em outras áreas de investigação (LIMA, 2014). De acordo com Teixeira (2014, p. 146), tal análise pode/deve ser utilizada em outros estudos sobre *as estruturas de conhecimento e de experiências que uma comunidade evoca através de seus discursos*. Portanto, os constructos e ferramentas desenvolvidos a partir da Semântica de *Frames* – e testados nesta dissertação – têm muito a contribuir.

Com relação à análise dos dados, alcançamos os resultados que serão explanados a seguir.

A anotação das ULs mais recorrentes fizeram emergir duas redes de *frames* distintas: uma cujo *macroframe* é *Agir\_intencionalmente* e outra relacionada aos *frames* *Atributos\_graduáveis* e *Comunicação*.

A primeira rede possui 10 *frames* que, somados, representam 86 ULs anotadas, 74% do total. Todos eles sinalizam o indicador de sucesso mais contundente desta pesquisa - o **Protagonismo Juvenil**, já apontado, pelos próprios alunos pesquisados em outros estudos de caso, como um possível caminho para o sucesso do processo ensino-aprendizagem na sala de aula. Grande parte desses *frames* possuem, de forma direta ou indireta, um EF central agentivo, instanciado pelo sintagma ‘aluno’ ou equivalentes. Desse modo, notamos que, ao contrário de pesquisas anteriores nas quais os alunos perspectivavam o processo de ensino-aprendizagem em torno da metáfora da **transferência** e o protagonismo no próprio processo de escolarização era apontado como um desejo apenas, neste projeto de dramaturgia, os entrevistados se reconhecem como agentes de seu desenvolvimento, como os principais responsáveis por esse processo. Através dos *frames* *Performadores\_e\_papeis* (17 ocorrências – 20%), *Agir\_intencionalmente* (15 ocorrências, 17%), *Auto\_movimento* (7 ocorrências, 8%), *Criar\_intencionalmente* (7 ocorrências, 8%), *Progresso* (4 ocorrências, 5%) e *Percepção\_de\_leitura* (3 ocorrências, 4%), os alunos evocaram as atividades que realizam em sala, sempre se colocando como agentes da ação.

Dessa forma, identificamos que o caminho apontado por entrevistados em pesquisas anteriores torna-se uma realidade neste projeto, uma vez que a participação do aluno é considerada e valorizada - conforme exposto também no Diário de Bordo (cf. Anexo 2) -

proporcionando um maior protagonismo discente. Temos, assim, a marca do protagonismo docente. A prática deste professor tem um viés libertador, na medida em que a voz do aluno, sua história de vida, seus medos, suas dificuldades têm relevo e na medida em que o espetáculo teatral é visto como um meio de ensinar, de educar, e não como um fim em si mesmo (cf. seção 1.2).

É desta forma que um novo indicador de relevo tem espaço nesta prática – a relação **Autoria versus Autoridade**, o que significa reconhecer a conquista da **Autoridade Perdida** (PRAIRAT, 2011) a partir da **Autoria** docente e também discente (cf. subseção 1.2.1).

Esses resultados convergem com nossas reflexões acerca da construção de sujeitos mais autônomos e críticos capazes de exercerem sua cidadania de forma efetiva (cf. Capítulo 1). Segundo Freire (2011, p. 47), “Ensinar não é transferir conhecimento”, portanto, a dialogicidade deve estar sempre presente nas salas de aula. Desse modo, o autor critica práticas centralizadoras de professores que acreditam ser os únicos detentores do saber e propõe que as atividades devam ser realizadas em conjunto, em um processo de coconstrução, como o observado no projeto de dramaturgia (cf. Capítulo 4 e Anexo 2). Ainda nesse viés, Costa (2004) propõe que o protagonismo juvenil é vital para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Para o autor, “a energia, a generosidade, a força empreendedora e o potencial criativo dos jovens é uma imensa riqueza, um imenso patrimônio que o Brasil ainda não aprendeu utilizar da maneira devida” (COSTA, 2004, p. 11).

O segundo indicador de sucesso desvelado repousa na **conquista da Autoridade Perdida** (PRAIRAT, 2011) a partir da **Afetividade**. Através dos *frames* Foco\_no\_experienciador (11 ocorrências, 13%) e Brincar (8 ocorrências, 9%) e das nossas anotações no Diário de Bordo, percebemos que os alunos relatam uma relação de afeição ao professor de teatro e, conseqüentemente, ao projeto de dramaturgia.

Os fundamentos sociocognitivistas assumidos por este estudo têm como tese central o papel da experiência de todas as ordens (física, corporal, emocional...) na arquitetura de nosso pensamento e linguagem (Cf. Capítulo 2), o que aponta para uma visão necessariamente mais plural do processo ensino-aprendizagem, muitas vezes ainda definido como um território exclusivo da razão pura.

É, pois, neste sentido, que é fundamental a construção de uma escola rica em experiências que possibilitem a construção do conhecimento mediante a vivência da alegria, do afeto, da

imaginação, da autoria, em interações positivas e saudáveis, pautadas no respeito e na solidariedade.

Estes são valores reconhecidos como fundamentais nas aulas do projeto de dramaturgia, como podemos perceber na voz discente e nas nossas observações de cunho etnográfico. Um dos *frames* evocados pelos alunos para se tratar dessa relação de respeito e de cooperação foi o *frame* de **Assistência** (8 ocorrências, 9%). Este *frame* foi o único da rede em que as instanciações do EF agentivo não se referiram, majoritariamente, aos alunos. O EF **Auxiliador** foi marcado, em 57,14% das vezes (4 ocorrências), como sendo o professor de teatro. Isso indica que os alunos reconhecem no professor o papel de mediador, sempre presente e disposto a sanar as dúvidas e dificuldades.

Porém, dentre todos os *frames* de viés positivo, foi evocado também o de **Encontro\_hostil** (6 ocorrências 7%). Isso nos mostra que não encontramos um ambiente isento de violência. Como já anunciado (cf. Capítulos 3 e 4 e Anexo 2), a escola pesquisada está inserida em um bairro de alta vulnerabilidade social. Contudo, a violência presente fora dos muros da escola não tem relevância dentro do ambiente pesquisado, o que pode ser comprovado com as anotações do Diário de Bordo e com o discurso discente, em que o *frame* **Encontro\_hostil** foi evocado sempre de forma negativa.

Passemos à síntese dos resultados encontrados no *FrameGraper 2* (25 ocorrências, 26%) – cujos *frames* estão relacionados ao *macroframe* **Atributos\_graduáveis** e **Comunicação**.

Nesta segunda rede, mais indicadores do sucesso do projeto foram desvelados. Os alunos, bem como nossas observações etnográficas, apontaram, como uma prática do professor, a utilização da conversa para resolução de conflitos (*frame* **Conversa** – 32%, 8 ocorrências). Como sugerem Tognetta & Vinha (2008), La Taille (2006) e Jares (2004), o diálogo é fundamental para a resolução dos conflitos intrínsecos à interação humana. Entretanto, só sujeitos autônomos são capazes de tomar esta atitude. Nesse sentido, podemos apontar mais uma prática de sucesso nas aulas do projeto de dramaturgia, que leva à formação cidadã de seus alunos, promovendo a socialização destes (cf. subseção 1.2.2).

Por fim, os alunos apontaram um indicador de sucesso relacionado às mudanças pessoais, sejam comportamentais ou, mesmo, físicas. Através dos *frames* **Característica\_mental** (4 ocorrências – 16%) e **Descrição\_corporal\_holística** (2 ocorrências – 8%), os discentes demonstraram ter melhorado seu desempenho escolar devido a uma mudança comportamental e

de autoestima. Segundo eles, o teatro foi responsável por torná-los mais comprometidos, assíduos e responsáveis. Além disso, uma vez que eles são os protagonistas desta cena, há uma melhora na autoestima, que reflete na diminuição da timidez e, por sua vez, no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Moreira (2010), os baixos índices na avaliação da instituição escolar refletem diretamente no desempenho discente, já que interferem em sua autoestima que fica cada vez mais baixa, “*emperrando* seu processo de aprendizagem, e, nesse círculo vicioso, o sujeito marginalizado tem de assumir a culpa por seu fracasso ou sua exclusão do sistema escolar” (Ibdem, p. 19).

Portanto, podemos afirmar que encontramos um “ponto de luz” em meio às grandes dificuldades presentes na instituição escolar. Ao mapearmos os indicadores do sucesso de um projeto de dramaturgia, encontramos um educador bem posicionado política e pedagogicamente (MANFILI-FIORAVANTE, 2014), o que se reflete, positivamente, na aprendizagem e porque não dizer na vida dos alunos.

Estar bem posicionado politicamente significa, dentre outras coisas, reconhecer que a educação não se configura como uma ação neutra. Pelo contrário, ela está impregnada de intenções. O educador é convidado, a todo momento, a fazer escolhas – escolhem-se determinado conteúdo, adotam-se certos materiais didáticos, assumem-se posturas etc – e, para fazê-las, é preciso ter bem delimitados os propósitos do educador com a formação crítica de seu aluno.

Percebemos que o professor de artes cênicas, ao longo de sua carreira docente, criou uma metodologia própria que repousa na valorização de seu aluno. Assim, ele **conquista** sua autoridade, em tempo de **autoridade perdida** (PRAIRAT, 2011), a partir: (i) da **autoria** de sua prática; (ii) do **protagonismo juvenil** e (iii) da **afetividade**.

Por fim, não poderia terminar esta dissertação sem falar do impacto deste trabalho investigativo - de que participo desde a graduação como bolsista de Iniciação Científica – em minha formação como professora de Português e em minha prática docente.

Atualmente, sou professora de Língua Portuguesa em uma realidade muito difícil, qual seja um centro de retenção de menor infrator na cidade de Juiz de Fora – MG. Embora haja alguns problemas e empecilhos inerentes a um sistema prisional - como impossibilidade de utilização da internet, inviabilidade de interação de alunos de turmas distintas, pouco material disponível (lápiz, borracha, uma caneta azul e um caderno que são recolhidos ao final de cada

aula) e muitos outros – não vivenciei a “crise da sala de aula” amplamente mapeada neste trabalho, marcada pelo desinteresse, desordem e indisciplina. Apesar de os alunos irem à aula obrigatoriamente - do contrário perdem o direito de participar de outras atividades ao longo do dia, como ir à quadra, assistir à televisão etc -, não há descaso com relação à disciplina, muito menos desrespeito a meu papel de professora. Acredito que isso ocorre devido aos ganhos profissionais que obtive participando do grupo de pesquisa “Práticas de Oralidade e Cidadania” por durante 4 anos – primeiramente como bolsista de iniciação científica, em 2011, e como mestranda, a partir de 2013. Nesse projeto, atuando ativamente em outros estudos de caso, sempre pautado no princípio de ética e solidariedade que orienta a ação colaborativa entre discentes de todos os níveis, fui aprendendo a postura que um bom educador deve ter, seja através das pesquisas realizadas ou de estudos com o grupo. A linha de pesquisa a que me integrei no Mestrado (Linguística e Ensino de Língua) ajudou-me sobremaneira a amadurecer profissionalmente, aprofundando-me nos estudos acerca dos processos ensino-aprendizagem e das metodologias de ensino. Porém, gostaria de ressaltar que uma das principais responsáveis pelo sucesso em minha prática docente são as oficinas de que participei e as discussões no nosso grupo de pesquisa.

Isso foi fundamental para que eu me sentisse segura como docente e fosse, dia a dia, construindo minha personalidade como professora, tentando colocar em prática os achados deste trabalho: o Protagonismo discente e docente, a Autoria e a Afetividade em prol da conquista da autoridade em um ambiente hostil como o sistema prisional no qual trabalho. Como não há uma ementa, um currículo específico a ser ministrado em um Centro Socioeducativo (devemos apenas respeitar os PCNs), a imersão intelectual na Pós-graduação, somada às atividades realizadas durante a graduação, foi essencial para que eu elaborasse propostas pedagógicas eficientes e consistentes acerca do ensino de LP.

Infelizmente, essa não é a realidade da grande maioria dos docentes brasileiros (nem mesmo de todas as salas de aula no espaço educacional em que atuo), mas, aos poucos, “pontos de luz” como a experiência pesquisada nesta dissertação tomarão maior espaço no cenário brasileiro. É o que espero e com que me disponho a contribuir em minha vida acadêmica, que prossegue com o doutorado, e de professora da escola básica.



## REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, M.A. *Frames, discursos e valores - a perspectiva discente sobre as práticas reguladoras do ambiente escolar*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.
- ARAGÓN, L.C.; DIEZ, J. A. *Autoestima: compreensão e prática*. São Paulo: Paulus, 2004.
- ARAÚJO, U.F. *Escola, democracia e a construção de personalidades morais*. Revista Educação e Pesquisa (FEUSP), vol. 26, n.2, PP. 91-107, dez 2000.
- \_\_\_\_\_. *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>. Acessado em 15. Julho. 2014, 17:30.
- BAUMAN, Z. *Identidade: entrevista e Benedetto Vecchi*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Vida Líquida*. Trad. Carlos Alberto Medeiros .Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- \_\_\_\_\_. *A Sociedade Individualizada*. Trad. José Gardel. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida*. Entrevista a Alba Porcheddu. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v. 39, n. 137, Aug. 2009. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01005742009000200016&lng=en&nr m=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01005742009000200016&lng=en&nr m=iso)>. Acessado em 18. Agosto. 2014, 19:14.
- \_\_\_\_\_. *Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- 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.
- BLOMMAERT, J.; JIE, D. *Ethnographic fieldwork: a beginner's guide*. In \_\_\_\_: Multilingual Matters. 28 Jun. 2010.
- CLARK, H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- COSTA, A.C.G. *Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo*. (2007). Disponível em<<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>> Acesso em 20. Jul. 2014, 16:42.
- CROFT, W. & CRUSE, A. *Cognitive Linguistics*. Cambridge University Press. 2004.

CHISHMAN, R.; MINGHELLI, T. D. *Os Subframes Audiência Preliminar e Audiência de Instrução e Julgamento no Frame Processo de Conhecimento no Direito Processual Civil*. In: Revista Veredas. Juiz de Fora, MG. N. 1. V 17. Jan. /jun. 2013.

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

FILLMORE, C. *Semântica de Frames*. In: *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, nº 25, jul-dez, 2009 [1982].

\_\_\_\_\_. The case for case. In Bach and Harms (Ed.): *Universals in Linguistic Theory*. New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1968. Disponível em: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED019631.pdf>. Acessado em: 19/03/2012.

\_\_\_\_\_. The case for case reopened. In: COLE; SADOCK (orgs). *Syntax and semantics*. New York: Academic Press, 1977.

\_\_\_\_\_. 1985. *Frames and the semantics of understanding*. *Quaderni di semantica*, 1(6):222-254.

\_\_\_\_\_. 2008. *FrameNet: The lexicon*. Disponível em: <http://www.hf.uib.no/forskingskole/CxG.html>. Acessado em 15 de Dezembro de 2012 às 10:17.

FILLMORE, C. et al. *Background to FrameNet*. International Journal of Lexicography. vol.16, n.3, p. 235-250, 2003.

FONTES, Mariana Rocha. *Frames e valores- um estudo sobre a normatividade no espaço escolar*. 2012. 156f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In.: SOUZA, J.(org.) *A ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.

JARES, X. R. A educação para a paz e a aprendizagem da convivência. In: SANTOS GUERRA, M. (Coord). *Aprender a conviver na escola*. Porto: Asa, 2004.

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

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

LA TAILLE, Y. d. *Moral e Ética – Dimensões Intelectuais e Afetivas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LIMA, F.R.O. *A perspectiva discente do frame aula*. 2009, 144 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2009.

\_\_\_\_\_. *A perspectiva discente sobre a formação profissional em Letras/UFJF - construindo um diálogo interteórico a partir da análise semântica do discurso*. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

LOURES, L. F. *A autoimagem do aluno de português à luz da Semântica de Frames*. 2013, 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

MANFILI-FIORAVANTE, K.C. *Uma análise do discurso educacional baseada na semântica de frames*. 2014, 94f. Relatório Pós-Doutoral em Linguística - Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

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

\_\_\_\_\_. *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.

\_\_\_\_\_. *Ensino de Língua Portuguesa – da Formação Docente à Sala de Aula*. Projeto de Pesquisa. Juiz de Fora, 2012.

\_\_\_\_\_. e BERNARDO, F. C. *Frames, discurso e valores*. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, SP. Jan./jun. 2013.

PEREIRA, A. A. G. *O que está dentro é o que define o preço: ajudando alunos em problemas de autoestima por razões físicas*. 2004. Monografia - Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

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

PRAIRAT, E. Autoridade. In.: ZANTEN, A. v. (coord.) *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

RIBAS, F.B. Educação e Protagonismo Juvenil. Prattein. [s.d]. Disponível em: <<http://prattein.publier.com.br/prattein/dados/anexos/95.pdf>>. Acessado em 25. Outubro. 2014, 13:09.

ROCHA, Luiz Fernando Matos. Antes que vá tudo para o Beleléu: cognição, teatro e educação da oralidade. In: SILVA, Geisa; ROCHA, Luiz Fernando Matos (Orgs.). *Quem conta um conto de fadas...* Uma introdução ao mundo da fantasia. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2008.

ROSCH, E. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In \_\_\_\_\_: T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press, 1973.

RUPPENHOFER, J.; JONAS, S.; and MANFRED, P. *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, J. et al. *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Berkeley, California: International Computer Science Institute, 2006.

SALOMÃO, M.M.M. *FrameNet Brasil: um trabalho em progresso*. In: Calidoscópico, Vol. 7.2, 2009.

SIQUEIRA, A. T. *A semântica de frames na análise do discurso discente – traçando o perfil do professor de português*. 2013, 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2013.

TEIXEIRA, A. P. *A semântica de frames na análise do discurso docente – indicadores de sucesso das práticas de ensino de Língua Portuguesa*. 2014, 159 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2014.

TOGNETTA, L. & VINHA, T. *Quando a escola é democrática – um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

TOMASELLO, M. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1999].

\_\_\_\_\_. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press, 2005.

YIN, Robert K. *Estudos de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi – 2ª ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXOS

## ANEXO 1

**DESCRIÇÃO COMPLETA DOS *FRAMES* UTILIZADOS NESTE TRABALHO DE ACORDO COM A FRAMENET**

<b>Agir_intencionalmente</b>	
<b>Definição:</b> Este é um frame abstrato que trata de ações realizadas por seres conscientes. Existe, majoritariamente, para atender à herança entre EFs, mas, ainda assim, pode ser evocado por ULs agentivas genéricas tais como <i>agir</i> e <i>ação</i> .	
<b>EF Central</b>	
<b>Agente</b>	O <b>Agente</b> realiza a ação intencional.
<b>EF Nuclear Não-expresso</b>	
<b>Ação</b>	Este EF identifica a <b>Ação</b> que o <b>Agente</b> realiza intencionalmente.
<b>EFs não centrais</b>	
<b>Descrição do evento</b>	Este EF dá uma descrição sobre o evento Agir_intencionalmente.
<b>Domínio</b>	O <b>Domínio</b> dentro do qual o <b>Agente</b> age
<b>Explicação</b>	A Explicação denota uma proposição que a cláusula principal (encabeçada pelo alvo) segue logicamente. Isso geralmente significa que a Explicação causa o estado de coisas expresso pelo alvo, mas não em todos os casos.
<b>Finalidade</b>	Este EF identifica a finalidade pela qual um Agente realiza um ato intencional. João a <b>BAJULOU</b> <b>para receber um aumento</b> .
<b>Frequência</b>	A <b>Frequência</b> com que o <b>Agente</b> realiza a <b>Ação</b> em um determinado período de

	tempo.
Iteração_particular	Expressões marcadas com este EF extra-temático modificam um uso não-iterativo do alvo e indicam que isso é concebido como incorporado dentro de uma série de eventos ou estados similares iterados.
Lugar	Este EF identifica o lugar onde o ato intencional ocorre.
Maneira	Qualquer descrição de um ato intencional a qual não é dada por EFs mais específicos, incluindo efeitos secundários (silenciosamente, em voz alta), e descrições gerais comparando eventos (da mesma forma). Além disso, pode indicar características proeminentes de um <b>Agente</b> que também afetam a ação (presunçosamente, friamente, deliberadamente, avidamente, cuidadosamente).  Poderia ser melhor se <b>FEITO</b> silenciosamente.
Meio	Este EF identifica os Meios através dos quais o Agente age intencionalmente.
Período_de_iterações	O período de tempo de quando o evento denotado pelo alvo começa a se repetir até quando é interrompido.
Tempo	Este EF identifica o tempo quando o Agente age intencionalmente.

<b>Auto_movimento</b>	
<b>Definição:</b> O <b>Auto_movedor</b> , um ser vivo, move-se sob seu próprio poder de forma dirigida, i.e., ao longo do que poderia ser descrito como <b>Trajectoria</b> , sem usar um veículo.	
<b>EFs Nucleares</b>	
<b>Alvo</b>	<p><b>Alvo</b> é usado para qualquer expressão que conta onde o <b>Auto_movedor</b> termina como um resultado do movimento.</p> <p>As crianças <b>PULARAM</b> <b>no parque</b>.</p> <p>Alguns participios implicam a existência de um <b>Alvo</b> o qual é entendido no contexto do enunciado.</p> <p>O príncipe <b>ANDOU</b> <b>pela sala</b> e se sentou.</p> <p>Um cachorro <b>CORREU</b> <b>para cima</b> e lambeu nossas mãos.</p>
<b>Área</b>	<p><b>Área</b> é usada para expressões que descrevem uma área geral em que o movimento ocorre quando o movimento é entendido como sendo irregular e não consistindo de uma trajetória linear. Note que este EF não poderia ser usado para casos quando a mesma frase poderia ser usada com algum significado com um alvo sem movimento, uma vez que este poderia ser anotado com o EF <b>Lugar</b>.</p> <p>O rato <b>CORREU</b> <b>sobre a mesa</b>.</p> <p>Pare de <b>CORRER</b> <b>pela sala</b> e sente-se!</p>
<b>Auto_movedor</b>	<p><b>Auto_movedor</b> é o ser vivo que se move sob seu próprio poder. Normalmente, é expressado como um argumento externo.</p> <p><b>Fred</b> <b>RASTEJOU</b> pela passagem estreita.</p>
<b>Direção</b>	A direção que o <b>Auto_movedor</b> toma durante o

	<p>movimento.</p> <p>Você poderia <b>CAMINHAR</b> pelo sul cerca de um quarteirão.</p>
<b>Origem</b>	<p><b>Origem</b> é usada para qualquer expressão a qual implica um ponto de início do movimento definido. Em sintagmas preposicionais, o objeto preposicional expressa o ponto de início do movimento. Com partículas, o ponto de início do movimento é entendido a partir do contexto.</p> <p>O gato <b>CORREU</b> para fora da casa.</p> <p>O gato <b>CORREU</b> para fora.</p> <p>O gato <b>CORREU</b> para longe.</p>
<b>Trajectoria</b>	<p><b>Trajectoria</b> é usada para qualquer descrição de uma trajetória de movimento que não é nem a Fonte nem o <b>Alvo</b>. Isso inclui expressão do "meio da trajetória".</p> <p>Os escoteiros <b>CAMINHARAM</b> pelo deserto.</p> <p>Os escoteiros <b>CAMINHARAM</b> ao longo do rio.</p>
<b>EFs Não-Nucleares</b>	
<b>Causa_externa</b>	<p><b>Causa_externa</b> refere-se a alguma coisa no ambiente externo que faz com que o <b>Auto_movedor</b> se mova.</p> <p>Eles <b>DANÇARAM</b> ao som da voz dela.</p>
<b>Causa_interna</b>	<p>O estado emocional ou mental do <b>Auto_movedor</b> que o motiva a realizar o movimento ou uma maneira particular de movimento.</p>
<b>Co_tema</b>	<p>Uma entidade cujo movimento é correlacionado com o do <b>Auto_movedor</b>, seguindo e monitorando o <b>Auto_movedor</b>, sendo seguido e monitorado, ou</p>



	<p>com ambas as partes mutuamente correspondendo à <b>Trajectoria</b>.</p> <p>Eu tinha pouca esperança de recuperar o atraso, mas eu me <b>ARRASTEI</b> atrás dela o mais rápido que eu pude.</p>
<b>Concessivo</b>	Um evento ou circunstância que não seria esperado dada a natureza do evento particular de Auto_movimento.
<b>Descrição</b>	<p>Descrição descreve o ator de uma ação.</p> <p>Nós <b>PASSEAMOS</b> por aí <b>pelados</b>.</p>
<b>Distância</b>	<p>Qualquer expressão que caracteriza a extensão do movimento expressa o elemento de frame <b>Distância</b>.</p> <p>Eu mal <b>MANQUEI</b> seis pés antes de cair.</p>
<b>Duração</b>	A quantidade de tempo durante a qual um estado existe ou um processo está em andamento.
<b>Evento_coordenado</b>	O rótulo <b>Evento_coordenado</b> é para ser usado por sintagmas que denotam um evento - e não permite estados - com o qual o deslocamento está alinhado ritimicamente. O <b>Evento_coordenado</b> é concebido como independente: ele ocorreria independentemente do evento expresso pelo alvo, o qual nem sequer é uma subparte incidental ou opcional do <b>Evento_coordenado</b> .
<b>Finalidade</b>	<p>Este EF identifica a finalidade pela qual um <b>Auto_movedor</b> se move.</p> <p>João <b>CAMINHOU</b> com ela todos os dias <b>para aliviar o tédio</b>.</p>
<b>Forma_da_trajectoria</b>	A forma global da <b>Trajectoria</b> viajada pelo <b>Auto_movedor</b> .
<b>Lugar</b>	<p>O <b>Lugar</b> é o local dentro do qual um movimento definido ocorre.</p> <p>Qualquer <b>Origem</b>, <b>Trajectoria</b> ou <b>Alvo</b> especificado ou</p>

	<p>implícito poderia designar um local contido em <b>Lugar</b>. Este EF pode ser diferenciado de <b>Área</b> pelo fato de a frase anotada poder ser usada com o mesmo significado com alvos sem movimento.</p> <p>Os caronas <b>CAMINHARAM</b> <b>no meio da rodovia</b>.</p>
<b>Maneira</b>	<p>Qualquer expressão que descreve uma propriedade de movimento que não é diretamente relacionada à trajetória ou proporção de movimento expressa o elemento de frame <b>Maneira</b>. Descrições de firmeza, graça, meio de movimento, e outras coisas contam como expressões de <b>Maneira</b>.</p> <p>Nós <b>DESLIZAMOS</b> <b>facilmente</b> no meio da multidão.</p>
<b>Meio</b>	<p>Um ato por meio do qual o <b>Auto_movedor</b> realiza o movimento.</p> <p>Ele <b>ANDOU</b> de volta para a vila <b>arrastando seu pé mutilado</b>.</p>
<b>Razão</b>	<p>O estado de coisas que conduz ao movimento particular que o <b>Auto_movedor</b> adota.</p>
<b>Resultado</b>	<p>Resultado de um evento.</p>
<b>Tempo</b>	<p>O tempo em que ocorre o movimento.</p>
<b>Velocidade</b>	<p>A proporção pela qual o local do <b>Auto_movedor</b> muda com relação ao tempo.</p>

(<http://200.131.19.169/maestro/index.php/fnbr/report/frames?db=fnbrasil>)

<b>Assistência</b>	
<b>Definição:</b> Um <b>Auxiliador</b> ajuda uma <b>Parte_beneficiada</b> permitindo o culminar de um <b>Objetivo</b> que a <b>Parte_beneficiada</b> tem.	
<b>EFs centrais:</b>	
<b>Parte_beneficiada</b>	A <b>Parte_beneficiada</b> recebe a ajuda de uma ação do <b>Auxiliador</b> .

Auxiliador	O <b>Auxiliador</b> realiza alguma ação para ajudar a <b>Parte_beneficiada</b> .
Entidade_focal	Este EF identifica a <b>Entidade_focal</b> envolvida para se alcançar o <b>Objetivo</b> .
Objetivo	O desejável estado de coisas que a <b>Parte_beneficiada</b> está envolvida e é alcançada a partir do <b>Auxiliador</b> .
<b>EFs não-centrais:</b>	
Grau	A medida na qual a ajuda do <b>Auxiliador</b> aproxima a <b>Parte_beneficiada</b> de seu <b>Objetivo</b> .
Domínio	O aspecto de desenvolvimento do <b>Objetivo</b> no qual a ajuda do <b>Auxiliador</b> é relevante.
Duração	O período de tempo em que o <b>Auxiliador</b> dá assistência à <b>Parte_beneficiada</b> .
Frequência	Este EF é definido como o número de vezes em que um evento ocorre em um período de tempo.
Instrumento	Uma entidade usada pelo <b>Auxiliador</b> à serviço da <b>Parte_beneficiada</b> .
Maneira	Este EF identifica a maneira pela qual um <b>Auxiliador</b> ajuda uma <b>Parte_beneficiada</b> .
Meios	Uma ação que o <b>Auxiliador</b> realiza em prol do objetivo da <b>Parte_beneficiada</b> .
Lugar	Este EF identifica o lugar onde a assistência ocorre.
Propósito	A situação que o <b>Auxiliador</b> deseja realizar para ajudar <b>Parte_beneficiada</b> a atingir seu objetivo.

<b>Tempo</b>	Este EF identifica o tempo em que a assistência ocorre.
--------------	---

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Assistance>)

<b>Brincar</b>	
<b>Definição:</b> Este <i>frame</i> refere-se à ideia de que pessoas ( <b>Participante_1</b> , <b>Participante_2</b> , or <b>Participantes</b> ) participam de um evento organizado e governado por regras (a <b>Brincadeira</b> ).	
<b>EFs Nucleares</b>	
<b>Brincadeira</b>	Este EF é usado para o nome da brincadeira.
<b>Participante_1</b>	Este EF identifica o primeiro (ou único) participante da brincadeira.
<b>Participante_2</b>	Este EF identifica o Segundo participante da brincadeira.
<b>Participantes</b>	Este EF é usado para o plural do NP participantes na brincadeira.
<b>EFs Não-Nucleares</b>	
<b>Grau</b>	Este EF descreve a intensidade da brincadeira.
<b>Duração</b>	Este EF é usado para descreve a quantidade de tempo na qual a brincadeira ocorre.
<b>Frequência</b>	Este EF expressa quão frequente a brincadeira acontece.
<b>Maneira</b>	A maneira como os <b>Participantes</b> brincam.
<b>Modo</b>	O modo como a ação dos <b>Participantes</b> (ou <b>Participante_1</b> ) é inserida na brincadeira.

Lugar	Onde o evento ocorre.
Tempo	O período de tempo em que a brincadeira ocorre.

### Característica\_mental

**Definição:** Os adjetivos e nomes deste frame baseiam-se todos na ideia de que características mentais ou psicológicas podem ser atribuídas a uma pessoa (o **Protagonista**) por um **Juiz** (geralmente implícito) com base no **Comportamento** da pessoa, em sentido lato. Apesar de, em nível conceptual, tais palavras sempre atribuírem características mentais a pessoas, elas podem ser aplicadas também ao **Comportamento** do **Protagonista**, entendendo-se que o **Comportamento** seja revelador de uma característica mental (geralmente transitória) do **Protagonista** responsável por ele. Por exemplo, assim como pode-se falar de uma pessoa estúpida, pode-se também falar de uma coisa estúpida para se dizer/fazer/pensar. Ademais, pode-se mencionar tanto o **Protagonista** quanto o **Comportamento**, como em

Foi uma **BURRICE** minha fazer isso.

Algumas palavras nesse frame têm usos um pouco distintos, no sentido de que há um constituinte que expressa uma **Prática** com base na qual se atribui uma característica mental ao **Protagonista**. Se, por um lado, expressões denotando **Prática** não ocorrem com as de **Comportamento**, elas parecem ser suficientemente distintas no que tange à semântica para sustentar a existência de um EF distinto. Ainda, enquanto o EF **Comportamento** tende a ocorrer em sentenças que expressam julgamentos que são baseados em eventos específicos, a **Prática** ocorre em sentenças sobre capacidades gerais do sujeito. Além dos EFs que são expressos, geralmente há um juiz inferível no fundo (geralmente o falante), o qual forma a opinião acerca das características mentais do **Protagonista**.

### EFs Nucleares

#### Comportamento

O **Comportamento** se refere a qualquer ação, enunciado ou crença a partir dos quais se atribui uma propriedade mental ao **Protagonista**. Não se deve considerar o significado prototipicamente atribuído à palavra comportamento como um limitador dos tipos de referentes que são incluídos

	<p>conceptualmente neste EF. Vejam-se os exemplos abaixo:</p> <p>Isso foi um erro <b>ESTÚPIDO</b>.</p>
Prática	<p>Algumas das palavras neste frame apresentam um uso um pouco diferente na medida em que elas avaliam alguém no que diz respeito exclusivamente a sua performance mental em um domínio ou capacidade em particular. Chama-se esse domínio ou essa capacidade de <b>Prática</b>. Por exemplo, Ela é muito <b>COMPETENTE em matemática</b>. Note-se que não se diz na sentença do exemplo que ela seja competente em tudo o que faz, inclusive em matemática.</p>
Protagonista	<p>Pessoa ou pessoas às quais a característica psicológica é atribuída. Este EF pode ser expresso como o argumento externo de um adjetivo predicativo, como um sintagma preposicional complemento ou como um nome modificado por um adjetivo atributivo:</p> <p><b>Você</b> foi <b>INTELIGENTE</b> ao guardar todos os recibos.</p>
<b>EFs não-nucleares</b>	
Domínio	<p>O domínio no qual o <b>Comportamento</b> ou o <b>Protagonista</b> têm uma dada característica.</p> <p>Foi <b>politicamente</b> <b>INTELIGENTE</b> rejeitar a oferta.</p>

Grau	Grau marca a extensão na qual o <b>Comportamento</b> ou a <b>Prática</b> são exibidos ou atribuídos.  Plínio é <b>muito INTELIGENTE</b> para cair nessa.
Juiz	O indivíduo cujo ponto de vista é considerado quando do julgamento denotado pela UL alvo.  <b>Para mim</b> , ele está <b>MALUCO</b> .
Maneira	<b>Maneira</b> se refere ao método ou forma pelos quais a Característica_mental é atribuída ao <b>Protagonista</b> .

(<http://200.131.19.169/maestro/index.php/fnbr/report/frames?db=fnbrasil>)

<b>Conversar</b>	
<p><b>Definição:</b> Um grupo de pessoas (o <b>Interlocutor</b> ou <b>Interlocutor_1</b> e <b>Interlocutor_2</b> juntos) tem uma conversa. Nenhuma dela constitui-se como o único falante ou o único ouvinte. Pelo contrário, ambos ou todos os participantes possuem momentos de falas e de escuta – o processo é entendido como simétrico ou recíproco. Neste <i>frame</i>, o propósito da conversação é geralmente social, e não especificamente para decidir alguma coisa, trocar informações ou discutir.</p>	
<b>EFs centrais</b>	
<b>Interlocutor_1</b>	O indivíduo ou indivíduos que formam a parte mais proeminente da conversa, quando comparado ao <b>Interlocutor</b>
<b>Interlocutor_2</b>	O semanticamente (e gramaticalmente) menos proeminente participante do grupo em uma conversação.
<b>Interlocutores</b>	O grupo de participantes envolvidos em uma conversação

EFs não-centrais	
Descrição	Uma descrição do estado de coisas dos <b>Interlocutores</b> (ou <b>Interlocutor_1</b> ) durante a conversação.
Duração	A quantidade de tempo em que dura uma conversação
Linguagem	A linguagem ou dialeto na qual a conversação é conduzida.
Modo	O modo que os <b>Interlocutores</b> realizam a conversação.
Meios de comunicação	O meio usado pelos <b>Interlocutores</b> para se comunicarem.
Lugar	A localização da conversação.
Propósito	O que os <b>Interlocutores</b> (ou <b>Interlocutor_1</b> ) espera com a conversação.
Tempo	O tempo no qual a conversa acontece.
Tópico	O assunto geral que os <b>Interlocutores</b> pretendem conversar.

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Chatting>)

Criar_Intencionalmente	
<b>Definição:</b> O <b>criador</b> cria uma nova entidade, a <b>entidade_criada</b> , possivelmente a partir de seus <b>componentes</b> .	
<b>EFs centrais:</b>	
<b>Criador:</b>	O criador cria a entidade criada.
<b>Entidade_criada:</b>	Este EF identifica a entidade que o agente criou intencionalmente.
<b>EF não central:</b>	



Co_participante	Um agente secundário com o qual o Criador cria a Entidade_criada.
Componentes:	Este EF identifica os componentes que são colocados juntos para formar a entidade_criada
Descrição	Este EF identifica a descrição dos criadores ou da ação de criar.
Instrumento	Este EF identifica os instrumentos utilizados para se criar algo.
Meios	Este EF identifica os meios pelos quais o criador pretende criar uma nova entidade.
Lugar	Este EF identifica o lugar de onde o criador cria a nova entidade.
Propósito	Este EF identifica o propósito do Agente ao criar a nova entidade.
Papel	O papel da Entidade_criada.
Tempo	Este EF identifica o tempo em que o agente criar a nova entidade.

([https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Intentionally\\_create](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Intentionally_create))

<b>Descrição_corporal_holística</b>	
<b>Definição:</b> Este frame abrange descrições de um corpo humano inteiro, visto como uma gestalt (quando oposto a descrições baseadas em partes do corpo proeminentes). Os Elementos de Frame são <b>Indivíduo</b> e <b>Figura</b> .	
<b>Carlos</b> é <b>MUSCULOSO</b> .	
<b>EFs Centrais</b>	
<b>Figura</b>	Este EF identifica a <b>Figura</b> ou a forma que está sendo descrita pelo alvo.

	Carlos tem um <b>corpo</b> <b>MUSCULOSO</b> .
<b>Indivíduo</b>	Este EF identifica o indivíduo (ou indivíduos) que estão sendo descrito (s). <b>Carlos</b> é <b>MUSCULOSO</b> .
EFs Não-Centrais	
<b>Grau</b>	Este EF identifica o <b>Grau</b> de uma característica particular que o corpo possui. Carlos é <b>bastante</b> <b>MUSCULOSO</b> .

(<http://200.131.19.169/maestro/index.php/fnbr/report/frames?db=fnbrasil>)

<b>Dificuldade</b>	
<p><b>Definição:</b> Um <b>Experienciador</b> tem facilidade ou dificuldade ao realizar uma <b>Atividade</b>. A facilidade ou dificuldade associada à <b>Atividade</b> parece, geralmente, estar associada a um participante proeminente. No entanto, nós consideramos que esta impressão é devido à sintaxe e à pragmática das construções, e não empregamos EFs especiais para tais participantes. O <b>Grau</b> de facilidade ou dificuldade é geralmente especificado como um conjunto de <b>Circunstâncias</b>. O <b>Parâmetro</b> pode ser mencionado, indicando como a <b>Atividade</b> é julgada como sendo fácil ou difícil.</p> <p>(1) <b>João</b> é <b>FÁCIL</b> de <b>agradar</b>.</p> <p>(2) Isso é <b>FÁCIL</b> de <b>irritar o Alex</b>.</p> <p>(3) <b>Ramon</b> é <b>muito</b> <b>DIFÍCIL</b> <b>pra eu</b> <b>agradar</b>.</p>	
<b>EFs Centrais</b>	
<b>Atividade</b>	Este Elemento de Frame marca expressões que indicam a <b>Atividade</b> que o <b>Experienciador</b> acha difícil ou fácil. Em alguns casos, a <b>Atividade</b> em questão tem que ser inferida pelo contexto.

	A subida foi <b>DIFÍCIL</b> .
<b>Experienciador</b>	Este Elemento de Frame marca expressões que indicam os juízos da pessoa sobre a realização da <b>Atividade</b> ser fácil ou difícil.  A questão de geologia no exame estava <b>DIFÍCIL</b> para mim.
<b>EFs Não-Centrais</b>	
<b>Circunstâncias</b>	Este Elemento de Frame marca expressões que indicam um conjunto de condições em que a <b>Atividade</b> está sendo experienciada e que influenciam a percepção do <b>Experienciador</b> do quão fácil ou difícil a <b>Atividade</b> é.  Com este tempo, a subida acabou se tornando muito mais <b>DIFÍCIL</b> .
<b>Grau</b>	Este Elemento de Frame marca expressões que indicam o <b>Grau</b> de dificuldade que o <b>Experienciador</b> atribui à realização da <b>Atividade</b> .  Carlos é muito <b>DIFÍCIL</b> para Lulu agradar.
<b>Padrão</b>	A experiência da <b>Atividade</b> pelo <b>Experienciador</b> pode ser comparada a uma situação <b>Padrão</b> , que pode ser evocada ou como um evento ou estado, ou por referência a um participante predominante.  Em outros lugares, o ciclista achou a estrada <b>DIFÍCIL</b> se comparada a rotas anteriores.

<b>Parâmetro</b>	Este EF marca expressões que indicam como a <b>Atividade</b> é julgada como sendo fácil ou difícil de ser realizada pelo <b>Experienciador</b> .  O problema envolve uma transformação de Fourier <b>matematicamente</b> <b>DIFÍCIL</b> .
<b>Tempo</b>	O tempo em que a <b>Atividade</b> ocorre.

(<http://200.131.19.169/maestro/index.php/fnbr/report/frames?db=fnbrasil>)

<b>Dizer</b>	
<b>Definição:</b> Um <b>Falante</b> endereça a um an <b>Destinatário</b> uma <b>Mensagem</b> , a qual pode ser indiretamente referida a um <b>Tópico</b> .	
<b>EFs Nucleares</b>	
<b>Destinatário</b>	O <b>Destinatário</b> recebe a <b>Mensagem</b> do <b>Falante</b> .
<b>Falante</b>	O <b>Falante</b> é a entidade sensível que produz a <b>Mensagem</b> .
<b>Mensagem</b>	A <b>Mensagem</b> é a comunicação produzida pelo Falante.
<b>Mídia</b>	Este elemento de frame é <b>Mídia</b> pela qual a <b>Mensagem</b> é expressa.
<b>Tópico</b>	O <b>Tópico</b> é uma descrição geral do conteúdo da <b>Mensagem</b> .
<b>EFs Não-Nucleares</b>	
<b>Descrição</b>	Este EF identifica uma característica ou descrição do evento de Contar.
<b>Iteração</b>	O elemento de frame <b>Iteração</b> é usado por expressões que indicam o número de vezes que um evento ou estado (do tipo denotado pelo alvo

	na sentença) tem ocorrido ou é mantido.
Lugar	O local em que o <b>Falante</b> informa o <b>Destinatário</b> sobre a <b>Mensagem</b> .
Maneira	A <b>Maneira</b> descreve a forma em que o <b>Falante</b> entrega a <b>Mensagem</b> .
Meio	O <b>Meio</b> descreve a forma que o <b>Falante</b> realiza a tarefa de dar ao <b>Destinatário</b> a <b>Mensagem</b> .
Tempo	O período de tempo durante o qual o <b>Falante</b> informa o <b>Destinatário</b> sobre a <b>Mensagem</b> .

(<http://200.131.19.169/maestro/index.php/fnbr/report/frames?db=fnbrasil>)

<b>Encontro_hostil</b>	
<b>Definição:</b> Este <i>frame</i> é composto por palavras que descrevem cenas de violência entre forças opostas ( <b>Lado 1</b> e <b>Lado 2</b> , coletivamente conceituados como Lados).	
<b>EFs Centrais:</b>	
<b>Lado1</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil.
<b>Lado2</b>	Um dos dois participantes em um encontro hostil, geralmente o segundo mencionado.
<b>Assunto</b>	Uma questão não resolvida em que dois lados de um encontro hostil têm um desentendimento.
<b>Propósito</b>	O resultado desejado de um encontro hostil para o <b>Lado_1</b> ou para todos os <b>Lados</b> coletivamente.
<b>Lados</b>	Os lados expressos coletivamente em um encontro hostil
<b>EFs Não-Centrais</b>	

Grau	Grau em que o evento ocorre
Descrição	Frase descritiva sobre o ator ou uma ação.
Duração	A quantidade de tempo em que a ação se processa.
Instrumento	O instrumento com o qual a ação é realizada.
Maneira	Qualquer expressão que descreve a propriedade de um encontro hostil.
Meio	Meios descrevem o modo pelo qual um lado se envolve em um encontro hostil.
Lugar	O local em que ocorre o encontro hostil.
Razão	A razão pela qual um evento ocorre.
Resultado	Resultado de um evento.
Tempo	O tempo em que o encontro hostil ocorre.

([https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Hostile\\_encounter](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Hostile_encounter))

<b>Fingir</b>	
<p><b>Definição:</b> Um <b>Agente</b> age de tal forma a dar a impressão errada aos observadores que detém um particular <b>Estado de coisa</b>.</p> <p><b>Carlos</b> <b>FINGIU</b> um amor pelo jazz para conseguir o número de telefone dela.</p>	
<b>EFs Centrais</b>	
<b>Agente</b>	<p>O <b>Agente</b> é a pessoa que age de forma enganosa para dar a impressão de que um <b>Estado de coisa</b> é real.</p> <p>Um ano depois de <b>Carla</b> <b>FALSEAR</b> seu próprio sequestro enquanto estava na faculdade, seu advogado diz que ela está recebendo ajuda e</p>

	paga pena.
<b>Cópia</b>	A cópia produzida pelo Criador que ocorre mais comumente como o Argumento Externo de um uso predicativo de um alvo adjetivo ou substantivo. <b>A pintura</b> é uma <b>FARSA</b> .
<b>Estado de coisa</b>	O <b>Estado de coisa</b> é um evento, um estado ou uma propriedade que o <b>Agente</b> quer que os outros acreditem ter ocorrido.  Um estudante universitário que <b>FORJOU seu próprio desaparecimento</b> no mês passado, vai tentar chegar a um acordo de confissão e evitar julgamento pelas acusações de ter ofendido oficiais.
<b>Original</b>	Esta é a entidade que é copiada. Com verbos é frequentemente expressa como um objeto NP. Patrícia <b>FALSIFICOU os documentos</b> .
<b>EFs Não-Centrais</b>	
<b>Circunstância</b>	Circunstância descreve o estado do mundo (em um determinado tempo e lugar) que é especificamente independente do próprio e qualquer um de seus participantes no evento.
<b>Descrição</b>	Este EF descreve um participante do estado de coisas como estando em um estado durante o fingimento da ação.
<b>Duração</b>	A quantidade de tempo que o <b>Agente</b> finge algo
<b>Explicação</b>	A <b>Explicação</b> denota uma proposição em que o evento fingido ocorre logicamente.
<b>Finalidade</b>	Uma ação ou estado que o <b>Agente</b> tem a intenção de acontecer realizando o fingimento de algum <b>Estado de coisa</b> .

<b>Frequência</b>	O quão frequente o <b>Agente</b> se envolve no evento de fingimento.
<b>Grau</b>	Grau em que o evento ocorre.
<b>Lugar</b>	O lugar no qual o <b>Agente</b> finge alguma coisa.
<b>Maneira</b>	Qualquer descrição do ato intencional, que não é englobado pelos EFs mais específicos, incluindo os efeitos secundários (voz baixa, voz alta), e descrições gerais comparando eventos (a mesma forma). Além disso, pode indicar características salientes de um <b>Agente</b> que também afeta a ação (presunçosamente, friamente, deliberadamente, ansiosamente, cuidadosamente).
<b>Modo</b>	Um ato realizado por um <b>Agente</b> que realiza a imitação.  Eu <b>FINGI</b> morrer <b>rasgando um saco de sangue de porco e caindo no chão</b> .
<b>Período de interação</b>	O período de tempo em que o evento denotado pelo alvo começou a ser repetido desde quando ele terminou.
<b>Tempo</b>	O <b>Tempo</b> em que o <b>Agente</b> finge algo.

(<http://200.131.19.169/maestro/index.php/fnbr/report/frames?db=fnbrasil>)

<b>Foco_no_experienciador</b>
<p><b>Definição:</b> As palavras neste frame descrevem as emoções de um <b>Experienciador</b> em relação a algum <b>Conteúdo</b>. Uma <b>Razão</b> para a emoção também pode ser expressa. Apesar de o <b>Conteúdo</b> poder se referir um estado de coisas real e atual, frequentemente ele se refere a uma situação geral que causa a emoção.</p> <p><b>Minha DIVERSÃO no teatro</b> foi consideravelmente afetada pelo casal de namorados que não parava de conversar na fileira de trás.</p>



EFs Centrais	
<b>Conteúdo</b>	<p><b>Conteúdo</b> é o alvo ou a base dos sentimentos ou experiências do <b>Experienciador</b>. O <b>Conteúdo</b> difere de um estímulo porque o <b>Conteúdo</b> não é construído como sendo o responsável direto por causar a emoção.</p> <p><b>Todo mundo ADORA elogios.</b></p>
<b>Evento</b>	<p>O <b>Evento</b> é a ocasião ou o acontecimento do qual participam <b>Experienciadores</b> em um dado estado emocional.</p> <p>Foi muito bom participar dessa <b>cerimônia</b> tão <b>ALEGRE</b>.</p>
<b>Experienciador</b>	<p>O <b>Experienciador</b> experiencia a emoção ou outro estado interno.</p>
<b>Tópico</b>	<p>O <b>Tópico</b> é área na qual o <b>Experienciador</b> tem uma experiência em particular.</p> <p><b>Dona Maria</b> estava <b>INSATISFEITA</b> com a <b>prestação de contas do condomínio</b>.</p>
EFs Centrais Não Expressos	
<b>Estado</b>	<p>O <b>Estado</b> é o nome abstrato que descreve uma experiência mais duradoura do <b>Experienciador</b>.</p> <p><b>Plínio</b> estava de <b>PÉSSIMO</b> humor.</p>
<b>Expressor</b>	<p>O EF <b>Expressor</b> marca expressões que indicam uma parte do corpo, gesto ou outras expressões do <b>Experienciador</b> que refletem seu estado emocional. Eles descrevem a apresentação da experiência ou emoção denotados pelo adjetivo ou nome.</p>

	A <b>ALEGRIA</b> nos seus olhos era visível.
<b>EFs Não-Centrais</b>	
<b>Circunstâncias</b>	O EF <b>Circunstâncias</b> codifica as circunstâncias ou condições sob as quais o <b>Experienciador</b> experiencia a emoção. Diferentemente do <b>Conteúdo</b> , este EF não fornece informações específicas sobre o conteúdo da emoção, apesar de ele poder ser inferido a partir das <b>Circunstâncias</b> .
<b>Grau</b>	O <b>Grau</b> no qual a experiência ocorre.
<b>Maneira</b>	Maneira pela qual o <b>Experienciador</b> experiencia a emoção.
<b>Parâmetro</b>	O <b>Parâmetro</b> é um domínio no qual o <b>Experienciador</b> experiencia o <b>Conteúdo</b> .  Poucos alunos demonstram <b>GOSTO pessoal</b> pela Física.
<b>Razão</b>	A <b>Razão</b> é a explicação de por que um <b>Experienciador</b> experiencia a emoção em particular.  <b>As pessoas AMAM os ursos panda porque eles se parecem com ursinhos de pelúcia.</b>
<b>Tempo</b>	O momento em que o <b>Experienciador</b> se encontra no estado emocional especificado.  <b>No ano passado</b> , Antônio ainda estava <b>INTERESSADO</b> na Revolução Francesa.

([https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer\\_focus](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Experiencer_focus))

### Participação

**Descrição:** Um evento com múltiplos **Participantes** inseridos. Pode ter relação

<p>simétrica entre os <b>Participantes</b> ou assimétrica, dando ao <b>Participante_1</b> maior proeminência do que ao <b>Participant_2</b>. Se o <b>Evento</b> é dado intencionalmente, então é tipicamente compartilhado um <b>Propósito</b> entre os <b>Participantes</b>. É possível, porém, que um propósito expresso seja aplicado apenas ao <b>Participante_1</b>.</p>	
<b>EFs centrais</b>	
<b>Evento</b>	Um <b>Evento</b> com múltiplos <b>Participantes</b> , que podem estar ao não envolvidos intencionalmente.
<b>Instituição</b>	Um grupo, localização ou instituição convencionalmente associada a um <b>Evento</b> .
<b>Participantes</b>	Os indivíduos ou entidade que têm participação em um <b>Evento</b> .
<b>EFs não-centrais</b>	
<b>Grau_de_envolvimento</b>	A extensão na qual os Participantes contribuem para acontecer o <b>Evento</b>
<b>Duração</b>	Este EF descreve a quantidade de tempo na qual a participação ocorre.
<b>Meios</b>	Uma ação intencional realizada pelo Participante que contribui para a realização do evento.
<b>Lugar</b>	A localização em que o Evento ocorre.
<b>Propósito</b>	O propósito pelo qual os Participantes desejam realizar a ação indicada pelo Evento.
<b>Tempo</b>	O <b>Tempo</b> em que o Evento acontece.

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Participation>)

<b>Performadores_e_papeis</b>
<p><b>Definição:</b> Um <b>Performador</b> tem um certo <b>Papel</b> em uma <b>Performance</b> e atua em suas partes seguindo a direção do <b>Script</b> de determinado <b>Papel</b>.</p>

<b>EFs Centrais:</b>	
Plateia	A Plateia experiencia a Performance.
Meio	Meio é a entidade física ou canal usado pelo Performador para transmitir a Performance a Plateia.
Performance	O Performador gera a Performance que a Plateia percebe.
Performador	O Performador fornece uma experiência para a Plateia.
Papel	Papel identifica uma das possíveis relações que o Performador pode ter na Performance. O Papel que o Performador tem na Performance
Script	O enredo da Performance.
Tipo	Este EF identifica o subtipo da Performance, incluindo dança, teatro, filme etc.
<b>EFs Não-Centrais</b>	
Duração	Quanto tempo o Performador está na Performance.
Evento_descrição	Esta é uma descrição da Performance.
Maneira	Maneira de realizar a Performance.
Lugar	Este EF identifica o Lugar em que o evento ocorre.
Tempo	Este EF identifica o tempo em que o evento ocorre.

([https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Performers\\_and\\_roles](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Performers_and_roles))

<b>Percepção_de_leitura</b>	
<b>Definição:</b> O Leitor atenta-se em um texto para processar suas informações. Às vezes, um particular tipo de fenômeno é procurado no texto.	
<b>EFs Centrais</b>	
<b>Leitor</b>	Aquele que examina um texto para entendê-lo.
<b>Texto</b>	A entidade que contém símbolos linguísticos.
<b>EFs Não-Centrais</b>	
<b>Circunstâncias</b>	Circunstâncias descrevem o estado do mundo (em um tempo e lugar particular) que é especificamente independente do próprio evento e dos seus participantes.
<b>Contexto</b>	O contexto The context wherein the <b>Reader</b> reads a particular <b>Text</b> .
<b>Fenômeno</b>	Uma característica ou coisa particular que o leitor pretende processar. <b>LER o capítulo 7 apenas para os maiores conceitos.</b>
<b>Grau</b>	Grau em que o evento ocorre.
<b>Lugar</b>	Onde o evento de leitura se passa.
<b>Maneira</b>	Maneira de performar uma ação.
<b>Meio</b>	Um ato que permite o <b>Leitor</b> ler de uma maneira específica.  Eu <b>DECIFREI</b> o livro <b>lendo apenas os títulos e as primeiras sentenças das seções</b> .
<b>Propósito</b>	O <b>Propósito</b> é a razão pela qual o <b>Leitor</b> lê o <b>Texto</b> .
<b>Tempo</b>	Quando o evento de leitura ocorre.

([https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Reading\\_perception](https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Reading_perception))

<b>Progresso</b>	
<b>Definição:</b> Uma <b>Entidade</b> muda de um <b>Estado primário</b> a um <b>Estado posterior</b> em uma sequência que conduz à melhora.	
<b>EF central</b>	
<b>Entidade</b>	O objeto que sofre a mudança.
<b>EFs não centrais</b>	
<b>Causa</b>	Um evento ou estado de coisa que gera o desenvolvimento de um <b>Entidade</b> .
<b>Circunstancias</b>	<b>Circunstancias</b> descreve o estado do mundo (em um lugar e tempo particulares) que é especificamente independente do evento e de seus participantes.
<b>Grau</b>	O nível do avanço que a <b>Entidade</b> obteve.
<b>Domínio</b>	A dimensão do desenvolvimento.
<b>Duração</b>	O período no qual o progresso ocorre.
<b>Descrição do evento</b>	Este EF descreve o estado de coisas no momento do progresso.
<b>Frequência</b>	Quão frequente o Progresso ocorre.
<b>Maneira</b>	A descrição do progresso, geralmente acompanha uma descrição dos eventos.
<b>Lugar</b>	A localização de onde o progresso ocorre.
<b>Estado primário</b>	O estado primário de uma entidade.
<b>Estado posterior</b>	O estado de uma entidade após o avanço.
<b>Tempo</b>	O tempo no qual o progresso ocorre.

(<https://framenet2.icsi.berkeley.edu/fnReports/data/frameIndex.xml?frame=Progress>)

## ANEXO 2

### DIÁRIO DE BORDO

#### Narrativas sobre as visitas ao Caic

**23 de maio de 2013**

Por volta de 14:45 adentramos no bairro em que fica a escola, o Linhares. Estava bastante ansiosa para conhecê-lo, já que só tinha passado bem rápido por ele há muito tempo atrás e conhecia a fama de ser um bairro perigoso, nas palavras de alguns “que só corajosos moram”.

A primeira imagem que tive demonstra ser um bairro de periferia, de alta vulnerabilidade social, mas, quebrando minhas expectativas, ela demonstrava apenas isso: ser um bairro pobre. Não havia aglomerados de sujeitos mal encarados em esquinas ou corre-corre de menores como eu já vi em outros bairros que não têm uma fama tão ruim quanto o Linhares. A paisagem do bairro parece mais ser uma cidade pequena, com pouca estrutura, do que um bairro da periferia de Juiz de Fora que abriga três presídios. Entretanto, não foi só com relação à violência, drogas ao ar livre etc que o bairro me surpreendeu.

A visão que tenho de uma periferia, de uma favela ou de uma comunidade – vários sinônimos para mascarar a realidade, a de um bairro pobre e violento – é contrastante: de um lado a violência – meninos manuseando drogas nas esquinas, brigas etc – e de outro a alegria típica dessa classe social – pracinhas cheias de crianças, corre-corre, mulheres sentadas na calçada... Porém, o Linhares não possui nem um, nem outro. Pelo menos no horário e na região por que percorri, de carro, vi uma pracinha grande, com parquinho e quadra, mas com pouco mais do que três crianças. Vi ruas cheias, mas de pessoas andando rapidamente e objetivamente a um possível destino. Vi esquinas, mas sem o grupo de meninos esperados. Portanto, nessa primeira visita não consegui construir uma percepção do bairro, já que o meu protótipo não se encaixou.

A rua da escola é estreita. Não há mais construções na rua, somente mato e terra, porém tudo bem aparado. A calçada do colégio também é de terra. Através de uma grade verde, pode-se ver a extensão da construção. Trata-se de um prédio bem grande. Tudo, absolutamente tudo, estava bem limpo, sem um papel no chão, mesmo sendo logo após o recreio. O prédio é bem pintado, por fora e por dentro, e todo enfeitado com cartazes, trabalhos e placas feitas pelos

alunos. Todos os funcionários são bem receptivos e não há aquele medo, aquela cara estranha direcionada ao desconhecido como se observa em outras escolas da cidade. A impressão que tive, e que depois se confirmou, é que é normal a comunidade frequentar o espaço escolar sem ter que dar mil justificativas pelo simples fato de estar no pátio do colégio. Posteriormente, a diretora me esclarecer que a comunidade pode utilizar os espaços da escola, como a quadra, desde que com agendamento prévio. Além disso, há projetos abertos para moradores do bairro, como o projeto de artesanato.

A pesquisadora responsável pela pesquisa, além de me mostrar todos os cantos da escola, apresentou-me aos professores que encontramos no caminho, à diretora e, enfim, ao Marcos, professor de teatro. Todos me receberam muito bem, em especial o Marcos e os meninos que são alunos do projeto *Teatro na Escola*.

A sala do projeto é pequena, mesmo se tratando de um local em que há apresentações, não há cadeiras fixas, quando necessário coloca-se as de plástico. Entretanto, possui um palco que é todo trabalhado (feito pelo professor, alunos e comunidade), sala de sonoplastia, espelhos, ar condicionado e janelas feitas de um material que deixa o ambiente totalmente escuro no momento das apresentações.

Sentamos à mesa e o professor Marcos começou a contar o seu amor pelo projeto e analisar o roteiro do documentário preparado pela pesquisadora. Nesse momento, vimos um aluno, que inclusive foi entrevistado para a pesquisa, pular a grade da escola. Em um primeiro momento, eu e a professora pesquisadora achamos que ele havia fugido. Entretanto, o Marcos explicou que ele estava passando mal e por isso iria embora.

O que mais me impressionou nessa primeira conversa com o professor foi o fato dele saber da vida pessoal de todos os seus alunos. Na verdade, toda a escola parece estar em conjunto. Os alunos, professores e funcionários demonstram partilhar da vida um do outro. Talvez seja por isso que nenhum dos alunos demonstrou ter algum sentimento de aversão a mim, ou simplesmente um olhar temeroso ante ao desconhecido, ou, até mesmo, à menina “patricinha que faz mestrado”, como já ouvi em outras comunidades.

Enfim, já nessa primeira visita, fui muito bem acolhida por todos.

**05 de junho de 2013**



Chegamos à escola por volta de 15 horas. Pretendíamos fazer a entrevista com a diretora, Eliete, entretanto parece ter havido algum problema sério entre um aluno e um professor. Havia, inclusive, o conselho tutelar presente. Não tomamos conhecimento exato do que ocorreu.

Como não colhemos a entrevista, ficamos presente na aula de teatro. Os alunos estavam ensaiando e acertando alguns detalhes da peça que apresentariam em breve cujo título é “A verdadeira história de Cinderela”. Nessa aula, ficou notável a intimidade de Marcos com os meninos. Os alunos têm liberdade para incluir/modificar/criar/sugerir cenas e o professor é extremamente aberto a isso. Assim, eles incluem cenas do seu dia-a-dia como: Zorra Total, Silvio Santos, ligações a cobrar, etc, e vão recriando a clássica história de Cinderela.

Nessa aula, dois alunos tiveram um pequeno desentendimento. Ao final da encenação da cena, o professor chamou os dois para uma conversa. Em uma sala separada, disse que uma equipe tem que trabalhar em conjunto e o trabalho inclui, também, pontos de vista diferentes. Desse modo, os alunos deveriam expor o que estava incomodando em um e em outro sem discussões. Assim, os discentes debateram a questão problema de forma amigável e chegaram a um consenso. Depois disso, o professor os liberou.

A hora da despedida é demorada. Tanto os alunos quanto os professores pedem para nós ficarmos mais um pouco, entretanto, devemos sair antes de escurecer devido à periculosidade da região.

### **19 de junho de 2013**

Chegamos por volta de 13:30. Os alunos já estão todos lá por causa da apresentação da peça supracitada que seria às 15 horas.

As roupas estão separadas no palco e os meninos ficam repassando, treinando alguns pontos da peça. Dada a hora, eles começam a se arrumar, a se maquiar e a se pentear. Não há a separação típica de menino e menina. Ambos se ajudam. Os meninos dão *pitaco* na maquiagem das meninas e vice versa. Também não há aquele constrangimento, aquela vergonha do sexo oposto e piadinhas típicas da idade. Eles simplesmente se arrumam, de forma muito natural.

Nesse dia aconteceu minha primeira interação de fato com os alunos. Ajudei na maquiagem de umas meninas, fez penteado em outra, dei uma sugestão com relação a um ajuste de uma cena da peça.

A apresentação foi muito bem sucedida. Os espectadores interagiram com os atores. Houve um pouco de conversa, mas nada que fugisse ao normal ou atrapalhasse a apresentação. Terminada a peça, a primeira pergunta de todos que assistiram foi: “Tio Marcos, quando que vai ter outra peça?”, o que demonstra a ampla receptividade do resto da comunidade escolar com os alunos desse projeto.

Já no momento de ir embora, Marcos chamou atenção duramente de um aluno, o Elton. O professor o questionou no meio de todos, reclamando de uma série de coisas que se resumem em falta de regra. Esse aluno vinha desobedecendo às regras como, por exemplo, não mexer no celular durante a apresentação ou ensaio, há alguns dias. O mais interessante foi que, logo após, o aluno entrou na sala de sonoplastia para pegar sua mochila e ele e Marcos se olharam e fizeram, inclusive, uma brincadeirinha, demonstrando que a relação entre eles é sólida, que não há aquela birra entre professor e aluno presente em outras escolas.

Todas as características, até o momento, demonstram que a asserção de que a escola pública brasileira é um ambiente hostil não cabe ao Caic.

### **27 de julho de 2013**

Após as férias, esse foi o primeiro dia de retorno. Dessa vez, o objetivo principal não era a observação das aulas de teatro, mas, principalmente, ajudar na filmagem do documentário sobre o colégio feito por Pedro Miranda.

Iniciamos a gravação com a diretora da escola em sua sala. Ela estava um pouco tímida, principalmente no que diz respeito às perguntas envolvendo as condições do bairro. O que pode ser observado é que os professores e funcionários da escola, em geral, não se remetem ao Linhares como um bairro de alta vulnerabilidade social e com índice de violência elevado devido, principalmente, ao tráfico de drogas e brigas de gangues.

Posteriormente, iniciaram-se as entrevistas com os discentes. Todos os alunos do teatro mostraram-se bastante solícitos e envolvidos na filmagem. A primeira gravação se deu com os alunos egressos Ramon e Léo no pátio do colégio. O depoimento foi bem emocionante. Os meninos contaram a trajetória desde que entraram no projeto de teatro e a mudança que esse grupo realizou em cada um deles.

Os alunos do Caic que estavam no recreio ficaram bem alvoraçados com a presença das câmeras. Muitos deles se sentaram próximos e ficaram ouvindo a entrevista.

Os últimos depoimentos foram com a professora responsável pela pesquisa e com a pedagoga escolar.

### **21 de setembro de 2013**

Nesse dia, o Caic comemora 20 anos de existência. Por esse motivo, a escola realizou um evento e convidou toda a comunidade escolar.

Na quadra da escola, montaram um palco, onde houve apresentações diversas dos alunos – recitaram poemas, cantaram, etc -, a exibição do documentário feito na escola e apresentação do grupo de teatro. Além disso, foram servidos lanches e realizado um sorteio de bingo.

O evento teve início às 14 horas e estava muito bem organizado. As famílias dos alunos estavam presentes, entretanto pode ser observado que elas eram compostas essencialmente por mulheres: mães, avós, tias. Pouquíssimos alunos estavam com os pais.

O confronto hostil entre os familiares dos alunos e a escola, tão comum em outras escolas de Juiz de Fora, conforme noticiado pela mídia, não ocorreu. Mais uma vez, tudo se deu em perfeita harmonia.

### **03 de outubro de 2013**

Desde 19 de junho de 2013, este foi o primeiro dia que fui para comparecer às aulas de teatro. Essa estratégia é de suma importância para que os alunos investigados não me relacionassem apenas ao projeto em questão e acabem sendo induzidos a responderem favoravelmente ao projeto de teatro.

Eu e a professora responsável pela pesquisa nos fizemos presentes em todos os eventos escolares em que havia essa possibilidade. Desse modo, os alunos nos relacionam ao colégio e não somente ao grupo de teatro. Isso faz com que a pesquisa se torne mais neutra, não havendo nenhum elemento, na medida do possível, linguístico ou extralinguístico que induzam as respostas.

O intuito desse retorno é me aproximar dos meninos da turma de teatro de sexto ano e terminar de colher as entrevistas.

Fui muito bem recebida no meu primeiro contato com eles. Cheguei no início da aula, às 15 horas. O professor Marcos me apresentou aos meninos e logo eles se enturmaram comigo.

A atividade da aula era criar, juntos, um enredo de uma peça para ser encenada no encerramento das aulas ao final do ano letivo. Todos sentaram em um semicírculo. As únicas indicações de Marcos foram com relação ao espaço - sugeriu que a peça se passasse em uma praça para que não fosse necessário um cenário muito complexo devido ao tempo curto - e ao tipo de espetáculo – seria uma *pantomima* pelo fato deles serem iniciantes no teatro e estarem ainda no nível de desenvolvimento do movimento corporal. Depois disso, os alunos foram criando as cenas, o conflito, sempre de forma conjunta.

Notei intensa colaboração uns com os outros, respeito e alegria.

### **10 de outubro de 2013**

Neste dia, os alunos continuaram a inventar a peça. Já tinham os personagens, o tempo, o espaço, o conflito e o desfecho bem construídos. Eles chegavam a criar possíveis falas para, assim, pensarem em qual gesto facial eles farão na hora, ainda sem saber qual personagem encenarão. Não houve nenhum conflito entre eles. Em momentos de maiores excitações, em que alguns falavam juntos, as sobreposições de vozes eram por um espaço de tempo mínimo. Logo, um ou outro cedia o turno e, assim, em perfeita harmonia, eles iam negociando a conversação. Sem necessidade de interferência do professor para manter a ordem.

Nos minutos finais da aula, eles começaram a decidir quem faria qual personagem. Novamente, foram os alunos que decidiram. Marcos apenas disse para eles pensarem na responsabilidade do papel que escolheriam, se eles se identificavam de fato, se achavam que conseguiriam exercer o papel. Assim, todos foram escolhendo. Um pequeno conflito de opiniões surgiu nessa hora. Matheus não queria representar a velha da praça pelo fato de ser evangélico e sua religião, segundo ele, não permitir usar vestimentas femininas, nem para efeitos artísticos. Marcos tentou convencê-lo, mas como estava irredutível, resolveu trocá-lo com o Miguel.

Ao final da aula o professor comentou comigo que estava inseguro de colocar Miguel em um dos papéis principais devido a seu leve retardo e dificuldade com a memorização (segundo

Marcos e meu contato com alguns familiares do aluno, Miguel é de uma família em que todos possuem algum tipo de retardamento mental, indo de casos mais leves, que afetam um pouco a fala e a memorização - caso deste aluno -, a casos graves que impedem, inclusive, a locomoção - seu irmão mais novo é cadeirante e fala com muita dificuldade). Mas, já adianto que Miguel brilhou como a velha da praça. Foi extremamente cômico, não esqueceu nenhum detalhe e o sucesso da peça se deu, em grande parte, inclusive segundo os outros alunos, devido à encenação dele.

### **17 de outubro de 2013**

Cheguei no horário de costume, às 15 horas. A atividade do dia era ler a peça que eles haviam terminado de inventar na aula passada para irem construindo mentalmente seus respectivos personagens. Rapidamente todos pegaram seu texto e foram para um cantinho lê-lo.

Estavam presentes na aula os alunos: Diego, Sandro, Matheus, Miguel e Valéria. Sentei-me junto deles, trocando de aluno de tempos em tempos, para ler o texto e aproveitar para perguntar dos papéis de cada um.

O aluno Miguel foi o que apresentou maior dificuldade na leitura. Entretanto, isso não foi um motivo para que ele não lesse. Vez ou outra ele pedia ajuda para os outros colegas de turma, para mim e, quando a pergunta era um pouco mais complexa, ele recorria ao professor Marcos.

A aula passou-se em silêncio, sem o menor interesse de desatenção.

### **24 de outubro de 2013**

Cheguei ao início da aula, às 15 horas. Passados alguns minutos, os alunos foram chegando. O professor deu as indicações: eles iriam para o palco iniciar a encenação da primeira cena da peça.

Os alunos Matheus, Valéria e Miguel começaram a atividade. É interessante notar que, nesse momento, quem orienta as performances não é o professor, mas os alunos egressos (Max, Lidia e Thaísa). O Marcos cuida apenas das músicas, escolhidas no momento da encenação, que farão parte de cada momento.

Os discentes supracitados têm personalidades bem distintas. Matheus, que fará o sorveteiro, é extremamente tímido e tem dificuldade de realizar expressões corporais; Valéria

representa bem, tem boa desenvoltura, mas é muito distraída e às vezes se perde por prestar atenção nos colegas encenando; e Miguel, apesar de ter um pequeno retardo mental, tem extrema facilidade em se expressar, o que faz com que ele se exceda algumas vezes.

Marcos colocou cada aluno egresso para ser responsável por um iniciante. E, assim, Matheus, Valéria e Miguel foram sendo moldados com certa rapidez.

Enquanto isso, Sandro e Diego observavam a peça, sugerindo modificações e, vez ou outra, sugerindo mudanças de músicas ao professor Marcos.

### **31 de outubro de 2013**

Nesta aula, cheguei 20 minutos mais cedo (14:40). O Miguel estava na sala de teatro esperando a aula começar. O professor Marcos estava o ajudando a fazer o dever de casa. Vez ou outra, o aluno perguntava algo do enunciado, já que ele tem dificuldade de leitura, e o professor explicava atenciosamente.

Às 15 horas, o restante dos alunos chegou. Desta vez, o foco estava em Sandro e Diego. Também com a ajuda dos egressos (Max, Léo e Lidia), os alunos iniciam suas *performances* e vão encenando a segunda cena da peça.

Todos, juntos, vão criando novos eventos, tirando outros, modificando a música, e o professor tem papel de mediador, interferindo minimamente nas decisões dos alunos.

Pelo fato do Sandro e Diego serem muito amigos, houve muita sintonia no palco. Entretanto, ambos são um pouco tímidos e travados com relação à movimentação corporal. Por esse motivo, a cena precisou reiniciar algumas vezes, o que tornou a aula cansativa.

Os alunos saíram às 17 horas muito cansados, mas comentando que foi a aula em que eles mais avançaram e evoluíram na construção da peça.

### **7 de novembro de 2013**

Hoje os egressos não foram. Os alunos da turma chegaram às 15 junto comigo. O propósito da aula era vestir as roupas dos personagens e ver se precisavam de algum ajuste, pensar em algumas modificações com relação à música, enfim, acertar os detalhes técnicos do

espetáculo. A roupa do Diego estava com uns pontos rasgados e ele mesmo foi costurando, sempre auxiliado pelo professor, já que esta era a primeira experiência do aluno com costura.

Notei que em todos os momentos, independente de qual circunstância, são os alunos que buscam, em conjunto, a solução para o problema. O Marcos apenas intervém quando solicitado. Isso vale tanto para problemas de relacionamento entre eles, quanto para questões físicas, como a roupa.

Ao final da aula Max, Leo, Thaisa, Lidia e Ramon chegaram. Hoje eles dariam uma entrevista em uma das turmas que estavam em aula à tarde sobre como é fazer teatro, quais são as etapas de produção de uma peça, etc. Pedimos permissão à professora e eu entrei também para assistir. Pelo o que foi possível perceber, a turma foi dividida em grupos que tinham formulados suas perguntas com antecedência, provavelmente já havia sido corrigido pela professora, com um responsável por perguntar em voz alta em nome do grupo.

A aula foi muito interessante. Notei que os alunos foram inseridos e aprenderam as regras que regem o gênero oral Entrevista. Foi possível perceber que eles formularam questões previamente, estudaram sobre o assunto em questão, o teatro – porque fizeram questões relacionadas a artistas famosos de televisão que começaram em teatros escolares -, sabiam das regras de polidez das perguntas, da espera pelo turno e outros aspectos relevantes.

Esse é mais um ponto que demonstra que a educação observada nos alunos do Caic de Linhares é um resultado da inserção nas diversas práticas de oralidade presentes na cultura humana.

### **14 de novembro de 2013**

Neste dia, os alunos iriam fazer uma das encenações finais. Por esse motivo, o palco já estava com o cenário que eles ajudaram a produzir na aula de terça em que eu não estava presente. Eles vestiram o figurino e se organizaram como se fosse a apresentação final.

Os egressos Lidia, Tháisa e Léo, ficaram responsáveis por dar toques com relação à performance, já Max ficou no camarim junto com os atores para ajudá-los no momento exato de entrar em cena.

A peça foi muito bem feita. Os alunos mostraram total domínio dos seus papéis e, algumas vezes, chegaram até a corrigir alguma confusão feita pelo professor, como trocas de músicas.

É interessante notar que nas aulas de teatro os papéis de professor e aluno são constantemente invertidos, há uma diminuição da assimetria tão comum em aulas tradicionais.

A duração da aula foi suficiente para haver duas encenações.

Os alunos saíram cansados e ansiosos para o dia da apresentação que será 28 de novembro.

### **20 de novembro de 2013**

Cheguei às 14 horas. Não fui especificamente para assistir às aulas de teatro. Os alunos estavam em um horário extra para terminarem alguns detalhes para a decoração da festa de encerramento da escola. Por se tratar de uma escola em tempo integral, alguns alunos estavam lá fazendo outras atividades e se reuniram todos na sala de teatro, por ser a maior da escola, para fazerem isso. Eu já havia combinado anteriormente que faria a entrevista com Miguel e Matheus.

Eles responderam com alguma dificuldade, um devido à dificuldade em se expressar inerente a sua deficiência e outro por conta da extrema timidez mesmo depois de meses de convívio. Mas tudo correu bem e eles adoraram a experiência, estavam muito entusiasmados.

### **28 de novembro de 2013**

Enfim, chegou o dia da apresentação. Todos chegaram adiantados e muito animados. Marcos estava na sala de sonoplastia repassando as músicas. O cenário já estava montado. Os alunos começaram a se vestir e a se maquiar com ajuda dos egressos Max, Lúcia e Thaisa. Léo ficou responsável por fazer pequenos ajustes no cenário.

Na hora marcada, os outros professores começaram a levar suas turmas para assistir à apresentação. Ao contrário de eventos assim que participei em outras escolas, notei que os alunos entraram em silêncio, sentaram-se e ficaram esperando o início do espetáculo. As vozes que se ouviam eram de conversas ao pé do ouvido de um colega sentado ao lado ou para cumprimentar Marcos que estava na sala de sonoplastia. Isso demonstra que eles estavam inseridos nessa prática



de oralidade, estando cientes e conscientes das regras que normatizam essa cena, esse gênero oral.

A apresentação correu muito bem. Os atores conseguiram prender a atenção do público. Todos estavam muito engraçados, mas o foco especial caiu sobre Miguel. Todos os professores ficaram encantados com a performance dele. Até os mesmo os outros alunos da plateia mostraram estar surpreendidos. Como já foi dito, segundo conversa com professor Marcos, tomei ciência de que Miguel possui uma série de laudos médicos que indicam um leve retardo cognitivo relacionado, principalmente, à fala e à memória. Ao entrar na escola, ele era muito violento, batia em alguns colegas de classe e praticava *bullying*. Talvez essas ações eram uma forma de forçar um protagonismo que ele, provavelmente, não conseguia em sala de aula através de práticas escolares. Assim, ele recorria à violência para se sobressair aos demais. Este fato é relatado, inclusive, por um aluno entrevistado que era uma das vítimas de Miguel em seu período conturbado. Segundo o entrevistado, depois que Miguel entrou no teatro essas ações pararam e eles passaram a ter uma relação de respeito mútuo. Acredito que esses sejam os motivos de muitos professores se emocionarem ao ver Miguel no palco.

Após a apresentação, os alunos que foram assistir se retiravam não mais em silêncio, mas rindo muito, conversando sobre o espetáculo e indo até Marcos dar-lhe um abraço. A grande maioria só se retirou da sala após cumprimentá-lo na sala de sonoplastia.

Novamente havia grande harmonia no ar.

### **29 de novembro de 2013**

Hoje foi o segundo dia de apresentação da peça realizada para os alunos que estudavam de manhã. Cheguei por volta de 9 horas e o espetáculo seria às 10. Além disso, os alunos prepararam uma festinha de despedida, já que era meu último dia de participação nos encontros deles e já estava no final do ano letivo.

Após a apresentação, que correu em total tranquilidade, como foi a do dia anterior, nós lanchamos e ficamos conversando. Estavam presentes todos os alunos da turma e os egressos Max, Lidia e Leo. Dei a todos um livro que os deixou muito alegres. Alguns, inclusive, começaram a ler de imediato.

No momento da despedida, eles me agradeceram imensamente, como se fosse eu quem tivesse feito algo de bom para eles, sendo que, na verdade, foi o grupo o responsável por, além de permitir que a minha pesquisa acontecesse, ensinar-me o verdadeiro companheirismo e a incrível capacidade de ser feliz em meio a tantos problemas de ordem pessoal que estavam direta ou indiretamente relacionados a eles.

Saí de lá com o coração apertado e uma vontade enorme de fazer parte do corpo docente da escola.

### **ANEXO 3**

#### **CORPUS COMPLETO**

##### **A61**

E: é, eu queria que você me dissesse o seu nome.

I: Diogo.

E: Diogo de quê?

I: Leoncio Vieira de Sousa.

E: Diogo, você gostaria de ter algum apelido que você gostaria de ser chamado e identificado nessa pesquisa?

I: Não.

E: Pode ser Diogo mesmo?

I: Uhum.

E: Qual que é a sua idade?

I: Onze anos.

E: Em que ano que você está na escola?

I: Em que ano? Dois mil e treze.

E: Sim, mas a série que você está?

I: Eu estou no sexto ano, quinta série.

E: Ah, que ótimo. Diga-me como é que é... quantas pessoas moram com você?

I: É... é eu, meus cinco irmãos, mais a minha irmã, mais meu pai minha mãe. Oito pessoas.

E: Oito pessoas? E... é ... quem são... é... você...?

i: Mais meus cinco irmãos e uma irmã. aí...

E: Como eles se chamam?

I: Tem o Francisco, que é o mais novo, depois vem o Danilo, que tem uns quatro anos, o Davi tem uns oito, aí vem eu que tenho onze e o meu irmão Douglas, ele tem quatorze e minha irmã que tem dezessete.

E: Hum. É qual que é a profissão dos seus responsáveis?

I: A minha mãe trabalha em um salão de cabelereiro e meu pai monta e desmonta móveis.

E: Entendi. E ela faz o que no salão de cabelereiro?

I: Como assim?

E: Ela corta cabelo, ela faz unha?

I: Ela só faz cabelo.

E: Faz cabelo?

I: Uhum.

E: Você tem religião?

I: Uhum.

E: Qual?

I: Católica.

E: Que que você costuma fazer é... nas suas horas de lazer?

I: Lazer? Eu fico lendo livro.

E: Fica lendo livro?

E: Que que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?

I: Vagas? Fico brincando.

E: E de que que você gosta de brincar?

I: Futebol.

E: Futebol? Em relação a sua família vocês fazem as refeições todos juntos à mesa?

I: Uhum.

E: Todos os dias? Você pode falar se é todos os dias?

I: É, todos os dias.

E: Vocês têm o hábito de ler livros, revistas, jornais?

I: Uhum.

E: É, que tipo de... de... de livro você gosta de ler?

I: É... livros em quadrinhos.

E: E seus pais têm o hábito de ler?

I: Aham.

E: Que tipo de leitura eles gostam?

I: Eles gosta de livro de ação, e a minha mãe gosta de romance.

E: E seus irmãos?

I: Meus irmãos? tem uns... os dois... tem dois que não sabe ler, o meu irmão de cinco anos ele fica lendo revistinha de brinquedo e minha irmã e meu irmão fica lendo livro de aventura.

E: Hum. E qual foi o último livro que você leu?

I: Foi do *Asterix e Obelix*.

E: Hum, entendi. Você é... vocês fazem atividades de lazer juntos?

I: Só às vezes. A gente não sai muito não.

E: Que tipo de... assim... quando vocês saem, que tipo de coisas vocês fazem juntos?

I: Ah... a gente vai no shopping, faz compra.

E: Hum. Você vê televisão?

I: Uhum.

E: Com que frequência?

I: Hum... pouca.

E: Pouca. Por quê?

I: Não gosto muito de ver tv não.

E: Me conta um pouquinho sobre você, sua história, sobre sua família, seus amigos, a sua escola, a sua vida de um modo geral.

I: Como assim?

E: Contar um pouquinho quem assim... você sempre morou nesse bairro, como é que é a sua família?

I: Hum, eu sempre morei aqui é... minha família é normal, ela sempre fica junto.

E: É? E assim, você gosta é... dos almoços em família? Como vocês fazem todos juntos? Me conta um pouquinho sobre você.

I: Uhum.

E: Como é que você é?

I: eu... eu sou muito interessado em livro, eu não gosto muito de ficar vendo tv, eu fico lendo muito.

E: Uhum. É... você gosta é... da sua escola?

I: Aham.

E: Por quê?

I: Ah, porque aqui é bom, eu passo a maioria do tempo aqui. Eu faço muitos projetos.

E: Entendi. Você gosta de vir pra escola pra frequentar essas atividades extraclasse que a escola oferece?

I: Aham.

E: Quais você faz?

I: Eu faço teatro, dança, ginástica, informática, só.

E: E de qual que você gosta mais?

I: Do teatro.

E: Por quê?

I: É muito bom ficar fazendo peça.

E: Uhum. Você faz parte desse projeto aqui na escola, né?

I: Uhum.

E: Conte-me como é que... o que que você faz durante esses encontros com o grupo de teatro, que que vocês fazem?

I: A gente faz peça, conversa, o tio Marcos avisa a gente quando não tem teatro, quando tem, e avisa a gente quando tem peça.

E: Uhum. E as dinâmicas que vocês fazem aqui? Como é que são essas dinâmicas?

I: Muito bom.

E: Mas o que que vocês fazem? Vocês leem, vocês... vocês é...

I: A gente atua mais no palco do que fica conversando.

E: Uhum, entendi. Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar esse grupo de teatro?

I: Uhum.

E: Por quê?

I: Porque me ajudou a concentrar no estudo, entender mais coisas.

E: Quais coisas?

I: É... na leitura, na interpretação, na... no significado das coisas.

E: Entendi. E você é... reconhece isso? Você atribui isso ao fato de você frequentar o teatro?

I: Uhum.

E: Você pode falar assim, "sim", "não", porque você fica "uhum" eu não consigo pegar sua voz.

I: Sim.

E: Sim? É, e você, desde que você começou que você é... identificou essa mudança ou você... é... já sempre foi assim?

I: Não. É... eu só identifiquei isso quando eu comecei a fazer teatro.

E:uhum. Suas notas melhoraram?

I: Algumas sim e outras não.

E: Quais que não melhoraram?

I: Só a de matemática. Não sou muito bom na matemática não.

E: Não é muito bom em matemática? Tá certo. Eu queria agradecer, Diogo, a sua entrevista e vou pedi que você preencha pra mim esse questionário aqui, só pra eu saber depois da sua entrevista é... que você... essa entrevista que a gente gravou agora pertence a você. Pode ser? Você preenche para mim?

I: Uhum.

E: Muito obrigada, tá?

I: De nada

## A62

E: Vamos lá então. Como é que você se chama?

I: Douglas.



E: Você pode chegar mais pertinho do microfone, Douglas? Você tá falando baixinho, se não eu vou... Douglas de quê?

I: Sousa Latuck.

E: Sousa?

I: Latuck.

E: Latuck?

I: Uhum.

E: Você teria algum apelido através do qual você gostaria de ser identificado nessa pesquisa?

I: Não.

E: Pode ser Douglas mesmo?

I: Pode.

E: Qual a sua idade?

I: Onze anos.

E: É, em que ano você está na escola?

I: sexto.

E: sexto ano? Diga-me quantas pessoas moram com você.

I: É, três.

E: Quem são essas pessoas?

I: Meu irmão, minha mãe e meu pai.

E: É... qual que é a profissão dos responsáveis por você?

I: Meu pai entrega leite nos mercado e trabalha no açougue e minha mãe trabalha na loja ali.

E: É vendedora?

I: Uhum.

E: Seu pai é motorista?

I: Não.

E: Ele entrega leite.

I: Nos mercados.

E: Nos mercados?

I: Uhum.

E: Entendi. Você tem religião?

I: Católica.

E: Católica? É... o que que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

I: Fico mexendo na internet, brinco com meu irmão.

E: Hum. E o que que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?

I: Brincar com meus colegas.

E: Brincar com os colegas? Em relação a sua família, vocês costumam fazer as refeições todos juntos à mesa?

I: (Não), quando ( )

E: Quando?

I: Quando assim, meu pai está trabalhando ele chega tarde, aí a gente fica junto quando está no domingo, feriado, esses dia.

E: Todos os dias então não é... não é possível?

I: Não.

E: É... vocês têm o hábito de ler livros, jornais e revistas?

I: Só meu pai.

E: Que tipo de... de leitura ele faz?

I: Jogo de futebol.

E: No jornal? E você tem o hábito de ler livros, revistas?

I: Só quando eu pego na... biblioteca lá embaixo.

E: E você tem o hábito de ir... de ir até à biblioteca pegar livros?

I: Quando a professora manda a gente, tem a quarta-feira o nosso dia de pegar. Aí a gente devolve o livro e pega outro.

E: E você sempre pega outro?

I: Uhum.

E: E só pega livro quando a professora manda ou que você está afim de ler alguma coisa?

I: Ah, quando a professora manda porque lá em casa tem um monte de livrinho.

E: Que tipo de livro tem lá?

I: Em quadrinho.

E: E que tipo de livro você gosta mais?

I: A do *Menino Maluquinho*.

E: *Menino Maluquinho*? É... vocês fazem atividade de lazer juntos? Você e a sua família?

I: Não muito.

E: Não muito? Quando fazem, que tipo de coisa vocês fazem?

I: A gente vai no jogo de futebol do meu vô.

E: Do seu avô? Ele joga futebol?

I: Não, ele é técnico do atlético ali.

E: Ah, legal. É... você vê televisão?

((provavelmente o entrevistado responde gestualmente))

E: Com que frequência você vê?

I: (Na globo)

E: E... todo dia?

I: É porque têm uns desenho na hora que eu sei aí eu vejo os desenho que eu gosto.

E: Hum. Me conta um pouquinho de você, Douglas, da sua história, sua família, os seus amigos. Como é que é a sua vida, sua rotina?

I: ah, (ela) é boa. Quando eu acordo, tomo meu banho e venho pra aula, aí depois eu chego, vou na casa dele um pouquinho quando minha mãe deixa, eu venho, faço o projeto, volto, aí eu espero minha mãe chega, aí a gente vai embora, janta, aí a gente vai dormir.

E: Uhum. Você vai... você disse que vai na casa de quem quando ela deixa?

I: Do Marco Antônio.

E: Do Marco Antônio? Vocês são muito amigos?

I: Uhum.

E: Como é que é assim a sua vida, a da sua família, seus pais, como é que é a sua casa?

I: Ah, a gente mora ali no bom jardim, né? Aí a casa da minha tia é embaixo assim e do lado, e a casa da minha vó é do lado do da minha tia.

E: Uhum. E você gosta de morar lá?

I: gosto.

E: E como é assim... é... fica todo mundo junto brincando, vocês... você está sempre na casa da sua vó? Como é que é?

I: Não. É que quando a gente está a gente fica em casa aí a minha prima vai lá, chama a gente para brincar com ela. A gente vai na casa dela, brinca com ela, a gente vai na casa da minha vó, conversa com ela, aí a gente fica lá. Brincando. Aí a gente vai para laje quando tem churrasco, aí a gente junta tudo na laje e fica (por lá) no... no churrasco.

E: Uhum. É... você gosta é... da escola?

I: Gosto.

E: Por quê?

I: Ah, por causa que eu conheço todo mundo daqui, já sei os professores, as coisa assim. Eu gosto.

E: Você estuda aqui há muito tempo? Desde quando?

I: Desde os quatro anos.

E: Você gosta de vir para cá, né? Para essa escola para frequentar as atividades extraclases que... que ela oferece?

((provavelmente o entrevistado responde gestualmente))

E: quais são as atividades que você frequenta?

I: matemática, português, ciências, história, geografia, inglês e artes.

E: E essas atividades extraclases, esses projetos. Quais deles você... você participa?

I: Teatro e futebol.

E: De qual deles você gosta mais?

I: Teatro.

E: Por quê?

I: Eu acho legal. A gente fica brincando das coisas, a gente faz peça, a gente faz umas coisa, eu acho legal. A gente fica conversando.

E: Entendi. É, como você faz parte desse projeto de teatro na escola, queria que você falasse um pouquinho o que que vocês fazem durante esses encontros que o grupo faz.

I: Quando a gente chega a gente conversa um pouquinho, a gente brinca um pouquinho aí depois o tio Marcos fala para gente ir para o palco, aí ele fala a atividade que nós tem que fazer, se é uma esquete ou se é outra coisa para treinar a peça da dengue que nós vai fazer. Aí depois é... quando dá a hora a gente vai embora.

E: Uhum. É... e você disse que você gosta muito porque você encontra com as pessoas e conversa, vocês conversam sobre teatro ou sobre outras coisas?

I: O teatro e outras coisas.

E: Que tipo de coisa além do teatro?

I: Ah, de um joguinho que nós tem no facebook de dragão, o *Dragon city*, aí, gema é um negócio que a gente não consegue ganhar nunca. Aí eu fico pesquisando um negócio lá de gema, como que ganha, aí eu conto pra ele, aí ele me conta as coisas, aí quando o tio Marcos fala para fazer a atividade, nós fala da atividade.

E: Uhum. E você acha que você melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar as aulas de teatro?

I: Uhum.

E: Por quê?

I: Porque eu era muito tímido.

E: E deixou de ser tímido?

I: Uhum.

E: E... assim, é... você agora participa mais das aulas? Como é que é?

I: Não, é por causa que antes eu tinha assim... vergonha, entendeu? De fazer as coisas na frente das pessoa. Aí quando eu entrei no teatro agora eu não tenho mais.

E: Por que que você acha que você perdeu a sua timidez?

I: Por causa que a gente fica fazendo uns negócio lá, aí a gente apresenta a peça, faz as coisas, a gente fica treinando, tipo vai falando as coisa. Aí eu fui perdendo.

E: E as suas notas melhoraram na escola?

I: Mesma coisa. (Não melhoraram muito não) mesma coisa.

E: Você é um bom... você é um bom aluno?

I: Uhum.

E: É? Ok. Douglas, é Douglas mesmo né?

I: É.

E: Douglas, eu agradeço a sua entrevista, ok? Só isso. Eu vou pedir que você preencha para mim um questionário só para depois eu saber que essa entrevista é a sua. Você pode preencher para mim?

I: Posso.

E: Ok, muito obrigada, tá?

I: De nada.

### **A63**

E: Como você se chama?

I: Matheus Jesus dos Santos.

E: Matheus?

I: Jesus dos Santos.

E: Matheus Jesus dos Santos.

I: É.



E: É, você gostaria de ter algum apelido, Matheus, através do qual você gostaria de ser chamado nessa pesquisa?

I: Não.

E: Nenhum?

I: Como assim?

E: Algum apelido pra eu utilizar nessa pesquisa em vez de eu utilizar seu nome. [Pra] você não ser identificado.

I: [Não].

E: Não? Tudo [bem].

I: [algum] apelido? É... mas qual deles?

E: O que você quiser.

I: Meu apelido vai ser Esperto.

E: Esperto? Tá ótimo, Esperto. Qual que é a sua idade?

I: Eu tenho treze anos.

E: Em que ano você está na escola?

I: Quinto ano c.

E: quinto ano c? É, quantas pessoas moram com você?

I: Dez.

E: dez? Quem são essas pessoas?

I: é eu, meu irmão e minha outras irmãs.

E: Você, o seu irmão e as suas irmãs?

I: Não. eu e minha irmã e os outros irmãos.

E: Então você e mais nove irmãos? São... tem mais velho, mais novo, é misturado né?

I: É misturado velho com novo.

E: Qual que é a profissão dos responsáveis por você?

I: cuidar, dar comida.

E: Mas o que que eles fazem? Eles trabalham?

I: não.

E: Não? Não trabalham? Qual que é a sua religião? Se é que você tem.

I: Evangélica.

E: evangélica? O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

I: Quando eu tô parado?

E: Isso. Na hora de lazer assim, que você não tá na escola, que você tá em casa, o que que você costuma fazer?

I: eu fico em casa fazendo dever, vendo filme. Só.

E: Só? Hum. E o que que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?

I: é, estudar.

E: o que você mais gosta de fazer quando você tem uma hora vaga é estudar? Que bom! É, em relação a sua família, vocês fazem as refeições todos juntos à mesa?

I: Não.

E: Não?

I: Não.

E: por quê? Não dá tempo?

I: É porque tem dia que não chega na hora, tem dia que atrasa.

E: Uhum. Vocês têm o hábito de ler livros, jornais e revistas?

I: tem dia que a gente lê livro.

E: Lá na sua família? Tem dia que vocês leem?

((provavelmente o entrevistado responde gestualmente))

E: Você sabe o último livro que você leu? Você consegue lembrar?

I: Não.

E: Não?

I: A gente só lemos o Padre Marcelo.

E: Ah, vocês leram o livro do Padre Marcelo? Vocês fazem atividade de lazer juntos, na sua família?

I: Não.

E: Não? Você vê televisão?

I: Vejo.

E: Com que frequência?

I: É, até uma hora, duas horas, por aí.

E: Por dia?

I: É. Quando tem tempo.

E: Quando sobra um tempinho então, você vê televisão? É, Esperto, conte-me um pouquinho da sua história, sobre a sua família, os seus amigos, a sua escola, a sua história de vida.

I: A minha história é simples. Tem nada de bom. Tem hora que eu esqueço das coisas e também tem hora que eu sou esperto.

E: Tem hora que você é esperto? Pelo que eu tô vendo aqui a maioria das vezes você é esperto. Cem por cento das vezes que eu encontrei com você, você foi esperto. Mas então me conta da sua história de vida.

I: A minha história é andar, correr, estudar, ver televisão. E aí vai andando. Só.

E: Você gosta da sua escola?

I: Eu gosto.

E: Por quê?

I: Porque ela é educativa, ela tem projetos, atividades e outras coisas mais.

E: Que coisas mais?

I: É, brincadeiras. É, provas, só.

E: Você gosta de vir pra escola pra frequentar as atividades extraclases que a escola oferece?

I: Como assim?

E: Os projetos que têm aqui você gosta de vim pra frequentar?

I: eu gosto.

E: Gosta? De quais que você faz parte, né? Que você frequenta e de qual você gosta mais?

I: Contadores de história que eu frequento-

((mudança de áudio))

E: Esperto, você pode repetir pra mim quem que mora com você?

I: A minha família, a minha mãe, meus irmãos e também tem gente que não mora comigo, que já é casado, que mora fora, que não mora lá em casa.

E: entendi. E que moram com você são quantas pessoas?

I: Eu não lembro, mas deve ser umas cinco ou seis, por aí.

E: Uhum. É... a gente tava na parte, né? dos projetos que você frequenta na escola. Quais são?

I: É contadores de histórias, teatro e só.

E: E de qual que você gosta mais?

I: Do teatro.

E: Por quê?

I: Porque o teatro tem participação. Todo mundo... a gente faz as coisa em dupla, não tem nada de brigaiada. É tudo assim, todo mundo ajudando um ao outro.

E: Uhum. E o que que vocês costumam fazer durante as aulas de teatro?

I: A gente tem que ensaiar a peça. Porque a gente tem que fazer uma peça aí tem que tá bem treinado. E também o Marcos também ajuda nas nossas dificuldades.

E: Que dificuldades?

I: Leitura, e só.

E: Hum. Você acha que você melhorou seu desempenho desde que você começou a frequentar esse grupo? Seu desempenho escolar?

I: Eu acho que eu melhorei.

E: Por que que você acha que melhorou?

I: porque eu já tô... não estou mais com dificuldades porque eu tinha dificuldades na leitura. Aí eu tô andando. Aí o Marcos vai me ajudando.

E: entendi.

I: A dificuldade é só ele falar assim: pode me fala que eu te ajudo.

E: então é só você chegar pro Marcos e falar que é só você falar que tem alguma dificuldade que ele te ajuda?

I: Ajuda.

E: E ele te ajuda como?

I: Nas leituras, ajudando eu ler porque nas leituras grandes eu não entendo.

E: uhum. E suas notas melhoraram, Esperto?

I: Um pouquinho.

E: Melhoraram um pouco? E você atribui isso ao teatro?

I: É.

E: Você faz teatro há muito tempo?

I: Não. Eu comecei faz... quando tava começando a vaga.

E: Hum. No comecinho do ano?

I: É.

E: E você acha que mesmo assim já é, adiantou no seu desempenho escolar?

I: Já.

E: Porque agora você lê mais, é isso?

I: Agora eu leio mais ou menos. Porque mais, mais eu não leio. Eu tô caminhando.

E: Você tá caminhando pra melhorar, né?

I: É.

E: Então tá, Matheus, eu agradeço a sua entrevista. Obrigada.

I: De nada.

#### **A64**

I: Então vamos lá. É... eu gostaria que você me dissesse o seu nome.

E: Marco Antônio-

((gravação do áudio é cortada))

I: Vamos lá. Você pode me dizer seu nome?

E: (Sim), é Marco Antônio Pereira de Oliveira.

I: Pereira de Oliveira. Marco Antônio, você tem algum apelido pelo qual você gostaria de ser chamado nessa pesquisa? Ser identificado nessa pesquisa?

E: Não.

I: Não? Pode ser Marco Antônio mesmo?

E: Pode.

I: Qual a sua idade?

E: A minha idade? Onze anos.

I: E... em que ano você está na escola?

E: Sexto ano.

I: Sexto ano. Quantas pessoas moram com você?

E: Duas.

I: Quem são essas pessoas?

E: Meu pai e minha mãe.

I: Você é filho único?

E: É.

I: É... qual a profissão dos responsáveis por você?

E: Minha mãe trabalha é... Meu pai trabalha na borracharia e...  
minha mãe trabalha é na BD.

I: Na BD? É... o que que você mais gosta de fazer é... nas suas  
horas de lazer?

E: minhas horas de lazer? ... Brincar.

I: Brincar? É... que tipo de...?

E: Nas horas de lazer é... brincar (assim)né.

I: Que tipo de brincadeira você gosta?



E: É... brincar de pique-e-pega, futebol.

I: Hum. Você tem é... religião?

E: Religião? Não.

I: Não?

E: Eu vou com a minha mãe na igreja, mas, é... só de vez em quando.

I: Que igreja você vai?

E: É ali... Eu esqueci o nome.

I: É católica? Evangélica?

E: Católica.

I: Católica? O que que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas? Quando você não tem nada assim... você está, né? Não tem compromisso, que que você mais gosta de fazer?

E: Mexer no computador.

I: Mexer no computador? Em relação a sua família vocês fazem as refeições todos juntos à mesa?

E: Aham.

I: Com que frequência?

E: Todos os dias.

I: Todos os dias? Você tem o hábito de ler livros, jornais, revistas?

E: (uhum).

I: Seus pais?

E: Meus pais... têm. Meu pai lê jornal. Mas minha mãe não lê muito não.

I: Que tipo de... de livro você gosta?

E: De história.

I: De história? Você lembra o último livro que você leu?

E: Hum... é um que eu estou lendo, mas é que... eu esqueci o nome.

I: Fala sobre o que?

E: É... sobre um detetive que... ele fica procurando lá um... um ladrão lá que fica fugindo.

I: Hum. É... vocês... você e sua família tem... é... fazem atividades de lazer juntos?

E: Fazemos. A gente brinca de jogo.

I: De jogos? Que tipo de jogos?

E: É ... (como é que chama?)... Aqueles dois iguais, que tem dois iguais. Como é que chama?

I: Batalha naval?

E: Não. Aqueles dois...

I: Uno?

E: É. Que tem que por no... na cor certa.

I: Ah tá. Você vê televisão?

E: Vejo.

I: Com que frequência?

E: Ah, pouca.

I: Pouca? Mas todos os dias?

E: É.

I: Me conta um pouquinho da sua história, Marco Antônio, sobre a sua família, os seus amigos, da sua escola, sua rotina, me conta um pouquinho de você.

E: Eu gosto muito de brincar com os meus amigos, é... gosto muito da minha família, e eu gosto da escola por causa que eu aprendo cada dia mais, e brinco muito.

I: Uhum. E você gosta é da... dessa sua escola?

E: Gosto.

I: Por quê?

E: Por causa que todos os meus amigos estão aqui, eu conheço os professores.

I: Uhum. Você gosta de vim para escola para frequentar essas atividades extraclasse que a escola oferece?

E: Gosto.

I: Por quê?

E: Por causa que a gente se distrai.

I: Uhum. Quais atividades você frequenta e de qual você gosta mais?

E: É... gosto de brincar também.

I: Quais você frequenta aqui na escola?

E: Brincadeiras?

I: Não. Os... esses projetos que você faz aqui na escola.

E: Eu faço teatro e futebol.

I: E de qual você gosta mais?

E: Teatro.

I: Por quê?

E: Por causa que aqui a gente brinca muito, a gente se diverte.

I: Entendi. Você faz parte então de... né? Desse grupo de teatro na escola. Me conta um pouquinho o que você faz durante esses encontros com o grupo de teatro.

E: A gente faz peça, a gente fica ensaiando, a gente faz coisa divertida.

I: Que tipo de coisa divertida?

E: É... a gente fica brincando ali, a gente fica é... fingindo de doido.

I: Fingindo de doido pra encenar alguma peça?

E: Não, é só para a gente se divertir mesmo, mas aquela peça que a gente vai fazer é da dengue.

I: A da dengue? Você... essa peça da dengue... você pode falar um pouquinho dela para mim?

E: (Hãhã?) é, posso. É um... é o... um cara que ele chega lá numa cidade aí ele vê um beco com água parada, aí num (treiler) ele tenta deixar a dengue pra lá, tipo assim, cuidar do... do beco, pedir ajuda de todo mundo.

I: Uhum. E você vai fazer qual personagem?

E: O Chico.

I: O Chico? Não é o mosquito?

E: Quê?

I: Num é o mosquito?

E: Não.

I: Hã. É... você acha que você melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar o teatro?

E: Uhum.

I: Por quê?

E: Por causa que aí é melhor que a gente se distrai já e aí depois a gente fica ali, aí a gente... brinca, brinca aí a gente também faz as atividades certas, aí a gente para assim, quando tem atividade.

I: Mais por que que você acha que você melhorou? Suas notas melhoraram?

E: Uhum.

I: Mas por que que você acha que você melhorou? É... que você atribui ao teatro a sua melhora.

E: minha melhora? Por causa que ... eu gosto muito do teatro. Aí eu acho que a minha melhora foi do teatro.

I: E o que que você aprendeu no teatro que você acha que você levou para o... né? Para sua vida... para vida escolar. Que que você aprendeu aqui?

E: Que tem hora que a gente fica assim divertido e tem hora que a gente pode parar assim ... Tem hora da diversão e tem hora...

I: Tem hora da diversão e tem hora?

E: É... que a gente leva a sério.

I: Entendi. É... você... em relação à leitura, você acha que você melhorou, você se interessou mais ou menos, pela leitura?

E: interessei mais por causa que a gente lê muita peça. Aí, eu acho ma...

I: e vocês criam também?

E: hum?

I: E vocês criam essas peças também?

E: uhum. A gente já criou um monte.

I: um monte? E por causa é... mas aí vocês... vão fazer pesquisas, como é que é isso?

E: Não, aí a gente... a gente vai inventando, cada um inventa uma parte da história.

I: uhum. E vocês se baseiam em alguém, em algum personagem de livro?

E: não, a gente faz normal mesmo, a gente inventa nossos nomes e faz normal.

I: entendi. Ok, Marco Antônio. Eu agradeço a sua entrevista, vou pedir que você preencha esse... esse formulário para mim, só para eu saber que essa entrevista depois é a sua entrevista. Tudo bem? Muito obrigada, tá?

I: uhum. (de nada)

**A65**

E: É, como que você se chama?

I: Moisés (William) Silva.

E: Como?

I: Moisés (William) Silva.

E: Moisés?

I: William [Silva].

E: [William] Silva. É, você gostaria de ter algum apelido, Moisés, através do qual você gostaria de ser chamado nessa pesquisa?

I: ((provavelmente o entrevistado responde gestualmente))

E: Qual?

I: Dez assim tá bom. Dez.

E: Dez? Então seu apelido vai ser dez. Por que dez? Você joga futebol?

I: Não, porque lá em casa o meu apelido é dez.

E: Ah, tá. Qual que é a sua idade, dez?

I: Onze anos.

E: Onze? Em que ano você tá na escola?

I: Desde quando eu tô aqui?

E: Não o ano que você tá estudando. Quinto ano?

I: Sexto ano.

E: Quantas pessoas que moram com você?

I: Seis pessoas, sete comigo.

E: Com você sete? E quem são elas? Assim, o parentesco delas?

I: São minha mãe e meu pai e meus irmão.

E: Você tem quantos irmãos?

I: cinco irmão.

E: cinco irmãos? Mais nov-

I: Quatro irmãos, cinco comigo.

E: São quatro irmãos então mais velhos ou mais novos?

I: Assim, eu tenho o meu irmão mais velho de quatorze, a minha irmã de doze, eu com onze e é, o Israel que tá com...

E: Cinco.

I: Com oito.

E: Oito?

I: É e o Riquelme ali que tá...

E: Ah, é. O Riquelme que tá com cinco. Qual é a profissão dos responsáveis por você?

I: Minha mãe não trabalha e meu pai trabalha em lavanderia.

E: Hum. Qual que é a sua religião? Se é que você tem.

I: Cristã.

E: Cristã? Você é católico?

((provavelmente entrevista responde gestualmente))

E: Evangélico?

I: É.

E: O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

I: Eu costumo é... brincar com meus irmãos de pique-esconde, de pique-pegas, é, mar vermelho.

E: Então você gosta de brincar nas suas horas vagas?

I: E vê televisão.



E: E vê televisão nas suas horas de lazer. E nas suas horas vagas o que que você mais gosta de fazer?

I: De ler um livro.

E: De ler? Então nas suas horas vagas o que você mais gosta de fazer é de ler? Em relação a sua família, vocês fazem as refeições todos juntos à mesa?

I: Não.

E: Não? Por causa de horário?

I: É porque assim eu sou o último a jantar, a fazer refeição lá em casa.

E: Na hora do almoço? Você chega tarde em casa?

I: É.

E: Aí todo mundo já almoçou.

I: É.

E: Entendi. É, mas e nos fins de semana?

I: Também não.

E: Também não? Você tem o hábito de ler livros, jornais ou revistas?

I: Não muito.

E: Não muito? Vocês fazem atividade de lazer juntos?

I: Às vezes quando meu pai brinca comigo, mas minha mãe não é tão assim que brinca não.

E: Não? E vocês costumam sair juntos? Fazer alguma coisa?

I: De vez em quando.

E: E que tipo de coisa vocês fazem?

I: A gente sai pra passear. Assim, quando meu pai tinha carro, que ele vendeu, a gente, é, passeou é, mais de quatro quilômetro de carro assim.

E: Nossa, vocês foram até quatro quilômetros longe de casa? E a sua família, ela tem o hábito de ler livros, jornais e revistas? Seus pais?

((entrevistado responde gestualmente))

E: Não? E quando você, você falou que o que você mais gosta de fazer nas horas vagas é ler. Que tipo de livro você gosta? Que tipo de leitura você faz?

I: É de história em quadrinhos.

E: Você gosta de história em quadrinhos? Você gosta de história em quadrinho? Você lembra qual a última que você leu? Qual?

I: Asterix e Obelix.

E: Hum. É, você vê televisão?

I: Sim.

E: com que frequência?

I: Desde quando eu chego da escola, assim, uma hora, até a hora de buscar meus irmãos na escola.

E: Que eles saem cinco horas?

I: É.

E: Entendi. É, conte-me um pouco da sua história, sobre a sua família, seus amigos, a sua escola. A sua história de vida.

I: Lá na minha casa são as sete pessoas e a gente não é muito de ficar muito junto assim porque minha mãe e meu pai quase briga toda hora.

E: É mesmo?

I: Uhum. Mas eles não briga tanto assim direto não.

E: Uhum.

I: tem um homem que a gente compra leite lá perto de casa porque ele tem vaca assim.

E: Porque ele tem o que?

I: Vaca.

E: Ah, sim. Aí vocês compram leite. Que a gente fala leite da roça, né? Que é bem mais gostoso!

I: Aí depois a gente, eu venho pra escola assim é o lugar que eu mais gosto de vim.

E: É? Por que que você mais gosta de vir pra cá?

I: Ah, porque aqui eu aprendo muitas coisa.

E: Uhum.

I: Única coisa que eu não gosto é de acordar cedo.

((risos))

E: não gosta, né? É ruim acordar cedo, né? E você e seus irmãos? Vocês tem um bom relacionamento?

I: Eu e meu irmão não.

E: qual irmão? O mais velho ou o mais novo?

I: O mais velho.

E: O de dezoito?

I: Quatorze.

E: Quatorze. Então, agora só pra repetir. Você gosta da sua escola e por quê?

I: Eu gosto da minha escola porque aqui eu aprendo muitas coisas legais. E também é, aqui é o lugar que eu mais gosto de ficar porque aqui é o lugar que influencia muito as criança.

E: Influencia como as crianças que você acha? Pra coisas boas, coisas ruins? O quê?

I: Coisas boas

E: Coisas boas? Que tipo de coisa.

I: Porque ensina a ler, escrever é, mexer no computador e aprender a ficar, como é que fala, dividir as coisas, assim.

E: Ah, aprender a dividir as coisas, né?

I: uhum.

E: Verdade. É, você gosta de vir pra escola pra frequentar as atividades extraclases que a escola oferece?

I: Sim.

E: quais as atividades você frequenta e de qual você gosta mais?

I: Projeto, assim?

E: Isso. Das atividades extraclases, qual que você faz e qual que você gosta mais?

I: Eu faço informática, futebol, artesanato, contadores de história e teatro.

E: E qual você gosta mais?

I: Teatro.

E: É? Por quê?

I: Porque aqui a gente faz muita coisa legal e a gente apresenta peça que a gente inventa.

E: Ah, vocês inventam? Você faz parte do projeto de teatro na escola, conte-me o que você faz durante esses encontros com o grupo. O que que vocês fazem durante as aulas de teatro?

I: A gente treina pra ficar sabendo, é, mais sobre a peça pra gente apresentar e não esquecer de nada.

E: Uhum. Mais o que que vocês fazem? Quais são as atividades além de treinar?

I: A gente brinca. Tem vez que a gente briga um pouquinho.

E: Vocês brigam um pouquinho?

I: Uhum.

E: Como assim? Como que são essas brigas?

I: Assim, não é muito forte não. Que nem o João. A gente fica brigando um pouquinho só. Assim, de xingar só que não é palavra pesada não.

E: Entendi. Mas vocês brigam por causa da peça, por causa do relacionamento de vocês, por que que vocês brigam?

I: Ah, a gente briga porque desde o terceiro ano ele brigava comigo no recreio.

E: Ah, é? E aí agora vocês estão conversando mais?

I: Uhum.

E: Porque que você acha que vocês tão conversando mais? Você acha que o teatro influenciou nisso?

I: Uhum.

E: Por quê?

I: Porque a gente ficou mais perto assim. Porque na peça ele fica perto assim. A gente conversa.

E: uhum. e mais quais atividades que vocês fazem durante o teatro? Você falou que vocês brincam, vocês ensaiam, você disse também que vocês inventam a peça. Como que é inventar as peças?

I: Assim, a gente tem uma ideia tipo assim a peça que nós tá fazendo. É a gente deu a ideia de negócio da praça aí o tio Marcos foi escrevendo é a peça assim. Aí depois ele deu a folha assim é com as coisa escrita com que a gente deve fazer e ensaiamos.

E: Uhum. É, você acha que você melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar esse grupo?

I: Sim.

E: Por quê?

I: ah, porque... Você pode repetir a pergunta?

E: Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar esse grupo?

I: Sim porque eu faço bastante coisa aqui. Eu ajudo meus amigos, eles me ajudam às vezes.

E: uhum. Mas porque que você acha que o seu desempenho melhorou?

I: Porque eu faço coisa bacana.

E: Que tipo de coisa bacana?

I: É, na verdade não é eu, é o personagem que eu faço. Ele faz bastante coisa assim, boa assim. E que me deixa alegre com isso.

E: Entendi. E suas notas melhoraram na sala de aula?

((provavelmente o entrevistado responde gestualmente))

E: Mudaram? E você acha que melhorou por quê?

I: Porque eu fui aprendendo mais aqui.

E: Que tipo de coisa você acha que você aprendeu?

I: a leitura, a leitura e... só leitura.

E: Leitura? Então como você melhorou leitura aqui no projeto você acha que suas notas melhoraram por causa disso. Não é?

((provavelmente o entrevistado responde gestualmente))

E: Então tá bom. Eu agradeço a sua entrevista.

I: Nada. Pode ir?

E: Pode ir.

### **A66**

I: então vamos lá. ( ) como você se chama?

E: Samuel Paiva (Rorner) de Sousa.

I: Samuel Paiva?

E: Rorner de Sousa.

I: você, é... gostaria de ter um apelido, Samuel, através do qual você seria identificado nessa pesquisa?

E: não.

I: ok. Qual a sua idade?

E: dez anos.

I: em que ano você está na escola?

E: quinto ano.

I: é... diga-me quantas pessoas moram com você?

E: seis.

I: quem são essas pessoas?

E: eu, minha vó, meu irmão grande, minha mãe, meu irmão pequeno mais o marido da minha vó.

I: entendi. O marido da sua vó?

E: uhum.

I: é... qual é a profissão dos responsáveis por você?

E: é, minha mãe não trabalha por causa que ela começou a trabalhar mas é que é... minha vó passou mal aí ela parou de trabalhar e agora ela cuida do meu irmãozinho. E meu irmão também não trabalha, minha vó nem o marido dela também não.

I: mas... a sua mãe trabalhava fazendo o que?

E: ela trabalhava numa loja aqui perto.

I: e o seu pai?

E: meu pai é separado da minha mãe, ele não mora aqui na cidade não.

I: entendi. É... qual que é a sua religião?

E: eu sou... é... evangélico.

I: evangélico? O que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

E: eu vejo tv, fico às vezes brincando com meu irmãozinho e jogo vídeo game.

I: qual a idade do seu irmãozinho?

E: ele tem um ano e três meses.

I: hum. É... o que que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?

E: hum... ver tv.

I: ver tv? Em relação à sua família, vocês fazem as refeições todos juntos à mesa?

E: não. Por causa que a mesa sempre tem alguma coisa no... no lugar. E... é... às vezes eu vou à mesa.

I: como assim tem alguma coisa no lugar?

E: É por causa que minha vó coloca muitas coisas lá, mas depois esquece de colocar no lugar certo.

I: Mas vocês costumam se reunir todos para é... para almoçar juntos?

E: às vezes, uhum. Às vezes.

I: Com que frequência?



E: Hum, mais ou menos uma vez por semana.

I: uhum. Você ainda... é... em relação a sua... a sua família, vocês têm o hábito de ler livros, jornais ou revistas?

E: minha mãe ela estava começando a ler livro para mim à noite, mas ela teve que parar por causa que eu durmo um pouco mais tarde que ela. Mas às vezes eu leio.

I: que tipo de literatura você gosta?

E: eu gosto de ação.

I: você, é... você lembra o último livro que você leu?

E: eu estou lendo até um que chama *Caverna dos Magos*.

I: e você tá gostando do livro?

E: uhum.

I: é de ação?

E: é... mais ou menos. É uma... é a história de muitas pessoas que são magos.

I: uhum. Tipo Harry Potter?

E: é, tipo.

I: hum tá. É... vocês costumam fazer atividades de lazer juntos?

E: hum... não muito. Às vezes.

I: E quando vocês fazem, que tipo de coisas vocês fazem juntos?

E: a gente sai, é... fica conversando, quando sai, é... vai às vezes no shopping. Essas coisas.

I: entendi. É... você vê televisão?

E: uhum.

I: com que frequência?

E: muita, quase todas as horas vagas, por causa que meu irmão gosta muito de ver também, aí sempre está passando alguma coisa que ele goste em algum canal e às vezes não tem nada para fazer então eu fico vendo com ele.

I: O seu irmão mais novo?

E: não, mais velho.

I: mais velho? Que tipo de programa você gosta?

E: eu gosto de... mais ou menos.. eu gosto de ver filme e também desenho animado.

I: hum. É... me conte um pouquinho da sua assim... da sua história, sobre a sua família, os seus amigos, a sua é... a sua escola, sobre você. Me conta um pouquinho de você.

E: É... como assim contar um pouco de mim?

I: Como é que é a sua vida, o que que você faz assim com muita frequência, como é que é a história da sua família.

I: ah. É... a história da família do meu pai, é assim, minha é... tataravó veio da Alemanha, por isso que eu tenho negócio Rorner, o sobrenome Rorner. E aí, minha bisavó veio para cá, que ela nasceu no navio, ela veio para cá e aí continuou, e aí é... meu... minha mãe e meu pai se conheceram e aí ela... ele teve o meu irmão grande, depois eu, e aí... eles se separaram e eu... é... a minha mãe teve o irmão pequeno e meu pai casou de novo.

I: uhum. E a sua mãe se casou de novo também?

E: não. Ela só teve um namorado, mas depois.

I: E seu pai mora onde?

E: mora em Ipatinga.

I: mora onde?

E: Ipatinga. Uma cidade.

I: ah, Ipatinga? Ah tá. E assim, como é que é a sua vida, o dia-a-dia, que que você faz, a sua rotina, como é que é?

E: é mais ou menos assim: segunda eu tenho... eu vou para escola que eu estudo de manhã, eu vou, depois volto, é às vezes eu saio ou fico vendo tevê mesmo, depois eu venho para cá se alguma das professoras é... pede para eu ir lá eu vou e aí depois na terça eu vou... todo dia eu tenho escola e eu vou pular essa parte da escola. E aí eu saio da escola e às vezes fico vendo tevê ou se às vezes eu tenho que sair muito cedo eu já vou e volto mais ou menos lá para as seis e meia por causa que eu tenho vôlei, é... o contadores de história, eu... minha mãe me deixa ficar um pouco na lan house, depois eu vou no vôlei. E aí na quarta eu tenho... eu saio da escola, vou para casa, fico vendo tevê e tenho... artesanato. Quinta eu vou é... faço todas as minhas coisas e eu vou para o teatro, depois vou para o vôlei e sexta eu não tenho nenhum projeto, então eu fico só em casa ou às vezes eu saio.

I: uhum. Você falou que... que você vem à escola quando a professora pede pra você ir lá é... pra voltar à escola?

E: é, por causa que às vezes é... eu faço contadores de histórias e eles estão fazendo muitas peças e aí é... às vezes ela me pede para eu ir mais cedo lá para eu treinar ou fazer peça.

I: entendi. É... você gosta de vir aqui para escola para frequentar essas atividades extraclasse que ela oferece?

E: sim.

I: e... das atividades que você frequenta, de qual é... assim, quais são as atividades você frequenta e de qual você gosta mais?

E: eu faço contadores de história, artesanato, vôlei e teatro. Eu gosto muito do teatro.

I: por quê?

E: por causa que é uma coisa que eu já faço há mais tempo. Tipo vôlei eu comecei a fazer agora que eu nem podia fazer antes que era só para mais de... dez anos. O artesanato eu parei de fazer por causa que ano passado a professora é... passou mal e o contadores de história eu comecei ano passado mas é que eu faltei muito.

I: uhum.

E: por causa que eu queria sair mas a professora falou pra eu voltar e eu voltei.

I: uhum. e por que que você acha que ela pediu para você voltar?

E: por causa que talvez ela... é... estaria precisando.

I: uhum. E você gosta mais do teatro por quê? De todas essas atividades?

E: porque tem mais tempo que eu faço e eu gosto muito por causa que é legal a gente faz as esquetes, faz as peças.

I: uhum. e... é durante esse encontro do projeto do teatro na escola é... conte-me um pouquinho o que que você faz durante esses encontros com grupo de teatro.

E: às vezes a gente esquentava que é o negócio de fazer uma dança de uma música, ele põe uma música e a gente tem que dançar ela e faz esquete e treina a peça.

I: uhum. Vocês têm treinado alguma peça pra encenar?

E: o... estamos. Chama, é... Combatentes da dengue.

I: e você já sabe qual é o seu personagem?

E: uhum.

I: qual que é o seu personagem?

E: o mosquito da dengue.

I: você que vai ser o mosquito?

E: uhum.

I: tadinho. É... e depois que você, né? você falou que você gosta de vir para o teatro você acha que você melhorou o seu desempenho como aluno desde que você começou a frequentar o... esse grupo de teatro?

E: sim, por causa que eu era muito bagunceiro, aí eu parei de ser tão bagunceiro, fiquei mais responsável, assim.

I: por quê?

E: por causa das peças que eu não podia faltar muito porque senão podia atrapalhar. Tipo um menino ano passado, ele faltou muito não deu pra fazer a peça.

I: entendi. e as suas notas melhoraram depois que você começou a frequentar o teatro?

E: eu não me lembro muito bem. Mais eu acho que sim.

I: E você acha que você melhorou o seu desempenho em termos de leitura, escrita?

E: sim. Eu acho que sim.

I: você começou... mais isso... e você atribui isso a quê? Ao teatro?

E: é, também.

I: também por quê? Qual a outra coisa que você atribuiria?

E: não... por causa que eu gosto de ficar brincando, às vezes eu escrevo algumas coisa e tem por causa que minha letra não é muito bonita e aí às vezes eu treino.

I: você treina o quê? você treina...

E: eu fico escrevendo palavras muito grandes, aí é... eu tenho um caderno de caligrafia, aí a minha mãe olha.

I: hum, entendi. Ok, Samuel, eu te agradeço pela entrevista. Vou pedir só para você preencher para mim esse... um questionariozinho só para identificar que essa entrevista é a sua. Tá bom?

I: uhum.

E: Obrigada.

**A67**

I: então vamos lá. Ele só está pausado aqui, acho que não está pausado não. É... eu gostaria que você me dissesse seu nome.

E: meu nome é Victória Latifa Nascimento Rodrigues da Paixão.

I: nossa. Nome grande. Você tem algum apelido através do qual você gostaria de ser chamada nessa pesquisa?

E: tem (gente) que me chama de nêga, e Latifa e Vivi.

I: E qual deles você quer que eu use na pesquisa, se você quiser que eu use.

E: pode ser Vivi.

I: Vivi? Qual que é a sua idade?

E: Onze anos.

I: e o... e em que ano que você está na escola?

E: sexto ano.

I: quantas pessoas moram com você, vitória?

E: sete.

I: quem são essas pessoas?

E: minha tia, meu tio, meu padrinho, minha vó, minha mãe e meu irmão.

I: uhum. É... qual que é a profissão dos responsáveis por você?

E: meu pai, minha mãe.

I: e o que que eles fazem?

E: é, eles trabalham e vem para o projeto aqui.

I: tá. E os seus pais também vêm para o projeto?

E: só minha mãe, minha mãe faz projeto aqui.

I: e ela trabalha com que?

E: ela não trabalha não.

I: e o seu pai?

E: também não.

I: não trabalha? É... qual que é a sua religião?

E: católica.

I: você costuma fazer... é... o que que você costuma fazer nas suas horas de lazer?

E: brincar.

I: de que que você gosta de brincar?

E: vôlei, queimada.

I: uhum. E o que que você mais gosta de fazer nas suas horas vagas?

E: brincar e estudar.

I: em relação a sua família vocês fazem as refeições todos juntos à mesa?

((provavelmente a entrevistada responde gestualmente))

I: pode falar?

E: sim.

I: é... vocês têm o hábito de ler livros, jornais e revistas em casa?



E: sim.

I: que tipo de leitura que vocês costumam fazer?

E: de jornais, mais dos jornais.

I: você é... leu algum livro no...

E: leio. Eu pego livro aqui na escola e leio.

I: qual foi o último livro que você leu?

E: *A branca de neve*.

I: é... e você se lembra dos seus pais lendo algum tipo de livro, você se lembra do nome?

E: não. Do nome não.

I: entendi. Vocês fazem atividades de lazer juntos? Você e sua família?

E: não.

I: nenhum momento vocês saem juntos?

E: não.

I: não? Você vê televisão?

E: vejo.

I: com que frequência?

E: é... assim, primeiro eu estudo, aí depois, que minha mãe fala assim "na hora que você acabar de estudar você já pode ver televisão".

I: e quanto tempo de estudo você tem por dia?

E: meia hora.

I: todos os dias?

E: todos os dias.

I: então o resto todo você fica vendo televisão ou você faz outras coisas nesse meio?

E: eu faço outras coisa.

I: uhum. me conta um pouquinho da sua história, um pouquinho de você, sobre a sua família, os seus amigos, a sua escola. Um pouquinho de você.

E: minha escola eu gosto muito dela. Minha mãe gosta dessa escola, gosta de todas as escolas, mas a minha mãe essa aqui é a preferida da minha mãe, ela e o Dilermando ao lado. Mas só que minha mãe não gosta muito do Dilermando por causa dos professores.

I: uhum.

E: e também... eu fico um pouco triste que meu pai está preso.

I: uhum.

E: então, ele não pode estar trabalhando, não está comigo, minha mãe está sempre comigo. Sempre que eu preciso de alguma coisa minha mãe me dá.

I: entendi. e você... a sua mãe é... porque que essa escola é a preferida da sua mãe?

E: não sei. Ela é até do colegiado daqui.

I: uhum. e você... é... Você está... você falou que seu pai está preso, você gostaria que ele tivesse mais perto de você?

E: gostaria.

I: entendi. e como é que é assim, a sua vida, né? Devido a esse fator do seu pai, como é que é a sua rotina?

E: bem, não tendo ele perto mas vai bem.

I: vai bem? O que que você assim, como é que é a sua rotina de um modo geral, assim, de todos os dias, como é que é?

E: bem.

I: como é que você se sente?

E: Me sinto bem.

I: É... você gosta dessa escola?

E: Sim.

I: por quê?

E: eu gosto dessa escola porque tem projetos, oferece muitas coisas, dá lanche, dá as coisas assim.

I: entendi. É... você gosta de vir frequentar essas atividades extraclases que a escola oferece?

E: gosto.

I: e quais são as atividades que você frequência... e... que você frequenta?

E: eu faço teatro, dança, artesanato, ginástica olímpica e informática.

I: e de qual delas você gosta mais?

E: teatro.

I: por quê?

E: O teatro envolve assim, nós aprende mais coisas, além dos outro projeto nós aprende isso também, mas no teatro nós faz peça, nós apresenta e eu acho melhor.

I: por quê, que você acha melhor? Só porque você apresenta?

E: é.

I: hum, tá.

E: e também nós fazemos movimentos.

I: que tipo de movimento?

E: nós ah, nós faz alongamento, dança.

I: entendi. É... como você faz parte desse projeto de teatro na escola eu queria que você me contasse o que que vocês fazem durante esses encontros com o grupo.

E: com todo mundo?

I: é. Quando o grupo do teatro se reúne, qual é a dinâmica de vocês?

E: eu gosto, nós... nós conversa... assim, quando o tio Marcos fala assim "faz grupo de três" aí nós tem que inventar uma peça. Aí nós conversa, reúne todo mundo junto, nós conversa e faz as peça... e faz a peça.

I: e vocês é... se... se baseiam em alguma coisa para fazer a peça?

E: não.

I: é tira... é... não tem nada que inspire vocês...

E: tem.

I: o que, por exemplo?

E: assim, o meu colega sempre tem ideia, o Sandro. Então ele tem umas ideia boa, mas as ideia dele é negócio de dar tiro, briga, então essas coisa eu não gosto.

I: por quê?

E: por que eu acho muito feio. Violência eu não gosto.

I: entendi. Você acha que você melhorou o seu desempenho como aluna desde que você começou a frequentar o teatro?

E: acho.

I: por quê?

E: o teatro eu era meio gordinha, mas só que eu fazia movimento assim eu fui... emagrecendo e até hoje eu frequento o teatro.

I: tá. Mas e o seu desempenho na escola, o que que você acha que melhorou?

E: ah, assim, carinho. Porque tudo que eles dão assim é bom.

I: uhum. E as suas notas melhoraram?

E: não. Sempre tirei nota boa.

I: entendi. E você quando é... você fala assim... é que você acha que você é... essa questão do carinho, o carinho é em relação ao grupo como um todo?

E: é o grupo como um todo, os professores.

I: uhum. E alguém em especial?

E: na... na escola?

I: é.

E: de criança especial?

I: não, de assim... de professores que você...

E: todos.

I: todos? Você gosta muito desse ambiente da escola?

E: gosto.

I: assim, quanto tempo você passa na escola em média?

E: sete anos.

I: sete anos? e durante assim, é o dia, você... você faz muitos projetos, né? Mais ou menos quanta coisa assim... quanto tempo do dia você passa aqui?

E: é... de segunda eu só tenho só o teatro, de quatro às cinco. Terça eu tenho dança e ginástica de três às... eu fico na escola de três às cinco. É... quarta-feira eu fico de quatro as seis porque eu saí da... do artesanato e vou direto pra informática é de cinco às seis. E quinta eu tenho teatro e ginástica e dança. Aí primeiro eu vou na dança, depois da dança eu vou para o teatro. Que o meu teatro bate junto com a... ginástica, então eu venho mais para o teatro. Dia de terça eu vou na ginástica, e dia de quinta eu vou no teatro, segunda e quinta eu vou no teatro.

I: Entendi. Com relação a essa... algumas questões que você colocou da sua vida, você gostaria de falar sobre isso?

E: gostaria.

I: sobre essa questão do seu pai, você gostaria de... de falar um pouco mais sobre isso?

E: não.

I: não? e você... é... né? como você tem a agenda assim bastante cheia, né? e você passa então é... o turno que você estuda é o turno da manhã?

E: isso.

I: e que horas que você... que você sai da escola?

E: dia de segunda, segunda eu saio onze horas. Terça eu saio quatro e meia que eu faço reforço. É... quinta eu saio meio dia e sexta também porque aumenta o horário, saio meio dia e quinze.

I: uhum, entendi. Ok, é... Victória, eu te agradeço a entrevista. Vou pedir só para você preencher este formulário para mim só para depois eu identificar que essa entrevista é a sua. Tudo bem?

I: tá. Tudo bem.

E: joia. Muito obrigada.