

A Ideologia e suas representações na perspectiva da ACD e da LSF: uma análise do discurso do aluno enquanto sujeito curricular

Silvia Adélia Henrique Guimarães (UERJ)¹

RESUMO: Apesar dos muitos debates acerca do Currículo Educacional nos últimos anos (Arroyo, 2008) sobre a relação teoria-prática educacional, permanecem alguns embates: “Como aplicar teorias cristalizadas a um público tão heterogêneo?” ou “Como alimentar o prescrito em uma prática que foge ao controle, por ser dinâmica?”. De natureza exploratória (Alvez-Mazzotti, 1999), este trabalho investiga como o discurso do aluno pode ser ferramenta de (re)encaminhamento das ações metodológicas do professor, a fim de evitar tal discrepância. Conduzida pelas postagens de meus alunos no *blog* que publica algumas atividades realizadas em sala de aula, pesquisei o que as postagens sinalizavam - ou denunciavam - das teorias do currículo. Tratei o *corpus* pelo Sistema de Avaliatividade, concentrando-me no subsistema da atitude, realizado semanticamente no afeto, julgamento e apreciação (White, 2004). Os resultados sugerem que o aluno enquanto sujeito curricular tem voz: que resiste e que reproduz as relações de poder, mas que também se cala. Esse silêncio, demonstrado pela ausência de muitos alunos no *blog*, re-encaminhou o trabalho e, após pesquisa demográfica, sinalizou outras representações ideológicas: o oprimido que não tem acesso à tecnologia e às formas de globalização, continuando, assim, excluído: o que me levou ao referencial teórico da Análise Crítica do Discurso, do discurso enquanto prática social (Fairclough, 1997). Além das contribuições para a prática pedagógica interacional e contextualizada, fica um convite para outras pesquisas sobre o tema: o discurso do aluno como ferramenta para uma prática educacional aplicável, fomentando pesquisas que deem voz ao aluno da escola real (Mollica, 2002).

PALAVRAS-CHAVE: Cotidiano Escolar; Luta hegemônica; ACD; Sistema de Avaliatividade.

1) Introdução

“Águas profundas são as palavras da boca do homem, e ribeiro transbordante é a fonte da sabedoria” (Provérbios de Salomão, cap. 18. Vers.4, in Bíblia Sagrada).

A lacuna existente nos estudos sobre a atuação do professor da educação básica em situações que fogem ao prescrito nas diversas teorias, seja nas grandes áreas, como as ciências sociais, seja nas áreas específicas da prática docente, levaram-me a ouvir a voz do professor que atua com alunos de periferia, através das perguntas: “Como aplicar teorias cristalizadas a um público tão heterogêneo?” e “Como retroalimentar o prescrito em uma prática que foge ao controle, por ser dinâmica?”.

Tal trabalho, desenvolvido a partir de uma entrevista-piloto com professores de escolas de periferia do município do Rio de Janeiro², teve início no meu interesse pela educação em situações de interação. Os resultados, de forma geral e resumida, apresentaram identidades incorporadas (Hall, 2001) de professores que sugeriam uma certa frustração por não verem na prática aquilo a que haviam sido preparados em sua formação inicial e por não encontrarem

¹ Orientadora: Profa. Dra. Gisele de Carvalho.

² Parte dele pode ser encontrada em: *SIGNUM: Estud. Ling., Londrina*, n. 13/2, p. 275-294, dez. 2010; *Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. Curitiba*, 2011. p. 4030-4044.

apoio para redefinirem suas ações ao longo de suas carreiras, vislumbrando poucas mudanças positivas para o futuro educacional.

Ouvir a voz desses cinco professores chamou minha atenção para o que teria a dizer uma outra voz, a dos alunos. Isto porque o resultado das análises levou-me à pergunta: “como os alunos, também sujeitos nessa dinâmica e nesse currículo, se representam na dinâmica curricular?”. Foi a partir daí que vislumbrei, do projeto da construção de um *blog* com alunos de periferia, a possibilidade de prestar atenção ao que suas vozes sinalizavam sobre o modelo educacional do qual faziam parte. Procurei saber, em ampliação à pergunta anterior, como o discurso do aluno pode ser ferramenta de (re)encaminhamento das ações metodológicas do professor.

Filiada à linha teórica da Análise Crítica do Discurso (ACD), que procura desvelar a relação entre linguagem e sociedade, tenho utilizado o referencial metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nos trabalhos por mim desenvolvidos: por ter em comum com a ACD a linguagem em uso e pela ferramenta de análise eficiente que tem demonstrado ser. A partir dessa análise linguística, procuro observar a relação microssocial e macrossocial no discurso dos participantes, interessada principalmente nas representações ideológicas e na luta hegemônica.

Neste estudo, optei pela análise linguística a partir do Sistema de Avaliatividade, surgido do aporte teórico-metodológico da Linguística Sistêmico-Funcional. Isto porque me propus a observar se os resultados, quando vistos pelos conceitos da ACD, levariam às mesmas possibilidades interpretativas das análises já realizadas com os recortes dessa turma pelo Sistema de Transitividade da metafunção ideacional da LSF.

O trabalho foi estruturado de forma a situar o leitor em uma discussão teórica, metodológica e prática. Por isso, em primeiro momento, trouxe uma discussão teórica tanto sobre o Sistema de Avaliatividade, quanto sobre a ACD e alguns conceitos educacionais. Em seguida, contextualizei metodologicamente a pesquisa para, finalmente, trazer os dados para discussão. Por ser um tipo de pesquisa que não se conclui, por seu teor dinâmico, finalizei esta contribuição com algumas implicações e encaminhamentos, tanto para a prática pedagógica quanto para futuras pesquisas, reforçando o Sistema de Avaliatividade como um aporte teórico eficiente para exploração e interessante para a aplicação dos conceitos da ACD.

2) Aporte teórico

2.1) A Linguística Sistêmico-Funcional

Para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), os falantes de uma língua têm direito a escolhas, a partir de uma gama de opções disponíveis no momento da comunicação. É a partir dessas escolhas, em detrimento de outras, que os significados são criados, cumprindo, assim, um propósito comunicativo. Conscientemente ou não, tais escolhas são intencionais, e “abertas a mudanças socialmente orientadas” (Lima & Santos, 2009, p. 38).

Essa gramática é sistêmica porque define a língua por seu princípio organizacional, pela representação teórica das relações paradigmáticas e sintagmáticas; é funcional porque estuda o uso da língua em situações sociais. Para a LSF, todo conteúdo semiótico é léxico-gramatical e semântico, permitindo que a linguagem se expanda. Portanto, é a partir do uso da linguagem

que as pessoas dão sentido às suas experiências e interagem com os outros, ligando, assim, a linguagem e o mundo, tanto no nível acima (em nível de alguma teoria social geral ou teoria do comportamento) quanto no nível abaixo (no nível dos elementos da léxico-gramática), não podendo, portanto, tratar texto e contexto separadamente (Meurer, 2004). Assim, duas perguntas são essenciais ao se analisar um texto: por que o texto tem o significado que tem; e o que o texto revela sobre o sistema de linguagem no qual é produzido.

Para a LSF, o sistema linguístico divide-se em três subsistemas: o semântico, o léxico-gramatical e o fonológico. É no subsistema semântico que se organizam as três metafunções sugeridas por Halliday: a textual, que envolve o uso da linguagem para a organização textual; a interpessoal, que possibilita interação entre as pessoas em determinados papéis sociais e na expressão de sentimentos, atitudes e julgamento; e a ideacional, cuja função é representar a organização, compreensão e a expressão das percepções que o falante tem do mundo. Esta última, que tem dado apoio teórico-metodológico às análises linguísticas dos meus estudos, divide-se, *no* subsistema léxico-gramatical, e em três outros subsistemas: o sistema de transitividade, o sistema tema-remata e o sistema de modo-modalidade (Ikeda e Vian Jr, 2006; Taveira, 2009).

Assim, resumidamente, a metafunção ideacional opera no sistema de transitividade e nas relações léxico-semânticas, através dos processos material, mental e relacional. Os materiais relacionam-se às ações do falante no mundo, sendo concretizados fisicamente. Os mentais referem-se ao mundo interior do falante, representado simbolicamente por ele. Já os relacionais referem-se às entidades envolvidas no discurso. Contextualizo, teórico-metodologicamente, os trabalhos por mim realizados, para que o leitor do presente trabalho perceba meu objetivo de verificar, através de uma outra ferramenta de análise, como emergem, a partir das escolhas linguísticas, representações ideológicas e luta hegemônica no discurso desses alunos.

2.2) A teoria da Avaliatividade

Sendo a língua sistêmica e funcional, o falante tem opções também quando atribui avaliações aos diversos aspectos das suas experiências, crenças e relações. Martin e White categorizaram as ocorrências dessas avaliações, estabelecendo o Sistema de Avaliatividade (White, 2004).

A teoria da Avaliatividade surgiu a partir de pesquisas realizadas no campo da linguística educacional, na Austrália, no final dos anos 1980, com trabalhos de letramento, envolvendo gêneros. Nesses programas, pensaram-se técnicas que analisassem de forma sistemática a avaliação e a perspectiva, e como estas operavam em textos, fossem únicos, mas completos, ou em grupos de textos. Assim, os sentimentos e as posições desses falantes/produtores individuais foram vistos “como meios que permitem que os indivíduos adotem posições de valor determinadas socialmente, e assim se filiem, ou se distanciem, das comunidades de interesse associadas ao contexto comunicacional em questão.” (ibidem, p. 177³)

³ Sugiro a leitura completa do artigo, para os detalhes do desenvolvimento histórico da teoria.

Do original *appraisal*, este termo foi traduzido para *teoria da valoração*⁴. Utilizo aqui, entretanto, *teoria da avaliatividade*⁵, por concordar com os argumentos de Vian Jr (2009, p. 102). Segundo o autor,

Quanto à valoração, tem, primariamente, o sentido de ‘atribuir valor a algo’, o que reduz significativamente o escopo envolvido na avaliação, uma vez que, juntamente ao valor, agregam-se crenças, emoções, afeto, relações sociais e tantos outros aspectos; e ainda pelo fato de, no subsistema de apreciação, haver o termo inglês valuation, que, em determinados casos, também poderia ser traduzido por valoração.

O Sistema de Avaliatividade divide-se em três campos de interação: Atitude, Engajamento e Gradação. Atitude relaciona-se a sentimentos: como algo toca alguém. Aqui, incluem-se reações emocionais, julgamentos sobre pessoas ou comportamentos e apreciação de coisas. Engajamento trata a fonte das atitudes: como as vozes interagem em torno das opiniões do discurso. Gradação refere-se à atenuação ou ampliação de sentimentos e categorias (Almeida, 2010, p. 39).

Aqui, concentrei-me no campo Atitude, a fim de observar nos comentários dos alunos como as atividades os tocavam e que atitudes os mesmos tinham em relação a elas: se de afeto, de julgamento ou de apreciação. O afeto refere-se aos elementos atitudinais relacionados à emoção. O julgamento produz significados que remetem à aceitabilidade social do comportamento humano, sendo feito a partir de normas sociais previamente estabelecidas e compartilhadas. A apreciação associa-se a significados de avaliações de fenômenos semióticos e naturais. Tem a ver com qualidades estéticas a partir de referências a seu valor em um campo específico. Esses sistemas podem ser ativados de forma explícita – claramente revelados no texto – ou de forma implícita, que causam mais dificuldades na análise do texto, pelo teor subjetivo que pode despertar.

• Afeto: o afeto classifica-se a partir da resposta a seis perguntas: os sentimentos 1) são construídos pela cultura popular como positivos ou negativos? 2) são representados através de manifestações externas ou como experiência interna? 3) relacionam-se a algum estímulo emocional específico ou como estado de espírito geral? 4) são classificados em escala de baixa, média ou alta intensidade? 5) envolvem intenção ou reação? 6) as emoções estão reunidas em qual dos três grandes grupos ligados à in/felicidade, in/segurança e in/satisfação? (White, 2004, p. 186)

AFETO		(+)	(-)
Direto	Felicidade	(3) <i>eu ri muito nesta aula . eu gosteei</i>	Estou triste,
	Segurança	(14) “ <i>Concordo com você</i> ”	Estou ansiosa
	Satisfação	(5) “ <i>adoro as coisas que a senhora fala</i> ”	Fiquei entediada
Implícito		(23) “ <i>parabéns</i> ”	Não faça raiva!

Figura 1: Quadro-síntese com exemplos de afeto⁶

⁴ Termo aprovado pelo grupo de discussão gsfempportugues@egroups.com, em outubro de 2004.

⁵ Mantenho, entretanto, o termo “valoração” quando utilizado pelos autores das citações por mim utilizadas.

⁶ Para os exemplos que não aparecem no *corpus*, utilizei exemplos criados (White, 2004, p. 187)

• **Julgamento:** Os falantes constroem suas posições em relação ao comportamento humano, seja na aprovação ou reprovação desse comportamento, a partir das referências socialmente aceitas e difundidas. Assim, no campo da Atitude, os julgamentos foram sistematicamente divididos em dois grupos: estima social e sanção social. O primeiro envolve avaliações que podem elevar ou rebaixar o indivíduo na estima da comunidade, “vistos como disfuncionais ou inapropriados, ou algo que deve ser desencorajado” (ibidem, p.188), mas não chegando a ser legal ou moralmente implicado. Aqui, por exemplo, as redes sociais do dia a dia, como relações familiares e de amizades, são formadas. O segundo grupo inclui regras e regulamentos explicitados pela cultura. Assim, “os julgamentos de sanção social envolvem questões de legalidade e moralidade” (ibidem), sendo vistas, quando sobrepujadas, como crime ou pecado, dependendo da perspectiva.

Os julgamentos de estima social se dividem em: (1) de normalidade (quão usual ou estranho alguém é); (2) de capacidade (quão capaz é esse alguém); (3) de tenacidade (quão determinado ele é). Já os julgamentos de sanção social relacionam-se à (1) veracidade (quão sincero alguém é) e à (2) propriedade (quão ético ele é). O quadro abaixo apresenta uma síntese deste sistema, com a maioria dos exemplos inventados, já que no *corpus* apareceram apenas capacidade (+) e propriedade (-)

JULGAMENTO		(+)	(-)
Estima Social	Normalidade (costume)	Essa professora é elegante	Essa professora é estranha
	Capacidade (competência)	(5) <i>you explained very well</i>	Eles são desajeitados com as tarefas
	Tenacidade (resolução)	A turma é bastante confiável	Os alunos estavam dispersos
Sanção Social	Veracidade (verdade)	Os alunos foram verdadeiros	Um dos grupos foi desonesto
	Propriedade (ética)	Todos respeitaram os prazos	(20) <i>If everyone thought like this it would be very good</i>

APRECIACÃO	(+)		(-)
Reação	Impacto	(10) <i>This interview was one that everyone enjoyed</i>	Este trabalho foi cansativo
	Qualidade	(7) <i>It was a great interview</i>	O anúncio ficou feio
Composição	Equilíbrio	(15) <i>This was a great essay</i>	As linhas ficaram tortas
	Complexidade	Essa matéria ficou clara	(28) <i>I found this very difficult</i>
Valorização		(28) <i>It's difficult but it's also good that you learn more.</i>	

Figura 2: quadro-síntese com exemplos de julgamento

• **Apreciação:** avalia produtos, sejam do trabalho humano, de fenômenos naturais ou de estados de coisas. Neste subsistema “Os sujeitos humanos também podem ser ‘apreciados’

ao invés de ‘julgados’, mas somente naqueles casos nos quais suas qualidades estéticas estão sendo discutidas, e não a aceitabilidade social de seus comportamentos” (idem, 191).

Este subsistema é subdividido em 1) reação (como o falante reage às coisas); 2) composição (qual o grau de equilíbrio e complexidade da coisa) e 3) valorização (como são essas coisas: autênticas, eficazes, significativas...). A reação ainda pode ser subdividida em reação de impacto (como isso mexeu comigo?) e reação de qualidade (eu gostei disso?). A composição pode ser subdividida em equilíbrio (isso parece bem elaborado?) e complexidade (isso foi difícil entender/fazer?). Já a valorização tenta responder a pergunta “isso valeu a pena?” (White, 2004, p. 191). O quadro abaixo sintetiza esses conceitos e os aplica com exemplos, em sua maioria, retirados do *corpus*, sendo criados exemplos para impacto (-), qualidade (-) e equilíbrio (-); e para complexidade (+).

2.3) A Análise Crítica do Discurso (ACD)

Em linhas gerais, a Análise Crítica do Discurso (ACD) entende o discurso como uma forma de prática social, valorizando a palavra enquanto ação, e não apenas como uma forma de representação do mundo. Nessa perspectiva, ao falar ou escrever, o indivíduo *faz* algo, *age* no mundo e/ou sobre o mundo, existindo, assim, uma relação interna e dialética entre linguagem e sociedade (Fairclough, 2001).

Para sistematizar essa relação, Fairclough (ibidem) propôs uma concepção tridimensional do discurso, defendendo que todo evento discursivo pode ser considerado simultaneamente um texto (aborda aspectos linguísticos), uma prática discursiva (trata a produção, distribuição e consumo dos textos; considera os aspectos sócio-institucionais da leitura/interpretação dos textos) e uma prática social (abarca orientações econômicas, políticas, culturais, ideológicas; trata do que os sujeitos fazem efetivamente). As três dimensões sistematizadas por Fairclough são sociais e, portanto, assim como para a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), é de essencial importância a explicitação dos ambientes particulares em que os textos foram produzidos (Meurer, 2004; Lima & Santos, 2009).

Sem minimizar a importância das duas primeiras, Fairclough tem se dedicado à última dimensão por entender que as práticas discursivas, enquanto materialização de ideologias, “contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder” (Fairclough, 2001, p. 121).

Fairclough define hegemonia como “liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade” (ibidem, p. 122), em que uma das classes, economicamente definida como fundamental às demais, exerce poder sobre a sociedade como um todo. Tal relação assimétrica de poder, entretanto, é exercida em alianças, e não pela imposição. Daí a importância das construções discursivas, ditas e reproduzidas, materializando como naturais certos conceitos, crenças e valores como bons e importantes para toda a sociedade – que aceita e segue.

Contudo, para Fairclough, é mais produtivo falar de hegemonia se for de forma a pensar na resistência a certas formas de manifestação de poder. Nessa perspectiva, os focos de luta estão “sobre os pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas” (ibidem). É, pois, pelo amplo alcance da hegemonia, que a luta hegemônica pode se dar também de maneira ampla nas instituições da sociedade civil: no

setor da educação, nas famílias, nos sindicatos, os quais materializam desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Assim, o grande desafio da ACD é desnaturalizar os discursos amplamente difundidos na sociedade, de forma que a criticidade promova possibilidade de encontrar os pontos de instabilidade, rompendo as relações de poder pré-estabelecidas, já que é pela naturalização dos discursos, e pelo consenso, que as relações assimétricas de poder são estabelecidas e consolidadas, perpetuando a hegemonia.

Essa resistência, contudo, precisa ser pensada cuidadosamente, pois

Mesmo quando nossa prática pode ser interpretada como de resistência, contribuindo para a mudança ideológica, não estamos necessariamente conscientes dos detalhes de sua significação ideológica. Essa é uma razão para se defender uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas do discurso investidos ideologicamente a que são submetidas (ibidem, p. 120).

Aqui, portanto, cabem as práticas docentes como possibilidades para a desnaturalização de certas crenças manifestadas discursivamente. Foi nesse sentido que, a partir do resultado de uma pesquisa etnográfica, em que acompanhou uma professora em ação pedagógica, Papa (2008) reforçou que “a prática educativa crítica deveria conectar os trabalhos de sala de aula com o contexto social mais amplo. Temas com enfoque nos problemas sociais da escola e da comunidade, por exemplo” (ibidem, 2008, p. 33).

Aplicando tais conceitos ao contexto deste trabalho, defendo que quando um aluno representa discursivamente o impacto das atividades pedagógicas sobre si, pode estar agindo no sentido de sinalizar aos outros agentes educacionais, sejam professores ou representantes administrativos, a eficácia de determinada atuação; a necessidade do redirecionamento de certas estratégias; ou, mais, que certas crenças teórico-pedagógicas já foram ultrapassadas na prática, continuando, contudo, cristalizadas apenas no discurso, ainda que ele não saiba quão ideológico seja seu discurso. É com este aporte, inclusive, que consigo associar as teorias linguísticas da Teoria da Avaliatividade aos conceitos curriculares: pela relação entre questões micro e macro, possível para a ACD.

2.4) Teorias Curriculares

Os currículos não são documentos prontos e acabados que determinam as ações práticas de uma determinada unidade escolar. Sendo a escola uma soma de culturas, políticas e sociedades específicas, abarcam também questões microsociais do seu entorno. Por isso, o valor paramétrico dos documentos que regem a educação no Brasil. E por isso eles são passíveis de aplicabilidades diferenciadas nas regiões e culturas específicas das diversas realidades brasileiras⁷.

⁷ Cite-se, por exemplo, o Artigo 26 da LDB 9394/96: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Essas questões micro, abarcadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, revelam-se filosoficamente satisfatórias. Politicamente, contudo, exatamente pelas possibilidades emergentes das diferenças, são alvos de algumas críticas (Saviani, 1997). Olhar a LDB e os demais documentos que regem a educação brasileira pela ótica material do documento restringe a prática educacional e aprisiona os alunos. Isso porque serão vistos pelo prisma do aluno idealizado, o do papel. E os alunos com práticas, realidades e culturas específicas?

Os grupos minoritários, por exemplo, são sempre citados nos documentos oficiais, mas pouco representados nas mídias. Eles raramente fazem parte do nosso contexto específico, tornando-se, assim, terreno desconhecido, abarcado apenas nos grupos especializados, interessados por eles e, portanto, em trabalhos sedimentados e pouco divulgados.

Aqui entra a importância de se olhar as questões educacionais pelas lentes macrosociais de uma formação cunhada na realidade do mundo contemporâneo (Shiroma, 2007; Frigotto, 2008). Essa escola, ao mesmo tempo que constituída de valores específicos, está inserida em um contexto macrosocial. Dessa forma, mais do que apenas local, os currículos expressam o equilíbrio dos interesses e forças que atuam no entorno do sistema educacional e são determinados a partir de valores sociais e históricos (Sacristán, 1998).

Portanto, os currículos não contêm apenas os contextos micro específicos, mas todos os desafios de um novo mundo: o da pós-modernidade. Com ele, a globalização, as novas tecnologias, a ressignificação do trabalho, as novas formações identitárias desse “cidadão do mundo”.

Por outro lado, formar um sujeito capaz de se adequar a novas posições no mundo, também molda suas posições na própria escola: ele necessita, dentro mesmo da escola, de interagir com atividades e com profissionais que possibilitem a promoção de saberes de mundo, e não mais dos conteúdos específicos e compartimentalizados; que o ajudem a olhar para o outro e para as necessidades do planeta, e não mais apenas para o seu bem estar individual; a compreender os fundamentos científicos e tecnológicos, e não mais só os processos de repetição e de reprodução. O aluno do novo milênio torna-se, então, agente, já desde sua formação. E como fazer isso com os grupos excluídos?

Assim, mais do que trabalhar a relação teoria/prática, o grande desafio da educação, marcado no currículo, é relacionar a teoria com a prática *da vida real*. O que sinaliza uma trajetória teórica mais incipiente para os educadores: uma escola que forme para o contexto que a insere; em um contexto específico de alunos e alunas que partilham apenas em parte dos benefícios dessa globalização (que neste caso em estudo não têm recursos financeiros e materiais para aplicar tais novos conhecimentos); um mundo globalizado, capitalista – e em crise (Kuenzer, 2008, p. 60) e com profissionais que não estão inseridos nessa realidade. A pesquisadora diz que

É preciso observar, contudo, que esta identidade não é um “estado”, algo já dado, mas um processo, em que continuamente a realidade objetiva tem que ser transformada em leis do pensamento, ou seja, em conhecimento. E isto se dá através do método, que se desencadeia a partir das finalidades da produção do conhecimento; se estas finalidades estiverem definidas a partir da intenção de transformar a realidade, de enfrentar as questões concretas da educação dos trabalhadores, então, é preciso que o conhecimento

produzido tome por base o conhecimento da realidade que se quer transformar.

Aqui, comento dois pontos. Primeiro, as “finalidades” da produção do conhecimento: a formação identitária dos profissionais da educação, bem como as representações ideológicas marcadas em seus discursos e ação são fatores importantes nessa prática (a quem serve este professor, à reprodução ou à transformação?). Segundo: conhecer o contexto específico em que se está atuando.

Adequar nossa prática ao contexto específico de atuação, entendendo o currículo, bem como suas diretrizes, bases e parâmetros como auxílios que norteiam, não que engessam nossa prática, faz com que entendamos como ferramenta amolada os sujeitos incluídos nessa prática: colegas de trabalho, comunidade escolar e os alunos. Olhando por esse prisma, a ação do aluno pode ser de co-construção do currículo, ainda não acabado, podendo, portando, ser uma ferramenta para que nossas ações pedagógicas se redirecionem, ainda que num primeiro momento de forma incipiente, ainda que especial e exclusivamente para eles em suas realidades particulares.

Pensar assim parece colocar o aluno no papel de contribuinte para o processo de ensino-aprendizagem de natureza crítica; faz do aluno um sujeito agente sobre esse mundo: seja para reproduzi-lo; seja para aumentar as diferenças; seja para denunciar sua exclusão; seja para transformar suas ações. Nesta pesquisa, possibilitar ao aluno co-construir aqueles saberes, permitiu ver, a partir de seus discursos, como isso tocou suas ações.

3) Metodologia e Contextualização

Este estudo de caso (Alves-Mazzotti, 1999) é resultado de uma série de atividades realizadas em aulas de língua materna, em uma escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro, com alunos em situação de desvantagem sócio-econômica. No início do ano letivo, em que os professores, em parceria com a Coordenação do Colégio, sugeriram projetos para desenvolver com os alunos, propus o “*blog da 1701*”. O objetivo central do trabalho era desenvolver atividades significativas com os alunos: a partir dos conteúdos propostos para o sétimo ano do ensino fundamental, direcionaria as aulas em torno de grupos de interesses. Assim, foram distribuídos temas gerais: natureza, esporte, informática, desenho e escrita e os alunos se inscreviam nesses grupos.

A cada semana, de acordo com o tema desenvolvido na aula, eu lançava um desafio aos alunos. Assim, ao trabalhar linguagem verbal e não-verbal, solicitei que o grupo de desenho transformasse em imagens os textos lidos, só para citar um exemplo. Para a culminância do Projeto, alguns trabalhos foram selecionados, postados no *blog* criado pelo grupo da informática e apresentados a outras turmas na sala de informática do Colégio, o que marcou o início da divulgação e utilização do *blog*.

Com a estreia do *blog*, os alunos que o acessavam começaram a postar comentários às atividades publicadas. Esses *posts*, repletos de avaliação, motivaram-me a uma análise do *corpus* pelo Sistema de Avaliatividade. Perguntei, então, como a Avaliatividade poderia apontar nos recortes discursivos representações de ideologias e de poder; e se as respostas encontradas confirmariam, negariam ou ampliariam as já encontradas por mim a partir do Sistema de Transitividade da metafunção ideacional da LSF.

O silêncio – que nomeei *apagamento* das vozes - demonstrado pela ausência de muitos alunos no *blog*, re-encaminhou o trabalho, já que, durante as aulas, os alunos participavam com entusiasmo das atividades, mas pouquíssimos deles visitavam o *blog*. Nesse momento, utilizei um questionário demográfico que revelou que a realidade econômica dos adolescentes estava interferindo no referido projeto.

A realidade financeira dos alunos dessa escola é, de forma geral, precária: seus pais recebem baixos salários, contando, muitas vezes, com trabalhos informais no CEASA⁸ ou, ainda, com as sobras dos alimentos de lá; muitos deles contam apenas com o auxílio do programa bolsa-família, oferecido pelo Governo Federal; não têm acesso a formas de cultura privilegiadas, como teatros, centros culturais e até mesmo cinemas. O que lhes impossibilitava também, muitas vezes, ter computador e acesso à internet.

Ao todo, foram analisados vinte e oito comentários acerca de cinco atividades realizadas pelos alunos em sala. O critério de seleção das atividades foi o maior número de comentários avaliativos por atividade. Assim, foram excluídos cerca de dezessete comentários deste *corpus*.

Na sessão análise e discussão dos dados, optei por me referir aos comentários referentes à minha prática ou a minha pessoa em terceira pessoa, a fim de me distanciar, ainda que apenas textualmente, de uma análise contaminada da minha visão sobre as atividades. Isto porque, em uma pesquisa etnográfica, torna-se difícil esse distanciamento (Denzin & Lincoln, 2006).

O *corpus* completo, que consta do anexo, refere-se às seguintes atividades: a) um desenho que recontava o conto Chapeuzinho Vermelho: comentários de (1) a (6); b) uma entrevista realizada com o diretor da unidade escolar: comentários de (7) a (11); c) leitura crítica de uma charge: de (12) a (14); d) uma produção textual sobre a violência: de (15) a (20); e) uma entrevista realizada com um aluno esportista, aluno este avaliado negativamente antes de começar a praticar esportes: de (21) a (27); e f) um texto sobre a natureza, analisado a partir de modos verbais (28).

4) Análise e discussão dos dados

Como uma forma de organização textual, os comentários foram analisados a partir dos subsistemas Afeto, Apreciação e Julgamento. Tendo em vista que um mesmo comentário avaliava por um ou mais subsistemas, alguns recortes apareceram mais de uma vez.

4.1) Como as atividades tocaram os alunos?

O recorte discursivo (3) “foi maneiro rs ! vimos três versões da história : Chapeuzinho Vermelho . uma em forma de canção *-* eu ri muiito nesta aula . eu gosteei” (grifos meus), em que a aluna cita as aulas realizadas a partir das três versões do tradicional conto *Chapeuzinho Vermelho*, “eu gosteei” sugere um afeto positivo em relação ao desenvolvimento da aula. Ao avaliar, esta aluna parece transferir afeto direto à *dinâmica de interação* entre o

⁸ Centrais de Abastecimento do Estado do Rio de Janeiro S/A, o qual atua em nível de atacado, de produção, de varejo e com programas sociais.

grupo e a professora, o que é observado também nas escolhas lexicais “vimos” (no plural) e “ri muito nessa aula” (referindo-se ao encontro de forma geral):

Os outros comentários também parecem revelar afeto positivo em relação às produções dos colegas e à atuação da professora, como em (5) “Parabéns Lud. E parabéns aprof” e (23) “parabéns continue assim”. Tais recortes podem ser pistas para entender que quando envolvidos emocionalmente *com pessoas*, os alunos tentem a responder mais positivamente às atividades, como nos recortes seguintes com grifos meus: (5) “adoro as coisas que a senhora fala”; (14) “Concordo com você”; (22) “TOMARA Q VC SEJA UM GRANDE LUTADOR” e (25) “Kii vc ganhe muitas medalhas”

Em alguns recortes emergem também avaliações implícitas, como em (16) e em (21), que apesar de não dizerem claramente, a felicitação parece consequência de ter tocado afetivamente os comentaristas: (16) “Parabéns Alexandro ficou ótima essa redação” e (21) “Parabéns Diogo , sucesso para você !”

Das doze avaliações que transmitem afeto, todas elas são positivas, sugerindo que quando o aluno é inserido em uma *atividade significativa*, seja pela valorização de suas potencialidades, seja pela possibilidade de construção conjunta de conhecimento, na relação com seus pares e/ou na dinâmica da atividade, há afeto positivo. Assim, nas aulas interativas, que valorizam os alunos enquanto *sujeitos construtores do conhecimento* (como na participação ativa dos alunos nas aulas de linguagem verbal e não verbal, na entrevista que realizaram, ou ainda na possibilidade de verem a produção bem sucedida de um de seus pares, como no caso da redação do colega), prevaleceu o afeto (+).

Afeto	(+)	(-)
12	12	0
TOTAL 12		

Quadro 1) Resumo do subsistema afeto nas avaliações.

4.2) Como os alunos julgaram os comportamentos desvelados nas atividades?

Poucos foram os comentários que desvelaram julgamento (quatro), se considerado o número total de postagens (vinte e oito). Desses, dois julgaram a sociedade e dois, a professora.

Para os autores dos comentários, a professora, em suas ideias de atividades e explicações que parecem fugir ao padrão tradicional, é julgada como “capaz”, como apontam os recortes (20) “achei ótimo a ideia das redações” e (5) “você explicamuito bem”.

Quando julgam as ações da professora em atividades integradoras e reflexivas, com estima social positiva, sugerem valor mais social do que legal a esse tipo de construção do saber. Parece que optar por realizá-las assim, toca positivamente os alunos, fazendo-lhes colocar a professora em estima social positiva.

Aponto, contudo, que esses tipos de atividades (integradoras e reflexivas) constam da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, sendo, portanto, legalmente amparadas, e, portanto, de cunho inclusive sancional para os servidores. Exemplos disso são o Artigo 3, que visa, entre

outros princípios, “valorização da experiência extra-escolar” (inciso X) e “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (inciso XI) e o Artigo 27, que diz que “os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática(...)”. Isso parece desvelar que para os alunos, mais do que as bases legais, as relações com a aprendizagem fundamentam-se nas bases relacionais que promovam saber.

Os recortes discursivos (18) “Se cada pessoa pensasse pelo menos um pouquinho sobre a violência e os males que ela causa (ainda que seja só brincadeira)” e (20) “Se todos pensassem assim seria muito bom” são produtos de comentários sobre uma redação que critica a atitude das pessoas violentas⁹. Eles sugerem falta de ética na atitude dessas pessoas (representadas, no contexto, pelos policiais omissos, pelas escolas que não preparam adequadamente, pela sociedade “má”). Assim sendo, os grupos representativos (seja a escola, a sociedade ou o mundo) são julgados negativamente.

Tal efeito pode ser pista, inclusive, para a resistência que têm a propostas e provas “prontas” que lhes são enviadas, as quais nem sempre recebem sua adesão, como as provas e projetos dos órgãos superiores, por exemplo.

A análise desses julgamentos possibilita a interpretação de que a motivação do aluno está na aprendizagem contextualizada ao seu tipo de realidade, integrada e significativa – vista nos comentários que estimam a ação da professora e sancionam a ação das pessoas sem reflexibilidade. O valor de resistência no discurso desses alunos parece residir, aqui, na crítica à população de forma geral que não assume um papel ativo contra as causas das diversas violências citadas no texto, desvelando uma luta hegemônica contra o poder do senso comum (Fairclough, 1997; 2001).

Veja a presença do julgamento nos comentários resumida no quadro abaixo:

Julgamento		(+)	(-)
Estima social	Capacidade	2	
	Tenacidade		
	normalidade		
Sanção social	Propriedade		2
	Veracidade		
			TOTAL 4

Quadro 2: Resumo do Subsistema Julgamento

⁹ Análise detalhada desta redação encontra-se nos Anais do 3º Colóquio de Semiótica da UERJ, ano 2010, intitulado “As escolhas semióticas no funcionalismo da linguagem humana: Um pouco sobre luta hegemônica no discurso do aluno da periferia.”

4.3) Como os alunos apreciaram os trabalhos realizados por seus pares? O subsistema apreciação

Esta categoria concentra-se na análise das produções humanas. Aqui, há uma preocupação estética, avaliando-se, portanto, a forma, composição, aparência... Sendo o subsistema de maior incidência nos comentários dos alunos, optei por mostrar primeiramente o quadro geral para, em seguida, proceder à análise.

APRECIACÃO		(+)	(-)
Reação (9)	Impacto	5	
	Qualidade	4	
Composição (7)	Equilíbrio	6	
	Complexidade		1
Valorização (5)		5	
		TOTAL 21	

Quadro 3: Resumo do subsistema nas apreciações nas avaliações

Os comentários abaixo revelam a reação que os trabalhos causaram nos alunos. Pela Avaliatividade, a reação pode ser de impacto (isso me toca?) e de qualidade (eu gostei disso?). Vejamos:

Tanto as *aulas que se transformavam em conhecimento* causavam-lhes impacto, como em (3) “foi maneiro rs!” e em (13) “No dia desta aula foi legal”, quanto *as atividades produtivas*, que permitiam que eles trabalhassem de forma autônoma, como em (24) “Adorei quando fizemos esta entrevista”. A realização da entrevista, representação de uma segunda etapa das perguntas formuladas por um dos grupos, também foi avaliada nos posts, como em (10) “Essa entrevista foi a que todo mundo gostou” e em (11) “Adorei essa entrevista”. Estes comentários sugerem, então, que *aulas* que consideram o aluno um agente na promoção do saber tocam os alunos.

Outra avaliação possível, nesse sistema de apreciação, refere-se à qualidade da coisa/objeto avaliado. Assim, os comentários revelaram avaliação dos trabalhos dos pares através da qualidade (+), como em (20) “Gostei muito da redação”, em (8) “Foi bacana as entrevistas,” em (10) Foi interessante e em (27) “Adorei esta entrevista”. Através da reação qualidade, foram avaliados os trabalhos dos seus pares. Por outro lado, esta talvez seja uma pista para a relação dos alunos com os representantes empoderados: nenhum comentário se referiu, por exemplo, a algo produzido pela professora, ou ao diretor da unidade escolar entrevistado.

Houve apenas uma apreciação negativa no *corpus* em análise, em (29) “Achei esse muito difícil”, e esta se referia a uma produção textual a partir de modos verbais, que lancei como desafio. Já a composição equilíbrio recebeu avaliações positivas. Essas apreciações também se referem ao produto dos trabalhos dos pares, sugerindo tanto uma consciência crítica e conteudista das propostas feitas em sala de aula: (28) “ficou bem legal mas nem queria fazer” (16) “Fiko frenetiko” (17) “ficou ótima essa redação” (18) “Muito bom este

texto!”, como de conhecimento enciclopédico:(19) “teve traços de Humor..” (10) “perguntas criativas..xD ..” (grifos meus)

A valorização, que responde a pergunta “Isso valeu a pena?”, apareceu em cinco comentários. Os produtos desses comentários foram: a *tarefa passada* para eles, como em (29) “é difícil mas também é bom que assim aprende mais.” e em (10) “Bom isso foi uma ótima forma de aproximação de alunos com o diretor.”; *as conversas que a professora tinha com eles*, com em (3) “ajudando a gente a ser alguém na vida .”; e *os conteúdos trabalhados com esses alunos*, como em (20) “nossoportuguês vai ficando cada vez melhor” e em (13) “é sempre bom aprender :)”. Essas apreciações, voltadas para a importância social do produto analisado, sugerem um valor também social para as aulas que tenham propostas de interação entre os alunos e o saber, incitando-os a uma participação ativa.

4.4) O que o silêncio pode dizer

Chamei de silêncio a algo mais do que o não verbalizar. Chamou-me a atenção uma turma com quarenta e sete alunos inscritos, que eram atuantes durante as aulas e que diziam gostar de internet, mas não aderiram ao *blog* que era construção de sua própria turma, não o tendo como seu.

Perguntei-me o que aquela ausência no *blog*, que chamei de silêncio, poderia revelar. A pesquisa demográfica que realizei nesta segunda etapa revelou que dos 47 alunos, 21 não tinham computador em casa. Desses, 12 acessavam a internet através de banda larga e 9 tinham acesso discado. Assim, a proposta de relacionar atividades de sala de aula às suas realidades extraclasse (como correção on-line de exercícios e provas, em interação virtual) não poderia ser desenvolvida – o que é inclusive proposto nos manuais.

Além d esta ausência das atividades, o silêncio nas representações de suas necessidades também foi um dado encontrado. No contexto em análise, ao realizar certas atividades com os grupos, problematizava as situações encontradas nos textos, recontextualizando-os à realidade daqueles alunos. Das discussões, pedia que eles sugerissem o que poderia ser feito que pudesse mudar certos pontos que eles reclamavam de sua realidade, e como poderiam desenvolver estratégias para isso. E rediscutíamos o assunto no nível do realizável.

Exemplo disso foi a discussão sobre o que eles mudariam na escola. Apesar do apoio da direção e da coordenação a todos os projetos sugeridos pelos professores, nem sempre a realidade material da unidade escolar era favorável. Neste caso, a mesma dispunha apenas de vinte computadores – para todas as turmas – que contavam com uma conexão muito lenta. O que era percebido pelos alunos.

Em um dos debates, reclamaram dessa dificuldade que impossibilitava o acesso da turma ao *blog*. Desdobrando o tema, a segunda queixa foi a inviabilidade de falar com o diretor¹⁰. Sugeri que eles criassem formas alternativas para que suas sugestões chegassem a esses responsáveis: uns citaram caixinha de sugestões; outros, recados através dos professores; outros, ainda, sugeriram que os representantes de turma levassem os questionamentos da turma. Apesar dessas sugestões, os alunos não se mobilizaram, mesmo com o meu apoio, dicas e insistências, para fazerem chegar ao diretor sua reivindicação sobre a baixa velocidade da rede na sala de informática.

¹⁰ Sinalizo que o diretor da referida escola parece ser bastante acessível e pronto a atender as pessoas que o procuram. Parece tratar-se de uma crença desses alunos sobre a imagem de um diretor de escola.

Sim, pode ser que eles precisassem se sentir representados; ou que ainda não tivessem idade para certas práticas autônomas (eram alunos e alunas com idades entre doze e treze anos). Insisto, contudo, que tinham o meu suporte e, ainda assim, não se sentiram empoderados.

Entendo esse silêncio, representado nos dois episódios como sinalizador de questões mais amplas e sociais: alunos que não se percebem em um papel ativo, sugerindo necessidade de representação de vozes já empoderadas, como as autoridades escolares ou mesmo de seus responsáveis. Além disso, tal fato sugere que muitos desses alunos não chegam a ser ouvidos porque suas vozes não chegam a lugares de destaque, como o – para eles – privilegiado mundo da Grande Rede.

Por questões de ordem sócio-econômicas, como o caso de não postarem comentários por não terem computadores e/ou acesso à internet, atividades que parecem mínimas não foram plenamente desenvolvidas como seriam em outra realidade social.

5) Algumas considerações

Os resultados desta análise corroboram a proposta teórica de que a Avaliatividade perpassa questões ideológicas (White, 2004). Em seus comentários, repletos de pessoalidade – afeto, julgamento e apreciação – os alunos parecem reiterar relações assimétricas de poder e ratificam o discurso de hegemonia, como quando avaliam positivamente seus superiores diretos sem nenhuma crítica direta (que apareciam no contexto de sala de aula). Mas revelam, também, focos de resistência em seu discurso (como nos discursos sobre a violência, que fugiam ao senso comum).

Comentados via ACD, os recortes sugerem reflexões sobre nossa prática, tanto como professores quanto como pesquisadores. Primeiro porque nos desafia a práticas reflexivas com nossos alunos em sala de aula; segundo, porque reitera a gama de possibilidades para novas pesquisas com o suporte do Sistema de Avaliatividade.

Quanto à presença da Avaliatividade nos recortes discursivos, o maior número de avaliações destinou-se às atividades que foram realizadas com a participação ativa deles para a construção do conhecimento, o que me levou a concluir, da microanálise, que o que impele o aluno à aprendizagem é o seu envolvimento com o próprio processo de aprendizagem.

A pesquisa demográfica sinalizou algumas materializações das práticas sociais do pós-modernismo: o oprimido que não tem acesso à tecnologia e às formas de globalização, continuando, assim, excluído, visto no apagamento discursivo dos alunos no *blog*. O que parece sugerir que o aluno enquanto sujeito curricular tem voz que resiste ou que reproduz as relações assimétricas de poder, mas que também se cala – silêncio que pode ser revelador – não apenas quando não participa do *blog*, mas quando não julga, por exemplo, a veracidade dos seus superiores, ou dos representantes do Sistema quanto àquilo que lhes ensinam

A aplicabilidade desta análise para os estudos em educação reside no incentivo a uma prática pedagógica interacional e contextualizada com resultados concretos; e para os estudos em linguagem, na possibilidade de avaliar o discurso do aluno como ferramenta para uma prática educacional aplicável, retroalimentando teorias de outras áreas. Sendo assim, fica o convite para outras pesquisas que deem voz ao aluno da escola real (Mollica, 2002), como sujeito realmente construtor do currículo.

Referências

- ALMEIDA, F. S. D. P. *Avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor - um exercício em análise do discurso sistêmico-funcional*. São Carlos: Pedro & João editores, 2010.
- ALVEZ-MAZZOTI, A. J. O debate contemporâneo sobre os paradigmas. In: _____. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDRADE, L. A. C; TAVEIRA, V. R. Introdução à gramática sistêmico-funcional. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 48-54.
- ARROYO, M. G. Trabalho – Educação e teoria pedagógica. In *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 9 ed. São Paulo: Vozes, 2008
- BRENT, G. R. Análise crítica do discurso: uma proposta transdisciplinar para a investigação crítica da linguagem. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 118-138.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, I. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E.R. (Org.). *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e Funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.
- _____. *Teoria social do discurso*. Discurso e mudança social. Brasília: UnB, 2001. p. 89-131.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas e final de século*. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GUIMARÃES, S.A.H. *As escolhas semióticas no funcionalismo da linguagem humana: um pouco sobre luta hegemônica no discurso do aluno da periferia*. 3º Colóquio de Semiótica, UERJ, 2010. No prelo.
- _____. *Qual a cartilha do professor? Algumas contribuições do Paradigma Qualitativo e da Análise Crítica do Discurso para a formação continuada*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 13/2, p. 275-294, dez. 2010.
- _____. De professor-aprendente a professor-ensinante: de que saber(es)? A construção do discurso do professor de alunos de periferia. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. 2011. P. 4030-4044.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.
- IKEDA, S. N; VIAN, O. A análise do discurso pela perspectiva sistêmico funcional. In: LEFFA, V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: Temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.
- KUENSER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação. In: FRIGOTTO, G. *Educação e crise do trabalho: perspectivas e final de século*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LIMA, C. H. P; SANTOS, Z. B. Contextualizando o contexto: um conceito fundamental da semiótica social. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 30-47.

MEURER, J. L. Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 133-157, 2004.

MOLLICA, M. C. *Diversidade lingüística e mobilidade social*. Nov. 2002. Disponível em: <<http://www.collconsultoria.com>>. Acesso em: 11 abr. 2010.

PAPA, S.M. de B.I. *Prática Pedagógica emancipatória: o professor reflexivo em processo de mudança – um exercício em análise crítica do discurso*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

SACRISTÁN, J.G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. *LDB. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SHIROMA, E; MORAES, M. C. de, EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TAVEIRA, V. R. Gramática sistêmico-funcional: a metafunção ideacional. In: LIMA, C. H. P; PIMENTA, S. M. O; AZEVEDO, A. M. T. *Incursões semióticas: teoria e prática de gramática sistêmico-funcional, multimodalidade, semiótica social e análise crítica do discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009. p. 74-85.

VIAN Jr., O. O sistema de avaliatividade e os recursos para gradação em língua portuguesa: questões terminológicas e de instanciação. *DELTA*. 25: 1. 2009. p. 99-129.

WHITE, P. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 4, n.esp, p. 178-205, 2004.

Anexo: *Corpus* de análise

- (1) migah!!adorei seu desenho,ficou de mais!!!i love you!!!beijos
- (2) lud,ficou lindo voc arrasou no desenho aameei continue assim qe voc vai longe!! bjus
- (3) foi maneiro rs ! vimos três versões da história : Chapeuzinho Vermelho . uma em forma de canção *-* eu ri muiito nesta aula . eu gosteei .
- (4) Aprendii muito com esse trabalho ..E fico muito show os desenhos ..Ludimila fico show ..
- (5) Aprendi muito nessa aula também. Linguagem verbal e não verbal. Parabéns Lud..E parabéns aprof. também você explicamuito bem e adoro as coisas que a senhora fala dando muita liçãode moral ajudando a gente a ser alguém na vida.
- (6) Nesse dia foi muito bom,eu aprendi muitas coisas no dia dessa aula.
- (7) Foi bacana as intrevistas , por que é uma forma de aproximação entre alunos ,Professores e Diretores !
- (8) Eu ameeei as perguntas que foram dadas ao profº Jorge . Biia você foi d + *-*
- (9) eu que entrevistei oo Diretor Jorge *-----* é sempre bom saber mais dos outros . D.J é muito bacana :D
- (10) Essa entrevista foi a que todo mundo gostou ..Foi interessante e teve traços de Humor ..Parabens Beatriz pelas perguntas criativas ..xD ..
- (11) Adorei essa entrevista concordo com voce Igor. Bom isso foi uma ótima forma de aproximação de alunos com o diretor.Também quero agradecer ao seu Jorge por estar nos apoiando muiito com o nosso blog.
- (12) Pow é Da Paz !
- (13) No dia desta aula foi legal , pois EU descobri coisas que não sabia e é sempre bom aprender :)
- (14) Concordo com você eu nem sabia o que era "charge". Rsrsss
- (15) fiko frenetiko vlw alexandroooooo
- (16) Parabéns Alexandro ficou ótima essa redação
- (17) Alexandro o seu texto ficou super demais , parabéns *-*
- (18) Muito bom este texto! Se cada pessoa pensasse pelo menos um pouquinho sobre a violência e os males que ela causa (ainda que seja só brincadeira), teríamos uma escola muito melhor, uma sociedade ótima e um mundo maravilhoso!
- (19) Esse texto foii muito interessante pois fala sobre a violencia urbana ..Parabens Alexandre ..
- (20) Gostei muito da redação.Se todos pensassem assim seria muito bom,teríamos um mundo melhor. Bom mais falando sobre esse trabalhoeu achei ótimo a ideia das redações acho que assim o nossoportuguês vai ficando cada vez melhor pois a prof. fala o erro e assimvamos melhorando o nosso português.
- (21) Também acho , que se não estudar-mos não seremos ninguém na vida ! . Parabéns Diogo , sucesso para você !
- (22) PARABENS TOMARA Q VC SEJA UM GRANDE LUTADOR E SAIBA Q VC TEM TODO MEU APOIO
- (23) parabééns continue assim ! voc vai longe.
- (24) Adorei quando fizemos esta entrevista , foi tão legal !
- (25) Parabens !! Kii vc ganhe muitas medalhas e va paras Olimpíadas de 2016 ..
- (26) Tbm acho qe se não esturdarmos não seremos ninguém na viida. Boa Sorte pra vc Diogo e parabéns conta comigo.

- (27) Adorei esta entrevista com o Diogo, pois fiquei sabendo de uma luta que eu nunca tinha ouvido falar que é a greco-romana. Estou torcendo para o Diogo possa nos representar o estado do Rio de Janeiro em 2016 com as OLIMPÍADAS.
- (28) Achei esse muito difícil ficou bem legal mas nem queria fazer, é difícil mas também é bom que assim aprende mais. Parabéns Carol.