



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

**A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NAS DIRETRIZES
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

Edna Miranda Santana

Brasília

2011

Edna Miranda Santana

**A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NAS DIRETRIZES
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva

Brasília

2011

Edna Miranda Santana

**A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NAS DIRETRIZES
CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, do Instituto de Letras, da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Linguística, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Aprovada em _____ de _____ de _____

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva (LIP/UnB) – Presidente

Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva (LIP/UnB) – Membro

Profa. Dra. Cristiane Fuzer (UFMS) – Membro

Profa. Dra. Viviane C. Vieira Sebba Ramalho (LIP/UnB) - Suplente

A meus pais e ao meu filho, pela oportunidade de
aprender a amar incondicionalmente

AGRADECIMENTOS

Com muitos dividi meu sonho, meu pranto, minha aflição e minhas conquistas. Muitos fizeram parte do meu caminho. Expresso minha sincera gratidão:

- a Deus, por ser o meu guia em dias de chuvas e dias de sol;
- a minha família, por ter me apoiado sempre em minhas decisões;
- a meu filho, em especial, por ter me dividido e compreendido a minha ausência;
- a minha querida orientadora, professora Dra Edna Cristina da Silva Muniz, pela sua paciência e compreensão. Serei sempre sua fã;
- a minha linda e maravilhosa amiga Vanessa, pelo carinho e compreensão;
- aos diretores professor Neto e professor Leonardo, pelo apoio;
- à coordenadora Leila, pelo auxílio;
- a minhas amigas Sônia, Claudia e Elizete, que possibilitaram minha estadia em Brasília;
- a meu amigo Flávio, pelo companheirismo e as palavras de conforto;
- à psicóloga Ana Paula e ao Dr. Leandro, que me auxiliaram no período de maior conflito.

RESUMO

Esta pesquisa busca analisar a representação discursiva de atores sociais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovada em 1 de junho de 1998, a fim de verificar relações de poder e aspectos ideológicos presentes no texto. São analisados os atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola. Esse estudo justifica-se pela representatividade desse documento para a Educação, como proposta que regulamenta a prática de ensino no nível médio em nossa nação. Para compreender a representação dos atores sociais e sua implicação, entrelaço a Análise do Discurso Crítica como proposta por Fairclough (2001, 2003), a teoria da Representação Social (FAIRCLOUGH, 2003, MOSCOVICI, 2010), a teoria dos atores sociais (FAIRCLOUGH, 2003, van LEEUWEN, 1997, 2008) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004). Entender como os atores sociais são representados neste documento é refletir sobre como a educação no ensino médio é representada em nossa sociedade. O resultado da análise mostra que entre os atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, a LDB apresenta maior poder de atuação; o professor foi colocado em segundo plano; o aluno aparece como aquele que não tem responsabilidade sobre o seu processo de formação; do sistema de ensino e a escola espera-se a ampla formação do indivíduo, desconsiderando-se outros aspectos que corroboram para esta formação.

Palavras-chave: Linguística Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítica, Atores Sociais, Representação Social, Ensino Médio

ABSTRACT

This research aims to analyze the social actors' discursive representation in the National Curriculum Guidelines for High School (approved on June 1, 1998) in order to verify power relations and ideological aspects in the text, ones which influence the social actors' behavior involved with the educational system. We analyze the social actors responsible for setting the guidelines, the teacher, the student, the school system and school. The study is justified with the representativeness of this document for Education, as a proposition that regulates the teaching practice in high school in our nation. In order to understand the representation of the social actors and its implication, I tangle the Discourse Analysis proposed by Fairclough (2001, 2003), the Social Representation Theory (FAIRCLOUGH, 2003, MOSCOVICI, 2010), the social actors theory (FAIRCLOUGH, 2003, van LEEUWEN, 1997, 2008) and the Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIENSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004). To understand how the social actors are represented in this paper is to consider how the education in high school is represented in the society. The result of the analysis shows that among the social actors responsible for setting the guidelines, the LDB has greater power to act, the teacher was placed in the background, the student appears as who does not have responsibility for your training of the individual, ignoring other aspects that support for this training.

Keywords: Systemic Functional Linguistics, Critical Discourse Analysis , Social Representation, High School

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. Análise Textual – Fonte: PEDROSA, C. E., 2005.....	24
QUADRO 2. Análise da Prática Discursiva – Fonte: PEDROSA, C. E., 2005	25
QUADRO 3. Análise da Prática Social – Fonte: PEDROSA, C. E., 2005.....	27
QUADRO 4. Contexto, metafunção e sistemas gramaticais.....	35
QUADRO 5. Elementos do Sistema de Transitividade e sua representação. Fonte: HALLIDAY, 1994, p. 109.....	38
QUADRO 6. Tipos de processos com Escopo – Fonte: HALLIDAY, 1994, p. 147.....	44
QUADRO 7. Tipos de processos mentais – Fonte: THOMPSON, 2004, p. 94	49
QUADRO 8. Propriedades diferenciadoras dos processos materiais e mentais – Fonte: HALLIDAY & MATHIESSEM, 2004, p. 201.....	50
QUADRO 9. Tempo verbal – Processos materiais e processos mentais – Fonte: HALLIDAY, 1994, p. 116	54
QUADRO 10. Bidirecionalidade dos processos mentais – Adaptado de HALLIDAY, 1994, p. 117.....	54
QUADRO 11. Tipos de processos relacionais – Adaptado HALLIDAY, 1994, p. 119	57
QUADRO 12. Sistema de Transitividade – Tipos de processos	62
QUADRO 13. Tipos de Circunstâncias – Fonte: CUNHA, SOUZA, 2007, p. 6 (Adaptado)	64

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Concepção tridimensional do discurso – FAIRCLOUGH, 2001, p. 101.....	22
FIGURA 2. Metafunções em relação ao campo, modo e relações. Fonte: Martin & White, 2005, p. 27.....	35
FIGURA 3. Texto em Contexto. Fonte: Butt et al apud SOUZA, 2006, p. 37..	36
FIGURA 4. A gramática da experiência (tradução livre de HALLIDAY, 1994, p. 108).....	40
FIGURA 5. A representação dos atores sociais no discurso: rede de sistema – Fonte: van LEEUWEN in PEDRO, E., 1997, p. 219.....	81

LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Ocorrências do ator social LDB como participante	97
TABELA 2. Ocorrências dos atores sociais CNE, CEB, MEC	103
TABELA 3. Ocorrências do ator social aluno como participante principal	110
TABELA 4. Ocorrências do ator social aluno.....	115
TABELA 5. Representação dos atores sociais Sistema de Ensino e Escola.....	121

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	16
1.1 A Análise do Discurso Crítica – enquadramento histórico.....	17
1.1.1 A Análise do Discurso Crítica – pressupostos básicos.....	19
1.1.2 O modelo tridimensional de Fairclough (2001).....	22
1.1.3 A Teoria das Representações Sociais.....	27
1.2 A Linguística Sistêmico-Funcional.....	32
1.2.1 Contexto de Cultura e Contexto de Situação.....	33
1.2.2 Metafunção Experiencial	36
1.2.2.1 Sistema de Transitividade	37
1.2.2.1.1 Orações Materiais.....	40
1.2.2.1.2 Orações Mentais.....	48
1.2.2.1.3 Orações Relacionais.....	55
1.2.2.1.4 Orações Verbais.....	58
1.2.2.1.5 Orações Comportamentais.....	60
1.2.2.1.6 Orações Existenciais.....	61
1.2.2.2 Circunstâncias.....	62
1.3 A Taxionomia de Theo van Leeuwen.....	66
1.3.1 Exclusão.....	67
1.3.2 Inclusão.....	69
1.3.2.1 Inclusão: participação, circunstancialização, possessivação	69
1.3.2.2 Ativação e Passivação.....	71
1.3.2.3 Personalização e Impersonalização.....	74
1.3.2.4 Genericização e Especificação.....	79
1.4 Conclusão.....	82

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	83
2.1 Objetivos e questões de pesquisa	83
2.2 Descrição do <i>corpus</i>	86
2.3 Procedimentos de análise	88
2.4 Critérios adotados para a análise de dados	92
2.5 Conclusão.....	94
CAPÍTULO 3. REPRESENTAÇÕES PARA ATORES SOCIAIS NAS DCNEM	95
3.1 A representação de atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes.....	95
3.2 A representação do ator social professor.....	105
3.3 A representação do ator social aluno	109
3.4 A representação do Sistema de Ensino e das Escolas.....	119
3.5 A representação para atores sociais e sua implicação.....	124
3.6 Conclusão.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	133
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO

Não é novidade dizer que o estudo da linguagem permeia o interesse humano há séculos. Também não é segredo o fato de que desvendar o mistério existente naquilo que nos é familiar e natural, como a língua, não é uma tarefa simplória. As teorias linguísticas desenvolvidas ao longo de anos comprovam o interesse pela língua e o árduo trabalho que é perscrutar este fenômeno. Por outro lado, o 'fenômeno' educação também é alvo permanente de pesquisas. Abordado por vários vieses, é objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, como Sociologia, Psicologia, entre outras.

Como pesquisadora na área da Linguística e professora atuante na rede de ensino, encaminhar uma pesquisa de cunho linguístico para a área educacional foi um processo natural. Esta é, portanto, uma pesquisa linguística com foco na educação. Decidir o que pesquisar nesta ampla área que é a educação não foi uma tarefa fácil. Muito tem se discutido sobre a identidade do professor, metodologia de ensino e tantos outros brilhantes temas. Todos interessantes. Todos importantes. Com as leituras desenvolvidas durante o Mestrado, o interesse pela Análise do Discurso surgiu. A ideia de que o discurso é constituído e constitui a sociedade (Fairclough, 2001, 2008) foi o alvo da minha atenção. Este poder que há em uma ação que executamos com naturalidade, como o interagir verbalmente, é realmente fascinante. Busquei então uma forma de averiguar o discurso pedagógico em nossa sociedade. Escolhi para este trabalho, como *corpus* de pesquisa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e há uma explicação para esta escolha, que justificarei no decorrer desta introdução.

A Análise do Discurso Crítica desenvolve um estudo analítico “que julga os seres humanos a partir da sua socialização” (PEDRO, 1997, p. 21). Há um claro interesse em explorar o uso da língua em seu contexto sociocultural, desvendando ideologias e relações de poder. Desnaturalizar processos hegemônicos, ideológicos nos discursos pode contribuir para emancipação dos atores envolvidos nas práticas sociais. Fairclough (2003) adverte para a necessidade de analisar os textos como representantes do processo social. Olhar para um texto como elemento de um

evento social tem um efeito causal, promove mudanças. De acordo com Fairclough (Ibid., p. 8), os textos podem “iniciar guerras, contribuir com mudanças na educação, mudar relações industriais e muito mais”¹. Crenças, atitude, relações sociais, valores podem ser constituídos através dos textos (FAIRCLOUGH, 2003, p. 8). Não se trata de dizer que todos os textos terão o efeito causal, logicamente, não é um fenômeno regular, outros fatores contribuem para a constituição dos efeitos conferidos a determinados textos. O importante, neste ponto, é alertar para a importância das análises de textos.

Nos textos, podemos identificar representações ideológicas pertencentes a uma determinada sociedade. É objeto de pesquisa, para a Análise do Discurso Crítica, analisar o funcionamento das visões de mundo representadas nos textos. Neste trabalho, procuro analisar a representação de atores sociais presentes no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e assim compreender a visão de mundo representada neste texto. Compreender a representação dos atores sociais dentro deste texto possibilitará aumentar a consciência sobre aspectos que antes poderiam ter sido invisíveis e aparentemente naturais. Essa conscientização é o primeiro passo para emancipação e mudança social (FAIRCLOUGH, 2001). Este texto foi escolhido pela sua importância enquanto gênero institucional, que tem por objetivo regularizar, normatizar a prática educacional do Ensino Médio no Brasil. A opção pelo ensino médio se fez por interesse pessoal, pois é nessa fase que atuo. Não serão analisados todos os atores sociais apresentados no documento, pois o foco é a representação discursiva dos atores sociais como os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola.

A finalidade das DCNEM determinou a definição dos atores sociais a constituírem o foco desta pesquisa. As DCNEM têm como finalidade regulamentar a prática pedagógica no intuito de garantir uma formação básica comum à Nação. Acredita-se que a instauração de uma formação básica comum para o Ensino Médio trará maior qualidade neste ensino em todo o país. Uma formação básica comum para o Ensino Médio envolve vários atores. Decidi, então, em analisar os atores

¹ As traduções presentes neste trabalho são traduções livres.

sociais que estivessem diretamente ligados a esta prática: a formação no Ensino Médio, a fim de compreender quais são as representações sociais que envolvem estes atores. Essa compreensão possibilita desvendar aspectos ideológicos presentes no texto. As DCNEM são partes de um processo de reforma do Ensino Médio, entender como os atores sociais são representados neste documento é entender melhor sobre a estrutura social, sobre a sociedade em que vivemos.

As DCNEM fazem parte de um projeto de reforma do Ensino Médio ocorrido na década de 90. Essa reforma integra um plano mais geral de desenvolvimento social, no qual as ações na área da educação foram priorizadas. Mudanças vigentes na sociedade demandaram mudanças na área educacional. As novas tecnologias de informação e comunicação nos impõem a todo momento um volume imenso de informações, constantemente superadas, o que exige repensar a formação do educando. A formação passa a ser pautada no “desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 2000, p. 5). Na área educacional, as DCNEM tornam-se um documento de extrema importância por regulamentar a prática de ensino do nível médio em nossa nação. Este estudo justifica-se pela importância deste documento na área da educação. Entender como os atores sociais são representados significa refletir como a educação no ensino médio é representada em nossa sociedade, o que contribui para uma possível ação mais eficaz por parte dos atores sociais envolvidos na educação básica brasileira.

Tendo como base o exposto acima, esta pesquisa se orienta a partir das seguintes perguntas:

- Como as DCNEM representam os seguintes atores sociais: os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola?
- Quais são as relações de poder que permeiam estes atores?
- Que aspectos ideológicos podem ser inferidos através da representação destes atores sociais?

Dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, há o recorte para análise com o subitem 2, intitulado *Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional da Educação*. O recorte ocorre por ser este subitem o responsável por abordar os atores sociais envolvidos na regulamentação e execução das diretrizes. É neste subitem que se encontra a representação dos atores sociais envolvidos na prática social que é a educação. Como estes atores sociais são os responsáveis pela reforma proposta para o Ensino Médio, pelas DNCEM, é de fundamental importância entender como são representados e, assim poder diagnosticar os aspectos ideológicos no texto.

Para responder às questões acima, proponho a triangulação teórica entre a Análise do Discurso Crítica (FAIRCLOUGH, 2001, 2003), a teoria da Representação Social (FAIRCLOUGH, 2003, MOSCOVICI, 2010), a teoria dos Atores Sociais (van LEEUWEN, 1997, 2008) e a Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004).

O trabalho subdivide-se em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento os pressupostos teóricos basilares para a pesquisa. No segundo, apresento a metodologia adotada para análise do *corpus*. No terceiro capítulo, exponho a análise dos dados.

Com este trabalho, pretendo contribuir com as pesquisas realizadas na área da Análise do Discurso Crítica e da Linguística Sistêmico-Funcional em nosso país e refletir sobre como os atores sociais envolvidos nesta prática social, que é a educação, estão sendo representados no discurso pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A investigação sobre estes atores sociais pode contribuir para a reflexão sobre a eficácia da reforma do Ensino Médio estabelecida nas DCNEM.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresento os pressupostos teóricos basilares desta pesquisa. O interesse da pesquisa é analisar como os atores sociais professor, aluno, sistema de ensino, escola e os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes são representados nas DCNEM, no capítulo 2, intitulado *Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional da Educação*. Através desta análise procuro diagnosticar relações de poder entre estes atores e desnaturalizar processos ideológicos presentes no *corpus*. Utilizo, para alcançar os objetivos desta pesquisa, os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso Crítica, a Teoria da Representação Social de Moscovici (2010), o Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmica-Funcional (HALLIDAY,1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004) e a Taxionomia de van Leeuwen (1997,2008) .

A Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) oferece aparato teórico e ferramentas de análise que possibilitam elucidar significados ocultos no discurso responsáveis por processos ideológicos e hegemônicos construtores e construídos pela estrutura social. Na primeira seção encontra-se uma revisão desta teoria. Para a ADC, o discurso é um modo de agir no mundo. No discurso cristalizam-se representações que fazemos do mundo e padrões de relações sociais marcadas pelo exercício de poder. Na seção seguinte, apresento a teoria da Representação Social de Moscovici (2010), para quem as representações sociais são construções da realidade comum a um grupo social, socialmente elaboradas e partilhadas, o que lhes confere poder, nas esferas sociais, como ferramentas de controle e manutenção de relações de poder. Ainda neste capítulo, exponho os princípios basilares da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY,1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004), atentando, sobretudo, para o Sistema de Transitividade. O Sistema de Transitividade, conforme a LSF, realiza a metafunção ideacional; a oração é analisada como representação dos eventos, situações, crenças e valores. Por fim, abordo as categorias dos atores

sociais, conforme a proposta de van Leeuwen (1997, 2008). A taxionomia de van Leeuwen esboça, em termos sócio-semânticos, diferentes modos de representação dos atores sociais em um texto. Este estudo auxilia no desvendamento de relações de significados, por vezes opacas. A incorporação deste conjunto teórico: ADC, Representação Social, LSF, Taxionomia dos atores sociais, justifica-se, nesta pesquisa, por serem teorias ligadas ao estudo da representação social manifesta em textos, foco deste trabalho.

1.1 A Análise do Discurso Crítica – enquadramento histórico

A década de 70 assistiu a um frenesi no campo de teorias linguísticas. Abordagens formalistas da vertente saussureana e cognitivistas de Chomsky são questionadas e repensadas. Já nessa década, Michael Halliday traça especulações sobre o caráter funcional da linguagem. Consoante este teórico, a língua constrói-se em caráter dialético com a estrutura social. É usada para um determinado fim dentro de uma prática social, incorporando assim uma função social. É esta função que determinará a estrutura linguística. Conforme Halliday (1978, p. 125), “as funções sociais da língua claramente determinam o conjunto das variedades de língua”. Embora Saussure não tenha negado o caráter social da linguagem, é na abordagem hallidayana que o social é visto como parte intrínseca da língua:

...estamos dizendo que o conceito de função social da língua é central para a interpretação da língua como um sistema. A organização interna da língua não é acidental; ela incorpora as funções que a língua desenvolveu para servir na vida do homem social... devido à variedade dos usos sociais da língua, surgiu uma “gramática”, através da qual as opções são organizadas em poucos e amplos conjuntos onde o falante seleciona simultaneamente, quaisquer que sejam os usos específicos que ele está fazendo da língua. (HALLIDAY apud DASCAL, M (org.), 1978, p. 158)

Intensificada a ideia da língua como um fenômeno social que, para ser apreendido, deve ser concebido como uma prática social, surge o que ficou conhecido como Linguística Crítica. Estudos desta vertente linguística desenvolveram-se *a priori* na Universidade East Anglia, na Grã-Bretanha. A publicação do livro *Language and Control* de Fowler et al (1979) promulga os

princípios de uma Linguística orientada pela concepção da linguagem como prática social. Como Fowler (2004, p. 208) afirma:

Estávamos concentrados em teorizar a linguagem como prática social, 'prática' no sentido que a palavra tem adquirido em adaptações para o inglês do conceito de Althusser: uma intervenção na ordem social e econômica, e que nesse caso funciona pela reprodução da ideologia.

Conceitos de ideologia e poder, para esta abordagem, são inerentes ao que se concebe por linguagem. Os estudos do texto passam a ser orientados pela relação dialética entre texto, poder e ideologia. A Linguística Crítica defende que a linguagem é um meio de representação social mediado e moldado por sistemas de valores de uma sociedade (FOWLER, 2004, p. 209). Assim, procura descortinar crenças e valores dados como naturalizados, senso comum e promover a emancipação. Segundo Connerton (apud FOWLER, 2004, p. 209), a Linguística Crítica “objetiva a mudança ou até a remoção do que é considerado como consciência falsa ou distorcida”. Outra obra de destaque na vertente da Linguística Crítica foi *Language as Ideology*, de Kress & Hodge, 1979.

Foi nesse fecundo campo de discussões sobre a linguagem enquanto prática social que a Análise do Discurso Crítica (doravante ADC) despontou. Tal nomenclatura apareceu, pela primeira vez, no artigo intitulado *Critical and Descriptive Goals in Discourse Analysis*, de Norman Fairclough, publicado no *Journal of Pragmatics*, em 1985 (MAGALHÃES, 2005).

A ADC revalida a percepção da linguagem como prática social, dada pelos teóricos da Linguística Crítica, e procura analisar os textos como práticas sociais, propondo uma metodologia para descrição, interpretação e explicação da linguagem em seu contexto sócio-histórico (MAGALHÃES, 2005). Assim, a ADC amplia as propostas da Linguística Crítica. Gouveia (2001, p. 342) afirma que, para a corrente da Linguística Crítica, “eram sobretudo os textos e a estrutura linguística que constituíam o ponto de partida para a análise”, o que reduzia seu potencial significativo.

A crescente busca de teorias que alargassem o escopo teórico da LC, garantindo sua visão da linguagem como prática social, deu origem aos estudos que posteriormente ficaram conhecidos como Análise do Discurso Crítica. Fairclough,

em seu artigo acima citado, já delineava tipos diferentes de análise do discurso. Para substanciar seu pensamento, traz nomes como Althusser, Foucault e Pêcheux, apontando o caráter multidisciplinar da ADC. Algumas publicações foram importantes para a consolidação desta vertente linguística como *Language and Power*, de Norman Fairclough (1979), *Language, Power and Ideology*, de Ruth Wodak (1989) e *Prejudice in Discourse*, de Teun van Dijk (1984).

Outro marco determinante para a consolidação da ADC teve lugar com o Simpósio ocorrido em janeiro de 1991, em Amsterdã, o qual oportunizou o encontro de grandes pesquisadores da ADC como Teun van Dijk, Norman Fairclough, Ruth Wodak, Gunter Kress e Theo van Leeuwen. Esses analistas do discurso procuraram estabelecer um programa de intercâmbio que propiciou uma frutífera troca de pesquisas na área. Não se pode também desconsiderar a contribuição do lançamento da Revista *Discourse and Society* (1990), organizada por van Dijk e de forte representação para consolidação e legitimação dos estudos promulgados pela Análise Crítica do Discurso, cujos pressupostos veremos no próximo item.

1.1.1 Análise do Discurso Crítica – pressupostos básicos

A ADC é ao mesmo tempo teoria e método de análise. Seu interesse majoritário está na relação entre linguagem e poder. Tem um propósito emancipatório, no intuito de desvendar ideologias presentes nos textos, desnaturalizando-as. Advoga a concepção de texto como meio de reprodução das relações de poder existentes na sociedade. Isso se deve à natureza dialética do discurso. ADC interessa-se pelo poder da linguagem enquanto veiculadora de crenças, ideologia, valores e como ferramenta de dominação e arena de lutas hegemônicas. Seu projeto é brioso, dada como uma forma de ciência crítica e concebida como ciência social; a ADC propõe a superação de problemas sociais com o descortinar das ideologias legitimadas na e pela linguagem, tornando clara a veiculação ideológica na linguagem das relações de poder.

Não há uma unicidade metodológica entre os pesquisadores dessa área, porém alguns temas são defendidos e servem como fundamentos que caracterizam a abordagem crítica do discurso.

Importante é definir o que, para essa área do conhecimento, significa a palavra discurso. Não se trata de um vocábulo que encontra unanimidade semântica na linguística. O discurso, como defendido na ADC, é visto como prática social: “ao usar o termo discurso, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais.” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 90). Conceber o discurso como prática social tem suas consequências. Como tal, não se pode analisar a língua sem considerar a prática social na qual está inserida, pois a língua passa a ser parte irredutível desta prática. Assim, uma forma de se fazer uma pesquisa social é por meio da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003).

O discurso expressa valores, significados da sociedade através da linguagem: “as práticas, os valores e os significados dos grupos sociais são expressos e articulados em grande parte através da linguagem.” (MEURER, 1997 apud MEURER, 2005, p. 86). Definir discurso como prática social implica, primeiramente, compreender o discurso como forma de ação, isto é, falar é agir discursivamente. Em segundo, entender a relação dialética entre discurso e estrutura social: o discurso molda e é moldado socialmente:

O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

A ADC é multidisciplinar – tem ligação com outros campos do saber como a Filosofia, Sociologia, pois propõe descrever, interpretar e explicar a linguagem numa relação bidirecional com a estrutura social. Pela sua natureza como ciência social, apropria-se de conceitos advindos de outras áreas do conhecimento, como o conceito de Poder, de acordo com Harvey e Foucault; Hegemonia, conforme Gramsci; Ideologia, de acordo com Thompson, por exemplo.

A noção de poder é crucial na ADC. É importante para ADC distanciar o olhar preconceituoso sobre poder como algo estritamente negativo. O poder não é algo que possa ser possuído por alguém ou por algo. Trata-se de um fenômeno que se estabelece dentro das relações sociais. Portanto, é nas relações sociais que

podemos averiguar questões de poder. A linguagem em si não é origem do poder. Conforme Wodak (2001, p. 4), a linguagem é a veiculadora do poder, ela o expressa e o classifica. O poder é estabelecido numa relação de condições assimétricas entre os agentes sociais. Importa para a ADC, o poder na condição de dominação entre partes desiguais, pois assim como o discurso pode expressar e classificar o poder, também pode desafiá-lo, subvertê-lo e modificar a curto e longo prazo sua distribuição (WODAK, 2004, p. 237). O poder é antes de tudo uma forma de ação, está ligado à posição que o sujeito ocupa dentro de uma prática discursiva. Segundo Thompson (1998, p. 21), o poder que o indivíduo possui está estreitamente ligado à posição que ocupa dentro de um campo, nas possibilidades e liberdade de agir para alcançar seus objetivos dentro deste campo. Para Wodak (2004, p. 237):

A ADC está interessada em como as formas linguísticas são usadas em várias expressões e manipulações do poder. O poder é sinalizado não somente pelas formas gramaticais presentes em um texto, mas também pelo controle que uma pessoa exerce sobre uma ocasião social através do gênero textual. Com frequência, é justamente dentro dos gêneros associados a certas ocasiões sociais que o poder é exercido ou desafiado.

Hegemonia também é um conceito importante para ADC. Fairclough (2001, 2008), retomando Gramsci (1971, apud FAIRCLOUGH, 2008, p. 122), concorda com o conceito de hegemonia como uma arena de luta pelo poder, porém o poder estabelecido por uma parte dominante só o é por consenso entre as partes. Desse modo, a hegemonia é um poder ideológico já naturalizado e consolidado como senso comum (FAIRCLOUGH, 2001, 2008).

Em Fairclough (2001,2008, p.117), o autor comenta:

Entendo que as ideologias são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

Ideologias, segundo Fairclough (2003), são representações de aspectos do mundo que podem contribuir para o estabelecimento, a manutenção e a mudança das relações de poder, dominação e exploração. Conforme Silva (2007, p. 12), “determinados usos da linguagem e de outras formas simbólicas são ideológicos,

pois servem em circunstâncias específicas para estabelecer ou manter relações de dominação.”

1.1.2 O modelo tridimensional de Fairclough (2001)

Fairclough preocupa-se, sobretudo, com a questão emancipatória da ADC. Foca a mudança discursiva como poder transformador da sociedade. Para o teórico a investigação linguística deve prioritariamente buscar no discurso, como prática social, as crenças, os valores, os aspectos ideológicos de dominação que já foram naturalizados, tornados senso comum, para poder agir sobre eles. Propõe para tal um modelo metodológico-analítico do discurso que ficou conhecido como a Teoria Social do Discurso. Em seu livro *Discourse and social change*, publicado em 1992, traduzido no Brasil em 2001, Fairclough apresenta um modelo analítico tridimensional.

A proposta do modelo tridimensional oferece um aparato para o estudo descritivo, interpretativo e explicativo do discurso em três dimensões – texto, prática discursiva e prática social – ligadas intimamente, influenciando-se simultaneamente, como podemos visualizar na figura:

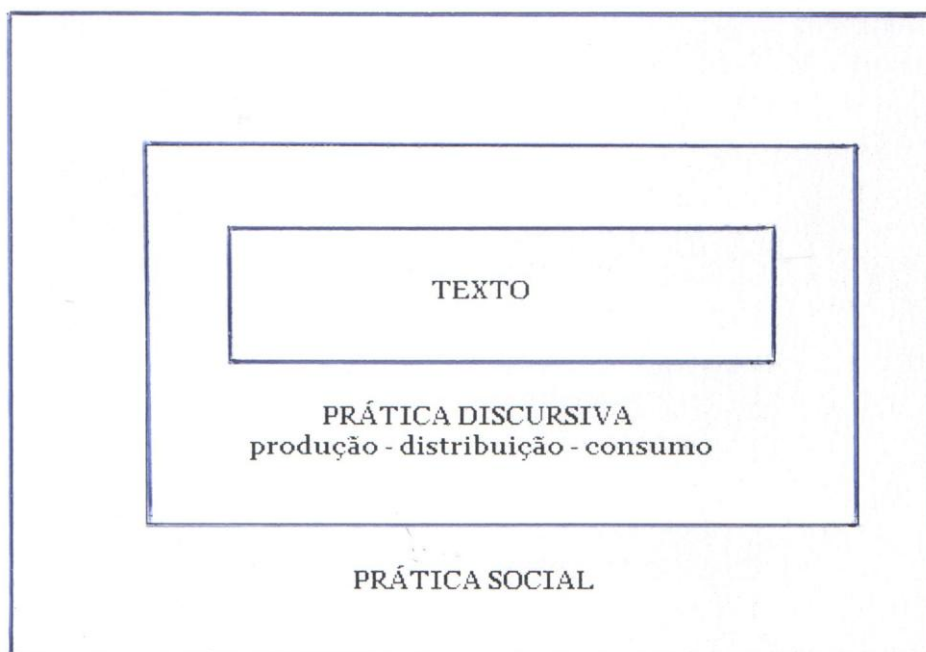


Figura 1. Concepção tridimensional do discurso (FAIRCLOUGH, 2001, p.101)

Na análise textual, verifica-se a organização do texto no âmbito da escolha vocabular, da combinação sintática de palavras e orações, da coesão e da estrutura textual. O texto traz pistas e traços que revelam valores e significados da sociedade que por vezes passam como verdades absolutas, inquestionáveis. A análise na dimensão textual descreve como esses processos se apresentam no texto, tanto oral como escrito. Fairclough denomina esta fase como descritiva e sugere o que ficou conhecido como Análise do Discurso Textualmente Orientada. Nesta dimensão focaliza-se a investigação em quatro categorias: vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual.

O vocabulário deve ser investigado quanto à significação das palavras, à criação de palavras e às metáforas. As palavras possuem o caráter polissêmico e as escolhas manifestadas no discurso devem ser objeto de investigação, assim, segundo Fairclough (2001, 2008), é importante um olhar sobre palavras-chave que possuam um significado cultural ou com significado variável e mutável, bem como procurar o significado potencial de uma palavra, pois

...o sucesso em obter aceitação para significados particulares de palavras, e para uma estruturação particular do seu significado potencial, é sem dúvida interpretável como uma forma de adquirir hegemonia (FAIRCLOUGH, 2008, p. 235).

A criação de palavras, lexicalização dos sentidos, pode gerar novas categorias culturais. Para Fairclough (2008, p. 237), a lexicalização “permite conceber as perspectivas particulares dos domínios da experiência segundo uma visão teórica, científica, cultural ou ideológica mais abrangente”. Ainda em se tratando do vocabulário, a metáfora também deve ser investigada como um recurso linguístico com efeitos no pensamento e na prática social.

A coesão deve ser observada não como um simples elemento da arquitetura textual e sim como opções de sequências textuais apropriadas pelo agente do discurso que podem ser significativas como processo ideológico no texto.

Por fim, ainda na parte descritiva da análise, Fairclough propõe a descrição do texto em sua estrutura. Neste ponto da análise, verifica-se a organização do texto como um todo, como funciona e como opera a interação.

No campo da Gramática, Fairclough trabalha com sistemas gramaticais propostos pela Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994). Trata-se do Sistema de Transitividade, Modo e Modalidade e Estrutura Temática.

O quadro abaixo aponta as categorias de análise desta dimensão descritiva do discurso:

Quadro 1 – Análise Textual

ELEMENTOS DE ANÁLISE	TÓPICOS	OBJETIVOS
Controle interacional Estrutura textual	Geral	Descrever as características organizacionais gerais, o funcionamento e o controle das interações.
	Polidez	Determinar quais as estratégias de polidez são mais utilizadas na amostra e o que isso sugere sobre as relações sociais entre os participantes.
	<i>Ethos</i>	Reunir as características que contribuem para a construção do eu ou de identidades sociais.
Coesão	Geral	Mostrar de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto.
Gramática	Geral	Trabalhar com a transitividade (função ideacional da linguagem), tema (função textual da linguagem) e modalidade (função interpessoal da linguagem).
	Transitividade	“Verificar se tipos de processo [ação, evento...] e participantes estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativo é a nominalização dos processos” (Fairclough, 2001: 287.)
	Tema/Rema	Observar se existe um padrão discernível na estrutura do tema/rema do texto para as escolhas temáticas das orações.
	Modalidade	Determinar padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições.
Vocabulário	Significado de palavras	Enfatizar as palavras-chave que apresentam significado cultural, as palavras com significado variável e mutável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta.
	Criação de palavras	Contrastar as formas de lexicalização dos sentidos com as formas de lexicalização desses mesmos sentidos em outros tipos de textos e verificar a perspectiva interpretativa por trás dessa lexicalização.
	Metáfora	Caracterizar as metáforas utilizadas em contraste com metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar, verificar que fatores (cultural, ideológico, histórico etc) determinam a escolha dessa metáfora. Verificar também o efeito das metáforas sobre o pensamento e a prática.

Quadro 1. Análise Textual – Fonte: PEDROSA, C.E., 2005 (adaptado)

A prática discursiva é marcada pelos processos de produção, distribuição e consumo do texto. O texto pode ser uma construção individual, porém está atrelado a uma rede de circunstâncias que possibilita sua realização. O discurso, portanto, está historicamente situado. Tal categoria é importante para a análise, pois a interpretação de um texto sofre alterações conforme o momento histórico. Todo texto pertence a um gênero textual que é controlado por vários outros elementos, em menor ou maior grau, além da historicidade. O ambiente no qual o texto será realizado e o destinatário/receptor do texto também são elementos de análise, pois determinarão o que pode ou não ser dito. Na análise do *corpus*, levantaremos os aspectos do mesmo enquanto prática discursiva. O quadro 2, sugerido por Pedrosa (2005), resume as categorias analisadas nesta dimensão do discurso:

Quadro 2 – Análise da prática discursiva

PRÁTICAS DISCURSIVAS	TÓPICOS	OBJETIVOS
Produção do texto	Interdiscursividade	Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise, e de que forma isso é feito. “É a amostra discursiva relativamente convencional nas suas propriedades interdiscursivas ou relativamente inovadora?” (Fairclough, 2001: 283).
	Intertextualidade manifesta	Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como isso acontece. Como ocorre a <i>representação discursiva</i> : direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? O que está representado: contexto, estilo ou significado ideacional? Como as <i>pressuposições</i> estão sugeridas no texto?
Distribuição do texto	Cadeias intertextuais	Especificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é transformada. (Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor?).
Consumo do texto	Coerência	Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido.

Condições da prática discursiva	Geral	<p>Especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa.</p> <p>A produção é coletiva ou individual?</p> <p>Há diferentes estágios de produção?</p> <p>“As pessoas do animador, autor e principal são as mesmas ou diferentes?” (Fairclough, 2001: 285).</p>
---------------------------------	-------	--

Quadro 2 – Análise da prática discursiva. Fonte: PEDROSA,C.E., 2005.

O autor do texto tem sua liberdade de exposição ajustada por diversos fatores. Ao se elaborar um texto, não há apenas aspectos cognitivos envolvidos, há também aspectos sociais. A interpretação do texto, por sua vez, estará atrelada ao repertório sócio-cognitivo do destinatário/receptor. A dimensão do discurso como prática discursiva envolve a análise do contexto, a coerência, a força ilocucionária e a intertextualidade.

A ADC considera os aspectos linguísticos e extralinguísticos para desvendar pontos relativos a identidades sociais, valores, crenças, conhecimentos e relações sociais que agem e manifestam-se discursivamente, revelando assim o discurso como prática social. Nesta dimensão o discurso é analisado em sua relação direta com a estrutura social. É importante para ADC estabelecer como o discurso foi moldado pelas Práticas Sociais existentes e como ele influencia estas práticas. A relação bidirecional entre discurso e sociedade torna a análise do discurso proposta por Fairclough primordial para a realização de mudanças sociais, objetivo da ADC. Deixar claro como as práticas sociais imbricam com os discursos analisados pode descortinar ideologias e formas de poder veiculadas nos discursos.

Há sempre uma relação entre discurso, ideologia e identidade: todo discurso é investido de ideologia, isto é, maneiras específicas de conceber a realidade (FAIRCLOUGH, 2001, 2008). O que se considera como natural, senso comum, legítimo no discurso pode ser identificado como ideologia:

‘as realidades’ criadas discursivamente passam a ser percebidas como algo natural, imutável, parte da sua própria natureza. Uma vez que determinada perspectiva se torna naturalizada, torna-se ‘legítima’, subliminar e de difícil desconstrução” (MEURER, 2005, p. 91; grifo do autor).

É objetivo da ADC tornar estes pontos visíveis, provando que há valores sociais que são construídos discursivamente e não necessariamente realidades natas. Esta fase da análise é a interpretativa. Novamente, o quadro proposto por Pedrosa (2005) resume os elementos de análise:

Quadro 3 – Análise da prática social

ELEMENTOS DE ANÁLISE	OBJETIVOS
Matriz social do discurso	"Especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva; como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações [...]; e que efeitos ela traz, em termos de sua representação ou transformação?" (Fairclough, 2001: 289-290).
Ordens do discurso	Explicitar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens de discurso que ela descreve e os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais colaborou.
Efeitos ideológicos e políticos do discurso	Focalizar os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença, relações sociais, identidades sociais (eu).

Quadro 3 – Análise da prática social. Fonte: PEDROSA, C. E., 2005.

Utilizaremos estes recursos para interpretação final dos dados.

1.1.3 A Teoria das Representações Sociais

A teoria das Representações Sociais de Moscovici casa-se com a ADC; ambas defendem a ligação entre as representações sociais e processos sociais implicados em diferenças na sociedade. Pensar em representações não é só uma questão de formas de compreender um fenômeno, mas também, apreender como os sujeitos adquirem esta capacidade de definição, de identificação através de um valor simbólico. As representações nascem nas interações e alimentam as interações. Ao interagirmos, estamos sempre representando quer o mundo externo quer interno. Para Moscovici

é através dos intercâmbios comunicativos que as representações sociais são estruturadas e transformadas... Em todos os intercâmbios comunicativos, há um esforço para compreender o mundo através de ideias específicas e de projetar essas ideias de maneira a influenciar outros, a

estabelecer certa maneira de criar sentidos, de tal modo que as coisas são vistas desta maneira, em vez daquela. (MOSCOVICI, 2010, p. 28)

Como afirmado em Moscovici (2010, p.8), as representações, quando sustentadas pelas influências sociais, principalmente da mídia e órgãos institucionais, passam a constituir a realidade em nossa vida cotidiana. Gerard Duveen, no prefácio ao livro de Moscovici (2010), traz a seguinte definição para as representações :

São entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. Nós sabemos que elas correspondem, dum lado, à substância simbólica que entra na sua elaboração e, por outro lado, à prática específica que produz essa substância, do mesmo modo como a ciência ou o mito correspondem a uma prática científica ou mítica. (MOSCOVICI, 1966/1976 apud MOSCOVICI, 2010, p. 10)

A percepção que temos do mundo está ligada aos estímulos que recebemos do ambiente em que vivemos.

Conforme Moscovici (2010, p. 34), as representações têm duas funções:

- a) Convencionalizam os objetos, pessoas ou acontecimentos. Sentimos a necessidade de categorizar o que percebemos do mundo, assim convenciamos estas representações. Nossas experiências passam a ser somadas a realidades predeterminadas, já convencionais. “A realidade é, para a pessoa, em grande parte, determinada por aquilo que é socialmente aceito como realidade.” (LEWIN, 1948, p. 57 apud MOSCOVICI, 2010, p.36). Segundo Moscovici, “podemos, através de um esforço, tornar-nos consciente do aspecto convencional da realidade e então escapar de algumas exigências que ela impõe em nossas percepções e pensamentos” (MOSCOVICI, 2010, p. 36). Este caráter emancipatório apresentado por Moscovici vai ao encontro dos propósitos da ADC, pois esta procura desvendar aspectos ideológicos e hegemônicos no discurso por acreditar que a conscientização seja o primeiro passo para emancipação, ou seja, uma mudança social.
- b) São prescritivas, as representações nos são impostas. As representações, de certa forma, nos impõem o que deve ser pensado. Conforme Moscovici (2010,

p.37), as representações “são impostas sobre nós, transmitidas e são o produto de uma sequência completa de elaborações e mudanças que ocorrem no decurso do tempo e são o resultado de sucessivas gerações”. Daí sua difícil desnaturalização. As representações tornam-se inquestionáveis por seu caráter de convenção social.

A importância de desvendar as representações sociais se dá principalmente por serem elas capazes de determinar o comportamento dos indivíduos (MOSCOVICI, 2010, p. 40). Elas são criadas nas interações, em nossas ações enquanto participantes de uma sociedade, e, uma vez criadas, as representações passam a ter vida própria e se consagram no senso comum, alimentando as práticas sociais e se naturalizando no seio da sociedade.

Moscovici (2010, p. 45) propõe que a representação seja vista como um fenômeno e não um conceito. Para o autor as representações sociais “devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que já sabemos”

A constatação do que é familiar e o que não é familiar é um aspecto importante na Teoria das Representações sociais. É uma finalidade da representação tornar familiar o que não nos apresenta como familiar. O não familiar, conforme o autor (2010, p.56), caracteriza-se pela presença real de algo ausente, a ‘exatidão relativa’ de um objeto. O não familiar incomoda. De acordo com Moscovici (2010, p. 56), “o não familiar atrai e intriga as pessoas e comunidades enquanto, ao mesmo tempo, as alarma, as obriga a tornar explícitos os pressupostos implícitos que são básicos ao consenso”. Temos sempre a tendência de procurar familiarizar o que nos é incomum. Este processo passa por uma representação. Assim, ao estudar uma representação social, é importante determinarmos qual foi o traço não familiar que motivou tal representação.

A familiarização passa por dois processos de formação das representações: ancoragem e objetivação. Conforme Moscovici (2010, p. 61), “esses mecanismos transformam o não familiar em familiar, primeiramente transferindo-o para nossa própria esfera particular, onde nós somos capazes de compará-lo e interpretá-lo; e

depois, reproduzindo-o entre as coisas que nós podemos ver e tocar, e consequentemente, controlar”.

A ancoragem é um processo que torna ideias, que nos são estranhas, em imagens comuns. A ancoragem transforma o que era perturbador, intrigante, estranho em algo possível de categorização dentro do que consideramos apropriados (MOSCOVICI, 2010, p. 61). Trazemos para um paradigma que nos é conhecido o que não era familiar. E, ao fazermos esta ancoragem, estabelecemos valores positivos ou negativos para esta representação. A ancoragem está relacionada ao mecanismo de classificar ou dar nome a algo, categorizando-o. Para Moscovici, “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele” (MOSCOVICI, 2010, p. 63). Ancoramos o não familiar em um paradigma preestabelecido para transformamos o que era estranho em reconhecível, podendo ser aceitável ou não, mas identificável.

Ao classificarmos algo ou alguém, procuramos um modelo ou protótipo que consideramos apropriado. Confinamos a ideia “a um conjunto de comportamentos e regras que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2010, p. 63). A classificação jamais virá neutra. Classificamos o não familiar dentro de padrões que já são concebidos por nós dentro de uma avaliação positiva ou negativa e dentro de uma hierarquização. Aquilo que foi classificado passa a ter as características da classe ou grupo no qual o enquadrados.

Podemos classificar algo generalizando ou particularizando (MOSCOVICI, 2010, p. 64). A generalização proporciona a diminuição da distância. Partimos de uma característica aleatória do não familiar e enquadrados dentro de uma classe que servirá para representar aquilo que era incomum. E esta característica “se torna, como se realmente fosse, coextensiva a todos os membros dessa categoria” (MOSCOVICI, 2010, p. 65). Particularizando, mantemos a distância, ancorando a representação como divergente ao modelo, protótipo. Tanto a generalização quanto a particularização não são processos inocentes ou neutros, estão sempre ligados a um julgamento de valor: este algo é normal ou anormal? Aceitável ou não aceitável?

Ancorar também se faz pelo processo de dar nomes. O mundo precisa ser nomeado para ser trazido à existência. A denominação pode ser arbitrária, mas nunca sem consequências. De acordo com Moscovici,

as consequências daí resultantes são tríplices: a) uma vez nomeada, a pessoa ou coisa pode ser descrita e adquire certas características, tendências etc.; b) a pessoa, ou coisa, torna-se distinta de outras pessoas ou objetos, através dessas características e tendências etc.; c) a pessoa ou coisa torna-se o objeto de uma convenção entre os que adotam e partilha a mesma convenção (MOSCOVICI, 2010, p. 67).

Dar nomes a coisas e pessoas é trazer uma identidade ao que não estava identificável e fazemos isto partindo de um senso comum, de modelos, protótipos, paradigmas que já nos são aceitáveis. Obedece a uma ordem social já preestabelecida. A denominação, assim como a classificação, traz consigo valorações positivas ou negativas, podendo estigmatizar grupos, indivíduos, ações.

Além do processo de ancoragem, o não familiar pode se tornar familiar através da objetivação. A objetivação é um processo muito mais atuante do que a ancoragem (MOSCOVICI, 2010, p. 71), ela “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. É um processo de materialização de uma abstração. Ligamos uma ideia a uma imagem e preenchemos o que antes se encontrava vazio com uma substância. O abstrato passa a ser concreto e a palavra usada para se referir à ideia passa ser a própria ideia. Isto fornecerá certa independência da imagem, porquanto “a imagem ligada à palavra ou à ideia se torna separada e é deixada solta em uma sociedade, ela é aceita como uma realidade, uma realidade convencional, clara, mas de qualquer modo uma realidade” (MOSCOVICI, 2010, p. 73).

A gramática tem um grande papel na objetivação. Segundo Moscovici, há uma tendência em objetivar a própria gramática. Transformamos verbos em substantivos, usamos substantivos no lugar de adjetivos ou advérbios. E de certa forma, personificamos as ideias: “Nós personificamos, indiscriminadamente, sentimentos, classes sociais, os grandes poderes, e quando nós escrevemos, nós personificamos a cultura, pois é a própria linguagem que nos possibilita fazer isso” (MOSCOVICI, 2010, p. 76).

As representações sociais organizam nossas formas de pensamento e ação no mundo. Não podemos nos libertar das representações sociais que nos são impostas, pois são elas que nos ajudam a dar significados ao mundo, por isso é necessário tornarmo-nos conscientes do aspecto convencional da realidade.

1.2 A Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional insere-se na vertente funcionalista dos estudos linguísticos. Essa filiação explica-se por ser uma teoria que defende a intrínseca relação entre a estrutura léxico-gramatical da língua e sua funcionalidade. A gramática se manifesta da forma que a conhecemos hoje pelo uso que lhe foi dado ao longo do tempo (HALLIDAY, 1994: xviii). A linguagem está a serviço das necessidades humanas, é para satisfazê-las que ela existe. Assim, a forma como se apresenta está intrinsecamente voltada para este propósito: satisfazer as necessidades comunicativas do indivíduo. Halliday (1994: xiii) advoga que “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’ no sentido de que tudo nela pode ser explicado, essencialmente, por referência ao uso da língua”. Não há uma relação arbitrária entre linguagem e uso.

Michael Halliday começou a desenvolver a teoria, que hoje é denominada de Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF), entre as décadas de 50 e 60, na Grã-Bretanha. Em seu trabalho encontramos conceitos do linguista britânico J. R. Firth, da Escola Linguística de Praga e de Hjelmslev e Whorf. Em 1975, ao se transferir para Sydney, Austrália, Halliday organizou o Departamento de Linguística e dedicou-se ao aprimoramento de sua teoria. Encontramos focos de estudos sistêmico-funcionais em diversas partes do mundo. Sua teoria rompeu os limites entre Austrália e Grã-Bretanha, estendendo-se para o Canadá, China, França, Grécia, Brasil, Portugal, entre outros. No Brasil, a LSF tornou-se objeto de estudo a partir da década de 80, primeiramente, na UFSC, com a professora Rosa Konder (Cf. BARBARA, MACÊDO, 2009). Existem hoje pesquisas neste campo em várias instituições universitárias brasileiras como UFMG, PUCSP, PUCRio, UnB, UFSM, UNEMAT e UFRN.

A LSF tem servido como aparato linguístico em pesquisas desenvolvidas pela Análise do Discurso Crítica, pois oferece um modelo de análise linguística indissociável do contexto sociocultural, permitindo uma análise social a partir de elementos da língua. Para a LSF a forma, estrutura linguística, está subordinada ao uso, e o uso se estabelece dentro de relações sociais enquadradas em uma cultura. Portanto, não se pode pensar na estrutura da língua sem considerar o contexto social. Podemos nos referir à LSF como uma teoria social, pois “parte da sociedade e da situação de uso para o estudo da linguagem” (BARBARA; MACÊDO. 2009, p. 90).

O componente semântico, significado, é fundamental para essa vertente teórica. Parte-se do significado para a forma. A linguagem é uma das manifestações através da qual o homem representa o contexto sócio-cultural no qual está inserido. Conforme Halliday (1994, p.106) “as línguas capacitam o ser humano a construir um quadro mental da realidade, para que ele entenda o que acontece ao seu redor e no seu interior”. Diferentes culturas determinarão diferentes formas de estruturação linguística. O indivíduo, ao se dispor da linguagem, aciona um complexo sistema de significação no qual se manifestam seus valores, suas crenças e papéis sociais envolvidos na interação (HALLIDAY; HASAN, 1998). Ao utilizar a língua, o indivíduo faz escolhas linguísticas que são determinadas por fatores contextuais e são importantes na criação de significados. Estas escolhas não são aleatórias, estão condicionadas a um ‘sistema de dados do contexto social’. Para melhor compreender o conceito de contexto, desenvolveremos a seguir a noção de contexto de cultura e contexto de situação.

1.2.1 Contexto de Cultura e Contexto de Situação

A língua é uma das manifestações da cultura de um povo. Assim como formas de vestir, arquitetura, danças, a língua também é uma expressão cultural. O termo Contexto de Cultura, na LSF, tem origem na teoria de Malinowski e em Firth, citados em Halliday e Hasan (1998). O Contexto de Cultura precede o Contexto de Situação, e ambos determinam o texto. É no Contexto de Cultura que encontramos os parâmetros sócio-histórico-culturais dos participantes da interação verbal (Cf.

HALLIDAY; HASAN, 1998). Relações entre atores sociais como marido e esposa, médico e paciente, pais e filhos são definidos pelos sistemas de valores e ideologias da Cultura na qual estão inseridas (Ibid., p. 5). Ao conjunto de significados possíveis dentro de uma cultura denominamos de Contexto de Cultura.

Contexto de situação trata do ambiente imediato da interação. É o contexto de situação - juntamente com o contexto de cultura - que irá determinar as escolhas linguísticas feitas pelo falante/escritor. Essas escolhas se realizam por três variáveis que condicionam o contexto de situação: Campo, Modo e Relações (HALLIDAY, M; HASAN, R. 1998, p. 12).

O Campo corresponde à natureza da ação da interação. Especifica a natureza do evento social que está ocorrendo, descrevendo a prática social, os participantes e os aspectos espaço-temporais da interação. O Modo estabelece como é organizado o texto falado ou escrito, é o formato do texto a ser escolhido pelo falante/escritor para atender à função contextual da língua. As relações mostram como os atores sociais interagem na situação comunicativa, quais são os papéis sociais em jogo e como eles se relacionam. Estas variáveis do contexto de situação correspondem a três Metafunções da linguagem da teoria de Halliday: a Ideacional, a Textual e a Interpessoal, respectivamente.

Segundo Halliday (1994, 2004), na manifestação do sistema linguístico, verificam-se duas funções prioritárias da linguagem: a Ideacional, que compreende a representação do mundo, e a Interpessoal, que trata da língua enquanto processo interlocutório. Essas duas funções prioritárias manifestam-se de forma organizada em textos. A organização das funções ideacional e interpessoal, textualmente concretizada, corresponde à outra função da linguagem: a Textual. Halliday considera essas funções como Metafunções da linguagem. Cada Metafunção pode ser analisada por um sistema gramatical. Na Metafunção Ideacional, o Sistema Gramatical de Transitividade é o responsável pela explanação da estrutura linguística interpretativa da experiência humana sobre o mundo. O Sistema Gramatical de Modo e Modalidade é o responsável pelos significados da Metafunção Interpessoal e o Sistema Gramatical Tema e Rema traz os significados da Metafunção Textual. Esta equivalência está ilustrada no quadro abaixo:

Contexto (variáveis de Metafunções contexto de situação)		Sistemas gramaticais
Campo	Ideacional	Transitividade
Relações	Interpessoal	Modo e modalidade
Modo	Textual	Tema e rema

Quadro 4 - Contexto, metafunções e sistemas gramaticais

As Metafunções configuram as escolhas semântico-linguísticas de que o falante/escritor dispõe ao utilizar a língua. É importante para LSF a contraposição entre a opção escolhida e as outras disponíveis. Entender o significado de um texto abrange perceber a língua como escolha.

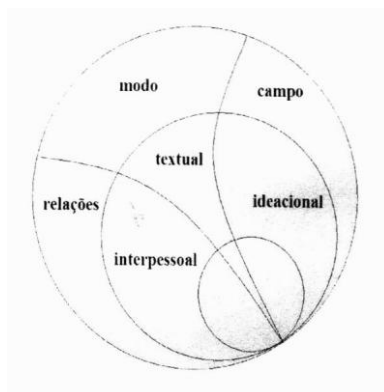


Figura 2. Metafunções em relação ao campo, modo e relações.

Fonte: Martin & White, 2005, p. 27 (Tradução livre)

A figura acima representa as Metafunções com suas características específicas. A Interpessoal voltada às relações entre os papéis sociais; a Textual ligada à tessitura do texto, ao modo e a Ideacional compreendendo o campo, representando o conhecimento e visão de mundo dos interlocutores. Todas as Metafunções acontecem simultaneamente no texto, dentro de um Contexto de Situação e Contexto de Cultura:



Figura 3. Texto em contexto. Fonte: Butt at al, apud Souza, 2006, p. 37

Como podemos observar na figura acima, o Contexto de Cultura é mais amplo por abranger todas as possibilidades de significação dentro de uma cultura em particular. O contexto de Situação restringe as possibilidades de significação para atender a uma determinada situação. Ambos contextos determinam a composição textual.

1.2.2 Metafunção Experiencial

Conforme Halliday (1994), os falantes/escritores, ao usarem a língua, apropriam-se de um complexo de significados – Ideacionais, Interpessoais e Textuais – que são ativados simultaneamente no momento da enunciação. A Metafunção Ideacional realiza a oração como representação da prática social. O enfoque é na língua enquanto ferramenta para traduzir a nossa percepção sobre o que nos cerca e sentimos. Constitui de dois tipos: a experiencial (oração) e a lógica (complexo oracional). A Metafunção experiencial será abordada com mais detalhes na seção Sistema de Transitividade, pois servirá como aparato metodológico para análise do *corpus* neste trabalho.

A Metafunção Interpessoal está ligada à variável 'relações' do contexto de situação. Aqui são analisados os papéis sociais envolvidos na prática social. Os sistemas gramaticais examinados são o Modo e a Modalidade.

O discurso materializa-se de forma organizada em texto. Trata-se da Metafunção Textual, cujos sistemas gramaticais analisados são o Tema e Rema. Essa Metafunção organiza as outras duas Metafunções, pois ao organizar o texto, o falante/escritor opta por estruturas lexicais condizentes aos significados que dá para si, para o mundo e para sua relação com seu interlocutor. Como o foco desta pesquisa é o estudo das representações dos atores sociais nas DCNEM, apresento a seguir os componentes do Sistema de Transitividade.

1.2.2.1 Sistema de Transitividade

A Metafunção Ideacional realiza os significados da experiência, por meio dos quais a língua representa o mundo tanto exterior quanto interior, ou seja, lida com a representação de eventos, ações, objetos (experiência do mundo físico) e de sentimentos, valores, crenças (experiência interior). A língua expressa o que percebemos sobre o que acontece no mundo, o que se apresenta no mundo exterior: “as coisas acontecem, e as pessoas, ou outros agentes, fazem coisas, ou as fazem acontecer” (HALLIDAY, 1994, p. 106). E o que acontece no mundo exterior nós refletimos, gravamos e revelamos na língua nossas impressões sobre o que acontece dentro de nós mesmos. De acordo com essa Metafunção, a língua é usada para representar padrões de experiência, pois “as línguas capacitam o ser humano a construir um quadro mental da realidade, para que ele entenda o que acontece ao seu redor e no seu interior” (HALLIDAY, 1994, p. 106) A representação deste quadro mental é analisada na oração através do Sistema Gramatical Transitividade. Para Cunha & Souza (2007, p. 53), a Transitividade é

entendida como a categoria gramatical relacionada à metafunção ideacional da LSF, que se refere à representação das ideias, da experiência humana (HEBERLE, 1999), isto é, experiências do mundo real, inclusive do interior de nossa consciência. Isso porque a experiência humana é geralmente entendida como um fluxo de eventos ou acontecimentos, atos ligados a agir, dizer, sentir, ser e ter, sendo a transitividade a responsável pela materialização desse conjunto de atividades através dos tipos de processos (verbos), com cada tipo modelando uma fatia da realidade.

A Transitividade manifesta-se através de três aspectos observáveis em uma oração: os processos, os participantes e as circunstâncias. Os processos são realizados por grupos verbais categorizados conforme o conteúdo semântico. Os participantes, em geral grupos nominais, são os que respondem às perguntas: quem faz o que para quem? Segundo Eggins (1994), a configuração dos participantes depende da escolha do processo realizado na oração. Diferentes processos envolvem diferentes configurações de participantes. As Circunstâncias são os grupos adverbiais que definem aspectos sobre quando, onde e como ocorreu o processo.

Tipo de elemento	Tipicamente realizado por:
(i) processo	Grupo verbal
(ii) participante	Grupo nominal
(iii) circunstância	Grupo adverbial ou sintagma preposicional

Quadro 5 – Elementos do Sistema de Transitividade e sua representação
Fonte: Halliday, 1994, p. 109

Para melhor visualização, apresentamos os exemplos² abaixo:

(288)A Constituição de 1937	é	clara	no seu Artigo 129.
Participante (grupo nominal)	Processo (grupo verbal)	Participante (grupo nominal)	Circunstância (grupo adverbial)
(21)A este conselho	cabe tomar	decisões	sobre a matéria.
Participante (grupo nominal)	Processo (grupo verbal)	Participante (grupo nominal)	Circunstância (sintagma preposicional)

² Os exemplos apresentados nesta dissertação foram extraídos, sempre que possível, do *corpus*. A numeração entre parênteses () refere-se ao número da linha para localização no *corpus* em anexo. Quando necessário, sentenças fictícias, elaboradas por mim, ilustrarão os pontos teóricos. Nesse caso, virão acompanhadas por um asterisco (*)

Há três processos centrais no Sistema de Transitividade: os materiais, os mentais e os relacionais. Processos materiais são reconhecidos como processos do fazer. Representam as ações realizadas no mundo físico como dançar, correr, etc. Sua carga semântica está relacionada a uma ação que foi realizada. Os processos mentais lidam com o mundo do sentir. Neles está expresso o que sentimos ou pensamos. Para realização deste processo é necessário um participante consciente, humano. Os processos relacionais são processos do ser, relacionam duas entidades, caracterizando-as ou identificando. Exemplificando:

(334) *O momento que **vive** a educação brasileira nunca **foi** tão propício para **pensar** a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a de um destino dual.*

Processo Material: vive
Processo Relacional: foi
Processo Mental: pensar

Entre esses três processos principais existem os processos secundários: o comportamental, verbal e o existencial. Os processos comportamentais estão entre os mentais e os materiais (HALLIDAY, 1994, p. 139). Envolvem tanto os comportamentos fisiológicos quanto os psicológicos. Há necessidade de um participante humano, ou figura animada ou personificada. São processos do dizer os processos verbais, não havendo necessidade de um participante humano. Englobam verbos como dizer, relatar, perguntar, entre outros. Por fim, temos os processos existenciais com o verbo existir como seu principal representante. Trata do que existe ou acontece.

(*) *Os rapazes **suspiraram**.*
(274) *Cury **afirma**, sobre esse nível de ensino (...)*
(215) *Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de adolescente **acontece** num momento de escassas oportunidades de trabalho ...*

Processo Comportamental: suspiraram
 Processo Verbal: afirma
 Processo Existencial: acontece

Desdobramos um pouco mais sobre cada processo, haja vista que neste trabalho utilizamos a Metafunção Ideacional como categoria para análise da representação dos atores sociais nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A figura abaixo ilustra os tipos de processos do Sistema de Transividade:



Figura 4 : A gramática da experiência (Tradução livre de Halliday, 1994, p.108)

1.2.2.1.1 Orações Materiais

Os processos materiais são processos do fazer, verbos que executam algo, ações reais e tangíveis (EGGINS, 2002, p. 338). Respondem às questões: “quem

fez o quê?” ou “o que aconteceu?”. Há sempre a presença de pelo menos um participante, chamado Ator, responsável pela mudança ocorrida pelo processo: um Ator age/acontece e modifica a situação inicial da sentença com o resultado da ação. Este participante pode ocupar o lugar de sujeito ou agente da passiva:

Sistema Transitividade – Participante Ator		
(367) A LDB	estabelece	suas finalidades
Participante Ator	Processo Material	Participante: Meta
(343) O marco deste momento histórico	está dado	pela LDB.
Participante: Extensão	Processo Material	Participante Ator

Estes processos podem ser representados por orações intransitivas ou transitivas:

Sistema de Transitividade – Oração Intransitiva		
(137) Essa situação	está mudando.	
Participante: Ator	Processo Material	
Sistema de Transitividade – Oração Transitiva		
(46) a União	deveria traçar	valores universais
Participante: Ator	Processo Material	Participante: Meta

No primeiro caso a ação recai sobre o próprio Ator, respondendo às questões ‘o que fez x?’ ‘o que aconteceu a x?’. Quando transitiva, pode responder à questão ‘que fez Y a Z?’ Há dois participantes: ‘que fez a União aos valores universais?’ Participantes: União e valores universais. Quando o Ator age atingindo um alvo, este novo participante é denominado Meta. A Meta é um participante que é afetado pelo processo, sofre ou suporta o processo (HALLIDAY, 1994, p. 110). A Meta envolve o

conceito de transitividade, é o elemento para o qual o processo é estendido. A transitividade distingue quem faz (o Ator) do que é feito (a Meta).

O Ator é um participante obrigatório, a Meta é opcional. Conforme Eggins (2002, p. 340), os processos em que há apenas um participante é denominado médios (intransitivos) e àqueles que possuem mais de um participante, denominamos de efetivos (transitivos).

Há possibilidade de ocorrência de três participantes: 'que fez Y a Z para/por X?' (EGGINS, 2002, p. 340). Este novo participante é o Beneficiário:

Sistema de Transitividade – três participantes			
(7) Essa incumbência que	a lei maior da educação	atribui	à União.
Meta	Ator	Pr. Material	Beneficiário

O participante Beneficiário é aquele a quem ou para quem o processo é dirigido. Pode ser classificado como Recebedor ou Cliente. O Recebedor é o participante que recebe um bem e o Cliente, o que recebe um serviço:

Sistema de Transitividade – Participante Beneficiário			
(*) Eu	entreguei	os livros	para a bibliotecária.
Ator	Pr. Material	Meta	Beneficiário: Recebedor
(*)O rapaz	preparou	o café da manhã	para a moça.
Ator	Pr. Material	Meta	Beneficiário: Cliente

O Beneficiário pode ou não ser introduzido por uma preposição, em geral *para* ou *a*. O uso de preposição está condicionado à posição que o Beneficiário irá ocupar na oração:

Sistema de Transitividade – Participante Beneficiário			
(*) Eu	entreguei	os livros	para a bibliotecária.
Ator	Pr. Material	Meta	Beneficiário: Recebedor
(*) Eu	lhe	entreguei	os livros.
Ator	Beneficiário: Recebedor	Pr. Material	Meta

Outro possível participante no processo material é o Escopo. O Escopo é um participante que não é afetado pelo processo. Ele existe independente da ação a que está relacionada, mas “indica o domínio em que ocorre o processo” ou “expressa o próprio processo em termos gerais” (HALLIDAY, 1994, p. 146). Podemos entender semanticamente o Escopo por dois prismas (Ibid., p. 146-147):

(i) uma entidade cuja existência independe do processo, mas indica o domínio em que o processo ocorre:

Sistema de Transitividade – Participante Escopo		
(135) Os que	chegam	ao Ensino Médio.
Participante: Ator	Pr. Material	Participante: Escopo

(ii) pode não representar uma entidade com existência independente do processo e sim outro nome para o próprio processo ou acompanhar verbos lexicalmente vazios

Sistema de Transitividade – Participante Escopo		
(*) João	cantou	uma canção
Participante: Ator	Pr. Material	Participante: Escopo

(*) João	tomou	banho
Participante: Ator	Pr. Material	Participante: Escopo

O participante Escopo *uma canção* é um prolongamento do processo *cantar*, e *banho* preenche o processo, lexicalmente vazio, *tomar*.

Há dois tipos de Escopo: o Escopo como entidade e o Escopo como alcance do processo:

Sistema de Transitividade – Participante Escopo		
(*) João	tocou	piano
Participante: Ator	Pr. Material	Participante: Escopo entidade
(*) João	fez	o trabalho
Participante: Ator	Pr. Material	Participante: Escopo processo

Conforme Halliday (1994, p. 147), os ‘processos de Escopo’ podem se dividir nos seguintes tipos:

Geral	Eles jogaram o jogo
Específico: quantidade	Eles jogaram cinco jogos
Específico: classe	Eles jogaram tênis
Específico: qualidade	Eles jogaram um bom jogo

Quadro 6 – Tipos de processos com Escopo
Fonte: Halliday, 1994, p. 147 (tradução livre)

Normalmente, o Escopo ocorre com orações intransitivas, sem a Meta. Halliday (1994, p.148) esclarece que “semanticamente, o elemento Escopo não é, em nenhum sentido óbvio, um participante do processo, mas gramaticalmente é

tratado como se o fosse”. Quando não é uma entidade que indica o domínio do processo, pode ser considerado um refinamento do processo em si. Nem sempre é fácil diferenciar entre a Meta e o Escopo, no entanto, podemos ressaltar a diferença entre ambos como sendo aquela uma entidade afetada pelo processo, enquanto este não.

Os processos materiais podem ser classificados como criativos ou transformativos. Nos processos materiais criativos, o Ator ou a Meta são trazidos a existência através do processo. São entidades que não preexistem ao processo, como em *construir uma casa*. A Meta *casa* foi trazida a existência pelo processo material *construir*. O resultado do processo é o próprio participante, não há outra entidade que represente o resultado na oração. Processos materiais criativos podem ocorrer com orações transitivas ou intransitivas:

Processos Materiais Criativos–Orações Intransitivas e Transitivas		
(*) O gelo	se formou	
Participante Ator	Processo Criativo – Or. Intransitiva	Material
(*) Ela	Escreveu	uma carta
Participante Ator	Processo Criativo – Or. Transitiva	Material

Os principais verbos que representam os processos materiais criativos são: emergir, surgir, formar, construir, escrever, compor, desenhar, pintar, cozinhar, fazer, criar, produzir, entre outros. Com o verbo ‘fazer’, quando usado como criativo, o produto são entidades como um livro, um jogo, um filme. Por exemplo: *Eu fiz um bolo* (HALLIDAY; MATTHIESSEM, 2004). Podemos também incluir nas orações criativas aquelas que representam fases de criação, como “*Quando comecei minha primeira novela*” (Ibid., p. 185).

Nos processos materiais transformativos, há um Ator ou Meta, preexistente ao processo, que serão transformados no desenrolar do processo. Com as orações

intransitivas, formulamos as seguintes perguntas: ‘O que aconteceu a ele?’, ‘O que ele fez?’ Ou ‘o que poderia ter acontecido com ele?’

Processo Material Transformativo – Orações Intransitivas		
(*) O gelo	<i>derreteu.</i>	<i>O que aconteceu a ele?</i>
Ator	Pr. M. Transformativo	
(*) Ele	<i>fugiu.</i>	<i>O que ele fez?</i>
Ator	Pr. M. Transformativo	
(*) Ele	<i>poderia ter caído.</i>	<i>O que poderia ter acontecido com ele?</i>
Ator	Pr. M. Transformativo	

Em *O gelo derreteu* e *Ele fugiu* há a ocorrência do processo material transformativo, pois tanto *o gelo* como *Ele* já existiam antes do processo.

Nas orações transitivas, a Meta é transformada no desenrolar do processo e responde a pergunta: *o que aconteceu à meta? O que foi feito para...? O que foi feito com...?*

Processo Material Transformativo – Orações Transitivas		
(*) O rapaz	lavou	a roupa.
(*) Eles	perseguiram-	na
Ator	Pr. M. Transformativo	Meta

A Meta, com os processos materiais transformativos, em orações transitivas, já existia e foi, de alguma forma, transformada no decorrer do processo. Para Halliday e Matthiessen (2004, p. 186), podemos considerar processos materiais transformativos os casos em que a Meta se mantém em sua fase inicial como “Mantenha a caneta na vertical”.

As transformativas aceitam um atributo para a Meta, como “Ela pintou a casa de vermelho, em que *vermelho* serve como atributo, especificando o estado

resultante da Meta” (Ibid., p. 186). O resultado pode ser inerente ao processo, como em frases com os verbos fechar, ligar, cortar, apagar, jogar fora.

Os processos materiais transformativos ocorrem com mais abundância em relação aos criativos e seu resultado é uma elaboração, extensão ou um realce/reforço do Ator ou da Meta. Na elaboração, a Meta ou o Ator será reelaborado através do processo. Pode ocorrer uma transformação, por exemplo, na composição ou na dimensão de uma Meta: *O rapaz rachou a madeira* (a composição da Meta *madeira* foi transformada -reelaborada); *Eles ampliaram a sala de estar* (a dimensão da Meta *sala de estar* foi transformada - reelaborada). Na extensão, o processo material transformativo modifica a Meta ou Ator estendendo-os para uma nova posse ou uma nova companhia, resultante do processo. Em *Ele entregou o dinheiro a ela*, a Meta o *dinheiro* foi transformada pelo processo material, sendo estendida; passou a ser posse do Beneficiário *ela*; em *Ele juntou as cartas*, a Meta *cartas* foi transformada pelo processo material transformativo *juntar* que resultou numa extensão - as cartas passaram de isoladas para estarem em companhia uma das outras – juntas. O realce/reforço ocorre quando o processo material transformativo é realçado, reforçado, valorizado, aprimorado. Podemos realçar a maneira em que foi realizada a ação. Em *Ele deslizou pela pista*, é realçado a ação do Ator *Ele*, poderia se optar por simplesmente dizer que *Ele passou pela pista*. O processo material deslizar realça a ação. Sintetizando:

Processo Material Transformativo			
Ator	Pr. M Transf	Meta	Resultado
Ela	clareou	o cabelo	Elaboração
Eles	doaram	uma casa	Extensão
Ele	derrubou	a cadeira	realce/reforço

Em todos os casos citados acima, o participante Meta tem existência antes do início do processo, o que os diferencia dos processos criativos.

Os processos materiais também podem representar ações ou eventos abstratos:

Processo Material Abstrato		
O prefeito	dissolveu	o comitê
Ator	Pr. Mat. abstrato	Meta

Levantar os processos materiais presentes em um texto nos possibilita entender como estão representadas as ações, quem está agindo, quem está recebendo as ações. Com os processos materiais temos representados no discurso o mundo do fazer, acontecer, seus agentes, quem são os afetados pelos processos e quem se beneficia. Essa análise propicia uma visão da representação do mundo exterior expressa no texto.

1.2.2.1.2 Orações Mentais

Processos mentais constroem o mundo da consciência, pertencem ao domínio da percepção, da emoção, da cognição e do desejo; por isso requerem um participante consciente, ou seja, um participante com traço (+) humano, podendo ser uma entidade personificada ou humana. Enquanto os processos materiais modificam a realidade, os processos mentais modificam a percepção desta realidade. Os participantes deste processo são chamados Experienciador – aquele que percebe o mundo – e o Fenômeno – aquilo que é percebido sobre o mundo (HALLIDAY, 1994, 2004). O Experienciador pode ser realizado por pessoa humana, instituição ou grupo de pessoas, objetos ou seres inanimados personificados, ou seja, metaforicamente dotados de consciência. Em todo caso, é um participante com o traço [+] humano:

Processos Mentais		
(336) A nação	anseia	por superar privilégios.
Experienciador	Processo Mental	Fenômeno

Halliday & Matthiessen (2004, p. 198-199) apresentam quatro subtipos do processo mental:

(i) perceptivos – envolvem os cinco sentidos como os verbos sentir, ver, ouvir, notar.

(ii) emotivos – envolvem a emoção, como gostar, temer, apreciar, odiar.

(iii) cognitivos – envolvem aspectos da cognição, trazem os fenômenos à consciência do Experienciador, como pensar, saber, entender.

(iv) desiderativo - representado por verbos como querer, desejar, decidir, determinar, recusar.

Thompson (2004, p. 94) apresenta o seguinte quadro para exemplificação dos subtipos do processo mental:

Ela	odiava	a ideia de deixá-lo sozinho.
Eu	gosto	mais de óperas.
Eu	aprecio	o fato de você se manter quieto.
Experienciador	Pr. Mental emotivo	Fenômeno.
Você	³ pode imaginar	sua reação.
Ninguém	iria escolher	tal cor.
Ela	nunca descobriu	o endereço exato.
Experienciador	Pr. Mental cognitivo	Fenômeno
Ele	não podia ver	nada.
Ele	ouviu	um som fraco.
Cordélia	sentiu	sua face queimar.
Experienciador	Pr. Mental perceptivo	Fenômeno
Eu	não quero	nenhum problema.

³ Elementos como pode, nunca, não são interpessoais, pertencentes ao Sistema de Modo e Modalidade, razão pela qual não serão classificados no Sistema de Transitividade.

Você	pode almejar	um cigarro.
Experienciador	Pr. Mental desiderativo	Fenômeno

Quadro 7 – Tipos de processos mentais Fonte: THOMPSON, 2004, p. 94

De acordo com Halliday e Mathiessen (2004, p. 201), podemos estabelecer alguns critérios que nos possibilitam diferenciar os processos materiais dos mentais. Nem sempre, o fato de o processo material representar o mundo exterior e o processo mental, o interior, é o suficiente para constatação da tênue divisória de significados entre ambos. Os autores discorrem sobre cinco diferenças entre os processos materiais e mentais:

	Material	Mental
Participante: central	Ator: [+/-] consciente	Experienciador: [+] consciente
Participante: secundário	Meta: coisas Extensão: coisas – tipicamente de lugares ou eventos	Fenômeno: coisas, macro-coisas (atos) ou metafenômeno (fatos)
Capacidade para projeção	_____	Pode projetar ideias
Tempo verbal	Gerúndio	Presente simples
Substituição	Substituição do verbo fazer	_____

Quadro 8 – Propriedades diferenciadoras dos processos materiais e mentais
Fonte: HALLIDAY e MATHIESSEN, 2004, p. 201

É critério indispensável para os processos mentais que o participante central, no caso o Experienciador, aquele que sente, pensa, percebe, deseja, seja humano ou uma entidade personificada, dotada de consciência. “O participante que está engajado num processo mental é aquele que é referido pronominalmente por *he* ou *she* e não *it*” (HALLIDAY, 1994, p. 114). Nos processos materiais, o traço [+]
consciente ou [-]
consciente não é considerado (Ibid., p. 115). O número de

possibilidades para o participante principal é mais restrita nos processos mentais. Ter um participante consciente não é uma propriedade obrigatória nos processos materiais:

Processos mentais		
(*) Ela	gostou	do livro.
Experienciador [+] consciente	Processo mental	Fenômeno

Processos materiais	
(*) A sopa	esfriou.
Ator [-] consciente	Processo Material

O processo material pode ter apenas um participante, já nos processos mentais, há necessariamente pelo menos dois participantes. Quando ocorre um segundo participante nos processos materiais, este é chamado de Meta ou Escopo e pode ser uma entidade (pessoa, criatura, objeto, instituição, ou abstração) ou algum processo (ação, evento, qualidade, estado, relação). Qualquer um desses elementos também pode ser objeto da consciência num processo mental (HALLIDAY, 1994, p. 115), mas, nos processos mentais, o segundo participante, Fenômeno, é menos restrito (THOMPSON, 2004, p. 93). Além de objetos, instituições, eventos, o Fenômeno também pode ser um *ato* ou um *fato*. O *ato* aparece nos processos mentais perceptivos e realiza-se através de uma oração não finita que funciona como nome (EGGINS, 2002, p. 358):

Processo mental – Fenômeno ato		
Ele	sentiu	o pernilongo me picando
Experienciador	Processo Mental Perceptivo	Fenômeno <i>ato</i>

Halliday e Matthiessen (2004, p. 204) denominam o Fenômeno ato de macrofenômeno. Este tipo de Fenômeno ocorre exclusivamente com os processos mentais perceptivos: “o *ato* é ouvido, provado ou percebido de alguma forma, mas não é normalmente pensado, sentido emocionalmente ou desejado (Ibid., p. 204). Ao Fenômeno fato, Halliday e Matthiessen (2004, p. 204), chamam de metafenômeno. É um tipo de construção que ocorre com os processos mentais, não sendo possível sua realização com os processos materiais. O Fenômeno fato pode ser sentido, visto ou pensado, porém não age, não faz nada (HALLIDAY, 1994), esta é a razão de não o encontrarmos nos processos materiais. No português, a construção *o fato de que* marca o Fenômeno *fato*; caso esta expressão não esteja presente, podemos considerá-la subentendida:

Processo mental – fenômeno <i>fato</i>		
(*) O pai	percebeu	que estava errado.
(*) O pai	percebeu	o fato de que estava errado.
Experienciador	Processo Mental	Fenômeno <i>fato</i>

Os processos mentais aceitam como participante Fenômeno o discurso relatado ao qual Halliday e Matthiessen (2004, p. 206) chamaram de oração ideia (*Idea clause*). O Fenômeno é, neste caso, uma oração que representa, projeta o que foi pensado, sentido, desejado. O conteúdo da consciência é relatado em uma oração que funciona como participante Fenômeno do processo mental, exceto dos perceptivos. Esta capacidade de projetar o mundo da consciência em outra oração diferencia o processo mental tanto do material como dos relacionais (HALLIDAY, MATTHIESSEN, 2004, p. 206):

Processo Mental – Fenômeno – oração projetada/relatada		
(128) Mas	espera-se	que sejam infinitas enquanto

		durem.
	Processo Mental	Fenômeno: oração projetada

A oração projetada no processo mental pode ser dependente ou independente da oração principal (EGGINS, 2002, p. 364):

Processo Mental – Fenômeno – oração projetada dependente		
(*) Ele	imaginava	como seria sua vida
Experienciador	Processo Mental	Fenômeno: oração projetada

Processo mental – Fenômeno – oração projetada independente		
(*) Ele	imaginava:	como será minha vida?
Experienciador	Processo Mental	Fenômeno: oração projetada

O tempo verbal também é um traço distintivo entre os processos materiais e mentais. O tempo verbal não-marcado⁴ para os processos mentais é presente simples e para os processos materiais é o presente contínuo. Assim, temos:

Tempo	Presente	Presente Contínuo
Processo		
Material	(marcado) Eles constroem a casa (para os empregados).	(não-marcado) Eles estão construindo a casa.
Mental	(não-marcado)	(marcado)

⁴ Tempo verbal não-marcado é aquele que ocorre com maior frequência, naturalmente na língua. Esta diferenciação do tempo marcado e não-marcado para os processos materiais e mentais aplica-se mais a língua inglesa do que a língua portuguesa, visto que, para o português a construção “Eu estou conhecendo a cidade” não pode ser considerada como marcada em relação ao tempo verbal.

	Eu conheço a cidade.	Eu estou conhecendo a cidade (pela primeira vez)
--	----------------------	---

Quadro 9 – Tempo verbal – Processos materiais e processos mentais
Fonte: HALLIDAY, 1994, p. 116.

Nos processos materiais, algo está acontecendo ou sendo feito. Isso possibilita testá-los como o verbo fazer (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 207).

Assim podemos ter:

O que ele fez? – Ele construiu a casa (Processo Material)

Porém, não seria tão natural em:

O que ele fez? – Ele gostou da cidade (Processo Mental)

Embora não conste no quadro⁵ elaborado por Halliday e Matthiessen (2004, p. 201) sobre as diferenças entre os processos materiais e mentais, Halliday (1994) aponta para a reversibilidade dos processos mentais como uma característica distintiva entre estes e os materiais. Consoante Halliday (1994, p. 116), os processos mentais podem ser expressos, em geral, em duas vias: *Eu gostei do presente, O presente me agradou*. Há uma bidirecionalidade com orações que Halliday chamou como *like* e *please*, gostar e aprazer, respectivamente. Esta bidirecionalidade permite que tanto o Experienciador quanto o Fenômeno ocupem a posição de sujeito na voz ativa:

Tipo <i>like</i> (gostar)	Tipo <i>please</i> (aprazer)
Eu gostei disto.	Isto me agrada.
Eu receio isto.	Isto me assusta.
Eu esqueci isto.	Isto me escapa.
Eu não entendi isto.	Isto me confundiu.
Eu admiro isto.	Isto me impressiona.
Eu acredito nisto.	Isto me convence.

Quadro 10 – Bidirecionalidade dos Processos Mentais. Adaptado de Halliday, 1994, p. 117

⁵ Ver quadro 8 – Propriedades diferenciadoras dos processos materiais e mentais, p. 31 desta dissertação.

Veja que não é um caso de voz passiva. Fenômeno e Experienciador podem ocupar o papel de sujeito, mesmo na voz ativa. Com os processos materiais, não há esta bidirecionalidade, e os participantes podem ambos ocupar o lugar do sujeito, porém, com a alternância entre voz ativa e passiva:

Processos Materiais – participantes na posição do sujeito		
(*) Ele	vendeu	a casa.
Sujeito – participante Ator Voz ativa	Processo Material	Participante Meta
(*) A casa	foi vendida	por ele
Sujeito – participante Meta Voz passiva	Processo Material	Participante Ator

Processos Mentais – participantes na posição do sujeito		
(*) Ela	gostou	do presente.
Sujeito – participante Experienciador Voz ativa	Processo Mental	Participante Fenômeno
(*) O presente	agradou	a ela.
Sujeito – participante fenômeno Voz ativa	Processo Mental	Participante Experienciador

A análise dos processos mentais é valiosa, pois nos revela o mundo através da percepção do Experienciador. Indica o conteúdo da consciência que pode ser projetado neste processo. Assim, na análise dos processos mentais, entramos em contato com percepções, desejos, emoções, aspectos cognitivos, que são representados nos textos através dos processos mentais e seus participantes.

1.2.2.1.3 Orações Relacionais

Os processos relacionais são os processos do ser e do ter. São representados principalmente pelo verbo ser. Podem também ocorrer com os verbos estar, parecer, permanecer, etc. Servem para caracterizar, ligando um participante Portador (quem será caracterizado) a outro chamado Atributo (característica do Portador), ou podem identificar, neste caso, ligando um participante Identificado a um elemento que o identifica – Identificador. Ocorre, assim, uma primeira divisão para os processos relacionais: os atributivos e os identificativos. Para os atributivos, a relação é “a é atributo de x” e para os identificativos, “a é a identidade de x” (HALLIDAY, 1994, p. 119)

Processos Relacionais Atributivos		
(100) Elas	não <u>são</u>	uniformes.
Participante: Portador	Processo Relacional Atributivo	Participante: Atributo

Processos Relacionais Identificativos		
(47) Diretriz	é	a linha de orientação.
Participante: Identificado	Processo Relacional Identificativo	Participante: Identificador

A relação estabelecida entre os participantes no processo relacional podem ser subdivididas em (HALLIDAY, 1994, p. 119):

(1) Intensiva ‘x é a’ Ex.: *A diretriz é mais perene (30)*

(2) Circunstancial ‘x está em a’ (onde *está em* pode se estender para estar em, estar sobre, estar com, etc.) Ex.: *Metade ainda está no Ensino Fundamental.(226)*

(3) Possessivo ‘x tem a’ Ex.: *Os cursos do ensino médio terão equivalência legal. (407)*

Essas relações podem estar presentes tanto nos processos relacionais atributivos como nos identificativos:

Tipo	Atributivo	Identificativo
Intensivo	Ela é rica	Ela é a professora de Inglês.
Circunstancial	O carro está na esquina.	Meu carro é aquele na esquina.
Possessivo	Ela tem dinheiro.	O dinheiro é do seu pai.

Quadro 11 – Tipos de Processos Relacionais
Adaptado de Halliday, 1994, p. 119.

Nos processos relacionais atributivos, estamos caracterizando algo, atribuindo-lhe uma qualidade, já nos processos relacionais identificativos, não se trata de uma característica que alguém atribui a algo/alguém e sim a identidade deste algo/alguém, o que nos faz conhecê-lo, identificá-lo, diferenciá-lo dos demais. Não é um valor pessoal, como no Atributo, no qual se pode caracterizar algo como bom ou ruim, conforme uma visão em particular. Há alguns aspectos gramaticais que nos ajudam a diferenciar os processos atributivos dos identificativos. O principal, segundo Thompson (2004, p. 99), é a reversibilidade. Os processos identificativos são reversíveis e os atributivos não:

Reversibilidade dos Processos Relacionais	
Processos Relacionais Atributivos	Processos Relacionais Identificativos
O rapaz é rico. Rico é o rapaz (não usual)	Esta é a professora. A professora é esta. (usual)
Aquele livro parece pesado. Pesado parece aquele livro (não usual)	Minha bagagem é a mala marrom. A mala marrom é minha bagagem. (usual)

A reversibilidade dos processos relacionais identificativos nos permite estabelecer duas formas de identificação. Podemos identificar alguém ou algo, dando-lhe um Valor ou uma Característica (HALLIDAY, 1994, p.124). Na oração 'Leila é a diretora da escola', estou identificando Leila por um Valor (diretora da escola). Já em 'O mal do século é a falta de tempo', estou identificando o mal do

século por uma Característica (a falta de tempo). A relação entre estas entidades é: ‘Característica representa o Valor’ e ‘o Valor é representado pela Característica’:

Processos Relacionais Identificativos – Característica e Valor		
(271) A origem social	é (representa)	O fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média (...)
Identificado Característica	Processo Relacional Identificativo	Identificador Valor
(*) O mal do século	é (é representado pela)	a falta de tempo.
Identificado Valor	Processo Relacional Identificativo	Característica

O levantamento dos processos relacionais em um texto possibilita uma análise sobre as identidades envolvidas, sobre a avaliação, caracterização que damos às pessoas, aos eventos, às coisas.

1.2.2.1.4 Orações Verbais

Processos verbais são os processos do dizer. Estão relacionados à transferência de mensagens através da linguagem. Seus participantes principais são o Dizente – aquele que pratica o processo – e a Verbiagem – aquilo que foi dito (Halliday, 1994, p. 140). O participante Dizente não precisa ser necessariamente humano, pode ser representado por entidade com traço [-] humano. A Verbiagem é realizada por um grupo nominal. Quando, no lugar da Verbiagem, houver outra oração, tem-se uma Citação (discurso direto) ou Relato (discurso indireto).

Orações Verbais		
(72) a Constituição e a legislação (...)	permanecem reafirmando	que é preciso garantir uma base comum nacional de formação.
Dizente	Processo verbal	Relato (oração projetada)
O aluno	descreveu	sua família.
Dizente	Processo verbal	Verbiagem – grupo nominal

Os processos verbais admitem outros dois participantes (HALLIDAY, 1994, p. 141):

- O Receptor – a quem o processo verbal é dirigido, o destinatário da fala.
- O Alvo – objeto da fala, o foco do processo verbal.

Participantes dos Processos Verbais		
(*) Os noticiários	relataram	como ocorreu o assalto.
Dizente	Processo verbal	Verbiagem – o que foi dito
(*) Eu	perguntei	a Helena.
Dizente	Processo verbal	Receptor – a quem é dito
(*) Ela	criticou	o técnico.
Dizente	Processo verbal	Alvo – de quem se fala

Uma importante característica dos processos verbais é a capacidade de projetar o que foi dito em outra oração. Assim, há uma oração projetante, que contém o processo verbal, e uma oração projetada, que pode conter qualquer outro tipo de processo. As orações projetadas podem aparecer como citação ou relato:

Processo Verbal – orações projetadas		
(*) Ele	disse	que iria sair
Dizente	Processo Verbal	Relato (discurso indireto)

(*) Ele	disse:	vou sair.
Dizente	Processo Verbal	Citação (discurso direto)

Os processos verbais podem ser analisados pelo seu poder interdiscursivo. Ao projetar um discurso de outrem, o dizente pode omitir, reformular discursos e assim manipular informações.

1.2.2.1.5 Orações Comportamentais

Processos comportamentais situam-se entre os mentais e materiais⁶. Não apresentam características próprias que os definam (HALLIDAY, 2004, p. 139). Podemos classificá-los como aqueles que indicam comportamentos humanos de ordem fisiológicas como em *Ele tossiu muito*, e psicológicas como em *Ela suspirava*. É necessário um participante consciente ou uma figura personificada. Em geral, esses processos aparecem com um único participante: o Comportante, que executa o comportamento. Em alguns casos, podem vir acompanhados de uma Extensão que recebe o nome de Comportamento:

Processo Comportamental		
(*) Ele	sorriu.	
Comportante	Processo Comportamental	
(*) Ele	deu	um suspiro.
Comportante	Processo Comportamental	Comportamento

Por estarem entre os processos mentais e materiais, partilhando características de ambos, não podemos classificar, com exatidão, verbos como próprios do processo comportamental, a definição virá do contexto. O verbo pensar, por exemplo, é classificado como processo mental em *Estou pensando em sair por aí*; já em *Silêncio! Estou pensando!*, é classificado como processo comportamental.

⁶ Ver figura 1.1 – Os tipos de processos.

Em linhas gerais, conforme Halliday (1994, p. 139), os processos comportamentais podem indicar:

- Posturas corporais – dançar, cantar, sentar, deitar;
- Processos fisiológicos – espirrar, respirar, dormir, desmaiar, tossir;
- Ações do dizer representadas por um comportamento – tagarelar, murmurar;
- Ações conscientes representadas como comportamento – olhar, sonhar, preocupar, ouvir.

1.2.2.1.6 Orações Existenciais

Processos Existenciais são os processos do existir. Os principais verbos são haver, existir, acontecer. Necessitam de apenas um participante, chamado de Existente, que pode ser pessoa, objeto, ação, evento. Em alguns contextos, verbos como surgir e emergir podem ser considerados como processos existenciais.

Processo Existencial	
(471) Há	um forte anseio de inclusão (...)
Processo Existencial	Existente

O quadro abaixo resume os tipos de processos e participantes do Sistema de Transitividade, proposto por Halliday:

Processo	Domínio	Participantes
Material Constrói o mundo material, do fazer	Fazer Acontecer	Ator – executor Meta – afetado Escopo – não afetado Beneficiário – Recebedor ou Cliente

Mental Constrói e projeta o mundo interno da consciência	Experiência interna: pensar, conhecer, gostar, perceber	Experienciador – o que sente, pensa, deseja Fenômeno – aquilo que foi pensado, conhecido, gostado ou percebido.
Relacional atributivo Constrói relações de descrição	Caracterizar ou atribuir qualidade	Portador – o que é descrito Atributo – a descrição
Relacional identificativo Constrói relações de identificação e igualdade	Decodificar sentidos conhecidos e codificar novos sentidos	Identificado – o que é para ser identificado Identificador – a nova identidade Característica – forma Valor – função
Verbal Constrói o dizer	Representa experiências como discurso	Dizente – executor Verbiagem – o que foi dito Receptor – para quem foi dito Alvo – foco do processo
Comportamental Constrói a consciência do comportamento	Comportamento fisiológico e psicológico	Comportante – executor Comportamento – extensão
Existencial Constrói a existência	Introduz a existência de novos participantes	Existente

Quadro 12 – Sistema de Transitividade – Tipos de processos

1.2.2.2 Circunstâncias

As Circunstâncias podem ocorrer com todos os tipos de processos. Trazem uma informação adicional para a oração, respondendo a questões como Onde? Como? Quando? Por quê?. As Circunstâncias ampliam as informações sobre o

acontecimento ou a ação expressa na oração. São as Circunstâncias as responsáveis por, entre outras coisas, oferecer a localização temporal ou espacial de um processo, indicar o modo como o processo se realiza, informar a causa do processo. Halliday e Matthiessen (2004, p. 263-277) apontam para nove tipos de circunstâncias:

- (1) Extensão – adicionam informações sobre a distância espacial: “corri **5 km**”; sobre a duração do processo: “dormiu **por duas horas**”; sobre frequência: “A Lei indica explicitamente essa desconcentração **em pelo menos dois momentos**” (65).
- (2) Localização – adicionam informações sobre o lugar em que ocorre o processo: “A preocupação constitucional é indicada **no Artigo 210 da Carta Magna**” (75); sobre a localização no tempo: “A sustentabilidade do desenvolvimento, **até os anos 70...**”(554).
- (3) Modo – adicionam informações sobre o meio pelo qual o processo acontece: “Eles vieram **de ônibus**”; sobre uma qualidade do processo: “A Lei indica **explicitamente** essa desconcentração” (65); sobre uma comparação: “Ele é forte **como um leão**”; sobre uma gradação: “Nós **quase** caímos”.
- (4) Causa – adicionam informações sobre a razão pela qual o processo acontece: “Atrasou-se por causa **do trânsito**.”(*); sobre a finalidade para a qual o processo acontece: “A LDB cria condições **para a descentralização**” (60); sobre a entidade por cujo interesse ou para quem o processo é realizado: “Ela parou de fumar **por seus filhos**” (*).
- (5) Contingência – adicionam informações sobre uma condição para a realização do processo: “a correção do fluxo de alunos desse nível, **se bem sucedida...**” (180); sobre uma concessão ao processo: “Outros tantos dessa faixa etária, **embora no sistema educacional...**” (176); sobre uma ausência para a realização do processo: “**Na falta de provas**, o réu foi absolvido”(*).
- (6) Companhia – adicionam informações sobre companhia, que pode ser comitativa: “Ana foi ao cinema **com Maria**” (*); ou aditiva: “Ana foi ao cinema **assim como Maria**”(*).

- (7) Papel – adicionam informações sobre forma: “Vim **como amigo**”(*); sobre produto: “Foi traduzido **em muitas línguas**”(*).
- (8) Assunto – adicionam informações sobre o assunto envolvido no processo: “Ele se preocupa **com sua saúde**” (*).
- (9) Ângulo – adicionam informações sobre o ponto de vista adotado na oração: “**Segundo Horta**, a interpretação dos educadores liberais para a expressão diretrizes...(43)”.

Apesar de serem elementos considerados adicionais na oração, as circunstâncias desempenham um importante papel nos textos. O falante/escritor, através das Circunstâncias, situa seu interlocutor conforme o que deseja que este apreenda, sugerindo a orientação que deve ter sobre os eventos mencionados.

O quadro abaixo, adaptado de Cunha e Souza (2007, p. 61), sintetiza os tipos de Circunstâncias:

Tipos de Circunstâncias	Significação	Exemplos
De Extensão Duração espacial Duração temporal Frequência	Constroem desdobramentos do processo em espaço (a distância no espaço no qual o processo ocorre) e tempo (a duração no tempo durante a realização do processo.	Nadou 4 quilômetros . Caminhou por sete horas . Ele pratica esporte duas vezes por semana .
De Causa Razão Finalidade Para quem o processo é realizado	Constrói a razão pela qual o processo se atualiza.	Não fui ao trabalho por causa da chuva . Estudei para passar no vestibular . Fiz o bolo para minha mãe .
De Localização	Constroem a localização	Pedro acordou às sete

Tempo Lugar	espacial e temporal na qual o processo se realiza.	horas. Mauro caminha na praia.
De Assunto	Relaciona-se aos processos verbais e é um equivalente circunstancial da verbiagem.	Discutiram sobre política.
De Modo Meio Qualidade Comparação Gradação	Constrói a maneira pela qual o processo é atualizado.	Vim de carro. Almoçamos tranquilamente. Ele é forte como um leão. Ele quase acertou.
De Papel Forma Produto	Constrói a significação de ser ou tornar-se circunstancialmente.	Vim aqui como amigo. Traduzi o texto para o inglês.
De Companhia	É uma forma de juntar participantes do processo e representa os significados de adição, expresso pelas preposições “com” ou “e”, ou de subtração expresso pela preposição “sem”.	Amélia foi ao cinema como o namorado. João saiu sem o filho
De Contigência Condição Concessão Ausência para a realização do processo	Constrói informações sobre a condição, concessão ou ausência para a realização do processo.	Caso haja vazamento, chame o encanador. Embora soubesse do vazamento, não chamou o encanador. Na falta de um encanador, ele mesmo consertou o vazamento.
De Ângulo	Constrói o ponto de vista	Segundo especialistas, a

	adotado na oração.	situação será modificada.
--	--------------------	---------------------------

Quadro 13. Tipos de Circunstâncias. Fonte: CUNHA, SOUZA, 2007, p. 61 (Adaptado)

1.3 A Taxionomia de Theo van Leeuwen

Theo van Leeuwen (1997) propõe teoria e metodologia para a análise de categorias dos agentes sociais presentes no texto. Sua abordagem parte dos significados da metafunção ideacional – o Sistema de Transitividade – e esboça diversas estruturas linguísticas responsáveis pela representação dos atores sociais no texto. Essa representação tem caráter sócio-semântico e linguístico. O autor adverte que a investigação sobre os agentes sociais (agência sociológica, em suas palavras) não deve ater-se somente a aspectos linguísticos, correndo o risco de se ignorarem exemplos relevantes de agência. De acordo com van Leeuwen:

a agência sociológica nem sempre é realizada pela agência linguística, pelo papel gramatical do <agente>, e pode também ser realizada de muitos outros modos, por exemplo, através de pronomes possessivos... ou através de um sintagma preposicional introduzido por <from>. (VAN LEEUWEN in PEDRO, 1997, p. 169)

Torna-se mais viável falarmos, então, em atores sociais, uma vez que nem sempre os atores sociais representados nos textos estarão no papel de agente.

Representação dos Atores Sociais
Eles registraram em nossa empresa uma queda brusca de preços.
Atores sociais: Eles - pronome pessoal (agente) Nossa – pronome possessivo (não-agente)

A taxionomia de van Leeuwen, apresentada na figura 5, tem como categorias principais a Inclusão e a Exclusão, destas derivam as demais categorias. Nos textos, os atores sociais envolvidos no evento social podem ser incluídos ou excluídos, conforme os interesses do autor em relação ao leitor (van LEEUWEN, 1997, p. 180). A Exclusão pode não ter um interesse persuasivo, ser apenas uma questão de

considerar o ator social, então suprimido, como algo conhecido do leitor, facilmente recuperado por inferência (Ibid., 1997, p. 180); por outro lado, o apagamento do ator social, sua exclusão, pode ser um traço de uma posição ideológica ou relação de poder manifesta no texto.

1.3.1 Exclusão

A Exclusão, para van Leeuwen (1997, 2008), apresenta-se em duas formas, como Supressão e como Encobrimento. Na Supressão, o ator social não é mencionado em nenhum momento do texto. Inferimos sua existência pelo conhecimento que temos sobre o evento social analisado. Por exemplo, na prática educacional, entre os atores envolvidos, existem aqueles que fazem parte da coordenação pedagógica. Em determinado texto, estes atores sociais podem não estar representados linguisticamente no texto, mas sabemos que eles fazem parte do universo dessa prática social. Nesse caso, há Supressão de atores sociais. No caso do Encobrimento de atores sociais (*colocar em segundo plano*, nas palavras de van Leeuwen, 1997), o ator social pode ser recuperado em alguma parte do texto. Não se trata de uma ausência total do ator social e sim um apagamento em algum momento do texto. Esse Encobrimento do ator social pode diminuir sua importância na representação social, por colocá-lo em segundo plano, dispensável à prática.

A Supressão pode ser realizada linguisticamente, conforme van Leeuwen (1997), nos seguintes casos:

- a) Apagamento do agente da passiva. Frases como “Os manifestantes foram presos”, em que o agente foi apagado, revelam a supressão do agente ao dizer quem foi preso, mas não por quem.
- b) Orações infinitivas funcionando como um participante⁷ gramatical. São orações não finitas, sem conectivo, no lugar de um participante, como em “Melhorar a educação é necessário”, em que *melhorar a educação* (oração não finita) aparece como participante portador. O uso deste tipo de oração

⁷ Participante aqui é uma categoria gramatical tal qual expressa por Halliday, na LSF.

torna pouco acessível o agente responsável por *melhorar*, o que pode ter cunho ideológico.

- c) Apagamento do participante Beneficiário. O Beneficiário, seja Recebedor ou Cliente (ver participantes no item 1.2.2.1.1), não aparece no texto. Como em “As diretrizes indicam a direção a seguir”, em que não aparece o ator social que irá receber esta indicação.
- d) Nominalizações (substantivos processuais). Orações como “as diretrizes irão garantir a formação básica”, em que o substantivo *formação* funciona como nome, mas se refere a uma atividade, *formar*. Neste caso, o ator social envolvido na atividade formar é excluído.
- e) Adjetivações de processo. Os processos podem ser representados por adjetivos como duvidoso, legítimo, valioso. Podemos questionar: duvidoso para quem? Quem legitima? Valioso para quem? Não podemos avaliar com precisão o ator social envolvido.
- f) Voz média – exclusão de um participante agentivo. Conforme Halliday (1985), a voz média caracteriza-se por não apresentar um traço de ‘agência’, como em “A porta abriu”, “O vaso caiu”. Em ambas, poderia ser incluso um agente para abrir a porta ou deixar o vaso cair⁸. O processo é representado como agindo por conta própria.

Não podemos determinar com clareza se a supressão de atores sociais deveria ser recuperada ou não pelo escritor ou pelo leitor (VAN LEEUWEN, 1997). Conforme alega o autor (Ibid.), a supressão dos atores sociais pode ser um caso de acreditar que o leitor reconheça com facilidade os atores envolvidos ou pode ter a intenção de bloquear o acesso a uma informação sobre uma prática social. Salieta van Leeuwen (1997, p. 183) que, nesses casos, a questão é que a prática representada não será “quer examinada quer contestada”.

As estratégias de Supressão dos atores sociais descritas acima podem ser aplicadas também no caso do Encobrimento, mas neste caso, o ator social aparece

⁸ Apenas é considerada voz média quando realmente não há um traço de agência. Em frases como A porta foi aberta, não se considera uma voz média e sim voz efetiva, o que ocorreu foi um apagamento do agente da passiva (Halliday, 1985, p.169)

em algum outro momento do texto. O Encobrimento também pode ser expresso através de elipses. Atores sociais podem aparecer e serem encobertos em diversos momentos do texto. Segundo van Leeuwen, a Supressão e o Encobrimento “secundarizam os actores sociais em graus diferentes, mas ambos desempenham o seu papel na redução da quantidade de vezes que actores sociais específicos são explicitamente referidos” (1997, p. 183).

1.3.2 Inclusão

Na Inclusão, os atores sociais são reconhecidos e expressos no texto. Podemos analisar esses atores em três níveis (VAN LEEUWENN, 1997, 2008):

- a) Como ocorreu a forma de ativação do ator social?
 - a. Participação
 - b. Circunstancialização
 - c. Possessivação
- b) Como os atores sociais são organizados?
 - a. Ativação
 - b. Passivação
- c) Os atores sociais são incluídos no texto através de que formas linguísticas?
 - a. Personalização
 - b. Impersonalização

Alguns itens têm suas subdivisões, começaremos com a participação, circunstancialização e possessivação

1.3.2.1 Inclusão: participação, circunstancialização e possessivação

Participação, circunstancialização e possessivação são as formas linguísticas com as quais os atores sociais podem ser inclusos em um texto. Portanto, essa distinção estará presente em todas as outras subdivisões. São formas de ativação dos atores sociais. Posso ter um ator social ativado pela participação, como em O

professor saiu, em que o ator social ativado *O professor* é expresso pelo participante ator, ou o ator social passivado pela participação como *O professor vendeu o livro ao aluno*, em que o ator social *aluno* é expresso por um participante Beneficiário (ver ativação e passivação).

Chamamos de participação, quando o ator social é expresso através de um dos participantes das categorias gramaticais levantadas por Halliday (1994, 2004). Assim o ator social pode ser um Ator, Experienciador, Comportante, Dizente, Existente, Portador, Identificado, Identificador, Receptor, Meta, Beneficiário:

Inclusão por participação		
O professor	dispensou	os alunos.
Ator	Processo Material	Meta
O professor: ator social expresso pelo participante Ator		
Os alunos: ator social expressos pelo participante Meta		

A circunstancialização ocorre quando o participante é expresso pela categoria circunstância do Sistema da Transitividade (ver item 1.2.2.2). Van Leeuwen não aborda com profundidade esta categoria, mas podemos citar como exemplos:

Inclusão por circunstancialização			
O professor	saiu	com os alunos.	
Ator	Pr. Material	Circunstância - companhia	
Os alunos: atores sociais expressos pela circunstância.			
Manifestações	contra grupos racistas	têm sido	frequentes.
Portador	Circunstância - assunto	Pr. Relacional	Atributo
Grupos racistas: atores sociais expressos pela circunstância.			

Na possessivação, o ator social é expresso através de um pronome possessivo⁹:

Inclusão por possessivação		
Nossa empresa	enfrentou	a crise
Pronome possessivo <i>nossa</i> expressa os atores sociais representantes da empresa.		

1.3.2.2 Ativação e Passivação

Ativação e Passivação são as formas de organização dos atores sociais incluídos no texto. Na ativação, o ator social é o participante que realiza a atividade, não pode ser o que se beneficia ou aquele que é afetado por ela. Assim, há como exemplos os participantes: Ator, Dizente, Experienciador, Portador, mas jamais a Meta ou o Beneficiário:

Inclusão de atores sociais - ativação		
Os alunos	fizeram	a prova.
Participante: Ator Ator social ativo	Processo Material	Participantes: extensão
Os alunos	adoraram	a palestra.
Participante: Experienciador Ator social ativo	Processo Mental	Fenômeno
Os alunos	disseram	que a palestra foi ótima.

⁹ Na língua inglesa, pode ser expresso pelo genitivo pré-modificando uma nominalização ou um substantivo processual (VAN LEEUWEN, 1996, p. 189)

Participante:	Processo Verbal	Relato
Dizente		
Ator social ativo		
Os alunos	estão	participativos.
Participante:	Processo	Relacional Atributo
Portador	Atributivo	
Ator social ativo		

A passivação ocorre quando o ator social não é o participante que realiza a ação, podendo ser o que é afetado pelo processo (Meta), o que se beneficia (Beneficiário). Em todos os casos, não é o participante principal, responsável pela agência do processo. Van Leeuwen (1997,2008) subdivide a passivação em Sujeição e Beneficialização.

A Sujeição pode ocorrer através:

- a) do participante Meta no processo material, do participante Fenômeno no processo mental:

Inclusão dos atores sociais – passivação - sujeição por participação		
O professor	pensou	em seus alunos.
Experienciador	Processo mental	Fenômeno
Alunos: atores sociais inclusos passivos (Sujeição) expressos pelo participante Fenômeno.		
O diretor	demitiu	o professor.
Ator	Processo Material	Meta
O professor: ator social incluso passivo (Sujeição) expresso pelo participante Meta.		

- b) da circunstancialização, através de um sintagma preposicionado:

Inclusão de atores sociais – passivação – sujeição por circunstancialização			
O ataque	contra os moradores	durou	horas.
Ator	Circunstância	Processo Material	Circunstância
Os moradores: ator social incluso passivo (Sujeição) expresso pela Circunstância			

- c) da possessivação. O ator social passivado é expresso em um sintagma preposicionado com “de” indicando posse/propriedade e pós-modificando uma nominalização. Abaixo a expressão ‘dos meninos’ modifica a nominalização ‘carência’ :

Inclusão dos atores sociais – passivação – sujeição por possessivação
A carência dos meninos de rua é notada por toda população.
Meninos de rua: atores sociais inclusos passivos (Sujeição) expressos por possessivação.

- d) da pré-modificação adjetival (um substantivo precede o adjetivo):

Inclusão dos atores sociais – passivação – sujeição por pré-modificação adjetival
A tolerância racial foi reivindicada.
Tolerância racial: atores sociais (diversas raças) são passivados, receberam a tolerância (pré-modificador adjetival).

A Beneficialização pode ocorrer através:

- a) da participação. Atores sociais passivados são expressos pelos participantes Receptor ou Cliente do processo material; Receptor do processo verbal:

Inclusão dos atores sociais – passivação Beneficialização		
Falaram	para os alunos	sobre a escola.
Pr. Verbal	Receptor	Alvo
Os alunos – ator social incluso passivo (beneficialização) expresso pelo participante receptor.		

Importante salientar que a ativação e a passivação na taxionomia de van Leeuwen não correspondem ao que reconhecemos em nossa gramática como voz ativa e voz passiva. Podemos ter um ator ativo em construções com voz passiva como em “as regras foram estipuladas pelos alunos”. Alunos é um ator social incluso por ativação, expresso, no caso da gramática tradicional, pelo agente da passiva; no caso da LSF, pelo participante Ator.

1.3.2.3 Personalização e Impersonalização

Os atores sociais podem ser incluídos nos textos de forma personalizada ou impersonalizada. Na Personalização, os atores sociais são expressos por nomes próprios, pronomes pessoais, pronomes possessivos, relativos, interrogativos ou por substantivos que apresentem o traço [+] humano em seu significado. A Impersonalização ocorre quando os atores sociais são expressos por substantivos abstratos ou concretos com o traço [-] humano. Van Leeuwen (1997, 2008) subdivide a Personalização em Determinação e Indeterminação.

Personalização por Indeterminação ocorre quando o ator social não é especificado, aparece como anônimo através de pronomes indefinidos ou referência exofórica¹⁰ generalizada:

¹⁰ Chamamos de referência exofórica quando o referente está fora do texto. No caso da indeterminação por relação exofórica, o referente que expressa o ator social está fora do texto.

Inclusão de atores – Personalização - Indeterminação
Muitos duvidaram do êxito do trabalho.
Muitos: ator social incluso, personalizado e indeterminado

Os atores sociais na Indeterminação assumem um caráter anônimo (van Leeuwen, 1997, 2008), como se ao falante/escritor interessasse que estes atores sociais tivessem suas identidades como irrelevantes para o leitor. O autor (Ibid.) adverte que, no caso de referência exofórica generalizada, é dado ao ator social “um tipo de autoridade impessoal, uma noção de força coerciva invisível, mas poderosamente sentida” (VAN LEEUWEN, 1997, p.199).

A Personalização dos atores sociais por determinação é subdividida nas seguintes categorizações de análises:

a) Associação ou Dissociação

Associação acontece com o agrupamento de atores sociais. Em “O professor saiu com os alunos”, há associação de atores sociais. Assim também ocorre em “Os alunos, os professores e a coordenação decoraram a escola”. Nos textos, as associações fazem-se e desfazem-se (van Leeuwen, 1997, p.198). Ao se desfazerem, ocorre dissociação, quando um ator social poderia aparecer em grupo, mas não aparece. No trecho: “Pais e mães possuem responsabilidades sobre os filhos. As mães devem...”, há os atores pais e mães associados na primeira oração e o ator social mãe aparece dissociado na segunda oração.

b) Diferenciação ou Indiferenciação

O ator social individual ou como grupo de atores pode aparecer diferente de outros. Há dois atores sociais comparados em um texto. Essa diferenciação traz traços ideológicos para o texto, uma vez que pode contribuir para o expurgo, a inferiorização de um ator social. A diferenciação é uma forma de demarcar relações de poder. Na frase “Os alunos com bom rendimento já

saíram de férias, os demais terão aula por mais dez dias”, há a diferenciação entre os alunos com bom rendimento e os demais. A Indiferenciação pode ser entendida como quando não ocorre a diferenciação. Em “Os alunos saíram de férias”, não há diferenciação entre os que saíram e os que não saíram, logo, Indiferenciação.

c) Categorização ou Nomeação

A Categorização ocorre quando os atores sociais são representados pela identidade ou função que compartilham com os outros (VAN LEEUWEN, 1997, 2008). Há três tipos de categorização: a funcionalização, identificação e a avaliação.

- Funcionalização – o ator social é representado pela atividade que realiza. Exemplo: o professor, a atriz.
- Identificação – o ator social é representado não pelo que faz e sim pelo que é. Pode ocorrer por Classificação, Identificação relacional ou Identificação física.
 - Classificação – os atores sociais são expressos por categorias de identificação construídas sócio-historicamente. A classificação serve para separar classes de pessoas em relação a idade, sexo, religião, posição social. É uma importante categoria de análise por ser usada para expressar relações de poder, colocando à margem os atores considerados “inadequados” para a sociedade. Exemplo: os desabrigados (posição social), os adventistas (religião).
 - Identificação relacional – os atores sociais são representados pelas relações de parentesco ou de trabalho. Exemplos: filho de Maria, empregado do José, defensores dos marginais.

- Identificação física – os atores sociais são representados pelas qualidades físicas. Exemplos: a morena, o negro.
- Avaliação – os atores sociais “são referidos em termos que os classificam, como bons ou maus, amados ou odiados, admirados ou lamentados” (VAN LEEUWEN, 1996, 2008). Exemplos: minha querida, o desgraçado, o miserável.

Na Nomeação, os atores sociais são expressos em termos de sua identidade única. Podem ser representados pelo nome próprio, por letras e números, por títulos (mestre, doutor), afiliação. Exemplos: Pedro Santos, doutor.

d) Determinação única ou Sobredeterminação

A Determinação única ou Sobredeterminação está relacionada ao número de práticas sociais nas quais os atores sociais estão envolvidos. Na determinação única, o ator social está envolvido em uma única prática social e na Sobredeterminação, em duas. Van Leeuwen (1997, 2008) subdivide a Sobredeterminação que não serão expostas por não aparecerem no *corpus*.

A Impersonalização é uma estratégia muito utilizada em gêneros institucionais como o que será analisado neste trabalho. Os atores sociais são substantivos concretos sem o traço [+] humano ou substantivos abstratos (VAN LEEUWEN, 1997, 2008). Esta Impersonalização dos atores sociais

pode encobrir a identidade e/ou o papel dos actores sociais; pode fornecer autoridade impessoal ou força a uma actividade ou qualidade de um actor social; e pode acrescentar conotações negativas ou positivas a uma actividade ou enunciado de uma actor social. (VAN LEEUWEN, 1997, p.210)

Van Leeuwen subdivide a Impersonalização em abstração e objetivação. “A abstração ocorre quando os actores sociais são representados por meio de uma qualidade que lhes é atribuída pela representação” (VAN LEEUWEN, 1997, p.208):

Inclusão de atores – Impersonalização – abstração
Quem tem problemas de aprendizagem, deve receber atendimento especializado.
Problemas – abstração impersonalizada do ator social com problemas de aprendizagem.

Na objetivação, há uma relação metonímica. O ator social ou a atividade a que está ligado é representado por uma referência metonímica. Subdivide-se em:

- a) espacialização – forma de objetivação em que o ator social é representado por uma referência espacial;
- b) autonomização do enunciado – forma de objetivação em que o ator social é representado pelo enunciado que produz como o relatório, o parecer, a pesquisa, neste caso, o ator que produziu o relatório, o parecer e a pesquisa é substituído pelo que produz;
- c) instrumentalização – forma de objetivação em que o ator social é representado pelo instrumento relacionado a sua atividade.
- d) somatização – forma de objetivação em que o ator social é representado por partes do corpo humano.

Assim:

Inclusão de atores – Impersonalização - objetivação	
Espacialização	O Brasil recebe milhares de turistas todos os anos. O STF advertiu sobre o engano.
Autonomização do enunciado	O relatório expôs o motivo da crise. O parecer foi favorável.
Instrumentalização	Houve facada no baile. A granada explodiu.

Somatização	Suas mãos se encontraram. Ele pôs a mão em seu ombro .
--------------------	---

A Impersonalização possibilita um apagamento do ator social responsável pela ação. Em frases como “O parecer foi favorável” não se sabe quem exatamente é o responsável pela ação. Conforme van Leeuwen, a Impersonalização

abunda na linguagem da burocracia, uma forma de organização da actividade humana que é constituída a partir da negação da responsabilidade, e governada por procedimentos impessoais que, uma vez colocados nos seus lugares, são quase impermeáveis à agência humana. Por fim, as abstrações acrescentam significados conotativos: as qualidades abstraídas dos seus portadores servem, em parte, para os interpretar e avaliar. (1997, p. 210)

No *corpus*, por se tratar de um gênero institucional, encontra-se a estratégia de impersonalização do agente e conseqüentemente uma negação da responsabilidade do mesmo sobre as ações em que estão envolvidos.

1.3.2.4 Genericização e Especificação

A Genericização e Especificação podem ocorrer combinadas com a personalização ou com a Impersonalização, portanto, não devem ser vistas como uma categoria que se contrapõe a essas. Trata-se de uma categoria de análise essencial, pois possibilita verificar se os atores sociais foram representados por classes ou individualizados.

Van Leeuwen (1997, p. 193) apresenta os seguintes recursos para a Genericização dos atores:

- a) através do plural não precedido por artigo:

Inclusão de atores – Genericização
Os dez primeiros colocados no concurso são alunos do Ensino Médio.

b) através do singular com um artigo definido ou indefinido:

Inclusão de atores – Gericização

Pode acontecer de um aluno se perder durante a excursão.

A Gericização possibilita a retirada simbólica dos atores sociais “do mundo da experiência imediata dos leitores” (VAN LEEUWEN, 1997, p. 194).

Van Leeuwen subcategoriza a Especialização em individualização e assimilação, ou seja, podemos especificar os atores sociais como indivíduos (individualização) ou como grupos (assimilação). Ex.: “A diretora Leila” (individualização), “Os diretores” (assimilação). Há uma relação de poder estabelecida na escolha sobre quais atores sociais serão representados de forma individual e quais serão assimilados. Em seu artigo, van Leeuwen (1997, p.194) relata uma pesquisa na qual “os jornais dirigidos à classe média tendem a individualizar as pessoas pertencentes às elites e a assimilar <peças comuns>, enquanto jornais dirigidos à trabalhadora, por vezes, individualizam <peças comuns>.” Investigar quais são os atores sociais individualizados e assimilados pode estabelecer relações de poder entre estes atores.

A Assimilação ocorre por Agregação ou Coletivização (VAN LEEUWEN, 1997, 2008). Na Agregação, os atores sociais são assimilados por dados estatísticos e na Coletivização não. Quantificadores definidos ou não, como 60%, a maioria, uma série de, são traços de agregação. Diretores e alunos são exemplos de Coletivização. Conforme o autor (Ibid, 1997, p. 195), a Agregação é comum em práticas que trabalham com dados estatísticos relativos à opinião pública, logo, torna-se uma estratégia “para regulamentar a prática e para produzir uma opinião de consenso, mesmo que se apresente como mero registro de factos.” (Ibid, 1997, p. 195).

Estas categorias serão aplicadas neste trabalho para levantar como os atores sociais são representados nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

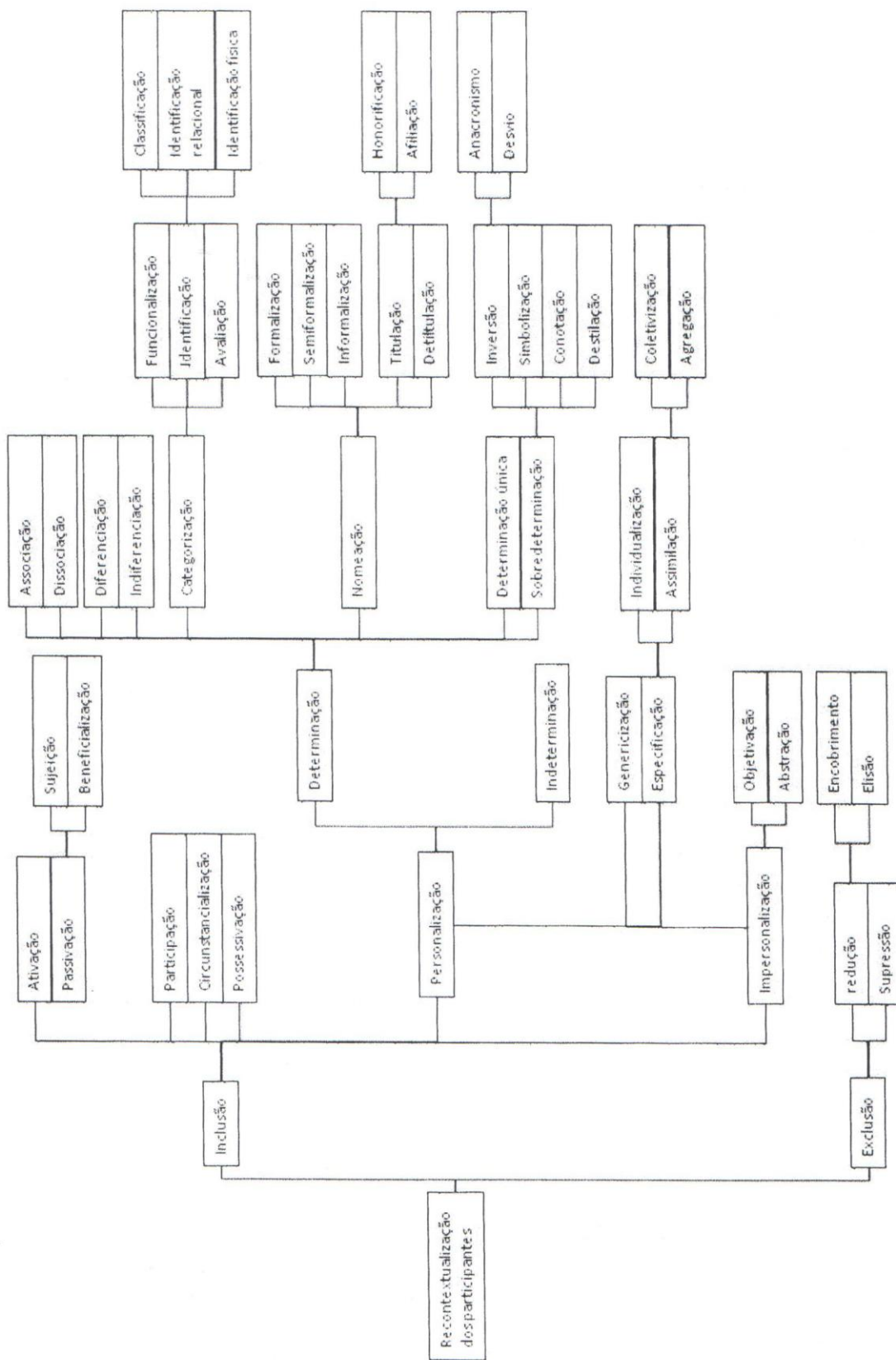


Figura 5. A representação dos atores sociais no discurso: rede de sistema.
 Fonte: VAN LEEUWEN in PEDRO, E.1997, p. 219

1.4 Conclusão

Neste capítulo, apresentei a base teórica que dará suporte a esta pesquisa. A Análise do Discurso Crítica concebe a linguagem como prática social e fornece subsídios para análise do texto em sua interação com as estruturas sociais. Assim, utilizo nesta pesquisa, os princípios adotados pela ADC, sobretudo, o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001). Juntamente com os pressupostos da ADC, apresentei a teoria da Representação Social de Moscovici (2010), que colabora nesta pesquisa com os conceitos de ancoragem e objetivação. Discorri sobre os conceitos da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004). O foco esteve na Metafunção Ideacional, no Sistema de Transitividade, por ser esta a Metafunção responsável pela língua como sistema de representação. Por fim, apresentei a taxionomia de van Leeuwen (1997, 2008), expondo as categorias socio-semânticas da representação dos atores sociais. No próximo capítulo, abordo sobre a metodologia adotada nesta pesquisa, situo o *corpus* e levanto algumas considerações sobre os critérios adotados para esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

Neste capítulo apresento o *corpus* e a metodologia adotada para a análise dos dados. O capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira, retomo os objetivos e questões de pesquisa. Na segunda seção, faço a descrição do corpus, abordando o contexto de cultura e contexto de situação no qual está inserido. Em seguida, apresento os procedimentos de análise dos dados e, finalmente, esclareço os critérios adotados para análise nesta pesquisa. Finalizando, apresento a conclusão esclarecendo como os procedimentos de análise auxiliarão a responder às questões de pesquisa.

2.1 Objetivos e questões de pesquisa

A presente pesquisa parte do pressuposto de que a linguagem relaciona-se dialeticamente com a sociedade. A linguagem determina e é determinada pela realidade social. Logo, analisar as escolhas linguísticas realizadas para representar os atores sociais envolvidos em um discurso institucional como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio torna-se de extrema importância por proporcionar uma compreensão mais aguçada sobre esta representação. Conforme Fowler (apud IKEDA, 2005, p. 48), “na medida em que sempre há valores implicados no uso da língua, deve sempre ser justificável praticar um tipo de linguística direcionada para a compreensão de tais valores”.

O *corpus* foi delimitado no subitem dois “Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação” do texto *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. O recorte justifica-se por ser este subitem o responsável por apresentar os atores sociais envolvidos na prática social pedagógica de interesse da pesquisa e para viabilização da pesquisa. O foco nesse texto é a representação discursiva dos atores sociais como os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola. Pretendo verificar

como esses atores sociais são representados no *corpus* e as implicações dessas representações.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram escolhidas pela sua importância na área da Educação. Trata-se de um documento que regula a prática pedagógica. Foi criada para atender às determinações já previstas na LDB, documento que o precede e a partir das DCNEM organizaram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em suas três áreas de interesse: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. As DCNEM encontram-se em uma cadeia de gêneros (FAIRCLOUGH, 2003) como um gênero institucional que responde a uma determinação legal (a determinação da LDB) e a partir do qual outros gêneros foram criados. As DCNEM foram referências para os PCNs e motivaram a divulgação de artigos, dissertações, notícias etc.

Por se tratar de um texto de grande extensão, foi necessária a delimitação do *corpus*. Após várias leituras, optei pelo capítulo 2, por revelar-se o capítulo com maior diversidade de atores sociais. Investigar os atores sociais na prática pedagógica decorre do meu interesse em identificar os processos ideológicos e hegemônicos que permeiam o discurso pedagógico.

O objetivo maior das DCNEM é regulamentar a prática pedagógica a fim de proporcionar formação básica de qualidade à Nação. Ao pensarmos em qualidade de ensino, sabemos que vários atores sociais podem estar diretamente responsabilizados por essa conquista. Esse foi um dos quesitos que utilizei para examinar quais seriam os atores sociais a serem analisados. Na prática pedagógica, podemos colocar como principais atores sociais os alunos e os professores. Considerei que esses atores deveriam ser o foco na análise. Mas a qualidade do ensino não depende apenas de professores e alunos. Há diretores, coordenadores pedagógicos, governo, sem falar nos demais funcionários que estão envolvidos na prática (secretários, serventes, etc). Deparei com outra questão que merecia uma reflexão: coordenadores pedagógicos, diretores e professores aparecem no *corpus* de forma indireta pelas atividades que realizam e não como atores sociais explícitos. Como as atividades realizadas por professores, coordenadores e diretores estão interligadas, tornou-se difícil identificar a atividade de cada ator social. Por outro

lado, há uma forte presença no *corpus* do ‘sistema de ensino’ e das ‘unidades escolares’, instituições que abrigam professores, coordenadores, diretores. Por haver, no *corpus*, inclusão do ator social professor, considerei esse ator social isoladamente e, como não há uma menção direta aos atores sociais coordenador e diretor, entendi que estão incluídos no sistema de ensino e na escola. A questão passou a ser se deveria considerar o sistema de ensino e a escola como um único ator ou como atores sociais separados. Optei por analisá-los como atores sociais separados devido às responsabilidades que lhes são atribuídas acerca da qualidade do ensino. Além desses atores, as ‘diretrizes’ são apresentadas como as responsáveis pela formação básica comum nacional. Como trata de uma representação abstrata de algo imprescindível à prática pedagógica (diretrizes nortearão os trabalhos na área educacional a fim de garantir a formação básica de qualidade à nação) restou-me indagar: quem são os responsáveis por estabelecer as diretrizes? O intuito era chegar a um ator social passível de análise. Considerando-se as questões acima, os atores sociais selecionados para análise foram:

- a) Os responsáveis pelo estabelecimento das DCNEM - por serem eles os atores sociais que propõem as diretrizes para a formação básica comum no Ensino Médio .
- b) O professor – por ser um ator social diretamente ligado à formação básica comum no Ensino Médio.
- c) O aluno – por ser o ator social que irá receber a formação básica comum.
- d) O sistema de ensino por representar, no *corpus*, os atores sociais ligados à formação básica comum no Ensino Médio.
- e) A escola – por representar, no *corpus*, os atores sociais ligados à formação básica comum no Ensino Médio.

Os demais atores sociais foram excluídos da análise, podendo haver alguma menção sobre um ou outro somente para esclarecimentos, por ventura, necessários. Assim, as questões que orientam a pesquisa são:

- Como as DCNEM representam os seguintes atores sociais: os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola?
- Quais são as relações de poder que permeiam estes atores?
- Que aspectos ideológicos podem ser inferidos através da representação destes atores sociais?

Para esclarecer a metodologia adotada nesta pesquisa, situarei primeiramente o *corpus* e, em seguida, mencionarei as ferramentas utilizadas para a análise.

2.2. Descrição do *corpus*

A Análise do Discurso Crítica, de acordo com o exposto no capítulo teórico, afirma que o texto está atrelado a uma rede de circunstâncias que possibilitam sua realização. Situar o contexto de cultura e o contexto de situação¹¹ dos textos é importante para a compreensão. Assim, situarei o contexto de cultura e o contexto de situação das DCNEM.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, aprovado em 1 de junho de 1998, tem como objetivo apresentar propostas de regulamentação da base curricular nacional e da organização do Ensino Médio. Trata-se de um documento que acata a deliberação da Lei de Diretrizes e Bases:

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu Artigo 9º inciso IV, entre as incumbências da União, estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, MEC. SEF, 2000, p. 48)

No final da década de 90, o Ensino Médio tornou-se alvo de uma série de mudanças. O Ministério da Educação buscava organizar um projeto de reforma do

¹¹ Ver definição na subseção 1.2.1 Contexto de Cultura e Contexto de Situação

Ensino Médio que respondesse aos apelos de uma mudança efetiva na identidade desse ensino no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) nascem, então, de uma profunda reflexão e empenho em atender a um novo perfil de clientela para o Ensino Médio, assim como atender a uma nova demanda da sociedade sobre o que deve ser o ensino médio: “As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.” (BRASIL, MEC.SEF. 2000, p. 5)

A elaboração das DCNEM não foi um processo isolado e rápido, ao contrário, foram necessários participação e empenho de diversos órgãos e suas equipes:

Foram convidados a participar do processo de elaboração da proposta de reforma curricular professores universitários com reconhecida experiência nas áreas de ensino e pesquisa, os quais atuaram como consultores especialistas.

As reuniões subsequentes foram organizadas com a participação da equipe técnica de coordenação do projeto e representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação, para as discussões dos textos que fundamentavam as áreas de ensino.

A metodologia de trabalho visava a ampliar os debates, tanto no nível acadêmico quanto no âmbito de cada Estado, envolvendo os professores e técnicos que atuavam no Ensino Médio. Os debates realizados nos Estados, coordenados pelos professores representantes, deveriam permitir uma análise crítica do material, contendo novas questões e/ou sugestões de aperfeiçoamento dos documentos. (BRASIL, MEC.SEF, 2000, p. 7)

Trata-se de um documento cujo tema foi exaustivamente discutido pela CEB (Câmara de Educação Básica) com diversas versões (BRASIL, MEC.SEF, 2000, p. 47). Segundo consta no documento, o “trabalho coletivo materializou-se em contribuições escritas, comentários, sugestões, indicações bibliográficas, que foram incorporados ao longo do parecer” (Ibid, p.47). As DCNEM localizam-se, então, dentro de uma cadeia de gêneros. Fairclough (2003, p. 216) refere-se à cadeia de gêneros como “diferentes gêneros regularmente unidos, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero (por exemplo, documentos oficiais, publicações ou conferências da imprensa...)”. Além de ser produto de diversos diálogos, as DCNEM também manifestam o aspecto dialógico por responder às recomendações da Lei de Diretrizes e Bases e por ser ponto de referência para a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, formulados a partir de sua

proposta. A multiplicidade de diálogos que origina as DCNEM legitima a importância de estudos mais aprofundados desse texto.

As DCNEM podem ser incluídas no que Fairclough (2003) chamou de gênero de 'governância'. Para o autor (FAIRCLOUGH, 2003, p. 32), o termo 'governância' refere-se a "qualquer atividade dentro de uma instituição ou organização direcionada pra regular ou gerenciar alguma outra rede de prática social". Uma característica deste tipo de gênero é a propriedade de recontextualização, termo utilizado na Sociologia de Educação por Bernstein:

Para Bernstein (1996,1998), a recontextualização constitui-se a partir da transferência de texto de um contexto a outro, como por exemplo da academia ao contexto oficial de um Estado nacional ou do contexto oficial ao contexto escolar.(LOPES, 2002, p. 388)

Pelo caráter regulador e gerenciador de uma prática, espera-se que nas DCNEM estejam explicitados os atores sociais envolvidos na prática pedagógica.

As DCNEM estão divididas em 6 capítulos: 1. Introdução, 2. Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação, 3. Fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo Ensino Médio brasileiro, 4. Diretrizes para uma pedagogia da qualidade, 5. A organização curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio, 6. A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: transição e ruptura. O recorte desta pesquisa é o segundo capítulo: *Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação*, por ser este o capítulo com maior potencialidade para apresentar os atores sociais envolvidos na prática pedagógica regulamentada nas DCNEM.

As DCNEM apresentam um texto emitido por um órgão governamental, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que se dirige aos atores sociais do contexto escolar para orientá-los em sua prática pedagógica. Situado o *corpus*, discorro sobre a metodologia adotada para a análise.

2.3 Procedimentos de análise

A presente pesquisa insere-se na linha da ADC por tentar desvendar as relações de poder e a ideologia naturalizadas no discurso do segundo capítulo das

DCNEM – “Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação”. Assim, utilizo uma descrição linguística sem desvincular a língua do seu caráter social. A língua é vista como prática social. A língua será analisada, no *corpus*, não como autônoma e sim como resultante e construtora de processos sociais. Conforme Pedro (1997, p. 27), a respeito da ADC:

por um lado, trata-se de descrever, analisar e interpretar estruturas de poder e dominação, a sua reprodução em e através de textos e os efeitos que produzem nas possibilidades da acção individual e, por outro lado, de entender e mostrar que eventuais possibilidades de liberdade de acção, estão disponíveis para os falantes.

A ADC, neste trabalho, serve como aparato teórico e metodológico de análise. Utilizo o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001) como metodologia de análise e teoria que darão suporte para a interpretação dos dados. Conforme o modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001), o texto deve ser analisado em três níveis: texto, prática discursiva e prática social. Essa estratificação possibilita observar como o texto é construído, quais são as condições de consumo e produção do texto e como ocorre a inserção do texto no contexto sócio-cultural a que pertence. As DCNEM constituem um texto que marca um momento de reforma no Ensino Médio. Conforme Zibas (2005, p. 25), repensar o Ensino Médio partiu das seguintes constatações: explosão da demanda por matrículas, requisitos do novo contexto produtivo, exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática e a exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil.

A proposta de análise tridimensional, proposta por Fairclough (2001), oferece recursos para um estudo descritivo, interpretativo e explicativo do discurso. As três dimensões estudadas: texto, prática discursiva e prática social estão intrinsecamente ligadas, influenciando-se simultaneamente. Para a ADC, essa influência acontece pois “o uso da linguagem, ou discurso, é um modo de ação social e historicamente situado, numa relação dialética com outros aspectos do social” – ou seja, ele é formado socialmente, mas também forma o social. (FIGUEIREDO; MORITZ, p. 49)

Esta pesquisa possui três fases distintas: uma descritiva, uma interpretativa e a explicativa. Essa divisão ocorre apenas para melhor compreensão da obtenção

dos resultados. Na prática, na análise dos dados, os comentários acolherão as considerações descritivas, interpretativas e explicativas do discurso em questão.

Na fase descritiva, utilizarei ferramentas advindas da Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1994), Halliday e Matthiessen (2004), como o Sistema de Transitividade. A LSF não se preocupa apenas com os aspectos funcionais do uso da linguagem, mas também se ocupa com a interpretação do próprio sistema linguístico em sua perspectiva semântica (EGGINS, 2002, p. 54). Conforme Pedro (1997, p. 21):

A gramática funcional de Halliday fornece, de facto, um modelo conceptual e metodológico operatório que permite o tratamento de algumas das questões colocadas no âmbito da semiótica social, já que as questões da articulação entre forma e função se encontram ligadas no modelo de Halliday.

Recorro ao Sistema de Transitividade da Metafunção Ideacional da LSF, por ser responsável pelos significados da representação da experiência. Como já mencionado no referencial teórico deste trabalho, o Sistema de Transitividade manifesta-se através de três aspectos observáveis em uma oração: os processos, os participantes e as circunstâncias. Os processos são representados por grupos verbais categorizados conforme o conteúdo semântico. Os participantes, por grupos nominais, e as circunstâncias são os grupos adverbiais que definem aspectos como quando, onde e como ocorreu o processo. Para essa descrição, são separados os trechos em que os atores sociais de interesse para pesquisa apresentam-se incluídos ou excluídos. Ainda na fase descritiva, categorizo os atores dentro da proposta de van Leeuwen (1996). Essa descrição linguística é imprescindível, uma vez que

pode não existir coincidência entre os papéis sociais que os actores sociais de facto desempenham nas práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são dados nos textos. As representações podem recolocar os papéis e rearranjar as relações sociais entre os participantes; podem, digamos, dar aos actores sociais papéis activos e/ou passivos.(VAN LEEUWEEN, 1996 apud PEDRO, 1997, p. 35)

A fase interpretativa trata o texto enquanto prática discursiva¹²; “envolve processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107). As categorias de análise adotadas para a fase interpretativa foram: o contexto situacional, a coerência e a pressuposição. Conforme Fairclough (2001:107), “os textos são produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos”, o contexto situacional é determinante na escolha do que pode ou deve ser dito. Em relação à coerência, investigo o papel das inferências na interpretação do texto. Para gerar leituras coerentes, o leitor faz conexões e inferências, “de acordo com princípios interpretativos relevantes” (Ibid. , p. 113). Segundo o autor, as inferências podem estar apoiadas em processos ideológicos. A pressuposição é uma categoria importante da análise pela sua capacidade de ser manipulativa e difícil de desafiar. Com a pressuposição, proposições são colocadas como dadas, estabelecidas. Interesses e representações que podem ser de uma minoria aparecem como de todos.

Na fase explicativa, o olhar recai sobre o texto como prática social, considerando os aspectos linguísticos e extralinguísticos para desvendar pontos relativos às relações de poder, à ideologia e aos processos hegemônicos que agem e se manifestam discursivamente no *corpus*, revelando assim o discurso como prática social. O discurso é analisado em sua relação direta com a estrutura social. A fase explicativa dialoga com as fases anteriores para obtenção dos resultados. Para explicar a representação dos atores sociais analisados na pesquisa, recorro à teoria da ADC, à perspectiva sócio-semântica de van Leeuwen e à teoria da Representação Social de Moscovici.

A seguir, apresento os procedimentos para a realização da pesquisa:

- i) Classificação dos processos, participantes e circunstâncias, conforme o Sistema de Transitividade proposto na LSF de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). A classificação possibilita diagnosticar como os atores sociais, selecionados para análise, são representados pelo Sistema de

¹² Ver item 1.1.2 – Modelo Tridimensional de Fairclough (2001)

Transitividade, analisando os atores sociais como participantes principais (Ator, Experienciador, Comportante, Dizente, Portador, Identificado, Existente) ou secundários (Meta, Extensão, Beneficiário). Processos envolvidos: material, mental, verbal, comportamental, existencial e relacional. Representação de atores sociais nas circunstâncias. Análise dos significados das orações como representação do mundo da experiência, significados ideacionais¹³.

- ii) Categorização dos atores sociais selecionados, conforme a taxonomia proposta por van Leeuwen (1997, 2008). A taxonomia de van Leeuwen possibilita diagnosticar quais são os atores sociais ativados e passivados, quais aparecem encobertos ou inclusos e como foram incluídos no texto. Análise sócio-semântica dos atores sociais no *corpus*.
- iii) Análise do texto como prática discursiva e prática social. Avaliação do contexto de situação, coerência e pressuposição. Diagnóstico de processos ideológicos do texto e relações de poder, utilizando conceitos de poder e ideologia como proposto pela ADC e conceitos de ancoragem e objetivação da teoria da Representação de Moscovici. Análise do discurso como prática discursiva e prática social.

2.4. Critérios para a análise de dados

A língua fornece opções para a representação dos atores sociais, como demonstrado na taxionomia de van Leeuwen (1997, 2008). Entre outras, destaco a possibilidade de considerar o ator social encoberto através da menção de atividades por ele realizadas. No entanto, há atividades que podem se referir a mais de um ator. A Impersonalização¹⁴ de atores também foi um ponto que mereceu uma reflexão para tomada de decisões sobre a categorização dos atores sociais. Adotei alguns critérios para a definição dos atores sociais. Assim, ficou estabelecido:

¹³ Ver subitem 1.2.2.1 Metafunção Ideacional

¹⁴ Impersonalização – categoria de inclusão de atores sociais, segundo van Leeuwen (1997, 2008). Ver subitem 1.3.2.3 Personalização e Impersonalização.

- a) Atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes – O texto, como será demonstrado na análise, mostra-se difuso ao definir o ator social responsável por estabelecer as diretrizes para o Ensino Médio. Quatro atores sociais apontados com maior frequência serão analisados: a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a CNE (Conselho Nacional da Educação), a CEB (Câmara de Educação Básica) e o MEC (Ministério da Educação). O critério de seleção, no caso, foi o número de ocorrências.
- b) Ator social professor – Esse ator social aparece com maior frequência encoberto. Foram consideradas todas as ocorrências em que este ator poderia ser inferido, mesmo se tratando de atividades que envolveriam outros atores. Em nominalizações como ação pedagógica podemos dizer que, além dos professores, outros atores sociais podem estar envolvidos.
- c) Ator social sistema de ensino – A definição deste ator social requer maior atenção por englobar uma série de atividades que poderiam se referir a outros atores e por estar representada de forma impessoal. Considero o ator social sistema de ensino quando esse nome está explícito ou quando aparece no texto o “Ensino Médio” ou “ensino secundário” de forma diretamente relacionada ao sistema de ensino. Por exemplo, em “é portanto, do Ensino Médio que se vem cobrando uma definição...”, considere o Ensino Médio como sistema de ensino, uma vez que é sobre este que recairá a cobrança.
- d) Ator social unidade escolar – Assim como o ator social sistema de ensino, a escola, enquanto unidade escolar, obedece a alguns critérios para sua categorização. Considero o ator social ‘escola’ quando este vem explícito ou quando “Ensino Médio” está claramente relacionado às escolas: “os que chegam ao Ensino Médio”, “a falta de vagas no Ensino Médio”.
- e) Ator social aluno – Este ator social aparece de forma clara no *corpus*, não sendo necessário nenhum critério para sua definição além dos previstos na taxonomia de van Leeuwen.

Quanto à classificação do Sistema de Transitividade, é importante lembrar que em uma mesma oração podemos ter um ator social representado em mais de uma classificação. O ator social pode aparecer como ator de uma oração encaixada

e meta da oração principal. A duplicidade de categorização para atores sociais pode ser conferida no exemplo abaixo:

[61] a LDB cria condições para que a descentralização seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que, a médio e longo prazo, permita às **próprias escolas** construir “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”.

No trecho acima, o termo ‘escolas’ funciona como Beneficiário do processo material permitir e Ator do processo material construir. Na análise, ocorrências como essa são computadas como duas.

2.5 Conclusão

Neste capítulo, retomei os objetivos e questões de pesquisa, há a descrição do corpus, procedimento de análise dos dados e esclarecimento sobre alguns critérios adotados. Importante salientar que as três fases apresentadas neste capítulo como procedimento para análise - descritiva, interpretativa e explicativa – são dimensões de análise que dialogam entre si, influenciando uma a outra, em um fluxo constante de informações. A descrição do Sistema de Transitividade e a classificação dos atores sociais pela taxonomia de van Leeuwen serão analisadas considerando-se a prática discursiva e a prática social nas quais o texto está inserido. Para responder as questões de pesquisa presentes neste trabalho é necessário o diálogo entre as três dimensões de análise.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES PARA ATORES SOCIAIS NAS DCNEM

Neste capítulo, apresento a descrição e a análise de atores sociais nas DCNEM. O foco da pesquisa é a representação discursiva dos atores sociais como os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola. O *corpus* foi delimitado no subitem dois: “Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação” do texto *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Pretendo verificar como esses atores sociais são representados no *corpus* e no que implicam essas representações. Analiso as relações de poder estabelecidas entre estes atores sociais e os processos ideológicos que subjazem a essas representações. O capítulo subdivide-se em cinco seções. Na primeira, apresento a representação dos atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes; na segunda seção, discorro sobre o ator social professor; em seguida, faço as considerações a respeito do ator social aluno. Na quarta seção, discuto a representação do Sistema de Ensino e Escola. Por fim, apresento a representação dos atores sociais nas DCNEM.

3.1 A representação de atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes

Para análise dos atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o primeiro procedimento foi a classificação dos processos, participantes e circunstâncias, conforme o Sistema de Transitividade proposto na LSF de Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004). Essa classificação possibilita diagnosticar como os atores sociais são representados quanto a sua participação, processos e se há atores sociais representados nas circunstâncias. Após essa descrição, os atores sociais selecionados foram categorizados, conforme a taxonomia proposta por van Leeuwen (1997, 2008). Com base nessa descrição, foi feita a análise

considerando-se os significados sob a ótica da LSF, da taxonomia de van Leeuwen, da ADC e da teoria da Representação Social de Moscovici.

O *corpus* inicia-se com o seguinte parágrafo:

[1] A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu Artigo 9º inciso IV, entre as incumbências da União, *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*(1)¹⁵

O ator social responsável por assegurar a formação básica comum não está nitidamente recuperável no trecho acima. Conforme a estrutura linguística da frase, quem irá assegurar a formação básica comum serão as “competências e diretrizes (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos”. Não há um ator personalizado, responsável por assegurar a formação básica comum e sim o resultado de uma ação “o estabelecimento de competências e diretrizes” funcionando na frase como agente de assegurar a formação básica. Neste caso, resta a pergunta: quem é o responsável por estabelecer estas diretrizes? Aparece, neste trecho, a LDB como o primeiro ator social responsável pelo estabelecimento das diretrizes, conforme a descrição no Sistema de Transitividade:

(1)A Lei 9.394/96, que	estabelece	as Diretrizes e Bases da Educação
Ator	Pr.Material Criativo	Meta

A Lei 9.394/96 foi nomeada como Lei de Diretrizes e Bases, LDB. No trecho acima, ela aparece como Ator do processo material criativo estabelecer e tem como Meta as Diretrizes e Bases da Educação. Uma lei não se cria por si só, há agentes sociais que criam as leis. A lei é resultado de uma ação promovida por atores sociais, por isso, a LDB é considerada um ator social.

A LDB, enquanto participante, aparece como ATOR, PORTADOR, EXPERIENCIADOR e DIZENTE e META:

¹⁵ Os exemplos retirados do *corpus* estão ordenados numericamente entre colchete. A numeração entre parênteses no final dos exemplos refere-se à linha em que se pode encontrá-los no *corpus* em anexo.

Tabela 1. Ocorrências do ator social LDB como participante

Ator	Experienciador	Portador	Dizente	Meta
29	1	2	2	1

Percebemos pelos dados que a LDB aparece com maior frequência no papel de participante principal da oração: Ator, Experienciador, Portador e Dizente. Quando a representação do ator social se realiza por meio destes participantes gramaticais, o ator social é destacado em seu papel ativo. A Meta, participante secundário na oração, representa a LDB como afetado pelo processo e, neste caso, há apenas uma ocorrência. A LDB é representada como um ator social essencialmente atuante.

O ator social LDB aparece, na maioria das ocorrências, como ATOR de processos materiais criativos, o que lhe confere poder de atuação. São processos como estabelecer, criar atribuir, delegar, dar. Os processos materiais são os responsáveis pela representação do mundo do fazer, assim, a LDB é dotada de uma agência soberana no *corpus*. Nos processos materiais criativos, o Ator ou a Meta são trazidos à existência pelo processo. São entidades que não preexistiam ao processo. A LDB, no *corpus*, é aquela que traz à existência algo:

[2] Mais ainda, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores³, a LDB **cria condições para que a descentralização** seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que, a médio e longo prazo, permita às próprias escolas construir “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”.(60)

No exemplo [2], a LDB aparece como ATOR do processo material criativo criar e tem como Meta ‘condições para que a descentralização seja acompanhada de uma desconcentração de decisões’. Ou seja, não havia condições para a descentralização, foi criado pela LDB. Ser participante ATOR de processos materiais criativos confere ao ator social maior destaque de atuação, ele não é apenas o que transforma a realidade, ele também cria esta realidade.

A predominância de ocorrências da LDB como ATOR de um processo material corrobora com a ideia de ser este ator social responsável por ações, pelo fazer no mundo material. A LDB é um ator social essencialmente agente, executor.

Outras ocorrências da LDB como participante principal da oração podem ser conferidas em:

[3] No entanto, apesar de **delegar** ao Executivo Federal e ao CNE o estabelecimento de diretrizes curriculares, **a LDB** não quis deixar passar a oportunidade de ser, **ela** mesma, afirmativa na matéria.(15)

[4] A Lei indica explicitamente essa desconcentração em pelo menos dois momentos: no Artigo 12, quando inclui a elaboração da proposta pedagógica e a administração de seus recursos humanos e financeiros entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e no Artigo 15, quando **afirma**: *Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.*(64)

A LDB é ATOR do processo delegar, no trecho [3], embora esteja inclusa por elipse; é o EXPERIENCIADOR do processo mental querer e PORTADOR do processo relacional atributivo ser. Em [4], a LDB é o DIZENTE do processo verbal afirmar.

Em [3], o ator social é dotado de autoridade, representada pelo processo delegar. Para se delegar algo, é necessário ter autoridade para tal. Esta autoridade lhe é conferida socialmente e já está naturalizada a representação de leis como autoridades máximas dentro de uma sociedade. Conforme Moscovici (2010) as Representações Sociais nascem da interação e alimentam as interações. As leis representam o poder em uma sociedade. Essa representação social já é naturalizada na sociedade. Ao representar o ator social responsável pelas diretrizes por uma lei torna-se inquestionável sua atuação.

O Dizente é o principal participante do processo verbal. Esses processos podem projetar o discurso de outrem e nesse processo, informações podem ou não ser omitidas, alteradas. No exemplo [4], a LDB, no papel de Dizente da oração, é representada, por ATIVAÇÃO, como fonte das informações. O uso de Citação, realizada por oração projetada do processo “afirma”, possibilita fornecer mais credibilidade à mensagem. Por meio dessas escolhas léxico-gramaticais que representam a LDB como um ator social ativo, as DCNEM legitimam a autoridade e soberania dessa lei, realçado também pela escolha do verbo a realizar o processo verbal: “afirma”. O processo verbal afirmar também é indicativo dessa autoridade, a LDB não diz, supõe, cogita, ela afirma. Há um realce do processo verbal. O processo afirmar dificulta qualquer questionamento sobre o que está sendo

afirmado. A língua é um sistema de escolha (Halliday, 2004), as escolhas não são inocentes. São determinadas dentro de um contexto de cultura e contexto de situação, atendendo aos propósitos do texto. A escolha por palavras como delegar e afirmar oferece aos atores sociais participantes destes processos superioridade e pode ser interpretada como uma estratégia de persuadir o leitor sobre a legitimidade da LDB.

A autoridade da LDB parece ser atenuada na ocorrência como Experienciador, com traços [+] humanos no processo mental querer[3]. Os processos mentais indicam representações do mundo interior. A LDB é representada como um ator social que percebe o mundo, refletindo sobre ele. Nesse trecho [3], o processo mental querer é classificado como desiderativo (Halliday, 1994), a LDB é um ator social que reflete o que deseja, almeja, por isso os traços [+] humano. A ocorrência da LDB como Experienciador pode ser interpretada como uma estratégia ideológica de amenizar relações de poder. Trata-se de um ator social não que manda, ordena e sim um que deseja, quer. A escolha por representar o ator com o processo mental desiderativo suaviza a atuação deste ator social. A atribuição de traços mais humanos, como se o documento fosse um ser consciente, desejante, além de amenizar relações de poder, diminui a abstração promovida pela ausência de um ator social concreto, objetivando este ator.

A LDB no papel de Portador é relevante, pois possibilita a caracterização deste ator social, atribuindo-lhe avaliações positivas ou negativas. O processo relacional atributivo, presente no trecho [3], caracteriza a LDB com o Atributo afirmativa. Um Atributo de valoração positiva para a LDB e que corrobora com a criação de uma imagem de um ator social que não deve ser questionado, pois é 'afirmativo'. Como advoga a ADC, o uso da linguagem, nesse caso, a escolha lexical, é ideológica, serve para estabelecer ou manter relações de poder. Essa relação de poder é percebida na outra ocorrência da LDB como Portador:

(601) a LDB	é	uma convocação
Portador	Pr. Relacional	Atributo
	Atributivo	

A escolha dos Atributos afirmativa e convocação para o ator social LDB confere uma posição privilegiada para esse ator que é afirmativo e é uma convocação, não havendo abertura para discussão sobre sua soberania em relação a outros atores sociais. Conforme WODAK, (2004, p. 237), “poder é antes de tudo uma forma de ação, está ligado à posição que o sujeito ocupa dentro de uma prática discursiva”.

A LDB é incluída por IMPERSONALIZAÇÃO, OBJETIVAÇÃO através da automatização do enunciado (van Leeuwen, 1997): os atores sociais são substituídos pelos enunciados que produzem, no caso, a lei:

[5] Oito anos depois, a LDB confirma e dá maior consequência a esse sentido descentralizador, quando afirma, no Parágrafo 2o de seu Artigo 8: *Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.*(57)

Nesse trecho, a INCLUSÃO dos atores responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes ocorre por IMPERSONALIZAÇÃO, OBJETIVAÇÃO. A IMPERSONALIZAÇÃO, como advoga van Leeuwen (1997, p. 210), “pode encobrir a identidade e/ou o papel dos actores sociais” e “fornecer autoridade impessoal ou força a uma atividade”. A OBJETIVAÇÃO distancia o ator social do leitor, uma vez que, o ator social será representado pelo enunciado que produz. No exemplo [5], a LDB é ATOR dos processos materiais confirmar e dar. Aparece como um agente, um ator social que age no mundo. É ela que confirma e dá aos sistemas de ensino um ‘sentido descentralizador’. É um agente regulador: a ‘liberdade de organização’ dos sistemas de ensino ocorrerão conforme suas indicações: ‘nos termos desta Lei’. Esse ator social, representado de forma IMPERSONALIZADA e OBJETIVADA, torna-se inacessível ao leitor, por não determinar com exatidão os agentes sociológicos do processo. Ao representar os agentes responsáveis pela elaboração da lei como a própria Lei, colocamos aqueles numa posição distante da nossa percepção imediata. Conforme van Leeuwen (1997, p. 210):

a impersonalização abunda na linguagem da burocracia, uma forma de organização da actividade humana que é constituída a partir da negação da responsabilidade, e governada por procedimentos impessoais que, uma vez colocados nos seus lugares, são quase impermeáveis à agência humana.

No trecho [5], há um ator social que ‘confirma e dá aos sistemas de ensino um sentido descentralizador’, porém esse ator social é representado de forma IMPERSONALIZADA, o que contribui para negação de responsabilidades por parte desse ator. As ações confirmar e dar são governadas por procedimentos impessoais, com atores sociais impersonalizados.

Podemos encontrar poucas inserções da LDB por PASSIVAÇÃO (3 ocorrências):

[6] Os sistema de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (59).

[7] a Constituição e a legislação que a (LDB) segui. (73)

[8] a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB (81)

Em [6], a PASSIVAÇÃO é realizada por SUJEIÇÃO, CIRCUNSTANCIALIZAÇÃO, através de um sintagma preposicionado (nos termos desta lei). A LDB é Meta em [7], logo, PASSIVAÇÃO por SUJEIÇÃO e em [8] o ator social LDB é incluso por PASSIVAÇÃO, SUJEIÇÃO em um sintagma preposicionado com “de” indicando posse/propriedade em relação às “diretrizes curriculares”. Em todas as ocorrências podemos perceber uma amenização do caráter autoritário da LDB, uma vez que, nestas ocorrências, ela não aparece como o participante que realiza a ação.

Na maioria das ocorrências, a LDB é incluída no discurso por ATIVAÇÃO (35 ocorrências). Não há caso em que a LDB apareça como BENEFICIÁRIO. A predominância de INCLUSÃO por ATIVAÇÃO indica ser a LDB um ator social dotado de força ativa e dinâmica na realização dos processos.

Há representações da LDB com um caráter por vezes autoritário e às vezes democrático:

[9] Oito anos depois, a LDB **confirma e dá maior consequência a esse sentido descentralizador**, quando afirma, no Parágrafo 2o de seu Artigo 8: *Os sistemas de ensino terão **liberdade de organização nos termos desta Lei***. Mais ainda, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores³, a LDB **cria condições para que a descentralização** seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que, a médio e longo prazo, permita às próprias escolas construir “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”. (57)

[10] Neste sentido, e coerente com o princípio da flexibilidade, a **LDB abre** aos sistemas e escolas **muitas possibilidades de colaboração e articulação** institucional a fim de que os tempos e espaços da formação geral fiquem preservados e a experiência de instituições especializadas em educação profissional seja aproveitada, de modo a responder às necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros.(452)

[11] Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores.(603)

Nestes trechos, a LDB é representada como democrática ao se colocar como quem “cria condições para uma descentralização,” como quem “abre muitas possibilidades de colaboração e articulação” [9] e como quem “oferece possibilidade de múltiplos arranjos”[10]. Porém, seu caráter regulador não deixa de estar presente: “Os sistemas de ensino terão liberdade de organização **nos termos desta lei**”[10]. Os termos criados pela LDB devem ser obedecidos e regem a “liberdade de organização”[9] dos sistemas de ensino. A circunstância “nos termos desta lei” [10] afirma o poder regulador da LDB, embora, no decorrer do *corpus*, reconheça que pode ser burlado: “Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado”[11]. Consoante Halliday (1994, p. 106) a língua expressa o que percebemos sobre o que acontece no mundo. A ação de burlar as leis em nossa sociedade é conhecida como “jeitinho brasileiro”, e esta representação, por vezes, legitima a ação como algo natural, logo, algo que não será alterado. No trecho [11], o ator social que obedece ou burla as regras é excluído.

A LDB aparece ora como responsável pelo estabelecimento das diretrizes ora como quem delega esta função a outrem, o que pode ser analisado como uma democratização de tomadas de decisão ou como um partilhamento de responsabilidades que dilui e dificulta verificar o ator responsável pela ação:

[12] a tarefa da **Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio...**(84)

[13] A Lei nº 9.131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda a Educação Básica e **delegam em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB** para um plano mais próximo da ação pedagógica, para dar maior garantia à formação nacional comum.(78)

Como podemos perceber a responsabilidade pela elaboração de diretrizes não é exclusiva da LDB. Outros atores sociais aparecem com essa função. Os atores sociais MEC, CNE, CEB aparecem como responsáveis pelo estabelecimento

das diretrizes. São inclusos de forma bem divergente ao ator LDB, sobretudo como PASSIVAÇÃO, SUJEIÇÃO ou BENEFICIAÇÃO e por POSSESSIVAÇÃO:

[14] Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma dispositivos legais anteriores, uma vez que, já em 1995, a Lei nº 9.131, que trata do **Conselho Nacional de Educação (CNE)**, define em seu Artigo 9º alínea c, entre as atribuições da **Câmara de Educação Básica (CEB)** desse colegiado, *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto.* (7)

[15] Como bem afirma o documento do MEC que encaminha ao **CNE** a proposta de organização curricular do Ensino Médio, ao incluir este último na Educação Básica, a LDB transforma em norma legal o que já estava anunciado no texto constitucional.(353)

No trecho [14], o Conselho Nacional de Educação é incluído por PASSIVAÇÃO, SUJEIÇÃO, PARTICIPAÇÃO; a Câmara de Educação Básica é incluída por PASSIVAÇÃO, SUJEIÇÃO, POSSESSIVAÇÃO. O Ministério da Educação e do Esporto é ATIVADO por PARTICIPAÇÃO, é ATOR do processo material propor. Em [15], o CNE é incluído como BENEFICIÁRIO do processo encaminhar. Também há a PASSIVAÇÃO. Esses atores não possuem o caráter dinâmico e ativo tal qual a LDB. Ao aparecer em maior frequência por PASSIVAÇÃO, tornam-se atores que se submetem à atividade ou são afetados por ela. Em alguns momentos o CNE aparece incluído por ATIVAÇÃO:

[16] A este Conselho cabe tomar decisões sobre matéria que já está explicitamente indicada no diploma legal mais abrangente da educação brasileira, o que imprime às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), objeto do presente Parecer e Deliberação, significado e magnitude específicos.(21)

O CNE é retomado pelo léxico Conselho [16] e está incluído por ATIVAÇÃO, PARTICIPAÇÃO. Para melhor compreensão da representação desses atores sociais, de alguma forma, responsáveis pelo estabelecimento de diretrizes para a educação, seguem os dados:

Tabela 2. Ocorrências dos atores sociais CNE, CEB, MEC

Ator Social	Ativação	Passivação		Participação	Circunstancialização	Possessivação
		sujeição	beneficiação			
CNE	2 –Ator	9	3	5	2	8
CEB	1- Ator	2		1		2
MEC	2- Ator	1	1	2	1	

Ao contrário da LDB, esses atores apresentam-se, em sua maioria, por PASSIVAÇÃO e não ATIVAÇÃO, o que demonstra a superioridade da Lei de Diretrizes. A LDB apresenta-se, com maior ocorrência, como agente do processo, aparece com maior ocorrência como ATOR de processos materiais, inclusive criativos e não transformativo. A soberania desse ator apresenta-se linguisticamente. Segundo Halliday e Hasan (1998), as escolhas linguísticas feitas pelo falante/ouvinte são importantes na criação de significados. No *corpus*, para o ator social LDB as escolhas de representação foram pela ATIVAÇÃO e não PASSIVAÇÃO, criando uma significação de um ator ativo, dinâmico. Isto pode ser conferido também pelas denominações que a LDB recebe: “a lei maior da educação” [16] e “diploma legal mais abrangente da educação”[18]. A escolha pelos adjetivos maior (lei maior), legal e abrangente (diploma legal e mais abrangente) para caracterizar a LDB corrobora para uma avaliação positiva deste ator social. Conforme Moscovici (2010), as Representações Sociais nos são impostas e determinam como devemos pensar. Já estão naturalizadas, no senso comum, a representação da Lei como majoritária em uma sociedade. A LDB torna-se majoritária em relação aos outros órgãos como o CNE e a CEB, isso pode ser conferido pela diferente forma de representação desses atores no texto: a LDB, em sua maioria como ator social ativo e a CNE e a CEB como passivos.

Importante frisar que todos esses atores se enquadram, na taxonomia de van Leeuwen (1997), como atores sociais por INCLUSÃO, IMPERSONALIZAÇÃO, OBJETIVAÇÃO. No caso da LDB, a objetivação se dá pela automatização do enunciado, o ator social é substituído pelo enunciado que produz; já o CNE, CEB e MEC são objetivados pela espacialização: os atores sociais são substituídos pela referência direta aos locais aos quais estão relacionados. A IMPERSONALIZAÇÃO, como advoga van Leeuwen (1997, p. 210) “pode encobrir a identidade e/ou o papel dos actores sociais; pode fornecer autoridade impessoal ou força a uma atividade...”. Os atores sociais responsáveis pelas diretrizes aparecem de forma impersonalizada, ocasionando um distanciamento entre eles e nós. Quando se tem um ator social personalizado, determinado, torna-se fácil determinarmos de quem é a responsabilidade por um ato e a quem devemos cobrar atitudes.

A Impersonalização dos atores sociais é própria de discursos institucionais e não deixa de ser uma negação de responsabilidades (VAN LEEUWEN, 1997). Há uma forte relação de poder entre estes atores sociais que regulamentam, organizam, estabelecem diretrizes e aqueles que executarão estas diretrizes. As normas vêm de um ator impersonalizado com poder de estabelecer, criar, porém, para aquele que deve receber estas diretrizes e executá-las no plano físico, os atores mandantes, por aparecer de forma impersonalizada, são inacessíveis.

3.2 A representação do ator social professor

O ator social professor, no *corpus*, aparece incluso uma única vez como parte do Fenômeno de um processo mental:

(616) ignorar	o operativo, a falta de professores preparados...
Pr.	Mental Fenômeno
Cognitivo	

Não podemos, porém, diagnosticar como uma grande exclusão deste ator nas DCNEM, ele aparece em outros momentos do texto que não são analisados neste trabalho. Embora, no *corpus* selecionado, sua presença se faça de maneira encoberta, é possível averiguar questões pertinentes à representação deste ator social. Sua única inclusão se faz por PASSIVAÇÃO, PERSONALIZAÇÃO, CATEGORIZAÇÃO, FUNCIONALIZAÇÃO:

[17] Deter-se sobre o plano axiológico e tentar traduzi-lo em uma doutrina pedagógica coerente não significa ignorar o operativo, **a falta de professores preparados**, a precariedade de financiamento. Ao contrário, o esforço doutrinário se justifica porque a **superação** desse estado crônico de carências requer **clareza** de finalidades, conjugação de **esforços e boa vontade** para superar conflitos, que só a comunhão de valores pode propiciar. (616)

A FUNCIONALIZAÇÃO enquadra o ator social dentro de uma categoria de profissionais. O professor é representado pelo que faz e não pelo que é. Em [17], o ator social professor aparece como um pós-modificador de uma nominalização

'falta'. Está apresentado de forma associada por parataxe e traz uma diferenciação, não se trata de qualquer professor, trata-se de professores preparados. Reconhece-se uma diferenciação nesta classe trabalhadora: há os professores preparados e aqueles que não o são. As causas da despreparação não são mencionadas, e, embora, no texto, se reconheça que a falta de professores preparados não deva ser ignorada, não há uma referência clara de quem iria ignorá-la ou não. Há possibilidade de 'superar'[17] esta situação que "requer clareza de finalidades, conjugação de esforços e boa vontade"[17], não sabemos ao certo da parte de quem. De quem se espera o esforço e a boa vontade? Do próprio professor? Fairclough (2008, p. 223) adverte que as nominalizações têm como efeito colocar o processo em segundo plano, deixar implícito os participantes, além de não indicar o tempo. As nominalizações, no trecho acima - superação, esforços - podem ser interpretadas como ideológicas, contribuindo para naturalização e manutenção da situação problemática da educação. O problema é detectado, porém não se determinam os responsáveis pela superação do estado 'crônico'.

O Encobrimento do ator social professor ocorre através de três estratégias: o apagamento do agente da passiva, a omissão do beneficiário do processo ou nominalizações que se referem a uma atividade exercida pelo professor:

[18] Utilizando a analogia, pode-se dizer que as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que **indica a direção** e devem ser mais duradouras.(33)

Em [18], podemos inferir que o professor é o beneficiário do processo material indicar. É ao professor que a direção é indicada. Em última instância, é o professor que se apropriará das diretrizes estabelecidas para educação, em sua prática pedagógica. O encobrimento pode ser interpretado como uma forma de atenuar o caráter autoritário das diretrizes. Outro ponto para este encobrimento é a suavização da naturalização da representação do professor como aquele que precisa de uma direção. O próprio professor não seria capaz de determinar a direção a seguir?

[19] As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da **ação pedagógica**, são indicações para um **acordo de ações** e requerem revisão mais frequente.(39)

Ação pedagógica e acordo de ações [19] estão relacionados ao professor. *Ação pedagógica* envolve diretamente a atividade do professor, no caso, o ator social está encoberto. Em *acordo de ações* [19] pressupomos a anuência do professor no acordo. Como se encontra encoberto, torna-se inquestionável a afirmação do acordo incluindo os professores. O acordo passa a ser dado como certo e legítimo.

[20] Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação **serão organizados** de tal forma que, ao final do ensino médio, o educando demonstre(...) (399)

O professor também é o ator social mais provável de ser o agente em [20], no caso, o Encobrimento acontece pelo apagamento do agente da passiva. *Organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação* [20] é essencialmente atividade do professor. Esse encobrimento suaviza o caráter autoritário da lei em relação ao professor. Na voz passiva, a ênfase fica na Meta: “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação”. Ao enfatizar a Meta em detrimento do Ator professor, o tom enfático da ordem dada pelo processo “serão organizados” é diluído.

Apesar do ator social professor estar encoberto, o *corpus* permite pensá-lo sob três prismas: a) como aquele que recebe uma instrução, indicação; b) como aquele que tem obrigações a cumprir; c) como um ator participativo na construção da reforma de ensino:

[21] Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional, **serão obrigatórias** uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como **orientadoras da prática pedagógica** e subordina-se **à vontade das partes envolvidas no acordo** que representam.(119)

[22] O caráter de educação básica do Ensino Médio ganha conteúdo concreto quando, em seus Artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas finalidades, **traça as diretrizes gerais para a organização curricular** e define o perfil de saída do educando(368)

[23] Art. 36: **O currículo do ensino médio observará** o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes (386)

Aos professores são dadas as 'orientações para a prática pedagógica' [21] e o dever de se apropriar das diretrizes gerais 'traçadas para a organização curricular' [22]. Não há como negar que as indicações das diretrizes adotadas para o currículo do Ensino Médio passam pela prática do docente. O ator social recebe do texto indicações da direção a seguir [23], orientações sobre sua prática [23]. O professor é um ator alvo das DCNEM, questões pertinentes a sua prática pedagógica são estabelecidas nesse texto; como podemos perceber no trecho [23], no qual há orientações de como o currículo do ensino deverá ser organizado de forma a estimular a iniciativa dos estudantes. Envolver questões tão intimamente ligadas ao fazer do professor, como a metodologia de ensino e a forma de avaliação, sem apresentar esse ator explicitamente no texto, e sim, de forma encoberta, pode ser detectado como uma forma de polidez, proteção da face. Como indicado por Faiclough (2008), as convenções de polidez em um dado gênero ou tipo de discurso revelam relações sociais dentro das práticas em questão. Caso a escolha linguística para representar o Experienciador do processo observar em [23] fosse o professor e não o *currículo do ensino médio*, a face desse ator social estaria comprometida. Haveria uma forte determinação de autoridade: 'o professor observará...'. A opção pela escolha de um Experienciador representado de forma impersonalizada (O currículo do Ensino Médio) não deixa de ser uma estratégia para mitigar as relações de poder. Lembrando que o verbo observar encontra-se no futuro do indicativo, ou seja, ainda está por acontecer. Assim, também ocorre com o verbo adotar [23]: "adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes". No tempo presente ao discurso, este estímulo não ocorria, acontecerá após o professor adotar certas metodologias de ensino e de avaliação. Podemos perceber que há uma crítica a como a ação pedagógica estava sendo realizada. Não determinar os atores sociais envolvidos suaviza a crítica que passa a ter como alvo o currículo e não os atores envolvidos.

[24] Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo que representam.(119)

A proposta das diretrizes aparece como dependente da 'eficácia' [24] que tenham na prática, 'subordinada à vontade das partes'[24], trata-se de um 'acordo'[24]. O professor aparece como um ator social condizente e participante da proposta, no entanto, relações de poder manifestam-se, pois as diretrizes *serão obrigatórias* e fazem parte de *uma convocação* [25]:

[25] Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é uma **convocação** que **oferece** à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a **possibilidade** de múltiplos arranjos institucionais e curriculares **inovadores**. (603)

No trecho acima, relação de poder apresenta-se nas escolhas linguística, a LDB é uma convocação que atinge aos professores, porém este poder regulador é amenizado com outras expressões que o suavizam como 'oferece' (e não manda), 'possibilidades' (e não determinações) e 'inovadora' que traz uma avaliação positiva para a ação da LDB.

3.3 A representação do ator social aluno

Conforme van Leeuwen (2008) a análise das categorias com as quais os atores sociais são representados no texto nos indica o posicionamento dos mesmos no texto. O autor de um texto, através das escolhas linguísticas, determina quais são os atores sociais que irão configurar o segundo plano e quais serão destaques. Não podemos ser precisos em dizer que tais escolhas foram intencionais ou não, mas podemos especular quais significados que estas escolhas veiculam. O ator social aluno, dentro das DCNEM, tem um papel importante. As DCNEM estabelecem as diretrizes para melhorar o ensino para este ator social: o aluno. Analisar como este aluno é representado no *corpus*, nos permite entender um pouco mais sobre a representação social da prática pedagógica.

Como participante principal, podemos conferir as seguintes ocorrências para o ator social aluno:

Tabela 3. Ocorrências do ator social aluno como participante principal

Ator do Processo Material Transformativo	10
Experienciador do Processo Mental	3
Portador do Processo Relacional Atributivo	4
Identificado ou Identificador do Processo Relacional Identificativo	5

Os processos materiais pertencem ao mundo do fazer (Halliday, 2004). No *corpus* encontramos este ator social aluno como ATOR em processos materiais transformativos que indicam ações que, de certa forma, caracterizam o aluno do Ensino Médio:

[26] (...) **poucos conseguem vencer** a barreira da escola obrigatória, **os que chegam** ao Ensino Médio **destinam-se**, em sua maioria, aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional. (133)

[27] O aumento ainda lento, porém contínuo, **dos que conseguem concluir** a escola obrigatória (...) (146)

[28] (...) **segmentos já inseridos no mercado de trabalho** que aspiram a melhoria salarial e social e **precisam dominar** habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação (150)

[29] (...) **trabalhadores que precisam estudar** (157)

[30] Este é um indicador a mais de que **essa população vai tentar permanecer** mais tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego. (221)

O aluno do Ensino Médio é aquele que ‘consegue vencer barreiras’, ‘consegue concluir a escola obrigatória’[26,27], ‘precisa dominar habilidades’[27], ‘precisa estudar’[29], ‘vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino’[30]. Estar no Ensino Médio é representado como uma vitória, uma conquista. Podemos perceber este fato pelas escolhas lexicais realizadas. Em [26] o ator social aluno do Ensino Médio é representado por ‘poucos’, o que traz uma diferenciação deste aluno em relação a outros que não chegam ao Ensino Médio. O processo material conseguir representa uma carga semântica de romper dificuldades, o que é reforçado pela Meta de [26] ‘barreira da escola obrigatória’. Há um reforço na representação do Ensino Médio como algo que não está ao alcance de todos, trata-se de uma conquista de ‘poucos’.

Outro ponto a se considerar é a forte relação do Ensino Médio com o trabalho. Podemos perceber nos trechos:

[31] os que chegam ao Ensino Médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores **para terminar sua formação pessoal e profissional.**(134)

[32] precisam dominar habilidades que **permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação** (150)

[33] (...) **trabalhadores que precisam estudar** (157)

[34] Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, **na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego.** (221)

Esses trechos demonstram uma forte ligação entre o Ensino Médio e o trabalho. Como se aquele fosse determinante para este. Naturaliza-se a crença de que o ensino é parte determinante para ascensão a um emprego, sem considerar outros pontos que podem estar relacionados à questão da conquista de um emprego, como a estabilidade na economia, que possibilita a diminuição do índice de desemprego. Outra barreira para o emprego, que independe da formação do aluno, é tempo de experiência. Muitos jovens não conseguem uma colocação no mercado de trabalho pela falta de experiência, tal fato não é mencionado no *corpus*. Apenas veicula-se a crença de que o aluno que termina o ensino médio está preparado para o mercado de trabalho. E não se discute se este mercado de trabalho atenderá a este aluno.

Ainda como Ator de processos materiais transformativos e em processos relacionais, há a representação do ator social aluno em relação à expectativa de como agir após a conclusão do Ensino Médio:

[35] *o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação* (294)

[36] Parágrafo primeiro. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, **o educando demonstre:**

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.(399)

[37] Finalmente, no Artigo 36, as diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio, a fim de que **o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei** (437)

Os processos materiais transformativos e relacionais dos trechos acima demonstram expectativas de ações para o ator social aluno. O aluno do Ensino Médio é aquele que ‘deverá assumir responsabilidade’, ‘demonstrar domínios e

conhecimentos'. Percebemos que grande é a expectativa que se faz dos resultados obtidos no Ensino Médio. Além da expectativa sobre a abertura para o mercado de trabalho, espera-se do Ensino Médio uma formação ampla que transforme este ator social em um indivíduo capaz de 'assimilar mudanças', 'acolher e respeitar diferenças', 'praticar solidariedade e superar segmentação social', um indivíduo mais autônomo, solidário e responsável:

[38] Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição **de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, praticuem a solidariedade e superem a segmentação social.**(546)

Moscovici (2010) alerta que as Representações Sociais, quando sustentadas pela mídia e, principalmente, os órgãos institucionais, passam a constituir uma realidade em nossa vida cotidiana. Nas DCNEM, espera-se que o aluno do Ensino Médio supere a segmentação social. Outros fatores que contribuem para esta ampla formação como família, religião são excluídos do texto. Pelo *corpus*, o grande responsável pela ampla formação do indivíduo em aspectos cognitivos, morais e espirituais é a escola.

Pelos processos mentais, percebemos que a grande expectativa dos alunos do Ensino Médio está no mercado de trabalho:

[39] (...) vai permitir a **um número crescente de jovens ambicionar uma carreira educacional mais longa.**(146)

[40] (...) vai também partir de **segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social** (150)

[41] (...) **Estudantes que aspiram a trabalhar** (156)

Nos três trechos há o processo mental desiderativo com um Fenômeno, em dois dos casos, relacionado ao mercado de trabalho [40,41]. O ator social aluno é aquele que ambiciona uma carreira educacional mais longa, aspira melhoria salarial, social e trabalho. A relação entre o Ensino Médio e a colocação no mercado de trabalho é novamente reforçada. Caso esse seja o maior incentivo para que o aluno permaneça no Ensino Médio, como persuadi-lo a continuar seus estudos quando ele se deparar, em seu ciclo de convivência, com um número considerável de pessoas com diplomas e sem emprego? Há outros fatores envolvidos no estar ou não estar

inserido no mercado de trabalho além da formação no Ensino Médio, porém, conforme o *corpus*, concluir o Ensino Médio parece ser o fator principal para conseguir um emprego.

Os processos relacionais representam o ator social aluno, no *corpus*, com dois perfis: aquele que estuda para conseguir um trabalho e aquele que já trabalha e precisa evoluir nos estudos:

[42] No primeiro caso, **são jovens** que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. No segundo, **são adultos ou jovens adultos**, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada.(154)

[43] a origem social é o fator mais forte na determinação de **quais têm** acesso à educação média e à qual modalidade se destinam.(272)

Em [42], 'no primeiro caso' refere-se a alunos que ainda não estão no mercado de trabalho e 'no segundo caso', àqueles que já estão no mercado de trabalho. O trecho demonstra os dois perfis dados ao aluno do Ensino Médio. O ator social é representado por jovens que ainda não trabalham e adultos ou jovens adultos que já trabalham. O público jovem inserido no mercado de trabalho são aqueles 'via de regra, mais pobre e com vida escolar mais acidentada'[42], a condição sócio-econômica determina este público. Intrigante torna-se o termo 'acidentada' em *vida escolar mais acidentada*. O insucesso no estudo parece estar atrelado a um 'acidente' no percurso de vida deste ator social, o que tira a responsabilidade desse ator no sucesso ou não nos estudos.

[44] a **clientela do Ensino Médio tende a tornar-se** mais **heterogênea** (157)

O Atributo heterogênea [44] reforça esta dualidade de perfil para o aluno do Ensino Médio. Percebemos a naturalização da crença de que o mercado de trabalho é, *a priori*, destinado ao público mais velho. Os jovens inseridos no mercado de trabalho são chamados de 'jovens adultos'. Essa é uma representação construída histórico-socialmente de uma situação ideal da classe trabalhadora; excluem as crianças que já trabalham no mercado informal e o grande número de adultos desempregados.

[45] E nunca é demais lembrar que **os concluintes da escola obrigatória ainda constituem** uma minoria selecionada de sobreviventes do Ensino Fundamental (302)

Em [45], o ator social aluno aparece como uma ‘minoria selecionada de sobreviventes do Ensino Fundamental’. Quem selecionou estes alunos? Qual é a participação deste aluno no atingir ou não atingir o Ensino Médio? São apenas fatos exteriores a vontade deste aluno que determinam o chegar ao Ensino Médio? O que falar sobre o interesse do aluno, a responsabilidade deste com o estudo, a assiduidade? O ator social aluno não se apresenta como responsável por seu sucesso escolar e sim como vítima de situações que ocasionaram a possível falta de sucesso escolar, como podemos perceber em ‘vida escolar acidentada’ e no trecho abaixo:

[46] a origem social é o fator mais forte na determinação de **quais têm** acesso à educação média e à qual modalidade se destinam.(272)

[47] Outros tantos dessa faixa etária, embora no sistema educacional, ainda estão presos na **armadilha** de repetência e do atraso escolar do Ensino Fundamental6.(176)

A repetência é colocada como uma ‘armadilha’. Se for uma armadilha, o ator social não pode ser responsabilizado. Resta a pergunta: quem criou a armadilha? Salutar verificar que em [44], o aluno é representado como ‘a clientela do Ensino Médio’. Cliente, em nossa cultura, tem um tratamento especial. É natural ouvirmos ‘cliente sempre tem razão’. Transportando este léxico para o aluno não estaremos reforçando um ator que não deve ser responsabilizado por seus atos? Haverá uma naturalização da representação do aluno como um ator social vítima de situações adversas quando detectado seu insucesso escolar e, cuja atuação e responsabilidade não são questionadas?

O ator social aluno aparece em maior ocorrência de forma encoberta ou passiva, ou seja, não temos um ator social representado como atuante, e sim, passivo.

Encoberto	27
Inclusão – Ativação	22

O Encobrimento do ator social o aluno se faz através de várias estratégias. O apagamento do participante beneficiário é uma delas. Em quatro ocorrências encontramos a seguinte estrutura:

[48] A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê em seu Artigo 9º inciso IV, entre as incumbências da União, *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*(1)

[49] Mas ao mesmo tempo, a Constituição e a legislação que a seguiu permanecem reafirmando que **é preciso garantir uma base comum nacional de formação.**(73)

[50] A Lei nº 9.131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda a Educação Básica e delegam em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano mais próximo da ação pedagógica, **para dar maior garantia à formação nacional comum.** (79)

[51] Nessa perspectiva, a tarefa do CNE, no tocante às DCNEM, se exerce visando a três objetivos principais:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam **para assegurar a formação básica comum nacional.**(109)

Em todas as ocorrências acima, o aluno é aquele que irá receber a formação básica. O ator social aluno é expresso de forma passiva. Ele não executa nenhuma ação, apenas recebe garantias de formação básica. O ator social não participa do processo de forma ativa, é o participante Beneficiário do processo. O aluno parece não ter responsabilidades no processo de 'formação'. O apagamento do ator social, ou, nas palavras de van Leeuwen, *ficar em segundo plano*, o coloca fora do alcance do leitor, é para este ator que a ação é desenvolvida, porém, como ele não está presente, podemos pensar em uma anulação de responsabilidades deste sujeito no processo.

As orações em que o ator social 'aluno' encontra-se encoberto são orações reduzidas no infinitivo, o que dificulta a apreensão do ator responsável pela ação. As orações têm como processos materiais transformativos: assegurar, dar garantia, é preciso garantir. O ator destes processos materiais transformativos não é de fácil

acesso para o leitor. No trecho [48], entende-se ser ‘as competências e as diretrizes’ as responsáveis por assegurar a formação do alunado, em [49] o ator responsável por garantir uma base comum nacional de formação encontra-se excluído, em [50] o fato de ‘trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano mais próximo da ação’ é que irá garantir a formação e em [51], pela estrutura linguística, podemos dizer que são ‘as diretrizes’ que irão contribuir para assegurar a formação básica comum. Em nenhum dos casos há um ator personalizado, determinado, no papel de agente do processo. A impersonalização de atores distancia o real responsável pela ação. Afinal quem irá assegurar a formação básica destes alunos? Quem irá garantir? Conquanto o texto mostre a importância de haver uma formação básica para o aluno, não há uma menção clara dos responsáveis em oferecer esta formação e este ator social que irá receber esta formação apresenta-se apagado e sem voz.

O posicionamento passivo do ator social aluno também ocorre com nominalizações em que podemos identificar o aluno:

[52] Nessa perspectiva, a tarefa do CNE, no tocante às DCNEM, se exerce visando a três objetivos principais: (...) (109)

• dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, **e a formação para o trabalho.**

[53] Art. 35: O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos **conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos** (372)

O ator social aluno aparece encoberto em [52] e [53], na primeira ele é o que irá receber a ‘formação para o trabalho’ e, em [53] é aquele que terá seus ‘conhecimentos aprofundados’ e a ‘possibilidade de prosseguir nos estudos’. Novamente não há um ator personalizado e determinado responsável pela formação para o trabalho e o aprofundamento dos estudos. As ações são realizadas em benefício do aluno, porém os agentes estão colocados de forma impersonalizada, dificultando nosso acesso aos agentes das ações. Outros casos de nominalizações envolvendo o ator social aluno no *corpus* são:

[54] A **demand**a por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa

forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como **obrigação**, passa a integrar, no plano político, o conjunto de **direitos** da cidadania. (138)

[55] *Já a exposição de motivos de Capanema em 1942, ainda segundo Cury, é conseqüente com este princípio discriminatório ao dizer que, “além da **formação da consciência patriótica**, o ensino secundário se destina à **preparação das individualidades condutoras** (292)*

[56] A lei sinaliza, pois, que mesmo a **preparação para o prosseguimento de estudos** terá como conteúdo não o acúmulo de informações, mas a continuação do **desenvolvimento da capacidade** de aprender e a **compreensão** do mundo físico, social e cultural, tal como prevê o Artigo 32 para o Ensino Fundamental, do qual o nível médio é a *consolidação e o aprofundamento*. (415)

O substantivo demanda faz referência aos alunos, uma vez que, são estes os que irão procurar o Ensino Médio e ocasionar a demanda por este nível de ensino. Em ‘obrigação’ e ‘direitos’ [54] também podemos inferir o ator social aluno como aquele que passa do obrigado a estudar para o que tem direitos à cidadania. Outras nominalizações como formação, preparação, capacidade e compreensão, presentes nos trechos acima, podem ser associadas ao ator social aluno. Em todas elas, o ator social aluno foi colocado em segundo plano, a ênfase encontra-se nas ações e não nos participantes. E mesmo tendo a ênfase nas ações, essas aparecem nominalizadas o que impede ou dificulta apurar os atores responsáveis pelas ações.

A inclusão do ator social aluno é realizada em grande parte através da FUNCIONALIZAÇÃO, COLETIVIZAÇÃO: alunos, estudantes, educandos, trabalhadores:

[57] Inicia-se, assim, em meados dos anos 80 e primeira metade dos 90 um processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da Educação Secundária, buscando um perfil de formação **do aluno** mais condizente com as características da produção pósindustrial. (478)

[58] **Estudantes** que aspiram a trabalhar, **trabalhadores** que precisam estudar (156)

[59] o aprimoramento **do educando** como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (380)

Essa forma de inclusão generaliza esse ator social. Diferente dos outros atores apresentados até o momento, o aluno é representado por ESPECIFICAÇÃO, ASSIMILAÇÃO, AGREGAÇÃO, ou seja, são quantificados, tratados estatisticamente como ‘poucos’, ‘uma minoria’, ‘a maioria’, ‘um grande número’:

[60] (...) **poucos** conseguem vencer a barreira da escola obrigatória (133)

[61] (...) vai permitir a **um número crescente de jovens** ambicionar uma carreira educacional mais longa. (146)

[62] (...) vai colocar às portas do Ensino Médio **um grande número de jovens** cuja expectativa de permanência no sistema já ultrapassa os oito anos de escolaridade obrigatória.(179)

[63] E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma **minoría** selecionada de sobreviventes do Ensino Fundamental (302)

Dados estatísticos contribuem para dar veracidade a um fato ou conferir precisão na identificação de um fenômeno. A apresentação do ator social por 'poucos' [60] e 'minoría' [63] corrobora com a representação do Ensino Médio como uma conquista, uma vitória, algo difícil de se alcançar. Em [61] e [62] há a representação de um aluno que quer, deseja, ambiciona, pretende permanecer na escola como 'um número crescente', "um grande número". Será resultado de uma pesquisa de opinião? Como se chegou a esses dados? A agregação, segundo van Leeuwen (1997, p. 195) "é muitas vezes usada para regulamentar a prática e para produzir uma opinião de consenso, mesmo que se apresente como mero registro de fatos". O que dizer sobre o número de alunos que povoam os bancos das escolas do Ensino Médio simplesmente porque o Conselho Tutelar os obriga?

Outra forma de representação do ator social aluno presente no *corpus* e que merece ser frisada é a DIFERENCIAÇÃO. O ator social aluno é representado por vezes com características que os diferenciam e, por conseguinte, os identificam:

[64] a demanda por Ensino Médio vai também partir de **segmentos já inseridos no mercado de trabalho** que aspiram a **melhoria salarial e social** e precisam dominar habilidades que permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação.(149)

[65] No primeiro caso, são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e de emprego. No segundo, são adultos ou jovens adultos, **via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada**.(154)

[66] a clientela do Ensino Médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócioeconomicamente, pela incorporação crescente de **jovens e jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa da escolaridade**.(157)

Com a DIFERENCIAÇÃO, o ator social aluno é representado como aquele que possui uma situação econômica desfavorável. Já está naturalizado em nossa cultura que o ensino público é destinado a grupos de classe social mais baixa. É uma representação social do ensino público cristalizada em nossa sociedade. Em outras culturas, o ensino público pode ser visto como aquele destinado à elite, como

ocorre, em nossa sociedade, quando se põe em questão, o ensino universitário; nesse caso, o público pertence à elite e a rede privada à classe mais pobre.

3.4 A representação do Sistema de Ensino e das Escolas

O sistema de ensino e as unidades escolares serão retratados como atores sociais diferentes, embora as unidades escolares façam parte do sistema de ensino, mas abordo ambos, neste mesmo subitem, pelas características que compartilham. Esta opção se faz necessária, pois o *corpus* os apresenta ora como o mesmo participante no Sistema de Transitividade ora desempenhando papéis diferentes:

A LDB	abre	aos sistemas e escolas.
Ator	Pr. Material	Beneficiário

Os sistemas de ensino	assegurarão	às unidades escolares.
Ator	Pr. Material	Beneficiário

No primeiro exemplo, o sistema e a escola funcionam como BENEFICIÁRIO do processo abrir, o que os coloca no mesmo patamar, sem relação de subordinação entre eles. Já no segundo trecho, verifica-se uma relação de desigualdade, o sistema de ensino aparece como ATOR e as unidades escolares aparecem como BENEFICIÁRIO do processo. Devido à constatação destas possibilidades de representação, opto por tratar o sistema de ensino e as unidades escolares como atores sociais diferentes que devem ter responsabilidades e desempenhar papéis diferentes.

Conforme o próprio van Leeuwen (1997, 2008) alerta, certos atores sociais excluídos, quando encobertos, podem ser inferidos pela atividade que desempenham, embora não com total certeza. Não é possível definir o ator social sistema de ensino com exatidão, por envolver uma série de atividades relacionadas a diversos atores sociais. Para melhor definição, conforme dito no capítulo 2, considero o ator social 'sistema de ensino' quando esse nome está explícito ou quando aparece no texto o "Ensino Médio" ou "ensino secundário" de forma

diretamente ligada ao sistema de ensino. Assim também ocorre com as unidades escolares, considero o ator social 'escola' quando esse vem explícito ou quando "Ensino Médio" está claramente relacionado às escolas.

Por envolver, na verdade, uma série de atores sociais e atividades distintas, é difícil precisar se o ator social excluído é necessariamente o sistema de ensino ou a escola ou um outro ator. O que podemos mencionar é que podemos inferir a possível presença destes atores em alguns momentos, como nos exemplos abaixo:

[67] Estas DCNEM não pretendem, portanto, ser as últimas, porque no **âmbito pedagógico** nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige contínua atualização. Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação nacional, **serão obrigatórias** uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da prática pedagógica e subordina-se à vontade das **partes envolvidas no acordo que representam**.(117)

[68] Ao contrário, o esforço doutrinário se justifica porque a superação desse estado crônico de carências requer clareza de finalidades, **conjugação de esforços e boa vontade** para superar conflitos, que só a **comunhão de valores** pode propiciar.(619)

Podemos cogitar que o 'sistema de ensino' e a 'escola' são inferidos quando o *corpus* menciona o 'âmbito pedagógico' [67], assim também, podemos dizer que o sistema de ensino e a escola são os destinatários do 'serão obrigatórias' ou mesmo que fazem parte do 'acordo' [68] ou dos 'esforços', 'boa vontade' e 'comunhão de valores'. Porém, por se tratar de atores representados de forma coletiva e generalizada, impossibilita definir com precisão se há ou não o encobrimento destes atores nestas situações. Detenho-me, então, na análise da INCLUSÃO dos atores sociais mencionados acima.

Sistemas de Ensino e Escola são formas de representar os atores sociais envolvidos na prática pedagógica por IMPERSONALIZAÇÃO. Os atores sociais são referidos pelo local em que a prática se realiza ou pela rede de atividades e locais que compõem a prática. Com a impersonalização, estes atores ficam pouco visíveis e atribuições dadas a eles, ou mesmo críticas, tornam-se mais fáceis de ser assimiladas pelo leitor como uma verdade. Seria diferente dizer: 'o diretor deverá' e 'a escola deverá'. No primeiro caso, estaria mais clara a atribuição da ordem e a responsabilidade deste ator; no segundo caso, a responsabilidade se dilui entre vários atores. A análise mostrou os seguintes dados:

Tabela 5 – Representação dos atores sociais sistema de ensino e escola

		Sistema de ensino	Escola
Formas de organização	Ativação	7	5
	Passivação Sujeição	3	5
	Passivação Beneficiação	4	6

Pelos dados, a escola aparece em número menor como agente. Sua participação é mais passiva em relação ao sistema de ensino. Este aparece de forma equilibrada no quesito ativação e passivação. Inferimos que é do Sistema de Ensino que se espera um papel mais atuante em relação às escolas. O texto deixa clara a subordinação destas em relação àquele:

[69] Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, para dar maior garantia à formação nacional comum.(69)

No trecho acima, ‘os sistemas de ensino’ é o ATOR do processo material transformativo assegurar e a escola é o Beneficiário do processo. A ‘autonomia pedagógica’ faz parte da Meta que é transformada pelo processo material assegurar. O verbo encontra-se no tempo futuro do indicativo o que nos faz induzir que tal autonomia ainda não era assegurada no momento da enunciação. As escolas encontram-se numa posição de subordinação em relação ao sistema de ensino, pois se beneficiam do processo e não atuam. Há a representação da escola não como uma entidade autônoma e sim subordinada ao sistema: a autonomia pedagógica será assegurada em “progressivos graus”, haverá etapas para conquistar uma autonomia pedagógica. A intervenção sofrida pela escola e sua falta de autonomia conferem-se nos seguintes trechos:

[70] Vale dizer que a legitimidade do CNE, quando, ao fixar diretrizes curriculares, intervém na organização **das escolas**. (103)

[71] a LDB cria condições para que a descentralização seja acompanhada de uma desconcentração de decisões que, a médio e longo prazo, permita às próprias **escolas** construir “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”. (62)

Em [70], a escola aparece no participante Extensão do processo material intervém. Por fazer parte da Extensão, a escola é representada como uma entidade que existe independente do processo, mas, que indica o domínio em que o processo ocorre (HALLIDAY, 2004). A escola aparece como o domínio para o qual se estendem as ações do CNE. Em [71], aparece uma escola com maior autonomia, uma escola que através da ação da LDB poderá construir ‘edifícios diversificados’, respeitando uma ‘base’ comum. Há uma autonomia regulada.

Os sistemas de ensino também aparecem como entidades cujas ações são reguladas:

[72] Os sistemas de ensino terão liberdade de organização **nos termos desta Lei.** (60)

[73] a competências dos entes federados e a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino e suas escolas serão exercidas **de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.** (106)

Em [72] e [73] presenciamos as circunstâncias ‘nos termos desta lei’ e ‘de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais’. No primeiro caso, a circunstância regula a liberdade de organização do Sistema de Ensino. No segundo, a circunstância regula a autonomia pedagógica do Sistema de Ensino e da Escola. Em ambos os casos a circunstância ocorre no final da oração o que tira a ênfase deste poder regulador. O Sistema de Ensino e a Escola são representados como entidades com pouca autonomia para a atuação, porém a expectativa sobre os resultados obtidos pelo Sistema de Ensino e pela Escola é expressiva:

[74] o **ensino secundário se destina** à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (294)

[75] Espera-se que **a escola contribua** para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente sustentável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. (540)

Em [74] e [75] o ator social escola aparece como ATOR do processo material destinar e contribuir. Espera-se, assim, uma verdadeira atuação da escola na preparação de homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação [74], constituindo uma cidadania de qualidade nova. A escola aparece como o ator social responsável por uma ampla formação do indivíduo e desconsidera outras entidades que têm participação nesta formação como a família, religião etc.

Com base nos dados analisados, percebemos que o Sistema de Ensino e a Escola são representados como entidades de importância fundamental na formação dos indivíduos de uma sociedade. A escola aparece como a única fonte para se alcançar a plena cidadania, logo, pode também ser considerada como maior responsável caso não ocorra a formação plena. Estaremos jogando para a escola toda a responsabilidade de formação de um indivíduo?

3.5 A representação para atores sociais e sua implicação

Nos itens acima, descrevi e analisei como as DCNEM representam os atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola. A descrição e análise realizaram-se, sobretudo, através da classificação das orações pelo Sistema de Transitividade e pela taxonomia de van Leeuwen. Neste item, dedico a atenção em retomar as análises, respondendo as questões de pesquisa desta dissertação:

- Como as DCNEM representam os seguintes atores sociais: os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola?
- Quais são as relações de poder que permeiam esses atores?
- Que aspectos ideológicos podem ser inferidos através da representação desses atores sociais?

Para responder as questões, foram utilizadas as ferramentas de análise do Sistema de Transitividade e a taxonomia de van Leeuwen, o aparato teórico da ADC, considerando o texto em suas três dimensões – prática textual, prática

discursiva e prática social – e a teoria da Representação Social de Moscovici. As perspectivas teóricas adotadas estiveram em constante diálogo na análise, formando um fluxo de informações que se influenciaram mutuamente na obtenção dos resultados.

Os atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, analisados pelo Sistema de Transitividade e pela taxonomia de van Leeuwen, apareceram representados como atores IMPERSONALIZADOS, o que os distanciam do campo imediato do leitor. A LDB é incluída com maior frequência por ATIVAÇÃO (35 das 38 ocorrências), os demais, por PASSIVAÇÃO (ver tabela 2). Como as relações de poder são estabelecidas nas interações dos atores, pelas análises, percebemos que o ator social LDB mostrou-se como ator cuja atuação teve maior destaque no *corpus*. Seu destaque pode ser conferido por sua maior ocorrência como Ator, inclusive em processos materiais criativos, pela Inclusão (não há caso de Encobrimento deste ator), sobretudo, por ATIVAÇÃO. Os demais atores sociais aparecem subordinados a LDB. CNE, CEB e MEC aparecem, com maior frequência, passivados, o que demonstra não terem a força de atuação conferida à LDB no *corpus*. No entanto, como demonstrado nas análises, por também serem responsáveis pela concretização do estabelecimento das diretrizes, esses atores encontram-se numa posição de maior poder em relação aos atores professor, aluno, sistema de ensino e escola.

O professor foi colocado em segundo plano no *corpus*. Aparece encoberto, sendo inferido na maior parte pelas atividades que realiza. Embora haja menção, em nominalizações como “acordo”, desse ator estar de acordo com as diretrizes, estas lhe são impostas. O ator social professor é representado como aquele que precisa de instruções de como proceder em sua prática. Conforme Wodak (2004, p. 237), o poder está ligado à posição que o sujeito ocupa dentro de uma prática discursiva, podemos inferir que pouco poder é dado ao professor, uma vez que, ele é representado ocupando uma posição de quem deve receber instruções de como proceder. Ainda sob este mesmo argumento, acrescentamos o ator social aluno numa posição de pouca representatividade no que se refere a sua atuação. Esse ator aparece, sobretudo, como aquele a quem será garantido, assegurado uma formação.

O sistema de ensino, conforme apontam os dados, tem uma atuação mais representativa em relação à escola. Aparece com maior ocorrência em papel ativo e a escola, passivo. Contudo, de acordo com as análises do Sistema de Transitividade, apresentado no subitem 3.4, ambos não são autônomos, tendo a liberdade regulada por autoridades maiores.

Sobre as relações de poder entre os atores, o *corpus* apresenta, como ator social com maior poder de atuação, a LDB. Esse dado pode ser conferido pelos resultados obtidos na classificação das orações pelo Sistema de Transitividade de Halliday e a taxonomia de van Leeuwen, apresentados nos subitem anteriores.

A análise dos atores sociais possibilitou diagnosticar Representações Sociais presentes no texto no que se refere à Educação, naturalizando, por vezes, aspectos ideológicos no discurso. Conforme Moscovici (2010, p. 56), as representações sociais têm como finalidade tornar o não familiar em familiar. Ao analisar o ator social aluno, percebemos uma naturalização desse ator sem responsabilidades no processo de aprendizagem. Tal fato pode ser averiguado na forma como o insucesso escolar é representado. A razão que leva ao fracasso escolar é o 'não familiar' que precisava ser denominado, classificado, trazido para um paradigma que o tornasse reconhecível. Palavras próprias de um campo de batalha foram utilizadas para ancorar questões sobre o insucesso escolar do aluno. Os repetentes apresentam-se como vítimas de uma armadilha, os que passam são sobreviventes. No processo de ancoragem (MOSCOVICI, 2010, p. 61), trazemos, para um paradigma que nos parece apropriado, aquilo que nos é estranho, perturbador. Ao ancorar o insucesso escolar no campo semântico próprio de uma guerra, representamos a escola como uma área de conflitos na qual o aluno é a grande vítima. Metáforas como a 'armadilha da repetência', 'vida escolar acidentada' e 'sobreviventes', presentes no *corpus*, veiculam, como uma verdade, a ideia do aluno não ter responsabilidade pelo seu insucesso escolar. Segundo Fairclough (2008, p. 241), "as metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nosso sistema de crenças, de uma forma penetrante e fundamental". Uma vez naturalizada a ideia de que um aluno repetente é aquele que foi pego em uma armadilha, como responsabilizá-lo pelo fato? Algumas práticas e discussões ocorridas no âmbito educacional corroboram para a veiculação dessa crença. As

escolas são premiadas ou perdem benefícios de acordo com o rendimento do aluno. Discussões foram levantadas acerca de uma premiação a ser oferecida ao professor conforme o desempenho do aluno. Em ambos os casos, é retirada do aluno sua responsabilidade por seu sucesso escolar.

O Ensino Médio é representado como atrelado ao mercado de trabalho. Veicula-se, conforme demonstrado na análise, a crença de que a conclusão do ensino secundário garantirá uma colocação no mercado. A ADC trabalha com o que é dito no texto e o que poderia ser, mas não foi. Nesse sentido, o *corpus* desconsidera outras questões determinantes para o acesso ao trabalho. Ao caracterizar o aluno do ensino médio em orações como “estudantes que aspiram a trabalhar”, podemos inferir que o ensino irá garantir o trabalho a seus concluintes.

Através do Sistema de Transitividade constatamos que grande é a expectativa sobre o ensino médio e as inferências nos levam a acreditar que sua atuação é determinante na formação ampla do indivíduo:

[74] o **ensino secundário se destina** à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. (294)

[75] Espera-se que **a escola contribua** para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente sustentável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.

Percebemos, no trecho acima, a crença de que a escola pode proporcionar ao aluno o preparo para uma vida que pode não estar ao seu alcance. O atributo em [74] ‘portadores das concepções e atitudes espirituais’ demonstra que a tarefa das escolas não se detém no conhecimento acadêmico, incluindo valores espirituais. Em [75], os atributos dados a ‘direitos’ – emprego, qualidade de vida, meio ambiente sustentável, igualdade entre homens e mulheres – corroboram para veicular a crença de que todos os alunos têm acesso a esses direitos e, se não o alcançam é por falha da escola. Há a pressuposição, conforme o conceito de Fairclough (2008, p. 155), de que o emprego, a qualidade de vida, meio ambiente sustentável e a

igualdade entre homens e mulheres dependem da formação escolar, excluindo outros agentes sociais responsáveis por essas questões, por exemplo, o governo.

As análises demonstraram que o ensino médio público está associado à classe menos favorecida. Pelo Sistema de Transitividade, percebemos que atributos dados aos alunos, os classificam como desfavorecidos economicamente. Conforme advoga a ADC, as ideologias não são necessariamente verdadeiras ou falsas (DIJK, 1997, p. 108), o que pode ser questionado nesta representação é, se, em uma sociedade em que se consagra que os representantes de classes sociais mais abastadas têm direitos a produtos de maior qualidade em detrimento da classe menos favorecida, a associação da escola com classes baixas não estará contribuindo para a má qualidade do ensino? Repetindo a crença de que os menos favorecidos não têm acesso a produtos de qualidade, inclusive a educação?

Sobre os aspectos ideológicos presentes no texto, percebemos, então, as seguintes crenças veiculadas: o aluno parece não ter responsabilidade sobre seu insucesso escolar, o professor é um ator social que precisa de instruções para executar sua prática, o ensino médio é garantia de colocação no mercado de trabalho e único responsável pela formação ampla do aluno é a escola e o ensino médio público é destinado a classes menos favorecidas.

3.6 Conclusão

Neste capítulo, apresentei a descrição e análise do corpus. Os atores sociais foram analisados considerando os dados obtidos pela descrição do Sistema de Transitividade e da taxonomia de van Leeuwen. Para interpretação e explicação dos dados, combinei os resultados da descrição com os conceitos da ADC, no modelo tridimensional – língua como prática textual, prática discursiva e prática social – e a Representação Social de Moscovici. As questões foram respondidas e, com a análise, concluímos que a forma como os atores sociais são representados nas DCNEM colaboram para manifestar relações de poder e crenças sobre a educação que devem ser repensadas, sobretudo pelos agentes envolvidos nesta prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem como preceito basilar a relação dialética entre linguagem e sociedade, considerando a linguagem como determinante e determinada pela sociedade. Analisar as escolhas linguísticas realizadas para representar os atores sociais envolvidos em um discurso institucional como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio torna-se de extrema importância por proporcionar compreensão mais aguçada sobre a nossa sociedade. Delimitou-se a pesquisa, no capítulo dois – Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação – das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Procurou-se analisar a representação discursiva dos atores sociais responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola. Entender como os atores sociais são representados neste documento é refletir como a educação no ensino médio é representada em nossa sociedade.

As perguntas que nortearam a pesquisa foram:

- Como as DCNEM representam os seguintes atores sociais: os responsáveis pelo estabelecimento das diretrizes, o professor, o aluno, o sistema de ensino e a escola?
- Quais são as relações de poder que permeiam esses atores?
- Que aspectos ideológicos podem ser inferidos através da representação desses atores sociais?

No primeiro capítulo, apresentei os pressupostos teóricos basilares da pesquisa. Discorri sobre Análise do Discurso Crítica, a Teoria da Representação Social de Moscovici (2010), o Sistema de Transitividade da Linguística Sistêmica-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004) e a Taxionomia de van Leeuwen (1997, 2008). A Análise do Discurso Crítica ofereceu aparato teórico e ferramentas de análise que possibilitaram elucidar significados ocultos no discurso responsáveis por processos ideológicos construtores e construídos pela estrutura social. O discurso é um modo de agir no mundo. No discurso cristalizam-se representações que fazemos do

mundo e padrões de relações sociais marcadas pelo exercício de poder. A teoria da Representação Social de Moscovici (2010) auxiliou na interpretação dos dados. Segundo Moscovici (2010), as representações sociais são construções da realidade comum a um grupo social, socialmente elaboradas e partilhadas, o que lhes confere poder, nas esferas sociais, como ferramentas de controle e manutenção de relações de poder. A Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY,1994; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; EGGINS, 2002, THOMPSON, 2004) foi apresentada, considerando-se principalmente o Sistema de Transitividade. A oração foi analisada em seus processos, participantes e circunstâncias, como representação dos eventos, situações, crenças e valores. Por fim, abordei as categorias dos atores sociais, conforme a proposta de van Leeuwen (1997, 2008). A taxionomia de van Leeuwen oferece um aparato para análise das diferentes formas de representação dos atores sociais em um texto. A conjunção dessas vertentes teóricas: ADC, Representação Social, LSF, Taxionomia dos atores sociais possibilitaram o estudo da representação dos atores manifesta no *corpus*.

O segundo capítulo trouxe a apresentação do *corpus* e os procedimentos metodológicos que subjazem a pesquisa. O *corpus* foi descrito dentro do Contexto de Cultura e Contexto de Situação ao qual pertence. Critérios adotados para descrição do *corpus* foram apresentados nesse capítulo.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentei a descrição e a análise dos dados. As DCNEM foram elaboradas com intuito de estabelecer diretrizes que garantissem uma formação básica comum no Ensino Médio do nosso país. É um documento que integra uma série de ações que visavam à reforma do Ensino Médio, na década de 90, previstas no Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Além da elaboração das DCNEM, podemos destacar como ações, advindas deste plano: a criação do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2010, um novo plano para educação foi proposto: o Plano Nacional de Educação 2011- 2020, o mesmo encontra-se no Congresso para aprovação. No momento vigoram as diretrizes apontadas nas DCNEM.

Entre os responsáveis pelo estabelecimento destas diretrizes, destacamos a LDB que apareceu no *corpus* com maior poder de atuação. A LDB é representada em várias passagens como ATOR de processos materiais criativos, o que demonstra

o seu poder de trazer a existência questões relativas à educação. A ADC advoga que o poder tem lugar na relação entre agentes. A LDB, pela análise, é, entre os atores sociais pesquisados, a que ocupa lugar de destaque. É ela quem determina, estabelece, é afirmativa. O texto legitima a soberania da LDB representado-a, em maioria das ocorrências, como Ator dos processos materiais criativos. À LDB é dado o poder de criar a realidade. Este ator com tal força de ação em nossa sociedade não é uma pessoa, não é uma entidade de fácil definição. As leis não se criam sozinhas, há atores sociais que estabeleceram essas leis. A identidade desses atores fica invisível para os leitores. Representamos socialmente estes atores sociais com poder de regulamentar as práticas sociais, no caso, a prática pedagógica através de leis.

O estabelecimento das diretrizes perpassa vários órgãos (MEC, CNE, CEB)¹⁶ e essa distribuição de atribuições pode cooperar ou para se ter uma visão de democracia, pois as decisões não são centralizadas, ou para diluir os verdadeiros responsáveis pela ação.

Os professores aparecem com maior ocorrência de forma encoberta. São atores sociais colocados em segundo plano, mas representados como aqueles que estão de acordo com o que está estabelecido no texto. O encobrimento desse ator atenua o caráter autoritário e regulador que a lei tem sobre o professor. Sua prática parece ser questionável, os verbos no futuro do indicativo como em “(o professor) adotará metodologias de ensino e avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” supõem a ideia de que, até então, os professores não estimulavam os alunos. Esses atores são também representados como aqueles que precisam de indicação para ação, parecem incapazes de definir sozinhos as questões relativas a sua prática em sala de aula. O caráter autoritário das DCNEM foi amenizado por diversas estratégias discursivas como lexicalizações e encobrimento do ator social, como demonstrado na análise.

Os alunos estão representados como vítimas do sistema. Não parecem ter responsabilidade alguma no processo de sua formação. As repetências são ‘armadilhas’ e chegar ao ensino médio é vencer ‘barreiras’. Não há referência sobre

¹⁶ MEC – Ministério da Educação e do Desporto
CNE – Conselho Nacional de Educação
CEB – Câmara de Educação Básica

os responsáveis pelas armadilhas ou barreiras, naturalizando esse discurso como uma verdade. Os alunos são atores sociais caracterizados como pertencentes a uma classe social menos favorecida, o que reforça a representação social de que o ensino público orienta-se para as classes baixas.

Do Sistema de Ensino e da Escola espera-se que sejam capazes de garantir uma formação geral do indivíduo como cidadão atuante na sociedade e preparado para o mercado de trabalho. Parece haver uma transferência total para o sistema de ensino e a escola como formadores de uma sociedade mais justa, desconsiderando outras entidades que poderiam participar nesse processo como a família, a mídia e a religião. Quanto ao trabalho, o texto naturaliza a crença de que o Ensino Médio de qualidade é garantia de colocação no mercado de trabalho, desconsiderando outros aspectos sociais que podem estar envolvidos na empregabilidade.

Os resultados da pesquisa estão limitados a um único texto, o que nos dá uma visão parcial sobre estes atores, porém considero significativos os resultados obtidos que me levam a outras indagações: está sendo naturalizado o ator social aluno como um ser pacífico, sem atuação ou responsabilidade no processo de aprendizagem? À escola está sendo atribuído um papel possível de ser alcançado? Será papel exclusivo da escola ser responsável pela inclusão dos jovens no mercado de trabalho e pela formação ética e espiritual do aluno? Ou estamos esperando da escola algo tão amplo, talvez utópico, que a torne uma entidade fadada ao fracasso? Por ser o discurso uma forma de ação social, considero importante repensar a representação social que é conferida ao sistema educacional brasileiro e aos atores sociais envolvidos nessa prática social.

REFERÊNCIAS

BARBARA, Leila, MACÊDO, Célia Maria Macêdo de. Linguística sistêmico-funcional para a análise de discurso: um panorama introdutório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 10, n. 1, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

CUNHA, M. A. F. ; SOUZA, M. M. **Transitividade e seus contextos de uso**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity**. Edinburg: Edinburg University Press, 1999.

DASCAL, M. (org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística**. São Paulo: Global, 1978.

DJIK, T. V. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, E. R. (org.) **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

EGGINS, S. **Introducción a la lingüística sistêmica**. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2002.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança social**. Coord. Trad., revisão e pref. à ed. bras. de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, 2008 (reimpressão)

_____. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London, New York: Routledge, 2003.

FIGUEIREDO, D. C. ; MORITZ, M. E. W. Discurso e Sociedade: a perspectiva da Análise Crítica do Discurso e da Linguística Sistêmico-Funcional. In: BRAGA, S. *et al*

(orgs.). **Ciências da Linguagem: avaliando o percurso, abrindo caminhos.** Blumenau: Nova Letra, 2008, p. 47-66.

FUZER, C. **Linguagem e representação nos autos de um processo penal: como operadores do direito representam atores sociais em um sistema de gêneros.** 2008. 270f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria. 2008.

FOWLER, R. Sobre a Linguística Crítica. **Linguagem em (Dis)curso.** Tubarão, v. 4, Número Especial, p. 207-222, 2004.

GOUVEIA, C. A. M. Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. **Saberes no Tempo** – Homenagem a Maria Henriqueta Costa Campos. Lisboa: Edições Colibri, 2001, pp. 335-351. Disponível em: <www.fl.ul.pt/pessoais/cgouveia/publications.html>. Acesso em: 16 fev. 2010.

GUARESCHI, P. A. ; JOVCHELOVITCH, S. (orgs.) **Textos em representações sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. As bases funcionais da Linguagem. In: DASCAL, M. (org.) **Fundamentos Metodológicos da Linguística.** São Paulo: Global, 1978. p. 125-161.

HALLIDAY, M. A. K. **An Introduction to Functional Grammar:** 2. ed. Londres: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Geelong: Deakin University, 1998.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN C. **An Introduction to Functional Grammar:** London: Hodder Education, 2004.

IKEDA, F. N. A noção de gênero textual na Linguagem Crítica de Roger Fowler. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LOPES, A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação**

e **Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 13 jan 2011.

MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA** [online]. 2005. Vol.21, n.spe., PP 1-9. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0102-445020050003000002&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0102-4450. Acesso em 10 fev. 2010.

MATTHIESSEN, C.; TERUYA, K.; LAM, M. **Key Terms in Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2010.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: _____; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PEDRO, E. R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

PEDROSA, C. E. F. Análise Crítica do Discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. **Cadernos do CNLF**. Rio de Janeiro, v. IX, número 3, 2005 Disponível em <www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm> Acesso em 14 jul. 2010.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RESENDE, V.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 5, n. 1, p185-207, jul./dez. 2004

SILVA, D. E. G. (org.) **Língua, Gramática e Discurso**. Goiânia: Cãnone Editorial, 2006.

SILVA, E. C. M. **Gêneros e práticas de letramento no Ensino Fundamental**. 2007. 258 f. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília. 2007.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 2004.

THOMPSON, J. B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social e crítica da era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VAN LEEUWEN, T. A representação dos actores sociais. In: PEDRO, E. R. (org.) **Análise Crítica do Discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 169-222

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and Practice**: New Tools for Critical Discourse Analysis. New York: Oxford, 2008.

ZIBAS, D. M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. Revista Brasileira de Educação. São Paulo., nº. 28, jan/fev/mar/abr, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>> Acesso em: 05 ago 2010.

WODAK, R. What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, R.; MEYER, M. **Methods of critical Discourse Analysis**. London: Sage Publications, 2001. p. 1-13.

_____. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 4, Número Especial, p. 223-243, 2004.

WODAK, R.; MEYER, M. (orgs.) **Methods of critical Discourse Analysis**. London: Sage Publications, 2001.

2. Diretrizes Curriculares: o papel do Conselho Nacional de Educação

2.1 Obrigatoriedade legal e consenso político

1 A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação
2 Nacional (LDB), prevê em seu Artigo 9º inciso IV, entre as incumbências da
3 União, *estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os*
4 *Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino*
5 *fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos*
6 *mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.*

7 Essa incumbência que a lei maior da educação atribui à União reafirma
8 dispositivos legais anteriores, uma vez que, já em 1995, a Lei nº 9.131, que
9 trata do Conselho Nacional de Educação (CNE), define em seu Artigo 9º alínea
10 c, entre as atribuições da Câmara de Educação Básica (CEB) desse colegiado,
11 *deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da*
12 *Educação e do Desporto.* A mencionada incumbência da União estabelecida
13 pela LDB deve efetuar-se, assim, por meio de uma divisão de tarefas entre o
14 MEC e o CNE.

15 No entanto, apesar de delegar ao Executivo Federal e ao CNE o
16 estabelecimento de diretrizes curriculares, a LDB não quis deixar passar a
17 oportunidade de ser, ela mesma, afirmativa na matéria. Além daquelas
18 indicadas para a Educação Básica como um todo no Artigo 27, diretrizes
19 específicas para os currículos do Ensino Médio constam do Artigo 36 e seus
20 incisos e parágrafos.

21 A este Conselho cabe tomar decisões sobre matéria que já está
22 explicitamente indicada no diploma legal mais abrangente da educação
23 brasileira, o que imprime às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
24 (DCNEM), objeto do presente Parecer e Deliberação, significado e magnitude
25 específicos.

26 “Diretriz” refere-se tanto a direções físicas quanto a indicações para a

27 ação. *Linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada*, no
28 primeiro caso, *conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a*
29 *termo um plano, uma ação, um negócio, etc.* 1, no segundo caso. Enquanto
30 linha que dirige o traçado da estrada, a diretriz é mais perene. Enquanto
31 indicação para a ação, ela é objeto de um trato ou acordo entre as partes e
32 está sujeita a revisões mais frequentes.

33 Utilizando a analogia, pode-se dizer que as diretrizes da educação
34 nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha
35 reguladora do traçado que indica a direção e devem ser mais duradouras. Sua
36 revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade,
37 representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo
38 a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional
39 na educação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da
40 ação pedagógica, são indicações para um *acordo* de ações e requerem
41 revisão mais frequente.

42 A expressão “diretrizes e bases” foi objeto de várias interpretações ao
43 longo da evolução da educação nacional. Segundo Horta, a interpretação dos
44 educadores liberais para a expressão “diretrizes e bases”, durante os embates
45 da década de 40, contrapunha-se à idéia autoritária e centralizadora de que a
46 União deveria traçar valores universais e “preceitos diretores”, na expressão
47 de Gustavo Capanema. Segundo o autor, para os liberais: *“Diretriz” é a linha*
48 *de orientação, norma de conduta. “Base” é superfície de apoio, fundamento.*
49 *Aquela indica a direção geral a seguir , não as minudências do caminho. Esta*
50 *significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será*
51 *construído. Assim entendidos os termos , a Lei de Diretrizes e Bases conterà*
52 *tão-só preceitos genéricos e fundamentais* 2 .

53 Na Constituição de 1988, a introdução de competência de legislação
54 *concorrente* em matéria educacional para Estados e municípios reforça o
55 caráter de “preceitos genéricos” das normas nacionais de educação. Fortalece-
56 se, assim, o federalismo pela ampliação da competência dos entes federados,
57 promovida pela descentralização.

58 Oito anos depois, a LDB confirma e dá maior consequência a esse

59 sentido descentralizador, quando afirma, no Parágrafo 2o de seu Artigo 8: *Os*
60 *sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.* Mais
61 ainda, adotando a flexibilidade como um de seus eixos ordenadores³, a LDB
62 cria condições para que a descentralização seja acompanhada de uma
63 desconcentração de decisões que, a médio e longo prazo, permita às próprias
64 escolas construir “edifícios” diversificados sobre a mesma “base”.

65 A Lei indica explicitamente essa desconcentração em pelo menos dois
66 momentos: no Artigo 12, quando inclui a elaboração da proposta pedagógica e
67 a administração de seus recursos humanos e financeiros entre as
68 incumbências dos estabelecimentos de ensino; e no Artigo 15, quando afirma:
69 *Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de*
70 *educação básica que os integram progressivos graus de autonomia*
71 *pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas*
72 *gerais de direito financeiro público.*

73 Mas ao mesmo tempo, a Constituição e a legislação que a seguiu
74 permanecem reafirmando que é preciso garantir uma base comum nacional de
75 formação. A preocupação constitucional é indicada no Artigo 210 da Carta
76 Magna: *Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de*
77 *maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais*
78 *e artísticos, nacionais e regionais.*

79 A Lei nº 9.131/95 e a LDB ampliam essa tarefa para toda a Educação
80 Básica e delegam em caráter propositivo ao MEC e deliberativo ao CNE, a
81 responsabilidade de trazer as diretrizes curriculares da LDB para um plano
82 mais próximo da ação pedagógica, para dar maior garantia à formação
83 nacional comum.

84 É, portanto, no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou
85 mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de
86 Educação Básica do CNE ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para o
87 Ensino Médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em
88 sintonia, estas terão de administrar aquela tensão para lograr equilíbrio entre
89 diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação
90 executiva, coordenadora e potencializadora dos sistemas de ensino.

91	Essa concepção resgata a interpretação federalista que foi dada ao
92	termo “diretriz” na Constituinte de 1946. Não deixa sem acabamento o papel
93	da União, mas o redefine como iniciativa de um acordo negociado sob dois
94	pressupostos. O primeiro diz respeito à natureza da doutrina pedagógica,
95	sempre sujeita a questionamentos e revisões. O segundo refere-se à
96	legitimidade do CNE como organismo de representação específica do setor
97	educacional e apto a interagir com a comunidade que representa.
98	É esse o sentido que Cury ⁴ dá às Diretrizes Curriculares para a
99	Educação Básica deliberadas pela CEB do CNE: <i>Nascidas do dissenso,</i>
100	<i>unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade,</i>
101	<i>podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e</i>
102	<i>qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser.</i>
103	Vale dizer que a legitimidade do CNE, quando, ao fixar diretrizes
104	curriculares, intervém na organização das escolas, se está respaldada nas
105	funções que a lei lhe atribui, subordina-se aos princípios das competências
106	federativas e da autonomia. Por outro lado, a competência dos entes
107	federados e a autonomia pedagógica dos sistemas de ensino e suas escolas
108	serão exercidas de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.
109	Nessa perspectiva, a tarefa do CNE, no tocante às DCNEM, se exerce
110	visando a três objetivos principais:
111	• sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
112	• explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e
113	traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica
114	comum nacional;
115	• dispor sobre a organização curricular da formação básica nacional e suas
116	relações com a parte diversificada, e a formação para o trabalho.
117	Estas DCNEM não pretendem, portanto, ser as últimas, porque no
118	âmbito pedagógico nada encerra toda a verdade, tudo comporta e exige
119	contínua atualização. Enquanto expressão das diretrizes e bases da educação
120	nacional, serão obrigatórias uma vez aprovadas e homologadas. Enquanto
121	contribuição de um organismo colegiado, de representação convocada, sua
122	obrigatoriedade não se dissocia da eficácia que tenham como orientadoras da

123	prática pedagógica e subordina-se à vontade das partes envolvidas no acordo
124	que representam.
125	A título de conclusão, e usando de licença poética incomum nos
126	documentos deste Conselho, as DCNEM poderiam ser comparadas a certo
127	objeto efêmero cantado pelo poeta: não podem ser imortais porque nascidas
128	da chama indispensável a qualquer afirmação pedagógica. Mas espera-se que
129	sejam infinitas enquanto durem.

	2.2 Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada
130	Até o presente, a organização curricular do Ensino Médio brasileiro teve
131	como referência mais importante os requerimentos do exame de ingresso à
132	educação superior.
133	A razão disso, fartamente conhecida e documentada, pode ser resumida
134	muito simplesmente: num sistema educacional em que poucos conseguem
135	vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao Ensino Médio
136	destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para terminar sua
137	formação pessoal e profissional. Mas essa situação está mudando e vai mudar
138	ainda mais significativamente nos próximos anos.
139	A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de
140	ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre
141	não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento
142	econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como
143	estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no
144	plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar,
145	no plano político, o conjunto de direitos da cidadania.
146	O aumento ainda lento, porém contínuo, dos que conseguem concluir a
147	escola obrigatória, associado à tendência para diminuir a idade dos
148	concluintes, vai permitir a um número crescente de jovens ambicionar uma
149	carreira educacional mais longa. Por outro lado, a demanda por Ensino Médio
150	vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que

151 aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que
152 permitam assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em
153 acelerada transformação.

154 No primeiro caso, são jovens que aspiram a melhores padrões de vida e
155 de emprego. No segundo, são adultos ou jovens adultos, via de regra mais
156 pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a
157 trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do Ensino Médio
158 tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto
159 sócioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos
160 originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nessa etapa
161 da escolaridade.

162 As estatísticas recentes confirmam essa tendência. Desde meados dos
163 anos 80, foi no Ensino Médio que se observou o maior crescimento de
164 matrículas no país. De 1985 a 1994, esse crescimento foi em média de mais
165 de 100%, enquanto no Ensino Fundamental foi de 30%.

166 A hipótese de que a expansão quantitativa vem ocorrendo pela
167 incorporação de grupos sociais até então excluídos da continuidade de
168 estudos após o fundamental fica reforçada quando se observa o padrão de
169 crescimento da matrícula: concentrado nas redes públicas e, nestas,
170 predominantemente nos turnos noturnos, que representaram 68% do aumento
171 total. No mesmo período (85 a 94) a matrícula privada, que na década anterior
172 havia crescido 33%, apresentou um aumento de apenas 21%⁵.

173 Se o aumento observado da matrícula já preocupa os sistemas de
174 ensino, a situação é muito mais grave quando se considera a demanda
175 potencial. O Brasil continua apresentando a insignificante taxa líquida de 25%
176 de escolaridade da população de 15 a 17/18 anos no Ensino Médio. Outros
177 tantos dessa faixa etária, embora no sistema educacional, ainda estão presos
178 na armadilha de repetência e do atraso escolar do Ensino Fundamental⁶.

179 Considerando que o egresso do Ensino Fundamental tem permanecido,
180 em média, onze e não oito anos na escola, a correção do fluxo de alunos
181 desse nível, se bem sucedida, vai colocar às portas do Ensino Médio um
182 grande número de jovens cuja expectativa de permanência no sistema já

183 ultrapassa os oito anos de escolaridade obrigatória.

184 A expectativa de crescimento do Ensino Médio é ainda reforçada pelo
185 fenômeno chamado “onda de adolescentes”, identificado em recentes estudos
186 demográficos: *De fato, enquanto a geração dos adolescentes de 1990 era*
187 *numericamente superior à geração de adolescentes de 1980 em 1 milhão de*
188 *peças, as gerações de adolescentes em 1995 e 2000 serão maiores do que*
189 *as gerações de 1985 e 1990 em 2,3 e 2,8 milhões de pessoas,*
190 *respectivamente. No ano 2005, este incremento cairá para o nível de 500 mil*
191 *pessoas, caracterizando o fim desta onda e adolescentes⁷.*

192 Mesmo considerando o gradativo declínio do número de adolescentes,
193 caracterizado pela mencionada “onda”, os números absolutos são enormes e
194 dão uma idéia mais precisa do desafio educacional que o País enfrentará. Pela
195 contagem da população realizada em 1996 (IBGE), em 1999 o Brasil terá
196 14.300.448 pessoas com idade entre 15 e 18 anos. Esse número cairá para a
197 casa dos 13 milhões a partir de 2001, e para a casa dos 12 milhões a partir de
198 2007. No início da segunda década do próximo milênio (2012), depois do
199 fenômeno da onda de adolescentes, o País ainda terá 12.079.520 jovens
200 nessa faixa etária.

201 Contam-se portanto em números de oito dígitos os cidadãos e cidadãs
202 brasileiros a quem será preciso oferecer alternativas de educação e
203 preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de
204 convivência, de formas de participação na sociedade. E quanto mais melhorar
205 o desempenho do Ensino Fundamental, mais esse desafio concentrar-se-á no
206 Ensino Médio.

207 Essa tendência já pode ser observada, conforme prossegue o estudo da
208 Fundação SEADE: *Em 1992, cerca de 64% dos adolescentes já estavam fora*
209 *da escola; em 1995, apenas três anos depois, este percentual já havia*
210 *decrecido para algo em torno de 42%. Como consequência da maior*
211 *permanência no sistema escolar, cresce de forma expressiva a proporção de*
212 *adolescentes que avançam além dos quatro primeiros anos. O mesmo se dá,*
213 *de alguma maneira, em relação à conclusão do primeiro grau e do segundo*
214 *grau.*

215	Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de
216	adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho
217	e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois
218	fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens
219	– respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da
220	porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa.
221	Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais
222	tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário
223	para conseguir um emprego.
224	A capacidade do País para atender essa demanda é muito limitada.
225	Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na
226	escola e, destes, metade ainda está no Ensino Fundamental. Segundo os
227	dados da UNESCO ⁸ , o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula
228	bruta nessa faixa etária, comparada à de vários países da América Latina,
229	para não dizer da Europa, América do Norte ou Ásia.
230	No continente latino-americano, os países que têm uma taxa bruta de
231	matrícula da população de 14 a 17 anos menor que a brasileira concentram-se
232	na América Central: Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras,
233	Haiti, El Salvador e Guatemala. Entre os que, desde 95, ultrapassavam os
234	50%, estão Peru, Colômbia, México e Equador. Dos parceiros do Mercosul,
235	apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40%, respectivamente.
236	Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%) estão melhores que os “tigres
237	asiáticos” (72%) e caminham para alcançar a média dos países desenvolvidos
238	(90%).
239	Não é apenas em virtude de seu tamanho e complexidade, nem mesmo
240	dos muitos equívocos educacionais cometidos no passado, que um país, cuja
241	economia concorre em tamanho com o Canadá, apresenta indicadores de
242	cobertura do Ensino Médio inferiores aos da Argentina, Colômbia, Chile,
243	Uruguai, México, Equador e Peru.
244	Esse desequilíbrio se explica também por décadas de crescimento
245	econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior
246	distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se

247 uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um
248 nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a
249 competitividade econômica e o exercício da cidadania.

250 Até meados deste século o ponto de ruptura do sistema educacional
251 brasileiro situou-se, na zona rural, no acesso à escola obrigatória, e, nas zonas
252 urbanas, na passagem entre o antigo primário e o secundário, ritualizada pelo
253 exame de admissão. Com a quase universalização do Ensino Fundamental de
254 oito anos, a ruptura passou a expressar-se de outras formas: por diferenciação
255 de qualidade, dentro do Ensino Fundamental, atestada pelas altíssimas taxas
256 de repetência e evasão; e, mais recentemente, pela existência de uma nova
257 barreira de acesso, agora no limiar e dentro do Ensino Médio.

258 A falta de vagas no Ensino Médio público; a segmentação por
260 qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o
261 aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento
262 da matrícula gratuita do Ensino Médio⁹ alertam para o fato de que a extensão
263 desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será
264 uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva.

265 Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os
266 países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social.
267 Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no
268 Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre orientações mais
269 profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e
270 econômicos. Essa tensão de finalidades expressa-se em privilégios e
271 exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator
272 mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual
273 modalidade se destinam.

274 Analisando essa questão, Cury¹⁰ afirma, sobre esse nível de ensino:
275 *Expressando um momento em que se cruzariam idade, competência, mercado*
276 *de trabalho e proximidade da maioria civil, expõe um nó das relações*
277 *sociais no Brasil manifestando seu caráter dual e elitista, através mesmo das*
278 *funções que lhe são historicamente atribuídas: a função formativa, a*
279 *propedêutica e a profissionalizante.*

280	E prossegue: [...] a propedêutica de elites cuja extração se dá nos
281	estratos superiores de uma sociedade agrária e hierarquizada,
282	incontestavelmente deixou sequelas (talvez mais do que isso) até hoje. A
283	função propedêutica, dentro deste modelo, tem um nítido sentido elitista e de
284	privilégio, com destinação social explícita. E esta associação entre
285	propedêutica e elite ganhará sua expressão doutrinária máxima tanto na
286	Constituição de 1937 como na Exposição de Motivos que acompanha a
287	reforma do ensino secundário do Decreto-Lei nº 4.244/42.
288	A Constituição de 1937 é clara no seu Artigo 129. Cita o autor: O ensino
289	pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas é, em
290	matéria de educação, o primeiro dever do Estado.
291	Já a exposição de motivos de Capanema em 1942, ainda segundo
292	Cury, é conseqüente com este princípio discriminatório ao dizer que, “além da
293	formação da consciência patriótica, o ensino secundário se destina à
294	preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão
295	assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos
296	homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso
297	infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo.”
298	É, portanto, do Ensino Médio que se vem cobrando uma definição sobre
299	o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal
300	fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei nº 5.692/7111. E
301	nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda
302	constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do Ensino Fundamental.
303	Com a melhoria deste último, espera-se que a maioria consiga cumprir as oito
304	séries da escola obrigatória. A universalização do Ensino Médio, além de
305	mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de
306	pensar na escola média a ser oferecida a essa população.
307	Os finais dos anos 90 inspiram momentos de rara lucidez, como o que
308	teve Ítalo Calvino quando afirmou que só aquilo que fomos capazes de
309	construir neste milênio poderemos levar para o próximo ¹² . O Brasil não tem
310	para legar ao século XXI uma tradição consolidada de educação média
311	democrática de qualidade. Mas tem o legado valioso da lição aprendida com a

312 expansão do Ensino Fundamental: não é possível oferecer a todos uma escola
313 programada para excluir a maioria, sem aprofundar a desigualdade, porque,
314 em educação escolar, a superação de exclusões seculares requer ir além do
315 “fazer mais do mesmo”.

316 Neste sentido, vale a pena citar a mensagem que o mencionado estudo
317 demográfico da Fundação SEADE envia aos que labutam na educação, após
318 analisar dados etários e de trabalho e escolaridade na população adolescente:
319 *Já na antevéspera do ano 2000 – após sofrida trajetória que, certamente, inclui*
320 *mais de uma repetência e períodos intermitentes fora da escola – os filhos das*
321 *famílias mais pobres deste país estão finalmente descobrindo a importância da*
322 *escola, indo para além dos quatro primeiros anos iniciais, mesmo nos Estados*
323 *mais atrasados, e já batendo nas portas do ensino secundário nos Estados do*
324 *sul. Não temos mais o direito de repetir erros agora, quando estamos*
325 *repensando a educação deste país e nos preparando para a árdua luta da*
326 *competição internacional. É fundamental criar todo tipo de incentivo e retirar*
327 *todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar. As*
328 *questões que envolvem o adolescente de hoje não podem mais ser pensadas*
329 *fora das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, fora de sua*
330 *condição de grande consumidor potencial de bens e serviços em uma*
331 *sociedade de massas, onde a escolarização não se limita mais aos jovens e o*
332 *trabalho não é só de adultos, ou fora de suas relações de autonomia ou*
333 *dependência para com a ordem jurídica e política*¹³ .

334 O momento que vive a educação brasileira nunca foi tão propício para
335 pensar a situação de nossa juventude numa perspectiva mais ampla do que a
336 de um destino dual. A nação anseia por superar privilégios, entre eles os
337 educacionais, a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta
338 é uma oportunidade histórica para mobilizar recursos, inventividade e
339 compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular e
340 pedagógica que superem o status de privilégio que o ensino médio ainda tem
341 no Brasil, para atender, com qualidade, clientela de origens, destinos sociais
342 e aspirações muito diferenciadas.

--	--

2.3 As bases legais do Ensino Médio brasileiro

343 O marco desse momento histórico está dado pela LDB, que aponta o
344 caminho político para o novo Ensino Médio brasileiro. Em primeiro lugar
345 destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no
346 plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação:

347 *Artigo 21. A educação escolar compõe-se de:*

348 I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino
349 fundamental e ensino médio;

350 *II - educação superior.*

351 Como bem afirma o documento do MEC que encaminha ao CNE a
352 proposta de organização curricular do Ensino Médio, ao incluir este último na
353 Educação Básica, a LDB transforma em norma legal o que já estava
354 anunciado no texto constitucional. *Na verdade, a Constituição de 1988 já*
355 *preunciava isto quando, no inciso II do Artigo 208, garantia como dever do*
356 *Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino*
357 *Médio”. Posteriormente, a Emenda Constitucional nº 14/96 altera a redação*
358 *desse inciso, sem que se altere neste aspecto o espírito da redação original,*
359 *inscrevendo no texto constitucional a “progressiva universalização do Ensino*
360 *Médio gratuito”. A Constituição, portanto, confere a esse nível de ensino o*
361 *estatuto de direito de todo cidadão. O Ensino Médio passa, pois, a integrar a*
362 *etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o*
363 *exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive*
364 *para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação,*
365 *e para o desenvolvimento pessoal.*¹⁴(...)

366 O caráter de educação básica do Ensino Médio ganha conteúdo
367 concreto quando, em seus Artigos 35 e 36, a LDB estabelece suas
368 finalidades, traça as diretrizes gerais para a organização curricular e define o

369	perfil de saída do educando:
370	Art. 35: O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração
371	mínima de três anos, terá como finalidades:
372	I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos
373	no ensino
374	fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
375	II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando,
376	para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com
377	flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
378	III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a
379	formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do
380	pensamento crítico;
381	IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos
382	processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada
383	disciplina.
384	Art. 36: O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I
385	deste Capítulo e as seguintes diretrizes:
386	I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do
387	significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de
388	transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como
389	instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da
390	cidadania;
391	II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a
392	iniciativa dos
393	estudantes;
394	III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina
395	obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter
396	optativo dentro das disponibilidades da instituição.
397	Parágrafo primeiro. Os conteúdos, as metodologias e as formas de
398	avaliação serão organizados de tal forma que, ao final do ensino médio, o
399	educando demonstre:
400	I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a

401	produção moderna;
402	II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
403	III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia
404	necessários ao exercício da cidadania.
405	Parágrafo segundo. O ensino médio, atendida a formação geral do
406	educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.
407	Parágrafo terceiro . Os cursos de ensino médio terão equivalência
408	legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.
409	<i>Parágrafo quarto . A preparação geral para o trabalho e,</i>
410	<i>facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos</i>
411	<i>próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com</i>
412	<i>instituições especializadas em educação profissional.</i>
413	A lei sinaliza, pois, que mesmo a preparação para o prosseguimento
414	de estudos terá como conteúdo não o acúmulo de informações, mas a
415	continuação do desenvolvimento da capacidade de aprender e a
416	compreensão do mundo físico, social e cultural, tal como prevê o Artigo 32
417	para o Ensino Fundamental, do qual o nível médio é <i>a consolidação e o</i>
418	<i>aprofundamento.</i>
419	A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo
420	35, aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação
421	será básica , ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos
422	e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as
423	mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da
424	capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já
425	estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo; nem
426	será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a
427	ocupação de postos de trabalho determinados.
428	Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente
429	dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria
430	com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto
431	aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares. A
432	preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum

433	componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação –
434	ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como
435	um todo. Finalmente, no Artigo 36, as diretrizes para a organização do
436	currículo do Ensino Médio, a fim de que o aluno apresente o perfil de saída
437	preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e
438	tecnológicos da produção no nível do domínio , reforçando a importância do
439	trabalho no currículo.
440	Destaca-se a importância que o Artigo 36 atribui às linguagens: à
441	Língua Portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas
442	como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania; às linguagens
443	contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para
444	os conhecimentos tecnológicos a serem dominados. Entendida a preparação
445	para o trabalho no contexto da Educação Básica, da qual o Ensino Médio
446	passa a fazer parte inseparável, o Artigo 36 prevê a possibilidade de sua
447	articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação
448	para o exercício de uma profissão, não sem antes: reiterar a importância da
449	formação geral a ser assegurada; e definir a equivalência de todos os cursos
450	de Ensino Médio para efeito de continuidade de estudos. Neste sentido, e
451	coerente com o princípio da flexibilidade, a LDB abre aos sistemas e escolas
452	muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional a fim de que
453	os tempos e espaços da formação geral fiquem preservados e a experiência
454	de instituições especializadas em educação profissional seja aproveitada, de
455	modo a responder às necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros.

	2.4 O Ensino Médio no mundo: uma transformação acelerada
456	O desafio de ampliar a cobertura do Ensino Médio ocorre no Brasil ao
457	mesmo tempo em que, no mundo todo, a educação posterior à primária
458	passa por revisões radicais nas suas formas de organização institucional e

459	nos seus conteúdos curriculares.
460	Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções
461	propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas
462	mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o
463	trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização
464	econômica e pela revolução tecnológica.
465	A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está
466	permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se
467	revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e
468	habilidades requeridas por uma organização da produção na qual
469	criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada
470	vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais
471	do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como
472	antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de
473	paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania –
474	colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país,
475	que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória.
476	Inicia-se, assim, em meados dos anos 80 e primeira metade dos 90 um
477	processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da
478	Educação Secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais
479	condizente com as características da produção pósindustrial. O esforço de
480	reforma teve com forte motivação inicial as mudanças econômicas e
481	tecnológicas.
482	Descontadas as peculiaridades dos sistemas educacionais dos
483	diferentes países e até mesmo o grau de sucesso até hoje alcançado pelos
484	esforços de reforma, destacam-se duas características comuns a todas elas:
485	progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades
486	da etapa de escolaridade média; e visível desespecialização das
487	modalidades profissionalizantes ¹⁵ .
488	Numa velocidade nunca antes experimentada, esse processo de
489	reforma, que poderia ter evoluído para o reforço – apenas mais otimista – da
490	subordinação do Ensino Médio às necessidades da economia, rapidamente

491 incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em
492 meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de
493 uma nova geração de reformas.

494 Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação
495 profissional. Tampouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais
496 “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e
497 de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência
498 às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da
499 primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da
500 diversidade.

501 Segundo Azevedo: [...] Neste conflito de finalidades parece, por vezes,
502 emergir a oportunidade “histórica”, segundo Tedesco (1995), de aproximar
503 ambas as finalidades, numa nova tensão, esta agora mais potenciadora do
504 desenvolvimento humano. E prossegue: [...] não é tanto o ensino técnico e a
505 formação profissional que carecem de reformas mais ou menos
506 desespecializadoras e unificadoras, é também o ensino geral que precisa de
507 profunda revisão, ou seja, todas as vias e modalidades de ensino, desde as
508 mais profissionais até as mais “liberais” para usar o termo inglês, são
509 chamadas a contribuir de outro modo para um desenvolvimento mais
510 equilibrado da personalidade dos indivíduos¹⁶.

512 A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da
513 unificação do Ensino Médio, mas alerta para a exigência de considerar outras
514 necessidades, além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E
515 busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado
516 europeu: *a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada*
517 *indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano*
518 *completo, e não um mero instrumento da economia; a aquisição de*
519 *conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do*
520 *caráter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social¹⁷.*

521 A mesma orientação segue a UNESCO no relatório da Reunião
522 Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta
523 as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo

524	milênio às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender
525	a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. E insiste em que nenhuma
526	delas deve ser negligenciada.
527	É sintomático que, diante do desafio que representam essas
528	aprendizagens, se assista a uma revalorização das teorias que destacam a
529	importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender. A integração das
530	cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as
531	tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão
532	(re)pondo à educação e à escola.
533	A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser
534	entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do
535	pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e
536	velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças
537	de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.
538	Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma
539	cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e
540	informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão
541	muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida,
542	meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais
543	afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.
544	Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição
545	tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a
546	média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral,
547	visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais
548	autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as
549	diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social.
550	Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se
551	ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento
552	que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade
553	causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do
554	desenvolvimento, até os anos 70 considerada apenas em termos de
555	acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos 80

556 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos, à adoção de
557 formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez
558 é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e
559 qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema
560 educacional.

561 Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e
562 conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um
563 desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar
564 mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do
565 trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da
566 escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo.
567 Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem
568 políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de
569 modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos
570 preservacionistas racionais e bem informados.

571 Contextualizada no cenário mundial, e vista sob o prisma da extrema
572 desigualdade que marca seu sistema de ensino, a situação do Brasil é
573 verdadeiramente alarmante. O Ensino Médio de maioria é ainda um ideal a
574 ser colocado em prática. Para isso será necessário sair do século XIX e
575 chegar ao XXI suprimindo etapas nas quais, ao longo do século XX, muitos
576 países ousaram experimentar e aprender.

577 No entanto, vista sob o prisma da vontade nacional expressa na LDB,
578 a situação brasileira é rica de possibilidades. O projeto de Ensino Médio do
579 país está definido, nas suas *diretrizes e bases*, em admirável sintonia com a
580 última geração de reformas do Ensino Médio no mundo. O exercício de
581 aproximação dos séculos poderá ser feito de forma inteligente se tivermos
582 presente a experiência de outros países para evitar os equívocos que eles
583 não puderam evitar¹⁸.

2.5 Respostas a uma convocação

584 Sintonizada com as demandas educacionais mais contemporâneas e
585 com as iniciativas mais recentes que os sistemas de ensino do mundo todo
586 vêm articulando para respondê-las, a LDB busca conciliar humanismo e
587 tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção
588 moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia
589 intelectual. Esse equilíbrio entre as finalidades “personalistas” e
590 “produtivistas” requer uma visão unificadora, um esforço tanto para superar
591 os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação.

592 Tornar realidade esse Ensino Médio ao mesmo tempo unificado e
593 diversificado vai exigir muito mais do que traçar grades curriculares que
594 mesclam ou justapõem disciplinas científicas e humanidades com pitadas de
595 tecnologia. Tampouco será solução dissimular a formação básica sob o rótulo
596 de disciplinas pseudoprofissionalizantes, como ocorreu após a Lei nº
597 5.692/71, ou, ao revés, oferecer habilitação profissional disfarçada de
598 “educação básica”, só porque agora assim mandam as novas diretrizes e
599 bases da educação.
600

601 Mais que um conjunto de regras a ser obedecido, ou burlado, a LDB é
602 uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e
603 suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares
604 inovadores. É da exploração dessa possibilidade, muito mais que do
605 cumprimento burocrático dos mandamentos legais, que deverão nascer as
606 diferentes formas de organização do Ensino Médio, integradas internamente,
607 diversificadas nas suas formas de inserção no meio sociocultural, para
608 atender a um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão
609 cada vez mais imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em
610 marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade.

611 A resposta a uma convocação dessa natureza exige o diálogo e a
612 busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e
613 diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadores da

614	jornada, que será longa e cheia de obstáculos. Deter-se sobre o plano
615	axiológico e tentar traduzi-lo em uma doutrina pedagógica coerente não
616	significa ignorar o operativo, a falta de professores preparados, a
617	precariedade de financiamento. Ao contrário, o esforço doutrinário se justifica
618	porque a superação desse estado crônico de carências requer clareza de
619	finalidades, conjugação de esforços e boa vontade para superar conflitos, que
620	só a comunhão de valores pode propiciar.