



Livia Maria Aires de Castro

**ESCRITA, ESCOLA E LETRAMENTO:
PRODUÇÃO TEXTUAL NA PERSPECTIVA DA
AVALIATIVIDADE E DA LINGUÍSTICA
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Letras/Estudos da Linguagem.

Orientadora: Prof^a. Lúcia Pacheco de Oliveira

Coorientadora: Prof^a. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega

Rio de Janeiro
Setembro de 2014



Livia Maria Aires de Castro

**ESCRITA, ESCOLA E LETRAMENTO: PRODUÇÃO TEXTUAL NA
PERSPECTIVA DA AVALIATIVIDADE E DA LINGUÍSTICA
SISTÊMICO-FUNCIONAL**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Lúcia Pacheco de Oliveira
Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega
Co-Orientadora
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Inés Kayon de Miller
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Helena Feres Hawad
Departamento de Letras – PUC-Rio

Prof^a. Solange Coelho Vereza
UFF

Prof^a. Anna Elizabeth Balocco
UERJ

Prof^a. Denise Berruezo Portinari
Coordenadora Setorial do Centro de Teologia
e Ciências Humanas – PUC-Rio

Rio de Janeiro, 04 de setembro de 2014.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem a autorização da universidade, da autora e do orientador.

Livia Maria Aires de Castro

Graduou-se em Letras na UERJ em 2003 com habilitação Português /Francês. Concluiu o Mestrado em Letras, na área de Estudos da Linguagem, na PUC-Rio em 2009. Dedicou-se ao ensino de português como língua materna no ensino fundamental médio na rede pública de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e do Estado do Rio de Janeiro. Participou do Projeto de Pesquisa Escrita e Inclusão Social: Análise de Corpus e Metáfora Gramatical no Ensino Médio (FAPERJ).

Ficha Catalográfica

Castro, Livia Maria Aires de

Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da linguística sistêmico-funcional / Livia Maria Aires de Castro ; orientadora: Lúcia Pacheco de Oliveira ; coorientadora: Adriana Nogueira Accioly Nóbrega. – 2014.

235 f. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2014.

Inclui bibliografia

1. Letras – Teses. 2. Língua portuguesa. 3. Escrita. 4. Ensino médio. 5. Letramento. 6. Linguística sistêmico-funcional. 7. Sistema da avaliatividade. 8. Avaliações de percurso. 9. Inclusão social. 10. Exclusão social. I. Oliveira, Lúcia Pacheco de. II. Nóbrega, Adriana Nogueira Accioly. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Letras. IV. Título.

CDD: 400

À minha mãe, outra vez e sempre, pelo apoio, carinho e incentivo de todas as horas e em todos os momentos, com todo o meu amor e admiração.

Agradecimentos

A Deus, pelo bem maior, que é a minha vida, por todas as bênçãos que me concedeu, por renovar minhas forças a cada dia, por tudo.

À Prof^a. Dr^a. Lúcia Pacheco de Oliveira, não só pela orientação acadêmica, mas pela dedicação, carinho e solicitude. Pelo incentivo e apoio, pela generosidade de sempre. Obrigada por ser uma inspiração e um modelo para mim.

À Prof^a. Dr^a. Adriana Nogueira Accioly Nóbrega pela coorientação gentil e generosa.

Às Profas. Dras. Inés Kayon de Miller, Helena Feres Hawad, Solange Coelho Vereza, Anna Elisabeth Balocco, Violeta de San Tiago Dantas Quental e Magda Bahia Schelee por terem gentilmente aceitado o convite para integrar a Banca de Doutorado.

Aos meus alunos das turmas 3007, 3008 e 3009 do ano de 2011, por terem gentilmente aceitado colaborar dedicando parte de seu tempo à produção dos textos escritos que ajudaram a tornar esta pesquisa possível.

À direção do colégio estadual onde tenho a oportunidade de trabalhar, que permitiu que os exercícios para a geração de dados fossem realizados nesta escola.

À PUC-Rio, pela bolsa de isenção concedida.

Às Profas. Dras. Lúcia Pacheco de Oliveira, Maria das Graças Dias Pereira, Maria do Carmo Leite de Oliveira e Rosa Marina de Brito Meyer, minhas professoras durante o curso de Doutorado, pelos conhecimentos generosamente compartilhados, pelos ensinamentos e pelo incentivo acadêmico.

A Francisca Ferreira de Oliveira, a “Chiquinha”, pela paciência, pela colaboração e pela prontidão em procurar atender a todos os pedidos e solicitações.

A Luciana Lila, cuja ajuda profissional foi de vital importância para a materialização deste trabalho.

Às minhas queridas amigas, cujos nomes não preciso citar, por estarem presentes em alguns dos momentos mais importantes da minha vida, por respeitarem minhas decisões e escolhas, mesmo aquelas mais difíceis de entender, por estarem ao meu lado na minha caminhada e por torná-la mais feliz.

Aos meus primos Jairo de Souza Cruz Filho e Alba Maria de Souza Cruz, os irmãos que eu não tive, pela ajuda, pelo “ouvido”, pela cumplicidade e pelas risadas que fazem a vida realmente valer à pena.

A Lúcia Maria de Moraes Quadrate, “Lucinha”, minha tia, chefe, amiga e confidente, pela ajuda, pelos conselhos e por seu carinho.

A todos os amigos e familiares que me apoiaram, me incentivaram e fizeram ou fazem parte da minha história.

A Mario Teixeira Aires de Castro (*in memoriam*), meu pai.

A Eduardo de Castro Pêgas, meu filho, por me mostrar um mundo novo pelo qual jamais sonhei aventurar-me.

A Vinícius Pêgas da Silva, por existir, por ter me encontrado ou por ter me deixado encontrá-lo, por (re)significar o que é Companheirismo, Amizade, Família e, principalmente, Amor.

A Alice de Moraes (*in memoriam*), minha avó, não há palavras no mundo, em nenhuma língua, capazes de expressar meu amor eterno e minha gratidão.

A Sonia Maria de Moraes Quadrate, minha mãe, pela dedicação de uma vida inteira, possivelmente por ter aberto mão dos seus sonhos para que os meus pudessem se realizar, por tudo o que fez e faz por mim, pelo desejo forte e sincero do meu sucesso e felicidade.

Resumo

Castro, Livia Maria Aires de; Oliveira, Lúcia Pacheco de. **Escrita, escola e letramento: produção textual na perspectiva da avaliatividade e da linguística sistêmico-funcional**. Rio de Janeiro, 2014. 235p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente trabalho tem como objetivo investigar a produção escrita de alunos de ensino médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, buscando observar as dificuldades em lidar com a modalidade escrita da língua, considerando que, muitas vezes, isso pode trazer consequências para a vida do indivíduo, dentro e fora do ambiente escolar. Na escola, a dificuldade com a escrita pode acarretar falta de interesse ou motivação, ao passo que, uma vez fora da escola, o indivíduo que tenha dificuldades em se envolver em práticas sociais de leitura e escrita pode ter menos chances de mobilidade social, além de ficar à margem da sociedade de um modo geral (Rojo, 2010, Soares, 1998). Observando a funcionalidade da linguagem e questões sociais e contextuais relativas ao seu uso (Halliday, 1994; Martin, 2001), esta pesquisa propõe as seguintes questões: 1) Que avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem? 2) De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar? 3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social? O conjunto de dados gerados para este estudo consiste em redações escritas em sala de aula (N=30) por alunos do terceiro ano do Ensino Médio, de uma escola na zona oeste do Rio de Janeiro e respostas a um questionário *online* (N=11), enviado aos alunos após sua saída da escola, via rede social. Dados estatísticos acerca do desempenho de alunos brasileiros em avaliações de percurso, tais como PISA, SAEB e, sobretudo, matrizes de avaliação do ENEM, foram utilizados para examinar e classificar os dados. O sistema da avaliatividade e pressupostos sistêmico-funcionais possibilitaram a análise das avaliações que os alunos fazem da escola como comunidade, incluindo eles mesmos, e a investigação do grau de letramento escolar que apresentam em sua produção escrita. As respostas ao

questionário forneceram informações acerca das atividades educacionais e/ou profissionais dos alunos depois de concluído o ensino médio, possibilitando a discussão de eventuais relações entre letramento escolar e a inclusão social. Os resultados da análise indicam que os alunos fazem uma avaliação da escola que oscila, muitas vezes, entre o positivo e o negativo, sobretudo quando se trata de Afeto, e que a instituição é personificada e valorizada pelo seu papel social sobre o educacional. Os demais membros da comunidade escolar, como professores e colegas, também são avaliados afetivamente. Quando as marcas linguísticas nos mostram Julgamento ou Apreciação, no entanto, a avaliação aponta para um posicionamento mais negativo do aluno em relação à escola. Os textos escritos dos alunos mostram ainda que estes apresentam um grau bastante incipiente de letramento escolar, mesmo após onze anos, em média, dedicados à conclusão da educação básica. Esses resultados levam à discussão sobre as interferências que as deficiências de letramento podem ter na vida dos indivíduos, que, como os alunos observados, podem enfrentar dificuldades para ingressar em instituições públicas de ensino superior e para obter colocações mais satisfatórias no mercado de trabalho.

Palavras-chave

Língua portuguesa; escrita; ensino médio; letramento; linguística sistêmico-funcional; sistema da avaliatividade; avaliações de percurso; inclusão social; exclusão social.

Abstract

Castro, Livia Maria Aires de; Oliveira, Lúcia Pacheco de (Advisor). **Writing, school and literacy: student texts through appraisal theory and systemic-functional linguistics** . Rio de Janeiro, 2014. 235p. Doctoral Thesis – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The present study aims at investigating the written production of students at a public state school in Rio de Janeiro, in order to observe the difficulties in dealing with the written language modality, considering that these difficulties can frequently bring consequences to their lives, inside and outside the school context. At school, these difficulties can cause lack of interest or motivation, whereas out of school someone who has difficulty at engaging in social practices of reading and writing (Rojo, 2010; Soares, 1998) can have fewer chances of social mobility and be led into living on the edge of society. Considering the functionality of language as well as social and contextual issues related to its use (Halliday, 1994; Martin, 2001), this research proposes the following questions: 1) What evaluation do the graduating secondary school students make upon the school, including the individuals who act, react and interact there? 2) How does this school play its role as agency of school literacy? 3) What connections can be raised between school and social inclusion and exclusion? The set of data analyzed in this study consists of essays written by secondary students in their classroom (N = 30), and answers to an online questionnaire (N=11) sent to students after they have left school, via a social media. Statistical data about the performance of Brazilian students in national and international examinations, such as PISA, SAEB and especially ENEM, were used to examine and classify data. The Appraisal system and systemic-functional perspectives supported both the analysis of the evaluation that students make of the school as a community, including themselves, and the investigation of the degree of literacy that they present in their written production. Answers to the questionnaire provided information about the educational and/or professional activities of the students after their conclusion of secondary school, adding material for the discussion of possible relations between school literacy

and social inclusion. Results of the analysis indicate that students make an evaluation of the school that often varies between positive and negative, especially when related to Affection, and that the institution is personalized and valued by its social role over the educational one. Other members of the school community, such as teachers and peers, are also affectively evaluated. However, when linguistic evidences show Judgement or Appreciation, the evaluation points to a more negative positioning of students in relation to school, especially as an agency of literacy. Students' texts also show that they present a very incipient degree of literacy, even after having spent nearly eleven years at school. These results lead into a discussion about the interference that literacy deficiencies can have on people's lives, such as the students who participate in this research, who can face difficulties to enter public universities and to have better jobs or careers.

Keywords

Portuguese language; writing; high school; literacy; systemic-functional linguistics; appraisal theory; international student assessment; social inclusion; social exclusion.

Sumário

| | | |
|--------|---|-----|
| 1 | Introdução | 20 |
| 2 | Letramento e contexto escolar | 32 |
| 2.1. | Letramento | 32 |
| 2.1.1. | Letramento escolar | 38 |
| 2.2. | Desempenho de alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais | 42 |
| 2.3. | Exame Nacional do Ensino Médio | 52 |
| 2.4. | Resumo | 67 |
| 3 | Inclusão e exclusão escolar e social | 69 |
| 3.1. | As relações entre inclusão e exclusão social | 69 |
| 3.2. | Fracasso escolar e exclusão social | 75 |
| 3.3. | Igualdade, diferença(s) e multiculturalismo | 78 |
| 3.4. | Buscando caminhos para a inclusão | 80 |
| 3.5. | Resumo | 83 |
| 4 | Perspectiva Sistêmico-Funcional | 84 |
| 4.1. | Breve histórico | 85 |
| 4.2. | Alguns conceitos básicos | 87 |
| 4.3. | A LSF no processo de ensino e aprendizagem | 92 |
| 4.4. | Resumo | 95 |
| 5 | Avaliatividade | 96 |
| 5.1. | Atitude | 99 |
| 5.1.1. | Afeto | 101 |
| 5.1.2. | Julgamento | 103 |
| 5.1.3. | Apreciação | 105 |
| 5.2. | Engajamento | 107 |
| 5.3. | Gradação | 108 |
| 5.4. | Resumo | 109 |

| | |
|--|-----|
| 6 Metodologia | 110 |
| 6.1. Orientações metodológicas | 111 |
| 6.2. O ambiente e os participantes da pesquisa | 114 |
| 6.3. Gerando dados | 118 |
| 6.3.1. Redações | 118 |
| 6.3.2. Questionário | 119 |
| 6.3.2.1. Grupo de discussão | 120 |
| 6.4. O tratamento dos dados e os procedimentos de análise | 120 |
| 6.5. Resumo | 128 |
| | |
| 7 Análise: | 129 |
| 7.1. Escrita e emoções | 129 |
| 7.1.1. A escola | 130 |
| 7.1.2. Os professores | 149 |
| 7.1.3. Os colegas | 153 |
| 7.1.4. Os alunos por eles mesmos | 155 |
| 7.2. Escrita e letramento escolar | 159 |
| 7.3. Escrita e inclusão social | 173 |
| 7.4. Resumo | 188 |
| | |
| 8 Considerações Finais | 190 |
| | |
| 9 Referências bibliográficas | 198 |
| | |
| 10 Anexos | 210 |
| 10.1. Resultados dos estados brasileiros: média geral e Leitura no PISA 2009 | 211 |
| 10.2. Comparação entre as avaliações do SAEB e Prova Brasil | 212 |
| 10.3. Modelo da autorização a ser assinada pelos alunos para utilização dos textos | 213 |
| 10.4. Modelo da autorização a ser assinada pela direção para utilização dos dados gerados | 214 |
| 10.5. Proposta de produção de texto | 215 |

| | |
|--|-----|
| 10.6. Descrição de níveis da Escala de Proficiência SAEB ensino fundamental | 216 |
| 10.7. Descrição de níveis da Escala de Proficiência SAEB ensino médio | 220 |
| 10.8. Conjunto das redações analisadas | 222 |
| 10.9 Questionário de pesquisa | 231 |
| 10.10. Exemplar manuscrito de texto do Nível 1 | 233 |
| 10.11. Exemplar manuscrito de texto do Nível 2 | 234 |
| 10.12. Exemplar manuscrito de texto do Nível 3 | 235 |

Lista de Figuras

| | |
|--|----|
| Figura 1: Ano de aplicação da avaliação do PISA e respectivas áreas enfocadas | 44 |
| Figura 2: PISA – Média e resultados por área de conhecimento nos anos 2000, 2003, 2006 e 2009. | 45 |
| Figura 3: Desempenho PISA 2009 por dependência administrativa – média geral e notas por área | 46 |
| Figura 4: Escala de Proficiência de LP e Matemática – Saeb/2011 | 48 |
| Figura 5: Resultados de Língua Portuguesa – Saeb/2011 | 49 |
| Figura 6: Níveis de desempenho para a competência 1 | 57 |
| Figura 7: Níveis de desempenho para a competência 2 | 57 |
| Figura 8: Níveis de desempenho para a competência 3 | 58 |
| Figura 9: Níveis de desempenho para a competência 4 | 58 |
| Figura 10: Níveis de desempenho para a competência 5 | 59 |
| Figura 11: Escolas analisadas e suas respectivas regiões e dependências administrativas | 60 |
| Figura 12: ENEM 2010 – média das escolas por dependência administrativa | 63 |
| Figura 13: ENEM 2010 – resultados por escola | 64 |
| Figura 14: ENEM 2011 – média das escolas por dependência administrativa | 66 |
| Figura 15: ENEM 2012 – média das escolas por dependência administrativa | 66 |
| Figura 16: Resumo dos três elementos do contexto situacional | 88 |
| Figura 17: Interligações entre os componentes da comunicação | 91 |

| | |
|--|-----|
| Figura 18: Resumo dos subsistemas da ATITUDE | 100 |
| Figura 19: Fatores de classificação do subsistema Afeto | 102 |
| Figura 20: Classificação e parâmetros de identificação do subsistema Julgamento | 104 |
| Figura 21: Classificação e parâmetros de identificação do subsistema Apreciação | 106 |
| Figura 22: Legenda para análise de dados linguísticos nos textos | 130 |
| Figura 23: Posicionamento de atitude em relação à escola | 138 |
| Figura 24: Equivalência semântica dos itens lexicais extraídos dos textos | 154 |
| Figura 25: Resultados das escolas estaduais no ENEM 2010, 2011 e 2012 | 159 |
| Figura 26: Notas atribuídas às redações dos alunos participantes da pesquisa | 160 |
| Figura 27: Média das notas atribuídas às redações | 161 |
| Figura 28: Classificação das redações em três níveis | 162 |
| Figura 29: Elementos do contexto da situação presentes nos textos T9, T14 e T18 | 163 |
| Figura 30: Pontos de contato entre a LSF e a Matriz de Referência do ENEM. | 165 |
| Figura 31: Avaliação das competências das Matrizes do ENEM por níveis | 171 |
| Figura 32: Síntese das relações entre sociedade, escola, inclusão e exclusão social e Avaliatividade | 194 |

Lista de abreviaturas e siglas

| | |
|--------|---|
| ANA | Avaliação Nacional da Alfabetização |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| ANRESC | Avaliação Nacional do Rendimento Escolar |
| CE | Colégio Estadual |
| CNH | Carteira Nacional de Habilitação |
| EF | Ensino Fundamental |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FAPERJ | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDH | Índice de Desenvolvimento Humano |
| IFES | Instituição Federal de Ensino Superior |
| IFRJ | Instituto Federal do Rio de Janeiro |
| INEP | Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| FEUC | Fundação Educacional Unificada Campograndense |
| L1 | Primeira Língua |
| LA | Linguística Aplicada |
| LCT | Linguagens, Códigos e suas Tecnologias |
| LEM | Língua Estrangeira Moderna |
| LSF | Linguística Sistêmico-Funcional |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Alunos ¹ |
| ProUni | Programa Universidade para Todos |

¹ *Programme for International Student Assessment*, em inglês.

| | |
|---------|--|
| PUC-Rio | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| SBCI | Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa |
| SENAI | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial |
| SISU | Sistema de Seleção Unificada |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| UFRRJ | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura ² |

² *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, em inglês

Caberá a todos nós, de alguma forma envolvidos no processo de amadurecimento deste país, seja como agentes ou vítimas de mudanças, atuar para conseguirmos melhorar. Dentre os agentes deste processo de engrandecimento do país estão as escolas e as universidades, que devem merecer de todos os setores da sociedade e do governo o devido respeito e valorização. E dentro das escolas estão os alunos e professores. Sem eles não haverá ensino; sem ensino não haverá progresso; sem progresso não haverá desenvolvimento e crescimento; e sem crescimento não haverá sobrevivência. Se queremos sobreviver ao futuro, temos que agir no presente tornando o processo de degradação do ensino, que atualmente parece inexorável, em um processo de recuperação e reconstrução. E a pesquisa, sem dúvida, é peça fundamental neste processo. Precisamos trabalhar para que toda a comunidade responsável pelos interesses nacionais passe a ver ensino e pesquisa como um binômio e não uma dicotomia.

1

Introdução

A presente pesquisa visa estudar a produção escrita de alunos do ensino médio de escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, observando, por meio dos textos escritos dos alunos, as avaliações que eles fazem de sua escola - incluindo todos aqueles que dela participam e a constituem, como professores, colegas e eles mesmos – o desempenho da escola como agência de letramento escolar e as possíveis relações entre escola e inclusão e exclusão social.

Em minha prática pedagógica, venho notando que o número de alunos que conclui o ensino médio é bem reduzido em relação ao de alunos que iniciam seus estudos neste mesmo segmento. Além disso, observei também que há pouca evolução na escrita dos alunos do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Tais constatações, entre outras feitas por ocasião da minha pesquisa de Mestrado (Castro, 2009), levaram-me a refletir não só como professora, mas também como pesquisadora, neste estudo, acerca de desdobramentos dessas questões, os quais envolvem as avaliações que os alunos fazem a respeito da escola, o papel da escola como agência de letramento escolar e, por conseguinte, o grau de letramento escolar alcançado pelos alunos e as perspectivas e possibilidades de inclusão ou exclusão social desses indivíduos. Tendo como motivação estas reflexões, busco, nesta pesquisa, estudar a presente situação da escola como instituição e do ensino médio por ela oferecido.

A dificuldade em usar a leitura e principalmente a escrita (Castro, 2009), objeto desta investigação, e em envolver-se em suas práticas sociais (Soares, 1998, p. 18) não interfere apenas no desenvolvimento do aluno nas aulas de línguas, sejam elas aulas de língua materna ou língua estrangeira, mas abarca o rendimento escolar como um todo, podendo estender-se a outras disciplinas e afetar também o desempenho em outros componentes curriculares, já que todas as áreas do conhecimento humano, a despeito de sua variedade, estão em maior ou menor grau sempre relacionadas ao uso da linguagem (Bakhtin, 1997; Eggins,

2004). Em outras palavras, estão relacionadas à capacidade de o aluno/indivíduo comunicar-se com o mundo à sua volta, de entendê-lo e fazer-se entendido por ele. Assim, a função principal da linguagem deveria ser a de socializar e integrar, e a língua seria uma das ferramentas que usamos para nos comunicarmos, ou seja, para socializar nossas ideias e opiniões.

Sendo a linguagem verbal o sistema semiótico que utilizamos para falar de todos os outros sistemas de significados (Eggins, 2004), o domínio (ou não) de uma de suas modalidades poderá determinar o sucesso ou o fracasso não só na construção de conhecimento em diferentes áreas do saber, mas também nas interações humanas e sociais dos indivíduos ao longo de suas vidas, ultrapassando os limites da sala de aula e podendo configurar-se como um fator gerador de exclusão e marginalização social.

Portanto, o pouco domínio da língua, ou melhor, de “práticas linguísticas da cultura letrada” (Mollica, 2007, p. 38), sobretudo no que concerne à modalidade escrita, poderia contribuir para que um grupo de sujeitos fique constantemente à margem da sociedade, reproduzindo um modelo social que segrega esses indivíduos ao invés de integrá-los. Desse modo, a escola pode ter um papel determinante nos processos de inclusão e exclusão social, especialmente no tocante ao seu papel como agência de letramento escolar (Mollica, 2007).

Outro fator importante que motiva a realização deste trabalho diz respeito à importância da linguagem na formação ideológica do indivíduo, o que certamente refletirá no modo como este sujeito age, reage e interage no mundo à sua volta.

Este estudo propõe-se, assim, a analisar a produção escrita de alunos concluintes do ensino médio de escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, buscando investigar de que forma a escola aparece avaliada nos textos escritos desses alunos e de que maneira essa escola desempenha o papel que lhe é socialmente consagrado, em relação ao letramento escolar (Mollica, 2007), procurando observar ainda até que ponto as dificuldades enfrentadas com a modalidade escrita da língua, passando pelo papel social da escola, podem contribuir para a inclusão ou exclusão social desses indivíduos.

Inicialmente, a investigação propõe-se a verificar as avaliações que os participantes da pesquisa, a saber, alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, fazem a respeito da escola e

todos os seus participantes em seus textos escritos, analisando-os à luz dos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), e da Avaliatividade (Martin, 2001; Martin & White, 2005). Em seguida, este estudo procura examinar o grau de letramento escolar obtido por estes alunos, também por meio da escrita, aplicando sobre os textos redigidos por esses alunos os critérios estabelecidos na matriz de referência do ENEM (Cf. Capítulo 2), para que se possa ponderar sobre o desempenho dessa escola como agência de letramento escolar esperado para alunos do terceiro ano do ensino médio, sempre considerando a funcionalidade da linguagem e questões sociais e contextuais relativas ao seu uso (Halliday, 1994; Martin, 2001). Por fim, volta-se para as relações entre escola e inclusão e exclusão social.

Visando examinar as questões propostas acima, a pesquisa conduzida nesta tese tem os seguintes objetivos: (1) Examinar a produção escrita de alunos concluintes do ensino médio em escolas públicas da rede estadual de ensino; (2) Observar como os alunos avaliam a sua escola, o seu processo de ensino e sua própria aprendizagem, bem como os sujeitos que participam desses processos, incluindo professores, colegas e eles mesmos; (3) Averiguar o grau de letramento escolar dos alunos ao concluírem o ensino médio; (4) Analisar o papel da escola como agência de letramento escolar; (5) Discutir as relações entre escola e inclusão e exclusão social.

Dessa forma, a fim de investigar como alunos do ensino médio de escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro exercem sua capacidade escritora no processo de produção de textos em sala de aula, como a escola pode trazer consequências para as suas vidas e, finalmente, que percepção eles têm a respeito desse processo e dessas consequências, foram propostas as seguintes perguntas: 1) Que avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem? 2) De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar? 3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social?

Há ainda, no Brasil, um grande número de brasileiros que “não têm acesso ao mundo da escrita” (Oliveira, 2006b, p.79). Além disso, há aqueles que passaram pela escola, ou lá se encontram, e ainda escrevem com muita dificuldade (Castro, 2009). A tendência em evitar a oralidade na escrita formal,

institucionalizada, ou seja, aquela ensinada e exigida na escola, pode ser um fator que contribui para a inacessibilidade desta escrita institucional. Assim, para alcançar o domínio da escrita não basta somente refrear certas convenções da modalidade oral da língua. É preciso, em primeiro lugar, distinguir as convenções entre a modalidade oral e a modalidade escrita da língua, para em seguida adequá-las ao propósito de comunicação e à situação comunicativa em que se dará a produção do texto escrito (Oliveira, 2006b, p.79).

Da mesma forma, a ligação entre língua e cultura e entre cultura e ensino (Moreira & Candau, 2003) não pode ser ignorada, entendendo os membros de uma sociedade não só como portadores, mas também como agentes de cultura (Oliveira, 2006b, p.89). Em consonância com a noção de que ao estudarmos a língua estamos também estudando a cultura e a sociedade as quais ela ajuda a construir e das quais é parte integrante, já que a linguagem é uma prática social, acredito que a percepção desses aspectos por parte do educador mostra-se relevante para auxiliar o ensino não só de línguas, mas de uma forma geral no âmbito brasileiro. A conscientização a respeito da existência da relação entre linguagem, cultura e sociedade, por si só, já aponta na direção de melhoras. Como colocam Moreira & Candau (2003):

A cultura, há muito situada na periferia do campo das ciências sociais, tem-se movimentado em direção ao centro, o que talvez se explique pela tendência mais ampla de enfraquecimento das divisas entre áreas de estudo e de intensificação de estudos inter e transdisciplinares (Moreira & Candau, 2003, p. 158)

A relação entre as esferas da atividade humana e a utilização da linguagem se dá por meio de enunciados concretos e únicos, provenientes dos integrantes destas esferas, e refletem as condições específicas e as finalidades das mesmas (Bakhtin, 1997). Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin (1981) também aponta a língua como um fato social, cuja realização se fundamenta na necessidade de comunicação, que, por sua vez, está ligada às estruturas sociais. Assim, segundo o autor, ao separarmos a linguagem de seu conteúdo ideológico, teríamos enunciações monológicas, já que, não havendo a necessidade de comunicação, o indivíduo falaria para si mesmo e isso contraria a própria natureza da linguagem, que, para Bakhtin, é essencialmente dialógica. O enunciado é, portanto, entendido como um produto social, no qual o *outro* – interlocutor, leitor

ou ouvinte – está sempre presente, senão em sua materialização concreta, em sua pressuposta existência.

Ao entendermos a atividade humana como a busca da ligação entre o mundo externo e a própria mente humana (Freitas, 2000), podemos compreender a linguagem como um dos elos responsáveis por essa ligação, sendo uma mediadora da relação humana com o meio circundante, exercendo uma função social e comunicativa, ao mesmo tempo organizadora e planejadora do pensamento (Freitas, 2000), o que confere à linguagem o *status* de mais sofisticado e elaborado entre todos os sistemas semióticos, já que outros sistemas semióticos geralmente podem ser traduzidos em linguagem (Eggins, 2004, p. 15). Em outras palavras, a linguagem verbal configura-se no mais importante sistema semiótico que compõe uma cultura, pois através dela podemos falar sobre os demais sistemas semióticos, ao passo que o contrário não seria possível.

A percepção desses conceitos é fundamental em uma pesquisa de cunho social e pedagógico, que compreende a língua como um fenômeno social e valoriza o papel das interações sociais no constante processo de construção do aprendizado. Cumpre ressaltar ainda que este estudo privilegia uma visão da sala de aula que entende o sujeito como sócio-historicamente construído, ou seja, um sujeito:

(...) que se (re)constrói através e ao longo de suas interações com o *outro*, o qual exerce papel fundamental no seu processo de aprendizagem, por meio de interações mediadas principalmente pela linguagem, tanto em sala de aula quanto em seu convívio social. Ou, melhor ainda, em seu convívio social, o que inclui a sala de aula (Castro, 2009, p.23).

Assim sendo, o desenvolvimento do sujeito em sua aprendizagem pode ser visto como um processo fundamentalmente baseado na cultura, muito mais do que simplesmente influenciado pela mesma. “Aprender” deve ser entendido como um processo social e, por isso, questões que envolvem o contexto e a estrutura social devem ser levadas em conta em uma investigação que se proponha a reconhecer as dificuldades encontradas no sistema escolar e no processo educacional, bem como as necessidades dos atores desse processo (Barbara, 2008, p. 103). De modo semelhante, o ambiente onde se dá o aprendizado educacional - em termos mais concretos a escola ou a sala de aula - é considerado uma instituição social (Halliday & Hasan, 1989, p. 5).

Em consonância com teorias críticas em ciências humanas e sociais, examinarei a produção escrita dos alunos lançando mão da base teórica e dos instrumentos da LSF (Halliday, 1994), que constitui “uma teoria linguística de base social” (Barbara, 2008, p.103) e uma abordagem funcionalista da linguagem, no sentido de descrever os elementos da língua tal como eles funcionam (Butt et al., 1995, p.11), procurando combinar em uma única descrição informações mais rigorosamente estruturais com fatores abertamente sociais. Como outras concepções funcionalistas, a LSF se interessa a fundo pelos propósitos do uso linguístico (Halliday & Hasan, 1989) e seu foco é no social, ou melhor, “nas funções sociais que determinam como a linguagem é e como ela evoluiu”³ (Halliday & Hasan, 1989, p.3).

Dentro da perspectiva sistêmico funcional, o sistema da Avaliatividade, ao consistir em um recurso semântico que intermedia emoções, julgamentos e apreciações (Martin, 2001) entre um indivíduo ou grupo de indivíduos e o mundo que o(s) cerca constituirá um aporte teórico fundamental para a análise das redações escritas pelos alunos, nos permitindo identificar as avaliações que os alunos fazem acerca de sua escola e dos demais sujeitos que participam das interações que têm lugar nesse ambiente, como professores, colegas e eles mesmos, considerando os papéis sociais desempenhados por cada um.

A Avaliatividade (Martin, 2001) privilegia a ideia de oração como troca, podendo ser entendida como uma abordagem de análise textual através da qual se busca identificar o posicionamento pessoal do autor, que pode ser explícito, implícito ou pressuposto. Adotando os mesmos princípios da LSF, o sistema de avaliatividade insere-se no modelo funcional da linguagem (Martin & Rose, 2007, p. 7). Enquanto o trabalho de Halliday e Matthiessen (2004) tem como foco o aspecto gramatical, tratando do estrato léxico-gramatical e semântico, o trabalho de Martin e White (2005) tem como foco o aspecto discursivo, tratando, portanto, do estrato semântico-discursivo e aborda as relações entre os dois estratos a partir das escolhas interpessoais, relacionando-se, por isso, à variável de registro Relações (Nóbrega, 2014, comunicação pessoal). Nesse sentido, constituirá uma importante abordagem capaz de fornecer ferramentas fundamentais para a análise dos dados gerados ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, visando a

³ Livre tradução do fragmento “(...) upon the social functions that determine what language is like and how it has evolved”.

entender melhor como nossos alunos têm negociado, através da linguagem, suas emoções, seus julgamentos e suas apreciações com relação não só à escola, mas ao *outro*, como professores e colegas, e ainda ao processo de ensino e aprendizagem e ao seu papel dentro deste processo.

Visando examinar não só as avaliações que os alunos fazem acerca da escola e de todos os seus membros participantes e constituintes, mas também o grau de letramento escolar dos alunos concluintes do ensino médio em escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, procurando, assim, relacionar o papel da escola como agência de letramento e a inclusão (ou exclusão) social, os textos produzidos pelos alunos foram ainda contemplados de outro ponto de vista. Se em um primeiro momento o foco eram as avaliações que os alunos fazem da sua escola e de todos que ali agem reagem e interagem, na segunda etapa deste estudo, mantendo um olhar sociossemiótico, as redações foram avaliadas por um grupo de professoras, considerando os critérios propostos na Matriz de Referência para Redação do ENEM (2013) e os procedimentos explicitados no capítulo dedicado à metodologia desta pesquisa (Cf. Capítulo 6). Embora o uso do termo “avaliar” no âmbito desta pesquisa possa trazer alguma confusão com relação ao seu emprego, é importante esclarecer que se utilizou aqui “avaliar” no lugar de “corrigir” para ressaltar que não foi feita uma correção formal como se faz muitas vezes em contextos escolares, no sentido de “consertar”, mas sim uma observação dos aspectos levantados na Matriz de Referência do ENEM (Cf. Capítulos 2 e 6) e, a partir daí, houve atribuição de uma nota, também seguindo a escala proposta no mesmo documento. A escolha do ENEM como parâmetro para verificação do grau de letramento do aluno e, por consequência, do desempenho da escola como agência de letramento escolar, justifica-se pelas aplicações do ENEM que, entre outras coisas (Cf. Capítulo 2), pode conferir ao candidato o certificado de conclusão do ensino médio.

Enquanto no caso específico do ambiente escolar um texto que fuja às convenções de uso pode tornar-se incompreensível, levando muitas vezes ao insucesso não só em relação ao aprendizado de sua própria língua materna ou de outras línguas, mas também ao domínio de outras disciplinas de seu currículo, fora desse ambiente as consequências podem ser ainda mais graves, tais como a dificuldade em dar continuidade aos estudos, por meio do acesso a uma universidade ou faculdade, e de inserção no mercado de trabalho, o que por sua

vez pode acarretar marginalização social e pouca ou nenhuma chance de ascensão econômica e/ou social. Em outras palavras, um texto que fuja às convenções de uso pode levar ao insucesso dentro e fora da escola e, em muitos casos, à exclusão social⁴, fatores que me levaram a refletir e a propor a reflexão a respeito das relações entre a escola e o seu papel como agência de letramento e inclusão e exclusão social.

Segundo Rojo (2010), o fracasso escolar culmina com a reprovação, o que pode levar à evasão escolar. Esta, por sua vez, contribui para a exclusão social, já que aqueles que abandonam a escola ingressam em sua maior parte de maneira não qualificada no mercado de trabalho, podendo constituir, por exemplo, mão de obra barata, o que por sua vez dificulta a mobilidade social, isto é, o acesso a outras camadas (mais altas) da sociedade. A autora defende, portanto, que o processo de exclusão tem início na própria escola.

Embora seja inegável que a reprovação constitui um dos fatores que desmotivam o aluno a continuar seus estudos, levando-o à evasão escolar, que sem dúvida dificultará sua mobilidade social, uma vez que a falta da educação formal ou de certificação tornará difícil o acesso e a permanência no mercado de trabalho, o processo de exclusão – escolar e social – pode ter sua gênese em causas sociais, culturais, políticas e econômicas anteriores ao ingresso do aluno na vida escolar. Um dos fatores que gera a exclusão pode estar relacionado a uma tendência à padronização, que ignora a diferença entre indivíduos e grupos sociais (Candau, 2007), privilegiando uma perspectiva monoculturalista para a seleção de saberes, valores, práticas e outros referentes que serão transmitidos aos estudantes por meio dos conteúdos que compõem o currículo escolar (Moreira & Candau, 2003). O monoculturalismo, conforme apontam os autores, impregnado de uma visão eurocêntrica, branca e ocidental dos conhecimentos e da realidade acaba por deixar de fora, ou seja, excluir, todos os “outros” que fujam a esse “padrão”.

Muitos aspectos sociais inegavelmente afetam os sujeitos participantes da interação social *aula*, sejam eles educadores ou educandos, interferindo na

⁴ Esta investigação filia-se ao projeto *Escrita e inclusão social: o corpus e a metáfora gramatical no Ensino Médio*, do Departamento de Letras da PUC-Rio e apoiado pela FAPERJ (Projeto FAPERJ, 2008), e que tem como sua Coordenadora a Professora Doutora Lúcia Pacheco de Oliveira, orientadora desta pesquisa, e como Vice-Coordenadora a Professora Doutora Violeta de San Tiago Dantas Barbosa Quental, membro da banca examinadora desta tese. O site do Projeto pode ser acessado em www.emeg.net.br

qualidade de vida dos mesmos dentro e fora do ambiente onde se dá essa interação, ou seja, a sala de aula. Assim, faz-se necessária uma abordagem crítica, que considere a escola e todas as interações que aí têm lugar como uma minissociedade, mais que uma abordagem unicamente baseada em esquemas de observação, ou seja, em um conjunto de categorias predeterminadas que descrevam o comportamento linguístico do professor e do aluno neste ambiente, e que entenda o evento comunicativo na sala de aula como um evento (também) social (Kumaravadivelu, 1999). Ao considerar a sala de aula como uma minissociedade, termo que em alguns momentos do texto oponho à maxissociedade, relaciono essa concepção da escola ao modelo de culturas grandes e pequenas de Holliday (1994; 1999), que define as culturas grandes como mais prescritivas, como grupos étnicos e nacionais, enquanto culturas pequenas são mais específicas e frequentemente criam seus próprios discursos. Como exemplo de sua teoria, Holliday propõem o modelo da “cultura ímpar da sala de aula⁵”, construída a partir da sobreposição de culturas grandes e pequenas, tais como as culturas étnicas e nacionais de professores e alunos, a cultura do aluno, a cultura da sala de aula, a cultura de cada uma das disciplinas com as quais o aluno vai tendo contato e a cultura acadêmica e profissional. Todas essas culturas se mesclam e se fundem na escola, formando uma nova mas não estanque sociedade, inserida em um todo que é a sociedade em uma perspectiva mais ampla. Assim, a escola seria uma minissociedade, inserida dentro de um todo mais geral, constituída de várias culturas sobrepostas, ao mesmo tempo em que tem sua própria cultura, seus hábitos, regras, práticas e seu discurso.

Esta pesquisa foi realizada, majoritariamente, em uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, situada na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Entre muitas outras escolas, esta é considerada uma amostra. Respeitando a individualidade dos participantes deste estudo e as características particulares desta escola, acredito que a análise aqui proposta pode ser estendida e aplicada a outras escolas e contextos pedagógicos, onde a voz do aluno, por intermédio de sua escrita, no caso específico desta investigação, pode constituir um importante elemento de avaliação do “processo de construção de conhecimento pedagógico” (Nóbrega, 2009, p. 22).

⁵ Livre tradução de “unique classroom culture”.

Esta investigação propõe uma abordagem para a compreensão de questões de linguagem no mundo real e relaciona teoria e análise empírica (Moita Lopes, 2006). Está focada nos problemas de uso da linguagem com os quais se deparam os participantes do discurso no contexto social, buscando suporte em outras disciplinas, estabelecendo uma relação dialógica (Charlariello, 2005), com o objetivo de examinar questões relativas à sala de aula em uma perspectiva discursiva e sócio-histórico-cultural, estando, portanto, inserida na área de Linguística Aplicada (LA). Poderá ainda estar situada nos campos social, pedagógico e linguístico, já que analisa tais questões à luz de teorias próprias da LSF e volta-se para problemas de caráter prático que surgiram no uso que fazemos da linguagem, considerando o aspecto social da sala de aula (Prabhu, 1992) e sinalizando que tanto a teoria quanto a prática são atividades científicas (Van Lier, 1994).

Em coerência com as concepções brevemente expostas nesta introdução e com o instrumental teórico sobre o qual discorreremos ao longo deste trabalho, geramos dados que viabilizaram a realização deste projeto. Esse material consiste em textos produzidos em sala de aula por alunos do terceiro ano do ensino médio (N=30) de uma escola da rede pública do Estado do Rio de Janeiro, com a finalidade de observar não só a escrita destes alunos, mas também a atitude que eles assumem frente a si próprios, à escola, aos seus professores e ao processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, como eles avaliam a escola, as interações que se dão dentro do ambiente escolar e os participantes destas interações, bem como, em uma perspectiva mais ambiciosa, as consequências que isso poderá acarretar para suas vidas.

A metodologia será de cunho interpretativista (Guba & Lincoln, 1994) e inclui ainda pesquisa documental (Lüdke, [1986] 2001) referente não só aos textos escritos pelos alunos, mas também documentos do governo e as Matrizes de Referência do ENEM, além de análise textual de base gramatical (Halliday, 1994).

Os participantes da pesquisa são alunos de uma escola estadual da Zona Oeste do Rio de Janeiro, meus alunos, que cursaram o terceiro ano do ensino médio no ano letivo de 2011 e os instrumentos para geração de dados foram elaborados sempre se levando em conta o caráter social da pesquisa, ou melhor,

considerando o aluno em uma perspectiva social. Ao todo, foram produzidas trinta redações em sala de aula, de acordo com a seguinte proposta de produção textual:

Você está prestes a completar mais uma etapa da sua vida ao concluir seus estudos no ensino médio. Refletindo a respeito desse momento, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre sua experiência escolar nos três últimos anos. Não se esqueça de considerar tudo o que você aprendeu, os momentos marcantes, sua opinião sobre esse período da sua vida, seu aprendizado e a escola, e as contribuições desta escola para a sua vida profissional e pessoal.

As redações, resultantes deste processo de geração de dados, serão analisadas adotando uma abordagem sistêmico-funcional à linguagem e seguindo os pressupostos avaliativos do sistema da Avaliatividade (Martin, 2001; Martin & White, 2005; White, 2001).

Para gerar dados que pudessem nos auxiliar a refletir sobre a questão ligada às relações entre a escola e a inclusão e exclusão social, foi enviado aos alunos que já haviam se formado há um ano ou mais, via rede social, um modelo de questionário com perguntas acerca de suas vidas após a escola, como a continuação dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

A presente pesquisa encontra-se dividida em nove capítulos. Os três capítulos que seguem esta Introdução referem-se à fundamentação teórica desta pesquisa. O Capítulo 2 ocupa-se da definição dos conceitos de letramento (Soares, 1998) e letramento escolar, trazendo abordagens mais recentes que cotejam letramento escolar e outras formas de letramento, como o letramento social (Mollica, 2007). Em um segundo momento, comento dados sobre o desempenho escolar em língua portuguesa dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, sobretudo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por ser um exame que tem como público alvo exclusivamente alunos do ensino médio, assim como os participantes deste estudo, e por ser o único que avalia também a modalidade escrita da língua, e não só a leitura.

No Capítulo 3, são discutidos os conceitos de inclusão e exclusão escolar e social, relacionando estes fenômenos ao insucesso escolar (Mollica, 2007; Rojo, 2010) e às questões de igualdade, desigualdade, preconceito e discriminação. (Santos, 2001; 2003; Moreira & Candau, 2003; Candau, 2007).

O Capítulo 4 dedica-se a discorrer sobre a perspectiva sistêmico-funcional (Halliday, 1994), trazendo informações sobre o surgimento da LSF e sua abordagem social e semiótica à linguagem, ressaltando sua estreita relação com o

contexto da situação e da cultura, além de apresentar seus principais conceitos e terminologia.

No Capítulo 5 é apresentada a Avaliatividade, destacando seu caráter semântico, sociocultural e contextual (Martin, 2001; Martin & White, 2005) e enfocando o Sistema de ATITUDE e seus três subsistemas – Afeto, Julgamento e Apreciação.

A metodologia deste trabalho encontra-se reportada no Capítulo 6, onde explicito as condições de geração de dados e os procedimentos de análise adotados e apresento os participantes desta pesquisa.

A análise é discutida com base na fundamentação teórica e encontra-se reportada no Capítulo 7, onde há três grandes subdivisões que remetem, respectivamente, a cada uma das três perguntas de pesquisa. Na primeira parte, as redações escritas pelos alunos em sala de aula de língua portuguesa são analisadas com base no instrumental teórico da LSF e da Avaliatividade, com o objetivo de verificar que avaliações os alunos fazem da escola e de seus sujeitos, não só participantes, mas também constituintes. Posteriormente, as mesmas redações são avaliadas usando os critérios estabelecidos pela Matriz de Referência de Redação do ENEM. Os resultados provenientes dessa avaliação são interpretados também à luz de teorias de cunho sociosemiótico. Finalmente, na terceira parte, são levantadas discussões que relacionam a escola a questões ligadas à inclusão e à exclusão social, a partir de dados gerados através de um questionário de pesquisa e das avaliações e impressões dos alunos, conforme exposto em seus textos escritos.

No Capítulo 8 são feitas as considerações finais sobre o estudo, onde procuro ressaltar a importância da pesquisa acadêmica para a sala de aula, em uma perspectiva que alie teoria à prática, ou melhor, onde teoria e prática caminhem lado a lado, discorrendo sobre as implicações, aplicações e limitações de estudos que tenham a escola como *locus* de pesquisa.

Ao final, encontram-se as referências bibliográficas citadas ao longo deste trabalho e os anexos que permitem uma melhor compreensão dos dados reportados.

2

Letramento e contexto escolar

Letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno.

(Soares, 1998, p.21)

Neste capítulo, discorro sobre os conceitos de letramento e letramento escolar. Estes conceitos são importantes no âmbito deste trabalho, uma vez que se busca observar o desenvolvimento da escrita dentro da escola, ou melhor, da escrita formal, institucionalizada. Posteriormente, proponho uma discussão sobre a situação da escola brasileira do século XXI, através de dados levantados por institutos de pesquisa de nível nacional e internacional, observando o desempenho de alunos do ensino médio nessas avaliações e cotejando não só os resultados do Brasil e de outros países, mas os dos estados da federação e ainda os resultados obtidos por alunos oriundos de escolas de diferentes dependências administrativas – privada, estadual e federal.

2.1

Letramento

A discussão acerca dos conceitos de analfabetismo e de analfabetismo funcional tem se intensificado cada vez mais, não só nos meios acadêmicos e de comunicação, mas também nas esferas políticas. No início do ano letivo de 2009, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro decidiu que os alunos da rede municipal de ensino deveriam fazer uma prova para diagnosticar o grau de

conhecimento desses alunos em Língua Portuguesa e Matemática. Os dados gerados a partir da avaliação diagnóstica realizada pela prefeitura apontaram, na ocasião, que entre o 4º e 6º ano do ensino fundamental 10.500 alunos encontravam-se defasados em relação à idade e à série que estavam cursando. Contudo, o que mais chama a atenção é o fato de 28.879 alunos, dentre os cerca de 211.000 da rede, o que corresponde a mais de 10%, terem sido considerados analfabetos funcionais (Castro, 2009), ou seja, incapazes de fazer uso efetivo da leitura e da escrita nas diferentes esferas da vida social (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002).

A definição sobre o que é analfabetismo vem sofrendo revisões significativas ao longo das últimas décadas (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002), refletindo assim transformações pedagógicas, linguísticas, culturais e socioeconômicas que também vêm acontecendo ao longo dos últimos anos. Em 1958, por exemplo, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler ou escrever um enunciado simples, relacionado à sua vida diária. Cerca de vinte anos mais tarde, já no final da década de 70, a UNESCO propôs a adoção do conceito de alfabetismo funcional. Segundo este conceito, seria considerado alfabetizado funcional o indivíduo capaz de utilizar a leitura e a escrita para responder às demandas de seu contexto social e usar essas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida (Soares, 1995).

A partir da década de 80, os estudos sobre a língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização é muito mais do que a simples apropriação de um código, envolvendo também – e talvez principalmente – um processo complexo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística (Colello, 2006). Na década de 90, por recomendação da UNESCO, o IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – passou a divulgar, ao lado dos índices de alfabetismo, os índices de analfabetismo funcional. Entretanto, o critério adotado passou a se basear no número de séries escolares concluídas (IBGE, 2001), e não mais a autoavaliação dos respondentes, sendo considerados analfabetos funcionais aqueles com menos de quatro anos de estudo. Cabe aqui uma reflexão que acredito ser inevitável e diz respeito ao critério então adotado pelo IBGE, que nos leva a pensar se realmente quatro anos de estudo, ou melhor, quatro séries concluídas garantem o alfabetismo funcional, sendo suficientes para garantir que uma pessoa se torne capaz de não somente ler e escrever, mas de

utilizar práticas sociais de leitura e escrita dentro da sociedade em que vive, isto é, para que verdadeiramente se torne parte dessa sociedade. A adoção de um critério desse tipo parece fundamentar-se no pressuposto de que haja um determinado grau de instrução a partir do qual os indivíduos ganhariam autonomia no uso dessas habilidades que, uma vez adquiridas, não poderiam ser perdidas, podendo então mantê-las ou mesmo desenvolvê-las ao longo da vida e ficando, assim, imunes à regressão ao analfabetismo (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002).

Tendo como base os poucos estudos disponíveis sobre a temática, nada ou muito pouco se pode concluir a esse respeito. No entanto, as evidências sugerem que se considere, além da quantidade de instrução necessária, a sua qualidade, e ainda oportunidades de uso presentes nos contextos extraescolares (Wagner, 1999). Assim, ao conceito de analfabetismo funcional poderia ser atribuído certo caráter relativista, já que estaria ligado tanto às exigências de leitura e escrita colocadas pela sociedade quanto às expectativas educacionais que se sustentam politicamente. Esta é a razão pela qual, nos países em desenvolvimento, toma-se o critério de quatro anos de estudo, enquanto nos países ditos desenvolvidos, para se atingir o alfabetismo funcional, ou seja, para que uma pessoa possa deixar de ser considerada analfabeta funcional, é preciso que ela tenha estudado de oito a nove anos, no mínimo (Ribeiro, Vóvio & Moura, 2002).

Por outro lado, a ampliação considerável do acesso à escola nos países em desenvolvimento fez surgir certa preocupação com o processo de escolarização à que conseguem ter acesso as camadas mais populares, processo este muitas vezes apontado como precário, ou pelo menos insuficiente, ao longo dos anos (Rojo, 2010; Castro, 2009; Mollica, 2007; Moita Lopes, 2006, *inter alia*). Simultaneamente, nos países desenvolvidos, onde se conseguiu universalizar uma escolarização básica mais estendida, também surgiram questionamentos a respeito da capacidade da escola de atender às demandas do novo panorama socioeconômico e cultural, com a modernização das sociedades, o desenvolvimento tecnológico e a ampliação da participação social e política. Nesse contexto, tão importante quanto averiguar se as pessoas sabem ler ou escrever, é procurar entender se – e o quanto – esses indivíduos são capazes de lidar com essas habilidades de leitura e escrita.

Nos anos subsequentes, o interesse pelo estudo da língua escrita não só permaneceu como veio contribuir para a compreensão da dimensão sociocultural

dessa modalidade da língua e de seu aprendizado e, ao mesmo tempo, rompeu com a divisão que punha, de um lado, aquele que aprende, e de outro aquele que é responsável por ensinar - ou seja, a separação entre o aluno e o professor. Com isso, a sala de aula deixou de ser vista como o único espaço de aprendizagem. Nesse cenário teórico-conceitual, começaram a surgir os estudos acerca do que hoje chamamos de *letramento*. É interessante comentar que este termo tem sido usado com sentidos um pouco diferentes nos meios acadêmicos (Colello, 2006) e sua introdução na língua portuguesa é relativamente recente. Em estudos linguísticos, ao que tudo indica, a palavra *letramento* apareceu pela primeira vez no livro de Mary Kato, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de 1986. Na ocasião, a palavra não foi definida pela autora e depois de uma primeira referência foi usada várias vezes no livro (Soares, 1998; Colello, 2006). Kleiman (1995) aponta que:

o conceito de *letramento* começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ (Kleiman, 1989a) dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita. (Kleiman, 1995, p. 15-16)

Nas palavras de Soares (1993, p.3), *letramento* é “estado ou condição de quem *não* só sabe ler e escrever, **MAS** exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive”⁶. A autora coloca ainda que este conceito traz, implicitamente, “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p.17). É exatamente esse aspecto da escrita que nos atrai a atenção, pela possibilidade de configurá-la, em alguns casos, como um elemento de segregação e de apartação social, uma vez que excluído do grupo que consegue fazer uso hábil e eficiente da capacidade de escrita, o sujeito sofrerá consequências em todos esses campos, trazendo para sua vida, inclusive e principalmente, o risco da marginalidade na sociedade em que vive.

A palavra *letramento* encontra-se no mesmo campo semântico de palavras como *alfabetização*, *alfabetizar*, *alfabetizado*, *analfabetismo*, *analfabeto*, *letrado*, *iletrado* e *alfabetismo* (Soares, 1998). Acreditamos que esses conceitos possam

⁶ Grifos da autora.

contribuir para um melhor entendimento do que é letramento. O termo *alfabetismo*, sobre o qual já chegamos a discorrer nesta mesma seção, assim como *alfabeto* em uma expressão como “tornar alfabeto”, talvez possa causar certa estranheza. Contudo, ressaltamos que em nossa língua existem os correspondentes negativos – *analfabetismo* e *analfabeto* – termos dos quais já fazemos uso há algum tempo. Estes vocábulos seriam justamente as palavras *alfabetismo* e *alfabeto* acrescidas do prefixo de negação a(n). Dessa forma, analfabetismo é o mesmo que “não alfabetismo”, assim como analfabeto seria o “não alfabeto” (Soares, 1998). Colocado desta maneira, alfabeto (empregado neste sentido) e alfabetismo são os antônimos positivos de analfabeto e analfabetismo, respectivamente.

Segundo Soares (1998), conhecemos também as palavras *letrado* e *iletrado*. A primeira diz respeito àquele que é erudito, versado em letras, enquanto a segunda refere-se àquele que não tem conhecimentos literários. Assim, uma pessoa letrada seria uma pessoa erudita, experimentada em literatura e línguas, ao passo que iletrada seria uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita. Contudo, esses sentidos não estão relacionados à palavra letramento. A autora propõe uma reflexão acerca do motivo do surgimento desta terminologia, apontando a necessidade de se criar uma nova palavra para nomear um igualmente novo fato surgido. Um novo nome para um novo fenômeno, ou melhor, um fenômeno que, se existia antes, não nos dávamos conta dele, já que não se levava em consideração o aluno no social. A palavra letramento é, na verdade, uma tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, e aparece definida em alguns dicionários como "a condição de ser letrado", considerando o sentido que a palavra letrado (*literate*) tem em inglês, diferente de seu sentido em português. Nesse contexto, *literate* é o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita, e *literacy* designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Dessa forma, há uma diferença entre ser alfabetizado e ser letrado. Segundo Tfouni (2010), letramento é um processo mais amplo que a alfabetização e deve ser compreendido em um contexto sócio-histórico, relacionado ao desenvolvimento das sociedades. Portanto, defende a autora, o significado de letramento não pode ser reduzido ao significado de alfabetização ou mesmo ao

ensino formal. A pessoa que aprende a ler e a escrever se torna alfabetizada, enquanto aquela que passa a fazer uso da leitura e da escrita e a envolver-se em suas práticas sociais torna-se letrada. Ser letrado é, então, diferente de saber ou não ler e escrever, de ser alfabeto ou analfabeto. Isto equivale a dizer que a pessoa pode ser *alfabetizada*, mas não necessariamente ser *letrada*. Este é o sentido com o qual empregamos, no âmbito desta investigação, o adjetivo letrado, bem como seu feminino, letrada: “serão usados para caracterizar a pessoa que, além de saber ler e escrever, faz uso frequente e competente da leitura e da escrita” (Soares, 1998). Os adjetivos iletrado/iletrada serão empregados como seus antônimos.

É interessante notar que o papel da escrita é fundamental na definição do conceito de letramento, isto porque o letramento está intimamente relacionado à escrita e ao papel social da escrita. Para Mortatti,

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (Mortatti, 2004, p. 98).

Em sociedades como a nossa, que pode ser considerada grafocêntrica, a escrita possui uma importância de proporção muito grande, já que tudo se organiza em torno dela. O letramento, em um contexto como esse, estaria relacionado aos usos da escrita nessa sociedade grafocêntrica e também influenciaria a relação não somente dos sujeitos com a sociedade, mas também com outros sujeitos.

Quando a pessoa muda sua condição de alfabetizado para letrado, tal mudança traz consequências para a sua vida, seja nas esferas social, cultural, cognitiva e linguística, conforme nos diz Soares (1998). De acordo com a autora, do ponto de vista social e cultural, tornar-se letrado, ainda que não acarrete uma mudança – imediata ou não - de nível social, faz com que o sujeito passe a se relacionar com a sociedade de outra maneira. Na medida em que se insere na cultura, sua relação com os outros muda. No tocante ao campo linguístico, pesquisas indicam que o indivíduo letrado fala de modo diferente do analfabeto ou do iletrado, mostrando a mudança no uso da língua oral, das estruturas linguísticas e do vocabulário como consequência do convívio com a língua escrita.

Buscar uma definição única para o termo não parece uma tarefa fácil, já que estamos lidando com um conceito amplo e complexo, que cobre uma vasta gama de conhecimentos, capacidades, habilidades, valores, usos e funções sociais, envolvendo sutilezas e complexidades que dificilmente seriam contempladas em uma única definição (Soares, 1998). Há que se considerar ainda o fato de o termo ser recente, o que pode contribuir para o fato de nem sempre os significados que lhe vêm sendo atribuídos e os objetivos com os quais é utilizado sejam os mesmos (Mortatti, 2004).

Apesar da dificuldade de abranger toda a complexidade do significado de letramento em um único conceito, acredito ter discutido e esclarecido a acepção do termo. Letramento é, portanto, a condição que um indivíduo ou grupo social adquire como consequência de ter-se apropriado da escrita, ou seja, de tê-la dominado a ponto de fazer um uso eficiente da mesma, bem como de suas práticas sociais, o que é diferente de saber ler e escrever (Soares, 1998), formando um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita (Kleiman, 1995). Assim, seria considerado letrado o indivíduo ou grupo que, além de desenvolver as habilidades de ler e escrever, se tornasse capaz de utilizar a leitura e a escrita na sociedade.

2.1.1

Letramento escolar

A intensificação e diversificação da circulação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, a diminuição das distâncias espaciais e temporais e a multisssemiose (multiplicidade de modos de significar) trazida para o ato de leitura pelas possibilidades multi e hipermidiáticas foram as principais mudanças que ganharam importância na reflexão sobre os letramentos (Rojo, 2010). Nesse contexto, um dos objetivos da escola passa a ser possibilitar que seus alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática. Para tanto, é preciso que a educação linguística leve em conta, hoje, os multiletramentos ou

letramentos múltiplos, os letramentos multissemióticos e os letramentos críticos e protagonistas.

O trabalho com letramentos múltiplos não significa deixar de lado os letramentos valorizados, universais e institucionais. Ao contrário, trata-se de uma perspectiva de inclusão e articulação, e não de exclusão e apartação. Não propõe a negação de letramentos mais institucionalizados, como o escolar, por exemplo, mas sim que se passe a olhar melhor os letramentos das culturas locais e de seus agentes, o que inclui não só os alunos e a comunidade escolar, mas também professores. Atualmente, há uma variedade enorme de práticas de leitura e escrita que circulam na sociedade e que são exercidas por todos os agentes que compõem a sociedade e, por extensão, a escola. Essas práticas precisam articular-se, interligar-se.

Os letramentos multissemióticos são aqueles “exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita” (Rojo, 2010, p. 107), compreendendo diferentes gêneros textuais, com as mais diversas linguagens, que circulam na sociedade contemporânea, globalizada. Já os letramentos críticos ou protagonistas são “requeridos para o trato ético dos discursos em uma sociedade saturada de textos e que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada” (Rojo, 2010, p. 108). São os letramentos críticos que possibilitam uma postura crítica diante das informações às quais temos acesso.

Nos dias de hoje, o indivíduo que não está familiarizado, por exemplo, com a leitura nos meios digitais, como o computador, pode estar excluído de diversas instâncias da vida social, ficando à margem de interações que requeiram a habilidade em lidar com a ferramenta digital. Para ilustrarmos esse ponto, lembramos que no Brasil, para obter a Carteira Nacional de Habilitação (CNH), é preciso que o candidato se submeta ao exame de Legislação de Trânsito, em caráter obrigatório, sendo a segunda de três etapas pelas quais é necessário passar⁷. No estado do Rio de Janeiro, atualmente, essa prova é feita através do computador, sendo chamada de “prova eletrônica”⁸, sendo possível inclusive realizar um teste simulado *online*⁹. Outro exemplo de exercício da cidadania que se

⁷ Fonte: http://www.detran.rj.gov.br/_documento.asp?cod=120. Acesso em 19 de agosto de 2012.

⁸ Fonte: http://www.detran.rj.gov.br/_documento.asp?cod=7465. Acesso em 19 de agosto de 2012.

⁹ Fonte: <http://simulado.detran.rj.gov.br/>. Acesso em 19 de agosto de 2012.

realiza através das mídias digitais, no Brasil, é o voto eletrônico, ou melhor, o voto na urna eletrônica¹⁰.

Possivelmente como um reflexo destas mudanças na sociedade e, por consequência, nos modos de significar, ou melhor ainda, nos modos de construir significados e experiências em cada sociedade (Cf. Capítulo 4), a avaliação do PISA, um programa internacional de avaliação de rendimento escolar sobre o qual discorreremos mais adiante (Cf. item 2.2), tem proposto desde o ano de 2012 a prova de Leitura Eletrônica.

Essas múltiplas exigências que o mundo contemporâneo apresenta à escola vão chamar a atenção para a necessidade de falarmos, na contemporaneidade, não mais em *letramento*, no singular, mas sim de pensarmos em possíveis *letramentos* (Rojo, 2010). Partindo da definição de letramento como “termo que busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não, locais ou globais, recobrimo contextos sociais diversos” (p. 98), a autora vai então apresentar e comentar algumas acepções do termo ao longo dos anos.

O letramento pode ser compreendido, então, como um fenômeno que ultrapassa os domínios da escola, sendo “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, p. 18), o que realça os aspectos social e utilitário do letramento.

Abordagens mais recentes, em especial aquelas ligadas aos NEL¹¹, têm apontado para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem, em geral em sociedades letradas, e têm insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento, reforçando a pluralidade do termo. Teríamos, desse modo, os letramentos múltiplos, que variam no tempo e no espaço, mas também são contestados nas relações de poder; os letramentos dominantes ou institucionalizados (Hamilton, 2002), associados a organizações formais tais como a escola, a igreja, o local de trabalho, o comércio e as

¹⁰ Fonte:

http://www.tre-rj.gov.br/site_novo/noticias/jsp/noticia.jsp?id=73350&sessao=0.676824929140205. Acesso em 19 de agosto de 2012.

¹¹ Novos Estudos de Letramento. Os NEL problematizam aquilo que conta como letramento em qualquer tempo-espaço e interroga-se sobre “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou de resistência (Street, 2003 apud Rojo, 2010, p. 102).

burocracias, entre outros, e os letramentos locais vernaculares ou autogerados, que não são regulados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.

No que concerne o letramento, a escola enfatiza apenas algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita, ainda que fora do ambiente escolar outros usos e práticas ligados à escrita sejam vivenciados. Nessa perspectiva, a escola constitui apenas uma agência de letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas de letramento.

Mollica (2007), ao tratar dessa pluralidade, distingue os termos letramento social e letramento escolar. O primeiro refere-se aos eventos e práticas sociais de letramento, tais como o contato com outras pessoas, a aprendizagem de um ofício fora da escola, a atividade profissional, a participação na comunidade, o envolvimento social e a leitura não institucionalizada, aproximando-se da ideia de letramento local vernacular ou autogerado (Hamilton, 2002). Já o segundo diz respeito aos eventos e práticas escolares de letramento, ou seja, ao saber institucionalizado formalmente, mais próximo do que Hamilton (2002) chama de “letramentos dominantes ou institucionalizados”. De acordo com Kleiman,

As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser [...] apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (Kleiman, 1995, p. 19).

Considerando que a escola faz parte do imaginário coletivo como o caminho mais seguro de inserção na sociedade letrada, “as evidências da realidade e nossa intuição usualmente nos conduzem a supor que é acentuada a exclusão social tanto maior a distância dos indivíduos em relação à cultura letrada em sociedades com alta complexidade” (Mollica, 2007, p. 12), como o é a nossa.

Para que se promova o letramento, faz-se necessário que esses indivíduos tenham oportunidades de vivenciar situações que envolvam a escrita e a leitura e que possam inserir-se em um mundo letrado. No entanto, como aponta Soares (1998), em países como o nosso e em outros com realidade semelhante, o contato com materiais de leitura como livros, jornais e revistas não é, ainda, algo natural e acessível. Portanto, a realidade de alguns contextos de nosso país não contribui

para a formação de sujeitos letrados, sobretudo no que diz respeito às formas de letramento reproduzidas e ensinadas nas escolas.

2.2

Desempenho de alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais

Nesta seção, trago à discussão a situação da escola brasileira na contemporaneidade, através dos resultados obtidos por estudantes brasileiros de diferentes dependências administrativas, não só em avaliações de percurso mas em exames que tenham papel importante na vida do jovem após o término da educação básica, como é o caso do ENEM, que desde 2009 pode determinar o ingresso em universidades públicas ou a contemplação com bolsas de estudo em universidades privadas. Todos esses aspectos são relevantes, no âmbito desta tese, na medida em que podem contribuir para a análise que nos levará às respostas, principalmente, das perguntas (2) e (3) propostas nesta pesquisa, que tratam do letramento escolar e da inclusão e exclusão social. São elas: 2) De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar? 3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social?

É importante colocar, entretanto, que tais exames são usados para avaliar a escola, o ensino, a aprendizagem, os professores e o desempenho dos alunos a partir de conhecimentos adquiridos ou não, dissociados de questões sociais, políticas e culturais (Carvalho & Pletsch, 2011).

Para diagnosticar o desempenho dos brasileiros quando o assunto é leitura, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) recorre ao PISA¹². Trata-se de um programa internacional de avaliação comparada, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos quinze anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O desempenho do Brasil, assim como ocorre com outros

¹² *Programme for International Student Assessment*, em ingles.

países é agravado por essa circunstância, por ter um grande número de alunos com defasagem idade-série, uma vez que o teste toma alunos de quinze anos de idade independente da série em que estejam (Castro, 2009), ou melhor, estudantes matriculados nos três últimos anos do ensino fundamental ou em qualquer série do ensino médio¹³. Para o ano de 2012, por exemplo, serão considerados estudantes nascidos em 1996, matriculados em alguma das séries citadas – são os chamados “estudantes elegíveis”¹⁴.

Internacionalmente, é a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que desenvolve e coordena esse programa, mas cada país participante conta com uma coordenação nacional, que no Brasil é realizada pelo INEP. Atualmente, mais de sessenta países de todos os continentes participam do programa.

Os instrumentos utilizados para gerar os dados consistem de cadernos de prova, questionários e prova eletrônica, sendo estes instrumentos comuns aos países participantes e definidos pelo Consórcio Internacional que administra o PISA, visando à obtenção não só de dados do desempenho acadêmico, mas também socioeconômicos e culturais dos participantes da pesquisa, bem como das escolas que participam do Programa. É ainda o Consórcio que determina as rotinas operacionais para aplicação dos instrumentos, a codificação das provas e a inserção dos dados em um *software* criado especialmente para o PISA.

As avaliações acontecem a cada três anos e abrangem os domínios de Leitura, Matemática e Ciências, Leitura Eletrônica e Resolução de Problemas, enfatizando de maneira distinta um dos três domínios principais – Leitura, Matemática e Ciências - já que em cada aplicação uma dessas áreas recebe atenção especial, deixando um intervalo de nove anos até que o mesmo domínio seja novamente evidenciado. Em 2000, ano do primeiro PISA, o foco recaiu sobre a leitura. Nas aplicações seguintes, nos anos de 2003, 2006, 2009 e 2012, a ênfase recaiu nos domínios de Matemática, Ciências, Leitura e Matemática, respectivamente, conforme mostra o quadro a seguir:

¹³ Fonte:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2011/projeto_basico_aplicacao_pisa_2012_rev2.pdf. Acesso em 30 de julho de 2012.

¹⁴ Fonte:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2011/projeto_basico_aplicacao_pisa_2012_rev2.pdf. Acesso em 30 de julho de 2012.

| Ano de aplicação da avaliação | Domínio enfatizado |
|--------------------------------------|---------------------------|
| 2000 | Leitura |
| 2003 | Matemática |
| 2006 | Ciências |
| 2009 | Leitura |
| 2012 | Matemática |

Figura 1: Ano de aplicação da avaliação do PISA e respectivas áreas enfocadas.

Os itens de cada aplicação principal do PISA são previamente analisados e testados, com um ano de antecedência, por todos os países participantes do programa. O Brasil, em 2012, participou das seguintes avaliações: (1) Leitura; (2) Matemática; (3) Ciências; (4) Resolução de Problemas; (5) Leitura Eletrônica e (6) Matemática Eletrônica.

Em 2012 a estimativa foi de que a avaliação tenha sido aplicada em aproximadamente novecentas escolas, com o número aproximado de vinte e cinco mil e setecentos estudantes participantes, no período de 2 a 31 de maio do referido ano¹⁵. A amostra de escolas foi construída com base no Censo Escolar 2010 e procurou contemplar os vinte e sete estados da federação, tendo sido definida através de critérios acordados entre o INEP e o Consórcio Internacional. A seleção da amostra considera ainda aspectos como a dependência administrativa (privada, pública estadual ou federal e pública municipal), a localização da escola (urbana ou rural), o IDH¹⁶ do município (acima ou abaixo da média nacional) e o porte da escola (em relação ao número previsto de estudantes elegíveis)¹⁷. São consideradas também em grupos diferentes as escolas que possuem ensino médio e as escolas que não oferecem essa modalidade de ensino. Há dois modelos de aplicação de prova, onde os alunos realizam até três tipos de prova. Nas escolas do Modelo A, são aplicadas provas escritas de Leitura, Matemática e Ciências para até trinta e cinco estudantes, enquanto nas escolas do Modelo B são realizadas provas escritas - Leitura, Matemática e Ciências - e eletrônicas de Leitura e Matemática ou Resolução de Problemas. Nessas escolas, até trinta e cinco estudantes respondem às questões escritas e, dentre estes, vinte realizam

¹⁵Fonte:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2011/projeto_basico_aplicacao_pisa_2012_rev2.pdf. Acesso em 30 de julho de 2012.

¹⁶ Índice de Desenvolvimento Humano.

¹⁷Fonte:

http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/itens/2011/projeto_basico_aplicacao_pisa_2012_rev2.pdf. Acesso em 30 de julho de 2012.

também a avaliação eletrônica. Em ambos os casos, os alunos são selecionados aleatoriamente, através de sorteio.

No ano 2000, em que o foco recaiu sobre a leitura, os resultados do teste mostraram que os alunos brasileiros são capazes de decifrar o texto, tendo sobre ele uma ideia geral e nada mais. O mau resultado do Brasil nesta avaliação não se limitou às escolas da rede pública, como poderia se pressupor. Alunos da rede particular de ensino também realizaram o teste e o resultado não foi nada bom. Do total de alunos avaliados, apenas 1% é capaz de compreender perfeitamente um texto escrito, em comparação com a taxa de outros países, como Coréia e Estados Unidos, com 6% e 13%, respectivamente (Castro, 2009).

Em 2009, quando novamente a leitura foi posta em evidência, os resultados divulgados pela OCDE mostraram que o Brasil estava entre os três países que mais teriam evoluído em educação nesta década. No entanto, o mesmo estudo aponta que apesar dos avanços demonstrados, o país ainda permanecia nas últimas posições do *ranking* mundial, ocupando o quinquagésimo terceiro lugar, em um total de sessenta e cinco países avaliados, trinta e quatro deles da OCDE. Na América Latina, o Brasil ocupa o quarto lugar, ficando atrás do Chile, Uruguai e México. A média brasileira aumentou de trezentos e sessenta e oito, em 2000, para quatrocentos e um em 2009 – um aumento de trinta e três pontos – permanecendo, contudo, abaixo da média da OCDE, de quatrocentos e noventa e seis pontos. Em Leitura, a diferença foi de dezesseis pontos, passando de trezentos e noventa e seis, em 2000, para quatrocentos e doze, em 2009. Estes resultados encontram-se dispostos no quadro a seguir:

| | Média | Leitura | Matemática | Ciências |
|------|--------------|----------------|-------------------|-----------------|
| 2009 | 401 | 412 | 386 | 405 |
| 2006 | 384 | 393 | 370 | 390 |
| 2003 | 383 | 403 | 356 | 390 |
| 2000 | 368 | 396 | 334 | 375 |

Figura 2: PISA 2000-2009 – Média e resultados por área de conhecimento no Brasil.

Ao todo, vinte mil estudantes brasileiros nascidos em 1993 (então com 15 anos) realizaram a prova, respondendo a questões de Leitura, Matemática e Ciências, já que em 2009 ainda não havia a avaliação eletrônica. Entre os estados brasileiros, o Rio de Janeiro ficou com a oitava posição, tanto na média geral da avaliação quanto em Leitura. Os resultados de todos os estados brasileiros

referentes à avaliação de leitura e também à média geral encontram-se no Anexo 10.1 desta tese.

Confirmando o que muitas avaliações internas já vinham sinalizando há algum tempo, os dados levantados pelo PISA mostraram ainda que o desempenho dos alunos da rede pública – excetuando-se os da rede federal – foi inferior ao de estudantes da rede privada de ensino, como podemos observar no quadro que se segue:

| Dependência administrativa | Média Geral | Leitura | Matemática | Ciências |
|-----------------------------------|--------------------|----------------|-------------------|-----------------|
| Pública Federal | 528 | 535 | 521 | 528 |
| Privada | 502 | 516 | 486 | 505 |
| Pública não Federal | 387 | 398 | 372 | 392 |

Figura 3: Desempenho PISA 2009 por dependência administrativa – média geral e notas por área

Outra iniciativa do Inep no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional brasileiro é o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), uma avaliação externa aplicada bianualmente, nas esferas municipal, estadual e federal, com o objetivo de realizar um diagnóstico do sistema educacional brasileiro e de fatores que possam interferir no desempenho do aluno¹⁸. Para levantar estes dados, as avaliações do SAEB, assim como as do PISA, são acompanhadas de questionários, com a diferença que, neste caso, os questionários são respondidos não só pelos alunos, mas por professores de Português e Matemática das séries avaliadas, além de diretores. Um formulário sobre a escola é preenchido pelos aplicadores da prova, contendo questões sobre infraestrutura, segurança e condições dos recursos pedagógicos disponíveis¹⁹. No questionário do aluno constam questões acerca de aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural, ao passo que os professores respondem a questões a respeito de sua formação profissional, suas práticas pedagógicas e seu nível socioeconômico e cultural²⁰.

O SAEB foi aplicado pela primeira vez no ano de 1990, e desde então vem passando por várias reformulações até que se chegasse ao formato atual, em vigor

¹⁸ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

¹⁹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/questionarios-socioeconomicos>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

²⁰ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/questionarios-socioeconomicos>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

desde 2001, e no qual são avaliadas as áreas de Língua Portuguesa (Leitura) e Matemática. Em 2005, a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, promoveu reestruturações no exame, que passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. Na verdade, o que hoje chamamos de SAEB refere-se à primeira avaliação (ANEB). No entanto, por sua tradição, o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame²¹ e difere da Prova Brasil em alguns aspectos, como por exemplo, o seguimento contemplado em cada exame, visto que na Prova Brasil apenas alunos do ensino fundamental são avaliados, ao passo que no SAEB são avaliados alunos tanto ensino fundamental quanto do ensino médio. No Anexo 10.2 desta tese acha-se um quadro comparativo entre as avaliações do SAEB e da Prova Brasil.

Em 2013, através Portaria nº 482, de 7 de junho do referido ano, o SAEB passou por nova reformulação, sendo a ele incorporada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Trata-se de uma avaliação censitária que envolve os alunos do 3º ano do ensino fundamental e visa avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização em Matemática e o modo como o Ciclo de Alfabetização vem sendo oferecido nas redes públicas. Enquanto o SAEB e a Prova Brasil permanecem sendo aplicados bianualmente, a ANA é realizada todo ano²².

No âmbito deste trabalho, o interesse maior recai sobre os resultados do SAEB pelo fato de estarem incluídos entre os participantes da pesquisa alunos do ensino médio.

Em fevereiro de 2007, o INEP publicou um estudo intitulado *SAEB - 2005 – Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada*, no qual buscou avaliar a capacidade de leitura dos alunos entre os anos de 1995 e 2005. Vale lembrar que os exames de proficiência do SAEB são bienais. Sendo assim, para o referido estudo, foram analisados e comparados os resultados das provas aplicadas nos anos de 1995, 1997, 1999, 2001, 2003 e 2005. Segundo os dados deste documento, em Língua Portuguesa os alunos da 8ª

²¹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/historico>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

²² Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>. Acesso em 21 de julho de 2013.

série/9º ano tiveram uma média de duzentos e trinta e dois pontos na avaliação, quando o mínimo aceitável seria de trezentos pontos. No ensino médio, a média foi de duzentos e setenta e um pontos, sendo que de 2003 para 2005 houve uma queda de 266.7 pontos para 257.6. Desde então, o exame foi aplicado nos anos de 2007, 2009, 2011 e 2013.

Na segunda quinzena de agosto de 2012, foi divulgado no site do Inep novo estudo, desta vez intitulado *Saeb/Prova Brasil 2011: primeiros resultados*. Para interpretar os resultados do Saeb/Prova Brasil, é preciso observar o desempenho de sua escola, município ou estado na Escala de Proficiência do SAEB, organizada por área de conhecimento - Língua Portuguesa e Matemática. Com base nas Escalas de Proficiência, é possível observar as habilidades que são agregadas pelo conjunto de estudantes da escola ou rede no decorrer da trajetória escolar²³. A Escala de Língua Portuguesa possui dez níveis (zero a nove) e a de Matemática possui treze níveis (zero a doze). Excetuando-se o primeiro e os últimos níveis, cada nível compreende uma faixa de vinte e cinco pontos, conforme vemos na tabela a seguir²⁴:

| Escala de Proficiência de LP | | Escala de Proficiência de Matemática | |
|------------------------------|---------------|--------------------------------------|---------------|
| Nível 0 | 125 ou menos | Nível 0 | 125 ou menos |
| Nível 1 | 125 a 150 | Nível 1 | 125 a 150 |
| Nível 2 | 150 a 175 | Nível 2 | 150 a 175 |
| Nível 3 | 175 a 200 | Nível 3 | 175 a 200 |
| Nível 4 | 200 a 225 | Nível 4 | 200 a 225 |
| Nível 5 | 225 a 250 | Nível 5 | 225 a 250 |
| Nível 6 | 250 a 275 | Nível 6 | 250 a 275 |
| Nível 7 | 275 a 300 | Nível 7 | 275 a 300 |
| Nível 8 | 300 a 325 | Nível 8 | 300 a 325 |
| Nível 9 | maior que 325 | Nível 9 | 325 a 350 |
| - | - | Nível 10 | 350 a 375 |
| - | - | Nível 11 | 375 a 400 |
| - | - | Nível 12 | maior que 400 |

Figura 4: Escalas de Proficiência de LP e Matemática – Saeb/2011

O quadro que se segue apresenta os resultados das avaliações de Língua Portuguesa do Saeb/2011 para todo o Brasil, dividido entre as esferas privada, federal e pública (municipal e estadual):

²³Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/nota_explicativa_resultados_saeb_prova_brasil_2011.pdf. Acesso em 21 de julho de 2013.

²⁴Fonte:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/2012/Saeb_2011_primeiros_resultados_site_Inep.pdf. Acesso em 21 de julho de 2013.

| Esfera administrativa | Anos iniciais do EF²⁵ | Anos finais do EF | Ensino Médio |
|------------------------------|---|--------------------------|---------------------|
| Municipal Rural | 167,4 | 217,8 | - |
| Municipal Urbana | 187,2 | 237,6 | - |
| Municipal Total | 183,9 | 233,5 | - |
| Estadual Rural | 171,9 | 228,1 | 239,0 |
| Estadual Urbana | 191,5 | 239,2 | 261,1 |
| Estadual Total | 190,6 | 238,7 | 260,2 |
| Federal | 235,2 | 298,8 | 325,4 |
| Pública | 185,7 | 236,9 | 260,6 |
| Privada | 222,7 | 282,1 | 312,7 |
| Média | 190,6 | 243,0 | 267,6 |

Figura 5: Resultados de Língua Portuguesa – Saeb/2011²⁶

No ensino fundamental, a média foi de 190,6 pontos para os anos iniciais e 243,0 para os anos finais, ficando o desempenho nos níveis 3 e 5, respectivamente. No nível 3, espera-se que os alunos sejam capazes de interpretar, a partir de inferências, textos não-verbais de certa complexidade temática, como histórias em quadrinhos, além de identificar o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal e reconhecer elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos. Já no nível 5, supõe-se que o aluno terá desenvolvido habilidades que lhe permitam identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); inferir a finalidade do texto; distinguir um fato da opinião relativa a este fato, numa narrativa com narrador-personagem; distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; interpretar textos com apoio de material gráfico; localizar a informação principal e, exclusivamente para alunos do 9º ano, inferir o sentido de uma palavra ou expressão; estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto; identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos e ainda reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. As descrições de cada nível da Escala de Proficiência para os ensinos fundamental e médio encontram-se nos Anexo 10.6 e Anexo 10.7 deste estudo, respectivamente.

²⁵ Abreviatura sugerida para “ensino fundamental”.

²⁶ Fonte: <http://sistemasprovabrazil2.inep.gov.br/resultados/>. Acesso em 21 de julho de 2013.

No ensino médio, como pudemos observar, a média do Brasil todo para Língua Portuguesa foi de 267,6, ficando no nível 6. Neste nível, acredita-se que o aluno será capaz de realizar inferências, identificar informações implícitas e tema e estabelecer relações lógicas em textos menos complexos, além de realizar interpretações com o auxílio de textos não-verbais, como gráficos, por exemplo. Não é um resultado ruim, mas pode ser considerado aquém do esperado se considerarmos que os alunos que fazem a prova são concluintes do ensino médio e que há ainda três níveis acima deste.

Verificamos que nas duas esferas onde o resultado é apresentado separadamente para as zonas rural e urbana – municipal e estadual – o resultado das zonas urbanas é sempre maior que o correspondente da zona rural, em todos os segmentos (anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio). Podemos perceber ainda que nos três segmentos temos a mesma progressão de resultados, isto é, o maior resultado é sempre obtido pelas escolas federais, seguido das privadas e por último as públicas. É interessante notar que as escolas federais são analisadas separadamente das municipais e estaduais. As primeiras formam um grupo à parte, enquanto as segundas são as que compõem o grupo das “escolas públicas”. Este tipo de classificação, se podemos chamar assim, abre espaço para muitas reflexões acerca da visão de educação pública em nosso país e da qualidade dos serviços públicos prestados às massas. Nenhuma mensalidade ou tarifa é paga pelos alunos que estudam nas instituições federais, que por sua vez sobrevivem exclusivamente de verba pública advinda do governo federal, sem verba da iniciativa privada, como é o caso, por exemplo, de outras instituições que não podem ser consideradas públicas por essa razão, apesar de o aluno não pagar pelos estudos. Por que, então, as escolas federais não estão misturadas às escolas das dependências municipal e estadual para compor o grupo das escolas públicas? Por outro lado, se fosse feito dessa maneira, poderíamos ter resultados equivocados ao falar de educação pública, já que é notória a discrepância entre os resultados obtidos pelos dois grupos em questão. O que difere, talvez, as escolas federais das escolas municipais e estaduais seja primeiramente o modo como ocorre o acesso do aluno a essas instituições. A partir do segundo segmento do ensino fundamental, o aluno passa por um processo seletivo para ingressar em uma instituição federal, ao passo que faz somente um cadastro para ingressar nos segmentos municipal e estadual.

Além disso, o regulamento das escolas federais é mais rigoroso quanto à aprovação do aluno e o mesmo corre o risco de ser jubilado caso fique retido muitas vezes na mesma série, o que não pode ocorrer nas demais escolas “públicas”.

No que concernem especificamente as formas de avaliação na rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, é interessante considerarmos que a média necessária para que o aluno seja considerado aprovado é de cinco pontos. Ou seja, ao longo do ano ele precisa somar vinte pontos. Para que fique retido, isto é, para que não seja promovido à série seguinte ou para que não se forme, no caso específico dos alunos que cursam o terceiro ano, é necessário ainda que ele obtenha média inferior a cinco (ou menos de vinte pontos somados) em pelo menos três disciplinas das doze que cursa. Fazem parte do currículo do ensino médio da rede pública estadual de ensino do Rio de Janeiro, atualmente, as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Sociologia, Filosofia, Língua Estrangeira 1, Língua Estrangeira 2 e Educação Física, quando não há carência de professores. Ainda nesses casos, é necessário que o aluno tenha deixado de atingir o mínimo de pontos em três disciplinas para ficar retido. Destacamos que a disciplina Literatura Brasileira foi retirada do currículo em 2010 para que se implementassem aulas de Religião. A responsabilidade pelo ensino de Literatura recaiu sobre o professor de Língua Portuguesa, uma vez que esta não constitui mais uma disciplina autônoma, com seus objetivos e especificidades diferentes daqueles de Língua Portuguesa. No mesmo ano, a carga horária de Língua Portuguesa foi reduzida para quatro tempos semanais, de cinquenta minutos cada, nas turmas de segundo e terceiro ano. Nesse período, o professor desta disciplina é responsável pelo ensino de gramática, interpretação e produção de textos e, ainda, literatura. Em 2012 foram acrescentados dois tempos de aula semanais para a recém criada disciplina Produção de Texto.

Esses fatores, sejam eles isoladamente ou aliados ao fato de que os resultados alcançados pelos alunos das escolas federais é largamente superior aos dos alunos das escolas “públicas”, levam-nos a refletir sobre a “educação para todos” e, mais ainda, sobre a questão da educação pública e verdadeiramente de qualidade para todos. Se a educação é (ou deveria ser) para todos, por que o ingresso nas instituições federais só se dá mediante aprovação prévia em um

concurso? Cabe às escolas das dependências administrativas municipal e estadual absorver “o que sobra” do contingente de alunos que não são considerados aptos a estudar em uma escola federal? Nesse sentido, seria o caso de pensarmos se o processo de exclusão social não começa antes mesmo de o aluno entrar na escola, muito antes de ele deixá-la para ingressar na vida adulta e no mercado de trabalho.

2.3

ENEM

Também com o intuito de avaliar o desempenho de estudantes da educação básica, em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), desta vez voltado exclusivamente para aqueles que estão no final da educação básica, ou seja, no terceiro ano do ensino médio²⁷. A justificativa para o ENEM, assim como para as outras avaliações nesse sentido, tais como a Prova Brasil e o SAEB, é a de que estas avaliações buscam contribuir para a melhoria da qualidade de ensino dos respectivos níveis de escolaridade que se propõem a avaliar e, em última instância, da educação brasileira de forma geral.

Cabe aqui uma breve explicação a respeito do destaque que o ENEM recebe neste estudo, se comparado aos demais exames já mencionados, estando em uma seção à parte. Tal fato se dá não só porque seu foco é o ensino médio, segmento de ensino em torno do qual esta pesquisa se desenvolve, mas também por ser o único dentre estes exames que efetivamente lida com a escrita, ou melhor, que avalia a habilidade de escrita e não somente de leitura. Além disso, desde 2009 o ENEM pode viabilizar o acesso ao ensino superior e, se o candidato assim o desejar, tem equivalência do diploma do ensino médio. Dessa forma, pode fornecer-nos dados para discutirmos os meios de inclusão ou exclusão social e ainda oferece parâmetros para que possamos avaliar o grau de letramento dos alunos que prestam o exame.

Em março de 2009, o Ministério da Educação (MEC) apresentou uma proposta de reformulação do ENEM - o “novo ENEM” – sugerindo que o exame

²⁷ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

passasse a ser utilizado como forma de seleção unificada (Sisu) nos processos seletivos para ingresso nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)²⁸. O MEC argumenta que a proposta visa à democratização das oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas IFES, bem como à viabilização da mobilidade acadêmica e à indução da reestruturação de currículos do ensino médio²⁹.

Assim, a partir de 2009, após a implementação de mudanças no exame, este passou a ser usado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior³⁰. No entanto, o MEC ressalta que as universidades possuem autonomia e podem optar entre utilizar o ENEM como fase única de seleção ou combiná-lo com seus próprios processos seletivos³¹, seja como primeira fase do processo de seleção, combinado com o vestibular da instituição ou ainda como fase única para as vagas remanescentes do vestibular³². Além disso, o ENEM é utilizado, atualmente, para o acesso a programas oferecidos pelo Governo Federal, como o Programa Universidade para Todos (ProUni), um programa de concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais em instituições privadas de ensino superior, as quais, caso decidam aderir ao programa, beneficiar-se-ão com isenção tributária³³.

Outra possibilidade de uso do ENEM é a certificação de conclusão do ensino médio para alunos que não concluíram esse nível de escolaridade na idade adequada³⁴, em conformidade com o artigo 38 da LDB³⁵. As Secretarias Estaduais de Educação e os Institutos Federais de Educação que aderiram a essa modalidade são os responsáveis pela certificação, em consonância com as portarias do MEC³⁶

²⁸Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310. Acesso em 06 de agosto de 2012.

²⁹ Fontes: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 05 de agosto de 2012 e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310. Acesso em 06 de agosto de 2012.

³⁰ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

³¹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

³²Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=310. Acesso em 06 de agosto de 2012.

³³Fonte:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=205&Itemid=298. Acesso em 06 de agosto de 2012.

³⁴ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/certificacao>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

³⁵ Lei nº. 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

³⁶http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf. Acesso em 06 de agosto de 2012.

e do INEP³⁷ que regulamentam o assunto. Para obter a certificação, é preciso que o candidato informe, no ato da inscrição para o ENEM, que deseja realizar o exame para a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio e em qual instituição³⁸.

As provas do ENEM dividem-se em quatro áreas do conhecimento, a saber, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que abrange os conteúdos de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, que engloba os conteúdos de Química, Física e Biologia e Ciências Humanas e suas Tecnologias, nas quais estão incluídos os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais³⁹. O conteúdo das provas é definido tomando-se por base as Matrizes de Referência do ENEM⁴⁰, elaboradas pelo Inep, e um guia do participante anual, que inclui a Matriz de Referência para Redação daquele ano, igualmente elaborado pelo Inep. Para o contexto desta pesquisa, tomaremos por base o Guia do Participante ENEM 2013⁴¹. Há uma matriz comum a todas as áreas de conhecimento, os chamados eixos cognitivos, e uma matriz para cada área. Os eixos cognitivos tratam basicamente do domínio de linguagens, incluindo a norma culta da língua portuguesa, da compreensão de fenômenos, do enfrentamento de situações-problema, da construção de argumentação e da elaboração de propostas.

A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias divide-se em sete competências, com um número variado de habilidades envolvidas em cada uma delas.

A competência 1 é relativa à aplicação das tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a vida.

³⁷http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria-inep-144-certificacao.pdf. Acesso em 06 de agosto de 2012.

³⁸ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/certificacao>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

³⁹ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acesso em 09 de agosto de 2012.

⁴⁰Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em 05 de agosto de 2012.

⁴¹Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2013/guia_participante_redacao_enem_2013.pdf. Acesso em 09 de agosto de 2012.

As habilidades propostas nessa competência estão voltadas para a capacidade de o aluno identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação, recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais, relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas e reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

A competência 2 refere-se ao conhecimento e ao uso da(s) língua(s) estrangeira(s) moderna(s) (LEM) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. Para atender as habilidades incluídas nessa competência, o aluno deve, além de associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema, utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas, e ainda relacionar um texto em LEM às estruturas linguísticas, sua função e seu uso social e reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

A competência 3, aparentemente mais ligada à disciplina de Educação Física, diz respeito à compreensão e do uso da linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade. Estão incluídas as habilidades que tratam do reconhecimento das manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social, o reconhecimento da necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades sinestésicas e da linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

A competência 4, mais relacionada à disciplina de Educação Artística, trata da compreensão da arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade, e requer do candidato, como habilidades, o reconhecimento de diferentes funções da arte, do trabalho de produção dos artistas em seus meios culturais, a análise das diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos e, por fim, o reconhecimento do valor da diversidade

artística e das interrelações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

A competência 5 traz uma abordagem mais textual e literária e está associada à análise, interpretação e aplicação de recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. As habilidades aí propostas pedem que o candidato estabeleça relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político, relacione informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário e reconheça a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

A competência 6 trata da compreensão e do uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação e inclui as habilidades de identificar os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferentes gêneros e tipos, analisar a função da linguagem predominante nos textos em situações específicas de interlocução e reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Finalmente, a competência 7 propõe o confronto de opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, propondo, como habilidades, o reconhecimento, em textos de diferentes gêneros, de recursos verbais e não-verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos, o relacionamento, em diferentes textos, de opiniões, temas, assuntos e recursos linguísticos e ainda a inferência em um texto de quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados e o reconhecimento no texto de estratégias argumentativas empregadas para o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

A Matriz de Referência de Redação divide-se em cinco competências, com seis níveis de desempenho cada. Há uma gradação de quarenta pontos entre os níveis, que vão de zero a duzentos.

Os quadros a seguir apresentam os seis níveis de desempenho que serão utilizados para avaliar cada uma das competências.

A competência 1 consiste em demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa.

| | |
|------------|---|
| 200 | Demonstra excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro. Desvios gramaticais ou de convenções da escrita serão aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência. |
| 160 | Demonstra bom domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com poucos desvios gramaticais e de convenções da escrita. |
| 120 | Demonstra domínio mediano da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, com alguns desvios gramaticais e de convenções da escrita. |
| 80 | Demonstra domínio insuficiente da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 40 | Demonstra domínio precário da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa, de forma sistemática, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. |
| 0 | Demonstra desconhecimento da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. |

Figura 6: Níveis de desempenho para a competência 1.

A competência 2 propõe compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo.

| | |
|------------|---|
| 200 | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo, e apresenta excelente domínio do texto dissertativo-argumentativo. |
| 160 | Desenvolve o tema por meio de argumentação consistente e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| 120 | Desenvolve o tema por meio de argumentação previsível e apresenta bom domínio do texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão. |
| 80 | Desenvolve o tema recorrendo à cópia de trechos dos textos motivadores ou apresenta domínio insuficiente do texto dissertativo-argumentativo, não atendendo à estrutura com proposição, argumentação e conclusão. |
| 40 | Apresenta o assunto, tangenciando o tema, ou demonstra domínio precário do texto dissertativo-argumentativo, com traços constantes de outros tipos textuais. |
| 0 | Fuga ao tema/não-atendimento à estrutura dissertativo-argumentativa. |

Figura 7: Níveis de desempenho para a competência 2.

A competência 3 diz respeito à seleção, relacionamento, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.

| | |
|------------|---|
| 200 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 160 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista. |
| 120 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista. |
| 80 | Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista. |
| 40 | Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista. |
| 0 | Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista. |

Figura 8: Níveis de desempenho para a competência 3.

A competência 4 refere-se à demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.

| | |
|------------|---|
| 200 | Articula bem as partes do texto e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 160 | Articula as partes do texto com poucas inadequações e apresenta repertório diversificado de recursos coesivos. |
| 120 | Articula as partes do texto, de forma mediana, com inadequações e apresenta repertório pouco diversificado de recursos coesivos. |
| 80 | Articula as partes do texto, de forma insuficiente, com muitas inadequações e apresenta repertório limitado de recursos coesivos. |
| 40 | Articula as partes do texto de forma precária. |
| 0 | Ausência de marcas de articulação, resultando em fragmentação das ideias. |

Figura 9: Níveis de desempenho para a competência 4.

Por fim, a competência 5 está relacionada à elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

| | |
|------------|--|
| 200 | Elabora muito bem proposta de intervenção, detalhada, relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| 160 | Elabora bem proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| 120 | Elabora, de forma mediana, proposta de intervenção relacionada ao tema e articulada à discussão desenvolvida no texto. |
| 80 | Elabora, de forma insuficiente, proposta de intervenção relacionada ao tema ou não articulada com a discussão desenvolvida no texto. |
| 40 | Apresenta proposta de intervenção vaga, precária ou relacionada apenas ao assunto. |
| 0 | Não apresenta proposta de intervenção ou apresenta proposta não relacionada ao tema ou ao assunto. |

Figura 10: Níveis de desempenho para a competência 5.

A redação é avaliada por dois avaliadores. Cada avaliador atribui uma nota entre zero e duzentos pontos para cada uma das cinco competências, e a soma desses pontos compõe a nota total de cada avaliador, que pode chegar a mil pontos. A nota final do participante é a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores. Caso haja discrepância, a redação será avaliada, de forma independente, por um terceiro avaliador e a nota final será a média aritmética das duas notas totais que mais se aproximarem. São consideradas discrepâncias as situações em que as notas diferirem, no total, por mais de cem pontos, ou a diferença for superior a oitenta pontos em qualquer uma das competências. Se após a terceira avaliação a discrepância permanecer, a redação será avaliada por uma banca presencial composta por três professores, que atribuirá a nota final.

A redação recebe nota zero e é eliminada do concurso se apresentar fuga total ao tema; não obediência à estrutura dissertativo-argumentativa; texto com até sete linhas; impropérios, desenhos e outras formas propositais de anulação ou parte do texto deliberadamente desconectada do tema proposto; desrespeito aos direitos humanos; e folha de redação em branco, mesmo que haja texto escrito na folha de rascunho. Para efeito de avaliação e de contagem do mínimo de linhas, a cópia parcial dos textos motivadores ou de questões objetivas do caderno de prova acarretará a desconsideração do número de linhas copiadas, valendo somente as que foram produzidas pelo autor do texto.

Além da prova de redação, os alunos realizam provas objetivas das demais áreas, constando de quarenta e cinco questões de cada área, distribuídas em dois

cadernos de prova, cada caderno com duas áreas. Cada caderno traz, portanto, noventa questões objetivas⁴².

Neste estudo, apresento os resultados do ENEM dos anos de 2010, 2011 e 2012 de quinze escolas de diferentes dependências administrativas. Os critérios para a escolha destas escolas encontram-se devidamente explicados no capítulo dedicado aos aspectos metodológicos desta pesquisa (Cf. Capítulo 6). Estes resultados nos permitirão observar se houve progressão, estagnação ou queda no desempenho das escolas, sempre enfocando a área da linguagem, seja na prova objetiva de Linguagens e Códigos, seja na redação. É importante esclarecer que os resultados referentes ao ENEM/2010 foram compilados e analisados por ocasião do Exame de Qualificação ao qual este estudo foi submetido. Desde então, foram divulgados os resultados de 2011 e 2012, e foi sentida a necessidade de atualizar os dados. Os resultados de 2013, por escola, não se encontravam disponíveis para consulta até a data de conclusão deste estudo, uma vez que são liberados normalmente no final do ano subsequente. Os resultados do ENEM/2013 podem ser acessados apenas individualmente, ou seja, o aluno que fez a prova pode acessar seu resultado individual usando o seu CPF e uma senha previamente cadastrada⁴³. Devido à opção por não expor o nome das escolas, elas serão referidas de acordo com a esfera administrativa da qual fazem parte (estadual, federal ou privada) e um número de 1 a 5, dependendo do bairro ou região onde a escola fica localizada, como nos mostra o quadro a seguir:

| Bairros/Regiões | Escolas Estaduais | Escolas Federais | Escolas Privadas |
|------------------------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Zona Oeste | Escola Estadual 1 | Escola Federal 1 | Escola Particular 1 |
| Zona Norte 1 | Escola Estadual 2 | Escola Federal 2 | Escola Particular 2 |
| Zona Norte 2 | Escola Estadual 3 | Escola Federal 3 | Escola Particular 3 |
| Zona Sul | Escola Estadual 4 | Escola Federal 4 | Escola Particular 4 |
| Baixada Fluminense | Escola Estadual 5 | Escola Federal 5 | Escola Particular 5 |

Figura 11: Escolas analisadas e suas respectivas regiões e dependências administrativas

Os resultados nos mostram, ou melhor, reiteram o que avaliações internas e os resultados do PISA já haviam apontado no que concerne o desempenho dos estudantes oriundos de diferentes dependências administrativas. No ENEM, assim como em avaliações internas e no PISA, o desempenho dos alunos de escolas

⁴² Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores>. Acesso em 09 de agosto de 2012.

⁴³ <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/boletim-de-desempenho-individual>. Acesso em 6 de setembro de 2013.

públicas não-federais, ou seja, estaduais, foi inferior ao dos alunos de escolas federais e privadas.

É interessante notar que no tocante à educação pública uma diferença considerável se faz sentir ao lidarmos com escolas das esferas estadual e federal. Pelos resultados apresentados, é possível perceber que a educação dita pública funciona muito bem nas escolas federais, porém o mesmo não pode ser dito com relação às escolas estaduais. Muitos são os fatores que podem contribuir para que esse fenômeno ocorra, extrapolando as fronteiras do pedagógico e do linguístico, passando inclusive pelo entendimento do que é educação “pública”. Por “público” entendemos um serviço pelo qual não pagamos, em oposição a um serviço pelo qual devemos pagar imediatamente. Assim, no senso comum, a ideia do “público” está ligada ao “gratuito”, ou seja, a educação pública é aquela que é gratuita, disponibilizada pelo governo a todos os cidadãos que dela quiserem ou precisarem usufruir. Entretanto, na prática não é bem assim. Primeiramente, nada há de gratuito nestes serviços, já que em sua maioria são custeados com dinheiro obtido através de impostos que muitos de nós pagamos. Em segundo lugar, é importante esclarecer que a divisa “educação para todos”, largamente propagada nos meios de comunicação nos últimos anos, não é tão democrática quanto se parece. Sob o argumento de que nenhuma criança poderia ficar fora da escola, já que o Estado dever garantir acesso a educação para todos, há alguns anos foram extintos os processos seletivos para ingresso nas escolas públicas – mas somente naquelas de dependências municipal e estadual. Nas escolas federais, o processo seletivo permanece e é até bastante rigoroso. Assim, já há uma divisão marcante entre aqueles que ingressam na escola, cabendo às escolas municipais e estaduais absorver todos aqueles que ficaram excluídos do processo seletivo das escolas federais. De antemão, o aluno que está nas escolas federais já é, ainda que supostamente, melhor, selecionado.

Outra implicação do processo seletivo é a motivação do aluno, que conquistou aquela vaga com seu próprio esforço. Via de regra, esse é um aluno que realmente quer estudar, está ali com alguma motivação, com algum objetivo. Ele não está ali somente porque a lei obriga que sua família o mantenha na escola ou para ser contemplado com algum benefício de ordem financeira, como acontece nas redes municipais e estaduais. Soma-se a isso o fato de que, uma vez admitido em escolas federais, a permanência do aluno não é garantida, estando

ligada ao seu desempenho. Trabalhos recentes apontam a reprovação como causa da evasão escolar e os resultados destes trabalhos acabam tendo impactos nem sempre positivos nas escolas públicas, mas novamente nas escolas municipais e estaduais apenas. Uma das consequências de uma leitura talvez equivocada destes estudos foi a adoção de políticas de “aprovação automática”, ou seja, o aluno não poderia mais ficar retido. Além disso, há várias políticas internas e externas que promovem uma espécie de coação para que o aluno seja promovido a séries seguintes, muitas vezes sem ter atingido objetivos mínimos propostos para aquela série. Isso faz muitas vezes com que o aluno perca o estímulo, pois sabe que vai conseguir ser aprovado mesmo sem grande esforço, além do fato de fazer com que cheguem muitas vezes ao término da escolarização sem terem adquirido conhecimentos tidos como esperados ao fim da educação básica.

Em muitas escolas federais, ao contrário, existe ainda a jubilação, ou seja, o aluno que fica retido duas vezes em uma mesma série deve deixar a escola. O aluno que conclui seus estudos nessas instituições já passou, na verdade, por vários processos de seleção e de exclusão, já que aquele que não atinge as metas e não atende às exigências da instituição é eliminado antes de concluir seus estudos, ou seja, não faz parte do contingente de alunos que realizam o ENEM, por exemplo.

Querendo ou não, essas medidas têm reflexos em sala de aula, uma vez que determinam a clientela com a qual o professor vai lidar diariamente. De um lado, nos bancos das escolas da rede estadual, não é raro encontrarmos um aluno desestimulado, que se vê forçado a estar em uma instituição que privilegia saberes e culturas muitas vezes distantes dos seus (Cf. Capítulo 3) por razões políticas, sociais e até econômicas. Ele não fez nenhum esforço para estar ali e talvez nem quisesse estar ali. Tampouco se sabe que conhecimentos ele traz consigo, que saberes, valores e conceitos conseguiu absorver ao longo do ensino fundamental ou qual o seu grau de letramento escolar. Ele sabe ainda que sua permanência na escola está assegurada, independente dos resultados obtidos e até mesmo de sua conduta. Do outro lado, nas escolas federais, um aluno que deve ter um alto nível de comprometimento com seus estudos, pois disso pode depender inclusive sua permanência na escola.

Fatores de ordem socioeconômica também podem ter influência sobre essa discrepância. Ainda que os salários iniciais para professores de mesma carga

horária sejam próximos nas duas esferas – algo em torno de R\$2.500,00 (dois mil e quinhentos reais) para quarenta horas semanais – o professor da rede federal conta com um plano de carreira melhor, o que estimula mais a formação continuada. Além disso, as instalações e o número de alunos por turma, somados a tudo o que já foi dito, certamente influenciam muito e contribuem para que os resultados se apresentem desta maneira.

Considerando o resultado das quinze escolas, no ENEM 2010, a média das provas objetivas de todas as áreas dos alunos das escolas federais foi de 639,13 pontos, ao passo que nas escolas estaduais a média foi de 505,83. As escolas particulares observadas obtiveram uma média de 609,32 pontos nas provas objetivas, resultado bem próximo das escolas federais, fato que se repetiu com maior ou menor diferença na área de Linguagem (objetiva) e na redação, o que acabou refletindo na média total. No tocante às redações, avaliação que se volta para a escrita, objeto de estudo desta pesquisa, a diferença entre as escolas estaduais e federais é de cerca de 124 pontos. As escolas federais obtiveram uma média de 710,32 pontos, seguida das escolas privadas, com 676,79 pontos. Já a média das escolas públicas foi de 586,79 pontos, conforme nos mostra o quadro a seguir:

| Dependência Administrativa | Taxa de part. | LCT⁴⁴ | Média Objetiva | Média Redação | Média Total |
|-----------------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|
| Estadual | 45,02% | 512,38 | 505,83 | 586,79 | 545,57 |
| Federal | 84,38% | 614,90 | 639,13 | 710,32 | 674,65 |
| Privada | 87,26% | 592,86 | 609,32 | 676,79 | 642,85 |

Figura 12: ENEM 2010 – média das escolas por dependência administrativa⁴⁵.

Outro dado que pudemos observar e que parece bastante relevante diz respeito à participação dos alunos no exame. Nas escolas públicas estaduais pesquisadas, a média de participação foi de 45,02%, enquanto nas escolas federais e privadas as taxas de participação foram de 84,38% e 87,26%, respectivamente.

É interessante notar ainda a diferença no desempenho das escolas da mesma esfera administrativa, em função da localização. Verificamos, no caso das escolas estaduais e privadas, que as escolas localizadas na Zona Oeste e na Baixada Fluminense obtiveram menos pontos, tanto na prova objetiva de

⁴⁴ Abreviatura sugerida para Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

⁴⁵ Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/09/veja-notas-no-enem-2010-por-escola.html>. Acesso em 14 de março de 2014.

Linguagens e Códigos quanto na redação, na média das provas objetivas e, consequentemente, na média total. O mesmo nem sempre ocorre com as escolas federais, onde a variação de pontos é bastante pequena, como podemos ver no quadro que se segue:

| Escolas | Localização | Part. objetiva | Part. Redação | Média em LCT | Média objetiva | Média redação | Média total | Taxa de part. |
|---------------------|--------------------|-----------------------|----------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|--------------------|----------------------|
| Escola Estadual 1 | Zona Oeste | 120 | 115 | 493,60 | 488,29 | 555,87 | 521,36 | 33% |
| Escola Estadual 2 | Zona Norte 1 | 213 | 204 | 524,95 | 513,31 | 603,31 | 557,34 | 60% |
| Escola Pública 3 | Zona Norte 2 | 264 | 258 | 535,25 | 530,93 | 601,65 | 565,88 | 66,8% |
| Escola Estadual 4 | Zona Sul | 120 | 115 | 521,81 | 516,3 | 606,96 | 560,66 | 46,3% |
| Escola Estadual 5 | Baixada | 35 | 34 | 486,33 | 480,34 | 566,18 | 522,64 | 19% |
| Escola Federal 1 | Zona Oeste | 152 | 152 | 614,87 | 644,15 | 705,59 | 674,87 | 69,1% |
| Escola Federal 2 | Zona Norte 1 | 153 | 152 | 611,74 | 629,18 | 709,54 | 669,23 | 76,5% |
| Escola Federal 3 | Zona Norte 2 | 112 | 110 | 602,09 | 624,62 | 678,18 | 651,15 | 81% |
| Escola Federal 4 | Zona Sul | 77 | 77 | 637,14 | 670,02 | 714,29 | 692,15 | 98,7% |
| Escola Federal 5 | Baixada | 113 | 113 | 608,66 | 627,69 | 744,03 | 685,86 | 96,6% |
| Escola Particular 1 | Zona Oeste | 37 | 37 | 590,66 | 605,97 | 647,3 | 626,63 | 92,5% |
| Escola Particular 2 | Zona Norte 1 | 93 | 93 | 627,02 | 650,96 | 727,15 | 689,06 | 100% |
| Escola Particular 3 | Zona Norte 2 | 41 | 40 | 593,96 | 612,02 | 687,5 | 649,29 | 99,2% |
| Escola Particular 4 | Zona Sul | 73 | 73 | 620,25 | 647,04 | 700,68 | 673,86 | 94% |
| Escola Particular 5 | Baixada | 42 | 41 | 532,44 | 530,65 | 621,34 | 575,45 | 50,6% |

Figura 13: ENEM 2010 – resultado por escola⁴⁶

Estes dados podem nos dizer muito a respeito de questões como inclusão e exclusão social, e mobilidade econômica e social. Sabemos que é na Zona Oeste, com exceção de alguns bairros, e na Baixada Fluminense onde reside a população com poder aquisitivo mais baixo e menor nível de escolaridade do Rio e Grande Rio. Além disso, é mais reduzido ou inexistente o número de opções de lazer,

⁴⁶ Fonte: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/09/veja-notas-no-enem-2010-por-escola.html>. Acesso em 14 de março de 2014.

cultura e até mesmo educação, como cinemas, teatros, museus, centros culturais, bibliotecas, universidades públicas, casas de espetáculo, entre outras. Embora esse panorama tenha melhorado um pouco nos últimos anos, ainda se tem números reduzidos, especialmente se comparados a outras regiões, como Zona Sul, Centro, algumas regiões da Zona Norte e Barra da Tijuca. Com menos acesso à cultura e a universidades públicas, estando geograficamente distante do Centro da Cidade, Zona Norte e Zona Sul e oriundos de famílias que muitas vezes não têm condições de investir na sua formação, é possível supor que o jovem residente nestas regiões acaba tendo pouca perspectiva de mobilidade social e ascensão econômica, o que nem sempre coincide. Se pensarmos ainda na questão da herança familiar a partir da noção de capital cultural (Bourdieu, 1998), vamos descobrir que esses jovens vêm de famílias com hábito de leitura, por exemplo, bastante reduzido, como nos mostram os resultados dos questionários sócio-educacionais, respondidos pelos alunos do colégio onde os dados dessa pesquisa foram gerados. Sobre a frequência do hábito de leitura em suas casas, entre os trinta e três alunos que responderam ao questionário, vinte e cinco, ou seja, 75,7%, declararam que a leitura é pouco frequente. Esses resultados foram evidenciados através do Projeto *Escrita e inclusão social: o corpus e a metáfora gramatical no Ensino Médio*, do Departamento de Letras da PUC-Rio e apoiado pela FAPERJ (Projeto FAPERJ, 2008), e pode ser acessado em www.emeg.net.br.

A suposta falta de perspectiva à qual nos referimos pode ser reiterada pela (baixa) taxa de participação no exame do que pelo próprio resultado em si. No caso das escolas federais, talvez o mesmo fenômeno não aconteça devido ao fato de haver um número reduzido de escolas federais, sobretudo em comparação com o número de escolas estaduais e privadas, que muitas vezes oferecem um ensino técnico, além de ser necessária a aprovação em um processo seletivo para o ingresso nessas instituições. Assim, nem sempre o aluno que estuda em uma escola federal necessariamente mora próximo à escola.

A partir de 2011 houve mudanças na divulgação dos resultados do ENEM. Vale ressaltar que no site do Inep só é possível acessar os resultados mais recentes, ou seja, o do ENEM 2012. Para ter acesso, atualmente, aos resultados por escola das edições anteriores é preciso recorrer a outros sites. Da mesma forma, a informação a respeito da divulgação de resultados que encontramos no site é também referente ao ENEM 2012. Entre essas informações encontra-se uma

nota técnica que esclarece que para o cálculo por unidade escolar do ENEM 2012, o Inep manteve a decisão de divulgar as médias, por área do conhecimento e para Redação, apenas para as escolas que obtiveram no mínimo 50% de seus estudantes concluintes do Ensino Médio Regular participando de todas as provas do exame⁴⁷. Assim, entre as quinze escolas previamente selecionadas, apenas oito tiveram os resultados por escola do ENEM 2012 divulgados. Entre essas escolas, três são estaduais, duas são federais e três são privadas.

Sobre os resultados da avaliação de 2011, não foi encontrada nota técnica ou explicativa. No entanto, só foi possível encontrar o resultado de catorze escolas. A escola cujo resultado do ENEM 2011 não foi divulgado pertence à esfera estadual.

Contudo, pode-se dizer que não houve muitas mudanças nos resultados de 2011 e 2012. Em outras palavras, em ambos os anos as escolas federais tiveram os melhores resultados, seguidas das escolas privadas e, por fim, com considerável diferença, das escolas estaduais. Esses resultados podem ser visualizados nos quadros a seguir:

| Dependência Administrativa | Taxa de part. | LCT | Média Objetiva | Média Redação | Média Total |
|-----------------------------------|----------------------|------------|-----------------------|----------------------|--------------------|
| Estadual | 60,07% | 527,40 | 493,33 | 534,87 | 514,10 |
| Federal | 84,00% | 616,36 | 621,85 | 678,34 | 650,10 |
| Privada | 73,67% | 604,42 | 601,52 | 662,09 | 631,80 |

Figura 14: ENEM 2011 – média das escolas por dependência administrativa

| Dependência Administrativa | Taxa de part. | LCT | Média Objetiva | Média Redação | Média Total |
|-----------------------------------|----------------------|------------|-----------------------|----------------------|--------------------|
| Estadual | 61,33% | 498,18 | 501,10 | 521,35 | 511,23 |
| Federal | 97,50% | 588,45 | 634,62 | 702,01 | 668,32 |
| Privada | 96,33% | 580,62 | 617,66 | 669,55 | 643,61 |

Figura 15: ENEM 2012 – média das escolas por dependência administrativa

É interessante mencionar que a escola estadual cujo resultado do ENEM 2011 não figura na listagem do Inep é a escola estadual 1, localizada na Zona Oeste. Já nos resultados do ENEM 2012 não aparecem as escolas estaduais 1 e 5, situadas na Zona Oeste e na Baixada Fluminense, respectivamente, o que indica que a taxa de participação dos alunos destas escolas foi inferior a 50%.

⁴⁷ Fonte: <http://sistemasespeciais.inep.gov.br/enemMediasEscola/>. Acesso em 14 de março de 2014.

Como já procuramos esclarecer ao longo deste capítulo, estes dados nos dizem muito a respeito da educação pública no Brasil, principalmente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. A questão da qualidade de educação é, acima de tudo, uma questão de qualidade de vida para todos os envolvidos nesse processo. E é uma questão de vida para os alunos deste segmento de ensino. O que se aprende – ou o que se deixa de aprender – na escola pode, muitas vezes, contribuir para o sucesso ou insucesso na vida profissional e pessoal do indivíduo, sobretudo se pensarmos em questões como realização e autoestima.

Considerando que a escola supostamente deveria preparar o indivíduo para a vida adulta e para o mercado de trabalho, estes dados nos darão respaldo para discutirmos sobre a inclusão e a exclusão social. Além disso, os resultados obtidos pelos alunos da rede estadual de ensino no ENEM nos dizem muito a respeito do grau de letramento atingido por estes estudantes ao concluírem o ensino médio. Sendo o ENEM um exame proposto para esse segmento de ensino, de certa forma ele avalia, direta ou indiretamente, o quão preparados os alunos estão para o mercado de trabalho e para dar continuidade a seus estudos, sabendo que poderão vir a concorrer com alunos oriundos de escolas de outras dependências administrativas. Finalmente, as matrizes de referência usadas para a definição dos conteúdos das provas do ENEM configurar-se-ão como um importante instrumento de análise dos textos produzidos pelos alunos e que compõem o *corpus* desta pesquisa.

2.4

Resumo

Este capítulo procurou apresentar uma definição para o termo letramento, diferenciando-o de simplesmente ler ou escrever, relacionando-o a práticas sociais de leitura e escrita da sociedade em que vivemos (Soares, 1998). Trouxe ainda abordagens mais recentes que apontam para a heterogeneidade dessas práticas sociais, insistindo no caráter sociocultural e reforçando a pluralidade do termo. Enfocou-se o letramento escolar, já que este estudo contempla a escrita na escola.

Posteriormente, foram apresentados dados sobre o desempenho de alunos brasileiros em avaliações internacionais, como o PISA, e nacionais, como o SAEB e principalmente o ENEM, por estar voltado para o ensino médio, além de ser o único que avalia produção textual. Foram apresentadas as Matrizes de Referência de Linguagem, Código e suas Tecnologias e de Redação, esta última que será utilizada para a avaliação das redações produzidas pelos alunos participantes da pesquisa.

3

Inclusão e exclusão escolar e social

Os casos de “fracassos” escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizam através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar [...], as formas escolares de relações sociais. [...] Estão portanto sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis.

(Lahire, 1995, p. 19)

Neste capítulo, proponho uma reflexão acerca da inclusão e da exclusão social, bem como de suas relações com a escola. Para dar início a essa discussão, é importante que tenhamos claros alguns conceitos, como os de inclusão social e exclusão social. O fato de estes termos fazerem parte do senso comum e circularem largamente em nossa sociedade, em conversas do dia a dia e em diversas situações cotidianas, pode conferir-lhes diferentes interpretações ou acepções. Lanço-me então à tarefa de apresentar um recorte para estes termos que compreenda a situação que desejamos abordar neste estudo.

3.1

As relações entre inclusão social e exclusão social

A questão da inclusão social é um tema que vem ganhando espaço na sociedade e afetando diversas áreas, como educação, saúde, esporte e outras, havendo aspectos diferenciados de acordo com a variedade de situações que as

sociedades apresentam. Dada não só a diversidade de áreas de aplicação do tema, mas também a sua complexidade, muitas vezes mostra-se difícil formular uma única explicação para inclusão social. Nesta seção, ofereço um recorte ao tema propondo a abordagem do conceito de inclusão social a partir de seu oposto, a exclusão social.

O conceito de exclusão carrega consigo a mesma pluralidade de sentidos que o conceito de inclusão. Sendo assim, o que tentarei é captar a forma como elas se manifestam e explorar algumas possibilidades de uso dos termos inclusão social e exclusão social.

Entre outros significados⁴⁸, o termo *incluir* quer dizer “estar incluído ou compreendido, fazer parte” (Holanda, 1993. p.175). Contudo, essa definição puramente semântica, descontextualizada e desvinculada de questões sociais, embora aponte um caminho para que se possa compreender o significado de inclusão social, revelou-se insuficiente para tanto.

A questão da inclusão social encontra-se profundamente vinculada à exclusão (Faleiros, 2006). A expressão *exclusão social* é usada atualmente de forma generalizada, e nem mesmo entre os especialistas existe unanimidade quanto ao seu sentido (Costa, 2006), podendo ser entendida como resultado de uma metamorfose nos conceitos que procuravam explicar a estratificação da sociedade a partir do desenvolvimento capitalista (Martins, 2002).

Na política, o termo *inclusão* surge como forma de conceber o homem moderno, tendo como referência o mundo globalizado, onde encontramos os que estão dentro e os que estão fora desse mundo (Godoy, 2004), ou melhor, à margem das práticas sociais de um mundo globalizado. No Brasil, o termo passou a circular em meados da década de 80, principalmente através de grupos políticos de esquerda brasileira, mas foi a partir do início do século XXI que se iniciaram os debates com mais intensidade sobre o tema.

As mudanças trazidas pelo fenômeno mundial da globalização no final do século XX refletiram-se em diversos campos, como política, economia e cultura, acarretando profundas transformações na sociedade. A revolução tecnológica, característica marcante do processo de globalização, que proporcionou o uso de

⁴⁸ **Incluir** vt. 1- compreender, abranger. 2- conter em si. 3- inserir, introduzir. 4- estar incluído ou compreendido; fazer parte. § inclusão (termo cognato) (Holanda, 1993. p. 175).

novas tecnologias, notadamente a Internet, alterou radicalmente o cotidiano. Além disso, a estrutura da produção também foi profundamente transformada pelas mudanças introduzidas nos padrões de trabalho e pelos avanços tecnológicos. Conforme aponta Almeida (2001),

A economia [...] passou por diversas fases ao longo do século XX: saltos tecnológicos, mudanças de padrões monetários, crises financeiras, anos de crescimento sustentado seguidos de conjunturas de estagnação, surtos de liberalização alternando com impulsos de protecionismo comercial, incorporação de novos atores econômicos e preservação de velhas desigualdades estruturais, fases de fechamento e de abertura aos movimentos de pessoas e aos fluxos de capitais, redistribuição dos fluxos de renda na direção de novos centros de acumulação e confirmação de antigos mecanismos de concentração e de acumulação, enfim, uma gama variada de tendências e de ciclos tão diversos quanto os processos políticos que marcaram um século ao mesmo tempo destruidor e criador. (Almeida, 2001, p. 113)

Todas essas alterações no cenário mundial acabaram por acarretar a precarização e a instabilidade do trabalho, o aumento do desemprego e a queda do valor da renda e, por conseguinte, fizeram com que a pobreza se enraizasse cada vez mais. No enalço dessas mudanças, o mundo vem se deparando com o fenômeno contraditório da multiplicação dos direitos, ao mesmo tempo em que aumentam as constantes ameaças à vida humana, tendo entre essas ameaças o aumento da pobreza e da exclusão (Pereira, 1996).

A exclusão social é um fenômeno tão vasto que muitas vezes torna-se difícil delimitá-lo (Wanderley, 2002, p. 17). Um dos recortes possível para esse fenômeno tende a considerá-lo como pobreza. Essa, por sua vez, já não se manifesta somente pela ausência de renda ou comida, mas possui novos matizes, que trazem também novas consequências (Martins, 2003).

Alguns autores têm um olhar diferenciado sobre a questão da pobreza atualmente. Há uma tendência a relacioná-la ao neoliberalismo, cujas políticas de redução de empregos e salários e de restrição de gastos públicos com necessidades sociais contribuem para o seu crescimento e sua expansão (Abreu, 2001).

Outros teóricos, como Pereira (2001), definem a pobreza ao dividi-la em pobreza absoluta e pobreza relativa. A primeira estaria diretamente associada à ideia de sobrevivência física, isto é, à satisfação de necessidades básicas para a manutenção da vida humana com um mínimo de dignidade, enquanto a segunda seria um tipo de pobreza que vai além da mera ausência de renda e está ligada à satisfação de necessidades relacionadas ao modo de vida de uma dada sociedade.

Esse tipo de pobreza é muito relacionado à desigualdade social, o que aumenta cada vez mais o espaço que separa *ricos* de *pobres*, e é entendido como um processo de exclusão social.

Essa concepção de pobreza relativa parece aproximar-se bastante da realidade vivenciada pelos alunos participantes desta pesquisa. Em estudos anteriores (Castro, 2009), conduzidos na mesma escola, foi possível traçar um perfil socioeconômico dos alunos que aí estudavam e verificou-se que esses jovens residem com até quatro pessoas, além deles mesmos, constituindo famílias de, em média, cinco pessoas, com uma renda mensal que varia entre R\$ 1.000,00 e R\$ 3.000,00. Passados cinco anos, considerando que o salário mínimo tem aumentado cerca de 10% ao ano⁴⁹ nesse período de tempo, hoje esses valores estariam em torno de R\$ 1500,00 a R\$ 4500,00. A renda *per capita*, então, estaria em torno de R\$ 300,00 a R\$ 900,00, o que pode ser suficiente para afastá-los da pobreza absoluta, na medida em que seria suficiente para assegurar a sua sobrevivência física, suprimindo necessidades de moradia e alimentação, por exemplo. Entretanto, talvez este aumento de renda não seja suficiente para distanciá-los da pobreza relativa, sobretudo se considerarmos que o modo de vida de uma sociedade pode variar bastante, no tempo e no espaço.

Uma concepção de pobreza relacionada a indicadores de renda, emprego e uso de recursos sociais que interferem no padrão de vida, entendendo como pobre aquele que, de modo definitivo ou não, não tem acesso a um mínimo de bens e recursos, sendo excluído, em graus diferenciados, da riqueza social, compreende a pobreza como uma forma de desigualdade social. Essa percepção remete mais uma vez à realidade dos meus alunos, já que a renda que compartilham com suas famílias possivelmente não seja o bastante para viabilizar o acesso à justiça, à saúde, ao lazer e, como veremos no desenvolvimento deste estudo, à educação de qualidade, que por sua vez afeta as oportunidades de emprego. Assim, a desigualdade de renda, de oportunidade de emprego, de acesso ao lazer, à justiça, à educação e à saúde, entre outros, constituem os múltiplos aspectos de uma mesma questão, que muitas vezes chamamos de pobreza, mas que pode ter maior abrangência e ser entendida como exclusão social (Yazbek, 2003; Pochman,

⁴⁹ Fonte: <http://www.contabeis.com.br/tabelas/salario-minimo/>. Acesso em 01 de julho de 2014.

2004), ou melhor, como uma forma de exclusão social. Nesse cenário, a exclusão social caracterizar-se-ia como uma expressão da desigualdade social.

Convém elucidar que não trato, nesta pesquisa, os termos pobreza, desigualdade social e exclusão social como sinônimos. No entanto, não se pode ignorar que tais fenômenos sociais estão intimamente ligados, contrapondo-se a uma tradição que define pobreza por um viés unicamente econômico, relacionando-a a aspectos (também) sociais. Nesse sentido, são chamados de excluídos aqueles que não têm acesso aos direitos, mesmo com a existência de leis que os garantam de forma universal (Demo, 2003).

Na verdade, o conceito de exclusão social pode englobar o conceito de pobreza, uma vez que considera tanto as carências econômicas quanto sociais, e ainda a dimensão mais sociológica que leva em conta a ideia de ruptura do vínculo social (Euzéby, 2004), mas não deve limitar-se a ele, uma vez que envolve outros aspectos e pode haver diferentes modos de excluir que não necessariamente passem pela questão econômica. Essa abordagem de exclusão social é essencial para que possamos entender o seu oposto, que é a inclusão social, que tem como proposta a ampliação da cidadania.

Ao longo do tempo e do espaço, o processo de exclusão social caracteriza-se pela dificuldade de acesso ao trabalho, aos serviços sociais, à alimentação, à saúde, à educação, ao lazer, entre outros (Ziccardi, 2001). A exclusão, em termos estruturais, pode ser entendida como parte de toda manifestação histórica humana (Demo, 2003), embora os modos de excluir possuam características diferentes em cada contexto histórico, com processos discriminatórios que podem ser de gênero, de faixa etária, de raça e de mercado, entre outros.

Entre outras coisas, excluir significa “pôr de lado, abandonar; pôr fora, eliminar” (Holanda, 1993, p.140). Na sociedade contemporânea, podemos entender como excluídas aquelas pessoas que estão do lado de fora, à margem, não pertencem a um grupo e experimentam o medo de não encontrarem um lugar nessa sociedade, o que pode indicar perda não só de autoestima, mas também da identidade de se pertencer a determinado grupo social, em um processo cuja fase extrema de marginalização caracteriza-se não só pela ruptura com o mercado de trabalho, mas por rupturas familiares, afetivas e de amizade (Castel, 2003), estando presente nas mais variadas formas de relações – econômicas, sociais,

culturais e políticas de uma sociedade (Sposati, 1996). Sendo assim, acredita-se que a exclusão pode existir em graus e formas diferentes.

Portanto, a exclusão pode ser estrutural, resultante do processo seletivo do mercado, que gera a desigualdade à medida que não garante emprego para todos (Sposati, 1996). Pode também ser absoluta ou relativa, uma vez que decorre das condições de pobreza absoluta e relativa. Há ainda a exclusão relacionada à possibilidade de diferenciação, influenciada, sobretudo, pelo grau de tolerância com as questões de gênero, etnia, opção sexual e religiosa, entre outras. Por fim, há a exclusão da representação e a exclusão integrativa. A primeira representa a possibilidade de se considerar os interesses e opiniões dos segmentos da sociedade, ao passo que a segunda, muito comum em tempos neoliberais, relaciona-se à forma de um segmento da população permanecer presente na sociedade, mesmo que de forma precária, enquanto outro segmento usufrui da riqueza e da cidadania. De modo semelhante, Costa (2006) fala sobre a existência de tipos de exclusão social, podendo ser do tipo econômico, social e cultural.

Ao se levar em conta a noção da existência de graus ou tipos de exclusão e a ideia de que a sociedade não é estática, ao contrário ela é dinâmica, pode-se pensar que não há exclusões definitivas, mas processos sociais excludentes que, assim como as práticas de letramento dominantes ou marginalizadas, variam no tempo e no espaço (Cf. Capítulo 2).

Desse modo, é fundamental levar em consideração que incluir no plano econômico não necessariamente significa incluir no plano social. À dialética exclusão/inclusão social subjazem subjetividades específicas que não podem ser explicadas por fatores exclusivamente econômicos, mas que envolvem o homem como um todo, sua relação com os outros e com o mundo em que vive. Não se pode ter uma sociedade incluyente do ponto de vista econômico e excludente do ponto de vista social, moral e político (Martins, 2003).

A exclusão na sociedade contemporânea é um problema com muitas faces. É social porque abrange a todos: a uns porque os priva do básico para viver com dignidade, como cidadãos, e a outros porque lhes impõe o terror da incerteza quanto ao próprio destino, ao destino dos filhos e dos próximos. Para combater os processos de exclusão social existentes é preciso refletir sobre estratégias de inclusão social, permitindo que cada indivíduo seja protagonista da sua história, considerando principalmente os princípios regidos pelos direitos sociais e pela

cidadania. É importante que entendamos que a inclusão social, assim como a exclusão social, é um processo e, como tal, com possibilidade de transformar a sociedade utilizando-se de atitudes que tenham como objetivo o reconhecimento da cidadania, o fortalecimento da autoestima, das relações sociais e a elevação da renda, enfim, que envolva o homem por inteiro.

3.2

Fracasso escolar e exclusão social

De acordo com Rojo (2010), o fracasso escolar não só está diretamente relacionado à exclusão social, como é uma de suas causas, na medida em que o fracasso escolar acarreta, na maioria das vezes, a “reprovação”, ou seja, que o aluno fique retido em uma determinada série/ano escolar. Ao colocar a retenção como um dos fatores que acarretam a evasão escolar, a autora faz uma associação imediata entre reprovação, evasão escolar e exclusão social. Isto porque ela defende que aqueles que abandonam a escola têm menos chances de sucesso no mercado de trabalho, uma vez que aí ingressarão, em sua maior parte, com pouca ou nenhuma qualificação e constituirão, assim, mão de obra barata. Recebendo baixos salários, o acesso a camadas sociais e econômicas mais altas será mais difícil. Para a autora, esta relação se dá da seguinte maneira:

Fracasso escolar>reprovação>evasão escolar>ingresso no mercado como mão de obra barata>dificuldade de mobilidade social>exclusão social.

Cumpramos lembrar que a remuneração baixa não é necessariamente consequência de o indivíduo não saber executar a tarefa que lhe é solicitada em seu emprego, mas sim de não ter um “diploma” que lhe permita, entre outras coisas, ser promovido ou almejar outros cargos que requeiram a educação formal, só conferida pela escola, independente de seus conhecimentos técnicos. Nesse sentido, a exclusão social estaria ligada à ascensão social e econômica.

Por outro lado, pesquisas apontam que nem sempre a conquista de espaços sociais é percebida como estando atrelada ao grau de letramento do indivíduo,

revelando, segundo Mollica (2007, p. 20), certa “ambiguidade quanto à concepção de envolvimento, papel e inserção social”. Ao mesmo tempo em que, em uma pesquisa da autora citada, uma grande parte dos entrevistados demonstra conhecer a complexidade da estrutura social no Brasil, também está a par de suas contradições e inversões de valores. O estudo ainda é visto como um bem a ser adquirido, entretanto não constitui garantia de inserção social, ao passo que o futebol, por exemplo, atividade que não requer nenhum tipo de letramento escolar sistemático, confere poder, *status* e dinheiro. Este último, aliás, é reconhecido por alguns participantes da pesquisa como um fator determinante para a inclusão ou exclusão social. Ainda assim, reconhecem a existência do preconceito com relação à falta de intimidade com práticas de letramento escolar, tais como a escrita, ratificando o caráter ambíguo da questão.

Contudo, ainda que consideremos a inversão de valores de nossa sociedade contemporânea, que celebra o “poder do dinheiro”, é inegável que indivíduos analfabetos ou que se encontram em um grau rudimentar ou muito básico de alfabetismo terão pouco ou nenhum acesso às informações, estarão sujeitos à manipulação de toda ordem e propensos a serem estigmatizados.

A ascensão social e a ascensão econômica nem sempre caminham juntas. Se tomarmos por base o exemplo citado, - o futebol - reconhecemos ser uma atividade que não requer letramento escolar e que promove, nos casos bem sucedidos, rápida e ampla ascensão econômica. No entanto, devemos refletir se o mesmo se dá com relação à ascensão social. São comuns nas mídias, principalmente esportivas, casos de jogadores que, apesar de ganharem mais dinheiro atuando fora do país, desejam retornar ao Brasil por “não se adaptarem”. Mesmo no caso daqueles que atuam no Brasil, não é menos frequente casos de jogadores que são vistos nos seus meios (sociais) “de origem”.

A esta altura, relaciono exclusão social a discriminação e preconceito. Se tais incidentes ocorrem no meio esportivo, certamente ocorrem também na sociedade de forma geral. A ideia de exclusão está intimamente relacionada ao preconceito e à discriminação, ou melhor, à discriminação que sofrem as vítimas do preconceito.

A divisão do mundo em “ricos” e “pobres”, “civilizados” e “selvagens” e, principalmente, “nós” e “eles”, “incluídos” e “excluídos” (Moreira & Candau, 2003) acaba por gerar ou alimentar a ideia de que há um grupo “superior” e um

“inferior”. Os grupos subalternizados são alvos constantes de inferiorização e sofrem preconceito, que por sua vez produz discriminação, o que leva, em última instância, a diversas situações de exclusão social. A construção do que é “superior”, em nossa sociedade, está fortemente ligada à lógica da modernidade, impregnada dos “modelos hipertrofiados de homem branco-ocidental” (Carvalho & Pletsch, 2011). Tudo o que fuja a esse modelo é estigmatizado numa perspectiva monocultural. Assim, ficam de fora as mulheres, os negros, os indígenas, os menos favorecidos economicamente, os homossexuais, enfim, tudo que esteja fora do “padrão” proposto (ou imposto).

Há autores que apontam a escola como o lugar onde o processo de exclusão tem início (Rojo, 2010). Em perspectivas como essa, a reprovação escolar é apontada como causa da exclusão, ou como uma das causas, na medida em que leva à evasão escolar. No entanto, devemos refletir se a reprovação não é, ela também, uma consequência da exclusão social, já que é interessante considerarmos que os processos de exclusão muitas vezes começam antes da escola e apenas se reproduzem ou se refletem nela, já que a escola, por ser uma microsociedade, tende a reproduzir os modelos da macrosociedade em que está inserida (Castro, 2009). Estes processos de exclusão aos quais nos referimos aqui se dão de duas formas, não dicotômicas, mas complementares. Primeiramente, por meio da propagação do epistemicídio, ou seja, da negação de outras formas de conhecimento que não as estabelecidas. Sendo este conhecimento, em sua maioria, produzido por grupos dominados, consequentemente é negada aos membros destes grupos sua legitimidade enquanto sujeitos produtores e detentores de conhecimento (Carneiro, 2005; Bispo, 2012). Esta perspectiva monocultural, ou monoculturalismo, não só está presente como é determinante na seleção e elaboração de currículos, saberes e práticas escolares (Carvalho & Pletsch, 2011).

Em segundo lugar, mas não de maneira estanque, há uma forma de exclusão menos abstrata, mais concreta, que consiste na realidade de um quantitativo muito pequeno destes grupos na escola, seja pela dificuldade de acesso e permanência na escola, por fatores tanto pedagógicos quanto políticos, sociais e econômicos (Cf. Capítulo 2), seja pela pouca ou nenhuma identificação com os conteúdos trabalhados na escola, seja pela não valorização da cultura letrada ou reconhecimento do letramento escolar como agente transformador ou por quaisquer outras razões linguísticas ou extralinguísticas. Sobre esta

constatação, poderia haver quem afirmasse que o número de representantes destes grupos ser reduzido nos meios escolares seja de certa forma normal por tratarem-se de minorias. No entanto, temos que considerar que num país como o Brasil, com uma história de miscigenação que vem desde sua origem, esse conceito de minorias étnicas, por exemplo, é no mínimo discutível. Além disso, ao nos debruçarmos sobre os dados da evasão escolar no Brasil, verificamos que os membros das chamadas “minorias” formam um grande contingente de alunos que deixam a escola antes de concluir os seus estudos (Passos, 2010).

3.3

Igualdade, diferença(s) e multiculturalismo

No cenário atual, sobretudo quando nos voltamos para o tema da exclusão social, a questão da igualdade e da diferença é fundamental. Candau (2007) aponta a necessidade de termos “uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença” (p. 400), o que equivale a dizer que não se trata de uma questão de afirmação ou negação de uma ou de outra, mas de um entrelaçamento entre as duas – igualdade e diferença não podem estar dissociadas.

A igualdade deve ser reivindicada toda vez que a diferença nos inferiorizar, assim como devemos reclamar a diferença sempre que a igualdade nos descaracterizar (Santos, 1997). Não há, na verdade, um par dicotômico *igualdade X diferença*, mas sim dois pares dicotômicos:

Igualdade X desigualdade

Diferença X padronização

Nesse sentido, igualdade não se opõe à diferença, mas à desigualdade, ao passo que diferença se opõe à padronização, a tudo aquilo que descaracteriza. Igualdade e diferença estão nos pólos positivos destas dicotomias. O que se busca, portanto, é combater a desigualdade e rejeitar a padronização, ao lutarmos “pela igualdade e pelo reconhecimento das diferenças” (Candau, 2007, p. 400). Somos iguais na medida em que temos os mesmos direitos básicos de todos os seres humanos. Entretanto, não somos seres “produzidos em série” e um dos direitos

pelo qual devemos lutar é o direito de sermos diferentes, de preservarmos nossa individualidade, ainda que inseridos em um grupo.

Esse debate é essencial na contemporaneidade para abordarmos a questão da exclusão social, dentro e fora da escola, e tem papel fundamental na construção e na afirmação da democracia, não apenas de uma escola democrática, mas de um estado democrático. Acredito que através do respeito às diferenças – sejam elas individuais ou inseridas em um coletivo – e da luta contra a(s) desigualdade(s) possa-se favorecer, de modo gradual, a diminuição, dentro e fora da escola, de atos de preconceito e discriminação e, conseqüentemente, de distintas formas de exclusão, num contexto em que as diferenças vêm sendo historicamente usadas “para categorizar e marginalizar grupos e indivíduos” (Moreira & Candau, 2003, p. 157).

Contrapondo-se ao modelo hegemônico monocultural, arraigado na tradição europeia, muitos autores propõem uma orientação multicultural, apoiada na tensão entre políticas de igualdade e políticas da diferença, ou melhor, reconhecendo não só a diferença, mas o direito à diferença e a coexistência, construindo uma vida comum além das diferenças (Santos, 2003). O multiculturalismo é apontado por muitos autores e profissionais da área de Educação (Santos, 2001, 2003; Moreira & Candau, 2003) como um caminho para lidar com a diversidade cultural presente na sociedade e nas salas de aula, numa perspectiva que não só leve em conta, mas valorize a pluralidade de culturas coexistentes dentro e fora do espaço escolar. Ao discorrer sobre o multiculturalismo crítico, Moreira & Candau (2003) afirmam que ele corresponde:

[...] a uma perspectiva emancipatória que envolve, além do reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, a análise e o desafio das relações de poder sempre implicadas em situações em que culturas distintas coexistam no mesmo espaço. (Moreira & Candau, 2003, p. 161)

3.4

Buscando caminhos para a inclusão

Historicamente, a escola é uma instituição que se construiu no contexto da modernidade, no seio da civilização europeia que testemunhava a propagação dos ideais iluministas (Moreira & Candau, 2003; Carvalho & Pletsch, 2011). Tradicionalmente, é vista como uma espécie de mediadora que tem como papel fundamental transmitir às gerações futuras o que a humanidade produziu de mais significativo culturalmente (Moreira & Candau, 2003, p. 160). Contudo, essa concepção da escola é apontada por muitos estudiosos da Educação e áreas afins como uma visão utópica que acaba por promover o monoculturalismo, veiculando uma visão homogênea e padronizada não só dos conteúdos a serem transmitidos, mas também dos sujeitos presentes no processo educacional.

A escola de hoje tem o grande desafio de lidar com essa pluralidade cultural, já que os grupos que estão à margem da cultura eurocêntrica, branca e ocidental também fazem parte integrante e constitutiva de nossa sociedade e formam cada vez mais e mais uma massa de excluídos, dentro e fora da escola. Antes, durante e depois da escola. O desafio de lidar com a diversidade cultural, de ser sensível a essas culturas que hoje se entrelaçam (também) no meio escolar deve ser não somente uma empreitada pedagógica, mas social e humana. Mais do que simplesmente voltar o olhar para todos esses grupos étnicos, sociais e culturais que não raro são estigmatizados, discriminados, marginalizados e excluídos, é preciso buscar caminhos que ajudem a promover a inserção destes grupos na sociedade de modo geral e na minissociedade que é a escola.

Esta é, sem dúvida, uma tarefa árdua, um grande desafio, como dissemos, que envolve esforços contínuos para que resultados sejam colhidos num futuro talvez ainda distante. Um dos grandes desafios reside na questão – *Como?* Não há uma resposta pronta capaz de dar conta da complexidade da situação. Tampouco é a proposta deste estudo. O que se tem procurado, desde trabalhos anteriores (Castro, 2009), é suscitar questionamentos que levem à reflexão, através de pesquisas que rompam as barreiras entre teoria e prática, entre o acadêmico e o pedagógico (Moita Lopes, 2006). Não se esgotam jamais as possibilidades, apenas procura-se apontar cada vez mais caminhos.

Pesquisas acadêmicas, notícias jornalísticas, dados estatísticos (Cf. Capítulo 2) – tudo nos mostra que hoje a exclusão é um fato. O que temos tentado mostrar até aqui é que não existe *uma* forma de exclusão, mas várias, de diferentes naturezas – étnica, social, cultural, econômica, de gênero – que começam antes de o indivíduo ingressar na escola, onde a exclusão se propaga, se repete, se reproduz. São como camadas superpostas, ou como um círculo vicioso: o indivíduo está inserido em um meio sociocultural tradicionalmente estigmatizado, sofre preconceito e discriminação étnica, social, econômica, sexual. Ao conseguir ingressar na escola, depara-se com uma cultura distante da sua, com conteúdos com pouca ou nenhuma relação com sua realidade e aplicação na sua vida prática, cotidiana. Portanto, tende a não conseguir assimilá-los, internalizá-los e vivenciá-los de maneira eficaz, terminando por “fracassar” na escola. Ao abandonar a escola sem concluir os estudos ou ainda tendo-os concluído, mas com um aproveitamento baixo, insuficiente, aquém das expectativas (Cf. Capítulo 2), não consegue penetrar no mercado de trabalho ou não consegue bons empregos (Rojo, 2010). Seus filhos, no futuro, vivenciarão, com exceções, é claro, o mesmo drama, perpetuando a realidade excludente da educação.

Por outro lado, no caso específico da linguagem, tema central desta pesquisa, a não obtenção de um grau de letramento que permita ao indivíduo dominar a sua língua, fazendo um uso social e eficiente das práticas de leitura e escrita (Cf. Capítulo 2) pode ter como consequência a exclusão de que viemos tratando, intimamente ligada à cultura escolar, ao ingresso no mercado de trabalho e à ascensão econômica, mas ainda outra forma de exclusão, de marginalização. O uso eficiente da língua ultrapassa os limites da sala de aula e é necessário para que o indivíduo interaja com o mundo, desenvolva suas percepções, amplie suas perspectivas, busque novos conhecimentos e tenha autonomia sobre si, deixando de fazer parte das chamadas “massas de manobra”. Em outras palavras, o letramento mostra-se essencial para o desenvolvimento e exercício de uma cidadania plena, além de questões como autoestima e segurança. Nesse sentido, alinho-me com Mollica (2007) para defender que apesar de a apreensão de níveis diferenciados de letramento poder efetivar-se por outros modos de inclusão, a escola é indispensável para a apropriação da cultura letrada, expedientes mais que necessários a um país que se quer desenvolvido, uma vez que “a conquista pela

cidadania plena passa pelo conhecimento profundo da relação do indivíduo com o setor público” (Mollica, 2007, p. 24).

É importante destacar que este posicionamento não se opõe ao multiculturalismo, apenas fomenta a discussão, já que a própria autora nos fala da relatividade do valor que atribuímos às estruturas linguísticas. Segundo Mollica (2007),

“Em geral, conferimos positividade ou negatividade à linguagem do usuário segundo crenças e atitudes, em razão de fatores e propriedades fora da linguagem, e a avaliação que fazemos tem como ponto de partida um modelo cujos critérios de configuração são parciais e não abrangem todas as variedades linguísticas. Eis as principais razões pelas quais criamos estigmas sociolinguísticos e avaliamos pré-concebidamente os falantes.” (Mollica, 2007, p. 37)

Os estigmas sociolinguísticos certamente refletem, de algum modo, os estigmas sociais e culturais dos quais temos falado ao longo desse capítulo. A percepção e o respeito às diferenças de diferentes naturezas, dentro e fora da sala de aula, parece ser um caminho a percorrer na busca de uma educação mais justa e democrática. Cumpre ressaltar, porém, que adotar uma perspectiva multicultural não significa negar tudo o que se tem até aqui. A cultura branca ocidental não deve ser padronizada, mas também não deve ser banida. O mesmo vale, em termos linguísticos, para o letramento escolar. Ainda que reconheçamos outras variedades linguísticas, as práticas linguísticas da cultura letrada até então vigentes não devem ser banidas das salas de aula. Seria uma forma de “discriminação às avessas”.

O que melhor parece dar conta da “tensão dinâmica e complexa entre políticas da igualdade e políticas da diferença” (Moreira & Candau, 2003, p. 157) é a procura de um equilíbrio entre antigo e novo, no intuito de promover a coexistência entre diversas culturas e variedades. É preciso que a escola enquanto instituição social, bem como os sujeitos que ali agem, reagem e interagem estejam atentos e sensíveis à diversidade cultural, sem buscar a padronização e sem, portanto, estigmatizar o diferente. Se mudanças na seleção de conteúdos se fazem cada vez mais necessárias – e urgentes – na direção de uma justiça curricular (Connell, 1993), ainda estamos distantes disso. A implementação de novas práticas leva tempo e se dá paulatinamente, ao passo que a exclusão é iminente. Além disso, é inegável que “práticas pedagógicas têm que ser adotadas a partir de critérios” (Mollica, 2007, p. 38). O conhecimento da cultura letrada permite, na

sociedade em que vivemos, o acesso à informação e a expansão de outros conhecimentos. A escola deve estar aberta sim, à realidade dos alunos, às distintas formas de letramento adquiridas pela experiência e às suas vivências sociais e culturais. Entretanto, não pode limitar-se a isso. Talvez seja o papel da escola oferecer ao aluno um leque de possibilidades, expô-lo a diferentes culturas, estimular a reflexão e o debate, de maneira crítica e autônoma. Dentre essa gama de possibilidades, a cultura letrada é uma delas. E é papel da escola assegurar ao aluno o acesso a essa cultura, oferecendo-lhe um ensino de qualidade, para que os indivíduos de classes sociais mais baixas – ou quaisquer outros grupos até então desprestigiados – tenham autonomia para decidir sobre suas trajetórias de vida.

Nos dois capítulos subsequentes, também destinados à fundamentação teórica, apresentaremos e discutiremos teorias linguísticas de cunho social, que servirão de base para a análise textual dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa.

3.5

Resumo

Este capítulo tratou da exclusão escolar e social às quais se encontram submetidos, em nossa sociedade contemporânea, certos grupos de indivíduos. Em um primeiro momento, buscou relacionar fracasso escolar e exclusão social (Rojo, 2010), para em seguida apresentar os pares dicotômicos *igualdade X desigualdade* e *diferença X padronização* (Candau, 2007), desmitificando a ideia de que igualdade opõe-se à diferença, apontando para uma perspectiva multiculturalista. Por fim, procurou sinalizar caminhos pedagógicos, sociais, culturais e linguísticos que possam ser percorridos de modo a promover, ainda que paulatinamente, a inclusão social no Brasil.

4

Perspectiva Sistêmico-Funcional

Quando as pessoas falam ou escrevem, elas produzem texto. [...] Para um gramático o texto é um fenômeno rico e multifacetado que “significa” de muitas maneiras diferentes. Pode ser explorado de muitos pontos de vista diferentes. Mas podemos distinguir dois ângulos de visão principais: um foca no texto como um objeto em si; o outro foca no texto como um instrumento para descobrir sobre algo mais. [...] Essas duas perspectivas são claramente complementares: não podemos explicar porque um texto significa o que significa, com todas as leituras e valores que podem ser dados a ele, se não for relacionando-o ao sistema linguístico como um todo [...]”⁵⁰.

(Halliday & Matthiessen, 2004, p. 3)

Este capítulo contempla a LSF, teoria linguística que dará suporte a esta pesquisa por oferecer uma concepção de linguagem como semiótica e social constituindo uma perspectiva “que estuda a linguagem como fenômeno sociosemiótico, portanto, variando sua realização condicionada a fatores relacionados ao contexto da situação e da cultura presentes na sua realização” (Barbara, 2008, p. 103). Apresento, primeiramente, um breve histórico das origens da LSF, relacionando-a ao funcionalismo europeu. Em seguida, procuro apontar a relevância desta teoria para o ensino e aprendizagem, mostrando, mais uma vez, a importância da escolha desta base teórica não só para a análise dos dados, mas

⁵⁰ Livre tradução do trecho “When people speak or write, they produce text. [...] To a grammarian, text is a rich, may-faceted phenomenon that ‘means’ in many different ways. It can be explored from many different points of view. But we can distinguish two main angles of vision: one, that is focused on the text as an object in its own right; two, focus on the text as an instrument for finding out about something else. [...] These two perspectives are clearly complementary: we cannot explain why a text means what it does, with all the various readings and values that may be given to it, except by relating it to the linguistic system as a whole [...]”

para a visão de linguagem que enfatizamos neste estudo. Finalmente, trago alguns conceitos básicos que fundamentam esta teoria.

4.1

Breve histórico

Os anos 50 e 60 testemunharam o nascimento de uma nova abordagem para os estudos linguísticos, voltada para questões da língua em uso e baseada na visão de que a linguagem se constrói a partir de escolhas paradigmáticas que fazemos dentro de determinados sistemas de opções, os quais se encontram à disposição do falante/escritor, dependendo do que desejamos expressar, ou seja, do significado que queremos construir, sempre considerando contextos sócio-culturais distintos. A partir principalmente dos ensinamentos do linguista britânico John Rupert Firth, mais conhecido como J. R. Firth, que havia sido seu mestre, o linguista inglês Michael Alexander Kirkwood Halliday, frequentemente referido como Michael Halliday, desenvolveu uma teoria de linguagem voltada para a noção de *função*, diferentemente de uma abordagem mais tradicional, focada na *forma*. Nos anos 70, Halliday passa a integrar o Círculo de Chicago, após ter sido convidado a lecionar na Universidade de Illinois e, posteriormente, muda-se para a Austrália, onde estabelece o Departamento de Linguística da Universidade de Sidney e passa a influenciar inúmeros outros autores desde então (Nóbrega, 2009, p. 40).

As raízes da LSF remetem ao início do século XX, no estruturalismo, um ponto de vista científico (Halliday, 1992) que, na linguística, se propunha a abordar qualquer língua como um sistema no qual cada um dos elementos só pode ser definido pelas relações que mantém com os demais elementos, sendo este conjunto de relações o que forma a estrutura. O movimento dividiu-se em duas vertentes, distintas entre si sobretudo no tocante à metodologia de estudo – o estruturalismo americano e o europeu. Tanto no estruturalismo americano quanto no europeu cada língua é compreendida como um sistema único, com suas próprias características. Este último dividiu-se ainda em diversas correntes, como a Escola de Londres, a Escola de Copenhague e a Escola de Praga (Wilson, 2008).

A Escola de Londres, da qual fazia parte Firth e, mais tarde, Halliday, assim como a Escola de Praga, seguiam a tradição funcionalista. Segundo Neves, (2004), em oposição a uma tradição formalista, representada pelo estruturalismo americano, pois, conforme argumenta a autora,

A consideração da existência de um modelo com visão funcionalista da linguagem, isto é, com uma visão de linguagem como entidade não suficiente em si, leva, em primeiro lugar, à contraposição com outro modelo que, diferentemente, examina a linguagem como um objeto autônomo, investigando a estrutura linguística independentemente do uso. (Neves, 2004, p. 39)

O formalismo entende a língua como um objeto independente, autônomo, relegando o uso e priorizando a forma. A função da língua seria permitir a expressão do pensamento e o estudo da sintaxe é privilegiado em relação à semântica.

Já o funcionalismo vê a língua a partir de sua relação com o uso e defende a ideia de que o uso exerce uma função sobre a forma, isto é, a língua tem essa ou aquela forma devido ao uso que se faz dela. No paradigma funcionalista a função da língua é possibilitar a comunicação por meio da interação verbal e a semântica tem prioridade sobre a sintaxe (Neves, 2004).

O grande eixo divisório da mudança de paradigma reside na competência enfatizada por cada corrente. Enquanto no paradigma formalista a competência é linguística, no paradigma funcionalista a competência é comunicativa, ou seja, há o interesse em estudar o quadro linguístico segundo princípios e regras que geram a comunicação verbal.

Na concepção hallidayana, a função não é apenas uma variação no uso da linguagem, mas é intrínseca, imanente à organização da linguagem. Em outras palavras, é inerente à própria linguagem ter funções que nos permitam criar significados de diversas naturezas.

4.2

Alguns conceitos básicos

Para uma abordagem funcional da linguagem, é importante entendermos o que significa a palavra *texto* dentro dessa perspectiva. Conforme propõem Halliday & Hasan (1989), um texto é linguagem em uso, ou seja, linguagem funcional e “por funcional, nós simplesmente queremos dizer linguagem que está desempenhando determinado papel em determinado contexto, em oposição a palavras ou frases isoladas”⁵¹ (Halliday & Hasan, 1989, p.10). Assim, um texto pode ser falado ou escrito, longo ou curto – já que seu tamanho não é importante: o que importa, de fato, é que um texto seja um apanhado de significados apropriado ao seu *contexto*, entendendo texto e contexto como dois “aspectos do mesmo processo” (Halliday & Hasan, 1989, p. 5), no qual a noção de contexto enquanto “com-texto” emerge, mostrando que o contexto/com-texto vai além do que é dito e escrito e inclui os acontecimentos não-verbais, servindo para ligar o texto à situação na qual ele ocorre. É essa unidade de fins que confere ao texto textura e estrutura. A textura consiste no fato de os significados, em um texto, encaixarem-se coerentemente uns com os outros, enquanto a estrutura refere-se ao modo como a maior parte da linguagem em uso contém certos elementos estruturais obrigatórios apropriados para o seu objetivo e contexto.

Um texto, na verdade, sempre ocorre em dois contextos, um dentro do outro (Butt et. al., 1995, p. 11). O contexto da cultura é um contexto maior, dentro do qual está inserido o contexto da situação e, no centro dos dois, o texto. Algumas vezes, o contexto da cultura é descrito como a soma de todos os sentidos possíveis em uma cultura particular. Ao pensarmos na maneira como nos relacionamos, na polidez e nas atividades significantes entre uma cultura e outra, podemos ter uma ideia da importância do contexto de cultura na construção de significados. Por outro lado, cada um dos contextos em que os falantes ou escritores usam uma língua, com suas características próprias, é chamado pela linguística funcional de contexto da situação. As diferenças e semelhanças entre um uso de língua e outro advêm da combinação entre o contexto da cultura e o

⁵¹ Livre tradução do fragmento “By functional, we simply mean language that is doing some job in some context, as opposed to isolated words or sentences.”

contexto da situação, este último configurando-se como um termo útil para dar conta das coisas que acontecem no mundo fora do texto e que o fazem ser o que é (Butt et. al. 1995, p. 11).

Os componentes extralinguísticos de um texto que tomam forma nas palavras e nos padrões gramaticais usados pelos falantes ou escritores - consciente ou inconscientemente – para construir variados textos e que seu público, ouvintes e leitores, respectivamente, usam para classificá-los e interpretá-los, podem ser identificados em LSF como *campo*, *relações* e *modo* do discurso e dão conta das diferenças situacionais do contexto.

De acordo com Halliday & Hasan (1989), o *campo* faz referência à natureza da ação social que está tendo lugar, na qual os participantes estão engajados – sobre o que se deve falar ou escrever e quais os objetivos do texto a longo e curto prazo. As *relações*, por sua vez, referem-se aos *status* e papéis daqueles que participam do discurso, ou seja, a relação entre o falante e ouvinte, no caso de textos orais, e escritor e leitor, no caso de textos escritos. Por fim, o *modo* relaciona-se ao tipo de texto que está sendo concebido, isto é, ao que os participantes da interação esperam que a linguagem possa fazer por eles em uma dada situação. Esses três elementos do contexto situacional encontram-se resumidos no quadro a seguir:

| | |
|-----------------|---------------------------|
| Campo | <i>o que acontece</i> |
| Relações | <i>quem participa</i> |
| Modo | <i>qual tipo de texto</i> |

Figura 16: Resumo dos três elementos do contexto situacional

Se em relação ao contexto da situação, como apontamos, estes três parâmetros podem ser evidenciados como campo, relações e modo, de forma semelhante os mesmos parâmetros podem ser identificados, quanto ao nível semântico, respectivamente como significados *ideacional*, *interpessoal* e *textual*.

O significado é de natureza ideacional ao utilizarmos a linguagem para falar de nossa experiência sobre o mundo. Conforme colocam Martin & White (2005, p. 7), o significado ideacional de um enunciado consiste no conteúdo do mesmo e está relacionado à construção da experiência, isto é, o acontecimento (*o que está acontecendo*), os participantes (*quem está fazendo o quê para quem*) e as circunstâncias (*onde, quando, por que e como*), bem como a relação entre um acontecimento e outro.

Já o significado é interpessoal quando está ligado à maneira como estabelecemos e mantemos relações sociais, ou seja, “está relacionado à interação entre quem fala ou escreve com quem escuta ou lê e todos os fatores que influenciam esta interação” (Wilson, 2008, p. 67).

Ao procurarmos organizar nossas mensagens e relacioná-las com outras mensagens, o significado é textual ou organizacional. O significado textual refere-se, portanto, à maneira como os significados ideacional e interpessoal reúnem-se enquanto mensagem – é a organização da mensagem propriamente dita.

Elaborar uma terminologia que seja capaz de listar e classificar o que as pessoas fazem com a linguagem e os diferentes objetivos que elas esperam atingir ao se comunicar, seja através da fala ou da escrita, pode ser uma tentativa de construir um esquema para classificar as diferentes finalidades com as quais as pessoas usam a linguagem (Halliday & Hasan, 1989). Nesse sentido, a interpretação mais simples da palavra “função” pode ser um sinônimo para “uso”. Assim, ao falarmos de funções da linguagem podemos estar tratando do modo que usamos a língua, ou línguas, no caso daqueles que têm mais de uma (ibidem). Em muitas de suas interpretações o termo função é comparado ao uso da língua. Entretanto, Halliday & Hasan (1989, p.17) defendem que a função é mais que isso, e deve ser entendida como uma propriedade fundamental da linguagem e essencial para a evolução do sistema semântico, de modo que a teoria funcional serviria de base para explicar a organização de todas as línguas naturais. Por este motivo, Halliday considera que a linguagem tem metafunções que fazem parte da sua própria natureza.

A metafunção ideacional relaciona-se ao uso da linguagem para expressar uma imagem da realidade e codificar nossas experiências do mundo, ou seja, produz significados ideacionais. A oração, nesse caso, é vista como uma tradução da percepção que o usuário da língua possui da sua realidade exterior e interior. A metafunção ideacional organiza-se ou subdivide-se em dois níveis (Gouveia, 2009), também chamados subfunções. A subfunção, ou significado experiencial⁵², é aquela que codifica as experiências e significados lógicos, conectando essas experiências. Nesse sentido, conforme aponta Gouveia (2009), poderia ser

⁵² Tradução proposta no site http://www2.lael.pucsp.br/~tony/sistemica/termos/db.cgi?db=default&uid=default&view_records=1&ID=*&sb=2

entendida como sinônimo, ou um correlato da função ideacional. A outra subfunção, a lógica, diz respeito “à organização lógica dos conteúdos” (Gouveia, 2009, p. 16), isto é, à maneira como vamos organizar nossa experiência de mundo, transformando-a em estruturas mais complexas.

A metafunção interpessoal cria significados interpessoais, isto é, está relacionada ao uso da linguagem para codificar as interações e mostrar o quanto acreditamos que podemos defender nossas proposições e propostas. A linguagem, nesse contexto, é usada para negociação ou troca de significados, expressa desejos de influenciar atitudes e comportamentos, possibilita a troca de informações e serve para estabelecer e manter relações sociais.

A metafunção textual, por sua vez, “é o uso da linguagem para organizar os significados experiencial, lógico e interpessoal em um todo coerente e linear” (Castro, 2009, p. 64).

Finalmente, no nível lexicogramatical, estes aspectos poderão ser evidenciados como TRANSITIVIDADE, MODO E TEMA-REMA (Halliday, 1994; Halliday & Matthiessen, 2004), sendo estes três sistemas constituintes da base da análise linguística, a nível léxico-gramatical, da LSF.

A TRANSITIVIDADE diz respeito aos traços linguísticos responsáveis pela construção da experiência de cada sociedade. Nessa perspectiva, a oração é entendida como uma representação do mundo, ou melhor, como uma tradução da percepção que o usuário da língua possui da sua realidade, tanto exterior quanto interior. Em outras palavras, é parte da gramática da oração e a base da organização semântica da experiência: é uma unidade estrutural para expressar uma vasta gama de significados, ideacionais ou cognitivos.

Enquanto na gramática tradicional a transitividade é um princípio que parte da presença (ou não) do objeto (direto ou indireto) para classificar o verbo, o Sistema de TRANSITIVIDADE conforme concebido pela LSF tem um sentido muito mais amplo (Thompson, 2004), estando relacionado à descrição da proposição como um todo, o que acarreta a escolha de processos (elementos verbais) e seus argumentos (Eggins, 2004). Nesse sistema o falante constrói um mundo de representações baseado na escolha de um número tangível de tipos de processos (Halliday & Matthiessen, 2004).

O sistema da TRANSITIVIDADE propicia a identificação das ações e atividades humanas que estão sendo expressas no discurso e que realidade está

sendo retratada, já que é por meio da linguagem que falamos de nossas experiências, das pessoas, objetos, abstrações, qualidades, estados e relações existentes nos nossos mundos exterior e interior e é constituído por três elementos, através dos quais se dará essa identificação: processos, participantes e circunstâncias. Esses elementos correspondem, de modo geral, às três classes de palavras encontradas na maioria das línguas: verbo, substantivo e advérbio.

Na construção dos conteúdos através do sistema de TRANSITIVIDADE, três tipos de processo são tidos como principais: os materiais, os mentais e os relacionais; e três tidos como secundários: os comportamentais, os verbais e os existenciais.

O MODO constitui o componente central da troca dos diferentes *bens*, que nesse caso podem ser mercadorias, serviços ou informações, trazendo as noções de tempo, espaço e polaridade. A oração é vista, nesse caso, como um evento interativo e refere-se ao conjunto de *Sujeito* e *Finito* (Thompson, 2004, p. 49).

O conjunto TEMA-REMA mostra a lógica organizacional envolvida na mensagem. Em outras palavras, é a configuração TEMA-REMA que organiza a oração como mensagem (Gouveia, 2009). O TEMA é o ponto de partida da mensagem, é sobre o que a mensagem será, enquanto o REMA é tudo aquilo que não é TEMA (Hasan & Fries, 1995).

Os significados não podem ser separados de alguns elementos do contexto, que estão ligados à natureza da ação social e afetam nossas escolhas, tanto no nível semântico como lexicogramatical. Ao mesmo tempo, os três significados estão sempre juntos na gramática da oração. Uma oração é, simultaneamente, uma estrutura ideacional, interpessoal e textual. As interligações entre estes parâmetros encontram-se organizadas, de maneira resumida, no quadro a seguir:

| Elementos Contextuais | Nível Semântico (Significados) e Metafunções | Nível Lexicogramatical |
|------------------------------|---|-------------------------------|
| Campo | Ideacional/Experiencial | Transitividade |
| Relações | Interpessoal | Modo (Oracional) |
| Modo | Textual | Tema-Rema |

Figura 17: Interligações entre os componentes da comunicação

Procuramos, nesta seção, apresentar e discutir conceitos que contribuem para o entendimento do que é uma abordagem funcional à linguagem, dentro de

uma visão sociocultural da própria linguagem e das relações que nela se baseiam, como, por exemplo, os processos de ensino e aprendizagem não só de línguas, mas de todas as áreas do conhecimento, bem como as trocas de experiências que se dão ao longo de nossas vidas.

4.3

A LSF no processo de ensino e aprendizagem

Em consonância com a visão de que o processo de ensino e aprendizagem é um processo sociocultural e, mais ainda, que tanto o aprendizado quanto o ambiente escolar, desde o processo educacional até a estrutura escolar, passando pelos atores participantes desse processo, devem ser entendidos e estudados à luz de teorias capazes de reconhecer que “as dificuldades enfrentadas no sistema escolar se devem, prioritariamente, a razões que envolvem o contexto e a estrutura social” (Barbara, 2008, p.103), esta investigação apoia-se nas bases teóricas da LSF, ressaltando a importância de uma teoria linguística voltada para o social (Cf. Introdução). Nesse sentido, alinho-me a Halliday & Hasan (1989, p. 5), para defender a ideia de que:

Aprender é, acima de tudo, um processo social; e o ambiente no qual o aprendizado educacional tem lugar é uma instituição social, quer pensemos em termos mais concretos, como a sala de aula e a escola, com suas estruturas sociais claramente definidas, ou em um sentido mais abstrato do sistema escolar, ou mesmo o processo educacional tal como é concebido em nossa sociedade⁵³ (Halliday & Hasan, 1989, p.5).

Conforme aponta Christie (2002), as transformações sofridas no âmbito dos estudos de análise do discurso, particularmente do discurso da sala de aula, refletem um interesse cada vez maior no papel da linguagem na construção social da experiência.

A LSF propõe a noção de linguagem como sociossemiótica. Em outras palavras, a linguagem é compreendida como um sistema utilizado para criar

⁵³ Livre tradução do trecho “Learning is, above all, a social process; and the environment in which educational learning takes place is that of a social institution, whether we think of this in concrete terms as the classroom and the school, with their clearly defined social structures, or in the more abstract sense of the school system, or even the educational process as it is conceived of in our society.”

significados em interações sociais, a partir de escolhas paradigmáticas, e o uso que desejamos fazer da linguagem é que determina a natureza do significado (Halliday, 1994).

A concepção de linguagem semiótica e social constitui uma perspectiva “que estuda a linguagem como fenômeno sociosemiótico, portanto, variando sua realização condicionada a fatores relacionados ao contexto da situação e da cultura presentes na sua realização” (Barbara, 2008, p. 103). É preciso, então, que nos atenhamos às implicações mais específicas desses dois termos: semiótica e social.

Halliday & Hasan (1989) apontam que a *semiótica* deve ser considerada, mais do que o estudo dos signos, o estudo dos sistemas de signos ou, em outras palavras, o estudo dos significados no seu sentido mais geral. Os autores afirmam que, para explicar essa “noção geral”,

nós temos de pensar em sistemas de significados, sistemas que possam ser considerados como operando através de alguma forma externa de produção que nós chamamos de signo, mas que são em si mesmos não conjuntos de coisas individuais, mas redes de relações”⁵⁴ (Halliday & Hasan, 1989, p. 4).

Do mesmo modo, sobre o termo *social*, Halliday e Hasan (1989) defendem que há duas interpretações simultâneas para o mesmo. Em uma primeira instância, pode ser entendido como sinônimo de cultura. Entretanto, uma interpretação mais específica sugere que a palavra social estaria ligada às relações entre linguagem e estrutura social, enquanto um aspecto do sistema social.

Alinho-me, dessa forma, ao posicionamento de Halliday & Hasan (1989) para justificar minha escolha de adotar a perspectiva social para me debruçar sobre os estudos da linguagem, não porque as outras perspectivas sejam irrelevantes, mas porque, sobretudo no tocante às questões educacionais, a dimensão social da linguagem é particularmente significativa.

A consciência de que “a linguagem que nos cerca não é sempre a mesma, mas muda de acordo com as diferentes situações”⁵⁵ (Butt et. al. 1995, p.10) em que nos encontramos, é algo que nos é despertado desde muito cedo, conforme colocam os autores. Essas mudanças são, muitas vezes, influenciadas por fatores

⁵⁴ Livre tradução do fragmento “We have to think rather of systems of meaning, systems that may be considered as operating through some external form of output that we call sign, but that are in themselves not sets of individual things, but rather networks of relationships.”

⁵⁵ Livre tradução do fragmento “the language which surrounds us is not always the same but changes according to different situations”

de ordem principalmente social e contextual, tais como sobre o que se está falando e com quem se está falando. O que os autores também afirmam é que estamos tendo uma visão funcional da linguagem ao notarmos *quando, como e por que* essas mudanças ocorrem. Nesse sentido, a abordagem funcional da linguagem interessa-se pelo que torna um uso de língua diferente do outro (Butt et. al. 1995).

Os autores versam sobre o uso do inglês para explicar e exemplificar essa teoria. No entanto, como trato de questões referentes à língua portuguesa, acredito que a teoria descrita no uso de inglês pode ser aplicada ao uso do português. Os autores colocam que:

Como falantes e escritores adultos de inglês, nós temos uma habilidade muito bem refinada para usar a linguagem apropriada em diferentes momentos e para fins diferentes. Nós estamos cientes, ainda que subconscientemente, que certos aspectos dos contextos nos quais a linguagem é usada influenciam escolhas linguísticas.⁵⁶ (Butt et. al. 1995, p.10)

Creio na possibilidade de afirmar que o mesmo se dá com relação ao uso do português como primeira língua. Segundo Butt et. al. (1995), essa discriminação referente ao uso da língua, ou seja, a escolha linguística que fazemos diante de determinada e distinta situação, se torna possível através das experiências que acumulamos das diferentes situações vividas e das escolhas linguísticas feitas de acordo com elas.

4.4

Resumo

Este capítulo teve como objetivo expor algumas perspectivas teóricas da LSF, partindo de suas origens, remetendo à tradição funcionalista do estruturalismo europeu, para então apresentar alguns conceitos fundamentais para o entendimento de uma abordagem funcional à linguagem. Por fim, procurou-se traçar pontos de contato entre a LSF e os processos de ensino e aprendizagem, uma vez que “pensar a linguagem de uma forma social tem muito a ver com

⁵⁶ Livre tradução do fragmento “As adult speakers and writers of English, we have a finely tuned ability to use appropriate language at different times and for different purposes. We are aware, only subconsciously, that certain aspects of the contexts in which language is used influence language choices”

educação” (Halliday & Hasan, 1989, pp. 4-5; Oliveira, 2010, comunicação pessoal).

5

Avaliatividade

[...] uma abordagem para explorar, descrever e explicar a maneira que a língua é usada para avaliar, adotar posições, construir personas textuais e gerenciar posicionamentos e relacionamentos interpessoais.

(White, 2001⁵⁷)

Neste capítulo, também destinado à fundamentação teórica, apresento o sistema da Avaliatividade (Martin, 2001), que servirá de aporte para a análise dos dados desta investigação, especialmente por sua ênfase na funcionalidade da linguagem e em questões sociais e contextuais relativas ao uso da linguagem. Além disso, a Avaliatividade é uma abordagem textual que nos permite identificar o posicionamento do autor, podendo nos dar ferramentas para observarmos como nossos alunos têm negociado, através da linguagem, sua avaliação não só da escola, mas do processo de ensino e aprendizagem e do seu próprio papel dentro deste processo.

Historicamente mais recente em relação a outras teorias linguísticas, a Avaliatividade pode ser entendida como uma abordagem textual à linguagem através da qual se busca identificar o posicionamento do autor de determinado enunciado, seja ele mais ou menos explícito, ou até mesmo pressuposto. Em outras palavras, é um “recurso semântico usado para negociar emoções, julgamentos e apreciações” (Martin, 2001, p.145). Os estudos sobre Avaliatividade foram desenvolvidos considerando tanto aspectos socioculturais quanto contextuais da avaliação, já que “quando se trata do uso da linguagem em

⁵⁷ Livre tradução do fragmento “[...]an approach to exploring, describing and explaining the way language is used to evaluate, to adopt stances, to construct textual personas and to manage interpersonal positionings and relationships. Disponível em <http://www.grammatics.com/appraisal/>. Acesso em 15 de agosto de 2012.

contexto, é frequente acontecer de um dado item lexical variar quanto ao seu valor de acordo com um determinado contexto”⁵⁸ (Martin & White 2005, p. 52). Dessa forma, alinho-me com Nóbrega (2009) para justificar que neste trabalho o termo “Avaliatividade” deve ser entendido de forma vasta, reunindo usos avaliativos de linguagem, tais como aqueles que usamos, como falantes ou escritores, para expressar nossas emoções, nossos julgamentos e nossa apreciação não só a respeito do mundo em que vivemos, mas também daqueles que nos cercam.

Antes de prosseguir, é fundamental trazer à discussão aspectos referentes à utilização dos termos relacionados ao Sistema da Avaliatividade. Vian Jr. (2009, p. 101) aponta a rapidez com que os conceitos desse sistema foram recebidos no Brasil e a proliferação de estudos em diferentes centros de pesquisa por todo o país como causa da “confusão terminológica” entre os termos avaliatividade, apreciação, valoração e avaliação, fato bastante frequente quando se iniciam aplicações de teorias produzidas em língua estrangeira e que são adaptadas para o português, conforme acrescenta o autor.

Sobre o termo apreciação, Vian Jr. (2009, p. 102) explica que o motivo para a recusa reside no fato de ser o melhor correspondente, em português, a *Appreciation*, um dos três subsistemas da ATITUDE. No caso de avaliação, basta que nos voltemos para a escolha terminológica em inglês. A opção por *appraisal*, no lugar de *evaluation* ou *assessment* está relacionada ao desejo de distinguir o sistema de outros estudos sobre avaliação, como os de Labov.

Quanto à valoração, o autor esclarece que além de o vocábulo ter o sentido de “atribuir valor a algo”, o que reduziria o escopo envolvido na avaliação, já que junto ao valor agregam-se crenças, emoções, afeto, relações sociais e muitos outros aspectos, há no subsistema Apreciação o termo em inglês *valuation*, que poderia ser traduzido por valoração. Ademais, em português, avaliatividade diferencia-se do termo valoração usado na análise do discurso de linha francesa. Apesar de inicialmente o termo valoração ter sido incorporado à lista de termos traduzidos para o português como correspondente a *appraisal*, é possível que tal aplicação tenha se dado pelo fato de o sistema como um todo, bem como seus subsistemas e categorias, “ainda não estarem sendo muito testados em língua

⁵⁸ Livre tradução do fragmento “When it comes to language use in context, it is often the case that a given lexical item will vary its attitudinal meaning according to that context.”

portuguesa e de os pesquisadores não estarem familiarizados com tantas variáveis” (Vian Jr., 2009, p. 102).

O sentido de *appraisal* vai ainda muito além de valoração, já que devemos considerar “um potencial de significados avaliativos disponíveis no sistema linguístico” (Vian Jr., 2009, p. 103), que envolvem questões relacionadas à evolução da língua na espécie humana, ao desenvolvimento da língua no indivíduo e ao seu desdobramento nos textos. Por essa razão, sugere-se o termo avaliatividade.

No que concerne ao uso do termo sistema, é importante destacar, como já foi mencionado nesse estudo (Cf. Introdução), que a Avaliatividade está inserida na LSF (Martin & Rose, 2007). O trabalho de Halliday & Matthiessen concentra-se no aspecto gramatical, tratando do estrato léxico-gramatical, ao passo que o trabalho de Martin & White concentra-se no aspecto discursivo, tratando, desse modo, do estrato semântico-discursivo, abordando as relações entre os dois estratos a partir das escolhas interpessoais. Por essa razão, deve ser entendido como um sistema, embora a palavra “teoria” apareça em alguns trechos da obra de Martin & White (2005) (Nóbrega, 2014, comunicação pessoal).

Em vista disso, motivado por fatores que vão desde a intenção de criar determinados significados até o seu posicionamento ideológico, cada indivíduo faz escolhas ao produzir enunciados, a partir das diversas opções que se encontram à sua disposição no sistema linguístico. Estas escolhas podem revelar muito mais do que imaginamos, não só a respeito do indivíduo como da sua percepção de mundo, do outro e de si mesmo, além de reforçarem a ideia de que não há enunciados neutros, ou melhor, de que a linguagem nunca é neutra, ainda que as escolhas nem sempre sejam tão explícitas.

Tais posicionamentos de valor nem sempre estarão explícitos no texto, e é fundamental sabermos distinguir elementos avaliadores mais ou menos explícitos (Martin, 2001). A avaliação menos explícita, conforme aponta Martin (2001), será feita através de certas *marcas*⁵⁹ que assumirão este papel de acordo com a intencionalidade do enunciador (falante/escritor) ligada à interpretação de seu interlocutor (ouvinte/leitor). O auxílio do contexto em que está inserido será,

⁵⁹ *Tokens*, no original.

então, essencial para desvendar o posicionamento caso este esteja implícito no texto (Cabral & Barros, 2006, p. 725).

A Avaliatividade constitui-se por três domínios interrelacionados, ou sistemas, a saber: ATITUDE, ENGAJAMENTO e GRADAÇÃO, que serão discutidos nas seções a seguir. O sistema da ATITUDE e seus subsistemas serão enfatizados em razão dos objetivos propostos para este trabalho.

5.1

ATITUDE

A ATITUDE constitui um dos três grandes sistemas que compõem a Avaliatividade, juntamente com ENGAJAMENTO e GRADAÇÃO, (Martin, 2001) e consiste em uma abordagem de análise textual que se volta para a observação de como atitudes são demonstradas em textos para construir identidades textuais e gerenciar posicionamentos interpessoais de forma mais ou menos clara (Martin & White, 2005). De acordo com White (2001),

Ao consideramos ATITUDE, tratamos de enunciados que podem ser interpretados como indicadores de que alguma pessoa, coisa, situação, ação, evento ou processo será visto positiva ou negativamente. Isto equivale a dizer que classificamos como atitudinal qualquer enunciado que transmita uma avaliação positiva ou negativa ou que possa ser interpretado como convidando o leitor a fornecer suas próprias avaliações, positivas ou negativas⁶⁰.

A unidade mínima de análise textual nessa teoria é o enunciado, ao passo que para uma macroanálise é necessário considerar o texto como um todo (White, 2001). Em outras palavras, ainda que palavras isoladas possam trazer uma avaliação de atitude, é o conjunto delas, dispostas em um texto, que vai estabelecer o posicionamento de atitude. Reforçando o papel do contexto nesta teoria, é fundamental lembrar que as marcas linguísticas que apontam os

⁶⁰ Livre tradução do trecho “In considering Attitude, we are concerned with those utterances which can be interpreted as indicating that some person, thing, situation, action, event or state of affairs is to be viewed either positively or negatively. That is to say, we classify as attitudinal any utterance which either conveys a negative or positive assessment or which can be interpreted as inviting the reader to supply their own negative or positive assessments.”

posicionamentos de atitude podem aparecer de forma mais ou menos explícita. Em um posicionamento menos explícito, White (2001) coloca que devemos considerá-lo um posicionamento de atitude em potencial, já que dependerá da interpretação do interlocutor (ouvinte/leitor) para ser concretizado, o que envolve tanto o seu posicionamento ideológico quanto os contextos de cultura e situação em que o mesmo encontra-se inserido.

O posicionamento de atitude apresenta, segundo Martin e White (2005), três subsistemas: posicionamento afetivo, posicionamento ético e posicionamento estético, denominados pelos autores, respectivamente, Afeto, Julgamento e Apreciação.

No quadro a seguir encontram-se resumidos os três subsistemas da Atitude:

| AFETO | |
|--------------------------------------|---|
| Felicidade | Infelicidade |
| Segurança | Insegurança |
| Satisfação | Insatisfação |
| JULGAMENTO | |
| ESTIMA SOCIAL (pessoal/psicológica) | APROVAÇÃO SOCIAL (moral e legal) |
| Normalidade (A pessoal é especial?) | Veracidade (A pessoa é honesta?) |
| Capacidade (A pessoa é capaz?) | Propriedade (A pessoa tem um comportamento irreprovável?) |
| Tenacidade (A pessoa é determinada?) | |
| APRECIACÃO | |
| Reação | Eu gostei? Capturou minha atenção? |
| Composição | O texto é coeso? Foi difícil de acompanhar? |
| Avaliação | Valeu à pena? |

Figura 18: Resumo dos subsistemas da Atitude (adaptado de Droga e Humphrey, 2002)

Nas três seções seguintes iremos discorrer de forma mais específica sobre cada um desses subsistemas, mostrando seus fatores classificatórios e seus parâmetros de identificação em um texto.

5.1.1

Afeto

O Afeto se refere às nossas disposições emocionais (positivas ou negativas), ou seja, à maneira como nos sentimos, muito mais do que como pensamos. Assim, essa avaliação está diretamente relacionada às emoções do enunciador, mostrando “o quão emocionalmente envolvido o autor está com a pessoa, o objeto, a situação ou o evento mencionado no enunciado” (Wilson, 2008, p. 87). Lexicalmente, este subsistema pode ser indicado por verbos de emoção (processos mentais, por exemplo, gostar, amar, agradar, odiar, desanimar, irritar, etc.), advérbios (especialmente de modo, por exemplo, felizmente, infelizmente, amavelmente, etc.), adjetivos (aborrecido, desanimado, alegre, satisfeito, etc.), substantivos (amor, ódio, alegria, desânimo, etc.) e nominalizações (satisfação, tristeza, serenidade, etc.) e as emoções são agrupadas em um dos três conjuntos: segurança/insegurança, felicidade/infelicidade, satisfação/insatisfação (Martin e White, 2005).

Martin & White (2005) discorrem ainda sobre outros fatores classificatórios para o Afeto, tais como a classificação sociocultural sobre o sentimento, que o descreve como positivo ou negativo. Os autores afirmam também ser necessário pensar se o sentimento realiza-se através de comportamentos (processos comportamentais) ou manifestações internas (processos mentais ou relacionais). Há ainda outro fator, que diz respeito à gradação dos sentimentos quanto à sua intensidade, em três graus, a saber, baixo, médio e alto. O quadro a seguir busca resumir os parâmetros de classificação para o Afeto.

| AFETO | |
|--|-------------------------|
| Fator | Especificação |
| Classificação sociocultural do sentimento | Positiva |
| | Negativa |
| Forma como o sentimento é realizado | Comportamentos |
| | manifestações internas |
| Gradação de sentimentos | Baixo |
| | Médio |
| | Alto |
| Classificação dos sentimentos em três grupos | felicidade/infelicidade |
| | segurança/insegurança |
| | satisfação/insatisfação |

Figura 19: Fatores de classificação do subsistema Afeto (adaptado de Wilson, 2008).

Dependendo do grau de comprometimento que o autor do enunciado assume em relação à mensagem, o posicionamento de atitude em relação ao Afeto pode ainda ser classificado em autoral e não-autoral.

Ao adotar um posicionamento de valor atitudinal de afeto autoral, assumindo para si a responsabilidade do posicionamento, o falante/escritor busca estabelecer um vínculo interpessoal de cumplicidade com seu ouvinte/leitor, conforme nos mostra White (2001):

Tais avaliações emocionais residem, claro, inteiramente na subjetividade do falante/escritor. É um modo de avaliação inteiramente personalizado e individualizado e várias consequências retóricas surgem daí. Através de um “Afeto autoral”, o falante/escritor evidencia fortemente sua presença subjetiva no processo comunicativo. Através dessa revelação de resposta emocional, ele busca estabelecer uma relação interpessoal com seu leitor no sentido de que, para a avaliação carregar qualquer peso retórico, o leitor deve ver essa resposta retórica como relevante, significante, válida, justificada, ou pelo menos compreensível de algum modo. Portanto, usando tal Afeto, o escritor tenta estabelecer um vínculo interpessoal com o leitor na medida em que o leitor concorda, entende ou pelo menos se solidariza com sua reação emocional.⁶¹

Por outro lado, ao tratarmos de posicionamento não-autoral, “também precisamos considerar instâncias em que não são as emoções do autor do

⁶¹ Livre tradução do trecho “Such emotional assessments reside, of course, entirely in the individual subjectivity of the speaker/writer. It is an entirely personalised and individualised mode of evaluation and various rhetorical consequences follow from this. Through such ‘authorial Affect’, the speaker/writer strongly foregrounds his/her subjective presence in the communicative process. Through this revelation of emotional response he/she seeks to establish an interpersonal rapport with the reader in the sense that, for the evaluation to carry any rhetorical weight, the reader must see this personalised response as in some way relevant, significant, valid, justified or at least understandable. Thus by the use of such Affect, the writer bids to establish an interpersonal bond with the reader to the extent that the reader agrees with, understands or at least sympathises with that emotional reaction.”

enunciado que estão descritas, mas as de outros indivíduos ou grupos”⁶² (White, 2001), ou melhor, é comum que o autor atribua sua atitude a uma fonte externa. A eficácia em conquistar a cumplicidade de posicionamento do leitor/ouvinte dependerá do grau de confiabilidade da fonte.

5.1.2

Julgamento

O Julgamento, por sua vez, é uma avaliação atitudinal em que o autor se manifesta positiva ou negativamente quanto a comportamentos humanos ou a um conjunto de normas sociais. Nesse sentido, julgar abrange posicionamentos como avaliar, elogiar ou apreciar atos, crenças e valores. Estão envolvidos, nessa perspectiva, sistemas psicológicos e sociais como capacidade e incapacidade, moralidade e imoralidade, legalidade e ilegalidade, polidez e impolidez, entre outros (Cabral & Barros, 2006, p. 726), podendo, portanto, variar de pessoa para pessoa ou de grupo para grupo, levando-se em conta a posição social e/ou ideológica do autor, como destaca White (2001):

É fundamental ressaltar que o Julgamento, como um sistema de posicionamento atitudinal é, por definição, moldado pela situação ideológica e cultural particular na qual opera. O modo pelo qual as pessoas fazem julgamentos sobre moralidade, legalidade, capacidade, normalidade, etc., sempre será determinado pela cultura na qual elas vivem e por suas próprias experiências, expectativas, suposições e crenças individuais. Então, há sempre a possibilidade de que o mesmo evento receba diferentes julgamentos de acordo com a posição ideológica da pessoa que fará esses julgamentos⁶³.

Esse subsistema distancia-se da perspectiva do avaliador e passa à perspectiva do avaliado na medida em que são as qualidades da pessoa, coisa ou fenômeno que serão avaliadas no âmbito das regras de convenção social de certo

⁶² we also need to consider instances where it is not the author’s emotions which are described but those of other human individuals or groups

⁶³ Livre tradução do trecho “It is vital to stress JUDGEMENT, as a system of attitudinal positioning, is, by definition, shaped by the particular cultural and ideological situation in which it operates. The way people make Judgements about morality, legality, capacity, normality etc will always be determined by the culture in which they live and by their own individual experiences, expectations, assumptions and beliefs. So there’s always the possibility that the same event will receive different JUDGEMENTS, according to the ideological position of the person making those JUDGEMENTS.”

ou errado, aplicadas ao comportamento humano. Assim, o termo linguístico Julgamento diz respeito à:

[...] linguagem que critica ou elogia, que condena ou aplaude o comportamento humano – as ações, feitos, ditos, crenças, motivações, etc. – dos seres humanos, individualmente ou em grupos⁶⁴ (White, 2001).

Os Julgamentos podem ser classificados como estima ou aprovação social (Martin & White, 2005). A estima social está relacionada a questões de *normalidade* (o quão incomum alguém é), *capacidade* (o quão capaz alguém é) e *tenacidade* (o quão seguro e decidido alguém é). Os julgamentos de aprovação social, por sua vez, relacionam-se aos conceitos de *verdade* (o quão honesto ou sincero alguém é) e *propriedade* (o quão correto alguém é). Na figura a seguir, encontra-se, de forma resumida, como o Julgamento pode ser identificado e classificado.

| JULGAMENTO | | |
|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------|
| Categorias de classificação | Subcategorias de classificação | Parâmetros de identificação |
| Estima social | Normalidade | Ele/ela é especial? |
| | Capacidade | Ele/ela é capaz? |
| | Tenacidade | Ele/ela é seguro (a)? |
| Aprovação social | Veracidade | Ele/ela é sincero (a)? |
| | Propriedade | Ele/ela é correto (a)? |

Figura 20: Classificação e parâmetros de identificação do subsistema Julgamento (adaptado de Wilson, 2008)

Assim como as avaliações de Afeto, as avaliações de Julgamento podem ser feitas de forma mais ou menos explícita, dependendo da vontade – ou mesmo da necessidade – de o autor aproximar-se ou distanciar-se da avaliação. White (2001) chama a atenção para maneiras menos explícitas de expressar um julgamento, onde a avaliação, em vez de registrada no texto de forma mais deliberada, é sugerida – ou evocada - ao ouvinte/leitor pelas chamadas *marcas de Julgamento*⁶⁵.

Segundo White (2001), no caso do Julgamento explícito, a avaliação é mostrada através de um item lexical que carregue um valor de julgamento. Já no caso das marcas, as avaliações de Julgamento podem ser acionadas por elementos

⁶⁴ Livre tradução do fragmento “language which criticises or praises, which condemns or applauds the behaviour - the actions, deeds, sayings, beliefs, motivations etc - of human individuals and groups”.

⁶⁵ Tokens of judgement.

que podem ser vistos como descrições – aparentemente imparciais – de eventos ou situações que, não obstante, em determinada cultura terão a capacidade de evocar reações avaliativas, dependendo do posicionamento social, cultural e ideológico do ouvinte/leitor. Assim, as marcas de Julgamento supõem normas sociais compartilhadas e apoiam-se em conexões convencionalizadas entre ações e avaliações. Logo, estão bastante sujeitas à posição do ouvinte/leitor, uma vez que cada um interpretará as marcas de Julgamento de acordo com seus próprios posicionamentos cultural e ideológico.

O mesmo autor comenta ainda que nem sempre a distinção entre Julgamento explícito ou implícito ficará tão clara e aponta para a existência do Julgamento provocado. Este irá acontecer quando o enunciado, apesar de não ter nenhuma avaliação de Julgamento explícita, trazer uma linguagem avaliativa que nos remeta diretamente a uma reação de Julgamento. Por consequência, dizemos que em tais enunciados uma inferência de valor de Julgamento é provocada (em oposição à evocada) no interlocutor. Dessa forma, o Julgamento poderá ser registrado (explícito), provocado (implícito) ou evocado (implícito).

5.1.3

Apreciação

A Apreciação difere do Julgamento na medida em que exprime uma avaliação positiva ou negativa de objetos, artefatos, processos e estados de coisas, e não de comportamentos. Neste subsistema, mais uma vez a atenção recai sobre o objeto da avaliação e não sobre o avaliador. Entretanto, desta vez não se tratará de Julgamento de comportamentos sociais, mas sim da Apreciação estética da forma, do impacto e apresentação do objeto avaliado, já que:

Em geral, então, o Julgamento volta-se para avaliações positivas e negativas de comportamento humano ao passo que Apreciação está voltada não para comportamentos humanos, mas para avaliações positivas ou negativas de artefatos, processos e entidades (incluindo pessoas quando vistas como entidades em vez de seres volitivos)⁶⁶ (White, 2001).

⁶⁶ Livre tradução do trecho “In general then, JUDGEMENT is concerned with positive and negative evaluations of human behaviour while APPRECIATION is concerned, not with human

De acordo com Cabral e Barros (2006, p.726), a *Apreciação* consiste na:

Avaliação estética da composição, estrutura e forma, da apresentação, do conteúdo e da disposição de objetos e artefatos relativos a obras de arte, indústria, construções arquitetônicas, livros, instrumentos científicos e de uso cotidiano, bem como dos fenômenos naturais e dos objetos semióticos. Também os seres humanos podem ser apreciados sob o ponto de vista estético (bonito/feio).

Martin & White (2005) apontam a existência de três tipos de *Apreciação*, a saber, reação (quando o objeto chama sua atenção, lhe agrada), composição (equilíbrio e complexidade do que está sendo apreciado) e valor (o quão inovador, autêntico o objeto lhe parece). O quadro a seguir resume a classificação e a identificação da *Apreciação*.

| APRECIÇÃO | | |
|-----------------------------|--------------------------------|-------------------------|
| Categorias de classificação | Subcategorias de classificação | Como identificar |
| Reação | Impacto | Prendeu minha atenção? |
| | Qualidade | Eu gostei? |
| Composição/Redação | Equilíbrio | Faz sentido |
| | Complexidade | Foi difícil acompanhar? |
| Valor | | Valeu à pena? |

Figura 21: Classificação e parâmetros de identificação do subsistema *Apreciação* (adaptado de Wilson, 2008)

Apesar das especificidades de cada subsistema, não podemos deixar de observar que todos eles encontram-se interligados, em maior ou menor grau, dependendo do enunciado. Como coloca Martin (2001), os subsistemas conectam-se no campo das emoções e, nesse sentido, o Afeto seria uma espécie de base que ligaria os demais subsistemas.

5.2

ENGAJAMENTO

O sistema do ENGAJAMENTO está intimamente relacionado com os trabalhos de Bakhtin (1997) sobre dialogismo, ao considerar os elementos de alteridade no discurso, isto é, a interação das vozes que compreendem as opiniões do discurso. Conforme brevemente mencionado na Introdução (cf. Capítulo 1), para Bakhtin a linguagem é essencialmente dialógica. Isso equivale a dizer que, levando em consideração um contexto sócio-histórico e ideológico, o significado não é obtido através das palavras, mas sim da interação entre os participantes do discurso, sejam eles interlocutores ou mesmo outras pessoas que já tenham se pronunciado sobre aquele assunto. Ou melhor ainda, é negociado entre os participantes do discurso.

É importante destacar que tanto na concepção bakhtiniana quanto na Avaliatividade entende-se que nenhum enunciado será completamente novo, já que ele sempre irá referir-se a uma voz anterior, ressaltando a natureza polifônica da linguagem.

Na Avaliatividade, a interação entre o enunciador e as outras vozes é o que se chama ENGAJAMENTO (envolvimento). O ENGAJAMENTO diz respeito aos enunciados que se formam baseados em outros discursos, constituindo respostas a enunciados anteriores ou mesmo antecipações de enunciados futuros, e se ocupa justamente da observação de como o envolvimento, ou seja, o grau de interação entre o autor do enunciado e o(s) outro(s) é demonstrado nos textos. Nesse sistema, o interesse recai sobre os recursos linguísticos pelos quais os falantes negociam significados e “no grau em que falantes/escritores reconhecem estes falantes anteriores e na maneira que se relacionam com eles⁶⁷” (Martin & White, 2005, p. 93). Ainda nas palavras de Martin e White,

[...] incluímos na categoria engajamento os significados que de muitas formas constroem no texto um pano de fundo heteroglóssico de enunciações prévias,

⁶⁷ Livre tradução do trecho “[we are interested] in the degree to which speakers/writers acknowledge these prior speakers and in the way in which they engage with them.”

pontos de vista alternativos e respostas antecipadas⁶⁸ (Martin & White, 2005, p. 97)

Entende-se, nesse contexto, um texto heteroglóssico como aquele construído por várias vozes e que, portanto, admite posicionamentos de valor distintos. Uma linguagem heteroglóssica é constituída a partir da noção de vozes que povoam os textos. Por outro lado, um texto monoglóssico inviabiliza opiniões diferentes. Ao usar uma linguagem monoglóssica, o falante anula a possibilidade de negociação, de diálogo e de interação entre os participantes do discurso. Ainda que não seja necessariamente um monólogo, é um enunciado de uma única voz, em que não se reconhecem outros matizes. Essa dinâmica abre espaço para o conceito de *solidariedade* textual, que não é simplesmente uma questão de concordar ou discordar de um posicionamento, mas sim de tolerância a posicionamentos diferentes (Martin & White, 2005, p. 96).

5.3

GRADAÇÃO

A GRADAÇÃO é uma propriedade que reúne os posicionamentos de atitude e dialógico - ATITUDE e ENGAJAMENTO, respectivamente – e consiste na variação de graus nos valores de atitude e de envolvimento. A ATITUDE e o ENGAJAMENTO seriam domínios da GRADAÇÃO (Martin & White, 2005), que por sua vez divide-se em duas subcategorias – *foco* e *força*.

O *foco* diz respeito a construções lexicais que aparentemente não têm relação com avaliatividade, mas que podem vir a ter um significado avaliativo através de dois mecanismos, qual sejam o do reforço ou da suavização. Uma construção como “uma amiga” pode não ter nenhuma carga avaliativa, mas o uso do adjetivo “verdadeira”, em “uma verdadeira amiga” confere-lhe uma gradação

⁶⁸ Livre tradução do trecho “[...] we include within the category of engagement those meanings which in various ways construe for the text a heteroglossic backdrop of prior utterances, alternative points of view and anticipated responses.”

de reforço. Já o substantivo “tipo” em uma construção como “ela é tipo minha amiga” acarreta uma suavização na locução “tipo minha amiga”⁶⁹.

A subcategoria *força* inclui julgamento de grau de intensidade e quantidade. A realização linguística se dá por meio de dois processos, a *intensificação* e a *quantificação*. A primeira refere-se a qualidades e processos, enquanto a segunda refere-se a entidades, como por exemplo nas construções “muito bonita” (intensificação/qualidade), “muito chateada” (intensificação/processo) e “muitos problemas” (quantificação/entidade).

5.4

Resumo

Este capítulo voltou-se para a Avaliatividade (Martin, 2001; Martin & White, 2005), objetivando oferecer uma apresentação de seus sistemas e subsistemas. Dadas as suas especificidades, seus recursos oferecerão um olhar mais funcional, social e contextualizado para os dados desta pesquisa. O capítulo se propôs a apresentar os três sistemas da Avaliatividade, a saber, ATITUDE, ENGAJAMNETO e GRADAÇÃO. Contudo, devido aos objetivos propostos para esse estudo, foi dada ênfase ao posicionamento de ATITUDE e seus três subsistemas – Afeto, Julgamento e Apreciação.

⁶⁹ Exemplos adaptados de Wilson (2008).

6

Metodologia

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

(Lüdke & André, [1986]2001, pp.1-2)

O presente capítulo lida com os aspectos metodológicos do estudo realizado. Primeiramente, faço uma exposição das orientações metodológicas que nortearam o pensamento investigativo. Em seguida, trato do ambiente pedagógico a ser estudado e os participantes desta pesquisa, os alunos. Por fim, serão explicados os procedimentos em relação à geração de dados, tais como a elaboração e aplicação das ferramentas que a viabilizaram, bem como a maneira como procedi à análise destes dados.

6.1

Orientações metodológicas

A abordagem que nós, pesquisadores, adotamos quanto ao paradigma de pesquisa que desenvolvemos é essencial para que os resultados de nossas pesquisas sejam legitimados e confiáveis. A forma como escolhemos abordar nossas questões, os métodos de pesquisa que buscamos, os métodos de gerar dados que escolhemos e a maneira como olhamos para esses dados dizem muito sobre nossas perspectivas em relação à natureza da realidade, sobre a nossa maneira de compreendê-la e analisá-la, sobre a nossa visão de mundo, enfim, sobre nós mesmos. Sendo assim, paradigmas são enquadres que orientam quais são os problemas a serem investigados e definem teorias, explicações, métodos e técnicas para resolver tais questões.

Afiliada a uma linha de pesquisa que contempla os aspectos sociais da LA, bem como a sua relevância social (Moita Lopes, 2006 et al.), ressalto que este estudo privilegia uma abordagem da sala de aula e da escola como um todo, na qual o sujeito é socio-historicamente construído por meio de suas interações com o outro, mediadas principalmente pela linguagem em seu convívio social - o que inclui o ambiente da escola (Bakhtin, 1981; Nóbrega, 2009, inter alia). Nesse sentido, o desejo de conhecer o contexto social no qual esse aluno está inserido, para melhor compreender de que modo este indivíduo constrói seu conhecimento, não só norteou minhas reflexões como serviu de base para a elaboração de ferramentas que viabilizassem a geração de dados.

A presente pesquisa deve ser entendida como um estudo qualitativo de cunho interpretativista (Guba & Lyncoln, 1994; Silverman, 2001) na área dos estudos da linguagem, visando a entender a dinâmica da vida social e das interações de uma determinada comunidade semiótica.

Os métodos qualitativos geralmente apoiam-se no paradigma interpretativista, que procura compreender um mundo onde a realidade é socialmente construída, complexa e em constante transformação. Sob a ótica interpretativista, as realidades sociais são construídas por seus participantes em seus enquadres sociais (Guba & Lyncoln, 1994). Com a finalidade de compreender a natureza dessa(s) realidade(s) socialmente construída(s), o

pesquisador interpretativista interage com os participantes da realidade a qual procura desvendar, observando suas percepções sobre o mundo que o cerca e sobre a própria realidade sem, contudo, tentar generalizar essas percepções, mas sim procurando a diversidade de perspectivas (Silverman, 2001).

Desse modo, a tarefa de pesquisa interpretativista consiste em entender e interpretar como os diferentes participantes de uma dada realidade constroem significados para o mundo que habitam. Seu tema central será sempre, como aponta Silverman (2001), a vida humana, a experiência humana da existência.

O enfoque interpretativista, é importante salientar, relativiza a questão do que vem a ser realidade. O que pode ser chamado de real é aquilo que podemos entender e interpretar dos acontecimentos à nossa volta. Conseqüentemente, a verdade é a interpretação.

Minha investigação realiza-se também através de pesquisa documental (Lüdke, & André 1986). Foram selecionados documentos oficiais (LDB, Lei das Cotas, documentos emitidos pela UNESCO e pelo MEC), técnicos (Escala de Proficiência do SAEB e Matrizes de Referência do ENEM), estatísticos (resultados do ENEM e outras avaliações de percurso e questionários) e escolares (redações).

A análise documental, na verdade, constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, “seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke & André, [1986]2001, p. 38). Além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de geração de dados, a análise documental, para o contexto desta investigação, mostrou-se uma técnica muito valiosa, sobretudo no que concerne a três aspectos. Primeiramente, pelo fato de os documentos constituírem uma fonte estável e rica, que podem ser consultados diversas vezes e ainda servir de base para outros estudos. Ou ainda servir de base para abordagens diferentes em um mesmo estudo. Nesta pesquisa, a análise das redações escritas pelos alunos nos permitiu chegar às respostas para as três questões propostas, abordando-as com diferentes, mas complementares, referenciais teóricos, nos três momentos específicos da análise. Em segundo lugar, os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke & André, [1986]2001, p. 39). As redações dos alunos, novamente, nos ofereceram importantes

informações sobre o contexto escolar, tanto sob o ponto de vista social quanto pedagógico. Por fim, a análise documental tem como propósito “fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (Lüdke & André, [1986]2001, p. 40) e, por isso, constituiu uma técnica fundamental para que se entendessem as avaliações que os alunos fazem de sua escola, do seu processo de ensino e de sua própria aprendizagem, incluindo o seu papel dentro desse processo, bem como o da escola, o de professores e demais alunos, além de toda a subjetividade e emoções envolvidas nesse mesmo processo.

Os documentos oficiais, como a LDB, Lei das Cotas, documentos emitidos pela UNESCO e arquivos *online* do MEC serviram de fonte para consulta de dados que, no caso dos dois últimos, possibilitaram delinear um panorama a respeito do contexto escolar brasileiro neste século. Os arquivos do MEC ofereceram ainda importantes informações sobre o ENEM e suas matrizes de referência, que por sua vez constituíram um importante aporte teórico, sendo a base para análise dos dados em uma das etapas desta pesquisa (Cf. Capítulo 2, Capítulo 6 e Capítulo 7, seção 7.2).

Os dados foram ainda tratados por meio de análise textual, ou melhor, análise do discurso com base gramatical, uma vez que para se fazer análise do discurso é preciso fazer também análise gramatical (Halliday, 1994). Ainda que consideremos um texto como uma unidade semântica, e não gramatical, faz-se imprescindível ter em mente que os significados são realizados através de fraseados. Sem gramática, isto é, sem uma teoria de fraseados, dificilmente será possível tornar explícita a interpretação de um texto (Halliday, 1994, p. 17).

Nessa perspectiva de análise do discurso de base sistêmico-funcional, todos os significados devem ter uma conexão direta com o contexto social, bem como uma conexão direta com os elementos léxico-gramaticais. Assim, na LSF não se analisa um texto unicamente em termos dos elementos léxico-gramaticais, mas cada significado deve ser relacionado simultaneamente a rotinas sociais e a formas linguísticas.

O sistema da Avaliatividade pode ser visto como um sistema relacionado à análise do discurso no escopo da LSF. De base essencialmente semântica, constitui um modo de interpretar o discurso por meio de sua análise, ou melhor, é

um recurso semântico-discursivo para interpretar não só os dados, mas os sentimentos, valores e emoções que emergem dos dados e realizam-se por meio de itens léxico-gramaticais.

Finalmente, lançou-se mão também da análise das ideias expressas nos textos para aprofundar a compreensão de significados ligados à vida dos alunos e interpretação de mensagens que trazem informações complementares (Moraes, 1999) sobre como eles vêm e sentem sua inclusão ou exclusão no contexto escolar. Através da análise de certos conteúdos, buscou-se captar o sentido, nem sempre explícito, de algumas descrições de fatos ou experiências que poderiam ser relacionadas com as questões investigadas na pesquisa, e que, embora expressas nos textos, podem criar sentidos dos quais talvez o próprio autor não esteja consciente (Olabuenaga & Ispizúa, 1989, p. 185). Desse modo, a análise de conteúdo⁷⁰ constituiu uma ferramenta complementar que permitiu a compreensão de alguns outros aspectos ligados ao contexto escolar e à vida social e cotidiana dos participantes desta pesquisa.

6.2

O ambiente e os participantes da pesquisa

Desde o início da minha carreira como professora na rede pública de ensino, sobretudo a estadual, a dificuldade que alguns alunos tinham em lidar com a língua portuguesa no contexto escolar, principalmente a modalidade escrita, atraiu bastante minha atenção, despertando meu interesse não só como professora, mas como pesquisadora. Destaco o interesse pela rede estadual por ser a esfera administrativa pública, juntamente com a rede federal, responsável pelo ensino médio, momento em que os estudantes estão prestes a concluir o que se considera, no Brasil, a educação básica. No entanto, já foram expostos neste estudo dados que comprovam, através dos resultados obtidos por alunos de ambas as redes em avaliações externas de percurso (Cf. Capítulo 2), que a situação é diferente no âmbito das escolas estaduais e federais.

⁷⁰ A esta altura, é importante esclarecer que, no contexto desta pesquisa a análise de conteúdo não está sendo trabalhada como nas representações sociais.

Durante a pesquisa de Mestrado (Castro, 2009), examinei a escrita dos alunos deste segmento de ensino à luz da LSF, enfocando um dos aspectos da metáfora gramatical (Halliday, 1994), nomeadamente as nominalizações, em dois momentos diferentes - o do ingresso e o da conclusão - e os resultados mostraram que ao chegar ao terceiro ano do ensino médio muitos alunos apresentam ainda um grau de letramento aquém do necessário, ou esperado, para a série em questão, além de apresentarem pouca evolução na escrita ao longo dos três anos de estudo. Assim, seja pela crença de que tal fato mereça uma maior atenção, já que estes estudantes estão prestes a ingressar no mercado de trabalho e no “mundo adulto”, seja pelo desejo de voltar um olhar mais crítico para as minhas próprias práticas pedagógicas, elegi (mais uma vez) a minha sala de aula como ambiente deste trabalho investigativo.

Além disso, duas outras questões influenciaram esta escolha. De um lado, é inegável que gerar os dados nas minhas turmas evitou que esbarrasse em questões burocráticas e na resistência de alguns colegas em abrir espaço para a pesquisa em suas salas de aula. Por outro lado, considero impossível pesquisar a sala de aula – o que acontece nela e como consequência dela – sem se voltar para o professor, suas práticas docentes e suas crenças pedagógicas e, nesse contexto, sinto-me mais à vontade para questionar minhas próprias práticas e crenças.

Para gerar parte dos dados que tornaram este estudo possível e real, expliquei aos alunos que eu estava trabalhando em uma pesquisa baseada na escrita dos alunos no ensino médio e que eventualmente precisaria da sua participação no sentido de que produzissem textos escritos na sala de aula. Esclareci ainda que os textos que eles escrevessem viriam a integrar o *corpus* da minha pesquisa de Doutorado. Expus a necessidade de que os alunos também participassem da pesquisa, ficando esclarecido que os dados serviriam apenas como objeto de estudo, sem outros fins de divulgação. Ainda assim, nem todos os alunos das três turmas, que totalizavam aproximadamente sessenta alunos, aceitaram cooperar, tendo sido possível compilar um total de trinta redações. Aqueles que aceitaram participar assinaram um documento onde declaravam autorizar a utilização de seus textos na pesquisa, bem como a sua inclusão como parte constituinte do *corpus* da referida pesquisa, sob a condição de que seus nomes não seriam publicados. O modelo deste documento encontra-se no Anexo 10.3. Sem as assinaturas dos alunos, já que a preservação de suas identidades é

um dos termos do mesmo. Do mesmo modo, a direção da escola, na figura de uma das diretoras-adjuntas à época, assinou um documento declarando não se opor à geração de dados e à inclusão dos mesmos no *corpus* da referida pesquisa. O modelo deste documento encontra-se no Anexo 10.4. O nome da escola, assim como o dos alunos, foi preservado. Em algumas redações onde é mencionado, total ou parcialmente, foi substituído pelas iniciais.

Em um segundo momento, solicitei aos então ex-alunos da escola que respondessem a um questionário de cunho parcialmente social. Para ter contato com eles, criei um grupo em uma rede social muito popular entre os adolescentes⁷¹ atualmente, intitulado “Ex-alunos MTC”. Ao todo, sessenta e dois ex-alunos participam do grupo, entretanto somente onze responderam ao questionário. Disponibilizei o questionário na própria página do grupo, explicando-lhes que eles poderiam “copiar e colar” no *Word* e depois que respondessem poderiam “copiar e colar” novamente no grupo ou, se preferissem, enviar para um *e-mail* que disponibilizei também no grupo. O foco do questionário eram perguntas referentes às suas atividades educacionais e/ou profissionais depois de terem concluído o ensino médio. O questionário completo poderá ser visualizado no Anexo 10.9 desta pesquisa.

Fizeram parte desta etapa da pesquisa como participantes ativos trinta alunos do ensino médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, divididos em três turmas (3007, 3008 e 3009) de terceiro ano do ensino médio no ano letivo de 2011 e oito ex-alunos da escola, uma vez que dentre os onze que responderam ao questionário três já haviam participado da etapa de produção de textos, esclarecendo que os questionários respondidos pelos alunos que já haviam participado da etapa de produção de texto foram incluídos e considerados na análise. No entanto, para fins meramente quantitativos, reporta-se que um total de trinta e oito jovens tomaram parte neste trabalho investigativo.

A escola onde foram gerados os dados possui anualmente um corpo discente superior a mil alunos, divididos em turmas de primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, distribuídas em três turnos: matinal, vespertino e noturno. A escola está localizada no bairro de Realengo, na Zona Oeste do Rio de Janeiro. As instalações muitas vezes não dão conta do quantitativo de alunos

⁷¹ *Facebook*.

matriculados em uma turma e o prédio precisa de obras de manutenção, o que sempre é postergado sob a justificativa de que o imóvel onde funciona a escola é alugado e, por esse motivo, as obras não podem ser realizadas.

Nos cursos matinal e vespertino há uma predominância de alunos com faixa etária entre 15 e 17 anos. O curso noturno é mais heterogêneo no tocante a esse aspecto, havendo alunos de 15 a 60 anos. As turmas de primeiro ano têm uma média de sessenta alunos matriculados. No segundo ano observa-se uma queda considerável neste contingente, até que no terceiro ano as turmas tenham uma média de vinte alunos.

O sistema adotado é presencial e não-integral, ou seja, os alunos estudam ou de manhã, ou à tarde ou à noite, de segunda à sexta. O calendário da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro prevê ainda quatro sábados letivos.

As aulas de língua portuguesa onde os dados desta pesquisa foram gerados tinham lugar às terças e sextas-feiras, no turno da tarde, isto é, em um tempo de aula⁷² compreendido entre 12h30min e 18h00. Em 2011, ano em que os dados foram gerados, os alunos contavam, ao todo, com uma carga horária de 4 quatro tempos de Língua Portuguesa semanais, que eram divididos, a critério do professor, entre Gramática, Leitura e Interpretação, Literatura. Em 2013, além dos quatro tempos de Língua Portuguesa, foram incluídos dois tempos dedicados a aulas de Produção Textual.

Para matricular-se nesta instituição não é preciso passar por nenhum tipo de seleção, é necessário apenas que o candidato ou seu responsável realize uma inscrição *online* ou dirija-se aos *pólos de matrícula*⁷³, e aguarde a designação para uma escola, preferencialmente próxima a sua residência.

⁷² O turno da tarde divide-se em seis tempos de 50 minutos cada.

⁷³ Instituições da rede estadual, nesse caso, geralmente escolas, que por um período de tempo recebem inscrições para a matrícula dos alunos na rede.

6.3

Gerando dados

De forma a estudar a produção escrita em português como língua materna de estudantes brasileiros concluintes do ensino médio em uma escola pública da rede estadual de ensino, observando as avaliações que estes estudantes fazem acerca da escola e dos sujeitos incluídos no processo de ensino e aprendizagem, bem como o papel dessa escola não só como agência de letramento escolar, mas em suas vidas de um modo geral, em uma perspectiva social, e as relações que podem ser levantadas entre escola inclusão e exclusão social, foram utilizados os instrumentos de pesquisa descritos nas seções a seguir.

6.3.1

Redações

Um dos instrumentos utilizados para geração de dados consiste em uma proposta de produção de texto. Objetivando analisar não só o que os textos escritos de alunos em vias de conclusão do ensino médio podem nos mostrar a respeito deles mesmos e dos outros, mas também o modo como escrevem estes alunos, a proposta de produção de texto foi apresentada aos grupos participantes da pesquisa. Ao todo, como já foi dito, trinta alunos colaboraram nesta etapa do trabalho.

A proposta foi colocada da seguinte maneira, pela pesquisadora, em sala de aula:

Produção de Texto

Você está prestes a completar mais uma etapa da sua vida ao concluir seus estudos no ensino médio. Refletindo a respeito desse momento, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre sua experiência escolar nos três últimos anos. Não se esqueça de considerar tudo o que você aprendeu, os momentos marcantes, sua opinião sobre esse período da sua vida, seu aprendizado e a escola, e as contribuições desta escola para a sua vida profissional e pessoal.

Nesta ocasião, os alunos foram instruídos a redigir seus textos a partir de uma reflexão, considerando os aspectos colocados na proposta e não somente “responder”, como se fossem perguntas. Apesar disso, foi possível verificar que esta instrução não foi seguida de maneira eficiente por todos os alunos. Não foi estipulado um limite de linhas ou de palavras, embora se tenha mencionado algo em torno de quinze linhas, no mínimo, organizadas entre três a cinco parágrafos, já que foi proposta a redação de um texto dissertativo-argumentativo.

Para organizar o modo como iremos nos referir às redações durante a análise e visando à preservação da identidade dos alunos, os textos receberam um código, constando de um número e uma letra: a letra “T”, maiúscula, em uma referência a “texto”, e um número de 1 a 30, que seguiu a ordem alfabética dos nomes dos autores das redações, sem considerar a turma, ou seja, os textos foram todos reunidos, sem a separação de turma, e organizados em ordem alfabética.

Muitos desses textos serão explorados através de uma microanálise, encontrando-se integralmente transcritos. De outros textos serão apresentados, no corpo da Tese, somente alguns trechos mais pontuais e relevantes para a análise. Todos os textos, na íntegra, encontram-se no Anexo 10.8.

6.3.2

Questionário

Outro instrumento elaborado para gerar os dados que serão analisados no intuito de responder às perguntas propostas nesta investigação foi um questionário de pesquisa destinado aos alunos que já haviam deixado a escola há pelo menos um ano.

O questionário consta de dezoito questões, entre objetivas e discursivas. Além de perguntas de cunho mais especificamente social, como sexo, idade e bairro, traz ainda outras referentes à escolaridade dos alunos e principalmente às suas atividades após a conclusão do ensino médio, como por exemplo, a inserção no mercado de trabalho, o ingresso em uma instituição de ensino superior, a realização de cursos complementares durante ou após o ensino médio e ainda o

grau de satisfação desses jovens, seja com seus empregos, salários ou carreiras escolhidas. O questionário, na íntegra, encontra-se no Anexo 10.9 desta tese.

6.3.2.1

Grupo de discussão

Como já foi mencionado, a aplicação deste questionário foi feita lançando-se mão de mídias digitais. Foi criado um grupo de discussão em uma rede social onde procurei incluir todos os ex-alunos do colégio com os quais ainda consegui manter contato, após formados no ensino médio, através dessa rede social. Ao todo, foi possível reunir sessenta e dois alunos. Pedi, através desse grupo, que todos respondessem ao questionário que publiquei na página. Apesar de o número de participantes do grupo ultrapassar o dobro de alunos que escreveram as redações, apenas onze disponibilizaram-se a responder ao questionário e o reenviaram, via rede social ou *e-mail*, o qual disponibilizei no próprio grupo. Acredito que esses números são bastante relevantes no contexto deste trabalho, e suas implicações serão mais detalhadamente discutidas no capítulo destinado à análise dos dados (Cf. Capítulo 7).

6.4

O tratamento dos dados e os procedimentos de análise

No tocante ao tratamento dos dados, foram destacados nas redações trechos em que se possa observar posicionamento de atitude (Martin, 2001) da parte do aluno, seja com relação a ele mesmo, à escola, aos professores, aos seus colegas ou ao seu processo de aprendizagem e em qual dos subsistemas do sistema de ATITUDE – Afeto, Julgamento ou Apreciação – esses posicionamentos podem estar inseridos, considerando as implicações dessas nuances para uma análise qualitativa e interpretativista dos dados gerados. Visando a responder à questão “(1) Que avaliações os alunos concluintes do

ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem?”, procuramos destacar marcas linguísticas que indiquem tais posicionamentos, em consonância com o referencial teórico exposto (Cf. Capítulos 4 e 5). É importante esclarecer ainda dois termos que usarei ao longo da análise das redações - são eles microanálise e macroanálise. Ao referir-me à microanálise trato da identificação de elementos de Afeto, julgamento e Apreciação em cada um dos textos, de modo mais específico, ao passo que quando falo de macroanálise faço alusão a um contexto geral, como por exemplo, quando me refiro ao conjunto de textos usado para elaborar a Figura 25, que trata dos posicionamentos de atitude em relação à escola, em diferentes momentos do *corpus* de dados. O termo macroanálise, conforme aplicado aqui, refere-se também a uma visão de cada texto como um todo, ou seja, uma espécie de abordagem da prosódia do texto (Martin, 2001), ressaltando que nessa perspectiva a Avaliatividade permeia todo o texto, conferindo-lhe um tom específico.

Posteriormente, para verificar se a escola foi fonte de letramento escolar (Cf. Capítulo 2), os textos foram avaliados utilizando-se as Matrizes de Referência para Redação do ENEM 2013 (Cf. Capítulo 2), com o objetivo de responder à questão “(2) De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar?” A ideia inicial era que os textos fossem submetidos à correção de avaliadores do ENEM. Contudo, as várias pessoas contatadas para a tarefa não tinham disponibilidade, naquele momento de pesquisa, para fazê-la. Assim, foi preciso buscar uma nova estratégia. Foram convidadas quatro professoras da área de Linguagem, de diferentes titulações, a saber, Graduação, Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado para, juntamente com a própria professora pesquisadora, compor uma banca e corrigir as redações. Todas essas professoras atuam ou já atuaram em instituições públicas de ensino de diferentes dependências administrativas, ministrando aulas para os ensinos fundamental, médio e superior. De modo semelhante ao que foi feito com os alunos, as identidades das professoras serão preservadas e elas serão identificadas da seguinte maneira: PP, para professora pesquisadora; P1 para a professora com Graduação, P2 para a professora com Pós-Graduação; P3 para a professora com Mestrado e P4 para a professora com Doutorado.

A professora P1 graduou-se em Letras, com a habilitação Português/Literaturas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

e trabalha desde 1998 na Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, tendo atuado como professora do primeiro segmento do ensino fundamental, regular e na modalidade EJA, coordenadora pedagógica, diretora adjunta e professora de Sala de Leitura. A professora P2 é graduada em Letras, habilitação Português/Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e concluiu curso de Pós-Graduação em Língua Portuguesa na Fundação Educacional Unificada Campograndense (FEUC). Atua como professora de Língua Portuguesa, ministrando aulas para os ensinos fundamental e médio na rede pública estadual do Rio de Janeiro, desde 2007, e na Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu para o ensino fundamental, desde 2011. A professora P3 é graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com habilitação em Inglês/Literaturas e obteve o título de Mestre em Letras pela mesma instituição. Ensina Língua Inglesa na Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa (SBCI) e trabalha como professora substituta do Instituto de Letras da UERJ, ministrando aulas de Literatura Americana e Abordagens de Literatura de Língua Inglesa em Sala de Aula. A professora P4 é Doutora em Letras pela UFRJ, onde fez também Graduação e Mestrado. Trabalhou por muitos anos como professora de Língua Inglesa na SBCI e como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na rede pública estadual do Rio de Janeiro, lidando principalmente com o ensino médio. Possui ainda experiência no ensino superior privado, tanto na graduação quanto na pós-graduação, ministrando disciplinas variadas pertencentes à área de Letras, com especial destaque para inglês, teoria literária e literatura inglesa. Atualmente, é professora do Instituto Federal de Ensino do Rio de Janeiro (IFRJ), ministrando as disciplinas Inglês Instrumental para alunos dos cursos técnicos (Química e Controle Ambiental) e Literatura Brasileira para alunos do bacharelado em Produção Cultural.

Para a atribuição das notas, procurou-se seguir orientações da Matriz de Referência para Redação ENEM 2013. Todas as professoras tiveram acesso a esse documento. Um documento no formato *Word*, com cinco quadros reproduzindo os critérios estabelecidos para cada uma das cinco competências, foi enviado a cada uma das professoras por *e-mail*, assim como o *link* que possibilitava o acesso direto ao material.

É importante esclarecer os motivos que levaram à escolha destes parâmetros para essa etapa da análise. O ENEM é um exame que os estudantes

supostamente fazem ao término do ensino médio e, atualmente, é usado para garantir, ou pelo menos viabilizar, o ingresso em diversas universidades e instituições de ensino superior, públicas e privadas, em todo o Brasil. Além disso, pode ser utilizado como um meio de obtenção do diploma deste segmento de ensino se for o desejo do candidato. Sendo assim, torna-se um possível parâmetro para observar se a escola prepara os alunos, desempenhando seu papel com agência de letramento escolar com eficiência.

Considerando que a presente investigação visa examinar o grau de letramento escolar dos alunos ao concluírem o ensino médio, com o objetivo de verificar de que maneira a escola vem desempenhando seu papel como agência de letramento escolar, tomaremos como base a pontuação mínima exigida na redação para que o aluno obtenha o certificado de conclusão do ensino médio, ou seja, quinhentos pontos. Em outras palavras, entendemos que se para alcançar o certificado de conclusão do ensino médio é preciso que sejam atribuídos no mínimo quinhentos pontos à redação do candidato, essa pontuação corresponde ao grau de letramento escolar esperado para alunos concluintes do ensino médio no que diz respeito ao domínio da modalidade escrita da língua portuguesa.

Acredita-se, portanto, que as matrizes de referência para todas as áreas, bem como para os eixos cognitivos, tenham sido elaborados levando-se em conta as habilidades esperadas dos alunos em fase de conclusão do ensino médio e que tais competências tenham sido desenvolvidas ao longo de sua vida escolar, com sua culminância e amadurecimento ao final do ensino médio, que representa, no Brasil, o fim da educação básica. Assim, para o contexto desta investigação, estamos considerando que as habilidades descritas nas matrizes de referências das provas objetivas e os níveis de desempenho, no caso da matriz de redação, podem servir como uma espécie de guia, ou ainda de compilação das competências previstas para que o aluno tenha atingido nesse estágio de escolaridade, constituindo dessa forma uma ferramenta para análise de nossos dados no tocante ao alcance do letramento que é praticado na escola.

Os resultados das provas objetivas do ENEM, apresentados e discutidos nesse estudo (Cf. Capítulo 2), já poderiam ser bastante relevantes para essa questão, assim como para discorrer sobre a inclusão e a exclusão social, assuntos aos quais retornaremos posteriormente.

Para o contexto desta pesquisa, foi feito um levantamento dos resultados de quinze escolas, distribuídas entre cinco regiões do estado do Rio de Janeiro, a saber, Zona Oeste, Zona Norte 1 (Tijuca e adjacências), Zona Norte 2 (Méier e adjacências), Zona Sul e Baixada Fluminense, e pertencentes a três dependências administrativas – federais, estaduais e privadas. Cumpre mencionar que as escolas municipais, com pouquíssimas exceções, não oferecem ensino médio e, portanto, não realizam ENEM. Assim, temos cinco escolas federais, cinco estaduais e cinco da rede privada, sendo sempre quatro no município do Rio de Janeiro e uma na Baixada Fluminense. Destacamos ainda que a escola na qual foram gerados os dados para esta pesquisa encontra-se entre este elenco de escolas, sendo uma das quatro escolas da rede pública estadual situada no município do Rio de Janeiro, localizada na Zona Oeste, e faz parte ainda do projeto FAPERJ (cf. Introdução).

Os critérios para a escolha destas escolas estão também relacionados a questões sociais. Em primeiro lugar, sentiu-se a necessidade de contemplar diversos pontos da cidade do Rio de Janeiro e incluir a Baixada Fluminense, para que se pudesse verificar se a localização geográfica – que muitas vezes está ligada a fatores socioeconômicos - pode ter alguma relação com os resultados obtidos no exame. Como o intuito era o de cotejar escolas de diferentes esferas administrativas, para que a amostra tivesse representatividade, foi selecionada uma escola de cada esfera dentro da região geográfica delimitada. No caso das escolas federais, não havia muitas opções, já que não existem tantas, especialmente em determinadas regiões. A escolha das escolas estaduais foi feita, primeiramente, considerando se faziam parte do elenco de escolas do projeto FAPERJ (como é o caso das escolas situadas na Baixada Fluminense e Zona Oeste). Para preencher ao requisito da localização geográfica, não havendo opções nas escolas incluídas no projeto, a escolha foi feita considerando critérios como a visibilidade da escola (se é bastante conhecida na região) ou ainda aspectos mais pessoais: a escola estadual da Zona Norte 1, por exemplo, foi onde concluí o ensino médio. O mesmo se deu em relação às escolas particulares.

Todavia, esta pesquisa se propõe a tratar a questão da escrita, relacionando-a ao letramento escolar. Nesse sentido, novamente o ENEM nos fornece ferramentas para a investigação, visto que entre as avaliações de percurso, não só as arroladas no âmbito dessa tese, mas de uma forma geral, é a única que

avalia a escrita. Em outras palavras, avalia os conhecimentos em língua portuguesa através das habilidades de leitura e também de escrita.

Levando em consideração as três aplicações sociais do ENEM – certificação de conclusão do ensino médio, Sisu e ProUni - vale destacar que os critérios adotados referentes às notas obtidas no exame são diferentes em cada um dos casos.

No que concerne a certificação de conclusão do ensino médio por meio do ENEM, é preciso que o participante obtenha uma pontuação mínima, a saber, quatrocentos e cinquenta pontos em cada uma das áreas do conhecimento e pelo menos quinhentos pontos na redação⁷⁴. Atendidos os critérios e atingida a pontuação mínima necessária à certificação, o participante deverá requerer a emissão do certificado junto à instituição indicada por ele no ato de inscrição. Competem às instituições certificadoras as definições dos prazos e procedimentos complementares para a expedição desse documento.

Vemos, dessa forma, que não há consenso no que diz respeito à pontuação mínima, já que para cada utilização do ENEM é requerida uma pontuação mínima diferente. É interessante, no entanto, que a certificação de conclusão seja a única que estabelece uma nota mínima para a redação, equivalente a 50% da nota máxima, uma vez que ela pode, de certa forma, ser considerada uma etapa anterior às demais. Isto é, para ingressar em uma instituição de ensino superior, seja ela pública ou privada, por meio do Sisu e ProUni, respectivamente, é preciso ter concluído o ensino médio.

No caso do Sisu, as instituições cadastradas podem usar critérios diferentes, de acordo, por exemplo, com a carreira escolhida⁷⁵. O Sisu recupera as notas do ENEM automaticamente, no momento que se insere no sistema o número de inscrição e senha do ENEM. Todas as universidades federais, institutos federais de educação, ciência e tecnologia e centros federais de educação tecnológica participantes do Sisu terão no mínimo 25% de suas vagas reservadas para estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas, seguindo as regras da Lei das Cotas⁷⁶. Há instituições participantes do Sisu que disponibilizam, ainda, uma parte de suas vagas para políticas afirmativas próprias.

⁷⁴ Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/perguntas-frequentes>. Acesso em 14 de março de 2014.

⁷⁵ Fonte: <http://sisu.mec.gov.br/>. Acesso em 13 de março de 2014.

⁷⁶ Fonte: <http://portal.mec.gov.br/cotas/>. Acesso em 14 de março de 2014.

Assim, em determinados cursos, pode haver três modalidades de concorrência: vagas de ampla concorrência, vagas reservadas de acordo com a Lei de Cotas e vagas destinadas às demais ações afirmativas da instituição. O candidato deverá, no momento da inscrição, optar por uma destas modalidades, de acordo com seu perfil.

Sendo assim, durante as duas chamadas do Sisu, o candidato que optar por uma determinada modalidade de concorrência estará concorrendo apenas com os candidatos que tenham feito essa mesma opção, e o sistema selecionará, dentre eles, os que possuírem as melhores notas no ENEM.

Algumas instituições participantes do Sisu adotam pesos diferenciados para as provas do ENEM. Esta informação é disponibilizada para o candidato no momento da inscrição. Ao se inscrever para cursos em que a instituição adotou peso diferenciado para determinada prova do ENEM, o sistema faz automaticamente o cálculo, em consonância com as especificações da instituição, gerando uma nova nota. Por essa razão, um candidato pode ter notas diferentes para cursos diferentes.

Diariamente, o Sisu calcula a nota de corte para cada curso, baseado no número de vagas disponíveis e nas notas dos candidatos inscritos naquele curso. Ressalta-se que a nota de corte é apenas uma referência para auxiliar o candidato no monitoramento de sua inscrição, não sendo garantia de seleção para a vaga oferecida. No caso de notas iguais, o desempate entre os candidatos será efetuado segundo (1) nota da redação; (2) nota da prova de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias; (3) nota da prova de Matemática e suas Tecnologias; (4) nota da prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; (5) nota da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias; e (6) antecedência de inscrição definitiva na respectiva etapa de seleção do Sisu.

Como podemos observar, a nota da redação tem grande importância no Sisu, uma vez que constitui o primeiro critério de desempate, além do fato de o candidato não poder ter nota zero na redação para participar desse processo seletivo.

No tocante ao ProUni, diferentemente do que acontece no Sisu, há uma nota mínima para participação no processo seletivo⁷⁷. A nota mínima estabelecida pelo MEC para participar do processo seletivo do ProUni é de quatrocentos e cinquenta pontos na média aritmética das notas obtidas nas provas do ENEM, através da soma de todas as notas das cinco provas do Enem, dividindo-se em seguida esse valor por cinco. Assim como no Sisu, para tomar parte nessa seleção, a nota na redação do Enem tem que ser maior que zero.

Cumpra mencionar que as avaliações foram feitas de forma independente, isto é, uma avaliadora não soube das notas atribuídas pela outra. De acordo com a Matriz de Referência do ENEM, com as notas conferidas pelas examinadoras às redações e tendo respaldo teórico nos pressupostos da LSF para apoiar a análise gramatical, buscaremos classificar os textos como bons, médios ou fracos. Serão consideradas as notas de três entre os cinco avaliadores, eliminando sempre a mais alta e a mais baixa, para que se minimizem discrepâncias, e fazendo uma média com as três notas restantes.

Com relação ao questionário, foi considerado o número total de respondentes e, a partir das respostas dadas a cada questão, no caso das questões objetivas, foram calculados valores percentuais. Foram contempladas as questões mais relevantes para esta pesquisa, tais como as que tratavam do tempo de permanência no ensino fundamental e médio (questões 5, 6 e 7), as que estavam voltadas para a realização de cursos de formação complementar e/ou preparatórios durante o ensino médio (questões 8 e 15) ou imediatamente após o ensino médio (questão 14), além daquelas relacionadas às atividades profissionais e à remuneração, ou melhor, à satisfação com a remuneração (questões 9, 10, 11, 12 e 13).

Finalmente, considerando os resultados dos estudantes oriundos de diversas escolas estaduais, inclusive os da escola analisada, nas chamadas avaliações de percurso (Cf. Capítulo 2), o referencial teórico já apresentado e discutido (Cf. Capítulo 3), as observações que surgirão ao longo da análise dos dados que integram o *corpus* deste estudo, bem como as respostas fornecidas no questionário de pesquisa, buscaremos ainda discutir questões que possam

⁷⁷Fonte: http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=275:ha-uma-nota-minima-para-participar-do-processo-seletivo-do-prouni-&catid=23:informas-aos-candidatos. Acesso em 14 de março de 2014.

relacionar o letramento escolar, inclusão e exclusão social, conforme proposto na questão (3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social?

6.5

Resumo

Neste capítulo, oferecemos uma descrição detalhada das etapas e procedimentos desta investigação. Inicialmente, foram apresentados o ambiente e os participantes da pesquisa. Justificou-se a escolha deste ambiente e dos grupos que colaboraram com este estudo. Em um segundo momento, foram explicitados os processos de elaboração e aplicação das ferramentas que possibilitaram a geração de dados. Por fim, explicaram-se os procedimentos de análise dos dados desta pesquisa.

7

Análise

[...] a partir do vasto leque de opções que o sistema linguístico oferece, cada pessoa faz suas escolhas motivadas por significado e intenção.

(Wilson, 2008, p. 78)

Com base no referencial teórico apresentado, este capítulo tem como objetivo reportar os resultados da presente investigação. Assim, buscaremos responder às perguntas de pesquisa apresentadas no início desse trabalho, a saber:

- (1) Que avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem?
- (2) De que maneira a escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar?
- (3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social?

Inicialmente, nos voltamos para a primeira pergunta de pesquisa, à qual buscaremos responder através da análise das redações escritas pelos alunos do terceiro ano à luz dos pressupostos teóricos da Avaliatividade (Cf. Capítulo 5).

7.1

Escrita e emoções

Nesta seção, analisamos as redações escritas pelos alunos do terceiro ano do ensino médio em sala de aula, com o objetivo de responder à pergunta (1) Que

avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem?

Sob o título de “produção de texto”, as instruções pediam que o aluno refletisse a respeito do fato de estar prestes a concluir o ensino médio e, a partir dessas reflexões, escrevesse um texto dissertativo-argumentativo, no qual discorresse sobre sua experiência escolar nos últimos três anos (em média), considerando tudo o que aprendeu, os momentos marcantes, sua opinião sobre esse período da sua vida, seu aprendizado e a escola, e as contribuições desta escola para a sua vida profissional e pessoal. Essas reflexões deveriam servir apenas como um guia, e os alunos foram orientados em sala para que não se limitassem a responder às perguntas ou escrever em forma de tópicos, já que era pedido um texto dissertativo, e as usassem para orientá-los durante o processo de escrita.

Foi possível verificar, nas redações dos alunos, diferentes posicionamentos de atitude (White, 2001) perante a escola, seus amigos e professores e os processos de ensino e aprendizagem pelo qual passaram. Ao longo dos seus textos, eles mostram como se sentem, julgam e apreciam estes sujeitos e processos, ou seja, os sujeitos e suas ações, reações e interações.

7.1.1

A escola

As impressões acerca da escola, de um modo geral, dividem-se entre positivas e negativas, chegando por vezes a serem contraditórias.

Para uma melhor compreensão do que destacamos nos textos, organizamos no quadro a seguir uma legenda com as marcações usadas:

| Marcações | Referência |
|------------------------|---|
| Negrito | escola; ensino; aprendizado/aprendizagem; experiência escolar |
| Itálico | “eu”; sentimentos; emoções |
| Sublinhado | amigos; colegas; namorado (a) |
| Negrito com itálico | professores; funcionários da escola |
| Negrito com sublinhado | “coisas” não definidas; momentos; processos |

Figura 22: Legenda para análise de dados linguísticos nos textos

No texto T1, integralmente transcrito, podemos observar essa espécie de oscilação afetiva com relação à escola. Essa redação foi escrita por um estudante do sexo masculino, da turma 3009, que não apresentava defasagem em relação à idade e à série que estava cursando. Como a maioria dos alunos do sexo masculino dessa turma, era comum que este aluno faltasse às aulas de língua portuguesa para frequentar as aulas de educação física de outras turmas, que tinham lugar na quadra da escola, em frente à sala de aula de português.

T1

Pra falar a verdade os três anos que passei aqui nunca imaginei, **pensava que a escola era ruim** só de olhar você já pensa, mais *eu estava errado sobre isso*.

Só no primeiro ano conheci pessoas que vou levar para o resto da vida mas só tinha um problema **a sala de aula era ruim e não tinha ar-condicionado**.

No segundo ano **em vez de melhorar piorou** mas pelo menos os amigos continuarão, mais ainda **a situação da escola era precária**.

E no Terceiro já sabendo o que queria da vida *os professores são melhor* e alertarão **sobre a vida fora da escola e isso foi muito bom** espero que a estrutura da escola melhore para os próximos anos e é isso Valeu!!!

FUI

Encontramos neste texto não só elementos de apreciação e julgamento em relação à escola, mas também de afeto, ressaltando que este constitui uma espécie de base que interliga os demais subsistemas, visto que eles se conectam no campo das emoções (Cf. Capítulo 5).

No trecho em que o aluno escreve “pensava que a escola era ruim”, o atributo em destaque sugere o posicionamento de afeto negativo, ao mesmo tempo em que o verbo “pensar” aponta um processo mental também indicativo de Afeto. A conjugação do verbo no pretérito imperfeito nos leva a acreditar que a impressão inicial seria desfeita, o que é reforçado pelo trecho em que o aluno se posiciona e diz “eu estava errado sobre isso”. Neste trecho, novamente podemos observar um posicionamento de Afeto, já que ao empregar o pronome pessoal da primeira pessoa do singular – “eu” – a avaliação recai sobre o avaliador, ou seja, o aluno não se refere diretamente à escola, não é ela que está sendo avaliada naquele momento, mas sim ele mesmo. Ou melhor ainda, a avaliação que ele anteriormente fizera da escola. O atributo destacado – errado – é colocado referindo-se a ele mesmo, aluno, como uma forma de “confessar” seu equívoco, o que pode nos levar a pensar que ele acha a escola boa, já que diz estar errado sobre achá-la ruim. No entanto, no decorrer do texto vemos que apesar da

“confissão do seu erro”, o aluno continua fazendo uma avaliação negativa da escola. Ele escreve, por exemplo, “a sala de aula era ruim”. Nesse caso, o atributo em destaque, o mesmo usado para falar da escola anteriormente, não se refere à escola como um todo, embora a sala de aula seja também uma parte da escola. Na sequência, ele acrescenta que a sala era ruim por não ter ar condicionado, fazendo uma crítica à estrutura física da escola, à sua composição estética, mostrando a apreciação que o aluno faz da qualidade da escola, o que lexicalmente se realiza através do atributo “ruim”.

Ao escrever, no entanto, que “a situação da *escola* era precária⁷⁸”, usando mais uma vez um atributo de conotação negativa, sobretudo precedido da construção “[a escola] em vez de melhorar piorou”, acredito ter aí um julgamento implícito que ultrapassa a crítica da estrutura física da escola – deixando, portanto, de ser somente uma apreciação – que agora se estende ao sistema educacional como um todo.

Ao usar atributos como “ruim” (embutido no verbo piorou) e “precária” para descrever não só as dependências da escola, mas também o seu valor moral e ético, parece-nos claro que essa escola não recebe do aluno a aprovação social, na medida em que deveria oferecer melhores condições aos estudantes.

Assim, o aluno parece usar o subsistema de Julgamento, caracterizando a escola sob o ponto de vista de que ela não é especial ou mesmo normal – pelo contrário, encontra-se aquém das (suas) expectativas. Ao mesmo tempo, faz uma avaliação estética da forma, ou melhor, da estrutura da escola e, nesse caso, seu posicionamento estaria muito mais próximo da Apreciação do que Julgamento, como se houvesse uma mistura, ou antes uma sobreposição de valores, o que ressalta a importância de “levarmos em conta o co-texto ao invés de simplesmente analisar item por item” (Martin & Rose, 2007, p. 40)⁷⁹. Por outro lado, o sentimento do aluno em relação à situação por ele exposta sobressai quando ele encerra seu texto escrevendo “espero que a escola melhore”, manifestando seu desejo de que haja mudanças. O verbo em primeira pessoa – *espero* – reforça o posicionamento afetivo autoral (White, 2001) para mostrar o seu próprio desejo de

⁷⁸ Grifos meus.

⁷⁹ Livre tradução do fragmento “So it is important to take co-text into account, rather than analyzing simply item by item.”

que a escola melhore e, de certa forma, reitere seus sentimentos, mostrando não só posicionamentos ético e estético, mas também afetivo.

A perspectiva adotada por esse aluno parece compartilhada por outros colegas seus, como podemos observar nos textos, integralmente transcritos, que se seguem. O texto T2 foi escrito por uma aluna da turma 3009 que já havia ficado retida em uma série do ensino médio e que, em geral, apresentava postura pouco participativa durante as aulas.

T2

Não tenho muito o que falar dessa escola, estudo aqui à um ano e meio e estudo aqui pelo motivo de ser a escola mais perto da minha casa me mudei à pouco tempo estive que estudar aqui.

Aprendi o que tive que aprender, aqui eo que os professores me ensinaram, *não estive momentos marcantes* a unica coisa boa foi ter conhecido novos amigos e de poder terminar os meus estudos coisa que pra mim é fundamental.

Não contribui muito na minha vida so o fato de ter uma escola para estudar e concluir meu ensino medio, **na minha opinião essa escola tem que melhorar e muito.**

No texto T2, a posição do autor do texto T1 parece reiterada. Pode-se dizer que a autora, neste caso, nas três vezes em que se manifesta a respeito escola em seu texto, faz uma avaliação que passa pelos aspectos emotivo, estético e ético. Em um primeiro momento, a jovem escreve: “Não tenho muito o que falar dessa escola”. Embora de maneira menos evidente, este enunciado nos leva a crer que há aí um posicionamento de afeto – menos explícito, é verdade (Cf. Capítulo 5) – na medida em que poderia equivaler, em sentido, a “não sinto nada por essa escola”. A abstenção de falar – nesse caso escrever - sobre a escola pode ser um indício de uma suposta ausência de sentimento pela escola, mesmo porque ela não enumera os motivos pelos quais não quer “falar” da escola, simplesmente afirma não ter o que “falar” da escola. A ausência de comentários pode apontar para a ausência de sentimentos. Se considerarmos que “não sentir” é uma forma de sentir (nada), então poderíamos entender a ausência de sentimento/emoção como uma forma de sentimento. Assim, esta frase mostraria o posicionamento afetivo da aluna em relação à escola, manifestando indiferença.

No segundo momento em que alude à escola, ela escreve: “Não contribui muito na minha vida”. Nesse caso, se pensarmos que o papel da escola é contribuir para a vida ou, minimamente, para a formação do sujeito, pois em nossa sociedade constitui-se na principal agência de letramento escolar (Rojo, 2010),

uma escola que em nada contribui para a vida, como a aluna declara, é uma escola sem valor, que não vale à pena e não é capaz, na medida em que não cumpre seu papel social, no contexto mais amplo de ensino, pois pensamos aqui em uma Avaliação inserida na cultura (Cf. Capítulos 3, 4 e 5). Nesse sentido, percebemos o Julgamento da aluna em relação à escola, já que essa não recebe aprovação social – não é correta – e possui estima social negativa – não é capaz, não é especial.

No terceiro e último momento em que menciona a escola, a aluna escreve: “na minha opinião essa escola tem que melhorar e muito”. Dizer que a escola “tem que melhorar”, assim como no texto T1, equivale a dizer que do jeito que está a escola não está boa, está ruim, aspecto este que é reforçado com a Gradação, lexicalmente realizada através do advérbio de intensidade “muito”: a escola não só tem que melhorar, “tem que melhorar e muito”, ou seja, está muito ruim. Dessa forma, a aluna mais uma vez posiciona-se a respeito da escola, mostrando o Julgamento negativo, em uma avaliação autoral que no nível da léxico-gramática se faz perceber pelo uso do sintagma nominal “na minha opinião”.

A análise destes dois últimos trechos extraídos do texto T2 nos dá mostras de que há uma avaliação da aluna em relação à escola, e que esta avaliação não é positiva. A essa altura, porém, surge certa dificuldade em classificar este posicionamento como Julgamento ou Apreciação. Em consonância com os conceitos expostos e discutidos neste trabalho (Cf. Capítulo 5), por Julgamento entendemos os posicionamentos avaliativos referentes a atos, crenças, valores ou comportamentos humanos. Já a Apreciação expressa uma avaliação – mais voltada para a forma e a apresentação - de objetos, artefatos, processos ou estados de coisas. Se parássemos por aí e entendêssemos a escola como um prédio ou (somente) um espaço físico, ficaria claro que o posicionamento da estudante é de apreciação. Contudo, a escola tal como a compreendemos no âmbito desta pesquisa é mais que um espaço físico, é também um espaço social, ou melhor ainda, uma prática social. Nesse sentido, a escola que busco analisar e vejo avaliada nas palavras de meus alunos, ainda que intrinsecamente, não é “o lócus - ou espaço - em que os educandos vão adquirir, de forma sistemática, recursos comunicativos que lhes permitam desempenhar-se competentemente em práticas sociais especializadas” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 75), mas sim ela mesma uma

prática social. Em outras palavras, essa escola não seria o cenário do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento social do indivíduo, mas o próprio processo em si, ou pelo menos uma parte significativa deste processo. Dessa forma, ao avaliar a “escola”, a aluna não está avaliando apenas o espaço físico do prédio, nem tão pouco é uma avaliação relativa (somente) à forma, mas que leva em conta todo o contexto escolar, envolvendo as ações que ali se desenvolveram, os sujeitos participantes deste contexto, reagindo e interagindo, e as consequências dessas ações, reações e interações. Novamente os subsistemas de Julgamento e Apreciação parecem estar sobrepostos ao se avaliar a escola.

Ao cotejar Julgamento e Apreciação, White (2001) aponta que o primeiro estaria mais voltado para a avaliação de comportamentos humanos, ao passo que a última trataria da avaliação de entidades, incluindo pessoas quando vistas como entidades ao invés de seres com vontade própria. O caso em questão, entretanto, leva-nos a crer que o que se passa é justamente o contrário: não é uma pessoa sendo vista como uma entidade, mas uma entidade que é considerada – e avaliada – como uma “pessoa”. Assim, a avaliação da aluna, ainda que carregue um pouco de apreciação, já que a estrutura da escola não está de todo dissociada desta avaliação, penderia mais para julgamento, uma vez que a “escola” que é avaliada pela aluna passa por um processo de humanização, sendo aproximada de um ser humano. Nesse caso, o que sobressai é a avaliação de seu comportamento, sendo portanto um Julgamento.

Vale destacar que a opinião de que a escola precisa de mudanças se repete em vários textos, mesmo que varie um pouco a maneira como isso é colocado pelos alunos. Alguns escrevem, por exemplo, “espero que a escola melhore” ou “essa escola tem que melhorar” (textos T1 e T2) ou ainda “a escola [...] precisa de muitas melhorias”, “essa escola precisa mudar muita coisa” e “a escola ficaria melhor se houvesse algumas mudanças” (texto T5), entre outras declarações que seguem a mesma direção, conforme veremos nos textos a seguir:

T5

A escola MT é muito boa mas precisa de muitas melhorias, a maioria dos professores são bons. Essa escola precisa mudar muita coisa, mais ensino, disciplina entre outras coisas que a escola tem!

Então é isso **a escola ficaria melhor se houvesse algumas mudanças.**

Podemos verificar neste texto, escrito por uma aluna da turma 3009 que, apesar de frequentar as aulas com certa regularidade, ausentava-se constantemente da sala de aula, que ela não só expõe sua opinião de que escola precisa mudar, mas a reforça, repetindo essa mesma ideia mais duas vezes ao longo de um texto que não é muito grande. No total, a redação contém quarenta e quatro palavras, dispostas em apenas dois parágrafos, considerando que o último consiste em uma única linha. É interessante observar que a aluna inicia sua redação com um misto de avaliação positiva e negativa, um conflito no campo semântico que encontra a realização na léxico-gramática pelo uso de um conectivo com valor adversativo - “mas”. Ao mesmo tempo em que afirma que a escola é boa, emprega a conjunção para indicar a oposição de ideias quando ela complementa que precisa de melhorias.

Cabe aqui ainda uma observação que diz respeito não só à frase de abertura do texto T5, mas que passará por outros trechos, de outros textos. Para começar sua redação, a aluna escreve: “A escola MT é muito boa⁸⁰”.

A essa altura, parece-nos correto dizer que os alunos estão, a todo instante, ao longo de seus textos, avaliando a escola – tanto espaço físico quanto prática social e, nesse sentido, de forma mais ou menos clara, ou explícita, os membros e elementos que compõem essa minissociedade. Entretanto, ao tentarmos caracterizar tais avaliações sob o ponto de vista afetivo, ético ou estético, ou seja, classificá-las como Afeto, Julgamento ou Apreciação, surgem alguns questionamentos. Adjetivos/atributos podem ser considerados marcas lexicais de Afeto (Cf. Capítulo 5) e a aluna faz uso de dois – *boa* e *melhor* – para se referir à escola, o que poderia nos levar a afirmar que ela adota um posicionamento afetivo. Por outro lado, o foco avaliativo, nesse caso, recai não sobre o avaliador (aluna), mas sobre o avaliado (escola). A escola ocupa, nas construções sintáticas, a posição do TEMA, o que nos leva a crer que não se trata de um posicionamento atitudinal de afeto, pois para tanto seria preciso que o foco estivesse sobre o avaliador (Cf. Capítulo 5), ou seja, sobre a aluna. A jovem não escreve, por exemplo, “eu acho que a escola é boa” ou “eu acredito que a escola poderia ser melhor”. Ao situar a escola na posição do TEMA, ela coloca-a em destaque, visto que o TEMA é o ponto de partida da mensagem, é sobre o que efetivamente a

⁸⁰ Grifos meus.

mensagem será (Cf. Capítulo 4), como vemos nas orações destacadas a seguir, onde os termos sublinhados⁸¹ correspondem aos TEMAS:

A escola MT é muito boa mas precisa de muitas melhorias
Essa escola precisa mudar muita coisa
a escola ficaria melhor se houvesse algumas mudanças.

Em outros textos, no entanto, ainda que se refiram à escola, podemos observar que o foco recai muito mais sobre o avaliador (aluno) do que sobre a escola, ficando mais claras as evidências de Afeto, conforme mostram os trechos a seguir⁸²:

nunca vou esquecer da Escola (T6)
nos três últimos anos a minha experiência escolar foi muito boa (T8)
esses três anos estudando no MT posso dizer que aprendi muitas coisas, tanto boas, quanto ruins. (T10)
aqui [na escola] vivi muitas emoções, momentos (T19)

Nos trechos destacados, o Afeto encontra-se realizado, no nível da léxico-gramática, por meio de expressões nominais (*minha experiência; emoções*), processos mentais (*esquecer; aprendi; vivi*) e adjetivos/atributos (*boa; boas; ruins*). No primeiro exemplo, o aluno diz que nunca vai “esquecer da escola”, ou seja, a escola é para ele inesquecível, um adjetivo que muitas vezes traz consigo uma conotação positiva em nossa cultura, oscilando, segundo a classificação das emoções no subsistema Afeto (Cf. Capítulo 5), entre felicidade e satisfação, o que no caso dos texto em questão pode ser corroborado se observarmos o texto como um todo, ou seja, se voltarmos o olhar para todo o contexto, apontando assim um posicionamento de atitude em potencial, já que dependerá ainda da interpretação do interlocutor para ser concretizado como um posicionamento positivo (Cf. Capítulo 5). De modo semelhante, no segundo exemplo, a aluna não faz alusão à escola diretamente, mas ao que ela chama de sua “experiência escolar”. Semanticamente, ao falarmos de experiência, estamos falando de nós mesmos, de como algo nos afetou. Lexicalmente, essa noção é corroborada pelo uso do pronome possessivo em primeira pessoa (*minha*) e o atributo “boa”, que indicam a avaliação presente na frase, realizada por meio da Gradação expressa pelo advérbio de intensidade (*muito*), demonstrando o posicionamento afetivo da estudante. Nos dois exemplos seguintes, os grupos verbais conjugados na primeira

⁸¹ Grifos meus.

⁸² Grifos meus.

pessoa do singular mostram mais uma vez a ênfase colocada sobre o avaliador. O texto T10 é um exemplo de avaliação positiva e negativa ao mesmo tempo, o que comprovamos pelo uso dos atributos (“boas” e “ruins”) colocados em uma estrutura que os compara, colocando-os em grau de igualdade. No texto T19 a jovem é ainda mais emotiva, ao optar pelo verbo “viver” no lugar de “aprender”, por exemplo. A carga emotiva, portanto afetiva desse texto, é reforçada pela construção que a aluna faz, já que ela afirma que viveu “muitas emoções”.

A escola aparece avaliada pelos alunos de forma mais ou menos explícita e mais ou menos direta em todas as redações que integram o *corpus* desta pesquisa, variando, no entanto, a forma como essa avaliação se realiza semântica e lexicalmente nos textos. Ora é avaliado o espaço físico da escola – salas de aula, ventiladores, falta de climatização adequada, entre outras coisas – ora são avaliadas as práticas sociais que se dão dentro da escola, ou melhor ainda, que constroem a escola. Ou seja, a avaliação feita pelos alunos da escola materializa-se sob a forma de Apreciação, ao avaliarem as dependências físicas, a composição, os aspectos estéticos da escola; e também através do Julgamento, quando tratam da aprovação da escola, especialmente usando o critério da capacidade, ou seja, se a escola que eles avaliam foi capaz ou não de cumprir seu papel social, o que nesse caso incluiria o pedagógico. Outras vezes, ainda que se fale da escola, o foco parece recair sobre os avaliadores, ou seja, os alunos, ao serem utilizados sintagmas nominais, pronomes e verbos em primeira pessoa, dando mostras de que ali se encontra um posicionamento afetivo dos alunos em relação à escola.

No tocante aos polos de classificação sociocultural dos sentimentos – positivo ou negativo – é possível observar nas redações que os posicionamentos ficam divididos em quatro classes, a saber: positivo, negativo, positivo e negativo e com um posicionamento menos explícito em relação à escola, já que a avaliatividade está sempre presente, de maneira mais ou menos explícita.

De um modo geral, o posicionamento de atitude dos alunos em relação à escola aparece em seus textos assim distribuído, como mostra a figura a seguir:

| Positivo | Negativo | Positivo e Negativo | Menos explícito |
|----------|----------|---------------------|-----------------|
| 9 | 6 | 7 | 7 |

Figura 23: Posicionamento de atitude em relação à escola

Como podemos verificar, a distribuição mostra maior incidência dos textos com posicionamento positivo. Notamos que ao somar o número de textos teremos um total de vinte e nove, isto porque um dos alunos escreveu sua redação falando de outra escola, já que fora transferido naquele ano.

Para a classificação dos posicionamentos como mais explicitamente positivos, negativos e positivos, negativos ou com posicionamentos menos explícitos, levou-se em conta a presença ou ausência de grupos verbais ou nominais aos quais pode-se atribuir valor avaliativo por receberem em nossa sociedade conotação positiva ou negativa, considerando sempre a importância do contexto. Como exemplo de grupos verbais, destacamos, entre outros, *reclamar*, *esquecer*, *melhorar*, *piorar*, *contribuir*. Este último ilustra a importância do contexto para esta análise, já que, em outra situação, por exemplo, talvez o verbo contribuir e suas flexões não trouxesse uma conotação tão negativa. Entretanto, no contexto em questão, uma escola que não contribui para a vida do aluno pode ser entendida como uma escola ruim, que não cumpriu seu papel social de maneira satisfatória, denotando incapacidade e que, portanto, não recebe estima social. É uma escola que está, de certa forma, sendo julgada como ruim.

Entre os grupos verbais destacados, chamamos a atenção para *reclamar* e *esquecer*, que constituem Processos Mentais⁸³, ou seja, referem-se à representação do mundo interior do autor e a ações que se dão no fluxo de seu pensamento. Seguindo a divisão proposta por Halliday & Matthiessen (2004), esses dois grupos verbais podem ser entendidos como processos mentais de afeição, sobretudo se considerarmos o contexto em que estão inseridos. No trecho “o que tinha pra reclamar já foi resolvido” (T13), o grupo verbal em destaque traz consigo uma avaliação presumidamente negativa, se ao pensarmos que normalmente quando reclamamos de algo estamos fazendo referência a coisas de que não gostamos ou que por algum motivo avaliamos como ruins, ou ainda ambas as coisas. O mesmo

⁸³ Os processos mentais tratam da concepção humana do mundo. Através de sua análise é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um dado texto. Segundo Halliday (1994), são os processos do sentir, os quais incluem processos de percepção (ver, ouvir, perceber etc.); de afeição (gostar, amar, odiar, assustar, agradar etc.); e de cognição (pensar, saber, compreender, perceber, imaginar etc.). Mais tarde, Halliday e Matthiessen (2004) dividiram esses processos em quatro subtipos: processos mentais de cognição, relacionados à decisão e à compreensão (saber, entender, decidir etc.); processos mentais de percepção, relacionados à observação de fenômenos (sentir, observar etc.); processos mentais de afeição, relacionados aos sentimentos (gostar, amar etc.); e processos mentais de desejo (querer, desejar). Os participantes para esse tipo de processo são o Experienciador e o Fenômeno.

ocorre com o processo *esquecer*, da maneira como ele é empregado nos textos, como no trecho “conheci pessoas que nunca vou esquecer” (T18). Em uma construção desse tipo, como são todas em que o grupo verbal *esquecer* se faz presente, o experienciador vê o fenômeno (escola, amigos, professores, seu aprendizado ou simplesmente “coisas” a que se refere) como algo inesquecível, o que, como percebemos no contexto em questão, é muito bom, é merecedor de afeição.

No grupo nominal, podemos citar, entre outras marcas linguísticas, os atributos *boa, melhor, ruim, precária, desorganizada*; modificadores de gradação como *muito* e *pouco* ou de modo como *bem, felizmente* e *infelizmente*; substantivos como *amizade, relacionamento, problemas* e nominalizações como *melhorias, experiência* e *aprendizado*.

A título de exemplo, apresentamos a seguir textos transcritos integralmente representantes dos quatro grupos, apresentados na Figura 23. Lembramos que o que se encontra destacado em negrito, neste momento da análise, são trechos que fazem algum tipo de referência à escola, ao ensino, ao aprendizado ou aprendizagem, ou à experiência escolar.

Os textos T7 e T8 são exemplos nos quais podemos identificar o posicionamento atitudinal positivo em relação à escola. O primeiro foi escrito por um aluno da turma 3008 que raramente faltava às aulas, principalmente depois que começou a namorar uma colega de turma. Entretanto, o interesse demonstrado durante as aulas nem sempre refletia a sua assiduidade. Já o segundo texto foi escrito por uma aluna da mesma turma, que já havia experimentado a retenção em anos anteriores, mas que, apesar disso, circulava frequentemente pelos corredores da escola durante os horários de aula.

T7

Colégio Estadual MTC, *pode-se dizer que minha vida começou **nesta escola simples e humilde***, entrei no 1º ano, *fui jogado para o turno da noite **até ai tudo parecia normal, mais infelizmente , espera, infelizmente?, não eu quiz dizer felizmente*** não tive condições de continuar neste turno pois o bairro era perigoso, então solicitei uma transferência , motivo!?, bom ... eu poderia levar um tiro no caminho daí eu fui trocado e colocado a tarde, ha! bem melhor sentido o calor da tarde no caminho, **o ensino era melhor, professores gentis, explicavam**, mais ainda não dava bem com física, fato!, mais aconteceu o inesperado, *eu me apaixonei “escolarmente”, passei a viver um amor que me fez muito bem, me didiquei* para poder continuar na mesma turma que ela, mais o ano passou e ela mudou de turma, estudei?!, sim mais com um aperto no coração, O 2º ano

passou e eu me declarei para ela, *hoje namoramos, somos felizes juntos, e **agradeço aos professores pelo ensino, este colégio mudou minha Vida!***

T8

Bom, **nos três últimos anos a minha experiência escolar foi muito boa.** *Aprendi muito com os professores, alunos e funcionários da escola, os momentos que marcaram a minha vida foram momentos Com meus amigos, nas horas que nos reunimos para fazer trabalhos em grupos, as brincadeiras, e, etc. *Esse período para mim foi maravilhoso e sentirei muita falta, sinto que poderia ter aprendido muito mais, só que para isso precisaria de muita força de vontade e infelizmente eu não tive.**

No texto T7, o aluno refere-se à escola como “simples e humilde”, no que pode ser tanto Julgamento quanto Apreciação, já que ele poderia estar se referindo especificamente à estrutura física da escola ou ao seu aspecto mais social, o que não fica claro no texto. Contudo, considerando o contexto podemos inferir que ambos os adjetivos têm uma conotação positiva, uma vez que está inserida na construção “[...] minha vida começou nesta escola simples e humilde [...]”. Apesar da simplicidade e humildade da escola, sua vida começou ali.

Ao longo do texto, o caráter positivo da sua avaliação vai sendo reiterado. O aluno organiza uma construção em que “substitui” o advérbio *infelizmente*, com carga semântica negativa, por seu antônimo, *felizmente*, de carga semântica positiva. É interessante observar que o texto todo traz uma carga afetiva grande, que se realiza no nível da léxico-gramática tanto pelo uso dos advérbios citados quanto pela construção “eu me apaixonei”, seguida pelo neologismo “escolarmente”, que o aluno usa para dizer que se apaixonou por uma colega de escola.

Especificamente com relação à escola (ao ensino, nesse caso), ao longo do texto ele faz uma comparação entre dois turnos e conclui que “[no turno da tarde] o ensino era melhor”. Note-se que ele não diz que o turno da tarde era bom, mas sim *melhor*. Ao fazer essa escolha lexical, o autor do texto deixa implícita sua opinião de que, apesar dos fatores externos que o levaram a solicitar transferência de turnos, também considerava o turno da noite bom – o turno da tarde não é bom, ele é *melhor* que o da noite.

O jovem encerra seu texto declarando que a escola mudou sua vida. Embora uma mudança possa ser encarada como algo positivo ou negativo, todo o contexto apresentado nos leva a crer que tal mudança foi positiva. Assim, a escola

é avaliada como capaz (de mudar vidas, por exemplo) e especial exatamente por sua capacidade de fazê-lo. Seguindo os parâmetros de Julgamento, a escola recebe, para ele, estima social e é julgada de forma positiva.

De maneira semelhante, no texto T8 a aluna posiciona-se com relação à escola, mostrando não só Afeto Positivo como também sua posição de que a escola merece aprovação social, através da subcategoria de classificação de Julgamento da propriedade, utilizando o parâmetro de identificação “ela é correta”, como fica claro na primeira frase do texto: “Bom, nos três últimos anos a minha experiência escolar foi muito boa⁸⁴.”

A aprovação, evidenciada pelo uso do atributo *boa*, é ainda reforçada pela gradação de sentimentos com o uso do modificador de intensidade *muito*. Entretanto, como já foi colocado neste estudo, este mesmo exemplo pode ser considerado um posicionamento afetivo, já que os adjetivos podem ser considerados marcas lexicais de Afeto (Cf. Capítulo 5) e o foco recai, nesse caso, tanto sobre o avaliador (aluno) quanto sobre o avaliado (a “experiência escolar”). Este texto, assim como outros, reforça a noção de que o Afeto interliga os subsistemas de Julgamento e Apreciação, já que todos se conectam no campo das emoções, como também já foi discutido nesta pesquisa.

O afeto permeia todo o texto, em construções na primeira pessoa do singular (*aprendi, sentirei, sinto, poderia, precisaria, minha, mim*), mostrando que o foco pende mais para o avaliador. Novamente os processos mentais (Cf. Capítulo 4), porém dessa vez incluem-se processos mentais de cognição (*aprendi*) e de percepção (*sentirei, sinto*). Encontramos ainda outras marcas lexicais de Afeto, como o atributo *maravilhoso* (positivo) e o modificador *infelizmente* (negativo). É interessante observar que o atributo, que traz uma avaliação positiva, é empregado para falar do período em que a aluna esteve na escola, ao passo que o modificador, que traz uma avaliação negativa, está de certa maneira relacionado à postura e ao comportamento da jovem enquanto estudante. Além disso, as construções afiguram-se como bastante emotivas, como nos trechos “momentos que marcaram minha vida” e “esse período para mim foi maravilhoso e sentirei muita falta”.

⁸⁴ Grifos meus.

O posicionamento negativo de atitude pode ser percebido, entre outros, nos textos T1 e T2, que já foram minuciosamente analisados neste trabalho. O texto T17, escrito por um aluno da turma 3009 que já ficou retido em anos anteriores, chamou nossa atenção pelo seu tom de revolta, causada provavelmente pela decepção com as condições da escola, que o aluno estende ao ensino da rede pública em geral.

T17

bom **nos últimos três anos de escola eu aprendi que ta muito longe ainda de o Brasil melhorar o ensino e lastimavel**, praticamente entra sem saber e sai pior ainda **escola pública no Rio de Janeiro não tem condições**, não se aprende nada e acrescenta muito pouco na sua vida melhor mesmo e fazer uma escola privada e seguir a vida.

Há, neste texto, indícios de Julgamento, quando o autor escreve que “o ensino é lastimável⁸⁵”, utilizando um adjetivo de conotação bastante negativa para referir-se não só à sua escola, pelo que podemos deduzir, mas ao ensino nas escolas públicas do Brasil em geral. Além de apontar, como vimos em alguns textos, que a escola não cumpre seu papel social por não ser capaz de contribuir para a vida dos alunos, não merecendo estima social e recebendo Julgamento negativo, ele vai além e afirma que nas escolas públicas brasileiras o aluno deixa a escola “pior ainda” do que quando aí entrou. É uma crítica social forte e bem marcada pela avaliação negativa da escola e do ensino público no Brasil.

Como exemplos de textos que se situam entre avaliação positiva e negativa, destacamos os textos T6 e T9, transcritos de forma integral. O texto T6 foi escrito por um aluno com o perfil semelhante aos demais alunos de sua turma – 3009 – ausentando-se com frequência da sala de aula para participar de atividades na quadra da escola. Já o texto T9 foi escrito por uma aluna da turma 3007 com histórico de infrequência, muitas vezes justificada pelo horário do curso complementar que fazia concomitante ao ensino médio.

T6

*Eu aprendi muitas coisas nessa escola, passei muitos momentos bons. A escola e um pouco desorganizada, mais **tem ótimos professores, professores alegres, divertidos e interessados em ensinar e ajudar o aluno.** Brinquei, rir me divertir com meus amigos. Esses três anos que passei aqui vai ser muito importante para minha vida daqui pra frente. faculdade, Cursos, Trabalhos.*

⁸⁵ Grifos meus.

*Vou guarda esses três anos que passei aqui e nunca vou esquecer **da Escola, amigos e professores.***

T9

*Nesses três últimos anos aprendi muitas coisas novas não só relacionado a escola, **mas também coisas que vou levar para toda a vida.***

Quando se está cursando o ensino médio não aprendemos apenas matérias, aprendemos também como lidar com vários tipos de situações, aprendemos a começar a enxergar o futuro com outros olhos e começamos a saber realmente o que é responsabilidade.

A escola contribuiu um pouco para minha vida profissional e pessoal, mas não foi tão rígida quanto eu imaginava, poderia ter sido melhor, e as condições de estudo também não são as melhores, falta ventilação, detização entre outras coisas.

O texto T6, assim como o texto T5, já analisado neste capítulo, e o texto T9 dão mostras de estarem em um lugar intermediário no continuum entre os polos positivo e negativo. Nos três casos, a oposição de ideias realiza-se lexicalmente através da conjunção adversativa “mas”, que no texto T6 aparece grafado como “mais”, embora possamos depreender do contexto que se trata da conjunção e não do advérbio de intensidade. Vejamos os trechos destacados a seguir⁸⁶.

A escola e um pouco desorganizada, mais tem ótimos professores, professores alegres, divertidos e interessados em ensinar e ajudar o aluno. (T6)

A escola contribuiu um pouco para minha vida profissional e pessoal, mas não foi tão rígida quanto eu imaginava, poderia ter sido melhor, e as condições de estudo também não são as melhores [...] (T9)

No primeiro trecho, extraído do texto T6, o conectivo aponta para a oposição entre o fato de a escola ser desorganizada, o que é um atributo negativo, sobretudo para qualificar uma escola, mas tem ótimos professores, o que é bastante positivo. Nesse sentido, a escola cumpre seu papel e recebe tanto estima quanto aprovação social, segundo os parâmetros de identificação de Julgamento (Cf. Capítulo 5), visto que ela mostra-se capaz (*ótimos professores*), especial (*professores alegres, divertidos*) e correta (*interessados em ensinar*).

No segundo trecho, tirado do texto T9, uma oposição semelhante se faz presente, realizada através da mesma conjunção, “mas”. Em um primeiro momento, a aluna declara que a escola contribuiu, ainda que um pouco, para sua

⁸⁶ Grifos meus.

vida. Contudo, avalia que ficou aquém das suas expectativas por não ser tão rígida e que poderia ter sido melhor, o que se realiza lexicalmente com o emprego do modificador *um pouco* junto à forma verbal *contribuiu*. Como já discutimos nesse capítulo, ao dizer que a escola não contribuiu ou contribuiu um pouco para a vida profissional de um aluno é uma forma menos explícita de avaliá-la negativamente, já que histórica, tradicional e socialmente entende-se que o papel da escola seja o de fornecer bases para a vida adulta, principalmente no aspecto profissional, ressaltando que ainda nos dias de hoje a escola é vista como a principal agência de letramento na nossa sociedade (Cf. Capítulo 2). Outro exemplo é o uso da forma verbal no futuro do pretérito – *poderia* – que aponta uma negatividade modalizada, o que pode ser entendido como uma tentativa de suavizar a avaliação negativa que a aluna faz da escola. Essa tentativa de suavização acontece mais uma vez na mesma oração, quando a aluna diz que “as condições de estudo também não são as melhores”, ao invés de dizer que são ruins. É interessante perceber que embora ambos os textos estejam situados num ponto intermédio do continuum positivo-negativo, no texto T6 a avaliação parece pender mais para o positivo, ao passo que no texto T9 dá sinais de estar mais inclinada para o polo negativo.

Não se pode deixar de abordar um ponto relacionado à geração de dados. Como foi explicitado e discutido no capítulo dedicado aos aspectos metodológicos deste estudo (Cf. Capítulo 6), foi relatado que os textos foram produzidos em sala de aula, ou melhor, durante as minhas aulas de língua portuguesa e, ainda que se tenha esclarecido o interesse acadêmico nas redações, é possível que essas condições tenham, até certo ponto, influenciado os dados. Como veremos na próxima seção, os alunos têm, na maioria dos casos, uma relação afetuosa com seus professores. Assim, é importante ter em mente que eles escrevem para alguém que eles possivelmente querem agradar. Nesse sentido, pode ser difícil fazer uma avaliação mais negativa da escola e talvez seja por isso que a avaliação negativa tenha sido modalizada algumas vezes e outras vezes amenizada com comentários mais positivos.

Outra observação que nos parece imprescindível diz respeito à proposta de produção de texto (Cf. Capítulo 6). O fato de ter sido pedida uma avaliação da escola pode também ter influenciado até certo ponto os dados e, conseqüentemente, os resultados, na medida em que os alunos acabaram se

concentrando em caracterizá-la. Entretanto, vale ressaltar que a mesma proposta orientava os alunos a redigirem um texto dissertativo-argumentativo, o que parece ter sido ignorado se levarmos em conta aspectos como a organização textual dos textos escritos pelos participantes deste estudo, que se afasta bastante da estrutura do tipo de texto pedido e de elementos que ele deve apresentar (Cf. Capítulo 2), tais como a seleção, organização e interpretação de informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista, a demonstração de conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e a elaboração de uma proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. A ausência dos recursos e mecanismos linguísticos que devem estar presentes em um texto do tipo dissertativo-argumentativo nos textos que integram o *corpus* dessa pesquisa nos leva a crer que os alunos desconhecem a estrutura desse tipo de texto e que podem ter a concepção – equivocada - de que escrever uma redação consista (apenas) em lançar ideias no papel, mostrando uma forma ainda bastante rudimentar de produção textual que remete às séries iniciais de escolarização, como se a escrita realmente não tivesse evoluído o suficiente ao longo dos anos da educação formal básica.

É importante sinalizar que a escola não se mostra avaliada somente de forma direta. Entendendo-a como uma prática social, ou ainda como uma minissociedade, a avaliação da escola se dá, mesmo que de modo indireto, através da avaliação feita pelos alunos dos professores, funcionários, direção, dos próprios alunos e do que, de maneira recorrente, aparece em muitos textos descrito como “o aprendizado”. Em outras palavras, a escola é avaliada direta ou indiretamente, por meio dos sujeitos que ali agem, reagem e interagem (Cf. Introdução). Os textos em que a escola aparece indiretamente avaliada, por meio dos sujeitos que a integram e, mais que isso, a constituem, são aqueles que agrupamos como textos com posicionamento menos explícito em relação à escola. É o caso, por exemplo, dos textos T10 e T15, como veremos a seguir. Ambos os textos foram escritos por alunos com histórico de infrequência, o que era geralmente justificado pela necessidade de apresentar-se ao serviço militar.

T10

Bom todos esses três anos estudando no MT *posso dizer que aprendi muitas coisas, tanto boas, quanto ruins.*

*O que foi bom aproveitei, o ruim deixei para trás. Momentos marcantes foram entre a amizade **com os professores** e **com os alunos**, pois nada supera o valor de uma amizade Construída em três anos de MT.*

*Posso dizer que fui bem tratado e sempre com respeito, sei que daqui a um tempo posso esquecer do que aqui vivi, mais **algumas coisas são inesquecíveis.***

T15

Nos meus três últimos anos de aula *eu aprendi muitas coisas*, Como respeita os Companheiros de aula, Cumpri com as obrigações e por ai vai. *Aproveitei muito* conheci pessoas novas conquistei grandes amizades que nunca esquecerei. *Fui ajuda quando precisei e ajudei quando foi preciso, com isso aprendemos a se ajuda.* Em grande parte *eu agradeço aos professores por nos ensinar as regras da vida*, que para você vence nessa vida é preciso estudar e batalhar para você consiga alcançar seu objetivos. E nunca esquecer suas responsabilidades.

Eu tive varios momentos bons que eu nunca vou esquece, e quero guardalo para sempre porque depois vou poder conta as coisas que marcaram minha vida escola.

No texto T10, o aluno faz pouca menção explícita à escola, ficando o foco avaliativo mais sobre si mesmo, mostrando indícios de Afeto, uma vez que ele usa formas verbais em primeira pessoa, como *aprendi, aproveitei, deixei*. Ao empregar esses verbos, aliás, o aluno traz para si grande parte da responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, como no trecho em que escreve “aprendi muitas coisas, tanto boas, quanto ruins. O que foi bom aproveitei, o ruim deixei para trás”. Neste trecho, o aluno relata que, no colégio, aprendeu coisas positivas e negativas, mas confiou em sua capacidade de selecionar, ao dizer que o que foi bom ele aproveitou e o que não foi ele deixou “para trás”. Podemos supor que as coisas ruins às quais o aluno faz menção estão mais ligadas a problemas sociais e interpessoais do que a questões pedagógicas ou cognitivas. Entre as questões sociais que infelizmente hoje estão presentes no cotidiano escolar, principalmente mas não exclusivamente em escolas públicas situadas em bairros da periferia, citamos o tráfico de drogas e todas as suas implicações e a violência dentro e fora da escola, que pode ou não estar associada ao tráfico. O problema da violência, inclusive, é claramente citado em outros textos (“não tive condições de continuar neste turno pois o bairro era perigoso, então solicitei uma transferência [...] eu poderia levar um tiro no caminho” – T7; “acontecia coisas na escola que na direção ninguém sabia ou tinham medo de falar” – T11).

Ainda no texto T10, com uma carga afetiva grande, o aluno segue falando de seus professores e colegas, com os quais diz ter estabelecido relações de

amizade. Ao colocar que “nada supera o valor de uma amizade construída em três anos de MT”, ainda que não seja possível encontrarmos evidências explícitas de julgamento ou apreciação em relação à escola, entendemos que essa frase equivale, em sentido, a dizer que o que ele aprendeu na escola, seja no campo cognitivo ou afetivo, é insuperável, se aceitarmos que a expressão “nada supera” tem o valor semântico do atributo “insuperável”. Para confirmar sua posição, ele finaliza declarando que “algumas coisas” – o que inclui todo o seu processo de aprendizagem – “são inesquecíveis”.

No texto T15, acima, o aluno fala de seu aprendizado na escola, porém muito mais focado nas relações interpessoais do que no aprendizado de conteúdos escolares propriamente ditos. De modo semelhante ao que ocorre no texto T10, a avaliação da escola, nesse caso, é feita através da afetividade presente em suas próprias experiências pessoais, tanto em um contexto pedagógico ou cognitivo quanto interpessoal ou relacional, mas principalmente nestes últimos (respeitar os colegas, cumprir as obrigações, entre outros).

No conjunto dos textos analisados, seja na macro ou na microanálise (Cf. Capítulo 6), o que vemos é uma escola que aparece avaliada de múltiplas maneiras, ou melhor, que aparece avaliada sob três perspectivas diferentes, pelo menos. De um lado, a escola enquanto estrutura física, o prédio, as instalações, a falta de climatização em um bairro onde se atingem as temperaturas mais altas no estado do Rio de Janeiro. Nesse aspecto, podemos dizer que a escola é sempre avaliada negativamente. Como estes fatores estão ligados a valores estéticos, de acordo com o que procuramos mostrar ao longo dessa seção, a escola aparece avaliada sob as categorias de Apreciação, recebendo uma avaliação negativa: ela é feia, mal conservada, quente. Por outro lado, surgem também nos textos critérios de avaliação mais relacionados ao Julgamento, pois avaliam a escola de acordo com parâmetros éticos, que tratam da estima e da aprovação social. Percebemos que aí as opiniões se dividem e o julgamento que os alunos fazem da escola ora pende para o positivo, ora para o negativo – declarações como “ela é boa, mas tem que melhorar” é uma constante em muitos textos analisados. Esse conflito de opiniões é sempre marcado lexicalmente pelo uso da conjunção adversativa “mas”. Para alguns, no entanto, a escola recebe um Julgamento explicitamente negativo. Quando vemos em um texto, por exemplo, que a escola não contribuiu em nada para a vida do aluno, acreditamos que ela não atende a critérios de

Julgamento como propriedade, capacidade e normalidade, pois uma escola que não acrescenta à vida de um indivíduo não pode ser considerada correta, capaz (de cumprir seu papel) e tampouco especial. Para esses alunos, a escola não é boa, é desorganizada e deixa a desejar no tocante ao ensino propriamente dito, ou seja, ela não cumpre o seu papel social como agência de letramento escolar, o que é mais tarde mostrado no desenvolvimento desta análise (Cf. Capítulo 7, seção 7.2), e os alunos demonstram essa percepção, de forma mais ou menos explícita. Em alguns casos, o sentimento de decepção com relação à escola é tão grande que chega a gerar um sentimento de revolta que se estende às demais instituições públicas de ensino, como vemos no texto T17.

Mas há ainda uma terceira escola, mais personificada do que aquela que aparece avaliada segundo os parâmetros do Julgamento. Sua avaliação é permeada de Afeto, é a escola que ensina “as coisas da vida”, a se relacionar, a ter responsabilidades, a obedecer às regras. Nesse sentido, ela ou substitui ou se funde à família, na medida em que muitas vezes cumpre o papel de educar num sentido mais amplo, que consiste em transmitir valores morais e éticos, além de unicamente dar instrução formal. Essa escola é vista com carinho, é inesquecível, é insuperável. Essa escola não é, ela “acontece” nas relações sociais, sobretudo com os colegas e professores. Apesar disso, os alunos reconhecem as falhas e a necessidade de mudanças, tanto estéticas quanto éticas. De forma análoga, reconhecemos os defeitos daqueles que amamos, sem contudo deixar de amá-los e reconhecer sua importância em nossas vidas.

Nas próximas seções, nos debruçaremos sobre os textos onde a avaliação está voltada de maneira mais explícita para os sujeitos participantes e constituintes da escola – alunos e professores.

7.1.2

Os professores

Conforme já apontamos, não é só a escola enquanto espaço físico que aparece avaliada nas redações dos alunos que participam desta pesquisa. A avaliação da escola enquanto uma minissociedade ou como uma prática social

aparece entremeada da avaliação dos sujeitos que se fazem presentes nas interações, que têm lugar na escola ao mesmo tempo em que a compõem.

Os trechos a seguir ilustram posicionamentos dos alunos a respeito dos professores e das relações construídas com eles neste ambiente.

alguns professores muitos bons como a professora Lívia. (T4)
 Aprendi muito com os professores (T8)
 conheci ótimos professores, [...] as aulas melhoraram (T14)
 eu agradeço aos professores por nos encinar as regras da vida (T15)
 muitos professores são legais, alguns até que fiz amizade (T16)
 Aprendi bastante coisas com os professores, que vou levar pra vida inteira. [...]
 alguns professores são ótimos, são tão legais que posso dizer, que são mais que “professores” pra mim! (T21)
 possui professores excelentes. (T23)
 Tive uma aprendizagem com bons professores, apesar de um ou outro faltar. (T26)
 Até professores bacanas que jamais serão esquecidos. Como por exemplo a professora Lívia que foi uma mãe para agente as vezes ela dava esporro mas era para nosso bem. (T29)

Podemos verificar que a avaliação dos professores em geral é positiva e em muitos casos contribui para a avaliação positiva da escola como um todo, não sob os critérios de Apreciação, já que não agrega valores estéticos, mas de Julgamento, ao considerarmos o seu aspecto mais social e ético. Na verdade, entre os 23 (vinte e três) textos em que os professores são citados, apenas 2 (dois) – T4 e T26 - trazem uma avaliação não muito positiva dos professores. Entretanto, mesmo nesses textos há uma espécie de equilíbrio entre avaliação positiva e negativa. O texto T4 foi escrito por um aluno da turma 3008 com histórico de infrequência atribuída à necessidade de trabalhar. Já o texto T26 foi escrito por um aluno assíduo e pontual, também da turma 3008.

T4

Meus anos de aprendizado no MT.

Em todos esses 3 anos que estudei no MT, *vivi momentos bons e ruins, conheci pessoas novas, companheiros (as) para vida toda*, ***alguns professores muitos bons como a professora Lívia.***

Por outro lado desorganizados em alguns aspectos, Já fiz coisas e vi outras também fazendo como em qualquer outro colégio mas que ***poderiam ter sido evitadas para nosso colégio ser um dos melhores.***

T26

Aprendizado no MT

Quando comecei nessa escola muitas pessoas diziam que não era organizada, com o passar dos anos fui vendo que não era bem assim. Tive uma aprendizagem com bons professores, apesar de um ou outro faltar.

Com esses tres anos fui fazendo novas amizades e encontrando velhos amigos .
 Meu primeiro ano até me surpreendeu me familiarizei rapidamente pelo fato de reencontrar antigos amigos que ja tinha estudado.

No meu segundo ano foi bem mais tranquilo conheci bastante pessoas.

Agora muito feliz por terminar meu ensino Médio, uma etapa de grande importancia para um emprego no futuro, adquirir uma grande experiencia isso conta muito.

Vejamos um trecho do texto T4:

alguns professores muitos bons como a professora Lívia.
Por outro lado desorganizados em alguns aspectos

Embora não estando na mesma estrutura sintática como deveriam, podemos notar que as duas orações formam uma parataxe e deveriam estar em um único período composto. Logo, inferimos que o atributo “desorganizados”, de sentido mais negativo, especialmente se pensarmos no papel social do professor e nas expectativas em torno de sua figura, refere-se aos professores (alguns), em contraste com a expressão “muito bons”, formada por um atributo de acepção positiva – *bons* – que também se refere aos professores, intensificado pelo modificador – *muito* – que consiste em uma realização lexical do grau de intensidade da qualidade, dentro da categoria força do sistema da Gradação (Cf. Capítulo 5).

O mesmo se dá no texto T26:

com bons professores, apesar de um ou outro faltar.

O aluno opina que os professores são bons, mas usa um conectivo de valor concessivo e completa que “um ou outro (professor)” falta ao trabalho. Os professores “desorganizados” ou pouco assíduos não merecem estima ou aprovação social, recebendo Julgamento negativo, mas podemos inferir, através da avaliação feita pelos alunos, que eles constituem a minoria.

Na maioria dos textos os professores são considerados mercedores de estima e aprovação social, pelos parâmetros de identificação de Julgamento (sublinhados), como podemos observar, por exemplo, nos trechos dos textos T4 e T23⁸⁷:

alguns professores muitos bons (T4)
 [a escola] possui professores exelentes (T23)

⁸⁷ Grifos meus.

Os atributos de conotação positiva – *bons* e *excelente* – constituem marcas de Julgamento positivo dos professores, ressaltando que o adjetivo *bons* tem a gradação alta, conferida pelo advérbio *muito*. Assim, vemos que são avaliados praticamente da mesma forma, se considerarmos que *muito bons* pode equivaler, em sentido, a *excelentes*. Ainda que não seja uma equivalência total, são sentidos bastante próximos.

Nos demais exemplos, aos professores e em alguns casos aos funcionários da escola também é atribuída avaliação positiva. Contudo, nestes casos, mais do que nos outros, o afeto aparece mais marcadamente entrelaçado ao julgamento. Tomemos os trechos dos textos T14, T21 e T29⁸⁸ como exemplo, onde as marcas de julgamento aparecem sublinhadas enquanto as de Afeto estão em negrito.

conheci ótimos professores (T14)

Aprendi bastante coisas com os professores, que **vou levar pra vida inteira.**

alguns professores são **ótimos**, são **tão legais** que posso dizer, que **são mais que “professores” pra mim!** (T21)

Até professores bacanas que **jamais serão esquecidos**. Como por exemplo a professora Livia que **foi uma mãe para agente** as vezes ela dava esporro mas era para nosso bem (T29)

No exemplo T14, a avaliação é sobre os professores, a quem é atribuído o adjetivo *ótimo*. O foco, porém, está dividido entre avaliador (aluno) e o(s) avaliado(s) (professores), já que o grupo verbal usado está em primeira pessoa – *conheci*. Dizer que os professores são *ótimos* pode ser tão importante quanto dizer que ele, aluno, os conheceu.

Fato semelhante ocorre no texto T21, onde além das marcas de afeto mais convencionais, observamos que a aluna usa expressões como “vou levar pra vida inteira”, ou ainda “são mais que ‘professores’ pra mim!”, que em termos semânticos possuem um carga afetiva muito alta. No primeiro caso, alguém que se pressuponha levar para toda a vida é alguém que marcou bastante, que poderá ser inesquecível. Levando em conta os demais adjetivos em torno dessa declaração – *ótimos*, *tão legais* – podemos concluir que os professores deixaram um legado emocional positivo para essa jovem e que receberam Julgamento positivo, recebendo aprovação e estima social, já que são considerados por ela corretos, o que lexicalmente se realiza pelo adjetivo *ótimo* e especiais, o que percebemos não

⁸⁸ Grifos meus, sendo os sublinhados marcas de Julgamento, enquanto os negritos marcas de Afeto e sublinhado e negrito indicando ambos.

só pelo uso do adjetivo *legais*, com gradação alta pelo advérbio *tão*, como também pelas expressões “vou levar pra vida inteira” e “são mais que ‘professores’ pra mim!”.

No trecho do texto T29 esse sentimento parece compartilhado, quando o aluno declara que os professores “jamais serão esquecidos”. Ainda que se tenha usado uma construção na voz passiva e, nesse caso, sintaticamente o foco não está no avaliador, insisto que ao dizer que alguém dificilmente será esquecido, estamos colocando aí muito de nossas emoções e sentimentos, ou seja, de nosso Afeto. Mais adiante, ele acrescenta uma expressão de grande valor afetivo também. Ao falar sobre a professora, ele a eleva ao *status* de mãe na sua avaliação (“a professora Livia que foi uma mãe para agente”), mostrando grande estima, pois certamente essa professora é para ele muito especial.

Na avaliação dos alunos, os professores são caracterizados em sua maioria de maneira positiva, por meio de adjetivos de conotação positiva, sendo possível verificar ainda variações gradativas – eles são bons, muito bons, ótimos e até excelentes. Além do lado afetivo muito presente na avaliação dos professores, que chegam a ser comparados a amigos e a membros da família, eles também são considerados capazes de desempenhar sua função de ensinar ou de transmitir conteúdos, sendo merecedores, dessa forma, de estima social, portanto recebendo Julgamento positivo.

7.1.3

Os colegas

Tanto quanto os professores, os colegas e, mais que isso, as relações de amizade construídas no ambiente escolar, aparecem avaliadas a todo momento, reforçando não só o caráter social da escola, como a escola que, para eles, é um lugar para socialização, talvez tanto quanto para a assimilação de conhecimentos teóricos. Os trechos a seguir, dos textos T4, T14, T15, T16, T20, T21, T23, T26, T29 E T30⁸⁹ ilustram esse posicionamento:

⁸⁹ Grifos meus, sendo os sublinhados marcas de Julgamento, enquanto os negritos marcas de Afeto e sublinhado e negrito indicando ambos.

conheci pessoas novas, **companheiros (as) para vida toda** (T4)
fiz muitas **amizades**, Com o tempo, fui fazendo amizades, (T14)
conheci pessoas novas **conquistei** grandes **amizades que nunca esquecerei**. (T15)
fiz novas **amizades** e são esses **amigos que vou levar para toda a vida**. (T16)
sempre em minha memória, [...], os amigos, todos. (T20)
conheci **pessoas maravilhosas** e **amigos verdadeiros que jamais irei esquecer**. (T21)
conheci **verdadeiros** amigos professores(as) e **amigos(as)**, **conheci** meu **namorado**.
conheci minha **irmã** de consideração e **um amigo que sempre estão comigo**. (T23)
Com esses tres anos fui fazendo **novas amizades** e encontrando **velhos amigos**. (T26)
fiz grandes amizades amigos que jamais vou esquecer. (T29)
o **bom relacionamento** com alunos, (T30)

Assim como ocorreu nos trechos que faziam alusão aos professores, a avaliação dos colegas mescla julgamento e afeto na medida em que muitas vezes o foco está no avaliador, o que se realiza no léxico pelo emprego de grupos verbais na primeira pessoa – *conheci, fiz [amizades], conquistei* – ao mesmo tempo em que a avaliação mais forte recai sobre o outro. É possível estabelecer uma analogia entre a avaliação feita a respeito dos professores e das relações de amizade estabelecidas no ambiente escolar. Do ponto de vista ético, os colegas, assim como os professores, são avaliados positivamente segundo os parâmetros de identificação de julgamento, ou seja, recebem Julgamento positivo. É interessante notar ainda que tanto os professores quanto as amizades conquistadas serão presumidamente inesquecíveis, o que no nível lexical se realiza através do uso de expressões que, semanticamente, equivalem ao atributo “inesquecível”, como pretendemos mostrar na figura a seguir:

| Itens lexicais extraídos do texto | Equivalência semântica |
|-----------------------------------|------------------------|
| para vida toda | Inesquecíveis |
| nunca esquecerei | |
| vou levar para toda a vida | |
| sempre em minha memória | |
| jamais irei esquecer | |
| jamais vou esquecer | |

Figura 24: Equivalência semântica dos itens lexicais extraídos do texto

Acredito ser importante termos em mente que os textos que integram o *corpus* dessa investigação e vêm sendo analisados foram escritos por adolescentes e são bastante comuns nessa fase da vida o exagero, os extremos, além de certa tendência a crer que as coisas serão realmente eternas. Todavia, é igualmente comum a rebeldia, principalmente contra instituições e figuras que possam estar

relacionadas a algum tipo de autoridade, como professores, por exemplo. Com exceção do texto T17, esse sentimento não foi encontrado em nenhum outro texto. O que queremos dizer é que se os arroubos de emoção com os quais muitas vezes nos deparamos nos textos podem ser atribuídos à idade dos escritores, teríamos que contar também com a resistência em tecer elogios à escola ou aos professores. Entretanto, o que ocorre é justamente o contrário: a avaliação feita pelos alunos dos sujeitos com os quais interagem na escola é permeada de emoção e de afetividade positivas, conforme temos procurado mostrar, sejam esses sujeitos seus colegas ou professores.

É interessante que em alguns casos esses membros da sociedade escola são comparados a membros da família, como a professora que é “como uma mãe” ou da amiga que é uma “irmã de consideração”, o que é uma questão cultural no Brasil. Tais caracterizações podem estar relacionadas, ainda que de forma inconsciente da parte dos alunos, ao fato de a escola estar cumprindo cada vez mais o papel que outrora era atribuído à família, isto é, a função de passar valores morais e éticos.

7.1.4

Os alunos por eles mesmos

Tão interessante quanto verificar a avaliação que os alunos fazem de sua escola, de seus professores e de seus colegas, é observar a avaliação que fazem deles mesmos. Em alguns textos, como o T3, por exemplo, o autor mostra-se muito focado em suas próprias experiências. Essa redação foi escrita por um aluno que, como ele mesmo colocará, já passou pela retenção em anos anteriores. Embora não atenda à proposta do texto dissertativo-argumentativo, apresentando muitos elementos de um texto narrativo, esse texto é bem organizado e bem estruturado.

T3

Minha experiência escolar no ensino médio começou em 2008, quando ingressei no Colégio Estadual MTC. No primeiro ano *não tive problemas para me socializar*, já que

Todos que estudaram comigo no ginásio foram para outro colégio. Passei sem problemas. No ano seguinte, tudo deveria se repetir. Mas não foi o que aconteceu.

Concorri a uma vaga como menor aprendiz Na Eletrobrás, onde era remunerado e fazia um curso no Senai Laranjeiras. Foi muito bom para mim, profissionalmente, *mas infelizmente me atrapalhou muito com a escola e acabei repetindo de ano. Mas na segunda tentativa acabei passando, com um pouco de dificuldade, mas passei.* Agora, no último ano, *eu deveria tomar como lição os anos anteriores, em que passei sufoco, mas infelizmente não foi assim.* Comecei bem o ano, mas *acabei caindo no relaxamento* denovo. Agora me encontro novamente nessa situação, mas *acredito que vou superar e levar essa lição pra minha vida.*

Nunca relaxar em qualquer situação que seja, *pois lá no fim, sou eu quem me prejudico.*

O aluno fica voltado quase que inteiramente para as suas experiências e para o modo como isso interferiu no seu desempenho escolar, deixando claras evidências de Afeto. A expressão escolhida para iniciar o texto – “minha experiência” – pode ser indicativa da presença de Afeto, visto que ao falarmos de experiências muitas vezes adentramos o campo das emoções. Apesar de a escola ser citada, os relatos estão mais voltados para si, sem nenhum exemplo lexical de avaliação explícita da escola, seja sob o ponto de vista ético ou estético, do ensino que lhe foi oferecido ou da aprendizagem especificamente escolar, ou melhor, de conteúdos. O que encontramos são grupos verbais em primeira pessoa do singular (*ingressei, tive, passei, concorri, [eu] era, [eu] fazia, acabei, [eu] deveria, comecei, me encontro, acredito*), bem como pronomes, também na primeira pessoa do singular (*minha, comigo, mim, me, eu*) evidências linguísticas que sinalizam a carga afetiva do texto, ao mesmo tempo em que este se afasta cada vez mais da proposta de produzir um texto dissertativo-argumentativo. O foco no avaliador e em suas experiências confere ao texto um tom muito mais narrativo do que argumentativo.

De modo semelhante, no texto T12 o autor também se mostra muito voltado para suas experiências pessoais, algumas que tiveram lugar na escola ou durante o ciclo do ensino médio, mas não necessariamente relacionadas ao seu aprendizado ou ao papel da escola na sua vida enquanto agência de letramento, como vemos a seguir. O aluno é homoafetivo e muitas vezes relatou, durante as aulas, sua experiência de assumir sua sexualidade, o que ocorreu durante o ensino médio, entre o primeiro e o segundo ano.

T12

Minha vida ao Entrar nesse Colegio e ao Começar meu Ensino medio foi tudo muito complicado pra mim por que Sempre sofri com preconceitos no meu primeiro ano pra

mim foi um ano mais vergonhoso porque ali naquela turma eu era o mais “guardado” em tudo e *sempre passava por chacota de todo lado*, mas no Segundo ano os preconceito foram acalmados mas no segundo ano aprender a respeitar as diferenças, E não criticar ninguém antes de conhecer. *No terceiro ano pra mim foi o melhor de toda minha vida que vou guardar pra sempre no ano de 2011 meu terceiro ano a Escola e os alunos já Estavam acostumados comigo e pra mim foi melhor em tudo.*

Eu aprender de tudo nesse colégio: aprender coisas ruim e coisas boas como zelar uma amizade, meus momentos marcantes foram muitos.

Mais o único que fica mas brilhante na minha cabeça foi quando eu dei minha obrigação no Candomblé que tive que vim pro colégio de outro “jeito”

Mais **minha opinião de tudo isso é que o colegio Em si É ótimo pra quem quer que seja bom.**

É apesar de tudo Sentirei falta desses ultimos três anos.

Embora tratem de experiências em diferentes campos da vida – o texto T3 traz relatos sobre o início da vida profissional do aluno e da interferência disso na sua vida escolar, ao passo que o texto T12 aborda questões relativas à vida pessoal do aluno – ambos os textos encontram-se focados no avaliador, trazendo grupos verbais e pronomes na primeira pessoa do singular. Assim como acontece com o texto T3, o texto T12 adquire um tom cada vez mais narrativo, afastando-se da estrutura de um texto argumentativo, o que pode nos levar a crer que quanto mais afetivo for um texto, mais dificilmente ele atenderá aos requisitos de uma argumentação, trazendo recursos e elementos que o aproximem mais de outros tipos de texto, como o narrativo, por exemplo.

Dessa forma, no que concerne a identificação e classificação dos posicionamentos de ATITUDE em relação à escola e a todos os atores envolvidos de forma mais ou menos direta nos processos sociais e pedagógicos que têm lugar nesse ambiente, foi possível perceber que o Afeto perpassa toda a avaliação, principalmente – mas não exclusivamente – sob os pontos de vista éticos, o que nos parece bastante lógico e coerente, não só por alinharmos-nos com Martin (2001) para dizer que toda avaliação está, de certo modo, interligada no campo das emoções, mas por acreditar que todas as relações humanas são fundamentadas em emoções e sentimentos.

Os dados analisados e discutidos até aqui nos apontam os caminhos que nos permitem responder à primeira pergunta desta pesquisa, Que avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem? Observamos que as avaliações que os estudantes fazem da sua escola, ressaltando que a “escola” a qual eles fazem referência nem sempre é a escola enquanto lugar ou estrutura física, mas uma

escola “personificada”, em um sentido mais amplo do ambiente escolar (Halliday & Hasan, 1989), é uma avaliação predominantemente positiva, sendo possível identificar tanto posicionamentos atitudinais positivos quanto negativos e positivos e negativos ao mesmo tempo. Verificamos também que a avaliação da experiência escolar está ligada à avaliação de professores e colegas, sempre avaliados de forma positiva, recebendo estima e aprovação social, endossando nossa concepção de que a escola é, para estes jovens, mais que um espaço físico e muito mais que o lugar onde vão para adquirir conhecimentos “técnicos” ou “teóricos”, mas é acima de tudo um ambiente social e de socialização. Na verdade, foi possível verificar que os textos onde os alunos posicionam-se de maneira positiva em relação à escola são, majoritariamente, aqueles mais focados em suas experiências nos níveis pessoal e social. Ao mesmo tempo, nos textos em que a escola aparece avaliada negativamente, essa avaliação negativa recai sempre sobre o papel da escola como agência de letramento, isto é, como instituição responsável por transmitir conteúdos e conhecimentos técnicos ou tecnológicos. Mesmo nesses textos, a avaliação da experiência pessoal e do relacionamento com professores e colegas é geralmente positiva. A partir disso, concluímos que a escola que recebe avaliação positiva é a escola como espaço de troca e de interação social, a escola mais “humanizada”, que encontra sua materialização nos sujeitos participantes desta prática social. Por outro lado, ao avaliarem o papel da escola como agência de letramento escolar, a avaliação prevalecente é negativa.

Em seguida, para responder à pergunta (2) De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar? as redações serão corrigidas de acordo com as competências propostas nas matrizes de referência do ENEM (Cf. Capítulo 2), procurando avaliar a qualidade da escrita e identificar aspectos constituintes de letramento escolar (Rojo, 2010), considerando a série em que estes alunos encontram-se alocados, isto é, o último ano do que é considerado a educação básica no Brasil. Posteriormente, buscaremos levantar questões que tratem da inclusão e da exclusão social.

7.2

Escrita e letramento escolar

Neste capítulo, dedicado à análise de dados, as redações escritas pelos alunos já foram analisadas à luz dos pressupostos da Avaliatividade (Cf. Capítulo 5).

Em um segundo momento, as mesmas redações foram corrigidas de acordo com a Matriz de Referência para Redação do ENEM 2013 (Cf. Capítulo 2), conforme os procedimentos explicitados no capítulo dedicado à metodologia desta pesquisa (Cf. Capítulo 6).

Ao nos voltarmos para os dados apresentados neste estudo (Cf. Capítulo 2) a respeito do desempenho dos alunos oriundos de escolas estaduais no ENEM nos anos de 2010, 2011 e 2012, ou seja, os últimos três resultados divulgados, notaremos que a média das provas objetivas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que contempla, entre outros, o estudo da Língua Portuguesa, avaliando a habilidade de leitura, bem como a média geral das provas objetivas, está muito próxima da pontuação mínima exigida pelo MEC para que se obtenha o certificado de conclusão do ensino médio, lembrando que no caso das provas objetivas o mínimo exigido são 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos. O mesmo ocorre com as notas da redação, ressaltando que nesse caso o mínimo exigido são 500 (quinhentos) pontos (Cf. Capítulo 2).

| Ano de realização do ENEM | Taxa de part. | Objetiva de LCT | Média das provas objetivas | Média Redação | Média Total |
|----------------------------------|----------------------|------------------------|-----------------------------------|----------------------|--------------------|
| 2010 | 45,02% | 512,38 | 505,83 | 586,79 | 545,57 |
| 2011 | 60,07% | 527,40 | 493,33 | 534,87 | 514,10 |
| 2012 | 61,33% | 498,18 | 501,10 | 521,35 | 511,23 |

Figura 25: Resultados das escolas estaduais no ENEM 2010, 2011 e 2012

A proximidade das médias das escolas estaduais ao mínimo estabelecido para a certificação, sobretudo a média das notas objetivas no ano de 2011 (493,33) e a média de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e da redação no ano de 2012 (498,18 e 521,35, respectivamente) pode nos levar a supor que entre os alunos que realizaram a prova, alguns não atingiram esse mínimo. Como se trata de médias, é possível que alguns tenham alcançado um pouco mais de

quatrocentos e cinquenta pontos, no caso das provas objetivas, e quinhentos pontos na redação, enquanto outros um pouco menos. Todavia, como não se tem acesso a notas individuais, essa hipótese ficará apenas no campo da suposição, embora seja uma possibilidade bastante plausível e que deva ser cogitada.

No caso específico dos alunos participantes desta pesquisa, meus alunos no ano letivo de 2011, os textos escritos que foram gerados como dados para este estudo foram corrigidos de acordo com os procedimentos adotados, já expostos e discutidos (Cf. Capítulo 6), ressaltando mais uma vez que tal avaliação foi feita levando em consideração os critérios e a escala de pontuação propostos na Matriz de Referência para Redação do ENEM. A figura a seguir apresenta as notas atribuídas às redações por todos os professores:

| Texto | PP | P1 | P2 | P3 | P4 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| T1 | 160 | 240 | 200 | 680 | 360 |
| T2 | 160 | 240 | 200 | 560 | 320 |
| T3 | 160 | 360 | 240 | 880 | 240 |
| T4 | - | - | - | - | 320 |
| T5 | - | - | - | - | 320 |
| T6 | - | - | - | - | 280 |
| T7 | 120 | 400 | 200 | 480 | 160 |
| T8 | - | - | - | - | 320 |
| T9 | 280 | 280 | 280 | 680 | 360 |
| T10 | 120 | 240 | 160 | 560 | 320 |
| T11 | 160 | 320 | 240 | 800 | 440 |
| T12 | 40 | 240 | 120 | 400 | 240 |
| T13 | 120 | 200 | 120 | 360 | 280 |
| T14 | 240 | 320 | 240 | 800 | 480 |
| T15 | 160 | 200 | 200 | 520 | 200 |
| T16 | 120 | 240 | 160 | 760 | 280 |
| T17 | - | - | - | - | 160 |
| T18 | 280 | 320 | 280 | 680 | 480 |
| T19 | 280 | 320 | 320 | 680 | 360 |
| T20 | 80 | 240 | 120 | 560 | 280 |
| T21 | 160 | 320 | 200 | 640 | 340 |
| T22 | 120 | 280 | 160 | 520 | 360 |
| T23 | 200 | 200 | 200 | 560 | 440 |
| T24 | 120 | 120 | 120 | 360 | 160 |
| T25 | 80 | 40 | 80 | 280 | 160 |
| T26 | 120 | 120 | 120 | 600 | 360 |
| T27 | 240 | 240 | 240 | 760 | 320 |
| T28 | 120 | 200 | 160 | 680 | 360 |
| T29 | 120 | 200 | 160 | 360 | 320 |
| T30 | 240 | 400 | 280 | 520 | 320 |

Figura 26: Notas atribuídas às redações dos alunos participantes da pesquisa.

Seguindo os procedimentos de análise adotados para esse estudo, a menor e a maior notas foram eliminadas, para que chegássemos a uma média, o que é mostrado na figura a seguir⁹⁰:

| Texto | PP | P1 | P2 | P3 | P4 | MÉDIA |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--------------|
| T1 | 160 | 240 | 200 | 680 | 360 | 266,6 |
| T2 | 160 | 240 | 200 | 560 | 320 | 253,3 |
| T3 | 160 | 360 | 240 | 880 | 280 | 293,3 |
| T4 | - | - | - | - | 320 | 0 |
| T5 | - | - | - | - | 320 | 0 |
| T6 | - | - | - | - | 320 | 0 |
| T7 | 120 | 400 | 200 | 480 | 160 | 253,3 |
| T8 | - | - | - | - | 360 | 120 |
| T9 | 280 | 280 | 280 | 680 | 400 | 320 |
| T10 | 120 | 240 | 160 | 560 | 320 | 240 |
| T11 | 160 | 320 | 240 | 800 | 440 | 333,3 |
| T12 | 40 | 240 | 120 | 400 | 240 | 200 |
| T13 | 120 | 200 | 120 | 360 | 280 | 200 |
| T14 | 240 | 320 | 240 | 800 | 520 | 360 |
| T15 | 160 | 200 | 200 | 520 | 200 | 200 |
| T16 | 120 | 240 | 160 | 760 | 280 | 226,6 |
| T17 | - | - | - | - | 200 | 0 |
| T18 | 280 | 320 | 280 | 680 | 480 | 360 |
| T19 | 280 | 320 | 320 | 680 | 400 | 346,6 |
| T20 | 80 | 240 | 120 | 560 | 280 | 213,3 |
| T21 | 160 | 320 | 200 | 640 | 360 | 293,3 |
| T22 | 120 | 280 | 160 | 520 | 360 | 266,6 |
| T23 | 200 | 200 | 200 | 560 | 480 | 293,3 |
| T24 | 120 | 120 | 120 | 360 | 160 | 133,3 |
| T25 | 80 | 40 | 80 | 280 | 160 | 106,6 |
| T26 | 120 | 120 | 120 | 600 | 360 | 200 |
| T27 | 240 | 240 | 240 | 760 | 320 | 266,6 |
| T28 | 120 | 200 | 160 | 680 | 360 | 240 |
| T29 | 120 | 200 | 160 | 360 | 320 | 260 |
| T30 | 240 | 400 | 280 | 520 | 320 | 333,3 |

Figura 27: Médias das notas atribuídas às redações

Ao verificarmos as médias das redações, observamos que nenhuma obteve média igual ou superior a 500 pontos, ou seja, nenhuma atinge o mínimo requerido para certificação do ENEM, já que a média mais alta alcançada foi 360

⁹⁰ Os traços que aparecem em algumas células equivalem à falta de notas, ou melhor, a não atribuição de uma nota, devido aos critérios estabelecidos na Matriz de Referência para a não atribuição de nota zero à redação e conseqüente eliminação do concurso.

pontos. Algumas, inclusive, ficam muito aquém, não chegando a 50% do mínimo, o que equivaleria a 25% do total de pontos.

A ideia inicial nesta pesquisa era classificar os textos como bons, médios ou fracos, de acordo com as médias. No entanto, considerando o critério adotado, de que o texto deveria obter pelo menos 500 pontos na avaliação, não é possível dizer que há bons textos ou mesmo médios. Assim, ao invés de usar a classificação em bons, médios ou fracos, preferiu-se dividir os textos em três níveis – nível 1, nível 2 e nível 3, como mostra a figura a seguir:

| Nível | Média | Textos | Total de textos |
|---------|-----------|---|-----------------|
| Nível 1 | 300 a 500 | T9, T11, T14, T18, T19, T21, T23, T30 | 8 |
| Nível 2 | 200 a 299 | T1, T2, T3, T7, T10, T16, T20, T22, T27, T28, T29 | 11 |
| Nível 3 | 0 – 199 | T4, T5, T6, T8, T12, T13, T15, T17, T24, T25, T26 | 11 |

Figura 28: Classificação das redações em 3 níveis

Ao analisarmos as redações do nível 1, vemos que estas são estruturadas como um texto argumentativo, ou pelo menos aproximam-se dessa ideia. São, de fato, dentro do conjunto de textos analisados, aqueles que mais se aproximam das Matrizes de Redação do ENEM e apresentam alguns recursos de textura. Tomemos como exemplo três textos deste grupo.

T9

Nesses três últimos anos aprendi muitas coisas novas não só relacionado a escola, mas também coisas que vou levar para toda a vida.

Quando se está cursando o ensino médio não aprendemos apenas materias, aprendemos também como lidar com vários tipos de situações, aprendemos a começar a enxergar o futuro com outros olhos e começamos a saber realmente o que é responsabilidade.

A escola contribuiu um pouco para minha vida profissional e pessoal, mas não foi tão rígida quanto eu imaginava, poderia ter sido melhor, e as condições de estudo também não são as melhores, falta ventilação, detização entre outras coisas.

T14

Durante minha trajetória no ensino médio, adquiri muito conhecimento, conheci ótimos professores, fiz muitas amizades, me diverti muito, até fazendo esportes. Coisas normais que um adolescente faz.

Quando entrei neste colégio eu havia criado uma grande expectativa, e no começo acabei me decepcionando. Pois eu achava a aula chata, tinha, poucos colegas, não gostava de ir para o colégio. Coisas normais depois de uma transferência, mudança de ensino e colégio.

Com o tempo, fui fazendo amizades, as aulas melhoraram, fiz educação física, o que ajuda a se enturmar. Mas foi ficando cada vez melhor. Não tive uma experiência marcante, mas sim boas experiências.

Agora, levo para o resto da minha vida todo o conhecimento adquirido aqui, não tenho nada a reclamar deste colégio e sim agradecer por muita coisa boa que vivi e aprendi aqui.

T18

Os últimos três anos em que passei nessa escola foram marcantes, conheci pessoas que nunca vou esquecer, passei momentos bons e ruins e aprendi muito.

Apesar da escola nem sempre ter uma boa estrutura ou ser bem organizada, existiram bons professores que conseguiram nos passar conhecimento que usarei para minha vida pessoal e profissional.

Enfim todas as experiências foram validas para o meu crescimento e aprendizado, que sei que vou levar para o resto da vida.

Podemos perceber que esses textos seguem a estrutura textual de uma redação, isto é, encontram-se organizados e divididos em parágrafos, observando inclusive o recuo antes de iniciar cada um desses parágrafos. A organização e a disposição dos parágrafos podem sugerir que houve uma tentativa de desenvolvimento do texto, com início, meio e fim, o que corresponderia, dentro da lógica e da estrutura de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, a introdução, desenvolvimento e conclusão, permitindo-nos identificar uma estrutura esquemática onde cada parte do texto expressa um elemento da organização em estágios do evento linguístico que se desenrola, ainda que de forma um pouco rudimentar. Em outras palavras, segundo os parâmetros da LSF (Cf. Capítulo 4), os textos apresentam alguma coerência genérica. Apresentam ainda coerência situacional, já que podemos identificar, nas orações, os elementos do contexto, campo, relações e modo, presentes em cada um dos textos, como mostra a figura a seguir:

| Elementos do contexto da situação | T9 | T14 | T18 |
|--|---|---|---|
| Campo | A aluna relata ter aprendido muitas coisas durante sua vida escolar | O aluno faz um breve relato de sua trajetória no ensino médio | A aluna discorre sobre a sua experiência na escola e sobre a própria escola |
| Relações | A aluna | Os alunos, professores e colegas | A aluna e professores |
| Modo | Redação escolar | Redação escolar | Redação escolar |

Figura 29: Elementos do contexto da situação presentes nos textos T9, T14 e T18

Sinalizo aqui a existência de pontos de contato entre a teoria sistêmico-funcional e a Matriz de Referência de Redação do ENEM e chamamos a atenção

para as competências 3 e 4, que tratam justamente da coerência e da coesão textual. Como coerência, a Matriz de Referência define a habilidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Ainda que de forma inicial, rudimentar, é possível notar uma tentativa de se fazer isso nos três textos, apresentando, por exemplo, pontos positivos e negativos da escola (prós e contras) e explicando por que a escolha mostra-se falha em alguns aspectos, tudo encaminhando para a conclusão do texto, na qual os alunos irão finalmente dizer sua avaliação final a respeito da escola, como vemos nos exemplos destacados a seguir⁹¹:

T9

Nesses três últimos anos **aprendi muitas coisas novas não só relacionado a escola, mas também coisas que vou levar para toda a vida.**

[...]

A escola contribuiu um pouco para minha vida profissional e pessoal, mas não foi tão rígida quanto eu imaginava, poderia ter sido melhor, e as condições de estudo também não são as melhores, falta ventilação, detização entre outras coisas.

T14

Durante minha trajetória no ensino médio, **adquiri muito conhecimento** [...]

Quando entrei neste colégio **eu havia criado uma grande expectativa, e no começo acabei me decepcionando.** [...]

[...]

Agora, levo para o resto da minha vida todo o conhecimento adquirido aqui, não tenho nada a reclamar deste colégio e sim agradecer por muita coisa boa que vivi e aprendi aqui.

T18

[...] passei momentos bons e ruins e aprendi muito.

Apesar da escola nem sempre ter uma boa estrutura ou ser bem organizada [...].

Enfim todas as experiências foram validas para o meu crescimento e aprendizado, que sei que vou levar para o resto da vida.

Os trechos destacados em negrito são exemplo de momentos dos textos em que os alunos destacam os pontos positivos e negativos da escola, enquanto os termos sublinhados mostram uma tentativa de encaminhar o texto para a conclusão, com os posicionamentos finais dos alunos que, nos trechos, encontram-se destacados em itálico.

Já o termo coesão, na perspectiva sistêmico-funcional, refere-se ao modo como relacionamos ou ligamos trechos do discurso. De acordo com a Matriz de

⁹¹ Grifos meus.

Referência, envolve a capacidade de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, o que identificamos nos textos, ainda que de forma também rudimentar, incipiente.

Verificamos nos textos agrupados no nível 1 a presença de elementos que conferem certo nível de coesão ao texto, tais como conjunções e locuções conjuntivas (*não só... mas também, quando, mas* – texto T9; *durante, quando, pois, mas* – T14; *apesar, enfim* – T18).

A existência de pontos de contato entre uma teoria como a LSF e a Matriz de Referência elaborada para ser aplicada em um exame como o ENEM, de abrangência nacional, pode ser indicativa de que os parâmetros curriculares vêm mudando, na tentativa de se aproximar cada vez mais de um uso funcional da linguagem. Na figura a seguir, apresento os pontos de contato entre a LSF e a Matriz de Referência do ENEM, considerando as competências 3 e 4 descritas neste documento, que tratam de modo específico de coerência e coesão textual, respectivamente.

| | LSF | Matriz de Referência do ENEM |
|-----------|--|--|
| Coerência | relaciona-se às dimensões dos contextos situacional e cultural | habilidade de selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista |
| Coesão | refere-se ao modo como relacionamos ou ligamos trechos do discurso | envolve a capacidade de demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação |

Figura 30: Pontos de contato entre a LSF e a Matriz de Referência do ENEM.

Embora tenhamos identificado nuances argumentativas, não é possível dizer que atendam à estrutura de um texto dissertativo-argumentativo, com proposição, argumentação e conclusão, apontando um domínio insuficiente desse tipo de texto. O que percebemos, na verdade, é um esforço para produzir uma argumentação, ou antes, um esboço argumentativo nos textos que se encontram no nível 1, embora só estruturalmente eles se aproximem de uma argumentação. Possivelmente por isso estes textos foram considerados melhores que os demais, recebendo as maiores notas. Verificamos, por outro lado, que os textos se

desenvolvem como se fossem respostas às perguntas que faziam parte da proposta de redação, as quais deveriam servir somente como referência e motivação. Vale acrescentar que apesar de alguns traços argumentativos, as redações apresentam também traços de outros tipos de texto, principalmente o narrativo, já que muitas vezes os alunos ficam presos a relatos de experiência pessoal ao invés de, por exemplo, discutir o papel da escola na sua formação pessoal e profissional.

São visíveis muitos problemas no que concerne o uso da língua escrita, demonstrando um domínio dessa modalidade que ficaria entre mediano e insuficiente, com muitos desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. Os textos apresentam informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista e as partes do texto são articuladas de forma mediana, com inadequações e repertório pouco diversificado de recursos coesivos.

No trecho que destacamos a seguir, do texto T14, encontramos problemas como influência da oralidade, que se faz perceber não só na estrutura, mas também na presença de vocabulário mais específico da modalidade oral da língua (*chata, enturmar*), além de frequentes desvios de pontuação, sobretudo relacionados ao uso dos conectivos, que se encontram sublinhados no exemplo a seguir⁹²:

Quando entrei neste colégio eu havia criado uma grande expectativa, e no começo acabei me decepcionando. Pois eu achava a aula chata, tinha, poucos colegas, não gostava de ir para o colégio. Coisas normais depois de uma transferência, mudança de ensino e colégio.

Com o tempo, fui fazendo amizades, as aulas melhoraram, fiz educação física, o que ajuda a se enturmar. Mas foi ficando cada vez melhor.

Nos textos reunidos no nível 2, podemos observar que muitos deles começam a perder a “forma” de texto. Alguns já não apresentam mais sua estrutura dividida e organizada em parágrafos e em outros, onde ainda há a noção de paragrafação, não é respeitado o espaço do recuo necessário no início de cada parágrafo. Isto equivale a dizer que os recursos de textura vão ficando cada vez mais escassos. A coerência genérica é cada vez menos perceptível, já que não se reconhece mais nos textos a estrutura de um determinado gênero textual. Mesmo

⁹² Grifos meus.

as “nuances argumentativas” identificáveis nos textos do nível 1 vão sumindo e não se percebe mais a estrutura esquemática onde cada parte do texto possa expressar um elemento da organização do evento linguístico que se desenvolve dando, minimamente, a noção de início, meio e fim. Aos textos desse grupo não falta de todo a coerência situacional, uma vez que ainda é possível pensar em uma situação onde as orações que o constituem possam ocorrer. No entanto, essa situação não seria um texto dissertativo-argumentativo (ainda que em outro contexto que não o escolar). As orações têm traços muito fortes de linguagem oral, parecem respostas às perguntas da proposta de produção de texto e estão mais próximas da narração do que da argumentação. Considerando que todas as partes de um texto estão interrelacionadas, entendemos que a falta de coerência reflete-se na falta de coesão, ao mesmo tempo em que é reflexo dela, o que linguisticamente se verifica pela ausência ou emprego bastante reduzido de conectivos ou outros elementos coesivos. A seguir, são apresentados três exemplos de textos desse grupo:

T1

Pra falar a verdade os três anos que passei aqui nunca imaginei, pensava que a escola era ruim só de olhar você já pensa, mais eu estava errado sobre isso.

Só no primeiro ano conheci pessoas que vou levar para o resto da vida mas só tinha um problema a sala de aula era ruim e não tinha ar-condicionado.

No segundo ano em vez de melhorar piorou mas pelo menos os amigos continuarão, mais ainda a situação da escola era precaria.

E no Terceiro já sabendo o que queria da vida os professores erão melhor e alertarão sobre a vida fora da escola e isso foi muito bom espero que a estrutura da escola melhore para os próximos anos e é isso Valeu!!!

FUI

T28

Três anos se passaram

Quando cheguei ao colégio nao tive uma boa impressão, pela escola não ser organizada e muito menos enstruturada, havia muita falta de professores devido a falta de investimento do governo, Como os diretores também não faziam nenhum esforço para que o colégio tivesse uma outra impressão. Independentemente desses fatos isolados, os anos foram passando e as coisas foram mudando, Apareceram otimos professores e otimos educadores que conseguiram fazer desses 3 anos os melhores anos da minha vida, aprendi muita coisas devido a bons Professores que aqui dão aula, E ganhei muitos amigos que levarei para minha vida inteira.

Beijos Prof: Livia !S2!

T29

A minha experiência nesse três últimos anos por um lado foi bom por outro foi mas ou menos. O lado bom nisso que fiz grandes amizades amigos que jamais vou esquecer. Até professores bacanas que jamais serão esquecidos. Como por exemplo a professora Livia que foi uma mãe para agente as vezes ela dava esporro mas era para nosso bem. Os momentos mas ou menos era brigas entre professores e alunos mas sempre acabava bem graça a Deus.

Por um lado eu vou senti falta de tudo isso, mesmo nós alunos falando que não, mas no fundo vamos sim. A saudade vai ser grande de tudo isso que nós passamos nesse três anos de MT.

Embora o foco deste estudo não seja a enumeração e descrição de “desvios” sob o ponto de vista da Gramática Tradicional, observamos, nesses exemplos, que a ausência de pontuação compromete a leitura e o entendimento dos textos. Em alguns casos, como no primeiro parágrafo do texto T1, parece que as palavras foram simplesmente justapostas, aproximando à modalidade oral. Além dos problemas de pontuação, outras marcas de oralidade presentes nos textos estão relacionados à grafia, – *pra*, no texto T1 – ao emprego de palavras típicas da linguagem oral (*bacanas*, no texto T29) e elementos presentes ou na linguagem oral ou em textos menos formais, como um bilhete, por exemplo, como no caso das despedidas que os alunos escrevem ao final dos textos T1 e T28, que representam, do ponto de vista funcional, escolhas inadequadas para o contexto em questão, para o gênero discursivo a ser produzido, afastando-se da proposta de uma redação escolar do tipo dissertativo-argumentativo e fugindo às convenções de uso da língua no ambiente escolar (Soares, 1998; Mollica, 2007; Rojo, 2010).

Ressaltando mais uma vez que o foco deste trabalho não recai sobre os aspectos abordados pela Gramática Tradicional, mais relacionados à forma do que ao uso e à função, esclareço que os comentários referentes aos desvios gramaticais referem-se, no contexto desta pesquisa, à funcionalidade da língua e às consequências sociais de escolhas inadequadas para um determinado contexto. No caso específico deste estudo, ao debruçar-me sobre as redações dos meus alunos para, juntamente com as demais professoras, avaliá-las tendo como base a Matriz de Referência do ENEM, proponho que este documento seja um parâmetro para analisar o grau de letramento escolar desses alunos que estavam, na ocasião de geração dos dados, prestes a concluir a educação básica. Além disso, pode ser também um veículo de inclusão ou exclusão social, na medida em que viabilizam o ingresso em instituições de ensino superior. Sendo assim, é preciso levar em conta as competências e critérios propostos neste documento. A competência 1,

por exemplo (Cf. Capítulo 2), trata do domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Para que o aluno obtenha nota máxima nessa competência, ou seja, duzentos pontos, é preciso que ele demonstre excelente domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa e de escolha de registro, sendo desvios gramaticais ou de convenções da escrita aceitos somente como excepcionalidade e quando não caracterizem reincidência. No texto T1, por exemplo, notamos que aparece de forma recorrente um erro de ortografia bastante estigmatizado em língua portuguesa: a grafia incorreta do pretérito perfeito do indicativo, com o uso de *-ão* no lugar de *-am*.

os amigos continuarão, mais ainda a situação da escola era precária.
os professores erão melhor e alertarão sobre a vida fora da escola

Na língua oral, este desvio da norma culta pode não acarretar prejuízo na comunicação, entretanto constitui um desvio de convenção da escrita e, por isso, não atende aos critérios propostos na competência 1. Além disso, em um texto escrito, dependendo do contexto em que está inserido, pode gerar ambigüidade, uma vez que as duas formas (*-ão* e *-am*) coexistem na língua, porém com significados muito diferentes, sendo uma desinência de futuro do presente e outra de pretérito perfeito.

Por fim, nos textos reunidos no nível 3, é possível verificar que os recursos de textura são praticamente inexistentes. Os textos são bastante curtos e fragmentados, com informações apresentadas de forma desorganizada e até mesmo a noção de paragrafação é ausente na maioria dos textos desse grupo. A desorganização e a fragmentação comprometem bastante a compreensão dos textos, que se afastam muito do tema proposto e não atendem à estrutura de nenhum tipo de texto. Os textos apresentados a seguir, exemplares desse grupo, ilustram esses comentários:

T5

A escola MT é muito boa mas precisa de muitas melhorias, a maioria dos professores são bons. Essa escola precisa mudar muita coisa, mais ensino, disciplina entre outras coisas que a escola tem!

Então é isso a escola ficaria melhor se houvesse algumas mudanças.

T13

Eu vendo o aprendizado nessa escola notei que é uma das melhores daqui porque eu fiz meu primeiro ano em outra escola, admito que eu não queria nada com estudo eu saia e entrava quando quizesse na escola e mesmo assim passei de ano. aqui já estava sendo outra coisa Fico para as aulas me dei muito bem em Português que nunca foi meu forte, e não tenho muita coisa para reclamar da escola,

o que tinha pra reclamar ja foi resolvido que era os ventiladores que não Funcionavam o restante ta tudo bem, gosto da maioria dos Professores qualquer duvida eles tiram, se tiver com dificuldade eles chegam e ajudam

então so tenho a dizer que o aprendizado aqui é otimo e nada para reclamar.

T17

bom nos ultimos três anos de escola eu aprendi que ta muito longe ainda de o Brasil melhorar o ensino e lastimavel, praticamente entra sem saber e sai pior ainda escola pública no Rio de Janeiro não tem condições, não se aprende nada e acrescenta muito pouco na sua vida melhor mesmo e fazer uma escola privada e seguir a vida.

O texto T5 é composto por apenas 44 quarenta e quatro palavras. Se realmente estivesse participando do processo seletivo do ENEM, essa redação receberia nota zero e seria eliminada do concurso por não ter o número mínimo de sete linhas, conforme estipulado (Cf. Capítulo 2). Nesse caso, notamos que a aluna claramente está respondendo a uma pergunta ao invés de redigir um texto.

No texto T13, embora aparentemente tenha uma estrutura esquemática, não há coerência ou coesão. Identificam-se ainda muitos desvios relacionados ao domínio da modalidade formal da língua escrita, além do emprego de palavras exclusivas da linguagem oral ou de registros muito informais da língua escrita (*ta*).

O texto T17, também bastante curto – sessenta e uma palavras - traz um tom que chega a ser panfletário para falar da educação pública no Brasil, além de problemas relativos ao domínio da modalidade escrita formal da língua, como o uso equivocado de letras maiúsculas e minúsculas e a ausência não só de acento gráfico em palavras que deveriam ser acentuadas, mas também de marcas de articulação, que resultam na fragmentação de informações.

Verificamos, assim, que os alunos cujos textos encontram-se agrupados no nível 3 demonstram domínio precário da modalidade escrita formal da língua portuguesa, com diversificados e frequentes desvios gramaticais, de escolha de registro e de convenções da escrita. As informações, fatos e opiniões apresentados muitas vezes não estão relacionados ao tema e não há, com exceção do texto T17, defesa de um ponto de vista, elemento essencial em uma argumentação. Além

disso, observou-se que as partes dos textos ou são articuladas de forma precária ou as marcas de articulação são ausentes nos textos.

Cotejando os textos dos textos dos níveis 1, 2 e 3, procuramos mostrar que há uma diferença qualitativa entre os textos que compõem cada grupo, considerando os critérios estabelecidos pela Matriz de Referência para Redação do ENEM 2013, o que provavelmente fez com que alguns textos fossem melhor avaliados do que outros. Contudo, observou-se que mesmo os textos analisados como melhores, os que compõem o nível 1, não atingiram a nota mínima estabelecida pelo MEC para que se obtenha o certificado do ensino médio e apresentam ainda muitos problemas relativos ao domínio da modalidade escrita formal da língua escrita, de desenvolvimento do tema e de estrutura do texto dissertativo-argumentativo, e de coerência e coesão, critérios contemplados na Matriz de Referência do ENEM, como se encontra resumido no quadro a seguir, organizado considerando as competências estabelecidas no referido documento – Domínio da escrita, estrutura textual, coerência, coesão e proposta de intervenção – os critérios, ou níveis de desempenho para avaliação – inexistente, precário, insuficiente, mediano, bom e excelente – e, por fim, as notas atribuídas pelas professoras, que tiveram por base esses critérios (Cf. Capítulo 6).

| | Domínio da escrita | Estrutura | Coerência | Coesão | Proposta de intervenção |
|---------|---------------------------|------------------|------------------|---------------|--------------------------------|
| Nível 1 | mediano | insuficiente | insuficiente | mediano | inexistente |
| Nível 2 | insuficiente | precário | precário | insuficiente | inexistente |
| Nível 3 | precário | inexistente | inexistente | precário | inexistente |

Figura 31: Avaliação das competências das Matrizes do ENEM por níveis

Vemos que o melhor desempenho em relação às competências chega apenas a “mediano”, mesmo assim em duas entre as cinco competências avaliadas e somente no nível 1. A competência que trata da proposta de intervenção para os problemas abordados, requisito do texto dissertativo-argumentativo, não foi contemplada em nenhum dos textos analisados, sendo inexistente nos três níveis.

Esses fatores, associados, contribuem para que os textos escritos dos alunos participantes dessa pesquisa encontrem-se muito aquém das expectativas em torno deles, considerando que são indivíduos em vias de diplomarem-se no ensino médio, ou seja, de concluir o que é considerado o ciclo da educação básica

no Brasil e que passaram em média onze anos na escola, somando ensino fundamental e médio, conforme as respostas fornecidas no questionário.

Tendo como base dessa investigação a Matriz de Referência para Redação do ENEM, um exame de abrangência nacional e de considerável relevância social, dada a sua aplicabilidade nos dias de hoje, levando em conta a pontuação mínima exigida para a certificação no ensino médio, a saber, quinhentos pontos e os resultados obtidos pelos alunos na avaliação à qual seus textos escritos foram submetidos, seria correto afirmar que se fossem prestar o exame para obter o certificado de conclusão do ensino médio, estariam fadados ao insucesso.

Dessa forma, no que concerne a pergunta (2) dessa pesquisa, De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar?, com base no referencial teórico e na análise dos dados discutidos até aqui, constatou-se o grau de letramento escolar dos alunos participantes desta pesquisa, considerando que são alunos em vias de concluir o que no Brasil é considerado o final da educação básica, ou seja, o ensino médio, não atinge as expectativas e metas estabelecidas socialmente para esse segmento de ensino. Portanto, a escola onde esta pesquisa foi realizada falha ao desempenhar seu papel enquanto agência de letramento escolar, desempenhando-o de maneira insatisfatória, ou antes, insuficiente. Como vimos na seção anterior, que tratou das avaliações que os alunos fazem, entre outros, da escola e de seu próprio processo de aprendizagem, eles mostram-se conscientes dessa situação. Ao julgarem e apreciarem a escola, os alunos demonstram em seus textos, de forma mais ou menos explícita, que têm consciência da situação que alguns descrevem como “precária”. Isso parece evidenciar um ciclo sem começo e sem fim, já que o que eles falam da escola é, ao mesmo tempo, também construído por eles.

7.3

Escrita e inclusão social

Finalmente, nesta seção buscaremos relacionar a escola a fatores que podem levar à inclusão ou à exclusão social, passando não só pelos conceitos de letramento e letramento escolar, mas também pelos depoimentos dados pelos

alunos em seus textos escritos, nos quais avaliam a escola de diversas maneiras, e pelas repostas dadas ao questionário, que também fornecerão subsídios para que se possa responder à pergunta (3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social?

Letramento pode ser entendido como o estado ou a condição de um indivíduo que além de saber ler e escrever seja capaz de exercer práticas sociais relativas à leitura e à escrita que circulam em nossa sociedade, deixando implícita nesse conceito “a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social da qual faça parte, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 1998, p.17).

Em estudos anteriores (Castro, 2009), chamei a atenção para o caráter segregador da língua. Excluído do grupo que consegue fazer uso hábil e eficiente da capacidade de escrita, o sujeito acaba sofrendo consequências em todos esses campos, o que acaba trazendo para sua vida o risco de ser posto, em maior ou menor grau, à margem da sociedade em que vive.

Tenho defendido não só em minha prática acadêmica, mas profissional, pedagógica e social, um ensino de língua voltado para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos de escrita no aluno que lhe permitam fazer um uso maior e mais eficiente dessa modalidade da língua (Bagno, Stubbs & Gagné, 2002), levando-o, assim, a atingir um grau cada vez mais alto de letramento.

Na sociedade em que vivemos, a “escrita é considerada um bem social indispensável para o nosso cotidiano [...] a importância dessa modalidade da nossa língua é tão grande que sua prática e avaliação social são consideradas para sociedade *status* de educação, desenvolvimento e poder.” (Silva, 2009, p. 3). Nesse contexto, aquele que tiver sua escrita considerada “ruim” ou “insuficiente” após ter sido submetido a algum tipo de avaliação escolar ou social, poderá, talvez, estar fadado a não transitar em diferentes esferas sociais e a não exercer plenamente sua cidadania. Para este indivíduo a língua poderá configurar-se como um fator de apartação social (Bortoni-Ricardo, 2007), o que fica mais evidente ao tratarmos da habilidade em lidar com a escrita, por ser uma modalidade da língua que está intimamente relacionada aos saberes e práticas escolares. Nesse contexto, o letramento e principalmente o letramento escolar está bastante relacionado tanto à inclusão quanto à exclusão social.

Conforme demonstrado e discutido nessa pesquisa, a escola tem falhado ao cumprir seu papel enquanto agência de letramento. Esse fato pode ser comprovado ao analisarmos as redações dos alunos selecionados para esta pesquisa, utilizando como base para a correção as Matrizes de Referência para Redação do ENEM e ainda ratificado pelos resultados de alunos oriundos de escolas estaduais no ENEM dos anos de 2010, 2011 e 2012. Propomos, nesta seção, uma reflexão acerca das relações entre a escola e a inclusão social, através da escrita dos alunos.

Primeiramente, como já foi dito, é preciso refletir sobre o caráter segregador que a língua pode apresentar, uma vez que o indivíduo que não consegue fazer uso eficiente das habilidades de leitura e, no caso específico desse estudo, escrita, pode ficar excluído de diversas práticas sociais da sociedade em que está inserido, e para ele a língua configurar-se-á em um fator de apartação social. Essas práticas sociais às quais nos referimos podem ou não estar dentro de um contexto pedagógico ou profissional, uma vez que o uso eficiente da língua está muito além de questões ligadas (somente) à conquista de bons empregos, mostrando-se fundamental para o exercício da cidadania, para a interação do indivíduo com o mundo e para o seu desenvolvimento sob uma perspectiva holística. Há situações sem quaisquer ligações com a área profissional em que o uso da leitura e da escrita se faz necessário, como por exemplo, a necessidade de ler um contrato de locação de imóvel residencial ou redigir uma carta de próprio punho para distintos fins. Aquele que não consegue realizar essas e outras práticas sociais acaba por achar-se em uma situação de exclusão, pois não participa efetivamente de determinada interação social e não exerce de maneira plena a sua cidadania, sobretudo dado o caráter grafocêntrico de nossa sociedade. Nesse sentido, a escola teria o papel fundamental de expor os alunos ao mundo da cultura letrada e fornecer-lhes as ferramentas necessárias para que se desenvolvam com certa autonomia nesse contexto, através, principalmente, das habilidades de leitura e escrita. Entretanto, conforme mostrado, a escola falha ao desempenhar seu papel como agência de letramento, o que faz com que esses indivíduos concluam a educação básica com um grau ainda muito incipiente de letramento escolar, deficiência que certamente será sentida ao longo de suas vivências sociais que requeiram o uso da modalidade escrita da língua, em especial.

Em segundo lugar, faz-se necessário ponderar que muitas vezes, ao falarmos de inclusão social, remetemo-nos quase imediatamente às possibilidades de mobilidade social, isto é, à perspectiva de ascensão social e econômica, ou melhor ainda, à perspectiva de ascensão social através da ascensão econômica. Esse raciocínio se organiza em formulações relativamente simples. Uma proposição é de que o indivíduo conclui seus estudos, mas deixa a escola sem dominar sua língua materna de forma eficiente.

Ao passar por processos seletivos mais rigorosos para vagas de emprego, por exemplo, acaba não obtendo sucesso e muitas das vezes não consegue um emprego que lhe ofereça remuneração satisfatória ou muito satisfatória, como apontam as respostas à pergunta (13) do questionário aplicado aos ex-alunos da escola, na qual os alunos posicionam-se em relação à sua renda mensal, declarando-se muito satisfeitos, apenas satisfeitos ou insatisfeitos. Entre os onze jovens que responderam ao questionário, sete trabalham. Destes sete, quatro encontram-se apenas satisfeitos, enquanto três encontram-se insatisfeitos, pois sua remuneração está abaixo de suas expectativas. Nenhum se declarou muito satisfeito.

Uma alternativa a essa proposição é a de que o aluno conclui seus estudos, mas deixa a escola sem dominar sua língua materna de forma eficiente. Ao tentar ingressar em uma instituição de ensino superior, sobretudo pública, o que lhe conferiria, além de certo *status* social, a oportunidade de conseguir melhores empregos no futuro, não é bem sucedido. As respostas ao questionário também contribuem para ratificar essa proposição. Dentre os onze jovens respondentes, seis encontram-se matriculados em uma instituição de ensino superior, cerca de 54,5%, ou seja, um pouco mais da metade. Dos seis, apenas dois estudam atualmente em instituições públicas. Ambos declararam ter feito curso preparatório para dar ingressar nas instituições em que atualmente estão estudando, e um deles foi ainda beneficiado pelo sistema de cotas. No grupo de quatro alunos que estão matriculados em instituições privadas de ensino superior, nenhum deles buscou cursos preparatórios ou contou com o sistema de cotas. É interessante mencionar que entre os cinco alunos que não estudam mais, dois, ou seja, 40% gostariam de voltar a estudar, mas não o fazem.

Outra conjectura é a de que o indivíduo, dadas as suas dificuldades em lidar com os conteúdos escolares, o que não simplesmente passa pela linguagem, mas é

atravessado por ela, acaba deixando a escola antes de concluir seus estudos, como mostram muitas pesquisas sobre a evasão escolar (Rojo, 2010). Assim, nem reúne os requisitos para disputar bons empregos, nem pode pleitear uma vaga em uma instituição de ensino superior. Esse indivíduo teria, como opção, tentar obter o certificado do ensino médio através do ENEM. No entanto, como verificamos nesta pesquisa, dificilmente alcançaria esse objetivo. É inegável que em nossa sociedade o poder econômico está intimamente relacionado à ascensão e à inclusão social, embora seja importante sinalizar que um não corresponde ao outro, ou seja, a ascensão econômica não necessariamente representa ascensão social.

A esta altura, relaciono o papel da escola como agência de letramento escolar a um papel mais amplo, que seria o papel de agência de inclusão social através das práticas de letramento escolar. Essa função da escola, ou melhor, essa função que se acredita da escola faz-se visível também nos textos dos alunos. Assim, debruço-me novamente sobre os textos escritos de meus alunos, desta vez com o objetivo de observar suas próprias percepções e impressões mais ou menos conscientes e mais ou menos explícitas acerca de aspectos ligados à inclusão e à exclusão social, entrelaçadas às avaliações que tecem a respeito da escola. Nos exemplos a seguir, os trechos sublinhados referem-se à importância conferida à escola enquanto agência de letramento e, nesse sentido, acredito, enquanto agência de inclusão social:

T3

Minha experiência escolar no ensino médio começou em 2008, quando ingressei no Colégio Estadual MTC. No primeiro ano não tive problemas para me socializar, já que Todos que estudaram comigo no ginásio foram para outro colégio. Passei sem problemas. No ano seguinte, tudo deveria se repetir. Mas não foi o que aconteceu.

Concorri a uma vaga como menor aprendiz Na Eletrobrás, onde era remunerado e fazia um curso no Senai Laranjeiras. Foi muito bom para mim, profissionalmente, mas infelizmente me atrapalhou muito com a escola e acabei repetindo de ano. Mas na segunda tentativa acabei passando, com um pouco de dificuldade, mas passei. Agora, no último ano, eu deveria tomar como lição os anos anteriores, em que passei sufoco, mas infelizmente não foi assim. Comecei bem o ano, mas acabei caindo no relaxamento denovo. Agora me encontro novamente nessa situação, mas acredito que vou superar e levar essa lição pra minha vida.

Nunca relaxar em qualquer situação que seja, pois lá no fim, sou eu quem me prejudico.

T6-

Eu aprendi muitas coisas nessa escola, passei muitos momentos bons. A escola é um pouco desorganizada, mas tem ótimos professores, professores alegres, divertidos e interessados em ensinar e ajudar o aluno. Brinquei, ri e me diverti com meus amigos. Esses três anos que passei aqui vão ser muito importantes para minha vida daqui pra frente. Faculdade, Cursos, Trabalhos.

Vou guardar esses três anos que passei aqui e nunca vou esquecer da Escola, amigos e professores.

T15

Nos meus três últimos anos de aula eu aprendi muitas coisas, como respeito os companheiros de aula, cumpri com as obrigações e por aí vai. Aproveitei muito conheci pessoas novas conquistei grandes amizades que nunca esquecerei. Fui ajudado quando precisei e ajudei quando foi preciso, com isso aprendemos a se ajudar. Em grande parte eu agradeço aos professores por nos ensinar as regras da vida, que para você vencer nessa vida é preciso estudar e batalhar para você conseguir alcançar seus objetivos. E nunca esquecer suas responsabilidades.

Eu tive vários momentos bons que eu nunca vou esquecer, e quero guardá-los para sempre porque depois vou poder contar as coisas que marcaram minha vida escolar.

T18

Os últimos três anos em que passei nessa escola foram marcantes, conheci pessoas que nunca vou esquecer, passei momentos bons e ruins e aprendi muito.

Apesar da escola nem sempre ter uma boa estrutura ou ser bem organizada, existiram bons professores que conseguiram nos passar conhecimento que usarei para minha vida pessoal e profissional.

Enfim todas as experiências foram válidas para o meu crescimento e aprendizado, que sei que vou levar para o resto da vida.

T19

O Ensino Médio na MTC

O início é sempre mais difícil, ao entrar na MTC achei que seria mais uma simples escola, mas não.

A escola querendo ou não acaba fazendo parte das nossas vidas é nela que passamos a maior parte de nossos dias, nela aprendemos a ler, escrever, a se comunicar com outras pessoas, o que é fundamental para o nosso futuro, criamos amizades que podem durar a vida inteira, conhecemos excelentes pessoas que ao passar do tempo se tornam importantíssimas pra nós, mas em fim. Aqui na M aprendi não só coisas importantes para o meu futuro profissional como também coisas para o meu futuro pessoal, aqui vivi muitas emoções, momentos de brincadeiras compartilhadas com amigos da minha turma esses que levarei sempre comigo, alguns amigos que deixaram um pouco de si e levou um pouco de mim.

Espero ter um futuro brilhante com tudo que aprendi aqui, não só eu como todos que tiveram o privilégio de passar por aqui e também conhecer a professora Lívia.

T26

Aprendizado no MT

Quando comecei nessa escola muitas pessoas diziam que não era organizada, com o passar dos anos fui vendo que não era bem assim. Tive uma aprendizagem com bons professores, apesar de um ou outro faltar.

Com esses tres anos fui fazendo novas amizades e encontrando velhos amigos. Meu primeiro ano até me surpreendeu me familiarizei rapidamente pelo fato de reencontrar antigos amigos que ja tinha estudado.

No meu segundo ano foi bem mais tranquilo conheci bastante pessoas.

Agora muito feliz por terminar meu ensino Médio, uma etapa de grande importancia para um emprego no futuro, adquiri uma grande experiencia isso conta muito.

T27

Os anos se passaram rapidamente e ao fazer uma análise não se pode ressaltar uma experiência apenas. Circunstâncias nos amadureceu e fizeram nossas vidas mudar.

Ao iniciarmos essa etapa nos deparamos com algumas imaturidades que foram sanadas. Aprendemos que ao aprender, amadurecemos.

No final, já podemos dizer que ainda não somos maduros, mas podemos avançar e progredir. Todas as experiências obtidas com os professores constantemente; agora nos inspira a batalhar mais.

Portanto, com a passagem do tempo aprendemos, progredimos, amadurecemos e somos inspirados a batalhar pelos ideais a serem conquistados. O ideal é nunca se esquecer do que na escola se adquire para construção de adultos mais íntegros.

No texto T3, o aluno escreve sobre o que pode ter sido sua primeira experiência no mercado de trabalho. Notamos que ele faz um Julgamento positivo dessa experiência profissional, que é avaliada como muito boa, como fica claro na oração “Foi *muito bom* para mim, profissionalmente”⁹³ Entretanto, do ponto de vista afetivo, a avaliação é negativa, o que se realiza lexicalmente através do advérbio *infelizmente*, já que ele associa essa experiência à reprovação na escola, conforme ele explica nas linhas 7 e 8 do texto. Há, nesse texto, um conflito de ideias e até mesmo de interesses. Ao mesmo tempo em que o aluno associa sua experiência profissional à reprovação escolar, possivelmente pela carga horária de trabalho, de quatro horas diárias, não ultrapassando vinte horas semanais e a obrigatoriedade de frequentar um curso no Senai⁹⁴, no bairro de Laranjeiras, geograficamente distante da escola, ele não poderia obter essa vaga se não estivesse “matriculado e frequentando a escola em cursos regulares do ensino fundamental ou médio”⁹⁵ ou tivesse-os concluído.

⁹³ Grifos meus.

⁹⁴ Fonte: <http://www.eletronbras.com/ELB/data/Pages/LUMIS3322FB75PTBRIE.htm>. Acesso em 10 de maio de 2014.

⁹⁵ Fonte: <file:///C:/Users/Paty/Downloads/Edital%20Programa%20Jovem%20Aprendiz%202014.pdf>. Acesso em 10 de maio de 2014.

A instrução formal fornecida pela escola é requisito para que se consiga uma vaga no mercado de trabalho em um tipo de programa muito procurado por alunos oriundos de escolas estaduais, uma vez que oferece, além de remuneração e benefícios como transporte e alimentação - sabemos que muitos dos alunos que frequentam escolas dessa dependência administrativa integram principalmente as classes C e D, uma formação complementar, com a proposta de preparar melhor os jovens para a inserção no mercado de trabalho, inclusive por meio de cursos de qualificação com o apoio técnico do Senai, conforme prevê a configuração atual do programa. A procura por esses programas pelos alunos matriculados em escolas estaduais, ainda que consideremos o aspecto econômico, põe em discussão o desempenho falho da escola como agência de letramento escolar, pois frequentemente os alunos são levados a buscar algum tipo de complementação para a sua formação, o que pode ser reiterado pelos dados obtidos com o questionário de pesquisa. Considerando os onze ex-alunos que responderam ao questionário, nove, ou seja, 81,8% declararam ter feito algum curso de formação durante ou imediatamente após o ensino médio, entre quais destacam-se o próprio Programa Jovem Aprendiz, cursos técnicos e profissionalizantes, cursos de idiomas e preparatórios para o vestibular e/ou ENEM.

Por outro lado, a escola não oferece nenhum tipo de apoio ou incentivo aos alunos que desejam ou necessitam buscar essa formação fora da escola ou inserir-se prematuramente no mercado de trabalho. Como práticas que a escola poderia adotar para apoiar ou incentivar esses alunos citamos, entre outras, tornar facultativa a presença em certas disciplinas, como a Educação Física, por exemplo, que já o é em diversos casos, inclusive para aqueles que cumprem jornada de trabalho superior a seis horas⁹⁶, autorizá-los a entrar após o horário estabelecido, respeitando-se certa tolerância, dada a distância geográfica e viabilizar uma espécie de segunda chamada também para trabalhos e outros instrumentos avaliativos fora da semana de provas, mediante declaração que justifique o atraso ou ausência do aluno. Assim, muitas vezes a escola não só não fornece as ferramentas necessárias para a inclusão social dos alunos, mas fechada dentro de um conjunto de regras inflexíveis que supõem uma homogeneidade do

⁹⁶

Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12962&Itemid=866 e <http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/2003/10793.htm>. Acesso em 10 de maio de 2014.

corpo discente, ainda coloca obstáculos àqueles que buscam o que a escola não oferece de maneira suficiente.

Em outros textos, como T6, T15, T18, T19, T26 e T27, é possível encontrar indícios que mostrem a opinião dos alunos em relação ao papel da escola na vida profissional, viabilizando o ingresso no mercado de trabalho, em uma instituição de nível superior ou ambos, ou no que muitas vezes encontra-se descrito mais vagamente como “um futuro melhor” ou “vencer na vida”, como vemos nos trechos destacados a seguir⁹⁷:

Esses três anos que passei aqui vai ver muito importante para minha vida daqui pra frente. faculdade, Cursos, Trabalhos. (T6)

Apesar de problemas na estrutura sintática da oração, como a ausência de conectivos, que comprometem um pouco o entendimento do enunciado, observamos que o aluno destaca a importância da escola, ou melhor, da educação formal conferida pela escola para o seu futuro, enumerando como exemplo *faculdade* (possibilidade de ingresso em uma instituição de nível superior), *cursos* (pode estar relacionado à continuidade dos estudos) e *trabalhos* (possivelmente uma alusão ao ingresso no mercado de trabalho).

A referência à escola ou aos conhecimentos adquiridos na escola como meio de acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho aparece de forma direta ainda em outros textos, como T18 e T26, como vemos nos trechos a seguir⁹⁸:

bons professores que conseguiram nos passar conhecimento que usarei para minha vida pessoal e profissional. (T18)

Agora muito feliz por terminar meu ensino Médio, uma etapa de grande importancia para um emprego no futuro, adquirei uma grande experiencia isso conta muito. (T26)

Enquanto no T18 a referência à escola é feita através dos professores e dos conhecimentos por eles transmitidos, no T26 o aluno fala do ensino médio como uma etapa, no que pode ser uma menção à necessidade não só dos conhecimentos, mas da certificação, em uma perspectiva mais burocrática.

Sem uma referência mais explícita à continuidade dos estudos ou ao mercado de trabalho, nos textos T15, T19 e T27 os alunos também mostram reconhecer o papel da escola no processo de crescimento e de formação pessoal e

⁹⁷ Grifos meus.

⁹⁸ Grifos meus.

profissional e de inserção e progressão na sociedade, o que pode levar à inclusão social⁹⁹:

Em grande parte eu agradeço aos professores por nos encinar as regras da vida, que para você vence nessa vida é preciso estudar e batalhar para você consiga alcançar seu objetivos. (T15)

[na escola] aprendemos a ler escrever, a se comunicar com outras pessoas, o que é fundamental para o nosso futuro, [...]Espero ter um futuro brilhante com tudo que aprendi aqui (T19)

No final [dessa etapa], já podemos dizer que ainda não somos maduros, mas podemos avançar e progredir. Todas as experiências obtidas com os professores constantemente; agora nos inspira a batalhar mais. (T27)

No T15, a alusão à escola se dá através dos professores que, segundo ele, ensinaram “regras da vida”, entre outras a importância do estudo para o que ele chama de “vencer na vida”. De modo semelhante, no T19 a aluna refere-se à escola, ou melhor, aos conhecimentos aí construídos para conquistar o que ela chama de “futuro brilhante”. Por fim, no T27, o aluno menciona uma etapa que está sendo concluída – o ensino médio - assim como observamos no T26, mostrando o desejo de “avançar e progredir”, o que parece lhe ter sido inspirado por seus professores.

Dessa forma, observamos que a instrução formal transmitida pela escola é considerada um requisito fundamental para o acesso à educação superior e o ingresso no mercado de trabalho, que por sua vez ainda são considerados caminhos para o crescimento pessoal e profissional, o avanço, a progressão e a vitória, capazes de promover transformações na direção da melhora da qualidade de vida dos sujeitos que integram a minissociedade escola no papel de alunos. Em outras palavras, a escola, mais do que uma agência de letramento escolar, ou melhor, no seu papel de agência de letramento escolar responde pela função de viabilizar a inclusão desses indivíduos na maxissociedade em que ela, escola, está inserida. Se a escola falha nesse papel, como tem falhado, parece estar falhando também na sua missão promover inclusão social.

Se a escola não tem obtido sucesso ao desempenhar seu papel de agência de letramento escolar e, nesse aspecto, aparece avaliada de maneira predominantemente negativa pelos alunos, a escola como prática social, como vimos, é sempre avaliada de maneira positiva, seja se consideramos a carga afetiva dos textos que enfatizam as experiências e as emoções dos avaliadores

⁹⁹ Grifos meus.

(alunos) ao longo dos anos que cursaram o ensino médio, seja se levarmos em conta a estima e a aprovação social que recebem os sujeitos da interação escola, notadamente professores e colegas. Os professores são vistos como capazes de ensinar e de transmitir os conteúdos que lhes cabem e especiais na medida em que se estabelece com eles uma relação de afeto e de amizade, chegando muitas vezes à comparação com familiares. Os colegas, ao seu turno, são igualmente avaliados como especiais, responsáveis pela socialização e integração à sociedade, fazendo com que a escola apareça não só como um espaço de estudo, mas também de lazer e convivência. A escola, enquanto agência de letramento, ao contrário, é na maioria das vezes avaliada como falha ou insuficiente, e muitas vezes são apontadas as necessidades de melhoras nesse sentido.

Como procuramos mostrar, a exclusão social também se dá de diversas maneiras, e uma das formas de exclusão relaciona-se a práticas de preconceito e discriminação, que muitas vezes pode levar ao isolamento social. Nesse sentido, a escola pode promover a inclusão social pela maneira como acolhe esses indivíduos e como conduz e orienta as trocas e interações que se dão não só dentro do seu espaço físico, mas também em decorrência das relações aí estabelecidas. Assim, em um terceiro momento, procuro relacionar a escola enquanto prática social ao papel que parecer estar sendo-lhe cada vez mais atribuído, mesmo que de forma inconsciente, qual seja o de integradora de indivíduos, o que pode igualmente levar à ou contribuir para a inclusão social.

Esse aspecto da escola também pode ser percebido nos textos escritos dos alunos, como pode ser percebido nos exemplos a seguir¹⁰⁰:

T7

Colégio Estadual MTC, pode-se dizer que minha vida começou nesta escola simples e humilde, entrei no 1º ano, fui jogado para o turno da noite até ai tudo parecia normal, mais infelizmente , espera, infelizmente?, não eu quiz dizer felizmente não tive condições de continuar neste turno pois o bairro era perigoso, então solicitei uma transferência , motivo!?, bom ... eu poderia levar um tiro no caminho daí eu fui trocado e colocado a tarde, ha! bem melhor sentido o calor da tarde no caminho, o ensino era melhor, professores gentis, explicavam, mais ainda não dava bem com física, fato!, mais aconteceu o inisperado, eu me apaixonei “escolarmente”, passei a viver um amor que me fez muito bem, me didiquei para poder continuar na mesma turma que ela, mais o ano passou e ela mudou de turma, estudei?, sim mais com um aperto no coração, O 2º ano passou e eu me declarei para ela, hoje namoramos, somos felizes juntos, e agradeço aos professores pelo ensino, este colégio mudou minha
Vida!

¹⁰⁰ Grifos meus.

T8

Bom, nos três últimos anos a minha experiência escolar foi muito boa. Aprendi muito com os professores, alunos e funcionários da escola, os momentos que marcaram a minha vida foram momentos Com meus amigos, nas horas que nos reunimos para fazer trabalhos em grupos, as brincadeiras, e,etc. Esse período para mim foi maravilhoso e sentirei muita falta, sinto que poderia ter aprendido muito mais, só que para isso precisaria de muita força de vontade e infelizmente eu não tive.

T10

Bom todos esses três anos estudando no MT posso dizer que aprendi muitas coisas, tanto boas, quanto ruins.

O que foi bom aproveitei, o ruim deixei para trás. Momentos marcantes foram entre a amizade com os professores e com os alunos, pois nada supera o valor de uma amizade Construída em três anos de M.

Posso dizer que fui bem tratado e sempre com respeito, sei que daqui a um tempo posso esquecer do que aqui vivi, mais algumas coisas são inesquecíveis.

T12

Minha vida ao Entrar nesse Colegio e ao Começar meu Ensino medio foi tudo muito complicado pra mim por que Sempre sofri com preconceitos no meu primeiro ano pra mim foi um ano mais vergonhoso porque ali naquela turma eu era o mais “guardado” em tudo e sempre passava por chacota de todo lado, mas no Segundo ano os preconceito foram acalmados mas no segundo ano aprender a respeitar as diferenças, E não criticar ninguem antes de conhecer. No terceiro ano pra mim foi o melhor de toda minha vida que vou guardar pra sempre no ano de 2011 meu terceiro ano a Escola e os alunos já Estavam acostumados comigo e pra mim foi melhor em tudo.

Eu aprendir de tudo nesse colégio: aprender coisas ruim e coisas boas como zelar uma amizade, meus momentos marcantes foram muitos.

Mais o único que fica mas brilhante na minha cabeça foi quando eu dei minha obrigação no Candomblé que tive que vim pro colégio de outro “jeito”

Mais minha opinião de tudo isso é que o colegio Em si É otimo pra quem quer que seja bom.

É apesar de tudo Sentirei falta desses ultimos três anos.

T14

Durante minha trajetória no ensino médio, adquiri muito conhecimento, conheci ótimos professores, fiz muitas amizades, me diverti muito, até fazendo esportes. Coisas normais que um adolescente faz.

Quando entrei neste colégio eu havia criado uma grande expectativa, e no começo acabei me decepcionando. Pois eu achava a aula chata, tinha, poucos colegas, não gostava de ir para o colégio. Coisas normais depois de uma transferência, mudança de ensino e colégio.

Com o tempo, fui fazendo amizades, as aulas melhoraram, fiz educação física, o que ajuda a se enturmar. Mas foi ficando cada vez melhor. Não tive uma experiência marcante, mas sim boas experiências.

Agora, levo para o resto da minha vida todo o conhecimento adquirido aqui, não tenho nada a reclamar deste colégio e sim agradecer por muita coisa boa que vivi e aprendi aqui.

T22

Três anos para decidir minha vida.

Nestes últimos anos foram tempos que não voltam mais, conheci vários amigos e amigas, umas dessas amigas namorei e estou namorando. Professores de muito boa qualidade de aula e de amizade com a turma esse pode ser um bom começo para se amigar com os alunos.

Quando cheguei aqui foi uma surpresa, porque eu não sou de fazer muita amizade sou tímido para isso, então em cada cumprimento que fazia foi começando uma nova amizade, até que quando fui me dar conta, já estava falando com a maioria da turma e também com alguns professores que conversávamos muito com a turma e ficou essa amizade.

No segundo ano foi tempo de costume para me abituarmos mais ao colégio, por isso foi um ano de nos apegarmos mais e começamos a sair ir para o cinema e entre outros assuntos.

Neste ano ainda bem vamos acabar o estudo, e infelizmente, não vou mais estudar com meus amigos que deixaram esses três anos de muitas felicidade e eu desejo tudo de bom para eles e nos veremos no futuro.

No texto T7, observamos a presença de vários pontos ligados, de certa forma, não só à inclusão, mas também à exclusão social. O aluno começa seu texto dizendo que sua vida começou na escola, o que pode nos levar a crer que antes ele sentia-se excluído de alguma forma, mostrando uma sensação de isolamento que foi abrandada na escola ou pela escola, como vamos acompanhando ao longo do texto, no qual ele descreve as condições que o levaram a mudar de turno e que o fizeram conhecer a sua namorada. A oração *fui jogado para o turno da noite* pode ser um reflexo dessa sensação de isolamento ou de descaso da parte do outro, já que ser “jogado” para um lugar, ou uma turma, sobretudo num contexto escolar, não tem uma conotação muito positiva. O texto aborda ainda outras questões sociais, como o problema da violência no bairro (*o bairro era perigoso*), o que também pode levar à evasão escolar, como o aluno explica no próprio texto, quando sugere que não poderia continuar estudando se não tivesse conseguido a troca de turno. Ao final da redação, que mistura narração a um tom poético, o aluno declara-se feliz devido ao que aconteceu na escola – sua experiência afetiva – e encerra afirmando que a escola mudou sua vida, para melhor, conclui-se.

No texto T8, percebemos também um tom de isolamento, que depreendemos do contexto ao ler que a aluna sentirá falta dos momentos que passou com seus amigos, mesmo que para estudar. Isso nos leva a pensar que depois da escola a aluna poderia voltar a sentir-se isolada, excluída, não obtendo êxito no campo pessoal ou mesmo no profissional, já que ela mesma diz que

poderia ter aprendido mais e que não teve “força de vontade”, o que é avaliado por ela como uma postura negativa, que no nível lexical realiza-se por meio do advérbio *infelizmente*.

Em termos de conteúdo, o texto T10 aproxima-se do T8 na medida em que o aluno enfatiza as relações de amizade construídas na escola, com os colegas e até professores. Além disso, é interessante notar que o aluno dá ênfase ao fato de ter sido “bem tratado” na escola e “com respeito”, o que pode nos levar a pensar que ele não o fosse em outras esferas.

O texto T12 aborda questões relativas a preconceito de diferentes naturezas. O aluno alega ter sofrido preconceito desde sua entrada na escola. Sabendo que se trata de um jovem homoafetivo, pode-se supor que seja esse o motivo das “chacotas” que sofria, como vemos no trecho¹⁰¹: (

Minha vida ao Entrar nesse Colegio e ao Começar meu Ensino medio foi tudo muito complicado pra mim por que Sempre sofri com preconceitos [...] no meu primeiro ano pra mim foi um ano mais vergonhoso porque ali naquela turma eu [...] sempre passava por chacota de todo lado.

No entanto, ele acrescenta que com o passar do tempo a situação melhorou (*mas no Segundo ano os preconceito foram acalmados*) e que inclusive ele mesmo aprendeu a respeitar diferenças. O fato de ele associar essas mudanças a uma etapa da vida escolar – o segundo ano do ensino médio – pode nos levar a crer que as práticas sociais desenvolvidas na escola tenham desempenhado um papel importante no sentido de promover o respeito às diferenças. Nesse contexto, a escola estaria contribuindo para a inclusão social de indivíduos integrantes das chamadas “minorias” que têm historicamente sido discriminadas e postas à margem em nossa sociedade. Mais adiante em seu texto, o aluno traz à discussão a questão religiosa, quando ele menciona uma situação pela qual passou e que faz parte da liturgia da sua religião, o Candomblé. Entretanto, é interessante notar que neste momento o discurso do aluno não dá indícios que ele tenha sofrido preconceitos ou “chacotas” mesmo tendo ido para a escola “de outro jeito”. Sabendo que a discriminação religiosa é uma prática presente em nossa sociedade, podemos refletir se, ao longo dos três anos, a escola não teria incentivado o respeito às diferenças e obtido êxito ao minimizar a exclusão social que está mais associada ao preconceito do que a aspectos econômicos.

¹⁰¹ Grifos meus.

O texto T14 traz a questão da inclusão através do esporte. Inicialmente, o aluno apenas cita a prática de esportes como algo divertido. Contudo, mais adiante no texto ele afirma que não gostava de ir para o colégio e achava a aula “chata” e não tinha muitos amigos, o que segundo ele vai mudando com o tempo e com a prática de esportes nas aulas de educação física, que o ajudaram a fazer amizades (*fiz educação física, o que ajuda a se enturmar*).

Finalmente, o texto T22 ilustra bastante a visão da escola como prática social, enquanto espaço de troca, de interação e de socialização muito mais do que (simplesmente) uma agência de letramento. Assim como nos textos T7 e T8, verificamos certo tom de isolamento, que o aluno atribui à sua timidez (*Quando cheguei aqui foi uma surpresa, porque eu não sou de fazer muita amizade sou tímido para isso*) e mostra-se surpreso ao fazer amizades, o que pode nos levar a crer que fora do ambiente escolar essa prática seja menos frequente. Até mesmo outras relações afetivas têm lugar na escola, como é o caso do namoro (*umas dessas amigas namorei e estou namorando*), outro ponto que esse texto aproxima-se do T7. Outras práticas sociais, como ir ao cinema, por exemplo, desenvolvem-se a partir da escola e das relações aí construídas (*começamos a sair ir para o cinema e entre outros assuntos*). Assemelhando-se dessa vez ao texto T8, o aluno também parece lamentar o fim do ensino médio pelo fato de não mais conviver com seus amigos, o que lexicalmente se verifica pelo uso do advérbio *infelizmente*, no trecho “vamos acabar o estudo, e infelizmente, não vou mais estudar com meus amigos”, levando-nos também a ponderar se após a saída da escola ele não voltaria ao estado de solidão e exclusão decorrentes do isolamento ao qual pode retornar uma vez fora da escola.

Dessa forma, procuramos mostrar que podem ser diversas e variadas as relações existentes entre escola e inclusão social, considerando a pergunta (3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social?. De um lado a escola é avaliada pelos alunos de forma predominantemente negativa no tocante ao seu papel de agência de letramento, isto é, de transmitir instrução formal associada aos saberes e valores da cultura letrada que permitam ou facilitem o acesso à informação e a inserção na sociedade por meio de práticas que envolvem a leitura e a escrita, papel esse que, como vimos, a escola tem desempenhado com pouco sucesso.

Por outro lado, há outra escola na concepção dos alunos, uma escola que é uma prática social e que se torna real através dos sujeitos que ali agem, reagem e interagem. É um ambiente de convivência, de socialização e de interação. Esse aspecto da escola não é abordado pelos alunos de forma consciente e deliberada, mas surge a partir da análise e interpretação dos dados com os quais trabalhei ao longo dessa pesquisa, os textos escritos de meus alunos. A respeito dessa escola, ou antes, desse aspecto da escola, os alunos sempre se posicionam positivamente, atribuindo à escola, sob esse ponto de vista, estima e aprovação social.

Acreditando que a inclusão, bem como a exclusão social se dá de diferentes maneiras e em diferentes níveis, observamos que a escola no seu papel de agência de letramento se não contribui para a exclusão social, também não contribui para a inclusão social desses indivíduos. Ao falhar no seu papel de transmissora de conhecimentos próprios da cultura letrada, coíbe o ingresso na educação superior e no mercado de trabalho com colocações mais satisfatórias, sem falar no acesso à informação e no desenvolvimento humano de uma perspectiva mais holística, já que o grau incipiente de letramento pode prejudicar o envolvimento em práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, como ler um contrato, redigir uma carta ou até mesmo habilitar-se para conduzir um veículo.

Enquanto prática social, a partir das interações dos sujeitos participantes dessa minissociedade, a escola, ao contrário, concorre para promover a inclusão social, configurando-se em um ambiente onde os indivíduos desenvolvem-se socialmente, seja por meio de trabalhos em grupo, da prática de esportes ou quaisquer outras interações que façam parte de seu cotidiano, estabelecendo relações de amizade, de amor e de respeito que podem colaborar não só para a inclusão social, mas para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que integram e constituem a escola.

7.4

Resumo

Este capítulo reportou de maneira minuciosa os resultados da presente pesquisa de cunho qualitativo (Cf. Capítulo 6), sobre escola, escrita e letramento (Cf. Capítulo 2) e investigando suas possíveis relações com a inclusão social (Cf. Capítulo 3). Procurou-se responder às perguntas de pesquisa (Cf. Capítulo 1) privilegiando uma abordagem social e funcional da linguagem (Cf. Capítulo 4) na perspectiva da avaliatividade (Cf. Capítulo 5).

Em um primeiro momento de análise, ao nos voltarmos para as redações escritas por alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual do Rio de Janeiro, objetivando verificar as avaliações que esses alunos, em vias de concluir a educação básica, fazem a respeito da escola e de todos os sujeitos participantes ativos dessa minissociedade que pode ser considerada a escola e, assim, responder à pergunta (1) Que avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem?. Para tanto, utilizou-se o aporte teórico da Avaliatividade, notadamente do sistema ATITUDE e seus subsistemas, Afeto, Julgamento e Apreciação. Foi possível observar que os alunos fazem uma avaliação da escola que flutua, muitas vezes, entre os pólos positivo e negativo. Na verdade, quando as marcas linguísticas apontam Julgamento e Apreciação e a escola é avaliada pelo seu papel como agência de letramento escolar, a avaliação tende a ser mais negativa, ao passo que professores e colegas e o papel social da escola, ou seja, a escola vista como um espaço de socialização e interação, são constantemente avaliados de modo positivo, o que nos leva a considerar se a hesitação em avaliar negativamente a escola em um primeiro momento não pode estar relacionada à relação de afetividade estabelecida com os professores, inclusive comigo, professora pesquisadora, como foi mostrado em alguns momentos deste estudo.

Em seguida, com vistas a responder à pergunta (2) Como a escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar?, as mesmas redações foram corrigidas com base na Matriz de Referência para Redação do ENEM, em consonância com os procedimentos de análise já apresentados para este trabalho investigativo (Cf. Capítulo 6). A correção das redações, aliada aos

resultados obtidos por alunos de escolas públicas de escolas estaduais nas últimas edições do ENEM (Cf. Capítulo 2), especialmente se cotejados aos de alunos de escolas de outras esferas administrativas, nos mostrou que a escola, como agência de letramento escolar, desempenha seu papel de maneira falha e insuficiente.

Considerando a importância da escrita em uma sociedade grafocêntrica como a nossa e as práticas de leitura e escrita do mundo que nos cerca, bem como suas relações com o comportamento e o desenvolvimento social do indivíduo, passando pelo exercício da sua cidadania, foram levantadas relações entre a escola e a inclusão social, conforme proposto na pergunta (3) Que relações podem ser levantadas entre escola e inclusão e exclusão social?. Averiguamos que o fracasso da escola como agência de letramento, ou seja, como transmissora de conhecimentos próprios da cultura letrada, pode inviabilizar não só o ingresso na educação superior, como também no mercado de trabalho com colocações mais satisfatórias, além de aumentar o distanciamento entre o indivíduo e muitas práticas sócias que circulam na sociedade que estejam vinculadas à leitura e/ou à escrita, reprimindo o seu desenvolvimento humano. Por outro lado, enquanto prática social, a escola contribui para a inclusão social na medida em que consiste em um locus propício para a integração e socialização de indivíduos, por meio de práticas como trabalhos em grupo, atividades esportivas ou outras interações que aí se dão, que acabam por concorrer para a integração social dos indivíduos que constituem essa minissociedade.

8

Considerações finais

Deste modo, espero que a minha curiosidade inicial possa ser dividida, especialmente com outros professores e alunos [...]. Por último, também espero que estas não sejam minhas últimas palavras [...], mas que sejam apenas as primeiras palavras de novas histórias de pesquisa.

(Nóbrega, 2009, p. 228)

Em trabalhos anteriores (Castro, 2009), o desejo de estudar a escrita de alunos do ensino médio em escolas públicas da rede estadual de ensino já havia sido para mim uma grande motivação, que não só se manteve, mas aumentou no decorrer de minha prática profissional e pedagógica em sala de aula. Ao analisar o resultado de pesquisas acadêmicas e dados estatísticos sobre a escrita e, de uma forma geral, a educação em nosso país, é impossível não se alarmar diante de resultados nada satisfatórios e pouco otimistas. Tão difícil quanto se manter indiferente ao quadro atual da educação no Brasil é não se indagar acerca das consequências sociais que tais resultados podem trazer. Ao se pensar em consequências sociais, é importante ressaltar que tais consequências não envolvem somente aqueles que estão no eixo da questão, diretamente implicados na situação – professores e alunos – embora os atinja com mais violência. Ao falarmos de *social* estamos falando de sociedade, da qual todos nós fazemos parte e somos, de maneira mais ou menos direta, mais ou menos intensa, afetados por essas circunstâncias.

Neste trabalho, a escolha pela Linguística Sistêmico-Funcional como suporte para análise dos dados está, portanto, relacionada ao fato de esta ser uma teoria linguística de cunho social, que concebe a linguagem como um fenômeno sociosemiótico e indissociável do contexto em que está inserida a sua realização (Cf. Capítulo 4) e, acredito, essa dimensão social da linguagem é fundamental

para tratarmos de questões educacionais, como já fora dito por Halliday & Hasan (1989). A Avaliatividade, por sua vez, consiste em uma abordagem semântica para a análise de textos que possibilita a identificação do posicionamento do autor, o que nos deu ferramentas necessárias para averiguarmos, com base em evidências linguísticas, as avaliações que meus alunos fazem a respeito da escola e daqueles envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, inclusive eles mesmos (Cf. Capítulo 5).

A investigação aqui realizada partiu da análise de textos escritos produzidos em sala de aula por falantes brasileiros de português, ou seja, pela escrita em língua materna de estudantes brasileiros. A pesquisa teve como foco a produção escrita em língua portuguesa de alunos que estão concluindo o ensino médio. Sendo assim, procurou-se iluminar o conhecimento que se tem sobre o grau de letramento de alunos que estão prestes a concluir o que no Brasil é considerado a educação básica e a maneira como eles avaliam a escola, seus professores, colegas e eles mesmos, mostrando a percepção que têm sobre o processo de ensino e sobre sua aprendizagem e o papel de todos os envolvidos nesse processo, bem como o papel da escola em suas vidas, seja no aspecto mais funcional, institucional ou no aspecto mais social, “defendendo a responsabilidade e a solidariedade para com o outro na vida social e em novas formas de conhecer” (Moita Lopes, 2006, p. 89).

Conforme já mencionado em outros momentos deste trabalho, não creio ser possível solucionar o problema da exclusão social, dada a complexidade e as múltiplas faces desse tema. No entanto, é preciso se enveredar por suas complexidades para que se busquem novos rumos que viabilizem a inclusão daqueles que se encontram socialmente excluídos, seja por fatores relacionados às possibilidades de diferenciação, como etnia, gênero, orientação sexual, religião, entre outros (Cf. Capítulo 3), seja por fatores de ordem econômica, que relacionam exclusão social e pobreza. Acredito que a escola tem um papel fundamental, senão decisivo, no combate à exclusão social em ambos os casos, como tentei mostrar ao longo deste estudo, ressaltando que os próprios alunos, de modo consciente ou não, têm noção da importância da escola nesse percurso.

Destaco o caráter pedagógico desse estudo, ao voltar-se para questões ligadas à sala de aula e aos processos de ensino e aprendizagem; o caráter linguístico, pois preocupa-se com a maneira como as avaliações e percepções dos

alunos realizam-se lexicalmente, através de uma abordagem funcional da escrita desses alunos; e social, já que ocupa-se de questões referentes à língua e ao contexto de realização da linguagem, além de considerar ainda exclusão social, e a a língua um dos fatores promotores de apartação social.

De forma mais específica, a pesquisa lançou mão de dois instrumentos geradores de dados para atingir seus objetivos. O estudo foi composto por redações escritas em sala de aula e questionários sócio-educacionais respondidos por ex-alunos da escola, divulgado através de uma rede social e respondido também de modo virtual, por meio da mesma rede social ou por correio eletrônico.

No que concerne os resultados, a pesquisa teve como objetivo responder às perguntas de pesquisa apresentadas no Capítulo 1. Em relação à primeira pergunta ‘Que avaliações os alunos concluintes do ensino médio fazem acerca da escola, incluindo os sujeitos que ali agem, reagem e interagem?’, a análise das redações, utilizando-se o suporte teórico da Avaliatividade (Cf. Capítulo 5), mostrou que os alunos personificam a sua escola e identificam e valorizam o seu papel social, ratificando a posição teórica de que a escola deve ser entendida em um sentido mais amplo do ambiente escolar (Halliday e Hasan, 1989). Entretanto, ao avaliarem a escola e seu papel social de agência de letramento escolar, a avaliação é, em sua maior parte, negativa, oscilando muitas vezes entre negativa e positiva. A essa hesitação em se posicionar de maneira inteiramente negativa em relação à escola pode-se atribuir o fato de que os alunos escrevem para uma leitora, nesse caso a professora, que eles conhecem e por quem nutrem sentimentos de carinho, respeito e admiração. Em outras palavras, eles escrevem para alguém de quem eles gostam e, por essa razão, podem ter algum receio de contrariar, desagradar ou magoar. De outra maneira, quando as avaliações recaem sobre professores e colegas, prevalece um posicionamento atitudinal positivo, focado mais nas relações pessoais e sociais do que na função pedagógica da escola, isto é, a de transmitir conhecimentos, o saber institucionalizado e a cultura letrada.

Com o intuito de responder à segunda pergunta ‘De que maneira essa escola desempenha o seu papel como agência de letramento escolar?’, os textos produzidos pelos alunos foram corrigidos com base na Matriz de Referência para Redação do ENEM (Cf. Capítulo 2), um exame de abrangência nacional e que hoje desfruta de grande relevância social, uma vez que, além de ser atualmente um dos principais meios de ingresso em instituições de nível superior, sobretudo

públicas, serve ainda para conferir a indivíduos com defasagem idade/série o certificado de conclusão do ensino médio. Considerando a pontuação mínima exigida para a certificação - quinhentos pontos - e os resultados obtidos pelos alunos na avaliação à qual seus textos escritos foram submetidos, pode-se cogitar que se fossem prestar o exame para obter o certificado de conclusão do ensino médio, esses alunos poderiam estar fadados ao insucesso. Esses dados, reforçados pelos resultados alcançados por alunos de escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro em avaliações de percurso nacionais e internacionais e nas últimas edições do próprio ENEM, considerando as notas das redações e das provas objetivas para todas as áreas, apontam que a escola não cumpre de maneira plena o seu papel de agência de letramento escolar. Os resultados da análise dos textos reforçam estas questões e levam à conclusão que a avaliação da escola feita pelos alunos mostra que eles estão cientes e críticos quanto ao seu aspecto negativo em relação ao seu papel como agência de letramento.

Finalmente, a terceira pergunta de pesquisa ‘Que relações podem ser levantadas entre a escola e a inclusão e exclusão social?’ foi também respondida considerando as redações. Levando em conta que a inclusão, assim como a exclusão social ocorre de diferentes maneiras e em diferentes níveis, observou-se que a escola no seu papel de agência de letramento se não contribui para a exclusão social, também não contribui para a inclusão social desses indivíduos. Malgrado o seu papel de ensino, dificulta o ingresso dos alunos na educação superior e no mercado de trabalho com colocações pouco satisfatórias. Além disso, há que se considerar a limitação do acesso à informação e do desenvolvimento humano sob o ponto de vista holístico, visto que o grau incipiente de letramento pode prejudicar o envolvimento em práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita. De modo distinto, como prática social, a partir das interações dos sujeitos participantes dessa minissociedade, a escola concorre para promover a inclusão social, configurando-se em um ambiente onde os indivíduos desenvolvem-se socialmente, o que pode contribuir não só para a inclusão social, mas para a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos que integram e constituem a escola. Isto equivale a dizer que a escola inclui e exclui socialmente, ou seja, inclui através do convívio social que proporciona aos cidadãos com poucas opções fora da escola, mas ao mesmo tempo exclui porque não provê meios suficientes a esses cidadãos para o acesso à cultura e ao emprego mais

qualificado. Essa perspectiva desconstrói a ideia de que inclusão e exclusão social formam uma dicotomia, apresentando esses dois fenômenos distintos como as partes de um binômio. Assim, no contexto investigado, ao invés da relação inclusão social X exclusão social, que inicialmente se tinha pensado, tem-se a relação inclusão social + exclusão social. Embora possam ser interrelacionadas, como a Figura 32 abaixo nos mostra, é preciso notar que nos textos dos alunos a inclusão e exclusão ficaram situadas em diferentes subsistemas da Avaliatividade, ou seja, a inclusão foi avaliada pelo Afeto e a exclusão pelo Julgamento.



Figura 32: Síntese das relações entre sociedade, escola, inclusão e exclusão social e Avaliatividade.

A percepção desses aspectos por parte do educador e a reflexão sobre as questões aqui levantadas mostram-se relevantes na busca de uma integração mais efetiva entre pesquisa e ensino que nos leve a resultados mais positivos, na direção de uma melhora não só da qualidade do ensino de L1 oferecido nas escolas da rede pública estadual, mas também da qualidade de vida dos sujeitos que participam, integram e constituem a minissociedade escola.

Acredito que a imposição de uma cultura sobre as outras, ignorando os multiletramentos (Cf. Capítulo 2) e o multiculturalismo (Cf. Capítulo 3) não seja uma prática capaz de promover inclusão social, sob nenhum aspecto. Ao contrário, contribui cada vez mais para que esses alunos defrontem-se na escola com uma língua que, para eles, não é a sua, vendo a língua portuguesa como outra língua, ou uma variedade dessa língua, a qual não dominam (Castro, 2009, p.

119). Por outro lado, o letramento escolar, obtido por meio da apropriação de recursos e mecanismos próprios da cultura letrada, é ainda um dos agentes que podem viabilizar a inclusão social. O domínio da modalidade escrita da língua constitui um dos aspectos desse letramento. Assim, devem ser providas aos alunos as ferramentas para que eles possam fazer um uso eficiente da prática de escrita, conjugando-a às suas práticas de interação social (Soares, 1998), o que inclui saber distinguir as formas mais adequadas para situações específicas. Ao escolher não utilizar uma forma de expressão, isto deve ser realmente uma escolha do aluno, ou seja, deve ser feito de forma consciente, com alguma finalidade retórica ou expressiva. Afinal,

A escrita é uma questão inerente à atividade humana em sociedades letradas modernas. Sua atividade não se relaciona somente à esfera de trabalho ou de estudo, mas a variadas instâncias cotidianas. Assim sendo, ela pode variar da redação de um bilhete até a de uma tese de doutorado. (Viana, 2008, p.42)

Considerando que a linguagem verbal é o sistema semiótico que utilizamos para falar de todos os outros sistemas de significados (Eggins, 2004), o seu domínio – ou a falta dele – poderá determinar o sucesso ou o fracasso na construção de conhecimentos em diferentes áreas do saber, dentro e fora da escola. Dessa forma, um indivíduo que não domina a sua própria língua materna poderá estar destinado a não construir conhecimento em outros campos da sua vida e a não participar efetivamente de práticas de interação social.

Inspirada por essas reflexões e crenças, elegi, mais uma vez, minha própria sala de aula como ambiente de pesquisa, procurando realizar uma investigação voltada para a minha prática profissional e pedagógica, procurando encontrar caminhos e oferecer contribuições para todos aqueles que lidam com as dificuldades e desafios da sala de aula. Tendo consciência das limitações desta pesquisa, é importante levantar dois pontos que já foram brevemente abordados ao longo do trabalho. Um deles está ligado à proposta de produção de textos (Cf. Capítulo 6). Como foi pedido que os alunos discorressem sobre sua experiência escolar, é possível que isso tenha, até certo ponto, influenciado os dados, na medida em que muitos se concentraram em falar sobre a escola na maior parte do texto, além de essa mesma proposta conter trechos que podem ter estimulado a narração (“os três últimos anos”, “momentos marcantes”, entre outros). Outro ponto relevante e que ficou visível no decorrer da análise dos textos foi a relação afetiva que meus alunos mantêm comigo, o que pode estar relacionado às

tentativas de amenização das avaliações negativas, o que ocorreu em muitos textos. Afinal de contas, é fundamental sinalizar, os alunos estão escrevendo para alguém que eles gostavam e, por isso, é possível que tenham ficado receosos de desagradar alguém por quem eles demonstram afeto.

Acredito que através da reflexão sobre nossas práticas profissionais e pedagógicas - bem como sobre nossas experiências - à luz de teorias de cunho sociosemiótico, que levem em consideração o aspecto social da sala de aula e da escola como um todo, e a funcionalidade da linguagem, podemos contribuir de alguma forma para a melhoria da qualidade de ensino e, quem sabe, da qualidade de vida daqueles que participam das interações sociais que ocorrem nesse ambiente, a saber, alunos e professores.

Entre essas contribuições, destaco em primeiro lugar a possibilidade de ouvirmos a “voz” do aluno, de termos uma pequena dimensão do seu olhar, das suas perspectivas e de suas avaliações, mostrando a escola “vista de dentro”, ou melhor, “de dentro para fora”, diferente de pesquisas que têm um olhar “de fora para dentro”.

Uma contribuição de nível teórico trazida pela pesquisa conduzida nesta Tese relaciona-se ao uso de abordagens semânticas para a análise textual (Cf. Capítulo 5), que reconhecem a importância do contexto e da construção de sentidos para interpretarmos dados, textos, fatos, pessoas, enfim, o mundo que nos cerca por meio da linguagem, trazendo luz, através de evidências linguísticas que ocorrem em textos reais, sobre o conhecimento que se tem a respeito de teorias ainda recentes, como a Avaliatividade, como formas de compreender a linguagem e o mundo, ou ainda as relações entre a linguagem e o mundo.

Ofereço ainda neste estudo um panorama do contexto escolar, com dados estatísticos extraídos de resultados de exames de percurso nacionais e internacionais, que nos mostram muito sobre a escola brasileira do século XXI, além de uma descrição detalhada das Matrizes de Referência do ENEM (Cf. Capítulo 2). A aplicação dessas matrizes como ferramenta de análise textual com fins de pesquisa linguística, destacando pontos de contato entre esse documento e a LSF (Cf. Capítulos 4 e 7), também pode ser considerada como uma contribuição deste trabalho para os estudos da escrita em contextos acadêmicos e escolares.

Por fim, deixo como contribuição a discussão das relações entre escola e inclusão e exclusão social, bem como uma visão das múltiplas formas de exclusão

e dos igualmente variados enfoques para o tema, procuram trazer novos vieses para questões que cada vez mais assumem um papel preponderante na agenda social, econômica, educacional e política do país.

As avaliações negativas dos alunos em relação ao papel da escola como agência de letramento escolar levam-me a pensar onde e por que esse processo está sendo falho, já que os professores são avaliados de maneira positiva, não só do ponto de vista afetivo, mas também no que diz respeito aos seus papéis de agentes de letramento escolar? Outra inquietação que nasceu no desenvolvimento desta pesquisa está relacionada aos processos de exclusão social que acontecem antes da escola e que apenas se refletem nela. Desde então tenho me perguntado como seria possível incluir, por meio dos letramentos múltiplos, o multiculturalismo no contexto escolar, caminhando talvez na direção de uma educação mais democrática e de uma sociedade mais justa. A experiência de ter tido contato com uma parte da realidade de meus alunos após eles terem deixado a escola aguçou ainda meu interesse em pesquisar a escrita de alunos oriundos de escolas estaduais em contextos universitários. Os caminhos a percorrer são muitos e variados, por vezes tortuosos e desafiadores, no entanto faz-se imprescindível não parar de caminhar.

À medida que vão se encontrando as respostas para perguntas formuladas, ou melhor, na procura de respostas para as perguntas outrora formuladas, a reflexão vai sendo fomentada, o que por sua vez leva a novos questionamentos, mostrando que o processo de construção de conhecimento(s) nunca está concluído. Assim como a escrita em culturas letradas, a busca pelo conhecimento é inerente à condição do ser humano, em qualquer que seja a cultura em que está inserido, sendo uma constante na história da humanidade. Por esse motivo, espero que as respostas encontradas nesse estudo sirvam de base para novas perguntas, em pesquisas futuras.

9

Referências Bibliográficas

ABREU, M. M. **Assistência Social e conquista dos direitos sociais:** elementos para uma problematização. *Universidade e Sociedade*. ANDES/SN, Ano XI, n.25, p.70-78, 2001.

ALLWRIGHT, D. **The notion of progress in research on language teaching and learning.** Lancaster, Mimeo, 2000.

ALMEIDA, P. R. de. A economia internacional no século XX: um ensaio de síntese. *Revista Brasileira de Política Internacional*. Brasília, v. 44, n. 1, pp. 112-136. Jan/jun 2001.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-73292001000100008&script=sci_arttext. Acesso em 01 de julho de 2014.

BAGNO, M.; STUBBS, M & GAGNÉ, G. **Língua Materna: Letramento, Variação e Ensino.** São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal.** 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARBARA, L. A teoria sistêmico-funcional e o ensino. In: NININ, M.O.G. & ROMERO, T. R.S. [org.] **A Linguística Sistêmico-Funcional como Instrumento na Educação**, pp. 103-105. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.

BISPO, S. S. **“NÓS TEMOS QUE FALAR SOBRE NÓS”:** populações negras e lugares de fala.

http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/133710930_3_ARQUIVO_HISTORIAORAL-ARTIGO.pdf. Acesso em 12 de março de 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição.** In CAVALCANTI, Marilda e BORTONI-RICARDO, Stella Maris [orgs]. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, pp. 239-252.

BUTT, D.; FAHEY, R.; SPINKS, S. & ALLOP, C. **Using Functional Grammar: An Explorer's Guide.** National Centre for English Language Teaching and Research, Sidney: Claredon Printing, 1995.

CABRAL, S. R. S. & BARROS, N. C. A. Linguagem e avaliação: uma análise de texto opinativo.

http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/34ev_cabral_722a734.pdf. Acesso em 20 de junho de 2010.

CANDAU, V. M. A configuração de uma educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G., et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** São Paulo, 2005. 340 p. Tese (Dourado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP).

CARVALHO, C. R. & PLETSCHE, M. D. Entrevista por uma escola que reconheça as diferentes culturas presentes em seu contexto. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, pp 279-284 jan/abr 2011. Disponível em

<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/viewFile/823/642>. Acesso em 12 de março de 2013.

CASTEL, R. Exclusion ou désaffiliation dans la nouvelle économie. In: MOATI, P. (Ed). **Nouvelle économie, nouvelles exclusions?** Paris: Ed. de l'Aube, 2003.

CASTRO, L. M. A. de. **Escrita e letramento no Ensino Médio:** uma abordagem sistêmico-funcional e de Linguística Aplicada. Rio de Janeiro, 2009. 150 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, PUC-Rio.

CHARLARIELLO, L. N. **Atividade prescrita e atividade realizada:** reflexões críticas de uma professora de inglês. São Paulo, 2005. 139 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Faculdade de Letras, PUC-SP.

CHRISTIE, F. The Development of Abstraction in Adolescence in Subject English. In: SCHLEPPEGRELL, M. J. & COLOMBI, M. C. **Developing Advanced Literacy in first and Second Languages.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e Letramento:** Repensando o Ensino da Língua Escrita. [2006]. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>> Acesso em: 12 jun. 2009.

CONNELL, R. W. **Schools and social justice.** Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

CONRAD, S. & BIBER, D. Adverbial marking of stance in speaking and writing. In: HUSTON, S. & THOMPSON, G. (eds.) **Evaluation in text.** Oxford: Oxford University Press, 2001.

COSTA, A. B. da. **Pobreza e Desigualdade no século do desperdício – Conferência.** In: Conferência Internacional de Bem - Estar Social, 32, 2006, Brasília – Brasil. Palestra. Brasília: ICSW/CBCISS, 2006. Disponível

em <<http://www.icsw32finalreport.com/portug/conferencia.htm>>> Acesso em 10 de abril de 2014.

DEMO, P. **Pobreza da pobreza**. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2003.

DROGA, L. & HUMPHREY, S. **Getting started with functional grammar**. Sydney: Target Texts, 2002.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum, 2004.

EUZÉBY, C. A inclusão social: o maior desafio para os sistemas de proteção social. In: SPOSATI, A. (Orgs.). **Proteção social de Cidadania: inclusão de idosos e pessoas com deficiência no Brasil, França e Portugal**. São Paulo: Cortez, 2004.

FALEIROS, V. de P. Inclusão social e cidadania. In: Conferência Internacional de Bem - Estar Social, 32, 2006, Brasília – Brasil. Palestra. Brasília: ICSW/CBCISS, 2006. Disponível em 106 <<http://www.icsw32finalreport.com/portug/conferencia.htm>>> Acesso em: 12 de abril de 2014.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação – um intertexto**. São Paulo: Ática, 2000.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Escrita e Inclusão Social: Análise de Corpus e a Metáfora Gramatical no Ensino Médio**. Edital n. 26. Apoio a Projetos de Pesquisa na Área de Humanidades. FAPERJ, 2008.

GODOY, H. C. A noção da inclusão na topologia. In: MELLO, M. M. F. de. & RESENDE, G. **A Ética da inclusão**. Belo Horizonte/MG: Ed. Armazém de Idéias, 2004. p.11-17.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e Gramática: Uma Introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.16, n.24, pp. 13-47 jan/jun 2009.

GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. Competing Paradigms in qualitative research. **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE publications, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. How do you mean? In: DAVIES, M.; RAVELLI, L. (Eds.) **Advances in Systemic Language**. London: Pinter, 1992.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. 2^a ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar**. 3^a ed. London: Edward Arnold, 2004.

HAMILTON, M. Sustainable Literacies and the Ecology of Lifelong Learning. In: HARRISON, R. R. F.; HANSON, A. & CLARKE, J. (orgs.) **Supporting Lifelong Learning, volume 1: Perspectives on Learning**. Routledge: Open University Press, 2002.

HASAN, R. & FRIES, P. H.. **On Subject and Theme – A discourse functional perspective**. Amsterdam: John Benjamins, 1995.

HOLANDA, A. B. de. **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**: Aurélio. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/ O Dia, 1993.

HOLLIDAY, A. Small Cultures. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, v. 20 n. 2 pp. 237-64 Jun 1999.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento de População e Indicadores Sociais. **Síntese de indicadores sociais 2000**. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **SAEB - 2005 – Primeiros Resultados: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. INEP, 2007.

KATO, M. **No mundo da escrita: Uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. **Texto & leitor – aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989a.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____ (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KUMARAVADIVELU, B. Critical Classroom Discourse Analysis. **TESOL Quartely**, v. 33, n.3, pp. 453-484, 1999.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares – As razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1995.

LIBÂNEO, J. C. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** São Paulo: DP&A, 2003a.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, [1986]2001.

LUSTOSA, T. Q. de O. **Pobreza e exclusão social**. Debates Sociais. CBCISS. Rio de Janeiro, nº 58, p.99-113, 2001.

MARTIN, J. R. Beyond Exchange: Appraisal Systems in English. In **Evaluation in Text**. HUSTON, S. & THOMPSON, G. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2001.

MARTIN, J. R. & WHITE, P. R. R. **The Language of Evaluation**. Great Britain: Palgrave/Macmillan, 2005.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. New York: Continuum, 2007.

MARTINS, J. de S. **A Sociedade vista do abismo**: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

_____. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Ed. Paulus, 2003. 2ª edição.

MERCER, N. Neo-Vygotskian theory and classroom education. In: STIERE, B.; MAYBIN, J. (Eds.) **Language, literacy and learning in educational practice**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada. A Natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M.C. [orgs.]. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas: Mercado de Letras, 1998.

_____. Linguística Aplicada e Vida Contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOLLICA, M. C. **Fala, letramento e inclusão social**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, pp. 156-168 mai/jun/jul/ago 2003.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em 12 de março de 2013.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

NEVES, M. H. M. **A Gramática Funcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

NÓBREGA, A. N. A. **Narrativas e avaliação no processo de construção do conhecimento pedagógico**: abordagem sociocultural e sociosemiótica. 2009. Tese de Doutorado. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificación de la vida cotidiana**: metodos de investigacion cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLIVEIRA, L. P. **Variação intercultural na escrita: Contrastes Multidimensionais em Inglês e Português**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1997.

_____. Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes. **Linguagem & Ensino** – Revista do Curso de Mestrado em Letras da Universidade Católica de Pelotas, v. 3, n. 2, p. 49-59. Rio Grande do Sul, 2000.

_____ & VALÉRIO, R. G. CORPOBRAS PUC-Rio: Desenvolvimento e análise da metáfora gramatical na escrita acadêmica. 2006a.

_____. Influências culturais e contrastes em gêneros do discurso escrito. In: DINIZ, J. C. V. [org.] **Diálogos ibero-americanos – II**. Rio de Janeiro: Edições Galo Branco, 2006b.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Uma visão dentro das escolas primárias**. UNESCO, 2008.

PASSOS, J. C. **Juventude Negra na EJA**: os desafios de uma política pública. Florianópolis, 2010. 339 p. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Ciências da Educação, UFSC.

PENNYCOOK, A. Uma linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. [org.] **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 149-168.

PEREIRA, P. A. P. **Assistência Social na Perspectiva dos Direitos**: crítica aos padrões dominantes de proteção aos pobres no Brasil. Brasília: Thesaurus, 1996.

_____. Sobre a política de Assistência Social no Brasil. Política Social e Democracia. BRAVO, M^a. Inês S. & Pereira, Potyara A. P. (orgs). São Paulo: Cortez /FSS-UERJ, 2001.

POCHMANN, M. (orgs.). **Políticas de Inclusão Social**: resultado e avaliação. São Paulo: Cortez, 2004.

PRABHU, N. S. The dynamics of the language classroom. **TESOL Quarterly**, v. 26, p. 225-241, 1992.

RIBEIRO, V. M.; VOVIO, C. L.; MOURA, M. P.. Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de alfabetismo funcional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, Dec. 2002.

Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13931.pdf>. Acesso em 26 de março de 2009.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2010.

RODRIGUES, D. L. Avaliatividade em coluna de opinião: a assinatura valorativa de Luiz Caversan. **Revista L@el em (Dis)curso**. São Paulo, v. 6, n. 1, 2013.

Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/revlael/article/view/6392/12438>. Acesso em 10 de janeiro de 2014.

SANTOS, B. S. Uma concepção multicultural dos direitos humanos. In: **Lua Nova**. Revista de Cultura e Política. nº 39, p. 105-124. São Paulo: CEDEC, 1997.

_____. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo, conhecimento. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 13-32 jan/jun 2001.

_____. **Reconhecer para libertar**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, G. G. **Oralidade e Escrita**: uma questão de letramento. Disponível em <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT30/30.1.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2010.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data**. Methods for analyzing talk, text and interaction. London: SAGE, 2001.

SOARES, M. Língua escrita, sociedade e cultura. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, v. 0, p. 5-16, set./dez. 1995.

_____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 1998.

_____. **Português**: uma proposta para o letramento. Manual do Professor. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

SOUZA, M. M. & DIONISIO, A. P. Transitividade, editorial e opinião: uma análise sistêmico-funcional. **Odisséia** (UFRN), v. 1, p. 1-12, 2008.

SPOSATI, A. de O. **Mapa da exclusão/inclusão social da cidade de São Paulo**. São Paulo: Educ, 1996.

TFOUNI, L. I. Letramento e Alfabetização. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. 2ª ed. London: Arnold, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VAN LIER, L. Forks and hope: pursuing understanding in different ways. In: **Applied Linguistics**, v. 15, n. 3, pp. 328-346, 1994.

VIAN JR., O. O Sistema da Avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. **D.E.L.T.A.**, v. 25, n.1, pp. 99-129, 2009.

VIANA, V. **Verbos modais em contraste**: análise de *corpus* da escrita de universitário em inglês. Rio de Janeiro, 2008. 230p. Dissertação

(Mestrado em Estudos da Linguagem). Departamento de Letras, PUC-Rio.

WAGNER, D. **Literacy skill retention**. In: WAGNER, D.; VENEZKY, R.; STREET, B. *Literacy: an international handbook*. Colorado (USA); Oxford (UK): Westview, 1999.

WANDERLEY, M. B. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, B. (Orgs.) **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002. p.16-26

WHITE, P. **An introductory tour through appraisal theory**. 2001. Disponível em <http://grammatics.com/appraisal/AppraisalGuide/AppraisalGuideWPFiles.html>. Acesso em 29 de junho de 2012.

WILSON, C. D. R. J. **Relações interpessoais em um fórum de discussão online: a perspectiva sistêmico-funcional em práticas discursivas de ensino à distância**. 2008. Tese de Doutorado. Departamento de Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

XAVIER, A. C. & CORTEZ, S. **Conversas com Linguistas**. Rio de Janeiro, Parábola Editorial, 2005.

YAZBEK, M. C. **Classes subalternas e assistência social**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.184p.

ZICCARDI, A. **Pobreza, desigualdad social y ciudadanía: los limites de las políticas sociales em America Latina**. Buenos Aires: Clasco, 2001.

10

Anexos

As páginas seguintes contêm anexos com informações extras a respeito da pesquisa realizada.

Anexo 10.1**Resultados dos estados brasileiros: média geral e Leitura no PISA 2009**

| Colocação | UF | Média Geral | | UF | Leitura |
|------------------|-----------|--------------------|--|-----------|----------------|
| 1º | DF | 439 | | DF | 449,4 |
| 2º | SC | 428 | | SC | 438,1 |
| 3º | RS | 424 | | RS | 433,1 |
| 4º | MG | 422 | | MG | 430,6 |
| 5º | PR | 417 | | SP | 424,4 |
| 6º | ES | 414 | | ES | 423,6 |
| 7º | SP | 409 | | PR | 423,2 |
| 8º | RJ | 408 | | RJ | 419,8 |
| 9º | MS | 404 | | MS | 413,8 |
| 10º | GO | 402 | | GO | 412,3 |
| 11º | RO | 392 | | RO | 398,7 |
| 12º | MT | 389 | | MT | 398,5 |
| 13º | PB | 385 | | BA | 391,5 |
| 14º | BA | 382 | | TO | 390,7 |
| 15º | TO | 382 | | AP | 390,4 |
| 16º | PE | 381 | | PB | 390 |
| 17º | AP | 378 | | PE | 389 |
| 18º | RR | 376 | | AM | 386,6 |
| 19º | PA | 376 | | RR | 383,6 |
| 20º | CE | 376 | | RN | 383,5 |
| 21º | PI | 374 | | PA | 383,4 |
| 22º | SE | 372 | | AC | 383,2 |
| 23º | AM | 371 | | CE | 381,4 |
| 24º | RN | 371 | | SE | 379,3 |
| 25º | AC | 371 | | PI | 377,7 |
| 26º | MA | 355 | | MA | 363 |
| 27º | AL | 354 | | AL | 362,6 |

Anexo 10.2

Comparação entre as avaliações do SAEB e Prova Brasil¹⁰²

| SAEB | Prova Brasil |
|--|---|
| Primeira aplicação em 1990. | Criada em 2005. |
| Provas de Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). | Provas de Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas). |
| Estudantes de 5º e 9º anos do ensino fundamental e também estudantes do 3º ano do ensino médio fazem a prova. | Apenas estudantes do ensino fundamental, de 5º e 9º anos, fazem a prova. |
| Avalia alunos da rede pública e da rede privada, de escolas localizadas em áreas urbana e rural. | Avalia apenas alunos da rede pública, de áreas urbana e rural. |
| A avaliação é amostral, ou seja, apenas parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova. | A avaliação é quase universal: todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil com mais de 20 alunos na série, devem fazer a prova. |
| Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação. | Fornecer como resultado as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes. |

¹⁰² Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/semelhancas-e-diferencas>. Acesso em 05 de agosto de 2012.

Anexo 10.4**Modelo da autorização a ser assinada pela direção para utilização dos dados gerados**

Eu, _____, diretor(a) desta renomada instituição estadual de ensino, declaro que nada tenho a opor ao fato que Livia Maria Aires de Castro, professora de Língua Portuguesa aqui lotada, matrícula 0927009-1, realize sua pesquisa de Doutorado tendo como *corpus* os textos coletados aqui na escola e produzidos por seus alunos no ano letivo de 2011, com a devida autorização dos mesmos.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____

Anexo 10.6

Descrição de níveis da Escala de Proficiência SAEB para o ensino fundamental

Escala de proficiência de Língua Portuguesa – 5º ano (continua)

| LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
|--|--|
| Nível* | Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de: |
| Até Nível 1: 0-150 | Neste nível, foram agrupados os alunos que obtiveram proficiência inferior a 150. |
| Nível 2: 150-175 | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em contos. • Identificar o assunto principal e a personagem principal em reportagens e em fábulas. • Reconhecer a finalidade de receitas, manuais e regulamentos. • Inferir características de personagem em fábulas. • Interpretar linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |
| Nível 3: 175-200 | <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informação explícita em contos e reportagens. • Localizar informação explícita em propagandas com ou sem apoio de recursos gráficos. • Reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas. • Inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos com o apoio de linguagem verbal e não verbal. |
| Nível 4: 200-225 | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar informação explícita em sinopses e receitas culinárias. • Identificar assunto principal e personagem em contos e letras de música. • Identificar formas de representação de medida de tempo em reportagens. • Identificar assuntos comuns a duas reportagens. • Identificar o efeito de humor em piadas. • Reconhecer sentido de expressão, elementos da narrativa e opinião em reportagens, contos e poemas. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, poemas, contos e tirinhas. • Inferir sentido decorrente da utilização de sinais de pontuação e sentido de expressões em poemas, fábulas e contos. • Inferir efeito de humor em tirinhas e histórias em quadrinhos. |
| Nível 5: 225-250 | <ul style="list-style-type: none"> • Identificar assunto e opinião em reportagens e contos. • Identificar assunto comum a cartas e poemas. • Identificar informação explícita em letras de música e contos. • Reconhecer assunto em poemas e tirinhas. • Reconhecer sentido de conjunções e de locuções adverbiais em verbetes, lendas e contos. • Reconhecer finalidade de reportagens e cartazes. • Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronome e seu referente em tirinhas, contos e reportagens. • Inferir elementos da narrativa em fábulas, contos e cartas. • Inferir finalidade e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e assunto em fábulas. • Inferir informação em poemas, reportagens e cartas. • Diferenciar opinião de fato em reportagens. • Interpretar efeito de humor e sentido de palavra em piadas e tirinhas. |

1

(conclusão)

| LÍNGUA PORTUGUESA – 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
|--|---|
| Nível* | Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de: |
| Nível 6: 250-275 | <ul style="list-style-type: none"> Identificar opinião e informação explícita em fábulas, contos, crônicas e reportagens. Identificar informação explícita em reportagens com ou sem o auxílio de recursos gráficos. Reconhecer a finalidade de verbetes, fábulas, charges e reportagens. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em poemas, fábulas e contos. Inferir assunto principal e sentido de expressão em poemas, fábulas, contos, crônicas, reportagens e tirinhas. Inferir informação em contos e reportagens. Inferir efeito de humor e moral em piadas e fábulas. |
| Nível 7: 275-300 | <ul style="list-style-type: none"> Identificar assunto principal e informações explícitas em poemas, fábulas e letras de música. Identificar opinião em poemas e crônicas. Reconhecer o gênero textual a partir da comparação entre textos e assunto comum a duas reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em fábulas. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas, contos e crônicas. Inferir informação e efeito de sentido decorrente do uso de sinais gráficos em reportagens e em letras de música. Interpretar efeito de humor em piadas e contos. Interpretar linguagem verbal e não verbal em histórias em quadrinhos. |
| Nível 8: 300-325 | <ul style="list-style-type: none"> Identificar assunto principal e opinião em contos e cartas do leitor. Reconhecer sentido de locução adverbial e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer relação de causa e consequência e relação entre pronomes e seus referentes em fábulas e reportagens. Reconhecer assunto comum entre textos de gêneros diferentes. Inferir informações e efeito de sentido decorrente do uso de pontuação em fábulas e piadas. |
| Nível 9: 325-350 | <ul style="list-style-type: none"> Identificar opinião em fábulas e reconhecer sentido de advérbios em cartas do leitor. |

* O intervalo do nível inclui o primeiro ponto e exclui o último.

Escala de proficiência de Língua Portuguesa – 9º ano

(continua)

| LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
|--|---|
| Nível* | Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de: |
| Nível 1: 200-225 | <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer expressões características da linguagem (científica, jornalística, etc.) e a relação entre expressão e seu referente em reportagens e artigos de opinião. Inferir o efeito de sentido de expressão e opinião em crônicas e reportagens. |
| Nível 2: 225-250 | <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em fragmentos de romances e crônicas. Identificar tema e assunto em poemas e <i>charges</i>, relacionando elementos verbais e não verbais. Reconhecer o sentido estabelecido pelo uso de expressões, de pontuação, de conjunções em poemas, <i>charges</i> e fragmentos de romances. Reconhecer relações de causa e consequência e características de personagens em lendas e fábulas. Reconhecer recurso argumentativo em artigos de opinião. Inferir efeito de sentido de repetição de expressões em crônicas. |
| Nível 3: 250-275 | <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em crônicas e fábulas. Identificar os elementos da narrativa em letras de música e fábulas. Reconhecer a finalidade de abaixo-assinado e verbetes. Reconhecer relação entre pronomes e seus referentes e relações de causa e consequência em fragmentos de romances, diários, crônicas, reportagens e máximas (provérbios). Interpretar o sentido de conjunções, de advérbios e as relações entre elementos verbais e não verbais em tirinhas, fragmentos de romances, reportagens e crônicas. Comparar textos de gêneros diferentes que abordem o mesmo tema. Inferir tema e ideia principal em notícias, crônicas e poemas. Inferir o sentido de palavra ou expressão em história em quadrinhos, poemas e fragmentos de romances. |



(continuação)

| LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL | |
|--|---|
| Nível* | Descrição do nível – O estudante provavelmente é capaz de: |
| Nível 4: 275-300 | <ul style="list-style-type: none"> Localizar informações explícitas em artigos de opinião e crônicas. Identificar finalidade e elementos da narrativa em fábulas e contos. Reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto em reportagens, contos e enquetes. Reconhecer relações de causa e consequência e relações entre pronomes e seus referentes em fragmentos de romances, fábulas, crônicas, artigos de opinião e reportagens. Reconhecer o sentido de expressão e de variantes linguísticas em letras de música, tirinhas, poemas e fragmentos de romances. Inferir tema, tese e ideia principal em contos, letras de música, editoriais, reportagens, crônicas e artigos. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em <i>charges</i> e história em quadrinhos. Inferir informações em fragmentos de romance. Inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia como recurso para estabelecer humor ou ironia em tirinhas, anedotas e contos. |
| Nível 5: 300-325 | <ul style="list-style-type: none"> Localizar a informação principal em reportagens. Identificar ideia principal e finalidade em notícias, reportagens e resenhas. Reconhecer características da linguagem (científica, jornalística, etc.) em reportagens. Reconhecer elementos da narrativa em crônicas. Reconhecer argumentos e opiniões em notícias, artigos de opinião e fragmentos de romances. Diferenciar abordagem do mesmo tema em textos de gêneros distintos. Inferir informação em contos, crônicas, notícias e <i>charges</i>. Inferir sentido de palavras, da repetição de palavras, de expressões, de linguagem verbal e não verbal e de pontuação em <i>charges</i>, tirinhas, contos, crônicas e fragmentos de romances. |
| Nível 6: 325-350 | <ul style="list-style-type: none"> Identificar ideia principal e elementos da narrativa em reportagens e crônicas. Identificar argumento em reportagens e crônicas. Reconhecer o efeito de sentido da repetição de expressões e palavras, do uso de pontuação, de variantes linguísticas e de figuras de linguagem em poemas, contos e fragmentos de romances. Reconhecer a relação de causa e consequência em contos. Reconhecer diferentes opiniões entre cartas de leitor que abordam o mesmo tema. Reconhecer a relação de sentido estabelecida por conjunções em crônicas, contos e cordéis. Reconhecer o tema comum entre textos de gêneros distintos. Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de figuras de linguagem e de recursos gráficos em poemas e fragmentos de romances. Diferenciar fato de opinião em artigos e reportagens. Inferir o efeito de sentido de linguagem verbal e não verbal em tirinhas. |

Anexo 10.7

Descrição de níveis da Escala de Proficiência SAEB para o ensino médio

A escala de Língua Portuguesa para o 3º ano do Ensino Médio

(continua)

| LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO | | |
|--|---------|--|
| Nível | | Descrição do nível |
| 1 | 225-250 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de identificar elementos da narrativa em história em quadrinhos; reconhecer a finalidade de recurso gráfico em artigos; reconhecer a relação de causa e consequência em lendas; inferir o sentido de palavra em letras de música e reportagens. |
| 2 | 250-275 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de reconhecer a ideia comum entre textos de gêneros diferentes e a ironia em tirinhas; reconhecer relações de sentido estabelecidas por conjunções ou locuções conjuntivas em letras de música e crônicas; reconhecer o uso de expressões características da linguagem (científica, profissional etc.) e a relação entre pronome e seu referente em artigos e reportagens; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal em notícias e charges. |
| 3 | 275-300 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de localizar informação explícita em artigos de opinião; identificar a finalidade de relatórios científicos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunções, a relação de causa e consequência e a relação entre o pronome e seu referente em fragmentos de romances; reconhecer o tema de uma crônica; reconhecer variantes linguísticas em artigos; reconhecer o sentido e o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em contos, artigos e crônicas; reconhecer opiniões divergentes sobre o mesmo tema em diferentes textos; inferir informação, o sentido e o efeito de sentido produzido por expressão em reportagens e tirinhas. |
| 4 | 300-325 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de localizar informações explícitas em infográficos, reportagens, crônicas e artigos; identificar o argumento em contos; identificar a finalidade e a informação principal em notícias; reconhecer a relação entre os pronomes e seus referentes em contos; reconhecer elementos da narrativa em contos; reconhecer variantes linguísticas em contos, notícias e reportagens; reconhecer o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos morfossintáticos em poemas; reconhecer ideia comum e opiniões divergentes sobre o mesmo tema na comparação entre diferentes textos; reconhecer ironia e efeito de humor em crônicas e entrevistas; reconhecer a relação de causa e consequência em piadas e fragmentos de romance; comparar poemas que abordem o mesmo tema; diferenciar fato de opinião em contos, artigos e reportagens; diferenciar tese de argumentos em artigos, entrevistas e crônicas; inferir informação, sentido de expressão e o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos em crônicas; inferir o sentido decorrente do uso de recursos gráficos em poemas; inferir o efeito de sentido da linguagem verbal e não verbal e o efeito de humor em tirinhas. |

1

(conclusão)

| LÍNGUA PORTUGUESA – 3º ANO DO ENSINO MÉDIO | |
|--|---|
| Nível | Descrição do nível |
| 5 325-350 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de localizar informação explícita em resenhas; identificar a informação principal em reportagens; identificar elementos da narrativa e a relação entre argumento e ideia central em crônicas; reconhecer a finalidade de propagandas; reconhecer variantes linguísticas e o efeito de sentido de recursos gráficos em crônicas e artigos; reconhecer a relação de causa e consequência e relações de sentido marcadas por conjunções em reportagens, artigos e ensaios; reconhecer o tema em poemas; diferenciar fato de opinião em resenhas; inferir o sentido de palavras e expressões em piadas e letras de música; inferir informação em artigos; inferir o sentido de expressão em fragmentos de romances. |
| 6 350-375 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de reconhecer efeitos estilísticos em poemas; reconhecer ironia e efeitos de sentido decorrentes da repetição de palavras em sinopses; reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo tema, na comparação entre diferentes textos; reconhecer finalidade e traços de humor em reportagens; reconhecer o efeito de sentido do humor em tirinhas; reconhecer o tema em contos e fragmentos de romances; reconhecer relação de sentido marcada por conjunção em crônicas; inferir informação e tema em reportagens, poemas, histórias em quadrinhos e tirinhas; inferir o sentido e o efeito de sentido de palavras ou de expressão em poemas, crônicas e fragmentos de romances. |
| 7 375-400 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de identificar a ideia central e o argumento em apresentações de livros, reportagens, editoriais e crônicas; identificar elementos da narrativa em crônicas, contos e fragmentos de romances; identificar ironia e tema em poemas e artigos; reconhecer relações de sentido marcadas por conjunção em artigos, reportagens e fragmentos de romances; reconhecer a relação de causa e consequência em reportagens e fragmentos de romances; reconhecer o efeito de sentido de recursos gráficos em artigos; reconhecer variantes linguísticas em letras de música e piadas; reconhecer a finalidade de reportagens, resenhas e artigos; inferir efeito de humor e ironia em tirinhas e charges. |
| 8 400-425 | Nesse nível, o estudante pode ser capaz de reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de recursos morfossintáticos em artigos e letras de música. |

Anexo 10.8

Conjunto das redações escritas pelos alunos

T1

Pra falar a verdade os três anos que passei aqui nunca imaginei, pensava que a escola era ruim só de olhar você já pensa, mais eu estava errado sobre isso.

Só no primeiro ano conheci pessoas que vou levar para o resto da vida mas só tinha um problema a sala de aula era ruim e não tinha ar-condicionado.

No segundo ano em vez de melhorar piorou mas pelo menos os amigos continuarão, mais ainda a situação da escola era precaria.

E no Terceiro já sabendo o que queria da vida os professores erão melhor e alertarão sobre a vida fora da escola e isso foi muito bom espero que a estrutura da escola melhore para os próximos anos e é isso Valeu!!!

FUI

T2

Não tenho muito o que falar dessa escola, estudo aqui à um ano e meio e estudo aqui pelo motivo de ser a escola mais perto da minha casa me mudei à pouco tempo estive que estudar aqui.

Aprendi o que tive que aprender, aqui eo que os professores me ensinaram, não estive momentos marcantes a unica coisa boa foi ter conhecido novos amigos e de poder terminar os meus estudos coisa que pra mim é fundamental.

Não contribui muito na minha vida so o fato de ter uma escola para estudar e concluir meu ensino medio, na minha opinião essa escola tem que melhorar e muito.

T3

Minha experiência escolar no ensino médio começou em 2008, quando ingressei no Colégio Estadual MTC. No primeiro ano não tive problemas para me socializar, já que Todos que estudaram comigo no ginásio foram para outro colégio. Passei sem problemas. No ano seguinte, tudo deveria se repetir. Mas não foi o que aconteceu.

Concorri a uma vaga como menor aprendiz Na Eletrobrás, onde era remunerado e fazia um curso no Senai Laranjeiras. Foi muito bom para mim, profissionalmente, mas infelizmente me atrapalhou muito com a escola e acabei repetindo de ano. Mas na segunda tentativa acabei passando, com um pouco de dificuldade, mas passei. Agora, no último ano, eu deveria tomar como lição os anos anteriores, em que passei sufoco, mas infelizmente não foi assim. Comecei bem o ano, mas acabei caindo no relaxamento denovo. Agora me encontro novamente nessa situação, mas acredito que vou superar e levar essa lição pra minha vida.

Nunca relaxar em qualquer situação que seja, pois lá no fim, sou eu quem me prejudico.

T4

Meus anos de aprendizado no MT.

Em todos esses 3 anos que estudei no MT, vivi momentos bons e ruins, conheci pessoas novas, companheiros (as) para vida toda, alguns professores muitos bons como a professora Lívia.

Por outro lado desorganizados em alguns aspectos, Já fiz coisas e vi outras também fazendo como em qualquer outro colégio mas que poderiam ter sido evitadas para nosso colégio ser um dos melhores.

T5

A escola MT é muito boa mas precisa de muitas melhorias, a maioria dos professores são bons. Essa escola precisa mudar muita coisa, mais ensino, disciplina entre outras coisas que a escola tem!

Então é isso a escola ficaria melhor se houvesse algumas mudanças.

T6-

Eu aprendi muitas coisas nessa escola, passei muitos momentos bons.

A escola é um pouco desorganizada, mais tem ótimos professores, professores alegres, divertidos e interessados em ensinar e ajudar o aluno. Brinquei, ri, me diverti com meus amigos. Esses três anos que passei aqui vão ser muito importantes para minha vida daqui pra frente. Faculdade, Cursos, Trabalhos.

Vou guardar esses três anos que passei aqui e nunca vou esquecer da Escola, amigos e professores.

T7

Colégio Estadual MTC, pode-se dizer que minha vida começou nesta escola simples e humilde, entrei no 1º ano, fui jogado para o turno da noite até aí tudo parecia normal, mais infelizmente, espera, infelizmente?, não eu quis dizer felizmente não tive condições de continuar neste turno pois o bairro era perigoso, então solicitei uma transferência, motivo!?, bom ... eu poderia levar um tiro no caminho daí eu fui trocado e colocado a tarde, ha! bem melhor sentido o calor da tarde no caminho, o ensino era melhor, professores gentis, explicavam, mais ainda não dava bem com física, fato!, mais aconteceu o inesperado, eu me apaixonei “escolarmente”, passei a viver um amor que me fez muito bem, me dediquei para poder continuar na mesma turma que ela, mais o ano passou e ela mudou de turma, estudei?, sim mais com um aperto no coração, O 2º ano passou e eu me declarei para ela, hoje namoramos, somos felizes juntos, e agradeço aos professores pelo ensino, este colégio mudou minha

Vida!

T8

Bom, nos três últimos anos a minha experiência escolar foi muito boa. Aprendi muito com os professores, alunos e funcionários da escola, os momentos que marcaram a minha vida foram momentos Com meus amigos, nas horas que nos reunimos para fazer trabalhos em grupos, as brincadeiras, e,etc. Esse período para mim foi maravilhoso e sentirei muita falta, sinto que poderia ter aprendido muito mais, só que para isso precisaria de muita força de vontade e infelizmente eu não tive.

T9

Nesses três últimos anos aprendi muitas coisas novas não só relacionado a escola, mas também coisas que vou levar para toda a vida.

Quando se está cursando o ensino médio não aprendemos apenas materias, aprendemos também como lidar com vários tipos de situações, aprendemos a começar a enxergar o futuro com outros olhos e começamos a saber realmente o que é responsabilidade.

A escola contribuiu um pouco para minha vida profissional e pessoal, mas não foi tão rigida quanto eu imaginava, poderia ter sido melhor, e as condições de estudo também não são as melhores, falta ventilação, detização entre outras coisas.

T10

Bom todos esses três anos estudando no MT posso dizer que aprendi muitas coisas, tanto boas, quanto ruins.

O que foi bom aproveitei, o ruim deixei para trás. Momentos marcantes foram entre a amizade com os professores e com os alunos, pois nada supera o valor de uma amizade Construida em três anos de MT.

Posso dizer que fui bem tratado e sempre com respeito, sei que daqui a um tempo posso esquecer do que aqui vivi, mais algumas coisas são inesquecíveis.

T11

O ambiente na escola em todos esses 3 anos que estudo tem sim pós e contras. O Bom de todos esses anos é que aprendi muitas coisas novas, que eu achava que não ia fazer diferença alguma na minha vida, hoje vejo tudo diferente tudo que eu aprendi aqui vai ficar para a vida toda. Conheci pessoas novas que vão deixar saudade.

Os contras é que na escola como qualquer outro lugar temos muitos problemas, como a falta de organização, acontecia coisas na escola que na direção ninguém sabia ou tinham medo de falar, mais com todos os problemas conseguimos ter um ano maravilhoso, e com ajuda de nossos professores sabemos muito mais e também nos tornaremos pessoas melhores.

T12

Minha vida ao Entrar nesse Colegio e ao Começar meu Ensino medio foi tudo muito complicado pra mim por que Sempre sofri com preconceitos no meu primeiro ano pra mim foi um ano mais vergonhoso porque ali naquela turma eu era o mais “guardado” em tudo e sempre passava por chacota de todo lado, mas no Segundo ano os preconceito foram acalmados mas no segundo ano aprender a respeitar as diferenças, E não criticar ninguem antes de conhecer. No terceiro ano pra mim foi o melhor de toda minha vida que vou guardar pra sempre no ano de 2011 meu terceiro ano a Escola e os alunos já Estavam acostumados comigo e pra mim foi melhor em tudo.

Eu aprender de tudo nesse colégio: aprender coisas ruim e coisas boas como zelar uma amizade, meus momentos marcantes foram muitos.

Mais o único que fica mas brilhante na minha cabeça foi quando eu dei minha obrigação no Candomblé que tive que vim pro colégio de outro “jeito”

Mais minha opinião de tudo isso é que o colegio Em si É otimo pra quem quer que seja bom.

É apesar de tudo Sentirei falta desses ultimos três anos.

T13

Eu vendo o aprendizado nessa escola notei que é uma das melhores daqui porque eu Fiz meu primeiro ano em outra escola, adimito que eu não queria nada com estudo eu saia e entrava quando quizesse na escola e mesmo assim passei de ano. aqui já estava sendo outra coisa Fico para as aulas me dei muito bem em Português que nunca foi meu forte, e não tenho muita coisa para reclamar da escola,

o que tinha pra reclamar ja foi resolvido que era os ventiladores que não Funcionavam o restante ta tudo bem, gosto da maioria dos Professores qualquer duvida eles tiram, se tiver com dificuldade eles chegam e ajudam

então so tenho a dizer que o aprendizado aqui é otimo e nada para reclamar.

T14

Durante minha trajetória no ensino médio, adquiri muito conhecimento, conheci ótimos professores, fiz muitas amizades, me diverti muito, até fazendo esportes. Coisas normais que um adolescente faz.

Quando entrei neste colégio eu havia criado uma grande expectativa, e no começo acabei me decepcionando. Pois eu achava a aula chata, tinha, poucos colegas, não gostava de ir para o colégio. Coisas normais depois de uma transferência, mudança de ensino e colégio.

Com o tempo, fui fazendo amizades, as aulas melhoraram, fiz educação física, o que ajuda a se enturmar. Mas foi ficando cada vez melhor. Não tive uma experiência marcante, mas sim boas experiências.

Agora, levo para o resto da minha vida todo o conhecimento adquirido aqui, não tenho nada a reclamar deste colégio e sim agradecer por muita coisa boa que vivi e aprendi aqui.

T15

Nos meus três últimos anos de aula eu aprendi muitas coisas, Como respeita os Companheiros de aula, Cumpri com as obrigações e por ai vai. Aproveitei muito conheci pessoas novas conquistei grandes amizades que nunca esquecerei. Fui ajuda quando precisei e ajudei quando foi preciso, com isso aprendemos a se ajuda. Em grande parte eu agradeço aos professores por nos encinar as regras da vida, que para você vence nessa vida é preciso estudar e batalhar para você consiga alcançar seu objetivos. E nunca esquecer suas responsabilidades.

Eu tive varios momentos bons que eu nunca vou esquece, e quero guardalo para sempre porque depois vou poder conta as coisas que marcaram minha vida escola.

T16

Os Melhores anos da Minha vida

Esses últimos três anos foram os melhores de toda a minha vida, tudo começou no 1º ano com uma turma nova e cheia de pessoas que nunca tinha visto na minha vida. Nesse tempo eu aprendi muita coisa, fiz novas amizades e são esses amigos que vou levar para toda a vida.

O Ensino daqui é bom para quem quer realmente estudar e muitos professores são legais, alguns até que fiz amizade. Muitas pessoas entraram e saíram, mais eu sei que ficaram os verdadeiros.

Enfim mais agora é mais um ciclo que está se fechando, vou sentir muita falta disso tudo.

T17

bom nos últimos três anos de escola eu aprendi que ta muito longe ainda de o Brasil melhorar o ensino e lastimavel, praticamente entra sem saber e sai pior ainda escola pública no Rio de Janeiro não tem condições, não se aprende nada e acrescenta muito pouco na sua vida melhor mesmo e fazer uma escola privada e seguir a vida.

T18

Os últimos três anos em que passei nessa escola foram marcantes, conheci pessoas que nunca vou esquecer, passei momentos bons e ruins e aprendi muito.

Apesar da escola nem sempre ter uma boa estrutura ou ser bem organizada, existiram bons professores que conseguiram nos passar conhecimento que usarei para minha vida pessoal e profissional.

Enfim todas as experiências foram validas para o meu crescimento e aprendizado, que sei que vou levar para o resto da vida.

T19

O Ensino Médio na MTC

O início e sempre mais difícil, ao entrar na MTC achei que seria mais uma simples escola, mais não.

A escola querendo ou não acaba fazendo parte das nossas vidas é nela que passamos a maior parte de nossos dias, nela aprendemos a ler escrever, a se comunicar com outras pessoas, o que é fundamental para o nosso futuro, criamos amizades que podem durar a vida inteira, conhecemos excelentes pessoas que ao passar do tempo se tornam importantíssimas pra nós, mais em fim. Aqui na Madre aprendi não só coisas importantes para o meu futuro profissional como também coisas para o meu futuro pessoal, aqui vivi muitas emoções, momentos de brincadeiras compartilhadas com amigos da minha turma esses que levarei sempre comigo, alguns amigos que deixaram um pouco de si e levou um pouco de mim.

Espero ter um futuro brilhante com tudo que aprendi aqui, não só eu como todos que tiveram o privilégio de passar por aqui e também conhecer a professora Lívia.

T20

O meu 2º grau

É no primeiro ano que começamos a escolher as amizades certas, aquela que temos certeza que vai ser eterna mesmo após completar o 2º grau.

O meu primeiro ano foi tranquilo, conheci grandes amigas e amigos, alguns se afastaram no 2º ano mudaram de colégio, outros permaneceram, até quem não era de se juntar muito ao decorrer do ano se aproximou.

O 3º ano foi o melhor do início ao fim e com certeza vai ser inesquecível vou guarda-lo sempre em minha memória, os professores, os amigos, todos. O ultimo dia vai ser incrível e emocionante, e eu tenho certeza absoluta que esses 3 anos foram os melhores da minha vida.

T21

Os anos mais felizes da minha vida.

Bom, eu posso dizer que esses três anos, foram os melhores da minha, pois conheci pessoas maravilhosas e amigos verdadeiros que jamais irei esquecer. Aprendi bastante coisas com os professores, que vou levar pra vida inteira.

Do primeiro ao terceiro ano, eu tive muitos, mais muitos momentos marcantes, que nunca sairão da minha memória.

O aprendizado dessa escola é bom, alguns professores são ótimos, são tão legais que posso dizer, que são mais que “professores” pra mim!

Eu posso dizer que sou uma garota de sorte, pois desde quando cheguei nessa escola, sempre fiquei nas melhores turmas, turmas que NUNCA, vou esquecer, amigos que vou levar pra vida toda, e vou sentir muitas saudades de tudo isso.

T22

Três anos para decidir minha vida.

Nestes últimos anos foram tempos que não voltam mais, conheci vários amigos e amigas, umas dessas amigas namorei e estou namorando. Professores de muito boa qualidade de aula e de amizade com a turma esse pode ser um bom começo para se amigar com os alunos.

Quando cheguei aqui foi uma surpresa, porque eu não sou de fazer muita amizade sou tímido para isso, então em cada cumprimento que fazia foi começando uma nova amizade, até que quando fui me dar conta, já estava falando com a maioria da turma e também com alguns professores que conversávamos muito com a turma e ficou essa amizade.

No segundo ano foi tempo de costume para me abituarmos mais ao colégio, por isso foi um ano de nos apegarmos mais e começamos a sair ir para o cinema e entre outros assuntos.

Neste ano ainda bem vamos acabar o estudo, e infelizmente, não vou mais estudar com meus amigos que deixaram esses três anos de muitas felicidade e eu desejo tudo de bom para eles e nos veremos no futuro.

T23

Podemos dizer que estudar em um novo colégio é um desafio, digo isso por ser a primeira vez que estudo em colégio público e pela experiência: se adaptar, conhecer pessoas. Comecei a estudar no turno de noite e me transferei para o turno da tarde, meu primeiro ano foi muito especial o melhor de todos, conheci verdadeiros amigos professores(as) e amigos(as), conheci meu namorado. No segundo infelizmente troquei de turno e foi normal; conheci minha irmã de consideração e um amigo que sempre estão comigo. O terceiro ano comecei de manhã e em seguida para tarde. O Colégio M deveria ter mudanças mais segurança para evitar transtornos, evitar o acúmulo de água por causa da dengue. Entretanto acho organizado e nele possui professores excelentes. Saindo do M levo momentos inesquecíveis como conhecer meu namorado e fazer grandes amizades.

T24

Nesses últimos três anos que passei no ensino médio aprendi que estudar é muito importante me dediquei tanto que no final vi o resultado e valeu muito apenas e vi também que estudar não é tão ruim assim e desde do dia em que pisei nessa escola minhas notas mudaram para melhor e eu também mudei aprendi tantas coisas que eu acho que nunca esquecerei. Principalmente as matérias que quase ninguém gosta mas que é muito importante para o nosso aprendizado e para nossa vida que é Matemática e Português, mais não sei o que os professores dessa escola tem que conseguiram me fazer aprender essas matérias, apesar de eu não achar a escola tão boa assim, mais os professores pelo menos são ainda mais a professora Lívia que tem uma facilidade de conquistar aos alunos de uma tal forma, ela é a melhor professora, mais aqui também fiz muitos amigos verdadeiros, amigos que vou levar para sempre comigo e junto com tudo que aprendi e fiz aqui e sei que vai me ajudar muito lá fora na minha nova vida.

T25

Quando eu sai do ensino Fundamental Eu não gostei muito Porque eu era muito apegado a minha escola, fui para o primeiro ano do ensino Médio, a escola era boa muito boa mais o local era muito Pesado, Fiquei 2 anos Nessa escola fiz muitos amigos e Fiquei um Pouco chateado quando sai de la Por causa que a minha sala era muito boa todo mundo era unido Não tinha nenhuma desunião entre nós Fizemos claro um monte de merda mais merdas de Pouco sentido, merdas não muito graves Tomamos muitos esporro do Professores. Por isso que eu fiquei um pouco triste eu ia sentir muita falta dos amigos.

Vim estudar aqui no MT no meu ultimo ano, cai em uma sala muito boa que era 3011 infelizmente tive que sai da 3011 transferido para 3009 que também é uma sala maneira e aqui nem zuei muito mais é uma Escola que eu me apeguei.

T26

Aprendizado no MT

Quando comecei nessa escola muitas pessoas diziam que não era organizada, com o passar dos anos fui vendo que não era bem assim. Tive uma aprendizagem com bons professores, apesar de um ou outro faltar.

Com esses tres anos fui fazendo novas amizades e encontrando velhos amigos . Meu primeiro ano até me surpreendeu me familiarizei rapidamente pelo fato de reencontrar antigos amigos que ja tinha estudado.

No meu segundo ano foi bem mais tranquilo conheci bastante pessoas.

Agora muito feliz por terminar meu ensino Médio, uma etapa de grande importancia para um emprego no futuro, adquirir uma grande experiencia isso conta muito.

T27

Os anos se passaram rapidamente e ao fazer uma análise não se pode ressaltar uma experiência apenas. Circunstâncias nos amadureceu e fizeram nossas vidas mudar.

Ao iniciarmos essa etapa nos deparamos com algumas imaturidades que foram sanadas. Aprendemos que ao aprender, amadurecemos.

No final, já podemos dizer que ainda não somos maduros, mas podemos avançar e progredir. Todas as experiências obtidas com os professores constantemente; agora nos inspira a batalhar mais.

Portanto, com a passagem do tempo aprendemos, progredimos, amadurecemos e somos inspirados a batalhar pelos ideais a serem conquistados. O ideal é nunca se esquecer do que na escola se adquire para construção de adultos mais íntegros.

T28

Três anos se passaram

Quando cheguei ao colégio não tive uma boa impressão, pela escola não ser organizada e muito menos estruturada, havia muita falta de professores devido a falta de investimento do governo, Como os diretores também não faziam nenhum esforço para que o colégio tivesse uma outra impressão. Independentemente desses fatos isolados, os anos foram passando e as coisas foram mudando, Apareceram ótimos professores e ótimos educadores que conseguiram fazer desses 3 anos os melhores anos da minha vida, aprendi muita coisa devido a bons Professores que aqui dão aula, E ganhei muitos amigos que levarei para minha vida inteira.

Beijos Prof: Livia !S2!

T29

A minha experiência nesse três últimos anos por um lado foi bom por outro foi mas ou menos. O lado bom nisso que fiz grandes amizades amigos que jamais vou esquecer.

Até professores bacanas que jamais serão esquecidos. Como por exemplo a professora Livia que foi uma mãe para agente as vezes ela dava esporro mas era para nosso bem. Os momentos mas ou menos era brigas entre professores e alunos mas sempre acabava bem graças a Deus.

Por um lado eu vou senti falta de tudo isso, mesmo nós alunos falando que não, mas no fundo vamos sim. A saudade vai ser grande de tudo isso que nós passamos nesse três anos de MT.

T30

Muitas Lembranças

Mais um ano está passando e com ele vão pessoas e momentos que marcaram esses três anos de muito agito.

Muitas experiências levo na bagagem e também muitos sonhos ainda quero Realizar, pois foi so uma parte do caminho percorrido, e uma nova jornada se inicia. Deixando tudo que ficou para traz.

Mais nunca se esquecendo que vivi nesses três anos os benefícios e algumas coisas que não eram tão favoraveis para um bom ensino.

Apesar de tudo o bom relacionamento com alunos, professores e funcionários do colegio, proporcionaram anos de uma boa amizade e dias de uma linda confraternização. Apesar dos seus defeitos e qualidades a Escola MTC estará eternizada nos corações daqueles que um dia participaram dessa historia.

Anexo 10.9**Questionário de pesquisa**

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Questionário de pesquisa

1.

Nome: * _____

2. Sexo: () Masculino () Feminino

3. Idade: _____

4. Bairro onde reside:

5. Ano de ingresso no Ensino Fundamental (antiga 1ª série do 1º grau):

6. Ano de ingresso no Ensino Médio: _____

7. Ano de conclusão do Ensino Médio:

() 2010 () 2011 () 2012

8. Além do Ensino Médio Regular, você fez algum curso que contribuisse para a sua formação?

() Sim. (favor especificar) _____

() Não

9. Desde a conclusão do Ensino Médio, você:

() só trabalhou (ir para a pergunta 10 e não responder às perguntas 14, 15 e 16)

() só estudou (ir para a pergunta 14)

() trabalhou e estudou (ir para a pergunta 11 e não responder à pergunta 17)

10. Gostaria de voltar a estudar?

() Sim. (favor especificar o que gostaria de fazer) _____

() Não. Por quê? _____

11. Em qual ramo profissional você atual?

() Comércio () Indústria () Corporativo (empresa)

() Entretenimento () Transporte () Alimentação

() Tecnológico () Educação () Servidor público/militar

() Outros (favor especificar) _____

12. Que função você desempenha (qual o nome do seu cargo)?

13. Com relação à sua renda mensal, você diria que está:

() muito satisfeito, superou suas expectativas.

() satisfeito, apenas atendeu às suas expectativas.

() insatisfeito, está abaixo das suas expectativas.

14. O que você estuda?

() curso de idiomas (ir para a pergunta 17)

() curso técnico (ir para a pergunta 17)

() pós-médio (ir para a pergunta 17)

() faculdade/universidade (favor especificar curso e instituição) _____

15. Você fez algum curso preparatório antes de ingressar na faculdade?

() Sim

() Não

16. Para o ingresso na faculdade, utilizou o sistema de cotas?

() Sim

() Não

17. Gostaria de trabalhar enquanto estuda?

() Sim, porque _____

() Não, porque _____

18. Em uma escala de 0 a 5, onde 0 significa “não contribuiu em nada” e 5 significa “contribuiu muito e de maneira plena”, que nota você atribuiria ao papel da escola onde você cursou o Ensino Médio na sua vida profissional e/ou estudantil? (se possível, justifique sua nota)

Utilize esse espaço caso deseje fazer alguma observação ou comentário:

Obrigada pela sua colaboração, sua ajuda será de extrema importância para o andamento desta pesquisa.

* Preenchimento não-obrigatório

Anexo 10.10

Exemplar manuscrito de texto do nível 1

Produção de Texto

Você está prestes a completar mais uma etapa da sua vida ao concluir seus estudos no ensino médio. Refletindo a respeito desse momento, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre sua experiência escolar nos três últimos anos. Não se esqueça de considerar tudo o que você aprendeu, os momentos marcantes, sua opinião sobre esse período da sua vida, seu aprendizado e a escola e as contribuições desta escola para a sua vida profissional e pessoal.

Nesses três últimos anos aprendi muitas coisas novas não só relacionadas a escola, mas também coisas que eu vou levar para toda a vida.

Quando se está cursando o ensino médio não aprendemos apenas matérias, aprendemos também como lidar com vários tipos de situações, aprendemos a começar a pensar o futuro com estes livros e livros e começamos a saber realmente o que é responsabilidade.

A escola contribuiu um pouco para minha vida profissional e pessoal, mas não foi tão rígida como eu me esperava, porque tem aulas extras, e as condições de estudo também não eram melhores, falta ventilação, ar condicionado e outras coisas.

Anexo 10.11

Exemplar manuscrito de texto do nível 2

Produção de Texto

Você está prestes a completar mais uma etapa da sua vida ao concluir seus estudos no ensino médio. Refletindo a respeito desse momento, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre sua experiência escolar nos três últimos anos. Não se esqueça de considerar tudo o que você aprendeu, os momentos marcantes, sua opinião sobre esse período da sua vida, seu aprendizado e a escola e as contribuições desta escola para a sua vida profissional e pessoal.

Para falar a verdade os três anos que passei aqui nunca imaginei pensava que a escola era ruim só de olhar não foi minha, mais em esta na verdade sobre isso.

Se no primeiro ano comecei pensar que não devia para o resto da vida mas só tinha um proble-
ma a sala de aula era ruim e não tinha ar-condicionado

No segundo ano em vez de melhorar piorou mas pelo menos os amigos continuaram, mais ainda a situação da escola era precária.

Em terceiro foi sabendo o que queria da vida, as experiências são melhor e ocltarão sobre a vida fora da escola e isso foi muito bom espero que a situação da escola melhore para os próximos anos e a isso VAKU!!!

Fui

Anexo 10.12

Exemplar manuscrito de texto do nível 3

Produção de Texto

Você está prestes a completar mais uma etapa da sua vida ao concluir seus estudos no ensino médio. Refletindo a respeito desse momento, escreva um texto dissertativo-argumentativo sobre sua experiência escolar nos três últimos anos. Não se esqueça de considerar tudo o que você aprendeu, os momentos marcantes, sua opinião sobre esse período da sua vida, seu aprendizado e a escola e as contribuições desta escola para a sua vida profissional e pessoal.

Meu tempo de aprendizagem
na minha escola.
Em todos os anos de
estudo na minha escola, tive
momentos bons e ruins, como
as dificuldades, mas também
para cada coisa há uma solução
para isso. Com a participação
ativa.
No meu tempo de aprendizagem
na minha escola, há
momentos bons e ruins, como
as dificuldades, mas também
para cada coisa há uma solução
para isso. Com a participação
ativa.