



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**EUNICE BRAGA PEREIRA**

**O Professor avaliado em textos jornalísticos: análise da  
avaliatividade em reportagens de Veja e Isto é**

**BELÉM/PA  
2010**

**EUNICE BRAGA PEREIRA**

**O Professor avaliado em textos jornalísticos: análise da  
avaliatividade em reportagens de Veja e Isto é**

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Letras da Universidade  
Federal do Pará, como requisito  
parcial à obtenção do título de Mestre  
em Linguística.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Célia M.  
Macêdo de Macêdo  
Universidade Federal  
do Pará

BELÉM/PA  
2010

**Universidade Federal Do Pará**  
**Instituto De Letras e Comunicação**  
**Programa de Pós-graduação em Letras: Linguística**

Dissertação intitulada “*O Professor avaliado em textos jornalísticos: análise da avaliatividade em reportagens de Veja e Isto é*”, de autoria da mestranda Eunice Braga Pereira, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Profª Dra. Célia Maria Macêdo de Macêdo- Orientadora

---

Profª Dra. Iaci de Nazare Silva Abdon- FALE/UFPA

---

Profª Dra. Fátima Cristina da Costa Pessoa- FALE /CML/ UFPA

---

Prof. Dr. SILVIO HOLANDA  
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Letras

Belém, 05 de fevereiro de 2010.

## **DEDICATÓRIA**

A Deus, que me sustentou pela fé e misericórdia me orientando a cada passo do caminho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente às seguintes pessoas e instituições, que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho. Desde já, registro minhas desculpas por possíveis e injustas omissões. Por isso, antecipo-me em agradecer a todos aqueles que passaram por minha história e que de certa forma contribuíram para que eu fosse a pessoa que hoje sou.

À CAPES, pelo apoio financeiro, que viabilizou a realização desta pesquisa.

À UFPA, instituição que propiciou toda a minha formação acadêmica.

À minha querida orientadora Prof<sup>a</sup> Célia Macêdo, por partilhar seu conhecimento comigo.

Aos meus queridos e amados pais, Pedro e Rosineide, por sua presença constante e amorosa, fazendo-me acreditar que tudo é possível.

A todos os meus amigos, que sempre me apoiaram. De modo especial, às minhas inseparáveis companheiras, Juliana, Márcia e Simone e, mais recentemente, Rita, um anjo em minha vida.

Aos Professores do CML, José Carlos Cunha, Eulália Toscano, Walkyria Magno, Gessiane Picanço, Sandoval Gomes-Santos, por terem partilhado seus conhecimentos.

À Prof<sup>a</sup> Fátima Pessoa, pela benéfica e motivadora influência na minha vida acadêmica.

À Prof<sup>a</sup> Tatiana Macedo, pelas valiosas contribuições na banca de qualificação, pelos muitos livros emprestados e, principalmente, por ter sido tão importante na minha formação acadêmica.

Por último, mas não menos importante, à Prof<sup>a</sup> Myriam Cunha, por toda gentileza e atenção.

## Resumo

Este trabalho analisa como o professor é avaliado em reportagens das revistas *Veja* e *Isto é* publicadas no período compreendido entre os anos de 2006 a 2008. Aos textos jornalísticos é comumente atribuído um caráter imparcial e objetivo. Nesse sentido, *a priori*, a avaliação não seria um recurso produtivo de se analisar, de modo particular em reportagens, escritas para ser um relato fidedigno dos fatos. Porém, conforme é demonstrado neste trabalho, a dimensão avaliativa da linguagem desempenha um papel importante na criação do efeito retórico pretendido pela voz autoral. Nesta pesquisa, o referencial teórico é composto pelo sistema de avaliatividade proposto por Martin (1999) e Martin & White (2005), o qual tem sua origem na Linguística Sistêmico-Funcional de Halliday (1989, 1994) e Halliday & Matthiessen (2004). Utilizando esse sistema é possível investigar as avaliações feitas por meio da língua, que podem estar explícitas ou implícitas nos textos. A avaliatividade refere-se, portanto, “... ao lado interpessoal na linguagem, à presença subjetiva dos escritores/falantes nos textos, na medida em que eles adotam posições com relação ao material que eles apresentam e àqueles com quem eles se comunicam” (Martin & White, 2005, p.1). As análises e reflexões desenvolvidas nesta pesquisa mostram que a apreciação é o recurso avaliativo mais utilizado nos textos analisados. Contudo, no que diz respeito aos comportamentos humanos sob avaliação, o professor é o participante sobre quem mais julgamentos são realizados. Em *Veja* a maioria desses julgamentos é negativa. Em *Isto é* há uma pequena diferença entre o número percentual de realizações positivas e negativas, havendo uma leve inclinação para o polo positivo. A catalogação das avaliações atitudinais afetivas e apreciativas mostra que o entorno do co-texto é também um ambiente negativo proporcionado pelas avaliações por meio do afeto e da apreciação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Sistêmico-Funcional, avaliatividade, gênero reportagem, professor.

## **Abstract**

This dissertation aims at analyzing how teachers are evaluated in two Brazilian magazines, that is, *Veja* and *Isto é*, in editions published between 2006 and 2008. Journalistic texts are commonly considered impartial and objective. In this sense, analyzing evaluation in news magazines could not be productive. However, in this work it is demonstrated that evaluation is very important in creating certain rhetorical effects pursued by the authorial voice. The theoretical framework adopted here are Systemic Functional Linguistics (SFL) and Appraisal System. This system investigates how evaluations, direct or indirect, are created through language. Appraisal, then, refers to “the interpersonal side in language, with the subjective presence of writers/speakers in texts as they adopt stances towards both the material they present and those with whom they communicate”. The analysis demonstrated that attitudinal positions are mostly negatives. Besides, it shows that the most evaluated human participant, in the category judgment, is the Brazilian teacher. In *Veja* magazine this evaluation is mostly negative. In *Isto é* Magazine there is a slight difference between positive and negative evaluation, but evaluation towards the positive side is more frequent.

**KEY-WORDS:** Systemic Functional Linguistics, appraisal, news report, teacher.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 — Tipos de processo .....	21
FIGURA 2 — Diagrama mostrando a relação entre modalidade, polaridade e modo .....	29
FIGURA 3 — Planos comunicativos .....	32
FIGURA 4 — Estratos da Língua .....	43
FIGURA 5 — Escala da instanciãõ .....	44
FIGURA 6 — Julgamento e apreciaçãõ como afeto institucionalizado .....	46
FIGURA 7 — Modalidade e tipos de julgamento .....	51
FIGURA 8 — Inter-relaçãõ entre as categorias atitudinais .....	54
FIGURA 9 — Estratégias para inscrever e invocar atitude .....	56
FIGURA 10 — Subsistema de engajamento .....	58
FIGURA 11 — Subsistema de engajamento expandido .....	59
FIGURA 12 — Subsistema de gradaçãõ .....	60



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 — Tipos de processos, significados e características dos participantes .....	24
QUADRO 2 — Dar ou pedir, bens e serviços ou informação .....	26
QUADRO 3 — Metafunção e tipo de Adjunto .....	28
QUADRO 4 — Realizações do afeto .....	47
QUADRO 5 — Tipos de afeto realis .....	48
QUADRO 6 — Tipos de afeto irrealis .....	49
QUADRO 7 — Tipos de julgamento .....	51
QUADRO 8 — Subtipos de apreciação .....	52
QUADRO 9 — Tipos de apreciação .....	53

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 — Ocorrência das categorias atitudinais .....	73
TABELA 2 — Polaridade das categorias atitudinais .....	74
TABELA 3 — Polaridade dos tipos de afeto .....	75
TABELA 4 — Polaridade dos tipos de julgamento .....	77
TABELA 5 — Ocorrência de julgamentos referentes ao professor .....	77
TABELA 6 — Polaridade dos julgamentos referentes ao professor .....	78
TABELA 7 — Polaridade dos tipos julgamentos referentes ao professor .....	79
TABELA 8 — Polaridade dos tipos de apreciação .....	80

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	16
<b>1.1 A Linguística Sistêmico-funcional</b> .....	16
1.1.1 Funções da Linguagem .....	17
1.1.1.1 Metafunção ideacional .....	18
1.1.1.2 Metafunção interpessoal .....	25
1.1.2 A noção de contexto .....	29
1.1.2.1 Contexto de situação e registro .....	32
1.1.2.2 Contexto de cultura e gênero .....	35
1.1.2.3 O nível ideológico .....	37
<b>1.2 Avaliação e avaliatividade</b> .....	39
1.2.1 O Sistema de Avaliatividade .....	41
1.2.1.1 O subsistema de Atitude .....	45
1.2.1.2 O subsistema de Engajamento .....	56
1.2.1.3 O subsistema de Gradação .....	59
<b>2 METODOLOGIA</b> .....	62
<b>2.1 O corpus</b> .....	63
2.1.1 As revistas: Veja e Isto é .....	64
2.1.2 Reportagem jornalística: considerações sobre o gênero .....	66
<b>2.2 Procedimentos de coleta e organização dos dados</b> .....	67
<b>2.3 Metodologia de análise</b> .....	69
<b>3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	72
<b>3.1 Apresentação dos dados</b> .....	72

<b>3.2 Avaliações atitudinais em Veja e Isto é</b> .....	81
3.3.1 Posicionamento atitudinal em Veja .....	82
3.2.2 Posicionamento atitudinal em Isto é .....	100
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	113
<b>ANEXOS</b> .....	117
ANEXO A .....	118
ANEXO B .....	129



## INTRODUÇÃO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa dedicada a investigar como o professor brasileiro é avaliado em textos do domínio jornalístico. Para tal, foi escolhido o quadro teórico da Avaliatividade, cuja base está nos pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF). O arcabouço teórico selecionado para realizar as análises dos textos jornalísticos foi oportuno, porque, fundamentado na perspectiva funcional, como proposto pela LSF, a teoria da Avaliatividade permite que a opinião do falante/escritor, ou seja, suas avaliações sejam mapeadas e identificadas como um evento interativo diretamente relacionado ao contexto que o circunscreve.

Os estudos no âmbito do quadro teórico da avaliatividade são relativamente recentes, embora seja possível antever as fundações desse novo quadro já nos textos de Martin (1992, 1997), de Eggins (1997), de White (1998), dentre outros. É somente com a publicação de Martin e White (2005) que o sistema toma as proporções atuais. Ainda assim, Martin, um dos principais teóricos da área, adverte que se trata de um quadro em desenvolvimento precisando de aperfeiçoamento e contribuições. Conseqüentemente, é natural que ainda não haja muitas pesquisas utilizando as ferramentas propostas pela teoria da avaliatividade. No Brasil, de modo particular, somente nos últimos anos é que a teoria começou de fato a ser utilizada.

Alguns trabalhos podem ser apontados como empreendedores no sentido de que se propuseram a testar e contribuir para o desenvolvimento do quadro, como foi a pesquisa de Cavaleiro de Macêdo (2006) que analisou algumas “Cartas do Leitor” da revista *Veja* que trataram do episódio do Mensalão. Outro trabalho foi o de Souza (2006) que analisou o uso da linguagem avaliativa em dois textos argumentativos, ressaltando-se que um era a tradução do outro. Cabral (2007) também se utilizou, em sua tese, da teoria da avaliatividade para analisar em artigos jornalísticos as realizações de julgamento, tendo como foco o episódio entre o presidente Lula e o jornalista norte-americano do jornal *The New York Times*, que publicou uma matéria sugerindo que o presidente abusava de bebidas alcoólicas. Outro trabalho de referência no Brasil é a tese de Sobhie (2008), uma pesquisa pioneira que se propôs a analisar a avaliação na linguagem empresarial comparando textos de gêneros diferentes, a saber, *press releases* e notícias. Além desses trabalhos, muito valiosas são as publicações de Vian Jr. e

Lima-Lopes (2005) e Vian (2009), que se propõem a esclarecer e traduzir alguns dos termos desse quadro teórico para o português do Brasil.

No que diz respeito a contextos educacionais, o trabalho de Sartin (2008) analisa a interação entre professor e aluno em dois cursos de ensino superior. Este trabalho que ora se apresenta, embora analise textos do gênero jornalístico, tem como tema um sujeito do campo educacional, isto é, o professor. O trabalho mais aproximado pela temática e pelo objeto é a dissertação de Ricardo Filho (2005), o qual posteriormente tornou-se livro. No referido livro, o autor investiga qual é a “boa escola” no discurso da mídia, mais especificamente segundo a revista *Veja*. Contudo, Ricardo Filho utiliza-se de outro quadro teórico para desenvolver sua pesquisa. Portanto, esta dissertação se propõe inovadora, na medida em que não se tem notícia de outro trabalho em que se associe o quadro teórico da avaliatividade, gêneros do domínio jornalístico e o contexto educacional.

A teoria da Avaliatividade enquadra-se na dimensão interpessoal da linguagem, a qual revela a presença intersubjetiva dos interlocutores. Trata-se de uma abordagem que remete aos significados gerados no nível da semântica discursiva sem, contudo, deixar de referenciar que o significado é formado nos diferentes níveis da língua. Conforme White (2004, p. 177), a Avaliatividade “apresenta técnicas para analisar, de forma sistemática, como a avaliação e a perspectiva operam em textos completos e em grupos de textos de qualquer registro”. A princípio, pode-se ter a impressão de que a teoria da avaliatividade se propõe a fazer a análise discursiva de apenas um texto por vez dados os inúmeros exemplos utilizados quando do desenvolvimento da teoria. Contudo, White (2004) esclarece que com esse quadro é possível analisar tanto textos individuais quanto grupos de textos, como o foi o caso desta pesquisa.

A escolha do tema se deu, inicialmente, pelo interesse pessoal da pesquisadora em identificar como sua profissão é retratada no domínio midiático, tendo em vista que essa instância social tem grande repercussão e influência dado o seu papel de mediação de informações entre as outras instâncias sociais. Assim, o interesse evoluiu para o âmbito acadêmico, na medida em que se tornou relevante investigar o papel da língua para a constituição do contexto social.

É oportuno mencionar que, embora o desenvolvimento do tema tenha se expandido neste trabalho, os primeiros passos no sentido de investigar os modos como o professor é representado pela mídia foram dados ainda durante a graduação desta pesquisadora, o que culminou na realização de um trabalho de conclusão de curso (TCC) dedicado a essa questão. Naquela ocasião o objeto de análise eram textos publicitários, mais precisamente duas

propagandas veiculadas em uma revista especializada em educação. Em uma das propagandas o professor era chamado a se juntar ao movimento sindical da categoria a fim de reivindicar melhorias na carreira, inclusive salariais. Na outra propaganda o professor era convidado a aderir à proposta de revender roupas de cama e assim aumentar sua renda. Respondidas as questões lançadas naquele trabalho, surgiram outras. Desta vez, não mais relacionadas ao segmento das revistas especializadas, mas ao grande público das revistas semanais de informação. Com o intuito de ampliar a abrangência da investigação do domínio midiático, foi propício mudar o campo sob análise, do publicitário ao jornalístico. Os periódicos escolhidos para compor a base de dados da pesquisa foram as revistas *Veja* e *Isto é*. O gênero dos textos selecionados foi classificado como reportagem acompanhando as reflexões de Bonini (2003, 2009). Dado os propósitos deste trabalho, a discussão sobre gênero não foi exaustiva, compreendendo apenas os aspectos relevantes às análises.

Essa pesquisa justifica-se por se propor a investigar os posicionamentos assumidos nos textos jornalísticos ao serem utilizados os recursos avaliativos da língua. De modo particular, esta pesquisa mostra-se relevante porque analisa como esses recursos são utilizados para projetar uma determinada imagem do sujeito avaliado, neste caso, o professor. Considerando que assim como o contexto tem poder constitutivo sobre o texto, também este tem a propriedade de influenciar na constituição daquele. Consequentemente as ideias e posicionamentos adotados e veiculados nas reportagens jornalísticas têm grande influência sobre o contexto social. No que concerne a LSF, o contexto não se refere apenas ao entorno imediato do texto, mas também a uma dimensão mais abrangente, isto é, ao próprio contexto social. Como demonstrado por Martin (2004a), na tomada de posição por parte do escritor/falante não há somente o interesse em manifestar opinião, mas, sobretudo há a intenção de persuadir o leitor/ouvinte a partilhar do seu posicionamento. Nesse sentido, todo posicionamento avaliativo encerra um convite à adesão, nos termos da teoria da Avaliatividade, um convite ao endosso. Conforme será mostrado ao longo deste trabalho, a avaliação é um recurso muito utilizado nas reportagens aqui analisadas. Essa constatação vai de encontro ao discurso comumente veiculado de que os textos jornalísticos são imparciais e objetivos. Portanto, em última instância, essa pesquisa se mostra relevante porque atesta que a avaliatividade é um recurso frequente também em reportagens jornalísticas.

A principal estratégia de abordagem dos textos adotada neste trabalho é a identificação de tais posicionamentos para em seguida interpretar os sentidos gerados pelas avaliações. Assim sendo, é reafirmado o objetivo maior desta pesquisa, a saber, analisar, nas reportagens



de Veja e Isto é, as avaliações feitas sobre o professor e sua profissão no quadro geral da educação brasileira. Como objetivos específicos, foram delimitados a identificação dos itens avaliativos seguida da interpretação dos significados proporcionados por essas avaliações.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a fim de se alcançar os objetivos estabelecidos, foram propostas as seguintes perguntas:

- 1- Quais os modos preferenciais de avaliar adotados nos textos analisados e quais os significados proporcionados por cada tipo de avaliação?
- 2- No interior de cada categoria atitudinal, quais os subtipos de itens avaliativos encontrados?
- 3- No que diz respeito ao professor, quais tipos de julgamento foram a ele direcionados, qual a representatividade dessas avaliações judicativas e qual a sua natureza quanto à polaridade?

A primeira pergunta requer que a representatividade de cada tipo de avaliação em termos de número de realizações seja identificada para que seja possível delimitar as maneiras que o escritor escolheu para se posicionar e, por conseguinte a maneira como deseja que o leitor potencial se posicione. Depois de identificados os tipos preferenciais de avaliação, é importante interpretar os significados que essas avaliações geram local e globalmente. Em outras palavras, como elas revelam e ao mesmo tempo influenciam o contexto que as circunscreve.

Para responder à segunda pergunta, é necessário que, além de fazer a classificação geral dos itens avaliativos, enquadrando-os em uma das categorias (afeto, julgamento e apreciação), aprofundem-se as análises no sentido de coletar informações mais precisas. Por exemplo, sobre a categoria julgamento é útil questionar se foi realizado um julgamento da capacidade, da veracidade, da propriedade (ética) ou da normalidade.

Das três categorias atitudinais, o julgamento é a que mais diretamente fornecerá informações sobre os modos como o professor é avaliado. Isto porque é a avaliação por julgamento que se refere ao comportamento humano. Dessa forma, a terceira pergunta requer que os tipos específicos de julgamento utilizados para avaliar o professor sejam identificados, o que permitirá precisar o posicionamento avaliativo a respeito dele. Na mesma direção, é importante mostrar em que proporções essa avaliação ocorreu, isto é, a representatividade quantitativa dos subtipos de julgamento. Mais do que mapear a quantidade de realizações avaliativas, para precisar ainda mais o posicionamento assumido nos textos, é imprescindível mostrar se tais avaliações são positivas ou negativas.

Quanto à organização, esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro contém a fundamentação teórica, formada pela LSF e pelo quadro teórico da Avaliatividade. O segundo capítulo apresenta a metodologia adotada na pesquisa. O terceiro capítulo contempla as análises e a discussão dos resultados obtidos. Após as análises, é apresentada a última seção dedicada às considerações finais, na qual as perguntas de pesquisa são respondidas tendo em vista as análises e reflexões empreendidas ao longo deste trabalho.

# 1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo é apresentada a fundamentação teórica na qual se baseiam a metodologia bem como as análises empreendidas neste trabalho. O aparato teórico é formado pela Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) e pelo Sistema de Avaliatividade. O primeiro construto, além de fornecer uma base teórica consistente para a identificação dos significados nos textos, propicia a percepção do aspecto funcional da língua em contextos sociais de uso. O segundo construto, tendo a LSF como base, instrumentaliza o analista a identificar, classificar e interpretar posicionamentos avaliativos.

## 1.1 A Linguística Sistêmico-Funcional

Nos termos de Halliday (1989), a língua é um sistema sócio-semiótico. Isto quer dizer que, nessa perspectiva, ela é interpretada como um sistema de significados (HALLIDAY, 1994, p. XIV). Disso decorre que, enquanto sistema semiótico, a língua oferece uma série de opções, que uma vez selecionadas serão ou não socialmente ratificadas como significativas. A noção de funcionalidade diz respeito à função que um componente linguístico exerce ao ser selecionado do sistema; por outro lado diz respeito, também, aos usos sociais que da língua são feitos. Uma abordagem sistêmico-funcional requer a compreensão de que “o uso da língua é funcional; sua função é criar significados; estes significados são influenciados pelo contexto social e cultural no qual eles são trocados; o processo de uso da língua é semiótico, um processo de criar significados por meio de escolhas<sup>1</sup>” (EGGINS, 1994, p. 2). A noção de escolha derivada das opções que o sistema linguístico oferece enquanto estrutura e como sistema socialmente construído é central para a LSF porque, a análise sistêmica de um texto revela quais escolhas significativas foram realizadas, o que remete ao princípio funcional da língua, isto é, de estar a serviço de um propósito comunicativo. Em suma, o uso da língua é, conforme Eggins (1994), funcional, semântico, contextual e semiótico.

---

<sup>1</sup> Language use is functional; that its function is to make meanings; that these meanings are influenced by the social and cultural context in which they are exchanged; and that the process of using language is a *semiotic* process, a process of making meanings by choosing.

A criação de significado é, portanto, origem da funcionalidade atribuída à língua, tendo em vista o seu propósito socialmente motivado de promover a troca entre as pessoas. Na LSF são reconhecidos três tipos básicos de significados — experiencial, interpessoal e textual — os quais são organizados em três grandes grupos de funções chamados de metafunções. O primeiro tipo de significado é associado à metafunção ideacional, que expressa “experiências de mundo, descreve eventos e estados e as entidades envolvidas neles<sup>2</sup>” (THOMPSON, 1996, p. 28). O segundo, como o próprio nome sugere, está relacionado à metafunção interpessoal, que tem a ver com os modos como os significados são negociados entre o falante/escritor e o ouvinte/leitor. O terceiro tipo de significado é vinculado à metafunção textual, pois diz respeito à organização da mensagem no texto; essa metafunção articula as outras duas. A próxima seção será dedicada a explorar a funcionalidade da língua, observando-se, principalmente, as metafunções ideacional e interpessoal, que são as mais recursivas nas análises. A metafunção textual não será explorada, tendo em vista oferecer recursos que ultrapassam os objetivos analíticos deste trabalho.

### 1.1.1 Funções da Linguagem

Halliday (HALLIDAY; HASAN, 1989) defende que a função é um princípio fundamental da linguagem. Associar a variação funcional da língua com o uso que se faz dela é algo natural, já que as pessoas utilizam a língua para alcançar objetivos. Porém, ao tomar a funcionalidade como um princípio básico, Halliday (1989) acrescenta uma notação, isto é, para ele a variação funcional não é direcionada apenas conforme intenções de uso, mas também é algo que se constrói durante o evento comunicativo. Isto quer dizer que a funcionalidade inerente à língua nem sempre é pré-dizível; ela pode também emergir na interação. Nesse sentido é que para Halliday a função deve ser interpretada “não somente como o uso da língua, mas como uma propriedade fundamental da língua, algo que é básico para a evolução do sistema semântico<sup>3</sup>” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 17).

---

<sup>2</sup> ... experience of the world, including the worlds in our own minds, to describe events and states and the entities involved in them.

<sup>3</sup> Function will be interpreted not just as the use of language but as a fundamental property of language itself, something that is basic to the evolution of the semantic system.

Quando se fala em uso da língua, é feita a referência à geração de significados, que por sua vez servem ao propósito de expressar as experiências humanas, bem como de representar relações sociais estabelecidas entre as pessoas (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p.29). Esses tipos de significados são alocados na LSF nas metafunções ideacional e interpessoal respectivamente. Além dessas duas, há uma terceira metafunção cujo papel é “organizar o fluxo discursivo e criar coesão e continuidade na medida em que esse fluxo se estabelece<sup>4</sup>” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.30). Esse terceiro componente, que promove a ligação entre os outros dois, é chamado na LSF de metafunção textual.

Martin (1999) reconhece um papel importante realizado pelas metafunções. Para ele, “a organização da língua e do contexto social é funcionalmente diversificada em linhas similares<sup>5</sup>”, sendo que “na língua essa diversificação é modelada pelas metafunções<sup>6</sup>” (MARTIN, 1997, p.4). Disso decorre que, embora contexto social e linguagem sejam elementos distintos, eles se tangenciam de modo que um influencia o outro. Martin vai além e diz que tanto o contexto constrói a língua quanto esta constrói o contexto numa relação de mútua realização.

Sendo assim, o reconhecimento das metafunções da linguagem possibilita identificar quais os significados estão sendo realizados e como isto afeta e é afetado pelo contexto que envolve o evento comunicativo. A materialidade linguística nos textos é índice do que acontece no contexto, ao mesmo tempo em que o contexto é produto dos textos nele gerados. Nesse sentido é que para entender os significados gerados nesse processo de mútua influência é que a identificação das metafunções se torna de particular relevância. Assim sendo, nos subitens que seguem, elas serão mais bem exploradas.

#### 1.1.1.1 Metafunção ideacional

A metafunção ideacional desempenha o papel de expressar as representações de mundo do falante. Essas representações são entendidas como padrões de experiências, isto é, como a representação de algum fenômeno reconhecível (HALLIDAY; HASAN, 1985, p. 19). Essa metafunção constitui-se, portanto, em uma forma de organizar essas experiências de

<sup>4</sup> ... organizing the discursive flow and creating cohesion and continuity as it moves along.

<sup>5</sup> ... the organization of language and of social context as functionally diversified along similar lines.

<sup>6</sup> With language, functional diversification is modelled through metafunctions.

modo a estabelecer uma ordem na variação infinita e no fluxo contínuo dos eventos (HALLIDAY, 1994, p. 106).

Para Halliday (1994), a língua, na forma ideacional de significado, possibilita que o falante “construa uma imagem mental da realidade, para fazer sentido do que acontece ao seu redor e dentro dele mesmo<sup>7</sup>” (p. 106). A língua se apresentaria, neste caso, como um modo de reflexão servindo ao propósito de organização das experiências, dos acontecimentos.

A estruturação do fluxo dos eventos é modelada na LSF sob o rótulo de **figura** que corresponde à “configuração de um processo, dos participantes envolvidos e qualquer circunstância resultante<sup>8</sup>” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.169). O tipo de estrutura gramatical que contempla esses elementos é o sistema de transitividade.

Na forma de complexos oracionais, as figuras realizam as relações lógico-semânticas assim como ordenam as experiências e as representações da realidade do falante. Essas duas realizações formam os dois componentes de significado da metafunção ideacional denominados de significado lógico e significado experiencial.

O significado lógico apresenta uma realização mais abstrata, já que expressa as relações lógicas de interdependência entre os complexos oracionais, bem como entre as partes de um texto. No nível oracional, essa relação de interdependência é chamada de **taxe**, sendo subdividida em parataxe e hipotaxe, tradicionalmente conhecidas como coordenação e subordinação. Além da interdependência entre as orações, a função lógica realiza também as relações lógico-semânticas, que correspondem a relações fundamentais de expansão e projeção (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004):

(1) **Expansão**: a oração secundária expande a primeira por:

(1a) **Elaboração** (‘i.e. por exemplo’)- uma oração expande a outra elaborando-a (ou parte dela), falando a mesma coisa em outras palavras, especificando em maiores detalhes, comentando ou exemplificando;

(1b) **Extensão** (‘e, ou’)- uma oração expande a outra ao acrescentar algum elemento novo a ela, dando uma exceção ou oferecendo uma alternativa;

(1c) **Intensificação** (‘então, ainda, dessa forma’)- uma oração expande a outra qualificando-a com algum elemento circunstancial de tempo, lugar, causa ou condição.

<sup>7</sup> ... to build a mental picture of reality, to make sense of what goes on around them and inside them.

<sup>8</sup> ... configuration of a process, participants involved in it and any attendant circumstances.

- (2) **Projeção:** a oração secundária é projetada pela oração primária, que são designadas de:
- 2a) Locução ('diz')- uma oração é projetada por outra, que a apresenta como uma locução, uma construção de fraseado;
  - 2b) idéia ('pensa')- uma oração é projetada por outra, que a apresenta como uma idéia, uma construção de significado<sup>9</sup> (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.377-378).

O significado experiencial é realizado de forma mais concreta porque contempla os elementos que formam o núcleo semântico da oração, os participantes e o processo. Além desses, há os elementos circunstanciais que são um desdobramento dos processos.

Os elementos que compõem a figura, isto é, o processo, os participantes e as circunstâncias são organizados de maneira a modelar a função experiencial. As características de cada um dos elementos contribuem para que a configuração oracional componha a representação de experiências. Essas características podem ser assim resumidas:

- 1- Processo é o elemento que se desdobra no tempo, é realizado pelo grupo verbal;
- 2- Participantes são aqueles envolvidos no processo, são realizados pelo grupo nominal;
- 3- Circunstâncias são os elementos associados ao processo, são realizados pelo grupo adverbial ou por sintagmas preposicionados<sup>10</sup>.

Quanto ao *status*, cada elemento tem um grau de importância na composição da figura. O processo é o elemento central ao redor do qual os outros dois se organizam. Os participantes são, segundo Halliday e Matthiessen (2004), inerentes ao processo, já que “cada tipo de oração experiencial tem pelo menos um participante e certos tipos chegam a ter três participantes” (p.175). Juntamente com o processo, os participantes formam o “centro experiencial” da oração. Por isso, processo e participantes são os elementos principais. Aos circunstanciais cabe uma função periférica de acrescentar informação ao processo, na forma de uma circunstância de tempo, modo, lugar etc.

<sup>9</sup> (1) Expansion: the secondary clause expands the primary clause, by (a) elaborating it, (b) extending it or (c) enhancing it.

(2) Projection: the secondary clause is projected through the primary clause, which instates it as (a) a locution or (b) an idea.

<sup>10</sup> Adaptação de Halliday e Matthiessen (2004)

Os elementos do centro experiencial confirmam a sua relevância semântica para oração, na medida em que constroem facetas complementares da mudança necessária à evolução do fluxo dos eventos. São elas, a transiência e a permanência (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p.175), que se constituem, respectivamente, numa experiência de desdobramento no tempo e em localização no espaço (concreto ou abstrato). A transiência é constituída pelo grupo verbal e a permanência pelo grupo nominal. Sendo assim, a transiência está para o processo, assim como a permanência está para os participantes.

Embora haja uma infinidade de possibilidades de organização dos eventos, Halliday (1994) mostra que é possível delimitar um conjunto finito de processos expressos por meio do sistema gramatical de transitividade. Os três tipos principais de processo apontados por Halliday são os processos material, mental e relacional; na fronteira desses três grupos há outros três: comportamental, verbal e existencial. A figura a seguir, extraída de Halliday e Matthiessen (2004), ilustra a relação fronteiriça entre os processos:

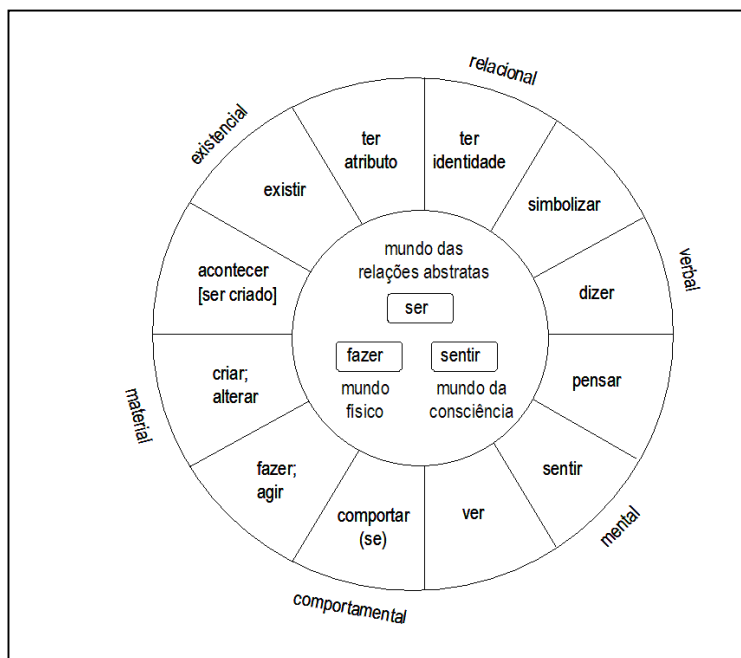


FIGURA 1: Tipos de processo  
Fonte: Halliday e Matthiessen, 2004, p.172.

Cada um dos tipos de processo possui particularidades semânticas que vão influenciar na realização dos outros elementos da figura. Por exemplo, a função dos participantes vai ser



determinada pelo tipo de processo utilizado. Para visualizar esse fenômeno, segue um panorama dos tipos de processo e dos participantes que os acompanham:

- 1- **Processos materiais**- envolvem ações que requerem inserção de energia para a sua realização, são os processos do fazer-acontecer (doing-&-happening). A priori estão implicados pelo menos dois participantes, um responsável pela ação, o 'Ator' (Actor) e outro que é afetado pela ação, chamado de 'Meta' (Goal). Tomando o seguinte exemplo: *Eles carbonizaram milhares de volumes; eles é o Ator e volumes é a Meta*. A exceção existirá quando a oração for intransitiva, neste caso apenas um participante é inerente, o Ator (*Os manifestantes gritavam alto*). Além desses participantes outros podem surgir na realização dos processos materiais: Escopo (Scope), Recebedor (Recipient), Cliente (Client), Atributo (Attribute).
- 2- **Processos mentais**- estão relacionados ao pensar e ao sentir, à construção da experiência de mundo conforme a consciência do falante. A construção da experiência pode ser ocasionada pelo falante ou por um agente externo. Sendo assim, dois participantes estão implicados. O 'Experienciador' (Sensor), participante consciente que sente, pensa, quer ou percebe (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). O outro participante chamado de 'Fenômeno' (Phenomenon) é aquilo que é sentido, pensado, querido ou percebido, é o elemento externo que provoca a reação no Experienciador. No exemplo *Eu gostei do plano, Eu é o Experienciador e plano é o Fenômeno*.
- 3- **Processos relacionais**- servem para caracterizar e identificar (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004). Os processos dessa natureza estabelecem relação entre dois termos por meio do verbo ser (e similares). A experiência é construída sem a inserção de energia externa. Prototipicamente, a mudança se desdobra de forma inerte (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 211), por exemplo: *Ela está feliz; Ela está na sala*. Os processos relacionais geram dois tipos básicos de oração, sendo elas atributivas e identificadoras. Quanto aos participantes, nessa categoria de processo pelo menos dois participantes são esperados. Nas orações atributivas são nomeados de 'Portador' (Carrier) e 'Atributo' (Attribute). Nas orações identificadoras eles são chamados de 'Identificado' (Identified) e 'Identificador' (Identifier).

- 4- **Processos comportamentais**- estão na fronteira de significado entre os processos material e mental, envolvem comportamentos fisiológicos e psicológicos, como respirar, sorrir, sonhar etc. (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 250). O participante que apresenta o comportamento é chamado de ‘Comportante’ (Behaver). O outro participante implicado nesse tipo de processo é chamado ‘Comportamento’ (Behaviour), como o próprio nome indica, trata-se do comportamento observável no Comportante. O exemplo a seguir ilustra esse tipo de processo: *Ela respirou fundo e sorriu tranqüila.*
- 5- **Processos verbais**- constituem-se em processos do dizer, estão no limiar entre os processos mental e relacional. O participante responsável pelo que é dito é chamado de ‘Dizente’ (Sayer), aquilo que é dito é nomeado de ‘Verbiagem’ (Verbiage). Há também o Recebedor (Receiver), o participante para quem o que é dito é direcionado. Por fim, há outro participante, o Alvo (Target), o qual ocorre somente em um subtipo de oração verbal, sua função é construir a entidade que será o alvo do processo de dizer (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 256). No exemplo, *Diz Amy Black: “Quem decide entrar para o programa sabe que ganhará um carimbo precioso no currículo...”*; estão contemplados o Dizente (Amy Black) e o participante Verbiagem.
- 6- **Processos existenciais**- estes processos representam algo que existe ou acontece (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 256). Encontram-se no limite entre os processos relacional e material. O participante envolvido nesta categoria é denominado de ‘Existente’ (Existent). O seguinte exemplo mostra a realização desse tipo de processo: *Há ainda um segundo tipo (de brasileiro), que entra numa faculdade de matemática ou física sonhando tornar-se cientista...*

A seguir é apresentado um quadro que sumariza os tipos de processo e respectivos participantes, extraído de Halliday e Matthiessen (2004):

### QUADRO 1

Tipos de processos, significados e características dos participantes

<b>Tipo de Processo</b>	<b>Categoria de significado</b>	<b>Participantes diretamente envolvidos</b>	<b>Participantes indiretamente envolvidos</b>
material: ação evento	“Fazer” ‘fazer’  ‘acontecer’	Ator, Meta	Recebedor, Cliente; Iniciador; Atributo
comportamental	‘comportar-se’	Comportante	Comportamento
mental: percepção cognição desejo emoção	‘perceber’ ‘ver’ ‘pensar’ ‘esperar’ ‘sentir’	Experienciador, Fenômeno	
verbal	‘dizer’	Dizente, Alvo	Receptor; Verbiagem
relacional atribuição identificação	‘ser’ ‘atribuir’  ‘identificar’	Portador, Atributo Identificado, Identificador	Atribuidor, Beneficiário Designador
existencial	‘existir’	Existente	

Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 260

O terceiro elemento constituinte da figura (nos termos de Halliday) é o circunstancial. A sua principal característica é funcionar como uma expansão do processo. Halliday e Matthiessen (2004) apontam que, embora não seja crucial precisar quais os tipos de circunstâncias acompanham determinado tipo de processo, é possível identificar que algumas ocorrências são mais prováveis do que outras, por exemplo, circunstâncias de maneiras são comuns em orações mentais e materiais, por outro lado, são menos usuais em orações atributivas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 260).

Os elementos circunstanciais por estarem associados ao processo também influenciam o outro elemento do centro experiencial da oração, o participante. Na verdade, Halliday e Matthiessen (2004) mostram que há “uma continuidade entre as categorias de participante e de circunstância” (p. 260). Isto se aplica de modo particular quando a circunstância é realizada em uma frase preposicionada, um tipo de estrutura que contém em si, além da preposição, um grupo nominal. Por isso, não raro é possível identificar essa construção como um participante. Nesse sentido é que Halliday e Matthiessen (2004) percebem a existência de participantes diretos e participantes indiretos, sendo estes últimos o grupo nominal integrante da frase preposicionada. Esse fenômeno é identificável no caso dos participantes (1) Cliente,

Recebedor e Receptor e (2) Escopo, Comportante e Verbiagem que podem ser expressos nessa forma indireta (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 261).

Os tipos de circunstâncias são agrupados fazendo uma interface com as relações lógico-semânticas da função lógica. Dessa maneira, as circunstâncias são assim distribuídas:

(1) Expansão:

1a) Intensificação: circunstâncias de Extensão (Extent), Localização (Location), Maneira (Manner), Causa (Cause) e Contingência (Contingency);

1b) Extensão: circunstância de Acompanhamento (Accompaniment);

1c) Elaboração: circunstância de Papel (Role);

(2) Projeção: circunstância de Assunto (Matter) e Ângulo (Angle)<sup>11</sup>.

Dos tipos de circunstanciais apresentados no quadro da LSF, o que interessa diretamente à análise empreendida neste trabalho é a circunstância de maneira, por estar relacionada à realização do afeto, conforme sinalizado por Martin e White (2005). Por isso, uma explicação adicional acerca desse circunstancial é agora oferecida.

A circunstância de maneira diz respeito ao modo como o processo ocorre e se realiza. Esse tipo de circunstância se subdivide em: Meio (Means), Qualidade (Quality), Comparação (Comparison) e Grau (Degree). As circunstâncias de Meio referem-se aos meios pelos quais o processo ocorre; as de qualidade expressam uma dimensão qualitativa destacando uma característica do processo; as circunstâncias de comparação estabelecem relações de semelhança e diferença; as circunstâncias de grau acrescem intensidade ao processo.

#### 1.1.1.2 Metafunção Interpessoal

Nos termos de Halliday e Matthiessen (2004), se por um lado a função ideacional apresenta a língua como um modo de reflexão, a função interpessoal a posiciona como um

---

<sup>11</sup> Adaptação de Halliday e Matthiessen, 2004, p. 262.

modo de ação. A língua nessa esfera de significado é vista como um recurso para representar as relações pessoais e sociais, como um modo de agir sobre os outros.

Assim sendo, Halliday e Matthiessen (2004) postulam que “no ato de falar, o falante adota para si um papel de fala específico, e ao fazer isso designa para o ouvinte um papel complementar que aquele deseja que este assuma em seu turno<sup>12</sup>” (p.106). Dois papéis de fala são básicos em qualquer interação, quais sejam eles: dar (giving) e pedir (demanding). Halliday e Matthiessen (2004) explicam que esses papéis elementares envolvem noções mais complexas, mas o princípio básico é que, ao se dirigir a um ouvinte, o falante está requerendo alguma coisa, nem que seja uma informação. Do mesmo modo que um pedido implica um oferecimento. Por isso, a designação de papéis implica um ato de troca, ou melhor, em um “inter-ato” (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004, p. 107).

Ao tratar o uso da língua como uma forma de troca, outro princípio precisa ser delimitado, a saber, a natureza do que está sendo trocado. Halliday (1994) refere-se à troca de bens e serviços ou de informação. Disso decorre que quatro funções primárias são identificadas: oferta, comando, afirmação e pergunta. A relação entre as funções e os tipos de troca está sumarizada no quadro abaixo:

QUADRO 2  
Dar ou pedir, bens e serviços ou informação

Papel na troca	O que está sendo trocado	
	(a)bens e serviços	(b)informação
<b>dar</b>	<b>oferta</b> “você quer esta chaleira?”	<b>declaração</b> “ele está dando a chaleira a ela”
<b>pedir</b>	<b>comando</b> “dê para mim esta chaleira!”	<b>pergunta</b> o que ele está dando a ela?

Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 107.

Ainda na perspectiva da troca, quando se trata de informação a troca assume a função semântica de uma proposição; já quando se trata de bens e serviços toma a forma de uma proposta.

<sup>12</sup> In the act of speaking, the speaker adopts for himself a particular speech role, and in so doing assigns to the listener a complementary role which he wishes him to adopt in his turn.

O sistema gramatical que realiza as funções de fala, na metafunção interpessoal, é o sistema de modo (Mood), que é formado por três componentes: Sujeito, Operador Finito e Resíduo. Os dois primeiros estão intimamente relacionados formando o constituinte central chamado de elemento modal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 113), cuja função semântica é construir a oração como um evento interativo.

O sujeito é a entidade a quem o êxito ou fracasso da proposição é atribuído, isto é, sobre quem recai a responsabilidade pela função da oração, enquanto evento interativo. Em uma proposta, o sujeito é de fato responsável pela realização da oferta ou do comando. Em uma proposição, o sujeito é responsável pela validade da informação.

O elemento finito é aquele que circunscreve a proposição em seu contexto de fala, tornando-a finita. Conforme Halliday e Matthiessen (2004), há duas maneiras de fazer isso: fazendo referência ao tempo da fala ou fazendo referência ao julgamento do falante. Essas duas possibilidades se constituem na “dêixis interpessoal”, já que ambas “localizam a troca dentro do espaço semântico aberto entre falante e ouvinte” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 116).

Ao se referirem ao “tempo da fala”, Halliday e Matthiessen (2004) estão tratando do que chamam de “tempo primário”, que corresponde ao passado, presente ou futuro no momento da fala, isto é, o agora. Quando se fala em julgamento do falante, o conceito que surge é o de modalidade, relativo aos graus de probabilidade ou de obrigação. Dessa maneira, o operador finito é um elemento verbal que pode ser temporal ou modal (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 116). Outra característica desse operador é expressar a polaridade, isto é, as escolhas entre positivo e negativo. A realização de uma proposição (ou de uma proposta) requer que ela seja situada entre esses dois pólos a fim de que se torne algo sobre o que se possa argumentar.

O terceiro componente do sistema de modo, o resíduo, é composto de três elementos, o predicador, o complemento e o adjunto. O predicador corresponde à parte do grupo verbal além do operador modal e temporal. Ele tem, segundo Halliday e Matthiessen (2004), quatro funções: (i) especificar uma referência de tempo que não seja aquela expressa pelo tempo primário; (ii) especificar outros aspectos e fases como parecer, tentar, esperar; (iii) especificar a voz ativa ou passiva; (iv) especificar o processo que é predicado do sujeito.

O complemento é o elemento que, por ser realizado por um grupo nominal, teria, a priori, a possibilidade de ser o sujeito, mas não alcança esse *status*. Sendo assim, todo grupo nominal que não estiver exercendo a função de sujeito é chamado de complemento.

O adjunto é o elemento do resíduo que não tem potencial para ser sujeito. As estruturas que tipicamente realizam o adjunto são os sintagmas preposicionados e o grupo adverbial. A estrutura preposicionada contém um complemento, já que é formada por uma preposição e um grupo nominal, que neste caso não tem potencial para sujeito.

Dentro da classe maior de adjuntos, Halliday e Matthiessen (2004) destacam duas categorias que não se enquadram na organização estrutural do resíduo, sendo eles os adjuntos modais e os adjuntos conjuntivos. Aqueles inclusos no resíduo são denominados de adjuntos circunstanciais. Essa diferenciação é feita, porque cada tipo de adjunto se coaduna com uma das metafunções:

QUADRO 3  
Metafunção e tipo de Adjunto

Metafunção	Tipo de Adjunto	Localização na estrutura de modo
experiencial	adjunto circunstancial	no resíduo
interpessoal	adjunto modal	no elemento modal
textual	adjunto conjuntivo	(não está na estrutura modal)

Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 125.

Fora da estrutura do modo e do resíduo, mas ainda na forma de uma troca estão o vocativo e o expletivo. O primeiro elemento pode ocorrer na forma temática, na fronteira entre tema e rema ou semelhante a um adjunto de comentário. O expletivo ocorre praticamente nas mesmas posições. A função desses elementos é pontuar a fala, a fim de destacar a interpessoalidade, não tem, portanto, função gramatical.

Ao tratar-se do operador finito, foi antecipado que uma de suas funções é realizar os sistemas de polaridade e também o de modalidade. O primeiro sistema apresenta a oposição entre os pólos positivo e negativo. O segundo sistema precisa ser mais bem detalhado, tendo em vista a relevância das informações que fornece sobre o ponto de vista e o julgamento do falante.

A modalidade constrói a região da incerteza onde é possível expressar uma avaliação da validade do que é dito. Isto quer dizer que, se a polaridade expressa as escolhas entre sim e não, a modalidade apresenta o espaço entre esses dois pólos. Halliday e Matthiessen (2004)

mostram que os graus intermediários vão ter diferentes significações em se tratando de proposições ou de propostas.

Em uma proposição, os polos positivo e negativo terão a função de afirmar ou negar. O posicionamento intermediário indicará, então, graus de probabilidade (possivelmente, provavelmente, certamente) e graus de usualidade (às vezes, usualmente, sempre). Essas escalas formam o que Halliday (1994) denomina de modalização que pode ser realizada por um operador modal finito, por um adjunto modal ou por ambos.

Em uma proposta, o sentido dos pólos positivo e negativo será o de prescrever (ordenar) ou de proscrever (proibir). Dependendo da função de fala surgem outras possibilidades. Em um comando, as posições intermediárias indicam graus de obrigação. Em uma oferta se estabelece os graus de inclinação. As escalas de obrigação e inclinação constituem a modulação. A figura a seguir sintetiza essas funções:

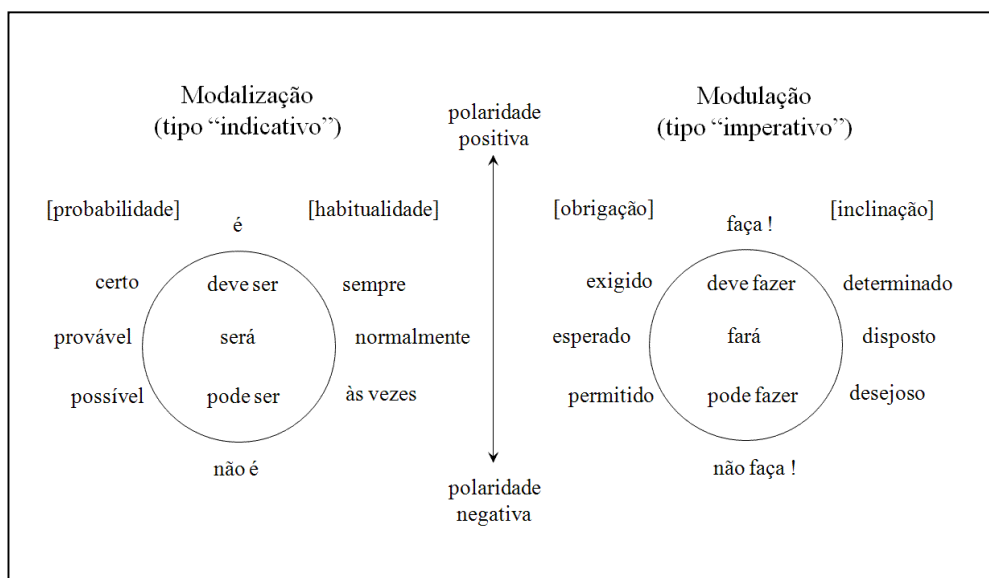


FIGURA 2: Diagrama mostrando a relação entre modalidade, polaridade e modo  
Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 619.

### 1.1.2 A noção de contexto

Numa perspectiva sócio-semiótica, para se compreender um texto, enquanto unidade semântica, é preciso ter em mente o contexto em que ele foi produzido. A noção de contexto é



central na LSF, porque aponta para “o ambiente total no qual um texto se desdobra<sup>13</sup>” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 5). Disso vem a assunção de que o texto não pode ser entendido apenas como um produto, embora a princípio se revele assim. O texto é também processo, uma vez que é criado a partir de uma série de opções semânticas (HALLIDAY & HASAN, 1989, p. 10). Visto sob esses dois aspectos constitutivos, o texto confirmará que a língua só pode ser entendida em sua relação com as estruturas sociais.

Como um produto, é possível visualizar o texto como um exemplar do sistema linguístico em uso. Como processo, o texto indicia o fenômeno complexo de criação de sentido a fim de se realizar ações e de se alcançar objetivos. O texto é, portanto, “uma instância do processo e produto de um significado social em um contexto de situação específico<sup>14</sup>” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 11).

Com o intuito de entender as variáveis contextuais que permitem atribuir sentido a um evento lingüístico, Halliday apropria-se de dois conceitos cunhados pelo antropólogo Malinowski, a saber, o conceito de contexto de situação e o de contexto de cultura. Esses dois termos sugerem que o texto não é um fim em si mesmo, pois é produzido com uma finalidade, sendo regido por condições ambientais exteriores. Em outras palavras, o texto é construído tendo em vista o objetivo que se quer alcançar, assim, as escolhas são feitas conforme sejam consideradas apropriadas ou relevantes para se criar o efeito retórico desejado.

Nesse sentido é que Halliday (HALLIDAY; HASAN, 1989) afirma que a relação entre texto e contexto é uma relação dialética. Isto quer dizer que não somente o texto é formado pelo contexto, mas este é também em grande medida construído pelo texto. Halliday vai além dizendo que “o significado surge da fricção entre os dois”, ou seja, desse espaço de contato entre texto e contexto é que o significado surge.

As noções de contexto de situação e contexto de cultura fornecem informações importantes para a atribuição de sentido a um texto; a partir deles é possível, por exemplo, predizer conteúdos, assim como o texto fornece informações contundentes a respeito de um determinado contexto. Na LSF, essas duas noções são desenvolvidas e exploradas a fim de reconstituir o entorno de um texto. O contexto de situação é assim associado a outro conceito muito caro à LSF, que é o de registro. O contexto de cultura, por sua vez é associado ao conceito de gênero. Dessa maneira, o quadro interpretativo da LSF é ampliado de modo a propiciar acuidade às análises empreendidas nesse quadro teórico.

---

<sup>13</sup> ... the total environment in which a text unfolds.

<sup>14</sup> The text, we have said, is an instance of the process and product of social meaning in a particular context of situation.

Martin também argumenta a favor do estudo do texto relacionado ao contexto. Para ele, o estudo do contexto no qual a língua tem papel relevante deve receber maior atenção dentro da LSF, uma vez que “textos são processos sociais e precisam ser analisados como manifestações da cultura que eles em grande medida constroem<sup>15</sup>” (MARTIN, 1992, p. 493). Na perspectiva de Martin, o contexto deve ser analisado como um sistema semiótico, que é manifestado totalmente ou em parte por meio da língua. Seguindo os parâmetros traçados por Halliday, Martin considera que “a relação de realização entre contexto e língua é tratada como uma relação simbólica, sendo a língua/gem uma metáfora da realidade ao mesmo tempo em que a realidade é uma metáfora da língua<sup>16</sup>” (MARTIN, 1992, p. 494). Nessa abordagem, denominada por Martin de sócio-semântica, ele propõe que o contexto seja vislumbrado de diferentes ângulos; tanto na ótica da língua, refletindo a diversidade metafuncional; quanto sob a ótica da cultura, na qual o contexto será visto como um sistema de processos sociais.

Martin delimita quatro planos comunicativos inter-relacionados, sendo eles: a língua, forma de expressão do registro; registro, que reflete a diversidade metafuncional; gênero, que integra os significados engendrados nas variáveis de registro sistematicamente relacionadas aos processos sociais; e o plano ideológico, que se revela como uma dimensão mais abstrata do contexto (MARTIN, 1992, p.495-6). Para esse teórico, é importante destacar que o significado é construído em todos os níveis, muito embora em cada plano uma unidade de análise seja enfatizada. A língua, por exemplo, como sistema estratificado é passível de ser analisada tomando-se como unidade os fonemas/grafemas (estrato fonológico/grafológico); a oração (léxico-gramática); ou ainda o texto, como unidade semântica. A figura abaixo extraída de Martin (1992) ilustra essa inter-relação entre os planos comunicativos.

---

<sup>15</sup> ... texts are social processes and need to be analysed as manifestations of the culture they in large measure construct.

<sup>16</sup> The relationship between context and language is treated as a symbolic one, with language a metaphor for social reality at the same time as social reality is a metaphor, for language.

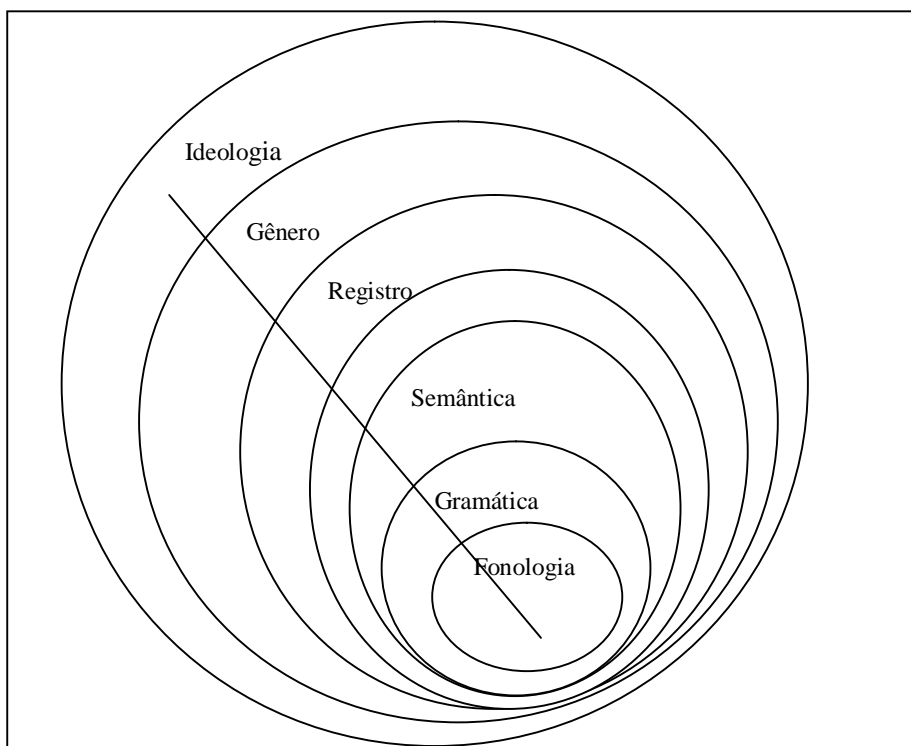


FIGURA 3: planos comunicativos  
Fonte: Martin 1992, p. 496.

### 1.1.2.1 Contexto de situação e registro

Consoante Halliday, contexto de situação é “o ambiente imediato no qual um texto está realmente funcionando<sup>17</sup>” (HALLIDAY; HASAN, 1989, p. 46). A partir da análise dessa dimensão do contexto, é possível dizer quem está envolvido na interação, sobre o que um texto trata e, ainda, determinar o papel que a linguagem está desempenhando na situação interativa. Por exemplo, no caso do *corpus* analisado nessa dissertação, os participantes imediatos são o jornalista, produtor do texto, e o leitor em potencial; o texto trata do professor brasileiro. O papel da língua é extremamente importante nessa interação porque, embora possa haver imagens, a maior parte da mensagem é transmitida por meio do texto escrito.

<sup>17</sup> The context of situation, as defined in these terms, is the immediate environment in which a text is actually functioning.

O contexto de situação torna-se tangível, então, pela delimitação de determinadas variáveis que dão a conhecer o ambiente não-linguístico no qual o texto se desdobra. Essas variáveis contextuais, que têm implicações linguísticas são: Campo (field), Relações (tenor) e Modo (mode). Segundo Halliday e Hasan (1989):

- Campo do discurso refere-se ao que está acontecendo, à natureza da ação social que está sendo executada: no que é que os participantes estão envolvidos, com a linguagem sendo um componente essencial;
- Relações do discurso referem-se a quem está participando, à natureza dos participantes, seus status e papéis: que tipos de relações entre papéis são obtidos entre os participantes, incluindo relações permanentes ou temporárias os tipos de papéis de fala que estão sendo aceitos no diálogo e todo o conjunto de relações socialmente significativas nas quais os falantes estão envolvidos.
- Modo do discurso refere-se a que papel a linguagem está desempenhando, o que é que os participantes estão esperando que a linguagem faça por eles na situação: a organização simbólica do texto, o status que ele tem e a sua função no contexto, incluindo o canal (falado, escrito, ou uma combinação dos dois) e também o modo retórico, o que está sendo feito pelo texto, em termos de categorias como persuasivo, expositório, didático<sup>18</sup>, etc. (Halliday; Hasan, 1989:12)

Disso decorre que o uso feito da língua varia conforme situações diferentes se estabeleçam. Martin (1997) aponta que na LSF a organização da língua é funcionalmente diversificada. Mais precisamente, essa diversificação é projetada na língua por meio de metafunções. Considerando as definições atribuídas às variáveis contextuais, é possível

---

<sup>18</sup> 1. The FIELD OF DISCOURSE refers to what is happening, to the nature of the social action that is taking place: what is it that the participants are engaged in, in which the language figures as some essential component?  
 2. The TENOR OF DISCOURSE refers to who is taking part, to the nature of the participants, their statuses and roles: what kinds of role relationship obtain among the participants, including permanent and temporary relationships of one kind or another, both the types of speech role that they are taking on in the dialogue and the whole cluster of socially significant relationships in which they are involved?  
 3. The MODE OF DISCOURSE refers to what part the language is playing, what it is that the participants are expecting the language to do for them in that situation: the symbolic organisation of the text, the status that it has, and its function in the context, including the channel (is it spoken or written or some combination of the two?) and also the rhetorical mode, what is being achieved by the text in terms of such categories as persuasive, expository, didactic, and the like.

perceber uma correlação entre elas e as metafunções. Sendo assim, a variável campo correlaciona-se com a metafunção ideacional; as relações com a metafunção interpessoal e a variável modo com a metafunção textual.

O contexto de situação, sendo delimitado na perspectiva da variação funcional da língua, tem sido estudado sob a teoria do registro. Assim, campo, relações e modo são delineados como variáveis de registro (EGGINS, 1994, p. 52). Essa dimensão do contexto considera as diferentes situações em que o uso da língua é efetivado. Nesse sentido é que Martin (1997) defende que “estabelecido como um nível, o registro é projetado para a interface da análise do contexto social, naturalmente com a organização dos recursos da língua, metafuncionalmente diversificados<sup>19</sup>” (p. 6).

Martin (1992) aponta que há uma diferença entre a sua concepção de registro e a concepção de Halliday. Ele entende que a sua abordagem amplia o uso do termo registro, pois considera que em Halliday o termo é usado simplesmente para referir-se ao plano de expressão contextual da língua. Martin argumenta que na sua perspectiva a noção de registro é usada “para referir-se ao sistema semiótico constituído pelas variáveis contextuais campo, relações e modo<sup>20</sup>” (p. 502). A questão é: tratar o registro apenas como um plano do contexto ou como um sistema semiótico, que revela a diversidade metafuncional da língua.

Um ponto pacífico tanto para Halliday quanto para Martin é que, embora a língua seja um sistema estratificado, o significado é realizado de forma conjunta. Isto quer dizer que o conceito de registro contempla a configuração dos significados, a configuração das diversas situações de uso da língua e ainda revela as características linguísticas de um texto. Cada variável do registro, ao realizar um tipo de significado, demonstra ter um padrão linguístico específico. Sendo assim, o Campo seria, portanto, realizado por processos (verbos), participantes (nomes), e circunstâncias (frases preposicionadas) (EGGINS, 1994, p. 77). A variável Relações seria realizada pelo modo, que abrange tipos de orações (declarativa, interrogativa, imperativa); e a modalidade (modulação e modalização) e atitude (EGGINS, 1994, p. 83-4). A variável Modo seria realizada pelo padrão responsável pela organização da oração, chamado tema (EGGINS, 1994, p. 78).

---

<sup>19</sup> Set up as a level in this way, register is designed to interface the analysis of social context naturally with the metafunctionally diversified organization of language resources.

<sup>20</sup> register is used in other words to refer to the semiotic system constituted by the contextual variables field, tenor and mode.

As variáveis de registro, então, juntas, revelariam os objetivos de um texto. Nesse ponto é que o conceito de gênero circunscreve o conceito de registro, uma vez que objetivos “são definidos em termos de processos sociais no nível do gênero<sup>21</sup>” (MARTIN, 1992, p.503). Em outras palavras, as seleções de significados em um texto visam a construir um determinado efeito para atingir um objetivo específico.

#### 1.1.2.2 Contexto de cultura e gênero

Contexto de cultura é o termo utilizado para designar a dimensão mais abrangente do contexto que indicia como as pessoas utilizam a língua para alcançar objetivos culturalmente motivados (EGGINS, 1994, p. 25). Um texto é interpretado considerando não somente a situação imediata, isto é, o contexto de situação, mas considerando principalmente os valores culturais de uma dada sociedade.

Ao analisar o contexto de situação, é possível identificar o assunto, os participantes e o papel desempenhado pela língua na interação. Contudo, para identificar qual o propósito dessa interação é necessário projetar a análise para um nível mais elevado, isto é, para o contexto de cultura. Portanto, atribuir sentido a um texto requer que este seja localizado em alguma atividade culturalmente aceita. A criação de sentido está, então, relacionada ao reconhecimento e à validação dada pelos membros de uma mesma comunidade. Para que uma atividade significativa, mais precisamente um texto, seja reconhecida como tal deve haver um padrão de recorrência. Por isso o contexto de cultura tem sido estudado em termos do gênero a que um texto pertence.

As noções de contexto de cultura e gênero se tornam equivalentes na LSF, já que o gênero é entendido como “um nível mais abstrato, mais geral<sup>22</sup>”, como um “quadro geral que dá propósito às interações de tipos particulares, adaptável aos contextos de situação específicos nos quais ele é utilizado<sup>23</sup>” (EGGINS, 1994, p. 32). Como um quadro mais geral, os gêneros são mais facilmente reconhecíveis. Porém, para se ter informações mais precisas do evento interativo, a identificação do registro é importante. Sendo assim, deve haver uma

---

<sup>21</sup> ... goals are defined in terms of systems of social processes at the level of genre.

<sup>22</sup> Genre, or context of culture, can be seen as more abstract, more general.

<sup>23</sup> Genre, then, can be thought of as the general framework that gives purpose to interactions of particular types, adaptable to many specific contexts of situation that they get used in.

complementaridade na abordagem de um texto, isto é, para que a análise se torne mais completa, é preciso considerar essas duas dimensões do contexto juntamente.

Uma análise do gênero fornece informações sobre como a língua está sendo usada e com quais objetivos, qual a finalidade da interação. Dessa maneira, a concepção de gênero implica que “os comportamentos linguísticos são objetivamente orientados<sup>24</sup>” (EGGINS, 1994, p. 33). Por outro lado, a noção de comportamentos linguísticos reconhecíveis e recorrentes presentifica a idéia de que há estágios ou etapas na realização desses comportamentos. Nesse sentido é que Martin (1992) fornece a sua definição de gênero. Para ele gênero é “um processo social encenado, objetivamente orientado e realizado através do registro<sup>25</sup>” (MARTIN, 1992, p. 505).

A relação entre registro e gênero parece ser indissociável. De um lado o registro projeta a diversidade metafuncional da língua por meio das variáveis campo, relações e modo. De outro, o gênero é posicionado acima das metafunções a fim de “explicar as relações entre os processos sociais em termos mais holísticos, com um foco especial nos estágios pelos quais muitos textos se desdobram<sup>26</sup>” (MARTIN, 1997, p. 6). Gênero e registro são delimitados, então, para dar conta do contexto social que ocasiona a realização dos eventos comunicativos da maneira como se apresentam e não de outra.

Martin (2005) lembra que, a partir da década de 80, as análises baseadas somente no registro são recontextualizadas pela noção de gênero. Ao registro caberia a configuração das variáveis de campo, relações e modo, enquanto que ao gênero caberia a integração dos significados presentes nessas variáveis de modo a mostrar como os processos sociais estão sistemicamente organizados (MARTIN, 1992, p. 495). De fato, os gêneros são entendidos nessa perspectiva como processos sociais. Ressalta-se que, esses processos são negociáveis entre si e evoluem para um nível superior ao gênero e ao registro. Esse outro plano comunicativo é o nível da ideologia, que também contribui para a formação do sentido nos textos. Na verdade, o nível ideológico propicia o surgimento de relações específicas entre os participantes da interação.

---

<sup>24</sup> Linguistic behaviours are goal-oriented.

<sup>25</sup> Genre defined as a staged, goal-oriented social process realised through register.

<sup>26</sup> Genre on the other hand is set up above and beyond metafunctions to account for relations among social processes in more holistic terms, with .a special focus on the stages through which most texts unfold.

### 1.1.2.3 O nível ideológico

Na abordagem proposta por Martin, o contexto deve ser entendido como um sistema estratificado. Sendo o registro a realização linguística do gênero, este por sua vez é a configuração de processos sociais. Nessa perspectiva, haveria um nível mais abstrato, na verdade, “uma camada adicional do contexto, cujo foco de atenção está na distribuição dos recursos discursivos em uma cultura e nas maneiras divergentes nas quais os assuntos sociais constroem as ocasiões sociais<sup>27</sup>” (MARTIN, 1997, p. 7). Esse é o nível ideológico.

Ao dizer que os assuntos sociais constroem as ocasiões sociais, Martin reforça a relação dialética entre texto e contexto. Isto quer dizer que não só o contexto influencia a constituição do texto, como o que está posto influenciará a configuração do contexto. Nesse sentido é que a observância do nível ideológico se torna de particular importância para uma abordagem funcional da linguagem, isto é, uma abordagem que pretende observar como o uso da língua reflete e constitui o contexto do qual provém.

O gênero como um padrão de recorrências pressupõe a permanência de alguns elementos constitutivos e identificáveis, mas também prevê a mudança semiótica por meio da criatividade dos usos do sistema linguístico, isto é, pela diversidade de discursos que tem a língua e, por conseguinte, o registro e o gênero como forma de expressão e circulação.

Martin (1992) aponta que os discursos estão em constante processo de negociação, mediado por interesses particulares relacionados, por exemplo, à classe social e à etnia. Para Martin (1992, p. 507) essa relação dialética entre a inércia do sistema (o que é recorrente) e a evolução (o rearranjo dos diferentes discursos) é explicada pela compreensão da ideologia, enquanto plano comunicativo que circunscreve o gênero e, por conseguinte, o registro e a língua.

Eggin (1994) argumenta que qualquer que seja o gênero e o registro, todo texto contém posicionamentos ideológicos, isto é, “os valores que nós temos (conscientes ou inconscientes), os preconceitos e perspectivas que nós adotamos<sup>28</sup>” (p. 10). Isto quer dizer que a língua, além de ser funcionalmente organizada para alcançar objetivos, é também utilizada para expressar posições particulares. Por isso, compreender como esses posicionamentos

---

<sup>27</sup> ... an additional layer of context was set up, referred to as ideology, to focus attention on the distribution of discursive resources in a culture, and the divergent ways in which social subjects construe social occasions.

<sup>28</sup> ... the values we hold (consciously or unconsciously), the biases and perspectives we adopt.



estão engendrados nos textos torna a leitura mais consciente. Isto implica perceber que o papel da língua não é apenas representar o mundo, mas construí-lo.

Para tratar da ideologia como um plano comunicativo ao lado do gênero, do registro e da língua, Martin (1992) apresenta duas definições. A primeira, mais sinóptica, considera a ideologia como “um sistema de orientações codificadas constituindo uma cultura<sup>29</sup>” (p. 507). A segunda definição percebe a ideologia como um evento dinâmico, no qual há uma preocupação com a redistribuição do poder.

A noção de orientações codificadas provém da teoria sociológica de Bernstein, que dentre outras coisas ressaltava a diversidade semântica refletida na língua por causa de fatores como geração, gênero (masc./fem.), etnia e classe social (MARTIN, 1992, p. 507). Ao trazer uma teoria sociológica para o estudo do contexto, Martin confirma que elementos externos ao sistema linguístico influenciam nas seleções feitas a partir dele. Isto quer dizer que os falantes de uma língua são posicionados a fazer suas escolhas linguísticas impelidos por esses fatores externos. Segundo Martin (1992), o poder social, por exemplo, pode ser definido tendo em vista as opções acessíveis e mediadas por tais fatores. Por isso, nunca se pode afirmar que usar a língua é um evento neutro, já que todos os textos “manifestam, constroem, renovam e simbolicamente realizam ideologia, exatamente quando realizam a língua, o registro e o gênero<sup>30</sup>” (MARTIN, 1992, p. 581).

A ideologia vista de modo dinâmico contempla a evolução semiótica intrínseca aos processos sociais. Martin (1992) mostra que esse fenômeno de evolução torna-se mais evidente quando discursos são abertamente confrontados nos textos. Contudo, Martin admite que “a tensão entre discursos é um traço característico de todos os textos<sup>31</sup>” (p. 508), mesmo quando isso ocorre de forma menos explícita. A negociação entre diferentes orientações codificadas gera a mudança e, por conseguinte a evolução do sistema. De fato, “a diversificação no nível da ideologia é tão importante para a metaestabilidade quanto à aparente homogeneidade dos sistemas articulados nos níveis do gênero, do registro e da língua<sup>32</sup>” (MARTIN, 1992, p.508). Em outras palavras, do mesmo modo que os padrões de recorrências identificáveis nos demais planos comunicativos são importantes para a utilização

---

<sup>29</sup> ... ideology is the system of coding orientations constituting a culture.

<sup>30</sup> All texts manifest, construe, renovate and symbolically realise ideology, just as they do language, register and genre.

<sup>31</sup> Tension among discourses is a feature of all texts.

<sup>32</sup> Diversification at the level of ideology is as important to metastability as is the apparent homogeneity of systems articulated at the levels of genre, register and language.

do sistema linguístico, assim também a dinamicidade dos processos sociais contribui para a estabilidade necessária ao uso da língua.

O estudo do espaço semântico propiciado pela presença de posicionamentos ideológicos nos textos é de extrema importância para entender o papel determinante do contexto social. Martin (1992) mostra que, em termos sistêmicos, é possível identificar as atitudes nos textos, uma vez que se percebe a relação entre as orientações codificadas e a classe, o gênero, a etnia e a geração do falante. Sendo assim, o afeto (subsistema) é ideologicamente endereçado (p. 586). Portanto, explorar a semântica interpessoal é relevante e também necessário para a compreensão desses posicionamentos ideológicos. Desse modo, o mapeamento do contexto social enriquece uma análise sistêmico-funcional do mesmo modo que esse tipo de análise fornece ferramentas poderosas para reconstituir o contexto.

## **1.2 Avaliação e avaliatividade**

A manifestação de ponto de vista por meio da linguagem tem sido objeto de interesse de diversos estudiosos. Hunston e Thompson (2003) resumem alguns dos termos utilizados para denominar esse fenômeno, quais sejam eles: conotação, afeto, atitude, postura, avaliação. Esses autores também apontam para dois tipos de abordagem ao tema, os quais se ancoram em duas formas de expressar a opinião ou ponto de vista. O primeiro tipo de opinião é aquele relacionado à noção de probabilidade dos eventos, o que tem sido estudado sob o escopo da modalidade; o segundo tipo diz respeito ao que pode ser classificado como positivo/negativo, bom/ruim, ao que é desejável ou não, isto é, ao que é relativo à atitude do falante (HUNSTON; THOMPSON, 2003, p.1-4).

Desse modo, surgem duas maneiras de se estudar a expressão da opinião. Uma que trata separadamente a opinião na forma da modalidade daquela na forma atitudinal. A outra abordagem congrega os dois tipos de opinião. Um dos estudos mais representativos na perspectiva da primeira abordagem é o de Halliday (1994). Embora Halliday faça distinção entre os estudos sobre modalidade e atitude, ele reconhece que ambos se enquadram no nível interpessoal da linguagem.

Os estudos de Martin (1992, 1997) inicialmente se filiavam ao primeiro tipo de abordagem, porém a partir de seu trabalho de 2003, é possível reconhecer a sua opção por

associar modalidade e atitude. Tanto que as categorias de julgamento (subsistema de atitude) são apresentadas como correspondências das categorias de modalidade e modulação.

Hunston e Thompson (2003), numa posição conciliatória, optam pelo termo mais abrangente, avaliação, para designar o fenômeno de manifestação de opinião. Para eles, “avaliação é o termo geral para a expressão da atitude ou postura, ponto de vista, ou sentimento do falante ou escritor sobre as entidades ou proposições das quais está falando<sup>33</sup>” (HUNSTON; THOMPSON, 2003, p.5). Eles apontam uma razão prática para essa escolha: esse termo é mais flexível sintática e morfologicamente; é possível falar, por exemplo, em avaliador e avaliado, derivando do termo-base. Contudo, a partir da definição apresentada pelos autores surge outra razão para essa opção terminológica. O termo avaliação, ao mesmo tempo em que não remete a nenhum dos estudos em particular, faz referência a um princípio comum a todos eles, a manifestação da opinião do falante, uma vez que avaliar implica se posicionar.

Independentemente da terminologia, considerando esse princípio comum, Hunston e Thompson (2003) apontam três funções da avaliação:

- (1) Expressar a opinião do falante ou escritor, ao fazer isso, refletir sobre o sistema de valor da pessoa e de sua comunidade;
- (2) Construir e manter relações entre o falante ou escritor e seu ouvinte ou leitor;
- (3) Organizar o discurso<sup>34</sup>.

(HUNSTON; THOMPSON, 2003, p.6)

Nessa perspectiva, os autores mostram que as avaliações presentes nos textos, falados ou escritos, contêm informações importantes sobre quem fala e como ele posiciona aqueles com quem interage. Isto porque, “identificar avaliação é uma questão de identificar sinais de comparação, subjetividade e valor social<sup>35</sup>” (HUNSTON; THOMPSON, 2003, p.13).

---

<sup>33</sup> ... evaluation is the broader cover term for the expression of the speaker or writer's attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about.

<sup>34</sup>

(1) to express the speaker's or writer's opinion, and in doing so to reflect the value system of that person and their community; .

(2) to construct and maintain relations between the speaker or writer and hearer or reader;

(3) to organize the discourse.

<sup>35</sup> Identifying evaluation, then, is a question of identifying signals of comparison, subjectivity, and social value.

As diferentes abordagens sobre avaliação vão para além da problemática terminológica. No caso do termo adotado por Martin, avaliatividade, há todo um quadro teórico-metodológico que visa a identificar e interpretar o carácter avaliativo da linguagem, principalmente no aspecto que mais revela a subjetividade do falante, isto é, os sentimentos. A seção seguinte será dedicada a explorar o sistema proposto por Martin e complementado por White.

### 1.2.1 O Sistema de Avaliatividade

A dimensão interpessoal da linguagem foi bastante explorada na LSF a partir do sistema de modo, fornecendo informações importantes sobre o posicionamento dos falantes. No sentido de desenvolver os estudos nessa dimensão, Martin e seus colaboradores propuseram o sistema de avaliatividade (appraisal framework), que se ocupa da avaliação realizada nos textos. Avaliar é uma forma contundente de demarcar posicionamentos e estabelecer relações, por isso reflete sobremaneira o significado interpessoal. A avaliatividade na linguagem é, portanto, a entrada subjetiva do falante/escritor nos textos e, por conseguinte daqueles com quem interage.

O sistema de avaliatividade é um dos três maiores recursos semânticos do discurso, ao lado dos sistemas de negociação e envolvimento, construindo o significado interpessoal (MARTIN; WHITE, 2005, p.34-35). O sistema de negociação trata das funções da fala e das trocas. O sistema de envolvimento diz respeito aos recursos utilizados para estabelecer solidariedade em determinado grupo, por meio de termos técnicos e gírias, por exemplo.

Como um sistema interpessoal, o modelo de avaliatividade explora a semântica da avaliação mostrando “os tipos de atitudes que são negociados em um texto, a força dos sentimentos envolvidos e as maneiras pelas quais valores são originados e leitores são alinhados<sup>36</sup>” (MARTIN; ROSE, 2003, p.22). Essas funções apontam para os três subsistemas que constituem o sistema de avaliatividade, sendo eles, os subsistemas de atitude, gradação e engajamento. O primeiro deles contempla os recursos utilizados para negociar emoções, julgamentos e valorações (MARTIN, 1999, p.145). O segundo contém recurso que servem

---

<sup>36</sup> the kinds of attitudes that are negotiated in a text, the strength of the feelings involved and the ways in which values are sourced and readers aligned.

para tornar as avaliações mais ou menos intensas. O terceiro permite perceber se a atitude é do próprio autor do texto ou se é atribuída a outras fontes.

Martin e White (2005) mostram que seus estudos sobre a interessoalidade na linguagem, por meio da avaliatividade, procuram dar conta:

- da maneira como escritores/falantes aprovam ou desaprovam, se entusiasmam ou abominam, aplaudem ou criticam, e como eles posicionam os seus leitores/ouvintes a fazerem o mesmo;
- da construção, através dos textos, de comunidades que partilham sentimentos e valores;
- dos mecanismos linguísticos utilizados para partilhar emoções, gostos e avaliações normativas;
- da maneira como escritores/falantes constroem para si identidades ou personae autorais;
- da maneira como eles se alinham ou desalinham com os 'interlocutores' atuais ou potenciais;
- da maneira como eles constroem para os seus textos uma audiência pretendida ou ideal<sup>37</sup>

Tendo em vista esses objetivos é que Martin e White (2005) procuram desenvolver e expandir as explicações da LSF sobre a semântica interessoal. Ao lado das novidades proporcionadas pelo sistema de avaliatividade, os autores associam recursos oriundos da LSF, operacionalizando-os, de modo complementar, em seu quadro teórico.

Na perspectiva de Martin e White (2005), a LSF oferece lentes complementares ao analista que favorecem a análise da avaliatividade. A metáfora das lentes é bastante apropriada para representar a relação fundamental entre a LSF e a teoria da avaliatividade. Esse novo quadro teórico tem como base os princípios definidos no quadro anterior, de modo que as suas interpretações são mediadas por recursos já consolidados.

Assim sendo, a primeira das lentes e a mais central é a lente das metafunções. O reconhecimento dos significados gerados por meio da língua permite identificar o que está acontecendo na interação, quem são os participantes envolvidos e como estão reagindo; além disso, é possível identificar qual o papel da língua naquela interação.

---

<sup>37</sup> Adaptação de Martin e White (2005, p. 1).

A segunda lente é a da realização/estratificação, conforme a premissa de que a língua é organizada na forma de um sistema estratificado, sendo o significado realizado nos diferentes níveis. É importante ressaltar que a própria disposição gráfica desse sistema estratificado (círculos concêntricos) pressupõe que os níveis estão inter-relacionados e a realização de um implica a realização do outro. Por exemplo, a interpretação dos significados no nível da semântica discursiva passa necessariamente pela realização no nível léxico gramatical. Conforme Halliday e Matthiessen (2004):

a análise léxicogramatical de um texto pode dizer muito sobre como ele funciona. Os padrões que são desenvolvidos desta maneira são, contudo, padrões de significado, não padrões de fraseado (wording); eles são padrões no nível da semântica ao invés de no nível da léxicogramática. Isto porque o texto é um fenômeno semântico em primeira instância; ele é um desdobramento de significado em algum contexto de situação particular<sup>38</sup> (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, p. 587).

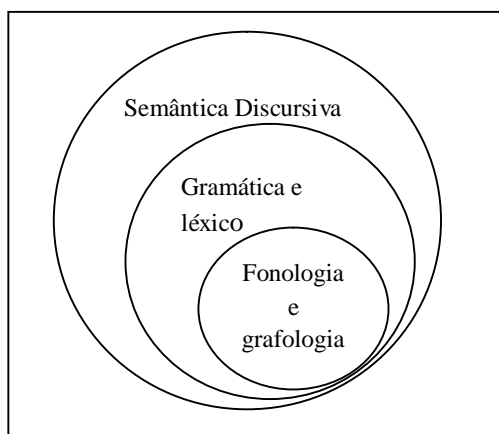


FIGURA 4: Estratos da Língua  
Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p.9.

A lente complementar do eixo refere-se à interface entre sistema e estrutura linguísticos na formação de um significado potencial. Remetendo-se a Halliday (1979), fazendo seus próprios acréscimos, Martin e White (2005) associam cada tipo de significado a uma estrutura específica; assim o significado Ideacional corresponde à estrutura particulada; o significado Textual à estrutura periódica; o significado Interpessoal à estrutura prosódica. O primeiro tipo de estrutura é segmental, que pode ser de natureza mono-nuclear ou multi-

<sup>38</sup> lexicogramatical analysis of a text can tell us so much about how it works,. The patterns that are developed in this way are, however, patterns of meaning, not patterns of wording; they are patterns at the level of semantics rather than at the level of lexicogrammar. This is so because text is, as we have emphasized, a semantic phenomenon in the first instance; it is meaning unfolding in some particular context of situation.

nuclear. Num segmento mono-nuclear, o núcleo é o processo, estando os participantes numa órbita mais próxima e os elementos circunstanciais numa órbita mais externa; um segmento do tipo multi-nuclear diz respeito às relações de interdependência entre os segmentos, por exemplo: *eu pensei que ele soubesse que ela estava bem*. A estrutura periódica mostra como a informação está organizada em hierarquia de periodicidade em todos os estratos. A estrutura prosódica refere-se a como o significado está distribuído ao longo do fluxo do discurso, semelhante ao que se tem na fala. Essa reutilização da noção de prosódia é de particular relevância para a análise das avaliações nos textos, já que muitas vezes a avaliação se estende para além de um item avaliativo abrangendo várias fases do discurso.

A lente complementar da instanciação permite compreender como a mudança semiótica acontece, de modo que o significado assuma as proporções realizadas nos textos. Martin e White (2005) mostram que, “em LSF, o conceito de instanciação é usado para explorar a metaestabilidade dos sistemas — como eles mudam globalmente nas maneiras que importam e como eles variam localmente nas maneiras que aparentemente não importam<sup>39</sup>” (p. 23-24). Para os autores, essa metaestabilidade tem a ver com a perspectiva de mudança e inércia inerente ao sistema linguístico. Para demonstrar como esse fenômeno ocorre, Martin e White (2005) representam a instanciação como uma reta inclinada composta de diferentes níveis (sistema, registro, tipo de texto, texto, leitura). Essa representação vem do princípio defendido por eles de que a instanciação é uma escala de generalização, em que um nível se expande ou se contrai em direção ao outro, conforme a movimentação na reta.

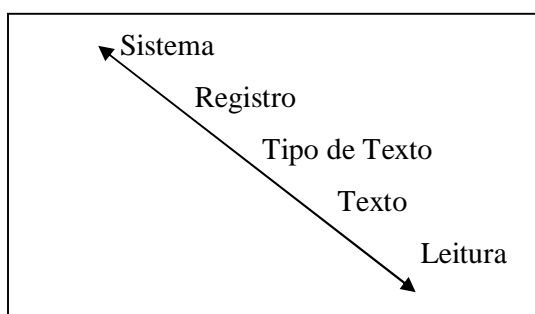


FIGURA 5: Escala da instanciação  
Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p.25.

<sup>39</sup> In SFL the concept of instantiation is used to explore the metastability of systems – how they change globally in ways that matter and how they vary locally in ways that apparently don't.

A última lente tratada por Martin e White (2005) e utilizada neste trabalho é a lente do contexto. Como antecipado nas seções 1.1.2.1 e 1.1.2.2, à semelhança da representação da língua, o contexto também é entendido como um sistema estratificado constituído de por diferentes planos. Martin e White (2005) mostram que a partir da década de 80 a noção de registro foi recontextualizada pela noção de gênero, permitindo uma abordagem não somente ao contexto mais imediato de produção de um texto, mas também ao contexto social que propiciou o seu surgimento.

#### 1.2.1.1 O subsistema de Atitude

O subsistema de Atitude congrega os significados de avaliações positivas ou negativas. A atitude é a dimensão do significado interpessoal que contempla os sentimentos, já que “uma perspectiva interpessoal nos posiciona a sentir — e através de sentimentos partilhados nos posiciona a pertencer<sup>40</sup>” (MARTIN, 2004a, p.326). Nesse sentido, é que a avaliabilidade nos textos negocia a relação entre os participantes.

Atitudinalmente, os sentimentos podem ser expressos em forma de respostas emocionais revelando a subjetividade do falante/escritor ou em formas institucionalizadas de avaliar. Assim sendo, o subsistema de atitude é dividido em três campos semânticos: afeto, que se ocupa das respostas e disposições emocionais; julgamento, que contempla avaliações normativas sobre o comportamento humano; e apreciação, que diz respeito aos valores endereçados a qualidades estéticas de objetos e entidades (WHITE, 1998, p.31).

A questão do endereçamento e da identificação da fonte da avaliação é central para a delimitação das categorias atitudinais. É preciso fazer perguntas como: quem está avaliando? e quem ou o que é avaliado? A categoria afeto requer a presença de um participante consciente (Emoter), que é afetado emocionalmente por uma entidade ou fenômeno (Trigger), responsável por desencadear a emoção (MARTIN; WHITE, 2005, p.46-7). No caso do julgamento e da apreciação, o mais importante é identificar para quem é endereçada a avaliação, se para um participante humano ou para uma entidade ou processos semióticos. White (1998) mostra que pessoas também podem ser avaliadas por meio da apreciação,

---

<sup>40</sup> From an interpersonal perspective then, appraisal positions us to feel – and through shared feelings to belong.



quando forem vistas mais como entidades do que como participantes que se comportam, por exemplo quando forem avaliadas conforme princípio estéticos.

Martin e White (2005) mostram que o afeto é o centro do subsistema de atitude, já que as três categorias que o compõem expressam, de algum modo, sentimento seja de forma pessoal ou institucionalizado como propostas (julgamento) ou como proposições (apreciação). Eles representam graficamente essa centralidade do afeto na figura abaixo:

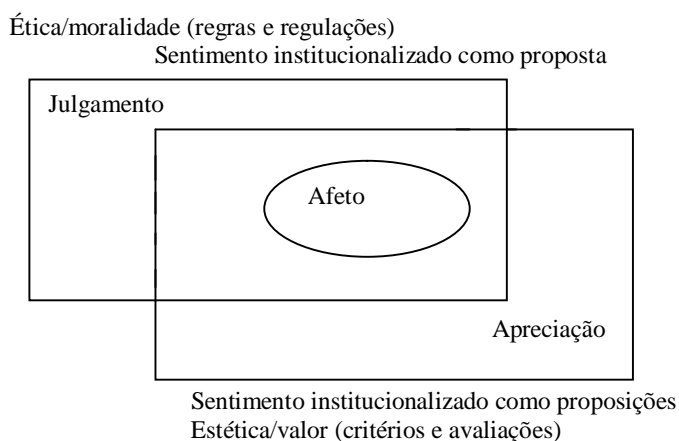


FIGURA 6: Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado  
Fonte: MARTIN; WHITE, 2005, p. 45.

#### A) Afeto

Martin (2003) já apontava que a análise da avaliatividade nos textos deve considerar, além de itens pontuais ou estruturas gramaticais, principalmente as informações presentes no co-texto, as quais propiciam que um determinado item se torne avaliativo. Embora reconhecendo que não há uma correspondência direta entre estruturas gramaticais e os tipos de avaliação, Martin e White (2005) apontam que é possível reconhecer padrões de recorrência. Assim, a categoria afeto é identificada sob três aspectos, como qualidade, como processo e como comentário; e a essas facetas são relacionadas algumas estruturas preferenciais. Essa correlação está sumarizada no quadro abaixo adaptado de Martin e White (2005, p. 46):

QUADRO 4  
Realizações do afeto

Realização do afeto nos textos	Exemplo
<p>Afeto como qualidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Epíteto ou qualidade nominalizada (descreve participante);</li> <li>▪ Atributo em uma oração relacional (atribuição a participantes);</li> <li>▪ Circunstância de maneira (maneira do processo)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Um capitão <u>triste</u>.</li> <li>▪ O capitão estava <u>triste</u>.</li> <li>▪ O capitão saiu <u>tristemente</u>.</li> </ul>
<p>Afeto como processo</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mental afetivo</li> <li>▪ Comportamental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ A partida dele o <u>perturbou</u>.</li> <li>▪ O capitão <u>chorou</u>.</li> </ul>
<p>Afeto como um comentário</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Adjunto modal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <u>Lamentavelmente</u>, ele teve que ir.</li> </ul>

A fim de delinear as características do afeto, Martin e White (2005, p.47-49) propõem um sistema de pares de oposição, estratégia que será estendida para as outras categorias atitudinais. Ao lado dessa estratégia, eles também estabeleceram alguns fatores que possibilitaram classificar as manifestações do afeto, os quais já haviam sido apresentados por White (2004, p.186-187). De forma didática, estes fatores são organizados como perguntas:

i. Os sentimentos são construídos pela cultura popular como positivos (agradáveis) ou negativos (desagradáveis)?

- Afeto positivo    O capitão estava feliz.
- Afeto negativo    O capitão estava triste.

ii. Os sentimentos são representados como uma onda de emoção envolvendo algum tipo de manifestação paralingüística ou extralingüística (por exemplo, choro ou tremores), ou são representados como experiências internas, na forma de um estado emotivo ou de um processo mental em andamento?

- onda comportamental    O capitão chorou.
- processo/ estado mental    O capitão não gostou de partir/ o capitão se sentiu triste.

iii. Os sentimentos são representados como voltados para, ou resultado de, algo específico, como direcionados a, ou como resultado de, algum estímulo emocional específico, ou como um estado de espírito geral?

- reação a um estímulo      O capitão não gostou de partir/partir desagradou o capitão.
- modo indireto              O capitão estava triste.

iv. Como os sentimentos são graduados, numa escala de baixa a alta intensidade?

- baixa                              O capitão não gostou de partir.
- média                              O capitão odiou partir.
- alta                                 O capitão detestou partir.

v. Os sentimentos envolvem intenção (ao invés de reação) com relação a um estímulo ainda não realizado (irrealis), em oposição a um estímulo já realizado (realis)?

- realis                                O capitão não gostou de partir.
- Irrealis                            O capitão recebeu partir.

vi. A última variável em nossa tipologia do afeto agrupa as emoções em três grandes conjuntos ligados à in/felicidade, in/segurança e in/satisfação. A variável in/felicidade cobre as emoções ligadas aos 'assuntos do coração' – tristeza, raiva, felicidade e amor; a variável in/segurança cobre as emoções ligadas ao bem-estar eco-social – ansiedade, medo, e confiança; a variável in/satisfação cobre as emoções ligadas ao *telos* (a busca de objetivos) – tédio, desprazer, curiosidade, respeito.

- In/felicidade                      O capitão se sentiu triste/feliz.
- In/segurança                      O capitão se sentiu ansioso/seguro.
- In/satisfação                      O capitão se sentiu aborrecido/absorvido.

Tendo em vista essas estratégias de delineação e classificação, Martin e White (2005) condensam e exemplificam as características do afeto, como mostrado no quadro a seguir:

QUADRO 5  
Tipos de afeto realis

Realis	VARIAÇÃO (do comportamento)	Disposição de ânimo
IN/FELICIDADE infelicidade tristeza (estado do 'eu')	choramingar chorar estar aos prantos	desanimado              (baixa intensidade) triste                      (média intensidade) inconsolável/arruinado (alta intensidade)
antipatia (sentimento dirigido a você)	antipatizar/repelir/rejeitar dar as costas xingar	avesso desdenhoso insolente
felicidade alegria	sorrir rir gargalhar	contente animado radiante
afeição	aperto de mão carinho abraço apertado	afetuoso apaixonado devotado

IN/SEGURANÇA insegurança preocupação	inquieto nervoso trêmulo	inseguro ansioso em pânico
surpresa	sobressalto grito desmaio	surpreso abalado pasma/perplexo
segurança autoconfiança	mencionar afirmar declarar	tranquilo seguro assegurado
crédito	delegar incumbir confiar	despreocupado com confiante em completamente confiante
IN/SATISFAÇÃO insatisfação aborrecimento	tamborilar com os dedos bocejar dar as costas	entediado impaciente fulo da vida
desprazer	resmungar ralhar/reclamar execrar	insatisfeito com irritado com botando fogo pelas ventas
satisfação interesse	prestar atenção concentrar-se abstrair-se/extasiar-se	curioso atento absorto
admiração	tapinha nas costas elogio recompensa	satisfeito impressionado orgulhoso

Fonte: Martin e White, 2005, p. 49-50.

QUADRO 6  
Tipos de afeto irrealis

Irrealis	VARIAÇÃO (do comportamento)	Disposição de ânimo
DES/INCLINAÇÃO medo	tremor calafrio acovarda-se	cauteloso temeroso aterrorizado
desejo	sugerir solicitar exigir	inclinado desejoso saudades

Fonte: Martin e White, 2005, p. 48.

## B) Julgamento

A categoria Julgamento refere-se ao posicionamento atitudinal relativo ao comportamento humano, no que diz respeito a normas pré-estabelecidas do que é certo/errado, adequado/inadequado, aceitável/inaceitável. Assim como o afeto, também essa categoria é polarizada em avaliações positivas e negativas. Sendo que os julgamentos podem ser de ordem pessoal (admiração ou crítica) ou de ordem moral (mérito ou condenação). Disso decorre a delimitação de dois grandes grupos de julgamento, assim denominados: estima social e sanção social.

O primeiro grupo de julgamento envolve avaliações que podem aumentar ou diminuir o prestígio da pessoa avaliada dentro de sua comunidade social; julgamentos desse tipo não têm implicações morais ou legais. O segundo grupo, por outro lado, contempla avaliações que se referem à moralidade e à legalidade do comportamento da pessoa avaliada. Nesse sentido é que Martin e White (2005) fazem a seguinte analogia, numa cultura cristã católica, infração da ordem da estima social ou da ordem da sanção social seria como oscilar entre cometer pecado venial (leve) ou pecado mortal (grave). Em termos gerais, problemas com estima social requereriam a ajuda de um analista; problemas com sanção social requereriam o auxílio de um advogado.

O grupo da estima social é dividido em três subtipos de julgamento: normalidade, capacidade e tenacidade. O primeiro tipo constitui-se de uma avaliação sobre o que é considerado normal ou anormal, comum ou incomum, isto é, do comportamento que merece destaque por algum aspecto quer seja positivo quer seja negativo. O julgamento da capacidade refere-se à competência, às habilidades e capacidades do indivíduo avaliado. O terceiro tipo de julgamento na esfera da estima social tem a ver com a disposição e persistência da pessoa avaliada.

O grupo da sanção social é ramificado em duas formas de julgar, por veracidade e por propriedade. Veracidade diz respeito à quão honesta, confiável e verdadeira é a pessoa sob avaliação. Propriedade refere-se à quão ética e acima de reprovação é o avaliado. Martin e White (2005) oferecem uma lista de exemplos de cada subtipo de julgamento.

QUADRO 7  
Tipos de julgamento

Estima Social	Positivo (admiração)	Negativo (crítica)
<b>Normalidade</b> 'Quão especial?'	sortudo, privilegiado/abençoado, toque de Midas... normal, comum, mediano na moda, moderno, avançado...	desgraçado, pobre diabo, flagelado... diferente, peculiar, excêntrico. cafona, antiquado, retrógrado...
<b>Capacidade</b> 'Quão capaz?'	forte, poderoso, robusto... criterioso, inteligente, talentoso... firme, tranqüilo, sensato...	débil, fraco, inapto... lerdo, estúpido, bronco... inexperiente, neurótico, demente...
<b>Tenacidade</b> 'Quão seguro?'	corajoso, bravo, valente... confiável, incansável, perseverante, decidido...	imprudente, covarde, pessimista... indigno de confiança, vacilão, fraco, desatento, vagabundo...
Sanção Social	Positivo (elogio)	Negativo (condenação)
<b>Veracidade</b> [verdade] Quão honesto?	sincero, honesto, fidedigno... real, autêntico, verdadeiro... franco, sem meias palavras...	desonesto, corrupto... fingido, cara-de-pau, falso... enganador, manipulador...
Propriedade [Ética] 'Quão irrepreensível'	bom, moral, ético... cumpridor da lei, justo, imparcial... sensível, gentil, atencioso...	mau, imoral, um demônio... corrupto, desleal, injusto... insensível, mesquinho, cruel...

Fonte: Martin e White, 2005, p. 3.

Quanto à realização do julgamento, White (2001) mostra que o julgamento pode ser realizado por meio de advérbios, atributos e epítetos, grupos nominais ou na forma de verbos. Contudo, Martin e White (2005, p.54) apresentam um refinamento das explicações sobre a realização do julgamento fazendo uma correlação com as categorias do sistema de modo.

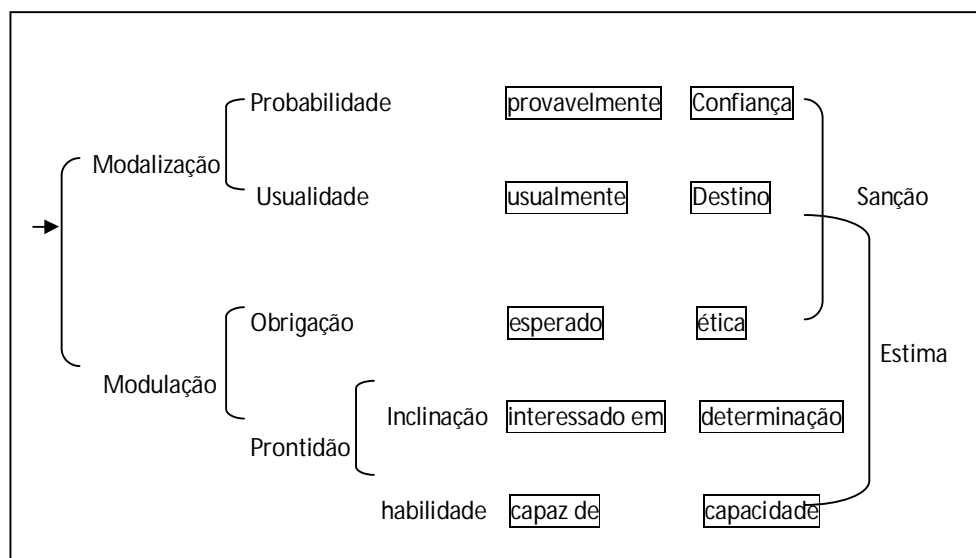


FIGURA 7: Modalidade e tipos de julgamento  
Fonte: Martin e White, 2005, p. 54

### C) Apreciação

A categoria apreciação contempla os recursos para construir avaliações sobre coisas, fenômenos naturais e semióticos, sejam como processos ou como produtos (MARTIN, 2004b, p.273). Avaliar por apreciação significa atribuir valor a coisas, considerando suas qualidades estéticas ou relevância social em termos de utilidade. Essa categoria é dividida em reação (diante das coisas ou fenômenos), composição (dos elementos avaliados) e valoração (o valor atribuído a esses elementos). Assim como as outras duas categorias atitudinais, a apreciação gera avaliações positivas ou negativas.

A apreciação pode ser manifesta como um impacto, referente a quanto o objeto ou fenômeno cativa, fascina ou repugna; ou ainda, é possível reagir por causa de uma qualidade, isto é, se o item avaliado agrada ou não agrada. Apreciar a composição também pode ser sob dois aspectos, quanto à proporção ou quanto à complexidade. A valoração implica em considerar o valor social do item que é apreciado.

Martin e White (2005) mostram que os subtipos de apreciação são gramaticalmente relacionados aos processos mentais, isto é, à maneira particular com que as pessoas olham as coisas. Assim, reação é relacionada à afeição; composição à percepção; valoração à cognição. Além disso, os autores fazem uma correlação alternativa do quadro apreciativo com as metafunções. Essas correlações são mostradas abaixo:

QUADRO 8  
Subtipos de apreciação

Apreciação	Tipo de processo mental	Metafunção
reação	afeto	interpessoal
composição	percepção	textual
valoração	cognição	ideacional

Fonte: Martin e White, 2005, p. 57.

Martin e White (2005, 56) oferecem também outro quadro que contém exemplos dos subtipos de apreciação:

QUADRO 9  
Tipos de apreciação

	Positivo	Negativo
<b>Reação:</b> Impacto 'X chamou minha atenção?'	interessante, cativante, encantador... fascinante, excitante, emocionante...	maçante, tedioso, monótono... árido, não convidativo...
<b>Reação:</b> Qualidade 'X me agradou?'	bom, amável ... lindo, esplendido, encantador ...	ruim, sujo, imundo... feio, grotesco, repulsivo...
<b>Composição:</b> proporção 'X se mostrou equilibrado/ harmonioso?'	equilibrado, harmonioso, uniforme simétrico, proporcional ...	desequilibrado, discordante, irregular, falho ...
<b>Composição:</b> complexidade 'X foi difícil de compreender?'	simples, puro, elegante... claro, preciso, detalhado ...	excessivamente enfeitado, extravagante ...
<b>Valoração:</b> 'X valeu à pena?'	penetrante, profundo ... inovador, original, criativo...	superficial, redutivo, insignificante ... convencional, prosaico ...

Fonte: Martin e White, 2005, p.56

#### 1.2.1.1.1 Inter-relação entre as categorias atitudinais

A dimensão afetiva é a essência do sistema atitudinal, isto porque, muitas vezes, a fronteira entre as categorias é difícil de determinar, já que tratam de um mesmo fenômeno, o sentimento, visto sob três referenciais diferentes.

Um exemplo desse fenômeno é a semelhança de apreciação, reação, e a categoria afeto. Entretanto, Martin e White (2005) mostram que “é importante distinguir entre construir as emoções que alguém sente (afeto) e atribuir o poder de ativar tais sentimentos a coisas” (MARTIN; WHITE, 2005, p.57-8). Outro caso ocorre quando os efeitos de um comportamento são os elementos apreciados. O exemplo oferecido por White (1998) é ilustrativo dessa situação:

- Ela dança habilidosamente. (julgamento)
- uma dança elegante. (apreciação)
- Foi uma dança habilidosa. (?)

No último caso, qual o alvo da avaliação a dança ou o agente humano que a executou?

Julgamento e apreciação se inter-relacionam, particularmente, quando os efeitos de um produto de criação humana são avaliados. É natural que uma avaliação da capacidade de quem criou se faça emergente. Por exemplo, “um CD espetacular, com canções magníficas”. Neste caso, a exaltação das qualidades do CD indicia também um elogio a quem o produziu.



Martin e White (2005), admitindo essa fluidez semântica entre as categorias atitudinais, propõem critérios para tentar delimitar as diferenças. Contudo, reconhecem que em certos casos é a posição de leitura que irá determinar a interpretação.

O primeiro critério para distinguir entre as categorias é de base gramatical, uma vez que a realização canônica da atitude é por meio de adjetivos. Desse modo, a categoria é associada à estrutura considerada como prototípica composta de um processo relacional atributivo com um participante consciente envolvido (alguém sente ‘afeto’ sobre alguma coisa). No caso da categoria julgamento, a estrutura básica contém um processo relacional atributivo relacionado a uma atitude referente ao comportamento de alguém (ex: Foi tão idiota da parte deles fazer isso). A categoria apreciação por sua vez contém um processo mental atribuindo uma atitude a alguma coisa (alguém considera alguma coisa apreciável).

White (2004) oferece uma explicação a partir de critérios semânticos para fazer essa diferenciação. Segundo ele, no que concerne ao afeto “os sentimentos são apresentados como reações incidentais e personalizadas de sujeitos humanos a algum estímulo” (WHITE, 2004, p.183). No caso do julgamento e da apreciação, “esses sentimentos são de alguma forma institucionalizados e representados como qualidades inerentes ao fenômeno avaliado em si” (*Idem, ibidem*). Em outras palavras, é preciso verificar se as qualidades atribuídas ao elemento avaliado são próprias dele ou se são características transitórias.

Utilizando-se outro exemplo de White (1998, p.105) associando ao diagrama típico para ilustrar a inter-relação entre as categorias, chegou-se ao seguinte quadro:

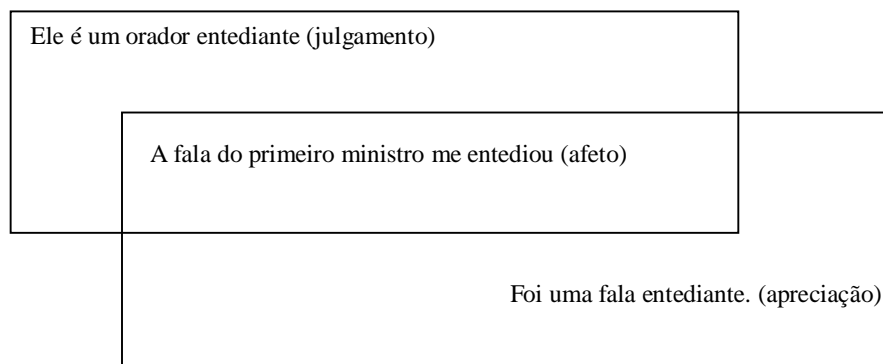


FIGURA 8: Inter-relação entre as categorias atitudinais

No primeiro exemplo do quadro um agente humano é o alvo da avaliação; no segundo, o avaliador inscreve que a avaliação é a manifestação de sua opinião, ou seja, não

necessariamente será partilhada por outras pessoas; no terceiro exemplo, é o produto da ação humana que é posto em destaque. É observável, então, que a diferença principal está na forma de realização e não propriamente no conteúdo semântico das avaliações.

#### 1.2.1.1.2 Realizações indiretas

Esses critérios e explicações são úteis quando se trata de avaliações inscritas, isto é, aquelas explícitas no texto por meio de léxico atitudinal. Entretanto, quando a atitude é realizada indiretamente, é necessário considerar duas outras evidências do posicionamento avaliativo. Primeiramente, é preciso ter em mente que a atitude invocada não se manifesta de forma única, mas sofre ramificações.

Se a principal característica da atitude invocada é a ausência do léxico atitudinal, como identificar uma avaliação desse tipo? Martin e White (2005) demonstram que as relações ideacionais, por meio da utilização de um léxico descritivo, são suficientes para fazer emergir, ou melhor, invocar uma avaliação. Nesse ponto os autores mostram uma problemática, não se tornaria esse tipo de análise por demais subjetiva? Como eles mesmos reconhecem, considerar somente as avaliações explícitas acarretaria em ignorar a maior parte dos sentidos contidos nos textos. Além disso, o léxico atitudinal funciona muitas vezes apenas como uma pista ou um sinal da avaliação, já que por causa da natureza prosódica do significado interpessoal “inscrições tendem a colorir mais de um texto do que o ambiente gramatical que as circunscreve” (MARTIN; WHITE, p.63), o que vai ocasionar o surgimento da atitude invocada. Dessa maneira, é comum a interação entre avaliações inscritas e invocadas, uma sendo o desdobramento ou sinalização da outra.

Além de convidar (invite) a uma resposta atitudinal por parte dos leitores, o significado ideacional pode também provocar (provoke) a ativação da atitude (MARTIN; WHITE, p.64). Mais do que evocar uma avaliação, a conformação ideacional pode provocá-la, o que segundo White (1998) é uma forma de avaliar menos explícita do que a atitude inscrita, porém é mais contundente do que a atitude na forma de convite.

Outra forma de realizar a atitude invocada é por meio do uso de vocabulário não-nuclear, que, embora menos provocativo, “lexicaliza uma circunstância de maneira

infundindo-a no núcleo de significado de uma palavra<sup>41</sup>” (MARTIN; WHITE, p.65). Outro recurso para sinalizar a atitude em vez de inscrevê-la é construir uma ação como uma contra-expectativa, usando, por exemplo, itens como “contudo”, “na verdade” etc. Martin; White (2005) sintetizam as estratégias de realização da atitude no seguinte esquema:

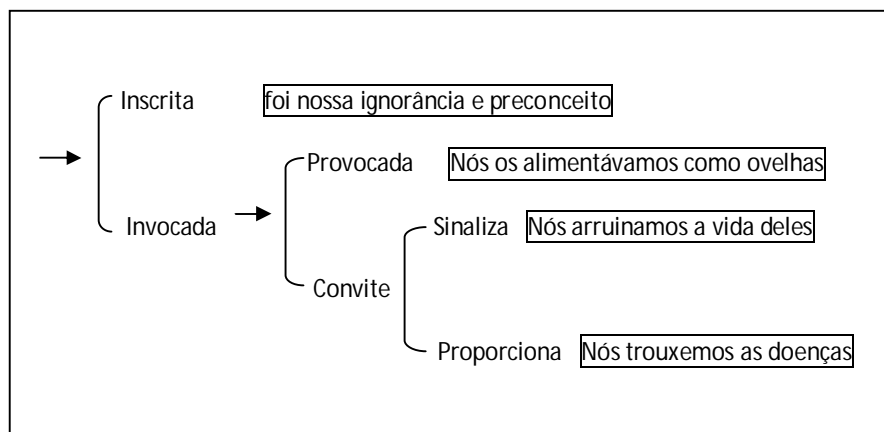


FIGURA 9: Estratégias para inscrever e invocar atitude  
Fonte: Martin e White, 2005, p. 67

### 1.2.1.2 Subsistema de Engajamento

O subsistema de engajamento é a dimensão do sistema de avaliatividade que negocia a diversidade heteroglóssica de um texto. Nessa dimensão, os recursos são utilizados para referenciar, invocar e negociar as várias alternativas de posições sociais (WHITE, 1998).

White (1998) explica que a sua abordagem de engajamento remete-se à noção bakhtiniana de intertextualidade ou heteroglossia, a qual sugere uma multiplicidade de vozes presentes em um texto, mesmo quando a referência não é explícita. A heteroglossia, por sua vez, advém do princípio do dialogismo, o qual compreende que toda comunicação verbal, quer escrita ou falada, referencia ou retoma o que já foi dito/escrito antes, ao mesmo tempo em que antecipa as possíveis respostas dos leitores/ouvintes atuais, potenciais ou imaginados (MARTIN; WHITE, 2005, p.94).

<sup>41</sup> non-core vocabulary that has in some sense lexicalised a circumstance of manner by infusing it into the core meaning of a word.

De acordo com White (1998), essa perspectiva heteroglóssica “assume que a língua é um recurso para construir realidades sociais — um preceito básico das abordagens funcionais da linguagem — e que qualquer comunidade irá conter múltiplas realidades sociais, às vezes convergentes, às vezes divergentes<sup>42</sup>” (WHITE, 1998, p.75). Essa abordagem para o quadro teórico da avaliatividade permite identificar não somente as posições que os falantes/escritores assumem diante das avaliações realizadas nos textos, mas como posicionam os seus ouvintes/leitores a fazer o mesmo. Isto porque, uma vez reconhecida a presença heteroglóssica, a percepção da interpessoalidade inerente aos textos é acentuada.

Na perspectiva da heteroglossia, a tentativa de negar a presença de outras vozes é classificada de monoglóssica; em sentido contrário, quando há referências explícitas a posições alternativas, o evento é intitulado de heteroglóssico. As realizações heteroglóssicas ou monoglóssicas tratam-se, na verdade, da opção do falante em manifestar ou não que reconhece a presença de outras vozes. Contudo, considerando as premissas do dialogismo todo enunciado é heteroglóssico, embora isto possa não estar explicitado.

Martin e White (2005), num desdobramento do que White (1998) já havia antecipado, apresentam um quadro teórico específico para a análise do engajamento nos textos. O quadro mostra como o falante/escritor reconhece ou tenta camuflar outras vozes no texto, isto é, se faz referência direta ou tenta ignorar a existência de posicionamentos alternativos. Além disso, a partir desse quadro, é possível identificar as estratégias usadas pela voz autoral para apresentar o seu posicionamento avaliativo. Martin e White (2005) referem-se a essas estratégias como recursos intersubjetivos, pelos quais o falante/escritor negocia relações de alinhamento/desalinhamento com seu endereçado. Os autores esclarecem o que estes termos significam em seu quadro teórico: “Por ‘alinhamento/desalinhamento’, nos referimos ao acordo/desacordo no que diz respeito às avaliações atitudinais e às crenças sobre a natureza do mundo, sua história, e a maneira que ele deve ser<sup>43</sup>” (MARTIN; WHITE, 2005, p.95).

A primeira grande divisão do subsistema de engajamento deriva desses dois tipos de realizações, isto é, monoglóssicas e heteroglóssicas, conforme a FIG. 8. No interior do sistema, Martin e White (2005, p.103) dividem os recursos heteroglóssicos em dois grandes grupos, considerando se há contração ou expansão dialógica, isto é, se o espaço para

---

<sup>42</sup> It assumes that language is a resource for constructing social realities – a basic precept of functional approaches to language – and that any community will contain multiple, sometimes convergent, sometimes divergent, social realities or world views.

<sup>43</sup> By ‘alignment/disalignment’, we refer to agreement/disagreement with respect to both attitudinal assessments and to beliefs or assumptions about the nature of the world, its past history, and the way it ought to be.

alternativas dialógicas é fechado ou se está aberto para posições alternativas. Uma representação sucinta mostra essa dualidade:

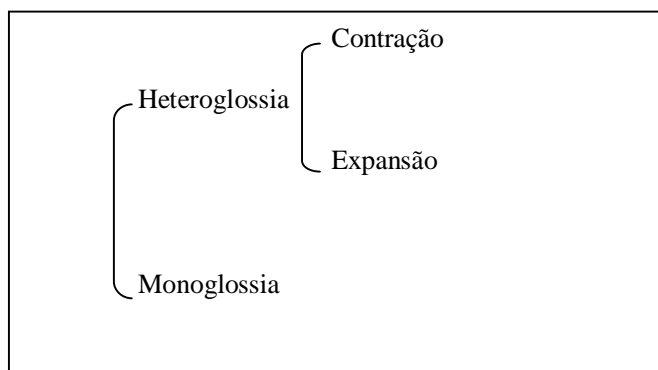


FIGURA 10: Subsistema de engajamento  
Fonte: Martin e White, 2005, p. 104

Ao manifestarem o seu posicionamento atitudinal para um público, o falante/escritor não só expressa o seu ponto de vista, mas convida o seu endereçado a partilhar e a endossar os seus sentimentos, de modo a formarem uma comunidade que partilha os mesmos valores normativos. Para isso o falante/escritor se utiliza de uma série de estratégias retóricas no sentido de assegurar que o engajamento se concretize. Os principais recursos constituintes do quadro teórico proposto por Martin e White (2005, p.97-8) para esse subsistema são os seguintes:

Discordância – a voz textual se posiciona em conflito ou rejeitando uma posição contrária.

- Negação: Você não precisa parar de comer batatas para perder peso.
- Contra-expectativa: Embora ele coma batatas ele continuará perdendo peso.

Proclamação – ao representar a proposição como altamente justificável e fundamentada (convincente, válida, plausível, confiável etc.), a voz textual se põe contra, suprime ou não considera posições alternativas.

- Concordância: naturalmente...; com certeza...; obviamente... etc.
- Endossamento: X demonstrou que...; Como X mostrou... etc.

Entretenimento – ao apresentar explicitamente a proposição como fundamentada em seu próprio contingente, em sua subjetividade individual, a voz representa a proposição como uma entre outras posições possíveis — desse modo, invoca essas alternativas dialógicas.

- parece que; as evidências sugerem que...; aparentemente...
- talvez; provavelmente; é quase certo que...; pode/será/deve etc.

Atribuição - ao representar as proposições como assentadas na subjetividade de uma voz externa, a voz textual representa a proposição como uma dentre outras possíveis — desse modo, invoca essas alternativas dialógicas.

- Conhecimento: X disse...; X acredita...; de acordo com X etc.
- Distanciamento: X reivindica que; há rumores de que... etc.

Martin e White (2005) apresentam uma versão estendida, que representa graficamente e resume esses recursos proporcionados pelo subsistema de engajamento:

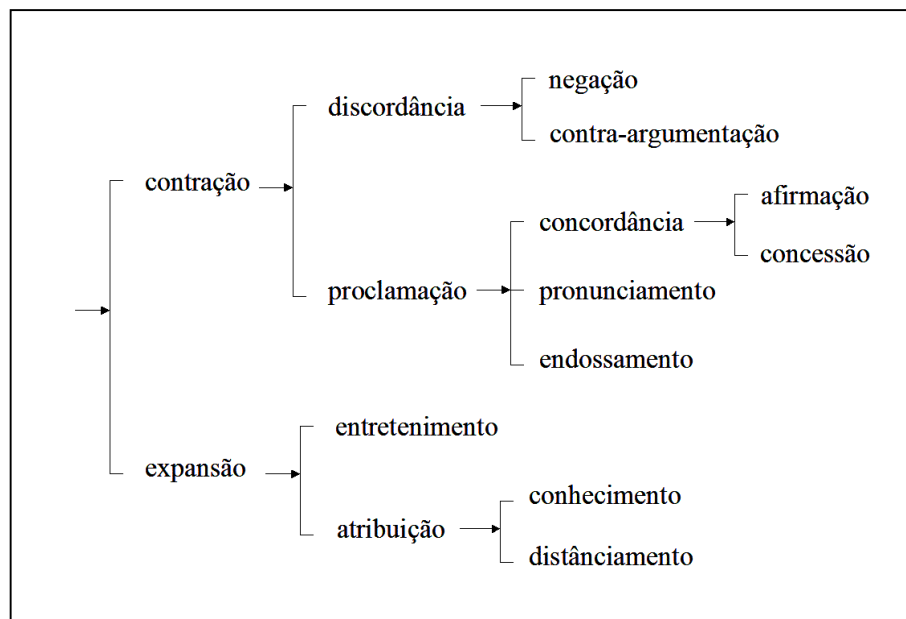


FIGURA 11: Subsistema de engajamento expandido  
Fonte: Martin e White, 2005, p.134

### 1.2.1.3 Subsistema de Gradação

A terceira dimensão do sistema de avaliatividade é o subsistema de gradação, que se refere à organização escalar das avaliações. Martin e White (2005) mostram que a semântica da gradação é central para o sistema de avaliatividade, isto porque tanto a atitude quanto o engajamento são passíveis de terem seus valores graduáveis. Na verdade, a gradabilidade (graduability) é “uma propriedade definidora de todos os significados atitudinais<sup>44</sup>” (MARTIN; WHITE, p.135), já que as categorias afeto,

<sup>44</sup> ... a defining property of all attitudinal meanings is their gradability.

juízo e apreciação podem ser realizadas com maior ou menor grau de positividade ou negatividade. Os valores de engajamento também podem ser posicionados em escalas no que diz respeito aos graus de intensidade ou de investimento com que o falante/escritor reveste as suas declarações.

O subsistema de gradação é organizado sob dois eixos de ajuste escalar: um que diz respeito à intensidade com que as avaliações são realizadas; o outro envolve a precisão das realizações. Esses eixos são nomeados, respectivamente, de força e foco. O primeiro inclui recursos para atribuir graus de intensidade ou de quantidade às avaliações, sendo então subdividido em intensificação e quantificação. O segundo eixo abrange recursos que permitem tornar uma avaliação mais ou menos precisa.

O eixo do foco é relativamente mais simples no sentido que a sua escala de gradação não oferece muitas subdivisões. Em sentido contrário, a escala de força possui várias ramificações. Esse sistema é esquematizado como mostrado na figura abaixo extraída de Martin e White (2005, p.154):

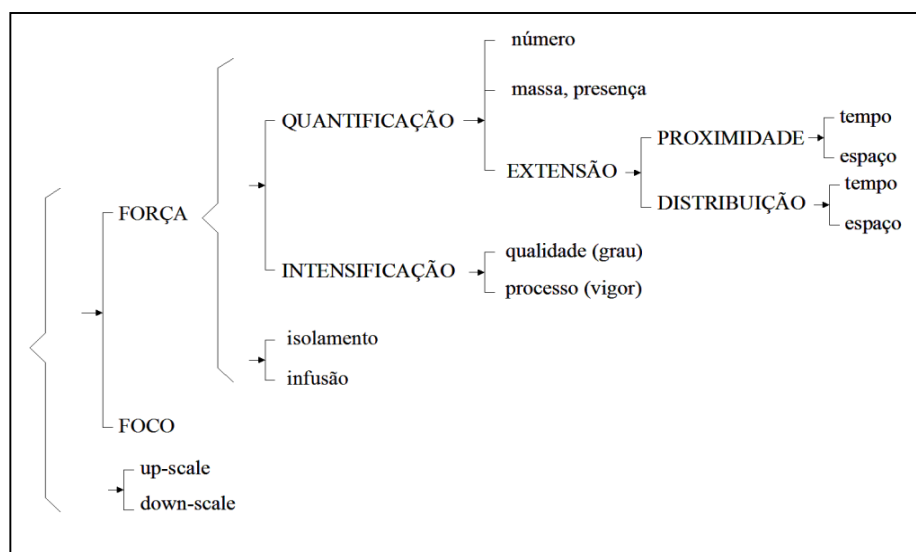


FIGURA 12: Subsistema de gradação  
Fonte: Martin e White, 2005, p. 154

Embora seja um recurso passível de ser analisado conjuntamente com a análise da atitude, o sistema de gradação não é explorado de forma exaustiva neste trabalho, já que o objetivo central é a identificação e interpretação das avaliações atitudinais. No

capítulo seguinte serão esclarecidos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa tendo em vista os objetivos propostos.



## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, é apresentado o *corpus* sobre o qual se desenvolveu esta pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise desse material. Tendo em vista o objetivo geral deste trabalho — analisar, em reportagens de *Veja* e *Isto é*, as avaliações feitas sobre o professor e sua profissão no quadro geral da educação brasileira — a metodologia foi definida a fim de também identificar posicionamentos presentes nestas avaliações, que poderiam estar explícitos ou implícitos nos textos.

Esta pesquisa é a princípio descritiva, mas evolui para um estágio interpretativo, na medida em que as etapas propostas por Eggins (2001) foram seguidas, as quais serão detalhadas na seção 2.3. As análises empreendidas se efetivaram por meio da operacionalização do quadro teórico-metodológico do Sistema de Avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005), que por sua vez tem suas fundações na LSF.

Conforme antecipado no capítulo anterior, o quadro teórico da avaliatividade se apropria dos recursos oferecidos pela LSF tomando-os como lentes complementares que auxiliam na identificação e interpretação das avaliações. Assim, ao reconhecer a primeira das lentes, isto é, as metafunções, é possível compreender os significados gerados a partir delas. Para este trabalho foi de particular importância a análise das metafunções interpessoal e ideacional. Inicialmente, considerando que a avaliação é um recurso interpessoal, a ênfase nas análises foi para a primeira metafunção. Contudo, o percurso analítico revelou que para se compreender o fenômeno avaliativo era necessário considerar a sua configuração experiencial, que por sua vez revela muito sobre as representações de mundo do falante. Dessa maneira, informações fornecidas pela metafunção ideacional se tornaram imprescindíveis para a interpretação das avaliações.

Na lente da realização/estratificação, embora o foco esteja na semântica do discurso, por conta do interesse na interpretação dos significados, os demais estratos não são desconsiderados. Isso porque, tornou-se evidente, diante da abordagem funcional, que a formação do significado perpassa todos os estratos, fornecendo informações diferentes, porém complementares.

Na lente do eixo foi de particular importância a percepção da natureza prosódica que as avaliações por vezes assumem. Um item avaliativo torna-se, em muitos casos, apenas uma sinalização de que a avaliação se expande para além de um trecho,

“colorindo” várias fases do discurso, contribuindo para a formação de um sentido global.

A lente complementar da instanciação propiciou o ajuste da perspectiva analítica. Em outros termos, oscilando a busca por informação do nível do sistema ao nível da leitura, conforme a escala da instanciação (FIG. 5), foi possível identificar, por exemplo, que determinadas escolhas na realização favorecia a construção de determinados significados.

Por fim, foi utilizada a lente complementar do contexto, tendo como premissa a noção de registro recontextualizada pela noção de gênero (Martin e White, 2005, p.32). Essa lente se fez de fundamental importância à análise, uma vez que não é possível interpretar a contento as particularidades de um texto sem levar em consideração as particularidades geradas pelo contexto que o circunscreve.

## **2.1 O corpus**

O *corpus* total é constituído de 12 textos, sendo seis da revista *Veja* e seis da revista *Isto é*. Esses periódicos foram escolhidos para compor a base de dados desta pesquisa pelas seguintes razões. Primeiro, o acervo de edições de ambas está cronologicamente organizado e disponível no *web site* das revistas na seção de edições anteriores de modo que propicia a coleta. Segundo, as duas revistas são de circulação nacional e atingem um grande público. Terceiro, as duas possuem tradição no mercado editorial de revistas semanais de informação; *Veja* circula desde 1968 e *Isto é* desde 1976. Além desses fatores de ordem prática, o critério determinante para a escolha dos textos dessas revistas como objeto de análise foi, sobretudo, a grande influência que ambas exercem no cenário político e social do Brasil. Elas são consideradas as duas últimas grandes mídias de massa a se pronunciarem sobre os assuntos considerados de interesse nacional. *Veja* e *Isto é* são utilizadas, inclusive, como fonte de referência para outros veículos de notícia, como jornais impressos e televisionados. Assim sendo, de um modo ou de outro os posicionamentos de *Veja* e *Isto é* são sempre consultados, mesmo que a eles não haja adesão.

### 2.1.1 As revistas: Veja e Isto é

Conforme dados da ANER (Agência Nacional dos Editores de Revista), no período de janeiro a maio de 2009, a revista *Veja* foi a mais vendida do Brasil com uma distribuição superior a um milhão de exemplares. A revista *Isto é* ocupa o terceiro lugar no ranking com uma tiragem acima de trezentas mil cópias. Ambas têm formato semelhante em tamanho e conteúdo, adotam o estilo “magazine” nos moldes da revista *Time*, a mais vendida e também a mais antiga no mundo nessa categoria. Disputam o mesmo segmento de público ao lado das revistas *Época* e *Carta Capital*. O que irá diferenciá-las será o perfil, ou em termos jornalísticos, a linha editorial de cada uma. *Veja* se propaga “indispensável”; *Isto é*, “independente”. Esses são os *slogans* de divulgação das revistas, os quais condensam a maneira como almejam ser vistas por seu público. Além disso, em sua campanha publicitária *Veja* se define como a revista “investigativa e esclarecedora que repercute em todo o país, com reportagens que antecipam e explicam as grandes questões do Brasil e do mundo”. Enquanto que *Isto é*, também em sua campanha, diz: “A revista caracteriza-se por uma linha editorial independente, jamais atrelada a grupos políticos ou econômicos”.

Além de se propor indispensável, *Veja* se intitula “os olhos do Brasil”, ou seja, aquela que vê o que de importante acontece no país e repassa aos seus leitores. Seguindo essa lógica, entende-se que ela assume um papel de vigilante, portanto os leitores que a aceitem como indispensável poderão se sentir seguros de estar a par do que precisam saber. Nesse sentido, é que *Veja* assume uma postura interpretativa dos fatos, se posiciona abertamente sobre os acontecimentos. Sousa (2008) constatou isso em sua dissertação de mestrado, ao analisar o discurso sobre o referendo das armas. *Veja* se posicionou contrária à proibição da venda de armas e apontou motivos para que o leitor votasse contra essa proposta, a justificativa foi de que considerava ser essa a opção que “serve melhor aos interesses dos seus leitores” (*Veja* 05/10/2005, p.77).

A revista *Isto é*, por sua vez, além do *slogan* de independente se diz uma revista que defende valores éticos no jornalismo, procura parecer neutra diante dos fatos, apresentando os dois lados da história.

Segundo Scalzo (2008), *Veja*, e por extensão *Isto é*, é categorizada como uma revista semanal de informação, que, além de veicular os fatos considerados os mais relevantes da semana, trata de assuntos referentes a comportamento, saúde e educação,

as “matérias frias” no jargão da área, que, porém, são publicadas porque contêm informações de interesse humano recorrentes no cotidiano das pessoas.

Embora consideradas meios de comunicação de massa, *Veja* e *Isto é* têm o seu público relativamente delimitado, os seus leitores são pessoas “com um grau de escolaridade acima da média” formando “uma espécie de elite” do Brasil (HERNANDES, 2001, p.8). A delimitação do público é, segundo Scalzo (2008), questão central em se tratando de jornalismo de revista. Isto porque, “a segmentação por assunto e tipo de público faz parte da própria essência do veículo” (p.14). Diferente do jornal impresso ou do televisionado, que se direcionam a um público bastante heterogêneo, já que a segmentação de público é mínima. As divisões feitas nesses domínios seguem o princípio geral de que a notícia a ser divulgada deve ser de interesse de um grande número de pessoas e não de um grupo específico.

O público que revistas como *Veja* e *Isto é* constroem para si é aquele que visa se aprofundar nos acontecimentos veiculados em outras mídias, pessoas que querem se informar para se posicionar. Hernandez aponta que “Como última mídia de massa importante a noticiar no Brasil, as revistas devem aprofundar a discussão iniciada pelos outros veículos de comunicação.” (HERNANDES, 2001, p. 149). Isto é, em seu site de divulgação, define assim seu público “são formadores e divulgadores de opinião, 67% pertencentes à classe A e B, 66% com idades entre 20 a 49”.

Embora a sua tiragem de exemplares seja bem inferior ao de *Veja*, *Isto é* apresenta relativa estabilidade no mercado estando entre as dez revistas mais vendidas no mundo em sua categoria. Contudo, o que justifica a escolha das reportagens desse periódico para compor a base de dados dessa pesquisa não é somente o número de exemplares vendidos. O outro critério que corroborou para esta escolha foi a relação histórica entre *Veja* e *Isto é*. Esta pode ser tida como dissidência daquela. O editor responsável pela organização de *Veja* em seus primeiros anos, Mino Carta, foi demitido do grupo Abril por pressões do governo militar e pouco depois fundou outra revista, *Isto é*. Desde o seu início, *Isto é* buscou apresentar posições contrárias às de *Veja*. Um dos exemplos mais notórios foi o caso PC Farias. Na época, *Veja* defendia a posição de que havia sido a namorada de PC Farias que o teria assassinado; enquanto *Isto é* acreditava em queima de arquivo. Esse e outros casos demonstram que mesmo tendo várias características em comum no que tange ao segmento editorial, *Veja* e *Isto é* têm posicionamentos diferentes. Portanto, uma análise desses dois periódicos não configura

redundância de objeto, mas sim a delimitação de uma constante (o público) e uma variável (o veículo).

### 2.1.2 Reportagem jornalística: considerações sobre o gênero

Há uma variedade de gêneros associados à prática jornalística, cujos limites conceituais ainda não estão bem definidos. Fala-se, por exemplo, em artigo, reportagem, entrevista, notícia, nota, editorial, crônica e assim por diante. Na verdade, conforme o grupo teórico que analise as produções jornalísticas, surgem outras designações. Na área propriamente dita, onde circulam tais gêneros, os profissionais não se preocupam em delimitar fronteiras entre notícias e reportagens por exemplo. Martins (2003), como jornalista de formação, relatou esse fato em sua dissertação de mestrado ao questionar seus colegas de profissão sobre a natureza dos textos que produziam. Ramalho (2005) também constatou essa imprecisão terminológica ao entrevistar os jornalistas que assinaram as reportagens que compuseram a sua base de dados.

Bonini (2003) amplia essa discussão ao se propor a catalogar os gêneros que circulam em um jornal; para tanto, além de fazer suas próprias análises desse periódico, investiga quais são os termos utilizados em compêndios de técnicas de jornalismo e também em textos de referência da área da ciência da comunicação. Esse pesquisador constatou que muitos dos termos utilizados como gênero são inconsistentes quanto ao propósito social dos textos, muitos nem podem ser assumidos como tal. Além disso, Bonini (2003) constatou que, de fato, os profissionais da área não fazem muita distinção ao nomearem os textos que produzem.

No caso desta pesquisa, na qual um estudo extensivo sobre gêneros discursivos não é questão central, optou-se por destacar os traços que influenciaram na realização dos elementos prioritários para este trabalho, isto é, os elementos avaliativos. Delimitou-se, então, os textos jornalísticos que se enquadram na categoria reportagem. Na verdade, o gênero não foi o primeiro critério para a seleção dos textos. A escolha se deu a priori, pelo tema educação. Observou-se, então, que nas seções onde esse tema era mais recorrente, o gênero utilizado era a reportagem. Assim, os textos que compõem o corpus desse trabalho foram extraídos das seções “Geral” e “Comportamento” de *Veja* e Isto é, respectivamente.

Ramalho (2005) afirma não ter encontrado distinções explícitas entre reportagem de jornal e de revista. Contudo, é perceptível que a mudança de veículo acrescenta peculiaridades à reportagem.

Scalzo (2008, p.41) aponta que os jornais na tentativa de se aproximarem do estilo das revistas têm se proposto a serem “mais analíticos e menos factuais”. A factualidade é uma das características mais notórias dos jornais, cujos editores selecionam todos os dias os fatos considerados mais impactantes para comporem as páginas de seus exemplares. A periodicidade semanal das revistas concede aos jornalistas desse ramo um tempo maior para elaborar suas matérias. Para não recair na mera repetição do que já foi amplamente divulgado por outras mídias durante a semana, o jornalismo de revista tende a buscar novas maneiras de retratar os mesmos fatos. Consequentemente, o texto da revista será escrito de modo diferente, apresentando-se mais interpretativo e analítico, acentuando os traços narrativos em sua composição.

O aspecto narrativo do texto jornalístico foi bastante explorado por White (1998) em sua tese de doutoramento. Esse pesquisador mapeou a estrutura genérica de reportagens para mostrar que se organizam na forma de uma narrativa. Sodré e Ferrari (1986) também reconhecem a reportagem como uma narrativa que, porém, se diferencia da narrativa ficcional, pois não está “regida pela imaginação, mas sim pelos fatos do dia-a-dia” (p.11).

Embora tanto a reportagem escrita para revistas quanto a escrita para jornais mantenham pontos em comum, como o caráter narrativo na organização dos eventos, o estilo interpretativo da reportagem na revista é crucial quando se trata de avaliação na linguagem. Dessa forma, mesmo não sendo possível falar neste trabalho em reportagem de revista como um outro gênero, as características peculiares dessa variante de reportagem não podem ser desprezadas.

## **2.2 Procedimentos de coleta e organização dos dados**

O *corpus* desta pesquisa está organizado em dois *subcorpora*, um composto pelos textos retirados da revista *Veja* e outro pelos textos de *Isto é*. Desse modo, foram

criadas, a priori, duas pastas<sup>45</sup> para arquivar os textos tal qual extraídos das edições. A posteriori, foram criadas mais duas pastas para comportar os textos sem imagens ou outras formatações. Em seguida foram criadas mais duas pastas para armazenar os itens e trechos avaliativos distribuídos em tabelas, sendo uma tabela para os itens de cada texto.

A primeira etapa para a constituição do corpus foi a busca por textos relativos à educação entre os anos de 2006 a 2009. Esse período foi estabelecido como parâmetro para busca por se tratar de um período importante para o cenário político brasileiro e, por conseguinte para a educação no Brasil. No segundo semestre de 2006, o atual presidente Lula concorre à reeleição e vence o pleito. Dessa forma, este viria a ser um tempo de consolidação das políticas implementadas em seu primeiro mandato, bem como do lançamento de novos projetos, como foi o caso do PDE<sup>46</sup>. A delimitação do contexto nesta perspectiva histórica favorece a interpretação dos dados, a ser exposta no capítulo seguinte, uma vez que permite associar o texto jornalístico ao contexto de situação em que foi produzido.

Depois da coleta, foi realizada a seleção dos textos considerados mais relevantes para se alcançar os objetivos desta pesquisa. O universo de textos coletados tratava do tema geral educação; nesta segunda etapa, foram selecionados os textos que remetiam ao papel do professor para o bom andamento ou não da educação no Brasil.

Na terceira fase, foi feito um novo recorte no corpus, que até este momento constava de dezesseis textos de *Veja* e oito de *Isto é*, a fim de haver uma equiparação entre a quantidade de textos de cada revista. Desse modo, o corpus tomou a proporção atual.

Na quarta fase, construiu-se a tabela que serviria como parâmetro de busca e organização dos dados extraídos dos textos. A última etapa foi a de reordenação dos dados em forma de porcentagem.

---

<sup>45</sup> As pastas aqui referidas dizem respeito ao arquivamento eletrônico do *corpus*.

<sup>46</sup> PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) – programa voltado para o setor educacional lançado em 24/04/2007 pelo governo federal.

### 2.3 Metodologia de análise

Martin e White (2005) apontam duas possibilidades para se abordar um texto a fim de fazer uma análise da avaliatividade. Na verdade, são dois tipos de movimentos que posicionam o analista diante de seu objeto de investigação. O texto poderia, então, ser analisado a partir de um movimento descendente (top-down) ou ascendente (bottom-up) (MARTIN e WHITE, 2005, p.70). Dessa maneira, as opções seriam: iniciar as análises no nível da prosódia e depois assinalar itens pontuais; ou iniciar pelas avaliações pontuais para em seguida considerar as expansões prosódicas desses itens. No processo de apropriação do quadro teórico, foi útil o procedimento proposto na primeira opção, ou seja, o levantamento de trechos ou fases avaliativas considerando o todo do texto. Contudo, na fase analítica de mapeamento e construção das tabelas, a segunda opção foi a utilizada.

A fim de melhor estruturar a análise do corpus, foram estabelecidas etapas, adaptadas da proposta de Eggins (2001), para identificar os itens avaliativos. O modelo de Eggins contém as seguintes etapas: identificação, classificação, sumarização e interpretação dos itens avaliativos.

No caso desta pesquisa, a etapa de identificação abrangeu mais do que itens lexicais, incluiu também os trechos considerados avaliativos. Essa identificação foi feita manualmente, por meio da marcação dos trechos considerados avaliativos.

O segundo passo consistiu da classificação dos itens avaliativos. Para tal, era preciso ter bem delimitado quais seriam as categorias de análise. Para esta pesquisa, foram selecionadas as categorias do subsistema de atitude, isto é, afeto, julgamento e apreciação. Em concordância com a observação de Eggins (2001) de que categorias de análise semântica não são tão específicas como geralmente ocorre com categorias gramaticais (EGGINS, 2001, p.140), a classificação foi realizada tendo-se em mente que imprecisões poderiam acontecer em um primeiro momento. As abreviações utilizadas para identificação das categorias e subcategorias foram as seguintes, conforme Martin e White (2005, p. 71):



+	atitude positiva
-	atitude negativa
Inc	afeto: inclinação
Fel	afeto: in/felicidade
Seg	afeto: in/segurança
Sat	afeto: in/satisfação
Nor	juízo: normalidade
Cap	juízo: capacidade
Ten	juízo: tenacidade
Ver	juízo: veracidade
Prop	juízo: propriedade
Reac	apreciação: reação
Comp	apreciação: composição
Val	apreciação: valoração

O terceiro passo foi a sumarização dos itens/trechos avaliativos. Seguindo as orientações de Eggins (2001) e também de Martin e White (2005), além de listar as avaliações seria necessário apontar qual participante do evento interativo as produziu e também quem havia sido o alvo dessas avaliações. Dessa maneira, constitui-se a tabela mencionada no item 3.2, que além do propósito de organização dos dados serviu para ilustrar as relações estabelecidas por meio das avaliações, mostrando quem avalia e quem é avaliado e de que maneira isso ocorreu.

O último passo proposto por Eggins (2001) é o de interpretação. De acordo com os propósitos desta pesquisa, foi necessário dividir essa etapa em duas partes. Antes de interpretar os dados a fim de responder às perguntas de pesquisa expostas na página 14, foi preciso fazer um outro tipo de organização dos dados, desta vez em forma de porcentagem. Essa nova organização surgiu das seguintes perguntas:

- Qual o número total de itens/trechos avaliativos em cada grupo de texto de ambas as revistas?
- Desse total, quanto em porcentagem cabe a cada categoria, ou seja, quanto de afeto, julgamento e de apreciação?
- Considerando cada categoria em separado, quanto em porcentagem correspondeu a avaliações positivas e negativas?
- Considerando a categoria afeto, quanto coube em porcentagem cada subtipo tendo em vista a polaridade?
- Considerando a categoria julgamento, quanto coube em porcentagem cada subtipo tendo em vista a polaridade?
- Considerando a categoria julgamento, quanto do total desses julgamentos se referia ao professor?
- Considerando os julgamentos direcionados ao professor, quais os subtipos de julgamento foram mais utilizados em termos de porcentagem?
- Considerando a categoria apreciação, quanto coube em porcentagem cada subtipo tendo em vista a polaridade?

A segunda parte da interpretação consistiu também em dois momentos. O primeiro foi o de interpretação das informações obtidas a partir das perguntas que geraram a organização dos dados em porcentagem. O segundo momento foi de discussão desses resultados, tendo em vista o escopo da teoria da avaliatividade e o contexto analisado.

Uma vez apresentados os procedimentos metodológicos, o próximo estágio neste trabalho consiste na apresentação e discussão dos resultados. No capítulo seguinte, os fragmentos dos textos sob análise são interpretados, objetivando compreender os significados proporcionados pelos itens avaliativos assinalados.

### **3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo são apresentados os dados obtidos na fase analítica que consistiu do mapeamento de cada um dos textos de Veja e Isto é na busca por itens avaliativos. Em seguida, estes dados resultantes são interpretados, a fim de se discutir os possíveis significados dos posicionamentos avaliativos presentes nos grupos de textos.

#### **3.1 Apresentação dos dados**

Nesta seção são apresentados em valores numéricos os itens avaliativos encontrados em cada grupo de textos, considerando-se as categorias do subsistema de atitude. Para tal organização dos dados, o parâmetro utilizado foi as questões elencadas no capítulo de metodologia. Assim, no grupo de textos de Veja foram assinaladas 122 avaliações atitudinais e no grupo de Isto é foram registradas 54.<sup>47</sup>

Depois de contabilizados em valor absoluto, os dados são apresentados em valor percentual para o estabelecimento de paridade na representação. Tendo em vista o total de avaliações, foi relevante questionar quanto dessas avaliações corresponderia a cada categoria atitudinal. Desse modo, chegou-se aos seguintes valores:

---

<sup>47</sup> Tendo em vista a discrepância entre a quantidade de realizações avaliativas em Veja e Isto é, optou-se neste trabalho por estabelecer a comparação em valor percentual. Uma das possíveis razões para essa grande diferença no número de realizações seja o tamanho dos textos em cada periódico. Os textos de Veja são visualmente maiores do que os textos de Isto é.

TABELA 1  
Ocorrência das categorias atitudinais

Revista Categoria	Veja		Isto é	
Afeto	15	12%	5	9%
Julgamento	47	39%	14	26%
Apreciação	60	49%	35	65%
Total	122	100%	54	100%

Esses valores mostram que, tanto em Veja quanto em Isto é, a apreciação foi o modo preferencial de se avaliar, sendo que em Isto é essa opção se deu numa proporção maior, em 65% dos casos contra 49% em Veja. Lembrando o que Martin (2004a) aponta: apreciar “gera um efeito distante, formando mais uma comunidade de observadores do que de participantes reativos<sup>48</sup>” (p.328). Esse fato condiz com a tentativa, nos gêneros do domínio jornalístico, de se criar um aparente afastamento do que é divulgado, ou nos termos da área, na reportagem deve haver “imparcialidade”, “isenção”. Contudo, embora distante, apreciar ainda é avaliar.

Como apontado no capítulo de fundamentação teórica, o subsistema de atitude é a dimensão do sistema de avaliatividade que trata dos sentimentos, seja realizado como individual ou como institucionalizado, ressaltando-se que é traço inerente dos sentimentos a manifestação positiva ou negativa, por isso tornou-se relevante fazer a distinção de polaridade para cada uma das categorias de atitude.

---

<sup>48</sup> ... appreciating them (*things*) can have a distancing effect, forming more of a community of commenting observers than reactive participants.

TABELA 2  
Polaridade das categorias atitudinais

Categoria \ Revista	Veja		Isto é	
	+	-	+	-
Polaridade				
Afeto	20%	80%	40%	60%
Julgamento	17%	83%	64%	36%
Apreciação	40%	60%	47%	53%

A partir desses dados, uma primeira constatação a ser feita é que em Veja, em todas as categorias, as avaliações negativas são majoritárias. No caso de Isto é, a escolha por avaliar negativamente prevalece nas categorias afeto e apreciação, mas não na categoria julgamento. Uma das conclusões que pode ser destacada a partir desse fato é que nos textos de Veja os elementos do campo semântico educação são avaliados negativamente, inclusive o componente humano, já que há 83% de julgamento negativo. No caso de Isto é ocorre o inverso, 64% das avaliações por julgamento são positivas.

Uma vez quantificada a polaridade, foi pertinente refinar a análise no interior das categorias atitudinais, a fim de identificar os subtipos encontrados. Com isso foi possível precisar as maneiras pelas quais a voz autorais manifestaram atitude nos textos, e portanto os posicionamentos assumidos. Na revista Veja, considerando a categoria afeto, só houve realizações da modalidade *realis*, por meio dos grupos de felicidade/infelicidade, segurança/insegurança e satisfação/insatisfação. Nos textos de Isto é, além do afeto *realis*, foi encontrada uma realização de afeto *irrealis*, porém não foi identificada nenhuma manifestação do grupo felicidade/infelicidade.

TABELA 3  
Polaridade dos tipos de afeto

Revista Afeto		Veja		Isto é	
		+	-	+	-
Realis	Felicidade	0%	20%	0%	0%
	Segurança	7%	33%	0%	20%
	Satisfação	13%	27%	20%	40%
Irrealis		0%	0%	20%	0%

Como apresentado na tabela anterior, a disposição atitudinal afetiva das vozes autorais é manifestada negativamente nos grupos de textos de ambas as revistas, sendo que em Veja a margem é maior, 80%, contra 60% de Isto é. Internamente, na realização dos subtipos de afeto, observa-se em Veja um equilíbrio relativo entre as escolhas. A variação de afeto negativo vai de 20% a 33%. Nesse âmbito, o subtipo mais utilizado foi o de insegurança; seguido pelo subtipo insatisfação. Conforme Martin e White (2004) delimitam, os sentimentos do tipo segurança/insegurança dizem respeito ao bem estar eco-social, isto é, ao ambiente social no qual os participantes estão inseridos. A presença deste tipo de afeto na forma negativa sugere que a voz textual manifesta uma preocupação com o contexto social do qual faz parte. A forma negativa do tipo satisfação também aponta para uma inquietação diante das atividades realizadas em seu entorno, as quais reporta no texto. A forma infelicidade aparece em terceiro lugar, com 20% de realizações; o afeto assim manifestado indicia que mesmo de maneira menos frequente, a voz autoral expôs o seu descontentamento pessoal diante do que está avaliando, neste caso o campo educacional.

Nos textos da revista Isto é há uma preferência maior (40%) pela forma negativa do grupo satisfação, o que, por sua vez, acentua a atenção dada ao contexto social do qual os textos emergem. Dentre as outras subcategorias há um equilíbrio percentual, a cada uma coube 20% de realizações. Por outro lado, não houve nenhuma realização do grupo felicidade/Infelicidade, o que aponta para uma possível tentativa de isenção afetiva. Contudo, considerando o escopo atitudinal, é sabido que mesmo os sentimentos surgidos a partir de uma preocupação com o ambiente social, como segurança/insegurança e satisfação/insatisfação, são manifestações do sentimento

pessoal. Portanto, a presença subjetiva da voz autoral é marcada pelo seu posicionamento atitudinal afetivo em suas diferentes variáveis.

A segunda categoria atitudinal mais utilizada nos dois grupos de textos foi o julgamento. Esse modo de avaliar, como a própria definição restringe, refere-se exclusivamente a participantes humanos. Nos textos de *Veja* e *Isto é*, os participantes mencionados foram: professores, alunos (de escolas públicas e particulares), representantes do governo (presidente, ministro da educação, prefeito de município), outros profissionais envolvidos com educação (psicólogos e pesquisadores). No caso da revista *Veja*, 85% das avaliações judicativas se deram na forma negativa e somente 15% foram avaliações positivas. Nos textos de *Isto é*, em sentido contrário, foi identificada uma preferência por realizações positivas, 57% contra 43% negativa, no entanto a diferença entre um pólo e outro não é tão acentuada quanto em *Veja*.

Quanto às subcategorias de julgamento, tanto em *Veja* quanto em *Isto é* (somando-se as realizações positivas e negativas), a escolha majoritária foi pelo subtipo capacidade, naquela em 52% dos casos, nesta em 79%. Nos textos de *Veja* há uma distribuição maior de realizações por categoria, pelo menos no que tange às manifestações negativas. A subcategoria capacidade responde por 37% dos casos, com 28% a subcategoria propriedade vem em segundo lugar, em seguida vem veracidade, normalidade e tenacidade com 13%, 5% e 2% de realizações negativas respectivamente. Disso depreende-se que, nos textos de *Veja*, os participantes humanos foram julgados principalmente quanto a sua capacidade e quanto a sua conduta. Essas informações estão sumarizadas na tabela abaixo:

TABELA 4  
Polaridade dos tipos de julgamento

Revista Julgamento	Veja		Isto é	
	+	-	+	-
Polaridade	0%	5%	0%	7%
Normalidade	15%	37%	43%	36%
Tenacidade	0%	2%	7%	0%
Veracidade	0%	13%	0%	0%
Propriedade	0%	28%	7%	0%
Total	15%	85%	57%	43%

Embora a quantificação do número total de realizações judicativas seja relevante para que o contexto seja reconstituído e, por conseguinte, o posicionamento atitudinal seja delimitado, tendo em vista os objetivos desta pesquisa, foi necessário fazer um recorte na realização da categoria julgamento com o intuito de circunscrever as avaliações judicativas referentes ao professor. Assim tem-se que:

TABELA 5  
Ocorrência de julgamentos referentes ao professor

Revista Julgamento	Veja	Isto é
Total	47 (=100%)	14 (=100%)
Referentes ao professor	37 (=79%)	9 (=64%)

Nota-se que nos dois grupos de textos, o professor é o participante humano alvo da maioria das avaliações. Em Veja, 79% dos julgamentos são direcionados ao professor; em Isto é isso ocorre em 64% dos casos. A recorrência de avaliações de um mesmo elemento denota a ênfase a ele atribuída. Isto mostra que no contexto educacional brasileiro, tal qual configurado nos textos desses periódicos, ao professor é atribuído um papel de destaque. Para que seja possível compreender qual o posicionamento a respeito do professor, é necessário precisar a forma desse destaque, ou seja, se positiva ou negativa.



TABELA 6  
Polaridade dos julgamentos referentes ao professor

Julgamento \ Revista	Veja		Isto é	
	+	-	+	-
Polaridade	+	-	+	-
Valor absoluto	3	34	5	4
Valor em porcentagem	8%	92%	56%	44%

Como mostrado na TAB.6, nos textos de Veja do total de julgamento direcionados ao professor, em 92% das realizações a avaliação atitudinal foi negativa e em apenas 8% foi positiva. Em contrapartida, nos textos de Isto é ocorreu o processo inverso, ou seja, a maioria das avaliações judicativas foi positiva, 56% dos casos, e os 44% restantes foram avaliações negativas. Diante desses dados, observa-se que enquanto em Veja há uma grande distância entre as realizações positivas e as negativas, em Isto é há uma margem menor. Portanto, nessa fase da apresentação dos dados é notório que há nos textos de Veja uma disposição de julgar o professor negativamente, enquanto em Isto é há maior reserva quanto a essa escolha.

No sentido de circunscrever ainda mais como o professor é avaliado nos textos das duas revistas, a análise foi direcionada ao interior da categoria julgamento. Ao especificar os tipos de julgamento, é possível precisar o significado e as implicações desse tipo de atitude. Assim, na tabela abaixo, estão discriminadas tanto a quantidade de realizações de cada subtipo quanto à polaridade.

TABELA 7  
Polaridade dos tipos julgamentos referentes ao professor

Julgamento \ Revista	Veja		Isto é	
	+	-	+	-
Polaridade	+	-	+	-
Normalidade	0%	2%	0%	7%
Capacidade	5%	43%	43%	36%
Tenacidade	2%	0%	7%	0%
Veracidade	0%	13%	0%	0%
Propriedade	0%	35%	7%	0%
Total	100%		100%	

Tal como prevaleceu no quadro geral do julgamento, o subtipo capacidade também foi o modo preferencial de julgar o professor. Em Veja, o número de realizações por categoria é melhor distribuído, já em Isto é há uma concentração na capacidade, que responde por 79% das realizações judicativas, considerando-se as manifestações positivas e negativas. Por outro lado, nos textos da primeira revista a maioria das avaliações de capacidade, 43%, são negativas e apenas 5% são positivas; na outra revista 43% desse tipo de julgamento é positivo e 36% é negativo. Sobre os demais tipos de julgamento, na revista Veja o segundo tipo mais frequente foi o de propriedade, com 35% de realização, todas na forma negativa. Isto quer dizer que quanto a sua conduta ética e moral, em Veja, o professor foi avaliado negativamente em todos os casos. No que diz respeito ao julgamento por veracidade, também só houve realizações negativas referidas ao professor, correspondendo a 13% das manifestações. A normalidade e a tenacidade foram encontradas em apenas 2% dos casos cada uma, a primeira na forma positiva e a segunda no modo negativo.

No caso da revista Isto é, além das realizações referentes à capacidade, foram registradas ocorrências de julgamento de normalidade, propriedade e tenacidade, cabendo 7% a cada tipo, ressalvando-se que a primeira se restringiu ao polo negativo, enquanto que as outras duas ao polo positivo. Disso decorre que em Isto é, quando a conduta do professor e a sua disposição e persistência foram avaliadas, isso se deu de

modo positivo, porém quando ocorreu o destaque da figura do professor por causa de alguma situação particular isso foi realizado negativamente.

Depois de apresentada a categoria julgamento, é necessário que a apreciação seja explorada para que o quadro atitudinal se torne completo. Nos textos de Veja foram encontradas realizações de todos os subtipos de apreciação; em Isto é somente a composição não obteve nenhum registro. Dentre os elementos apreciados nos textos, foram mencionados, por exemplo, pedagogias de ensino, programas governamentais, instituições de ensino, o sistema educacional (cursos de formação, currículo, exames), a formação dos professores e a sua carreira etc.

TABELA 8  
Polaridade dos tipos de apreciação

Apreciação \ Revista	Veja		Isto é	
	+	-	+	-
Polaridade				
Reação	20%	47%	46%	26%
Composição	0%	3%	0%	0%
Valoração	17%	13%	5%	23%
Total	37%	63%	51%	49%

Novamente, confirma-se a preferência nos textos de Veja por avaliar negativamente; em Isto é, permanece o equilíbrio nas escolhas de polaridade, havendo uma leve inclinação para o polo positivo.

Das subcategorias realizadas, tanto em Veja quanto em Isto é houve uma preferência considerável pela variável reação. Somando-se as realizações positivas e negativas desse subtipo de apreciação, tem-se que nos textos da primeira revista foram encontradas 67% de manifestações; nos textos do outro periódico essa preferência é ainda maior correspondendo a 72% das avaliações apreciativas, sendo em Veja, 47% da apreciação por reação negativa e 20% positiva. Em Isto é ocorre o oposto, 46% é de reação positiva e 26% negativa. Tendo em vista que a variável reação é a que mais se

aproxima semanticamente da categoria afeto, a apreciação assim manifestada revela e enfatiza a presença subjetiva da voz autoral. Isto porque a reação mostra o que de alguma forma prendeu a atenção ou agradou a voz textual.

O segundo tipo de avaliação apreciativa mais realizada nos dois grupos de textos foi a valoração. Do total de casos dessa modalidade foram registrados 30% em Veja e 25% em Isto é. Diferente do que ocorreu com a categoria anterior, neste caso em Veja a maioria das realizações foi positiva, 17% dos casos, embora a distância percentual seja de apenas 4 pontos em relação aos 13% de registros negativos. Em sentido contrário, em Isto é 23% das realizações foram negativas e apenas 5% positivas. A apreciação por valoração mostra qual o valor social atribuído aos elementos avaliados. Dessa maneira, a apreciação assim manifesta delimita ainda mais o posicionamento atitudinal da voz textual. O terceiro tipo de apreciação só foi encontrado em Veja, e somente em 3% dos casos restrita à forma negativa.

### **3.2 Avaliações atitudinais em Veja e Isto é**

Avaliar por definição implica em posicionar-se, na medida em que qualidades, quer positivas quer negativas, são atribuídas ao objeto da avaliação. Sob o escopo do subsistema de atitude, a avaliação é compreendida como uma forma de expressar sentimentos, que é a manifestação por excelência da presença subjetiva do falante/escritor. A principal consequência de identificar os sentimentos expressos em um texto é a possibilidade de demarcar a opinião de quem fala/escreve. Se realizados na forma do afeto, os sentimentos revelam os interesses e opiniões pessoais; se, por outro lado, são realizados nas formas institucionalizadas como apreciação ou julgamento, eles revelam de qual lugar social esse texto emerge. Na verdade, apresentado como pessoal ou como institucionalizado, o importante é que “cada ato de avaliação expressa um sistema de valor comum, cada ato de avaliação se direciona para construir esse sistema de valor” (HUNSTON; THOMPSON, 2003, p.6)

Analisar a realização da atitude permite reconstituir não somente o contexto imediato, mas também em seu alcance mais abrangente. Entender como a língua foi organizada de modo a proporcionar determinadas avaliações permite, a um só tempo, entender os efeitos sociais dessas escolhas, tendo em vista que os textos não só realizam, mas também constroem o contexto (WHITE, 1998). Essas constatações são de particular importância tendo em vista o objeto de estudo desta pesquisa, isto porque os

textos aqui analisados são veiculados em revistas de circulação nacional com tiragens de milhares de exemplares. Mais do que isso, elas são posicionadas socialmente como referenciais na categoria de revistas semanais de informação. Por isso, nessa seção, a discussão dar-se-á considerando-se as informações geradas na realização das categorias atitudinais, a fim de se compreender os significados das atitudes nesse contexto particular.

### 3.2.1 Posicionamento atitudinal em Veja

#### A) Afeto

O mapeamento do afeto nos textos de Veja mostrou que essa categoria foi a menos utilizada nesse periódico. De certo modo, isso já era esperado tendo presente o gênero analisado, cuja função é, a priori, expandir as notícias sobre os fatos da semana considerados importantes, neste caso, relativos ao campo educacional. Desse modo, o excesso de manifestações afetivas poderia ser considerado inapropriado. Por outro lado, também por causa das particularidades do gênero e da mídia na qual ele é veiculado, a voz autoral tem mais opções para desenvolver a reportagem do que estruturá-la somente no conteúdo noticioso, sendo aceitável tecer comentários ao longo do texto. Em outras palavras, na reportagem de revista ao mesmo tempo em que não é recomendável a manifestação de ondas de emoção, a matéria não deve se tornar apenas uma repetição do que já foi noticiado em outros meios. Portanto, as escolhas linguísticas serão de extrema importância para que o texto atenda às demandas do domínio jornalístico sem afastar-se dos interesses do meio no qual é veiculado.

Considerando o total de realizações de afeto no conjunto de textos da revista Veja, é fato que o posicionamento atitudinal afetivo é majoritariamente negativo, como foi atestado na TAB.2. Contudo, para que seja possível compreender o sentido dessas avaliações é necessário mais do que quantificá-las, é preciso adentrar o co-texto dessas realizações.

Nos textos de Veja, o afeto foi construído de diferentes modos, abrangendo as três categorias da modalidade afeto realis. No subtipo segurança, que foi o mais utilizado, a voz autoral expressa sentimentos de surpresa e decepção como presenciado no seguinte trecho do texto “Fogueira Ideológica” (Ed. 2056).

- (1) Piora ainda mais o quadro saber que a iniciativa partiu de um grupo de professores, justamente de quem mais se espera o apreço à diversidade de opiniões. (Ed. 2056, L.9)<sup>49</sup>

No excerto acima, a voz textual deixa transparecer a sua decepção diante da atitude de um grupo de professores, que ao realizar um protesto queimaram livros no centro da cidade. Essa avaliação negativa está inscrita na realização do adjunto modal “justamente”, mas esse sentimento de surpresa diante do inesperado e até impensado comportamento daqueles professores, conforme sugerido pela voz autoral, não se concentra nesse item lexical. Considerando a natureza prosódica da avaliação, todo o trecho se torna avaliativo, o que, por conseguinte, se expande para todo o texto.

Na mesma reportagem, a voz autoral manifesta novamente surpresa na sua forma negativa. Se o protesto por si só surpreendeu a voz textual, mais ainda o fez o motivo do protesto.

- (2) A razão para a indignação dos sindicalistas também surpreende: eles protestavam contra o novo currículo escolar produzido pela Secretaria Estadual de Educação. (Ed. 2056, L.13)

Para a voz textual, é surpreendente que os professores se manifestem contra a proposta do governo de São Paulo de implantar um currículo único para escolas públicas daquele estado. Assim, a voz textual ao expressar seus sentimentos contrários ao protesto e favorável ao governo demarca a sua posição, o que é confirmado neste outro trecho do mesmo texto.

- (3) Não resta dúvida, portanto, sobre o mérito da iniciativa de São Paulo – e sobre a falta de razão do violento protesto do sindicato. (Ed. 2056, L.28)

O adjunto modal grifado no trecho contempla ao mesmo tempo uma avaliação positiva e uma negativa, ambas do subtipo satisfação/insatisfação. A primeira acontece quando o *trigger*, o elemento que desencadeia a emoção, é o governo de São Paulo (na

---

<sup>49</sup> Cada trecho extraído das revistas é referenciado ao final indicando a edição (Ed.) da reportagem e a linha (L.) onde a avaliação está situada no texto de origem.

verdade a iniciativa desse governo); a segunda acontece quando desencadeador é o protesto.

O segundo tipo de afeto mais utilizado na forma negativa e o primeiro mais acessado na forma positiva foi o tipo satisfação. Esse grupo de afeto diz respeito ao sentimento de realização ou frustração relacionado às atividades em que o avaliador está envolvido ou que participa como espectador. A forma positiva desse tipo de afeto encontrada nos textos de Veja reflete essa concepção, como mostrado no seguinte trecho:

- (4) Curiosamente, Jenny preferiu tornar-se professora de uma das piores escolas públicas de Nova York, onde vai enfrentar as condições mais adversas e ganhar menos. (Ed.2082, L.5)

Nesse trecho, a satisfação tem a ver com o fato curioso, que despertou o interesse da voz autoral, de uma jovem recém-formada com boas perspectivas no mercado de trabalho optar por trabalhar como professora em uma das piores escolas públicas de sua cidade. Esse sentimento de satisfação positiva é confirmado também no conteúdo semântico do processo relacionado a essa participante. Essa não foi a única opção dessa jovem, pois ela “preferiu” trabalhar nessa escola, foi uma livre escolha, mesmo sabendo que não seria uma situação fácil, já que terá que enfrentar “condições adversas” e “ganhar menos”. Em outras palavras, a atitude da jovem é representada como uma ação quase heróica; a voz autoral demarca esse posicionamento não somente no adjunto modal que inscreve a avaliação, mas pelas outras escolhas linguísticas que faz nesse trecho. Embora o cenário educacional descrito nessa reportagem não seja do Brasil, algumas questões remetem ao contexto brasileiro. O caráter comparativo da avaliação, conforme apontado por Hunston e Thompson (2003), é notadamente um recurso utilizado pela voz textual. A violência, lugar-comum nas escolas brasileiras, também é presenciada nas escolas de Nova York. O fato estranho causador da curiosidade à voz textual é a disposição daquela jovem em preferir trabalhar em uma escola com essa realidade adversa, diferente do professor brasileiro que não se sente atraído por essa realidade. Portanto, ao exaltar as qualidades da jovem professora de Nova York, a voz autoral desprestigia os professores brasileiros, o que será confirmado mais adiante quando este texto for retomado.

A satisfação na forma negativa é realizada nos textos de Veja manifestando sentimentos como desprazer e aborrecimento. No primeiro exemplo desse subtipo, vê-se expresso a insatisfação, o aborrecimento do avaliador ao constatar que as cobranças relativas aos problemas na educação são sempre atribuídas ao professor, avaliação que está centralizada no adjunto modal grifado.

- (5) E sobre quem recai a cobrança (...)? Sobre o professor, claro. (1950, L.53)

Nesse texto, o título, “Com a palavra o professor”, já sugere qual será a posição da voz textual. O título também sinaliza que como geralmente não é ouvido, agora haverá um espaço para que o professor tenha a palavra, que neste caso foi propiciado pelo livro da pesquisadora apresentado na reportagem. Ao comentar o livro, a voz autoral analisa o problema da educação como sendo gerado por vários fatores e não só por um sujeito social.

O outro sentimento relacionado ao grupo da satisfação negativa é o aborrecimento presenciado em dois momentos de um mesmo texto. O primeiro surge da insatisfação da voz textual ao constatar que, mesmo tendo diversas faltas, alguns professores não recebem nenhuma punição. A outra manifestação de aborrecimento provém de um caso específico, no qual o professor não deu nenhuma aula durante o ano. Nos excertos é possível perceber a realização dessa variante negativa do afeto.

- (6) ao faltar tanto, nenhum deles sofreu algum dano na carreira, perdeu o sono preocupado com uma eventual demissão, tampouco teve prejuízos financeiros. (Ed.2039, L.26-27)
- (7) Os fatos: neste ano, Moreno não deu uma aula sequer. (Ed.2039, L. 74)

No primeiro caso, a escolha ideacional invoca a avaliação atitudinal afetiva negativa por parte da voz autoral; já na segunda situação é a circunstância de maneira que inscreve a avaliação.

Embora em menor proporção, o grupo felicidade/infelicidade foi realizado duas vezes no texto “Com a palavra o professor”, acima mencionado, e vem corroborar a inclinação da voz textual em se apresentar solidária à situação dos professores conforme relatada no livro apresentado na reportagem. No exemplo (8) o sentimento é de antipatia diante do sistema de progressão continuada oferecido pela rede pública de ensino; no



exemplo seguinte, a voz textual expressa tristeza pelo fato de a “crise na educação brasileira” ser uma questão persistente, tanto é que se tornou de conhecimento de todos.

- (8) É evidente que ele não tem como ser a favor dessa medida. (Ed. 1950, L.53)
- (9) A crise da educação brasileira é antiga e seus principais motivos, tristemente conhecidos. (Ed. 1950, L.1)

No primeiro excerto, a voz textual toma como justificável o fato de o professor não ser a favor da progressão continuada, demonstrando não haver outra possibilidade considerando o contexto de aplicação da medida. Esse posicionamento é assinalado principalmente no item lexical grifado no trecho. No outro exemplo, é a circunstância de modo que inscreve o afeto como qualidade, expressando o sentimento da voz autoral.

## B) Julgamento

Na apresentação dos trechos de afeto na subseção anterior, foram antecipados alguns aspectos relacionados ao julgamento, na medida em que, em mais de um caso o *trigger* foi um acontecimento relacionado a uma ação humana. Dessa maneira, a contextualização requereu que se fizesse referência aos participantes humanos envolvidos. Esse tipo de situação é comum em se tratando de análise da atitude, visto que, como apresentado na FIG.6, há uma inter-relação natural entre as categorias atitudinais, sendo o afeto o núcleo comum. Nesta segunda etapa de comentário da avaliabilidade nos textos de Veja, o destaque será para o julgamento.

O julgamento foi a segunda categoria atitudinal mais utilizada nos textos de Veja, sendo a mais realizada na modalidade negativa. Por definição esse fato mostra que o posicionamento atitudinal negativo foi em relação aos participantes humanos; nos textos de Veja essa tomada de posição referiu-se principalmente à capacidade desses participantes, isto porque mais da metade das avaliações se enquadrava nessa categoria. O julgamento da capacidade exalta ou menospreza, conforme a opção positiva ou negativa de se avaliar, a habilidade e a competência de quem é avaliado. Em Veja, o

participante humano que mais foi avaliado por julgamento foi aquele identificado pela função social de professor. Antes, porém, de apresentar os trechos relativos ao professor é pertinente apresentar aqueles referentes aos outros participantes mencionados nos textos.

Além do professor, os outros participantes mencionados foram alunos do ensino básico, de escolas públicas e particulares, e estudantes do ensino superior do Brasil e do exterior. Os julgamentos atribuídos a eles são somente do tipo capacidade, como mostrado nos trechos abaixo:

- (10) (Jenny Tsai) Aluna brilhante do curso de ciências sociais em Harvard, uma das melhores universidades do mundo, ela recebeu três propostas de emprego antes mesmo da formatura, uma delas do Google. (Ed. 2082, L.2)
- (11) A pesquisa merece atenção por lançar luz sobre uma iniciativa bem-sucedida numa área em que países como o Brasil só têm colecionado (-cap, governantes) fracassos: atrair os profissionais mais talentosos para dar aulas – ainda que por apenas dois anos, tempo de duração do programa. (Ed. 2082, L.25)
- (12) Todas essas instituições decidiram apostar no Teach for America por uma razão simples: elas estão atrás dos bons alunos que vão parar lá. (Ed. 2082, L.38)
- (13) O programa, afinal, só aceita inscrições dos melhores da turma e, ainda assim, apenas 15% dos candidatos sobrevivem à peneira. (Ed. 2082, L.39)
- (14) ... a diferença entre os alunos da rede pública e os que vêm de escolas particulares. No caso dos egressos de colégios públicos, a média não passou de 42. A nota dos estudantes das escolas privadas ficou em 57. Essa desigualdade captada pelo Enem apareceu nos resultados do vestibular da Fuvest, divulgados há duas semanas. Entre os aprovados, 73% fizeram o ensino médio em uma escola particular – a maior proporção desses estudantes desde 2001. (Ed.1944, L.59-65)

Dos cinco trechos encontrados, nos quais outros participantes estão sendo avaliados, quatro são de um mesmo texto, intitulado “Mestres brilhantes”. Nesse texto, conforme antecipado no comentário referente ao exemplo (4), uma jovem estudante dos EUA tem suas qualidades positivas exaltadas. No excerto (10), o julgamento a respeito dela é inscrito por meio do epíteto “brilhante”. Essa estudante, que “preferiu” ser professora em vez de aceitar propostas de trabalho de empresas como Google, aderiu a um programa chamado *Teach for America*, o qual recruta os melhores alunos de Universidades conceituadas para lecionarem em escolas públicas daquele país; esses são

os mestres brilhantes representados na reportagem e não os professores brasileiros, ao contrário do que se poderia supor.

Com estatuto de comparação, a voz autoral nesse texto traça um paralelo entre os profissionais selecionados pelo “Teach for America” e os professores que lecionam na rede pública do Brasil. Isso pode ser confirmado no excerto (11), no qual ao mesmo tempo em que o programa de recrutamento de professores é elogiado, as ações do Brasil no sentido de “atrair os profissionais mais talentosos para dar aulas” são classificadas como “coleções de fracassos”. Nos excertos (12) e (13) é novamente ressaltada a capacidade positiva dos profissionais estadunidenses em detrimento dos profissionais brasileiros, já que a principal estratégia de construção textual é a comparação, o que coincide como uma das características da avaliação, mostrar uma realidade como é e como deveria ser.

No excerto (14) a comparação se dá entre alunos de escolas públicas e privadas. A voz textual mostra que a nota obtida no ENEM por aqueles estudantes foi inferior às destes últimos. Portanto, neste trecho estão presentes duas avaliações judicativas, uma positiva relativa à capacidade dos alunos de escolas privadas e outra negativa referente aos alunos de colégios públicos. Em suma, nos cinco excertos acima elencados, as avaliações positivas foram direcionadas aos alunos do programa estrangeiro e aos alunos de escolas privadas; ao passo que as avaliações negativas se referiram aos estudantes brasileiros, futuros professores, e aos alunos de escolas públicas.

Como mostrado na TAB.5, o professor é o alvo das avaliações em 79% das realizações judicativas, sendo que em mais de 90% dos casos o julgamento foi na esfera negativa. Portanto, na quase totalidade das vezes em que o professor foi avaliado isso se deu de forma negativa. As avaliações direcionadas a esse participante abrangeu todas as categorias de julgamento, considerando-se as realizações positivas e negativas.

No que diz respeito às avaliações referentes exclusivamente ao professor, a categoria mais utilizada foi a de capacidade, e também neste caso prevaleceram as realizações negativas. É fato que julgar negativamente por capacidade implica questionar as habilidades de uma pessoa em realizar algo. Para entender exatamente qual o sentido dessas escolhas quando referidas ao professor, é importante compreender qual o conteúdo semântico dessas realizações. Assim, os excertos abaixo são apresentados para que seja delineado no que consistiu o julgamento por capacidade direcionado aos professores:

- (15) 3% deles (professores) foram reprovados em testes básicos das áreas em que pretendiam lecionar, entre elas matemática, português e física. (Ed. 2063, L.5-6)
- (16) Boa parte dos 27% restantes, esses aprovados, passou raspando ( Ed. 2063, L.7-8)
- (17) Há pelo menos três décadas o padrão dos candidatos vem caindo e não é raro que nem todas as vagas sejam preenchidas no fim de um concurso desse tipo, como acontece mais uma vez agora. (Ed. 2063, L.9-11)
- (18) ... apenas 0,8% dos candidatos conseguiu responder a questões elementares de geometria e álgebra – 34 dos 4 352 candidatos que se inscreveram. (Ed. 2063, L.13-14)

Nesse primeiro grupo de julgamentos de capacidade (15-18), as realizações pertencem ao mesmo texto, por essa razão em todos há um ponto em comum, a saber, a competência do professor para realizar suas funções é questionada. O argumento utilizado para sustentar esse questionamento é o fato de a maioria dos professores que se submeteram a um concurso ter sido reprovada. Por si só essa afirmação não seria avaliativa, porém a voz textual ressalta que eles foram reprovados em testes considerados “básicos”. Aos candidatos aprovados, ao contrário do que se poderia esperar, não é realizado um julgamento positivo; para a voz textual a aprovação foi insuficiente para demonstrar a capacidade dos professores em exercer o seu trabalho a contento.

- (19) Salvo raras exceções, eles despejam nas escolas gente sem o domínio básico das matérias que vai lecionar. (Ed. 2063, L.21-22)
- (20) Ela mostra que em países de mau ensino os aspirantes a professor pertenciam, na escola, ao grupo dos 30% com as piores notas ... (Ed. 2063, L.25-26)
- (21) O típico brasileiro que opta por ser professor de escola se enquadra justamente no primeiro caso, conforme reforçam dados de uma pesquisa da Unesco. Ele vem de família em que os pais não chegaram ao fim do ensino fundamental, estudou em colégio público e procura, antes de tudo, um vestibular mais fácil e um curso mais barato. Também está motivado pela possibilidade de uma carreira estável no setor público. (Ed. 2063, L.24-34)
- (22) Há ainda um segundo tipo, que entra numa faculdade de matemática ou física sonhando tornar-se cientista, mas, na ausência de uma perspectiva concreta, termina na licenciatura. (Ed. 2063, L.34-36)

O segundo grupo de avaliações judicativas (19-22) referentes à capacidade trata dos futuros professores e do perfil daqueles que optam por essa profissão. As escolhas lexicais no trecho (19) deixam entrever a avaliação negativa direcionada aos professores

formados em determinadas instituições de ensino superior, isto porque, segundo a voz autoral, essas instituições não capacitam pessoas para serem professores, elas na verdade “despejam” nas escolas profissionais sem a competência necessária para lecionarem. Os poucos que estão bem preparados são avaliados como “raras exceções”. O processo verbal despejar nesse caso tem o significado aproximado de desaguar, derramar o conteúdo de algo, que nesse contexto assume um sentido pejorativo. Para Martin e White (2005) termos pejorativos encerram em si avaliações negativas.

Nos outros excertos (20-22), a voz textual mostra o perfil das pessoas que geralmente optam por ser professor. A imagem construída desses sujeitos é extremamente negativa, os dois primeiros casos mostram pessoas com histórico de fracasso escolar desde o ensino básico, que optam pelo magistério por considerarem mais fácil passar no vestibular para cursos dessa área. O último excerto descreve o perfil de um sujeito que não tinha inicialmente a intenção de ser professor, porém por não conseguir alcançar seus objetivos “termina na licenciatura”, ou seja, tornar-se professor representou um fracasso na vida dessas pessoas. Nos trechos acima é notória a avaliação negativa tanto do profissional quanto da profissão. A voz autoral questiona a capacidade e o valor social da profissão, tem-se então nestes casos um cruzamento de avaliações judicativas e apreciativas.

Quanto à capacidade positiva referente a professores, como será exemplificado nos trechos a seguir, essa modalidade de julgamento foi utilizada apenas para casos pontuais, que se constituíram em exceções dentro do grande grupo de professores do Brasil.

- (23) O que explica parte do sucesso de duas escolas de origens tão distintas é uma característica comum entre elas: ambas contam com um quadro de professores de alto nível, uma raridade no ensino médio brasileiro. ( Ed.1944, L.15)
- (24) Mas, além de trabalhar com o dobro da carga horária média das escolas brasileiras e ter boa infra-estrutura, 70% de seus professores possuem mestrado ou doutorado. (Ed.1950,L.129-130)

No excerto (23) é confirmado que esses professores avaliados positivamente são uma exceção, já que, segundo a voz textual, professores com essa formação são “uma

raridade” no ensino médio brasileiro. Novamente, no excerto (24) o julgamento positivo é direcionado para casos que fogem à regra geral.

O segundo tipo de julgamento mais utilizado foi o de Propriedade, isto é, julgamentos que se referem à conduta moral e ética da pessoa avaliada. A totalidade das realizações desse tipo, foi negativa, conforme mostrado no TAB.7. Esse fato mostra que à conduta do professor só foram atribuídos valores negativos. Para precisar o significado dessas avaliações, será necessário analisar o ambiente que circunscreve esses julgamentos.

- (25) Piora ainda mais o quadro saber que a iniciativa partiu de um grupo de professores, justamente de quem mais se espera o apreço à diversidade de opiniões. (Ed. 2056, L.8-9)
- (26) Os responsáveis pelas labaredas são da Apeoesp, o maior sindicato de professores de São Paulo. (Ed. 2056, L.10)
- (27) Enquanto os livros desapareciam com o fogo, eles gritavam: "Quei-ma, quei-ma!". (Ed. 2056, L.12)
- (28) O currículo contra o qual eles se posicionam é um documento que organiza o conteúdo a ser transmitido aos alunos da rede pública – com metas estabelecidas para cada aula do ano. (Ed. 2056, L.16]
- (29) Não resta dúvida, portanto, sobre o mérito da iniciativa de São Paulo – e sobre a falta de razão do violento protesto do sindicato. (Ed. 2056, L.29]
- (30) A fogueira dos sindicalistas sinaliza que a preocupação central deles é a política e não a formação dos alunos. (Ed. 2056, L.36]

Os trechos de (25-30) contemplam avaliações judicativas severas em relação ao comportamento dos professores integrantes de um sindicato da categoria. No excerto (25) a voz textual não só reprova a atitude dos professores como condena o fato de eles não agirem de maneira condizente com o papel social a eles atribuído. Essa reprovação é reafirmada no fragmento seguinte, no qual o item lexical grifado assume o sentido aproximado ao da palavra culpado, ou seja, sendo a ação condenada, os “responsáveis” são na verdade os “culpados” por sua realização. No trecho (27) o julgamento é invocado a partir da apresentação do comportamento dos sindicalistas durante o protesto. A voz textual sugere que eles estavam se comprazendo com a queima dos livros. No excerto (28), ao apresentar positivamente o currículo proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo, o motivo do protesto, a voz autoral se posiciona contrária à ação dos professores. Por conseguinte, ao desqualificar o protesto, classificando-o de

“violento” e sem razão de ser (29), a voz textual novamente condena o comportamento dos professores. Por fim, no trecho (30) não só o motivo do protesto é desqualificado, mas a própria legitimação do movimento sindical é questionada, isto é, para a voz autoral, como professores os sindicalistas deveriam se preocupar com o ensino e com a aprendizagem, contudo, conforme a interpretação do protesto mostrada na reportagem, as intenções e objetivos do sindicato são outros.

O terceiro tipo de julgamento mais acessado, quando o professor foi o participante avaliado, foi do grupo veracidade com 13% de realizações, de acordo com o exposto na TAB.7. Também o total de avaliações desse grupo foi negativo. Tendo em vista que os julgamentos por veracidade dizem respeito à honestidade (no sentido de se comprometer com a verdade) de quem é avaliado, este fato quer dizer que os professores foram avaliados como desonestos em alguns casos.

- (31) São vários os casos de alunos que mal recordam a fisionomia de seus supostos mestres. (Ed.2039, L.17)
- (32) ...ao faltar tanto, nenhum deles sofreu algum dano na carreira, perdeu o sono preocupado com uma eventual demissão, tampouco teve prejuízos financeiros. Isso porque todos agiram rigorosamente dentro da lei. No caso das faltas médicas, os servidores públicos estaduais, incluindo os professores, podem apresentar um novo atestado dia sim, dia não. (Ed.2039, L.28-34)
- (33) Pergunte a qualquer funcionário do edifício Catanduva Center Comercial a opinião sobre o advogado José Roberto Gabas, 54 anos, e ele invariavelmente será descrito como um sujeito sério e assíduo no trabalho. Faça a mesma pergunta na Escola Estadual Doutor Nestor S. Bittencourt, de Catanduva, interior de São Paulo, e a resposta será algo bem diferente disso. Gabas é mais lembrado por lá como o professor de educação física que quase nunca aparece para dar aula. Alguns de seus alunos mal recordam sua fisionomia. "Praticamente não vimos o professor o ano inteiro. Ficamos com uma substituta", diz Amanda Carobeno, estudante de 14 anos. Neste ano, ele faltou 108 vezes, em 72 delas alegando algum problema de saúde. Segundo os atestados médicos, Gabas sofre de transtorno bipolar, uma doença psiquiátrica causadora de variações de humor. (Ed.2039, L.38-50)
- (34) Em relação à carreira de 31 anos como professor do estado, ele já se viu motivado. Foi de dez anos para cá que Gabas se tornou o rei das faltas e licenças. (Ed.2039, L.60-61)
- (35) A assiduidade num emprego contrasta com a ausência no outro. Os fatos: neste ano, Moreno não deu uma aula sequer. Em 59 vezes, justificou sua ausência com uma variedade de atestados médicos. (Ed.2039, L.72-75)
- (36) Quanto a isso, ele é evasivo... (Ed.2039, L.81)

Do excerto 31 ao 36, é questionado se as razões apresentadas pelos professores para justificarem as suas atitudes são verdadeiras. No primeiro caso, o epíteto grifado

inscreve a avaliação negativa da voz autoral quanto à validação da posição de professor assumida por alguns profissionais. A questão posta pela voz autoral é: são essas pessoas realmente professores daqueles alunos já que quase não comparecem para lecionar? No trecho (32), o questionamento refere-se à autenticidade das justificativas apresentadas pelo professores para faltarem, isto é, problemas de saúde. No trecho seguinte, a voz textual apresenta dois personagens, um advogado e um professor, o primeiro assíduo no trabalho, o outro ausente. Na verdade, esses dois sujeitos são a mesma pessoa. Com essa estratégia argumentativa, a voz autoral desqualifica as razões apresentadas por esse professor para justificar suas faltas, ou seja, a voz textual sugere que o professor mente para não dar aulas. A questão é: se ele pode ir trabalhar como advogado, por que não vai lecionar? Ainda sobre o mesmo professor, no excerto (34) a voz autoral utiliza uma metáfora lexical para se referir a ele, sinalizando que as justificativas de falta e, por conseguinte, os atestados podem ser falsos, dada a quantidade excessiva apresentada.

No trecho (35), a voz autoral apresenta o caso de outro professor que também trabalha em dois empregos, à semelhança da situação anterior, ele é assíduo em seu outro emprego, mas é ausente como professor. Neste caso, esse professor não ministrou nenhuma aula, isso foi possível por causa dos atestados que apresentou para justificar suas faltas. Novamente, a voz textual questiona a autenticidade dessas justificativas. Isso é comprovado no trecho seguinte que mostra o professor incapaz de dar uma explicação contundente.

Os outros dois subtipos de julgamento restantes, normalidade e tenacidade, tiveram apenas 2% de realização, o primeiro na forma negativa e o segundo na forma positiva. Isto quer dizer que adicionalmente foram encontradas avaliações que deram destaque negativo às condições do professor (normalidade), assim como foram encontradas avaliações que se referiram positivamente à persistência e determinação do professor. Isso pode ser visto nos seguintes exemplos:

(37) O livro também traz uma série de idéias recorrentes que se impõem no cotidiano da sala de aula, tornando o professor um grande bode expiatório das mazelas do ensino. (Ed.1950, L.40)

(38) ... a maior parte dos professores, a despeito de suas próprias deficiências, se empenha em fazer o melhor possível. (Ed.1950, L.132)

No exemplo 37, o professor é avaliado como alguém que se encontra em uma situação não habitual, desfavorável, uma vez que ele foi o apontado como o culpado



pela realidade problemática da educação no Brasil. No fragmento (38) há um julgamento positivo da disposição do professor em se esforçar por realizar sua função a contento, ou seja, a sua firmeza de propósito é exaltada neste trecho.

### C) Apreciação

A categoria atitudinal mais utilizada no grupo de textos de Veja foi a apreciação. As avaliações nessa categoria são a respeito de produtos do trabalho humano, fenômenos naturais e estados de coisas (WHITE, 2004). Isto significa que, ao avaliar por apreciação, o objeto principal de avaliação não é um participante humano<sup>50</sup>, muito embora os efeitos de seus comportamentos possam ser apreciados assim como suas qualidades estéticas.

Martin (2004) aponta dois possíveis efeitos da apreciação, o primeiro seria um efeito distante, já que se referir a coisas e processos é menos reativo do que avaliar pessoas; o segundo seria a possibilidade de utilizar a apreciação como um recurso para contextualizar o afeto e o julgamento nos textos. No caso dos textos de Veja, uma análise atenta irá mostrar que o principal efeito presenciado foi a contextualização das outras categorias atitudinais. O primeiro fato que indicia essa tendência é a pouca diferença percentual entre as realizações judicativas e as apreciativas, apenas 10%, ou seja, o avaliador utiliza um pouco mais de apreciação, mas não se isenta de julgar participantes humanos em uma proporção considerável de 39%. O segundo fato se revela quando da interpretação das realizações apreciativas, o que de certa forma já foi antecipado durante os comentários sobre as realizações do julgamento mostrados na subseção anterior, visto que para interpretar algumas avaliações judicativas foi necessário mencionar o efeito dos comportamentos humanos, logo, indiretamente a apreciação estava sendo referenciada.

Como mostrado na TAB.2, a maior parte das apreciações em Veja foi realizações negativas. No sentido de delimitar o significado dessa constatação é importante identificar em que contexto se deu, ou seja, é necessário refinar a análise em

---

<sup>50</sup> O termo participante é aqui utilizado conforme a acepção da LSF, que faz a diferença entre participantes humanos (participantes conscientes) e outros tipos de participante como, por exemplo, animal, objeto, uma abstração etc.

direção às subcategorias apreciativas. Desse modo, é pertinente comentar cada uma delas.

Encontradas em 67% dos casos, considerando as avaliações positivas e negativas, a variável reação foi a mais utilizada. À forma negativa coube a maioria das realizações. A seleção de excertos abaixo elencados exemplifica o uso dessa modalidade de apreciação.

- (39) Piora ainda mais o quadro saber que a iniciativa partiu de um grupo de professores, justamente de quem mais se espera o apreço à diversidade de opiniões. (Ed.2056, L.8-10)
- (40) Não resta dúvida, portanto, sobre o mérito da iniciativa de São Paulo e sobre a falta de razão do violento protesto do sindicato. (Ed.2056, L.29)
- (41) Poucos fatores influenciam tanto o desempenho de um aluno em sala de aula quanto o nível de seu professor. Por essa razão, é especialmente preocupante o que mostra um levantamento recente feito com base no desempenho de 260 000 professores em concursos públicos de quatro das maiores redes de ensino do país... (Ed.2063,L.1-4)
- (42) Não surpreende o fato de o número de professores especializados nas áreas em que lecionam estar muito aquém do necessário. (Ed. 2063, L.41)
- (43) Curiosamente, Jenny preferiu tornar-se professora de uma das piores escolas públicas de Nova York... (Ed. 2082, L.6)
- (44) A fragilidade na formação dos jovens vindos da rede pública é um sinal de que o sistema de cotas que o governo federal quer implantar nas universidades para esses alunos é no mínimo temerário. (Ed. 1944, L.65)
- (45) A formação dos docentes é deficiente... (Ed. 1950, L.35)
- (46) Trata-se de uma escola pública – pertencente, portanto, a um grupo que apresenta resultados médios sofriteis no exame. (Ed. 1950, L.127)
- (47) Nesse caso, os professores brasileiros também patinam, antes de tudo por um motivo básico: muitos deles cultivam o estranho hábito de não aparecer para dar aula. (Ed. 2039, L.9)

O primeiro grupo de excertos contempla apreciações por reação negativa. O primeiro caso é exemplar da função de contextualização atribuída à apreciação, já que ao se retomar os excertos (1) e (25), constata-se que se trata do mesmo fragmento, porém os diferentes ângulos de análise mostram que há as três modalidades de atitude sendo realizadas. A apreciação consistiu da reação pelo impacto negativo causado diante da descoberta de que a queima dos livros foi praticada por professores, percebe-se então que a manifestação apreciativa favoreceu também o surgimento de um

juízo, na medida em que um comportamento humano foi avaliado; da mesma maneira a apreciação do evento revelou a decepção do avaliador diante da sua descoberta. Vale ressaltar que no caso do afeto e da apreciação a atitude foi inscrita ao passo que o juízo se realizou de forma indireta.

O exemplo (40) contempla duas avaliações apreciativas, uma que se refere ao valor social do protesto, que segundo a voz textual não teve razão de ser; a outra avaliação trata-se de uma reação diante do mesmo evento avaliado como violento. Esse exemplo coincide com o excerto (29), porém naquele momento foi destacada a reprovação ao comportamento dos sindicalistas. Percebe-se então a inter-operação entre as categorias atitudinais.

O exemplo (41) também contém duas avaliações apreciativas, porém desta vez ambas são da mesma natureza, embora uma manifeste o impacto da voz textual diante do resultado do levantamento e a outra mostre a qualidade do desempenho dos professores. O exemplo (42) manifesta uma forma alternativa de expressar a avaliação negativa, isto porque o avaliador, em vez de usar uma forma intrinsecamente negativa, opta por negar um processo que também poderia ser positivo caso não estivesse acompanhado da negação gramatical. O trecho (43), coincidente com o de número (4), apresenta uma forma amplificada da apreciação, já que a qualidade da escola não é apenas ruim, ela “é uma das piores”. Aqui novamente a apreciação está servindo de base para o afeto realizado nesse fragmento.

O diferencial do exemplo (44) é a inscrição da apreciação por meio da nominalização de uma qualidade, a qual expressa o impacto da voz textual diante da formação dos alunos de escolas públicas. O exemplo (45) também se refere à formação, desta vez não dos alunos, mas dos próprios professores, apreciada como “deficiente”. Neste caso está subjacente uma avaliação de pessoa. No excerto (46) é realizada apenas uma apreciação, cujo avaliado são os resultados das escolas públicas. Por fim, no último exemplo desse grupo mais uma vez é realizada uma apreciação, que também engendra um juízo do comportamento humano.

As apreciações por reações positivas, isoladamente, responderam por 20% das avaliações apreciativas nos textos de Veja. Os trechos a seguir são representativos desse subtipo, lembrando que a reação abrange as avaliações do que chamou a atenção do avaliador (impacto) ou do que lhe agradou (qualidade). Assim, esse tipo de apreciação mostra a disposição da voz autoral no texto em relação aos itens avaliados.

- (48) Para jovens como a americana Jenny Tsai, 23 anos, não faltam boas oportunidades de trabalho. Ao contrário. Há excesso delas. (Ed.2082, L.2)
- (49) ...ela recebeu três propostas de emprego antes mesmo da formatura, uma delas do Google. (Ed.2082, L.4)
- (50) ...ambas contam com um quadro de professores de alto nível, uma raridade no ensino médio brasileiro. (Ed.1944, L.15)
- (51) Além de um bem formado quadro de professores, ela exhibe modernos laboratórios de ciências e um computador para cada três estudantes – infra-estrutura que passa longe da rede pública de ensino. (Ed.1944, L.39-40)
- (52) O exemplo da Escola Joaquim Venâncio, do Rio de Janeiro, a terceira colocada no Enem deste ano, é eloqüente. (Ed. 1950, L.126)

No excerto (48), tem-se o significado ideacional por meio da função lógica realizando a avaliação apreciativa. Esse trecho é outro exemplo de como a apreciação pode contextualizar as outras formas de atitude, pois ao mesmo tempo em que avalia positivamente o fato de a jovem ter muitas oportunidades de trabalho, é subjacente um julgamento positivo dessa participante. No exemplo (49), novamente é a função lógica que sinaliza a reação positiva reafirmando a avaliação positiva da jovem. No caso seguinte, a apreciação é realizada pelo recurso de nominalização de qualidade, atribuindo um valor positivo ao quadro de professores. Também neste exemplo se encerra um julgamento positivo. No excerto (51), é o léxico descritivo que compõe a avaliação positiva dessa escola pública que difere das outras escolas do mesmo sistema. O exemplo (52) trata da mesma escola apresentada no excerto anterior, embora não seja o mesmo texto, a atitude positiva em relação a essa escola é, neste caso, inscrita pelo atributo “eloqüente”, que, observado num contexto estendido, revela que essa escola, por receber mais recursos, sempre se destaca alcançando melhores resultados.

A segunda categoria apreciativa mais utilizada, somando-se as avaliações positivas e negativas, foi a valoração, com 30% de realização; desse total a maior parte foi na forma positiva. Esse modo de apreciar revela o valor social atribuído às coisas, conforme os valores institucionalizados do avaliador, ou seja, a perspectiva neste caso não é mostrada apenas como sendo individual, mas como pertencente a um grupo social. Os trechos abaixo listados exemplificam a realização dessa modalidade de apreciação. Primeiro serão apresentadas as formas positivas depois as negativas.

- (53) Não resta dúvida, portanto, sobre o mérito da iniciativa de São Paulo (Ed. 2056, L.29)
- (54) Com o novo currículo, os professores passam a estar mais sujeitos à cobrança sobre o que ocorre em sala de aula e terão, finalmente, de se pautar por um objetivo mensurável. Esse é um cenário que favorece o ensino de qualidade. (Ed.2056, L.34-35)
- (55) A pesquisa merece atenção por lançar luz sobre uma iniciativa bem-sucedida numa área em que países como o Brasil só têm colecionado fracassos... (Ed. 2082, L.23)
- (56) A pesquisa, pioneira no Brasil, ouviu 1.172 professores em todo o país... (Ed. 1950, L.22)
- (57) A discordância não diminui o valor da pesquisa. Ao contrário, mostra que ela pode ser uma ferramenta importante. (Ed. 1950, L.108)
- (58) O grande mérito de *O Professor Refém* não está no "acerto" ou "erro" do diagnóstico. (Ed. 1950, L.108)
- (59) (o mérito) Está em dar voz aos profissionais responsáveis por colocar em prática a política educacional para que eles apontem suas dificuldades e dêem opinião sobre temas a respeito dos quais não são normalmente chamados a se manifestar. (Ed. 1950, L.109-112)
- (60) A melhor constatação de *O Professor Refém* é que a maior parte dos professores, a despeito de suas próprias deficiências, se empenha em fazer o melhor possível. (Ed. 1950, L.131)

No primeiro exemplo, a voz textual aprecia a iniciativa do governo de São Paulo atribuindo-lhe um valor positivo, o que foi inscrito por meio item lexical “mérito”, que em si encerra uma semântica positiva. No excerto seguinte, avaliação é invocada pela identificação do significado ideacional, neste caso ao mesmo tempo em que se realiza a apreciação positiva do currículo emerge uma avaliação negativa do sistema educacional, o qual não fiscaliza como deveria o que ocorre no ambiente das salas de aula. Há também uma avaliação negativa do professor, já que eles precisam ser “cobrados” sobre as suas atividades em aula. O excerto seguinte destaca a importância de uma pesquisa que mapeia os professores com maior índice de absenteísmo em São Paulo. Do exemplo (55) ao (60), um mesmo elemento é alvo das apreciações do avaliador, a saber, o livro “o Professor refém”, que relata uma pesquisa sobre a opinião dos professores brasileiros a respeito dos problemas na educação no Brasil. Nesse texto, a voz textual tece unicamente avaliações positivas sobre o livro. Mesmo quando apresenta posicionamentos contrários ao resultado da pesquisa, ela ressalta quais seriam os

méritos do livro, como ocorre dos excertos (57) a (59). No trecho (56), mostra a importância, o valor social da pesquisa retratada no livro. No excerto (57) é reiterado o valor positivo atribuído ao livro “O Professor refém”.

Se por um lado, a valoração positiva exalta o valor social do elemento avaliado; em sentido contrário o faz a valoração negativa, que diminui ou nega a importância do avaliado. Isso será demonstrado nos seguintes exemplos:

- (61) Livros em chamas remetem a períodos de obscurantismo na história. Foi assim na Inquisição, cinco séculos atrás, quando obras contrárias à doutrina da Igreja Católica eram queimadas em praça pública. Essa também foi uma prática dos nazistas. Em doze anos no poder, eles carbonizaram milhares de volumes em macabras cerimônias noturnas em que as chamas produzidas pelo papel queimando-se eram luzes que anunciavam as trevas da intolerância. Poucos dias atrás, a cena de uma fogueira de livros, no centro da cidade de São Paulo, ecoou esses tempos sombrios. O episódio, por si só, já chamaria atenção. (Ed.2056, L.1-7)
- (62) A pregação ideológica do sindicato não tem confirmação nas pesquisas. (Ed. 2056. L.23)
- (63) Outra questão, igualmente preocupante, se deve ao fato de a carreira de professor não conseguir mais atrair os bons alunos. (Ed. 2063, L.24)
- (64) Pesquisas mostram que escolas no mundo todo falham nessa missão básica, a de recrutar profissionais de alto nível, basicamente por não fazer da sala de aula "um ambiente desafiador". (Ed. 2082, L.66-68)
- (65) A fragilidade na formação dos jovens vindos da rede pública é um sinal de que o sistema de cotas que o governo federal quer implantar nas universidades para esses alunos é no mínimo temerário. (Ed. 1944, L.67)
- (66) A crise da educação brasileira é antiga e seus principais motivos, tristemente conhecidos. Os equivocos das políticas governamentais, a negligência em relação ao ensino fundamental, o descuido quanto à qualidade, o vergonhoso atraso do Brasil são temas de trabalhos de especialistas respeitados. (Ed. 1950, L. 1-4)

O primeiro excerto desse segundo grupo de apreciação valorativa contextualiza a realização das outras categorias atitudinais, isto porque o léxico descritivo constrói uma avaliação extremamente negativa do protesto realizado pelos professores do sindicato de São Paulo. O protesto é comparado a eventos históricos notoriamente repudiados pela humanidade, como o nazismo e a inquisição. Ao apresentar o protesto dos professores nesses termos, a voz textual a um só tempo realiza a valoração negativa do episódio, julga negativamente o comportamento dos manifestantes e também deixa transparecer a sua disposição afetiva diante dos acontecimentos. No exemplo (62), essa avaliação

negativa é reiterada pela negação do discurso do outro. No excerto (63), o elemento avaliado é a profissão de professor, valorada como incapaz de atrair os bons alunos. Nota-se aí um julgamento negativo implícito daqueles que optam por ser professor; pela lógica, se a profissão não atrai os bons alunos, os que restam são os maus alunos. O excerto seguinte (64), embora se trate de um texto diferente, a questão é a mesma, ou seja, a desvalorização da profissão de professor. Desta vez a incapacidade é atribuída às escolas que não conseguem “recrutar profissionais de alto nível”. No exemplo (65), o alvo da apreciação negativa é o sistema de cotas proposto pelo governo, que é avaliado como “temerário” e com isso tem seu valor social negado. A seleção lexical inscreve um quadro apreciativo altamente negativo da situação da educação no Brasil, já que todos os itens lexicais escolhidos para se referir a essa situação têm semântica negativa.

Da variante apreciativa composição só foi encontrada uma realização, que corresponde a 3% das avaliações da categoria apreciação registradas nos textos de Veja. Esse único exemplar foi realizado na forma negativa abaixo apresentado:

(67) O currículo contra o qual eles se posicionam é um documento que organiza o conteúdo a ser transmitido aos alunos da rede pública – com metas estabelecidas para cada aula do ano. (Ed. 2056. L.16-17)

Nesse excerto, são avaliadas positivamente as propriedades composicionais do currículo quanto a sua organização, apresentado como um documento equilibrado e bem estruturado. Mais uma vez a apreciação está contextualizando a realização de outras formas de atitudes, uma vez que a avaliação positiva do currículo desqualifica o motivo do protesto realizado pelos sindicalistas.

### 3.2.2 Posicionamento atitudinal em Isto é

#### A) Afeto

A realização do afeto representou 9% da avaliação atitudinal nos textos de Isto é. Portanto, foi a categoria menos utilizada. Isto significa que a voz textual nesse grupo de textos se posiciona de forma comedida na manifestação de seus sentimentos pessoais.

Assim como em *Veja*, a maior parte das realizações afetivas foi de caráter negativo, abrangendo as subcategorias segurança e satisfação; as realizações positivas foram encontradas no subtipo satisfação e na modalidade irrealis; não houve registro do grupo felicidade/infelicidade. Para compreender os significados gerados pela manifestação dessas avaliações afetivas, é importante analisar o conteúdo de suas realizações, abaixo elencadas:

- (68) Demorou, mas parece que o presidente Lula se deu conta disso. (Ed.1957, L.4)
- (69) Mas há problemas. (Ed.2006, L.43)
- (70) Melhor: 60% dos professores têm doutorado ou mestrado no currículo e 30%, especialização. (Ed.2006, L.42)
- (71) Não seria utopia? (Ed.1957, L.15)
- (72) É lá que, se tudo der certo, como prevê Lula, o Brasil terá educação de Primeiro Mundo. (+incl Ed.1957, L. 21-22)

No primeiro exemplo de afeto (68), a voz textual expressa impaciência e aborrecimento, porque considera que o Presidente da República demorou a atribuir importância à educação. Esse sentimento de aborrecimento sinaliza para uma avaliação negativa do presidente, o que pode ser confirmado na análise do julgamento. O trecho (69), para ser mais bem compreendido deve ser interpretado considerando também o seu co-texto. Recorrendo-se ao texto de onde foi extraído esse fragmento, é possível esclarecer que, se por um lado a voz autoral avalia positivamente o quadro de professores do Cefet-SP, por outro mostra a sua insatisfação ao constatar que a infraestrutura da escola não é adequada. No excerto (70), a voz textual mostra-se impressionada com a quantidade de professores pós-graduados lecionando naquela escola pública. No excerto seguinte, a atitude invocada revela a desconfiança do avaliador em relação às metas do governo. Nesse contexto, o item lexical “utopia” é entendido como sinônimo de ilusão, sonho, algo que talvez não seja possível de realizar; a forma interrogativa da proposição ratifica o sentimento de incerteza da voz autoral. Por fim, o último excerto de avaliação atitudinal contempla o único exemplar de afeto irrealis encontrado nos dois grupos de textos, mostrando a expectativa futura do avaliador em relação à execução do programa governamental.



## B) Julgamento

Em Isto é, a segunda categoria atitudinal mais utilizada foi o julgamento, ressaltando-se que a maior parte das realizações se concentrou no pólo positivo. Isto quer dizer que aos participantes humanos prevaleceram as avaliações positivas. A maioria dessas avaliações judicativas referiu-se à capacidade desses participantes. As demais categorias presentes nos textos representaram 7% de realização cada uma. Não houve registro da categoria veracidade. Do total de julgamentos assinalados nos textos, 64% referiu-se ao professor. Portanto, ele foi o participante humano que recebeu maior destaque, em sua maioria positivo (56%). Antes, porém, de apresentar as realizações referentes a esse participante, serão mostradas as avaliações direcionadas a outros participantes.

Além do professor, os outros participantes julgados por capacidade positiva são os alunos de um colégio particular e uma pesquisadora da área de educação:

- (73) Seus estudantes alcançaram uma média de 81,67 pontos – 30 a mais do que a média nacional. (Ed. 2006, L.5-6)
- (74) diz Rosa Alegria, futurista, pesquisadora de tendências e uma das diretoras do Projeto Millenium.(Ed.2013,L.54)

No primeiro trecho, o julgamento por capacidade é invocado pela interpretação do significado ideacional, que provoca a avaliação positiva dos alunos do colégio Vértice, já que eles apresentaram resultados acima da média nacional. No trecho (74) a atitude está inscrita no epíteto “futurista” e também na qualificação positiva de Rosa Alegria, como “pesquisadora de tendências”.

Ao professor foram endereçados julgamentos de capacidade tanto na forma positiva quanto na negativa, sendo a maioria do primeiro tipo.

- (75) O professor com boa formação e antenado com as tendências será valorizado. (Ed.1976, L.10-11]
- (76) ela tem tradição, possui brasão, uniforme e bons professores (Ed 2006,L.47)

- (77) A façanha dos alunos do CAP- UFRJ no Enem está bastante ligada à qualidade do corpo docente. (Ed. 2006, L.51)
- (78) O desempenho do Cap-UFRJ comprova que o sucesso de uma escola depende, antes de tudo, de seus professores. (Ed.2006,L.55-57)

Esse primeiro grupo de julgamento por capacidade abrange as avaliações positivas referentes ao professor. No excerto (75) há um julgamento positivo e outro negativo. O primeiro refere-se aos professores do futuro, aqueles que possuem as qualidades mostradas pela voz textual, isto é, aqueles que tiverem “boa formação” e forem “anteados”. A capacidade negativa é invocada emergindo de uma implicação, se os professores devem ser assim para alcançarem sucesso, isto significa que ainda não possuem essas qualidades. O epíteto “bons” inscreve uma avaliação de capacidade, já que se refere à competência do professor e não a sua personalidade ou maneiras. O julgamento no excerto (77) é invocado pelo significado ideacional, que proporciona uma avaliação positiva dos professores que levaram os alunos daquele colégio a alcançarem resultados além das expectativas. No excerto (78), a atitude também é invocada pelo significado ideacional que sinaliza a avaliação positiva.

O segundo grupo de trechos a ser apresentados contempla julgamentos por capacidade negativos.

- (79) Demorou, mas parece que o presidente Lula se deu conta disso (Ed. 1957, L.5)
- (80) Há previsão de mais dinheiro para as escolas, salários melhores e mais qualificação para os professores (Ed. 1957, L.10)
- (81) Sentadas em carteiras enfileiradas, de frente para o quadro negro, crianças anotam em seus cadernos e ouvem o professor reproduzir histórias tiradas de livros que já saem desatualizados das gráficas. ( Ed.2013, L.6)
- (82) A guinada da educação para entrar em sintonia com o século 21 passa necessariamente pela atualização do corpo de professores e diretores das escolas ... (Ed.2013, L.46-47)

A atitude invocada no excerto (79) provoca um julgamento negativo da capacidade do presidente, pois segundo a voz textual, ele atentou tarde para um fato cuja importância há mais de 200 anos o filósofo já havia antecipado, ou seja, a educação do cidadão é primordial para o desenvolvimento da nação. No excerto (80), a atitude

também é invocada pelo significado ideacional, uma vez que há a sinalização de que os professores não estão suficientemente capacitados. No excerto (81), o julgamento negativo é invocado pelo léxico descritivo que provoca a avaliação negativa da capacidade do professor, ou seja, o excerto sugere que ele não é criativo e só reproduz coisas ultrapassadas. No trecho (82), novamente, a atitude invocada é que sinaliza o julgamento negativo do professor, que precisa ser atualizado, condição necessária para que a educação entre “em sintonia com o século 21”.

Os outros tipos de julgamentos encontrados nos textos de Veja foram a normalidade, a propriedade e a tenacidade; todas na forma positiva. Dessas três somente o segundo tipo referiu-se ao professor, como será exemplificado:

- (83) Os diferenciais da pedagogia Waldorf surpreenderam a mãe de Victor, a psicóloga Helena Trevisan, a ponto de torná-la uma entusiasta do tema. (Ed. 1892, L. 5)
- (84) O segundo setênio (7 a 14) coincide com o ensino fundamental e proporciona a aprendizagem pelos sentimentos. O educador é uma autoridade digna de ser amada. No terceiro setênio (14 a 21), que perpassa o ensino médio, a aprendizagem se dá pela admiração e o professor é alguém a ser respeitado. (Ed. 1892, L.22-26)
- (85) o prefeito Nilson José Rodrigues (PFL), conhecido como Maguila, referência ao folclórico lutador, tem a educação como prioridade máxima. Maguila trouxe para a cidade a primeira instituição de ensino superior, a Faculdade de Tecnologia e Ciências. Outra medida foi a valorização do professor, com a elevação do piso. ( Ed. 1916, L.9-13)

O excerto (83) contempla um julgamento por normalidade, inscrita no atributo associado à psicóloga Trevisan. Ela saiu do lugar comum e se tornou uma “entusiasta” nos assuntos relacionados à pedagogia Waldorf. O exemplo (84) apresenta um julgamento positivo da conduta do professor, neste caso, integrante da referida pedagogia. O julgamento por tenacidade refere-se ao prefeito Nilson, representado como um administrador público dinâmico.

### C) Apreciação

Com 65% de realizações, a apreciação foi a categoria atitudinal mais utilizada nos textos de Isto é. Enquanto em Veja a diferença percentual entre a primeira e a

segunda categoria mais realizadas foi de apenas 10%, em Isto é esse valor foi de 39%. Isto quer dizer que nesta revista houve uma tentativa maior de distanciamento, ou melhor, de parecer isento. Entretanto, como já foi antecipado em outro momento, embora gere um efeito distante, apreciar ainda é avaliar. Em Isto é, essa opção ocorreu na maior parte dos casos (53%) na forma negativa. Para que se compreenda quais implicações essas escolhas trazem para a construção do posicionamento atitudinal, é pertinente interpretar o significado das realizações.

A subcategoria de apreciação que teve maior número de realizações, positivas e negativas, foi a variável reação. O outro subtipo realizado foi o de valoração; da variável composição não houve nenhuma realização nos textos de Isto é.

O registro da variável reação mostrou que ela foi preferencialmente utilizada de forma positiva, ou seja, a maioria dos elementos apreciados causou impacto positivo no avaliador. Os exemplos abaixo ilustram esse fenômeno:

- (86) Ao chegar à escola, Victor era recebido com um abraço festivo da professora, assim como todos os outros seus colegas da primeira série. Depois, uma criança recitava um verso escolhido para simbolizar sua meta pessoal até o fim do ano. (Ed. 1892, L.1-3)
- (87) Os diferenciais da pedagogia Waldorf surpreenderam a mãe de Victor (Ed.1892, L.4)
- (88) Com atuação avaliada entre boa e excelente por 65% dos munícipes ouvidos pela pesquisa ISTOÉ/Databrain, o prefeito Nilson José Rodrigues (PFL) (Ed.1916, L.7)
- (89) Outra medida foi a valorização do professor, com a elevação do piso. (Ed.1916, L.13)
- (90) No Colégio de São Bento, do Rio, o campeão nacional do Enem com 82,96 pontos, o ritmo também é puxado (Ed. 2006, L.17)
- (91) Esse é o princípio do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-SP), a melhor escola pública de São Paulo.(Ed. 2006, L.34-35)
- (92) Em um paradoxo com as sensações e oportunidades oferecidas pelo universo multimídia exterior (Ed. 2013, L.7-8)

No primeiro excerto desse grupo, tem-se o léxico descritivo proporcionando uma avaliação positiva da pedagogia apresentada no texto. No trecho seguinte, essa apreciação positiva é reafirmada na inscrição de uma qualidade nominalizada. No excerto (88), está inscrita uma avaliação positiva da atuação do prefeito do município de Correntina. A administração dele é avaliada de forma positiva. Para confirmar sua

opinião, o principal argumento da voz textual são as medidas relativas à educação, dentre elas a valorização do professor. Foi realizada, portanto, uma apreciação positiva dessa medida e, por conseguinte, do prefeito. Tem-se, então, o cruzamento de dois tipos de atitude. A apreciação no excerto (90) é inscrita pela semântica positiva do item lexical “campeão”, porém é o significado ideacional que faz entender que nesse contexto ser campeão no ENEM é algo bom. No excerto (91) há uma apreciação positiva do Cefet-SP inscrita pelo atributo de semântica positiva. No último exemplo desse grupo, há uma apreciação positiva do mundo exterior à escola realizada pela seleção dos itens lexicais de sentido positivo.

A variável reação também foi registrada na sua forma negativa, embora numa proporção menor (26%). Os excertos a seguir listados mostram os principais significados proporcionados por essa variável nos textos de Isto é:

- (93) A qualidade do ensino público é ruim, atestam índices oficiais. (Ed.1957, L.27)
- (94) Os resultados da avaliação do ensino básico em 2006 foram os piores da história. A maioria dos estudantes tem problemas de compreensão e mal consegue interpretar um texto. As taxas de repetência e evasão são igualmente catastróficas. (Ed.1957, L.27-30)
- (95) Um dos maiores problemas é a baixa remuneração (Ed. 1976, L.26-27)
- (96) (Cap-UFRJ) as condições físicas são precárias – não existe ar-condicionado, nem todos os ventiladores funcionam e há pilhas de carteiras quebradas, entre outros problemas. (Ed. 2006, L.48)
- (97) Em um paradoxo com as sensações e oportunidades oferecidas pelo universo multimídia exterior, o entusiasmo dentro da maioria das salas de aula lembra o de um funeral. (Ed. 2013, L.7-9)
- (98) O descompasso do sistema educacional diante do ritmo acelerado de transformações em outros setores não é um problema exclusivo do Brasil.(Ed. 2013, L.10)

Os excertos desse grupo referem-se essencialmente ao campo educacional. No primeiro deles a apreciação é inscrita pelo epíteto “ruim” de semântica negativa inerente. No segundo excerto, a apreciação está inscrita pelos itens lexicais grifados, mas neste caso a avaliação negativa se expande na prosódia ampliando a reação do avaliador. O excerto (95) contempla uma apreciação negativa inscrita pelo epíteto que indica o valor insatisfatório da remuneração dos professores. No excerto (96) a

apreciação é inicialmente inscrita pelo atributo de semântica negativa, contudo é o léxico descritivo que acentua a avaliação negativa da infra-estrutura da escola de aplicação da UFRJ. No exemplo seguinte é a seleção ideacional que sinaliza a apreciação negativa do ensino nas escolas públicas da atualidade. O último excerto desse grupo confirma a avaliação negativa do ensino ofertado nas escolas públicas brasileiras. Nesse caso também a seleção ideacional mostra o atraso do sistema educacional em relação à sociedade tecnológica.

A apreciação nos textos de Isto é foi realizada também pela variável valoração, destacando-se que a maior parte das realizações foi negativa. Os exemplos selecionados mostram quais foram os objetos dessa avaliação e quais os significados gerados.

- (99) o PDE, sigla para Plano de Desenvolvimento da Educação. É uma espécie de irmão siamês do PAC (Ed.1957, L.7)
- (100) (PAC) o propalado programa para acelerar a economia. (Ed.1957,L.8)
- (101) Enquanto caminhamos para o desfecho da primeira década do terceiro milênio, raros setores da sociedade mantêm estruturas e conceitos básicos tão parecidos com os de meados do século passado quanto a educação. ( Ed. 2013, L.1-3)
- (102) A guinada da educação para entrar em sintonia com o século 21 passa necessariamente pela atualização do corpo de professores e diretores das escolas, pelo investimento total e correto dos orçamentos públicos e pela reformulação e flexibilização da grade, com uma revisão radical dos valores e habilidades ensinados. (Ed. 2013, L.46-49)

O excerto (99) contém uma metáfora lexical, cujo sentido proporcionado pelo contexto invoca uma apreciação negativa do novo programa apresentado pelo governo brasileiro. No excerto seguinte o significado ideacional associado à seleção lexical sinaliza uma avaliação negativa do outro programa governamental. No exemplo (101), o elemento avaliado foi a educação oferecida pelo sistema público. Neste caso, é o significado ideacional novamente associado à seleção lexical que sinaliza a apreciação negativa atribuída ao avaliado. No excerto (102), todo o sistema educacional é avaliado negativamente. O significado ideacional e os itens lexicais selecionados é que realizam a valoração negativa de todos os elementos relacionados a esse sistema.

Embora em menor proporção, a variável valoração também teve realizações positivas.

- (103) O exame (ENEM), ao contrário dos vestibulares, não se prende a conteúdos de disciplinas como matemática e química. (Ed. 2006, L.26-27).
- (104) Na vanguarda das mudanças, algumas escolas públicas do Brasil já aplicam a nova ordem educacional. Em São Mateus, bairro da periferia de São Paulo sem sequer saneamento básico, a Escola Estadual Jardim Iguatemi é a principal referência para as crianças e a comunidade. (Ed. 2013, L.60-65)

O primeiro excerto apresenta uma avaliação positiva do exame nacional proposto pelo ministério da educação, que avalia o desempenho dos estudantes do ensino médio. Nesse caso a apreciação é invocada pelo significado ideacional, sinalizando que o exame possui uma boa maneira de avaliar. No último excerto a apreciação positiva das escolas que já seguem as tendências da sociedade atual é invocada pela seleção ideacional no trecho.

Após a interpretação do conteúdo semântico dos trechos dos textos de Veja e Isto é, foi possível relacionar a representatividade quantitativa dos tipos de atitude aos sentidos dos itens avaliativos. Como mostrado anteriormente, as avaliações afetivas, embora menos frequentes, tiveram o papel de demarcar a disposição emocional da voz autoral. As avaliações por apreciação apresentaram a dupla função de contextualizar os outros tipos de atitude assim como serviram ao propósito de criar um efeito distante no posicionamento avaliativo. A análise do julgamento foi de particular relevância para este trabalho, pois revelou quais comportamentos estavam sendo avaliados e quem eram as pessoas sob avaliação. Em outras palavras, a identificação das avaliações judicativas permitiu compreender como o professor foi avaliado e o que exatamente do seu comportamento foi considerado nesse processo, tendo em vista ser esse o principal sujeito dessa pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme os objetivos propostos na introdução, a pergunta central para a pesquisa foi a seguinte: como o professor é avaliado pela mídia impressa brasileira mais precisamente em revistas semanais de informação como *Veja* e *Isto é*? Para responder a essa questão, o principal recurso foi o mapeamento da atitude nos textos, já que a atitude é uma forma de manifestar avaliação.

Para que o entorno contextual das avaliações referentes ao professor fosse mais bem reconstituído, foi pertinente identificar não somente o julgamento, mas também o afeto e a apreciação. Assim, foi possível perceber os posicionamentos atitudinais afetivo e apreciativo, que em certa medida propiciaram a contextualização das avaliações judicativas.

O mapeamento da atitude foi direcionado pelas perguntas de pesquisa elencadas na introdução, as quais se respondeu parcialmente respondidas durante as reflexões desenvolvidas no capítulo 3. No sentido de explicitar as respostas e conclusões, essas questões são agora retomadas.

Pergunta 1: “Quais os modos preferenciais de avaliar adotados nos textos analisados e quais os significados proporcionados por cada tipo de avaliação?”

Como mostrado na TAB.1, a apreciação foi a categoria atitudinal mais utilizada em ambos os grupos de textos, correspondendo a 65% das realizações avaliativas em *Isto é* e 49% em *Veja*. Contudo, o julgamento apresentou também uma quantidade representativa de realizações 26% em *Isto é* e 39% em *Veja*.

Como anteriormente mencionado, a apreciação serve a dois propósitos básicos: proporcionar um efeito distante ao posicionamento avaliativo e contextualizar as outras formas de atitude. Nas seções 3.2.1 e 3.2.2 (itens A, B e C), na análise de alguns exemplos extraídos do *corpus*, foi registrada a apreciação realizando essas funções. Martin (2004a) assinala que o posicionamento assim realizado confere à avaliação um caráter mais contemplativo do que reativo, formando uma comunidade de observadores. Expressando a sua opinião dessa forma, a voz autoral aparenta não estar avaliando, tenta parecer que está apenas apresentando informações. Esse traço coincide com o que se divulga na comunidade discursiva relacionada ao domínio jornalístico, isto é, que uma boa reportagem é aquela que relata os fatos de modo imparcial e objetivo. Porém, diante



do que foi refletido neste trabalho, ainda que menos incisivo, apreciar é um modo de avaliar.

Embora tenham ocorrido mais realizações da apreciação, o julgamento teve uma representatividade considerável e, por isso, não pode ser menosprezado. Na verdade, a tensão entre as realizações apreciativas e as judicativas revela que, mesmo tentando parecer isenta, a voz autoral em vários momentos direciona a sua avaliação, demarcando o seu posicionamento em relação ao comportamento das pessoas.

O afeto tem um papel menor nos textos analisados, se o critério principal for o número de realizações. Por outro lado, se for considerado que o afeto forma uma interseção com as outras categorias atitudinais, será possível admitir que a diferença se estabelece no modo de realização. Em outras palavras, a voz autoral diante das opções oferecidas pelo sistema linguístico escolheu não evidenciar suas emoções. A voz autoral preferiu utilizar, na maioria dos casos, as formas institucionalizadas dos sentimentos, ou seja, na forma da ética (julgamento) e da estética (apreciação).

Pergunta 2: “No interior de cada categoria atitudinal, quais os subtipos de itens avaliativos encontrados?”

Essa questão foi respondida quando da apresentação das TAB.3, 4 e 8 (seção 3.1). Na TAB.3, são mostrados quais subtipos de afeto foram encontrados nos grupos de textos de Veja e Isto é, bem como está discriminada a polaridade de cada realização. Nas TAB.4 e 8 constam os subtipos de julgamento e apreciação respectivamente. Nos comentários que seguem a apresentação de cada tabela na seção 3.1, e posterior interpretação na seção 3.2, tem-se que a identificação de cada subtipo revela as particularidades das formas de avaliar escolhidas pela voz autoral.

Pergunta 3: “Em se tratando exclusivamente do professor, quais os tipos de julgamento foram a ele direcionados, qual a representatividade dessas avaliações judicativas e qual a sua natureza quanto à polaridade?”

Conforme a TAB.7, o professor foi avaliado por julgamento em todas as suas modalidades. A exceção surgiu no grupo de textos de Isto é, no qual não houve nenhum julgamento de veracidade. Quanto à representatividade, é importante destacar que considerando o número total de realizações judicativas, 79% em Veja e 64% em Isto é referiram-se unicamente ao professor. Isto quer dizer que no campo educacional tal qual configurado nas reportagens, o professor foi a pessoa cujo comportamento foi por mais vezes avaliado. Ressaltando-se que, o tipo de julgamento mais realizado foi o relacionado à capacidade, 48% em Veja e 79% em Isto é.

No que diz respeito à polaridade, a TAB.6 mostra que em Veja a maioria dos julgamentos direcionados ao professor foi negativa, correspondendo a 92% dos casos. Em Isto é houve um equilíbrio relativo, com uma leve inclinação para o pólo positivo, com 56% de realizações positivas contra 44% negativas.

Quanto aos subtipos, em Veja 43% dos julgamentos de capacidade foram negativos. A segunda categoria mais utilizada nesse periódico, julgamento de propriedade, também tendeu para o pólo negativo, com 35% de realizações. Em Isto é, houve a concentração na categoria capacidade, com 43% de realizações positivas e 36% negativas.

Após o percurso analítico do capítulo 3 e uma vez respondidas as perguntas de pesquisa, é possível responder também a questão central deste trabalho, a qual encerra a um só tempo o objetivo desta pesquisa, que é dizer como o professor é avaliado no grupo de reportagens de Veja e Isto é. Conforme os dados coletados, concluiu-se que embora em Isto é haja uma sutil inclinação para o pólo positivo, o professor de um modo geral é avaliado de forma negativa. Ele é questionado principalmente quanto a sua capacidade de desempenhar suas funções. Dessa forma, o professor é em grande parte responsabilizado pelos problemas da educação brasileira. Um dos pontos mais recorrentes nos dois grupos de textos é a formação do professor, sempre considerada insuficiente. Depois da capacidade, o professor é julgado por propriedade, isto é, quanto a sua conduta ética e moral. Nos textos de Isto é, essa modalidade não é posta em destaque. Porém, em Veja o professor tem sua conduta severamente avaliada. Os valores relacionados à conduta do professor foram todos realizados na forma negativa, representando 35% dos casos de julgamento.

Associado a essas avaliações judicativas, tem-se que as atitudes afetivas e apreciativas, tanto em Veja quanto em Isto é, constituem-se, em sua maioria, em realizações negativas. Logo, o entorno dos julgamentos é também um ambiente negativo. Dessa maneira, torna-se patente que o tratamento do campo educacional, na maioria das vezes, suscita impressões negativas. Portanto, no período analisado (2006-2009), de acordo com os textos selecionados, é possível perceber um posicionamento atitudinal majoritariamente negativo, inclusive no que tange ao professor.

A pesquisa que gerou essa dissertação se ocupou da identificação e interpretação das avaliações referentes ao professor. No entanto, os questionamentos sobre a maneira como esse profissional é representado pela mídia não se encerram neste trabalho. Os dados aqui expostos podem ainda servir de base para responder questões mais

profundas e complexas, como por exemplo, quais posicionamentos ideológicos estão subjacentes a esses posicionamentos avaliativos? Nesse sentido, fica previsto que é propósito desta pesquisadora ampliar futuramente esta pesquisa, associando os recursos eficazes da LSF e da teoria da avaliatividade a outras contribuições teóricas como as da Análise Crítica do Discurso.

## REFERÊNCIAS

BONINI, A. *Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil?* Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v. 4, n. 1, p. 205-231, 2003.

BONINI, A. The distinction between news and reportage in the Brazilian journalistic context: a matter of degree. In: BAZERMAN, Charles; BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora. (Org.). *Genre in a changing world*. 1 ed. Fort Collins; West Lafayette: The WAC Clearinghouse; Parlor Press, 2009, v. 1, p. 196-222.

CABRAL, S.; BARROS, N. *Linguagem e avaliação: uma análise do texto opinativo*. Proceedings do 33 International Systemic Functional Congress. PUC/SP, 2006. Disponível em [HTTP://www.pucsp.br/isfc/proceedings/list\\_of\\_all\\_articles.htm](http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/list_of_all_articles.htm). Acesso em: 15/10/2008.

CAVALEIRO DE MACÊDO, R. M. M. *O gênero opinativo “Cartas do Leitor”: uma análise de appraisal*. Dissertação de Mestrado. Belém: UFPA, 2006.

COFFIN, C.; O’HALLORAN, K. The role of appraisal and corpora in detecting covert evolution. In\_\_\_\_\_: *Functions of language*. Benjamins, 2006, p. 77-110.

EGGINS, S. *An introduction to systemic functional linguistics*. London/New York: Continuum, 1994.

EGGINS, S.; SLADE, D. The semantics of casual conversation: encoding attitude and humor in casual conversation. In\_\_\_\_\_. *Analysing casual conversation*. London: continuum, 2001, p. 116-168.

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. *An introduction to functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 2004.

HERNANDES, N. *A revista Veja e o discurso do emprego na globalização: uma análise semiótica*. Dissertação de mestrado. São Paulo-SP: USP, 2001.

HUNSTON, S. Evaluation and ideology in scientific writing. In: GHADESSY, M. (Ed). *Register analysis: Theory and practice*. London: Pinta Publishers, 1993, p. 57-73.

HUNSTON, S.; THOMPSON, G. *Evaluation in text: Authorial stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

IEDEMA, R. The language of administration: organizing human activity in formal institutions. In: MARTIN e CHRISTIE, F. *Genre and Institutions: Social process in the workplace and school*. Londres/Washington: Cassell, pp. 73-100.

LOPES, R. E. L.; VIAN JR., O. Resenha de: MARTIN, J. R. e WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan, 2005. In: DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada. V.23 n.2. São Paulo, 2007. pp. 371-381.

MACÊDO, C. M, M. *Carta de reclamação e carta pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. Tese (doutorado)PUC/SP, 1999.

MACÊDO, C. M, M.; RODRIGUES, I. A. *Os operadores modais em textos de campanha eleitoral*. MOARA: Revista da Pós-graduação em letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, nº 22, 2004, p. 112-122.

MACÊDO, C. M. M. *A força persuasiva de expressões modais em cartas de reclamação e em cartas-respostas*. MOARA. Revista da Pós-graduação em Letras da UFPA. Belém: CLA/UFPA, nº. 24, 2005, p. 22-36.

MARTIN, J. R. Context: register, genre and ideology. In:\_\_\_\_\_. *English text: System and Structure*. Philadephia/Amsterdan: John Benjamins publishing company, 1992, pp. 493-591.

\_\_\_\_\_. Discourse semantics: a proposal for triple articulation. In:\_\_\_\_\_. *English text: System and Structure*. Philadephia/Amsterdan: Jonh Benjamins publishing company, 1992, pp. 1-29.

\_\_\_\_\_. Analysing genre: functional parameters. In: \_\_\_\_\_; CHRISTIE, F. *Genre and Institutions: Social process in the workplace and school*. London/Washington: Cassell, 1997, p. 3-39.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. *Working with Discourse: meaning beyond the clause*. Open Linguistics Series. Londres e New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J.R. *Mourning: how we get aligned*. Discourse & Society, v. 15 (2-3), 2004a, p. 321-344.

Martin, J.R. Sense and Sensibility: Texturing Evaluation. In: J. Foley (ed.) *New Perspectives on Education and Discourse*. London: Continuum, 2004b.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The language of evaluation: appraisal in English*. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MEURER, J. L. *Ampliando a noção de contexto na lingüística Sistêmico-Funcional e na Análise Crítica do Discurso*. Revista linguagem em (Dis)curso v. 4, n. esp. , 2004 disponíveis em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/08.htm>. Acesso em: 19/02/2009

RAMALHO, V. *O discurso da imprensa brasileira sobre a invasão do Iraque*. Dissertação de mestrado. Brasília: UNB, 2005.

RICARDO FILHO, G.S. *A boa escola no discurso da Mídia: um exame das representações sobre educação na revista Veja (1995- 2001)*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

SARTIN, F. *Os recursos léxico-gramaticais da Atitude no discurso de dois professores universitários*. 2008. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2008. Disponível em: [http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def\\_teses.html](http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html). Acesso em: 25/01/2009.

SCALZO, M. *Jornalismo de Revista*. São Paulo: Editora Contexto, 2003.

SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. *Técnica de Reportagem: notas sobre a narrativa jornalística*, São Paulo: Summus, 1986.

SOUZA, L. M. F. *O modelo de linguagem avaliativa (appraisal framework) como ferramenta para análise descritiva do texto traduzido*. Dissertação de mestrado. Florianópolis- SC: UFSC, 2006.

SOBHIE, M. T. B. *Análise comparativa de avaliação em press releases e notícias*. Tese (doutorado). São Paulo: PUC/SP, 2008.

WHITE, P. *Telling Media Tales: the News Story as Rhetoric*. Sydney, 1998. 299 p. Ph.D Dissertation, University of Sydney. Disponível em: <[http://www.grammatics.com/appraisal/whitepr\\_phd.html](http://www.grammatics.com/appraisal/whitepr_phd.html)>, Acesso em: 15/05/2009.

\_\_\_\_\_. Valoração: a linguagem da avaliação e da perspectiva. *Revista linguagem em (Dis)curso*, v. 4, n. esp. , 2004 disponíveis em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0403/08.htm>.

\_\_\_\_\_. *An introductory tour through appraisal theory*. Appraisal website. URL. [www.grammatics.com/appraisal](http://www.grammatics.com/appraisal), 2001.

THOMPSON, G. *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold, 1996.

VIAN JR.; LIMA-LOPES, R. E. A perspectiva teleológica de Martin para análise dos gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. e MOTA-ROTH, D. (Orgs). *Gênero: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, PP. 29-45.

# **ANEXOS**



ANEXO A — Quadros, tabelas e figuras conforme as fontes:

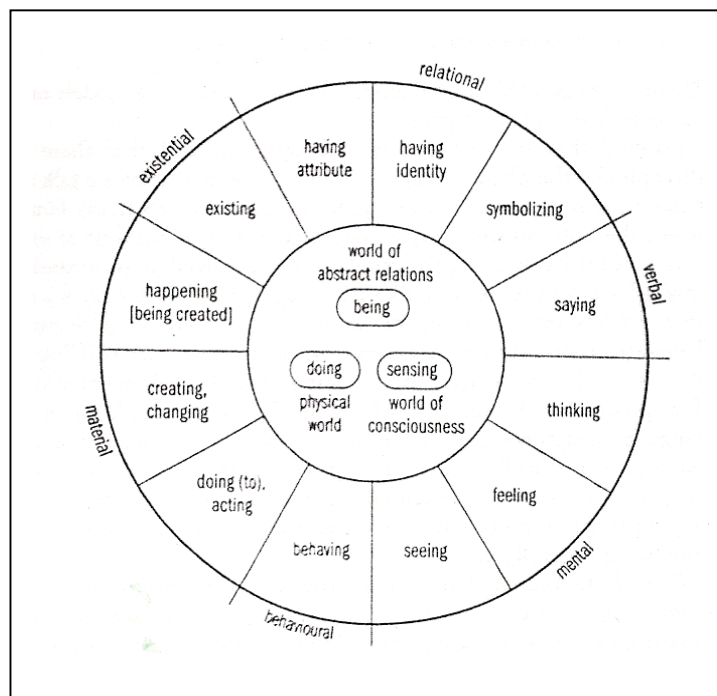


FIGURA 1: Tipos de processo.  
Fonte: Halliday e Matthiessen, 2004, p.172.

#### QUADRO 1

Tipos de processos, significados e características dos participantes

PROCESS TYPE	category meaning	participants, directly involved	participants, obliquely involved
material: action event	'doing' 'doing'  'happening'	Actor, Goal	Recipient; Client; Scope; Initiator; Attribute
behavioural	'behaving'	Behavior	Behaviour
mental: perception cognition desideration emotion	'sensing' 'seeing' 'think' 'wanting' 'feeling'	Senser, Phenomenon	

verbal	'saying'	Sayer, Target	Receiver; Verbiage
relational attribution identification	'being' 'attributing' 'identifying'	Carrier, Attribute Identified, Identifier; Token, Value	Attributor, Beneficiary Assigner
existential	'existing'	Existent	

Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 260

QUADRO 2  
Dar ou pedir, bens e serviços ou informação

role in exchange	commodity exchange	
	(a) Goods-&-services	(b) information
(i) giving	'offer' would you like this teapot?	'statement' he's giving her the teapot
(ii) demanding	'command' give me that teapot!	'question' what is he giving her?

Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 107.

QUADRO 3  
Metafunção e tipo de Adjunto

Metafunction	Type of Adjunct	Location in mood structure
experiential	circumstantial Adjunct	in Residue
interpersonal	modal Adjunct	in Mood or Comment
textual	conjunctive Adjunct	(not in mood structure)

Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 125.

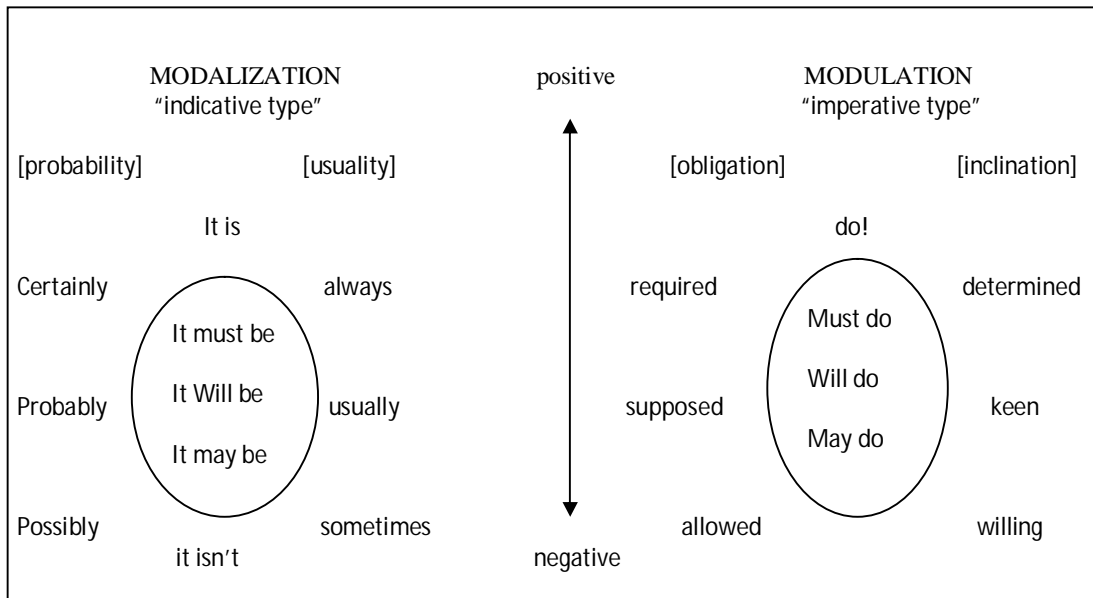


FIGURA 2: Diagrama mostrando a relação entre modalidade, polaridade e modo  
 Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 619.

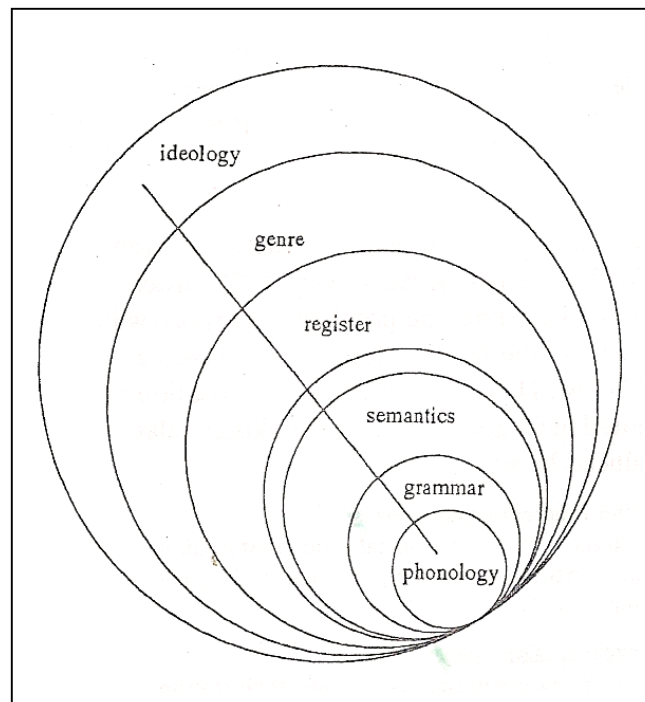


FIGURA 3: planos comunicativos  
 Fonte: Martin 1992, p. 496.

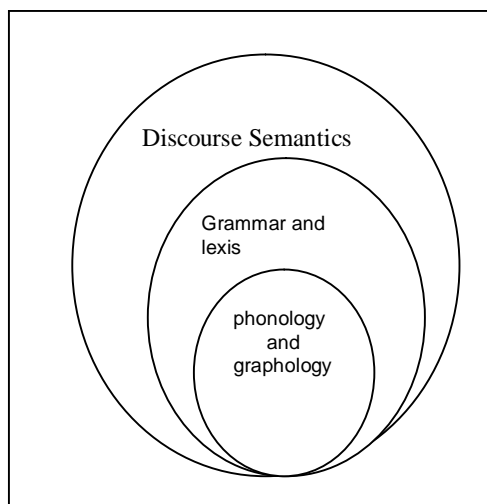


FIGURA 4: Estratos da Língua  
Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p.9.

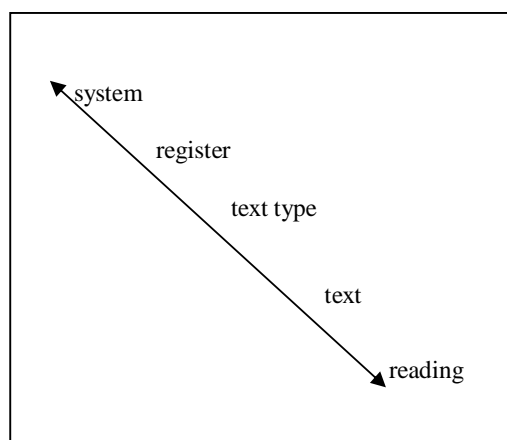
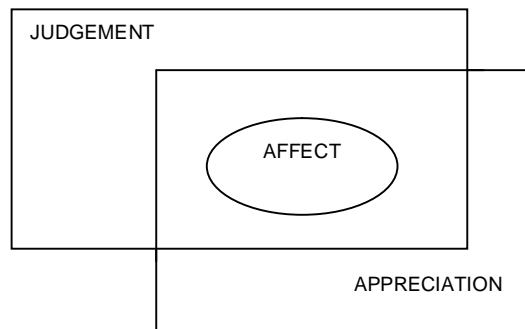


FIGURA 5: Escala da instanciação  
Fonte: MARTIN e WHITE, 2005, p.25.

ethics/morality (rules and regulations)  
feeling institutionalised as proposals



feeling institutionalised as propositions  
aesthetics/value (criteria and assessment)

FIGURA 6: Julgamento e apreciação como afeto institucionalizado  
Fonte: MARTIN; WHITE, 2005, p. 45.

QUADRO 5  
Tipos de afeto reais

Realis	Surge (of behaviour)	Disposition
<p><b>unhappiness</b> misery [mood: 'in me']</p> <p>antipathy [directed feeling: 'at you']</p>	<p>whimper cry wail</p> <p>rubbish abuse revile</p>	<p>down [low] sad [median] miserable [high]</p> <p>dislike hate abhor</p>
<p><b>happiness</b> cheer</p> <p>affection</p>	<p>chuckle laugh rejoice</p> <p>shake hands hug embrace</p>	<p>cheerful buoyant jubilant</p> <p>be fond of love adore</p>
<p><b>IN/SECURITY</b> disquiet</p> <p>surprise</p>	<p>twitching shaking</p> <p>start cry out faint</p>	<p>uneasy anxious freaked out</p> <p>startled jolted staggered</p>

<b>security</b> confidence	declare assert proclaim	together confident assured
trust	delegate commit entrust	comfortable with confident in/about trusting
<b>DIS/SATISFACTION</b> ennui	fidget yawn tune out	flat stale jaded
displeasure	caution scold castigate	cross, bored with angry, sick of furious, fed up with
<b>satisfaction</b> interest	attentive busy industrious	involved absorbed engrossed
pleasure	pat on the back compliment reward	satisfied, impressed pleased, charmed chuffed, thrilled

Fonte: Martin e White, 2005, p. 49-50.

QUADRO 6  
Tipos de afeto irrealis

<b>Irrealis</b>	<b>Surge (of behaviour)</b>	<b>Disposition</b>
<b>DIS/INCLINATION</b> fear	tremble shudder cower	wary fearful terrorised
desire	suggest request demand	miss long for yearn for

Fonte: Martin e White, 2005, p. 48.

QUADRO 7  
Tipos de julgamento

<b>SOCIAL ESTEEM</b>	<b>Positive [admire]</b>	<b>Negative [criticise]</b>
<b>normality</b> 'how special?'	lucky, fortunate, charmed ...; normal, natural, familiar ...; cool, stable, predictable ...; in, fashionable, avant garde ...; celebrated, unsung ...	unlucky, hapless, star-crossed ...; odd, peculiar, eccentric ...; erratic, unpredictable ...; dated, daggy, retrograde ...; obscure, also-ran ...
<b>capacity</b> 'how capable?'	powerful, vigorous, robust ...; sound, healthy, fit ...; adult, mature, experienced ...;	mild, weak, whimpy ...; unsound, sick, crippled ...; immature, childish, helpless ...;

	witty, humorous, droll ...; insightful, clever, gifted ...; balanced, together, sane ...;	dull, dreary, grave ...; slow, stupid, thick ...; flaky, neurotic, insane ...;
<b>tenacity</b> 'how dependable?'	plucky, brave, heroic ...; cautious, wary, patient ...; careful, thorough, meticulous tireless, persevering, resolute ...; reliable, dependable ...;	timid, cowardly, gutless ...; rash, impatient, impetuous ...; hasty, capricious, reckless ...; weak, distracted, despondent ...; unreliable, undependable ...;
<b>SOCIAL SANCTION</b> 'mortal'	<b>Positive [praise]</b>	<b>Negative [condemn]</b>
<b>veracity</b> [truth] 'how honest?'	truthful, honest, credible ...; discrete, tactful ...	dishonest, deceitful, lying ...; blunt, blabbermouth ...
<b>propriety</b> [ethics] 'how far beyond reproach?'	good, moral, ethical ...; law abiding, fair, just ...; sensitive, kind, caring ...; unassuming, modest, humble ...;	bad, immoral, evil ...; corrupt, unfair, unjust ...; insensitive, mean, cruel ...; vain, snobby, arrogant ...;

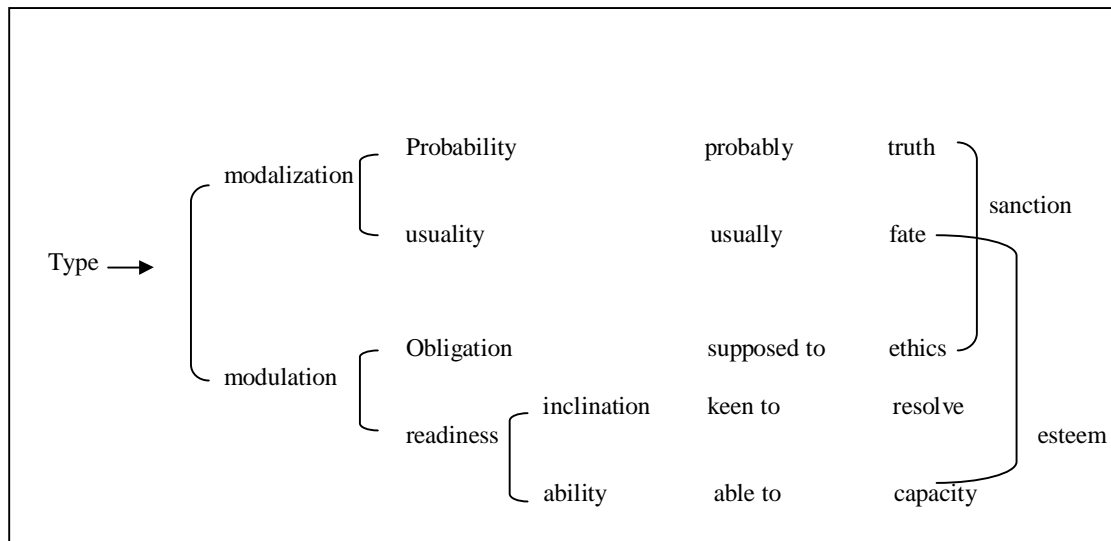


FIGURA 7: Modalidade e tipos de julgamento  
Fonte: Martin e White, 2005, p. 54

QUADRO 8  
Subtipos de apreciação

appreciation	mental process type	type metafunction
reaction	affection	interpersonal
composition	perception	textual
valuation	cognition	ideational

Fonte: Martin e White, 2005, p. 57.

QUADRO 9  
Tipos de apreciação

	Positive	Negative
Reaction: impact 'did it grab me?'	arresting, captivating, engaging ...; fascinating, exciting, moving ...; lively, dramatic, intense ...; remarkable, notable, sensational ...	dull, boring, tedious ...; dry, ascetic, uninviting ...; flat, predictable, monotonous ...; unremarkable, pedestrian ...
Reaction: quality 'did I like it?'	okay, fine, good ... lovely, beautiful, splendid ...; appealing, enchanting, welcome ...	bad, yuk, nasty ...; plain, ugly, grotesque ...; repulsive, revolting, off-putting ...
Composition: balance 'did it hang together?'	balanced, harmonious, unified, symmetrical, proportioned ...; consistent, considered, logical ...; shapely, curvaceous, willowly ...	unbalanced, discordant, irregular, uneven, flawed ...; contradictory, disorganised ...; shapeless, amorphous, distorted ...
Composition: Complexity 'was it hard to follow?'	simple, pure, elegant ...; lucid, clear, precise ...; intricate, rich, detailed, precise ...	ornate, extravagant, byzantine ...; arcane, unclear, woolly ...; plain, monolithic, simplistic ...
Valuation 'was it worthwhile?'	penetrating, profound, deep ...; innovative, original, creative ...; timely, long-awaited, landmark ...;	shallow, reductive, insignificant ...; derivative, conventional, prosaic ...; dated, overdue, untimely ...;

Fonte: Martin e White, 2005, p. 56.



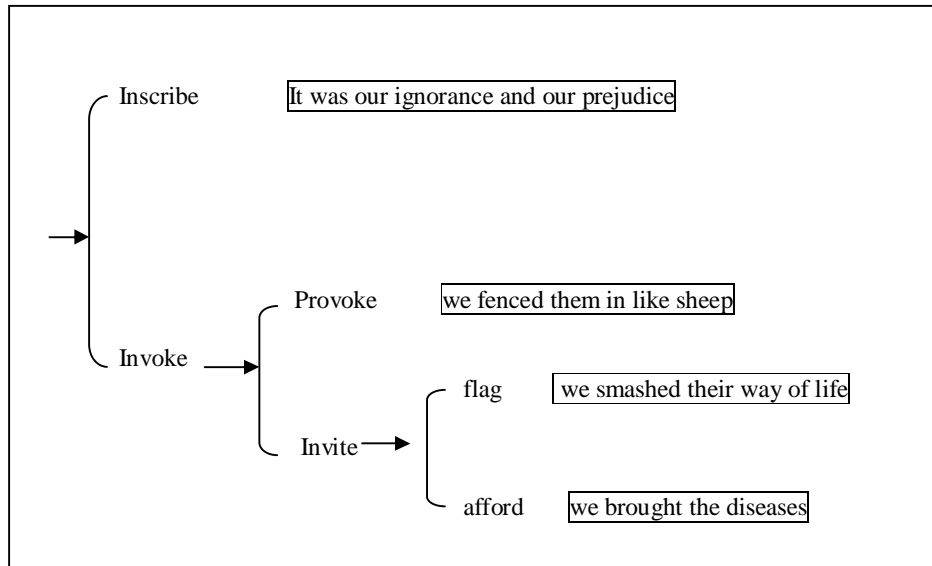


FIGURA 9: estratégias para inscrever e invocar atitude  
 Fonte: Martin e White, 2005, p. 67

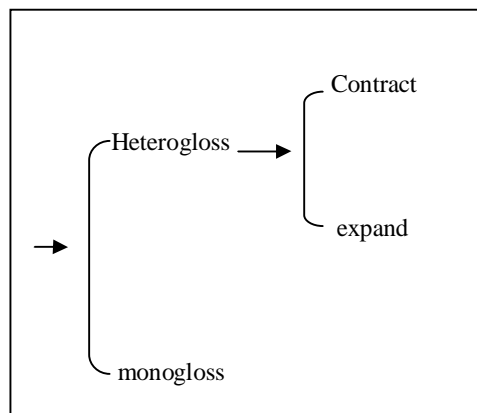


FIGURA 10: Subsistema de engajamento  
 Fonte: Martin e White, 2005, p. 104

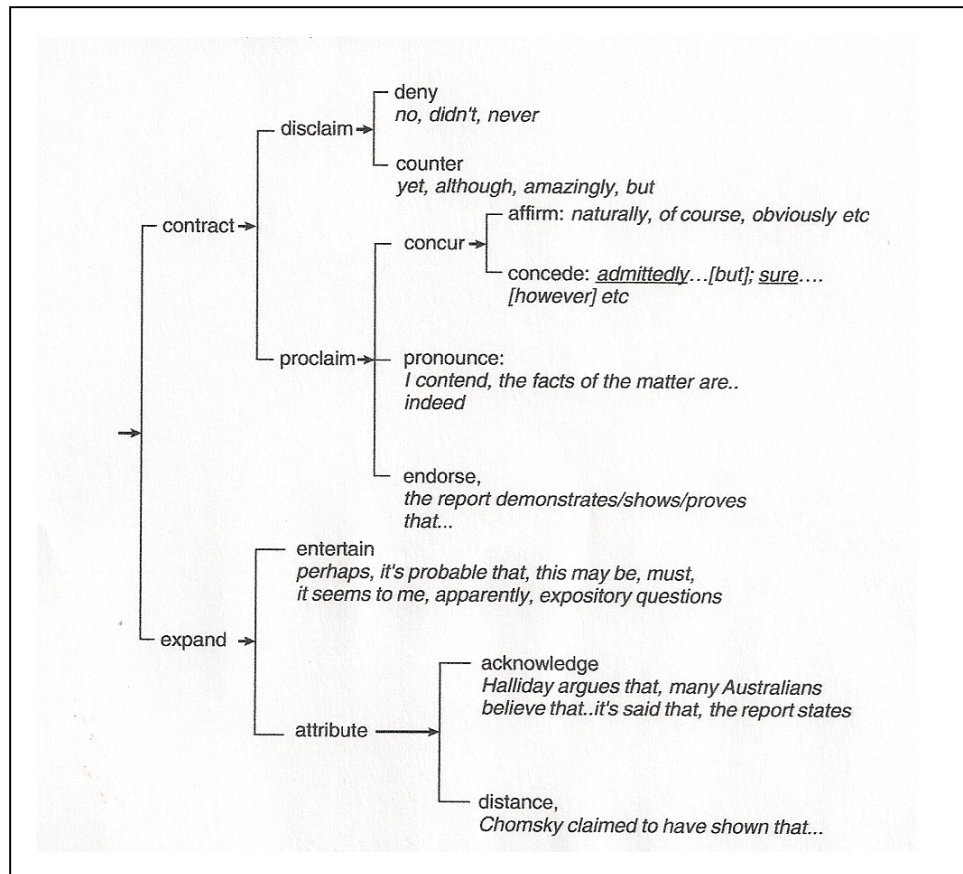


FIGURA 11: Subsistema de Engajamento  
 Fonte: Martin e White, 2005, p.134

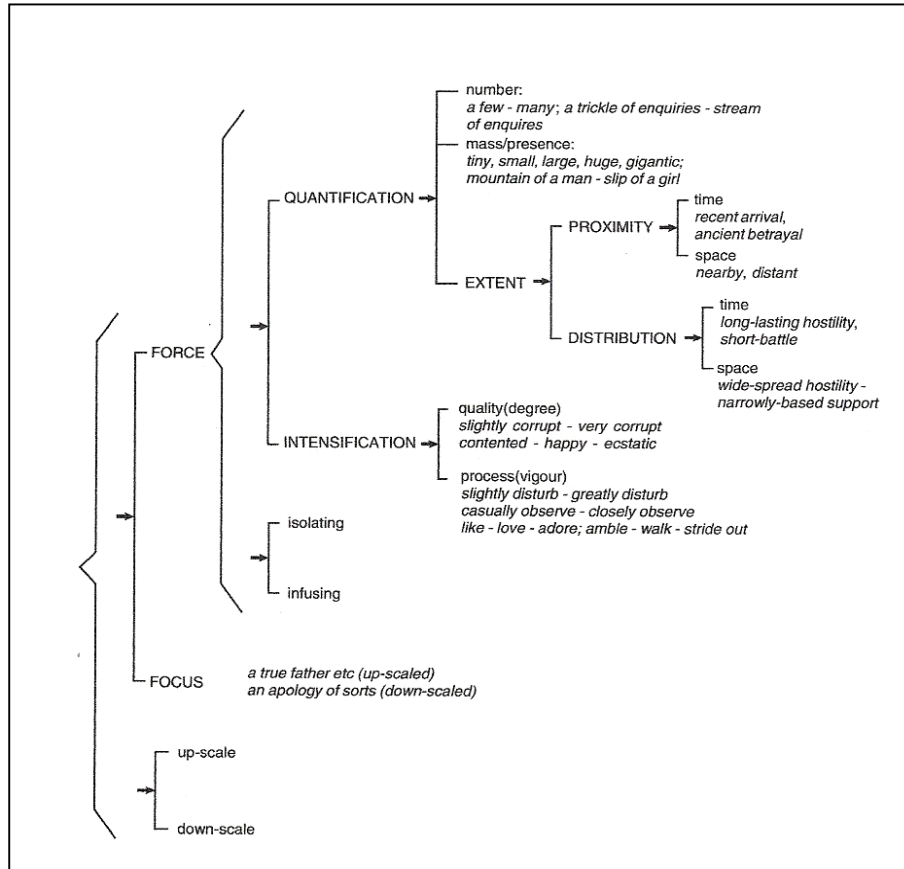


FIGURA 12: Subsistema de gradação

Fonte: Martin e White, 2005, p. 154

ANEXO B — Textos do *Corpus***Textos de veja**

Edição 1944/ 22 de fevereiro de 2006

Educação

**As escolas campeãs****As duas mais bem classificadas no ranking do Enem mostram o que dá certo no ensino: bons professores e muitas horas de estudo**

1. Saiu um ranking das escolas brasileiras que traz uma obviedade e uma
2. surpresa. Trata-se do resultado do Enem, o exame nacional do Ministério da
3. Educação (MEC) que mediu a qualidade do ensino médio em 22.000 escolas
4. públicas e privadas no país inteiro – 96% do universo total. O ranking foi
5. produzido a partir das notas obtidas pelos 2,2 milhões de estudantes que
6. prestaram o exame. O campeão da lista é o colégio São Bento, do Rio de
7. Janeiro, fundado há 148 anos e que sempre emplacou seus alunos nas
8. primeiras colocações das carreiras mais disputadas no vestibular. Não causa
9. espanto, portanto, que também tenha se destacado na prova do MEC. Já a
10. escola que ficou com o segundo lugar no ranking nacional – a Politécnica de
11. Saúde Joaquim Venâncio, também do Rio de Janeiro – chama atenção por
12. pertencer à rede pública, cujo resultado nesse tipo de exame tradicionalmente
13. oscila entre o ruim e o péssimo. O que explica parte do sucesso de duas
14. escolas de origens tão distintas é uma característica comum entre elas: ambas
15. contam com um quadro de professores de alto nível, uma raridade no ensino
16. médio brasileiro. No São Bento, 80% dos docentes têm mestrado ou
17. doutorado. Na Joaquim Venâncio, 70% dos professores apresentam essa
18. formação. O resultado do Enem reforça aí uma constatação para a qual outras
19. pesquisas já haviam apontado. "Um bom quadro de professores faz toda a
20. diferença no resultado acadêmico de uma escola", diz a educadora Maria
21. Helena Guimarães de Castro.
22. Outro fator que contribui para o desempenho das duas campeãs do Enem é que
23. elas oferecem uma jornada de estudos bastante superior ao turno de quatro
24. horas exigido pelo MEC: os alunos do São Bento e da Joaquim Venâncio
25. permanecem, em média, o dobro do tempo na escola – oito horas diárias. Esse
26. é mais um quesito em que os colégios brasileiros vão mal na comparação
27. internacional. De acordo com um levantamento da OCDE (organização que
28. reúne as nações mais industrializadas), os estudantes brasileiros permanecem
29. em sala de aula apenas a metade do tempo que ficam americanos e coreanos,
30. cujas notas são bastante superiores. Segundo os especialistas, esticar o
31. período escolar é prioritário para melhorar os resultados nacionais – e as duas
32. campeãs do Enem são um exemplo disso. No São Bento, todos os estudantes
33. do ensino médio têm aulas aos sábados e os do 3º ano passam o dia inteiro na
34. escola, entre cursos de francês e reforço na grade curricular tradicional. Na
35. Joaquim Venâncio, os alunos assistem a um curso de filosofia e têm aulas
36. práticas de ciências em um turno vespertino extra.
37. O que também merece atenção no caso da escola Joaquim Venâncio é que se
38. trata de uma raridade na precária rede de educação pública no Brasil. Além de
39. um bem formado quadro de professores, ela exhibe modernos laboratórios de
40. ciências e um computador para cada três estudantes – infra-estrutura que
41. passa longe da rede pública de ensino. O motivo para a vice-campeã no Enem

42. ser tão diferente das outras escolas públicas brasileiras é que ela pertence a
43. um seleto grupo de colégios técnicos sustentado com recursos do governo
44. federal. Por essa razão, fica dentro do complexo da Fundação Oswaldo Cruz,
45. centro de excelência em pesquisas na área de saúde. Existem 121 escolas
46. técnicas como a Joaquim Venâncio no Brasil, todas elas com a dupla função de
47. ensinar o currículo básico do ensino médio e fornecer aos jovens formação
48. profissionalizante. Na prática, o orçamento de uma escola desse tipo é quatro
49. vezes maior do que o de um típico colégio público. Isso ajuda a explicar o bom
50. desempenho de tais instituições no Enem. Em São Paulo, por exemplo, as dez
51. escolas públicas que encabeçam a lista são técnicas. Prova de que dispor de
52. boas condições físicas para o estudo – que é outra qualidade comum às
53. melhores escolas do Enem – também tem impacto positivo no resultado
54. acadêmico.
55. O São Bento, a Joaquim Venâncio e alguns poucos colégios destoam na lista do
56. Enem como exceções no meio de um resultado geral sofrível. A média dos
57. estudantes brasileiros no exame foi 47, em uma escala de zero a 100 – nota
58. que os reprovava em qualquer classe escolar. A prova do MEC ainda joga luz
59. em outra questão: a diferença entre os alunos da rede pública e os que vêm
60. de escolas particulares. No caso dos egressos de colégios públicos, a média
61. não passou de 42. A nota dos estudantes das escolas privadas ficou em 57.
62. Essa desigualdade captada pelo Enem apareceu nos resultados do vestibular
63. da Fuvest, divulgados há duas semanas. Entre os aprovados, 73% fizeram o
64. ensino médio em uma escola particular – a maior proporção desses estudantes
65. desde 2001. A fragilidade na formação dos jovens vindos da rede pública é um
66. sinal de que o sistema de cotas que o governo federal quer implantar nas
67. universidades para esses alunos é no mínimo temerário. Afinal, facilitará o
68. ingresso de estudantes cujo desempenho acadêmico é muito baixo, como
69. mostrou o exame do MEC. Seguir o exemplo das campeãs no ranking do Enem
70. é um caminho mais eficiente para melhorar o nível de ensino das escolas
71. brasileiras – particulares e públicas.

Edição 1950/ 5 de abril de 2006.

Educação

## Com a palavra, o professor

### **Pesquisa mostra que para superar a crise da educação é preciso dar mais atenção ao que se passa nas salas de aula**

1. A crise da educação brasileira é antiga e seus principais motivos, tristemente
2. conhecidos. Os equívocos das políticas governamentais, a negligência em relação
3. ao ensino fundamental, o descuido quanto à qualidade, o vergonhoso atraso do
4. Brasil são temas de trabalhos de especialistas respeitadas. As conseqüências desse
5. conjunto de problemas são patentes em dados assustadores (*veja quadro abaixo*),
6. que podem ser resumidos numa constatação: os estudantes brasileiros concluem os
7. oito anos do ensino fundamental e os três do ensino médio lendo sofrivelmente e
8. sem domínio da linguagem matemática básica. Em suma, uma realidade que
9. acentua o abismo entre o padrão educacional do Brasil e o que se exige no resto do
10. mundo. Na avaliação internacional feita pela Organização para a Cooperação e o
11. Desenvolvimento Econômico em 41 países em 2003, a Coréia alcançou o terceiro
12. lugar em matemática e o quarto em ciências – enquanto o Brasil ocupou a última e
13. a penúltima colocações nas duas matérias.
14. Para compreender melhor essa dura realidade, a educadora Tania Zagury, 36 anos
15. de carreira e autora de livros de sucesso como *Educar sem Culpa*, *O Adolescente por*

16. *Ele Mesmo, Limites sem Trauma e Os Direitos dos Pais*, decidiu debruçar-se sobre  
17. um universo que tem sido sistematicamente subestimado nas análises sobre a  
18. educação. Durante três anos, dedicou-se a auscultar o que pensam os mais de 2  
19. milhões de professores dos ensinos fundamental e médio. O resultado está em *O*  
20. *Professor Refém* (Editora Record, 301 páginas, 39,90 reais), que chega às livrarias  
21. na semana que vem.

22. A pesquisa, pioneira no Brasil, ouviu 1.172 professores em todo o país (*veja o*  
23. *quadro*). Faz uma radiografia das dificuldades que esses profissionais enfrentam  
24. cotidianamente, destrincha os motivos atribuídos por eles a cada um desses  
25. percalços e analisa, sob o ponto de vista das salas de aula, algumas das inovações  
26. curriculares, pedagógicas e metodológicas introduzidas nas escolas nos últimos  
27. anos. Para a professora Maria Inês Fini, fundadora do Instituto de Educação da  
28. Unicamp e coordenadora do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) no governo  
29. Fernando Henrique Cardoso, o grande mérito do trabalho é trazer o professor para  
30. o centro da discussão. "Ele é o ator principal; não pode ficar em segundo plano",  
31. diz. A principal constatação está expressa no título. Os professores são hoje reféns  
32. de uma realidade que lhes é amplamente desfavorável. Espera-se deles muito mais  
33. do que é possível realizar nas atuais condições das escolas, algo que, aliás, não foi  
34. levado em conta em nenhuma mudança na política educacional feita nos últimos  
35. trinta anos no Brasil. A formação dos docentes é deficiente – algo que admitem  
36. com sinceridade impressionante; sua remuneração, insuficiente para atender a  
37. contento às várias demandas da mais que necessária modernização do ensino, uma  
38. vez que obriga a maioria a trabalhar em mais de um colégio. O livro também traz  
39. uma série de idéias recorrentes que se impõem no cotidiano da sala de aula,  
40. tornando o professor um grande bode expiatório das mazelas do ensino. Entre  
41. essas idéias, que Tania Zagury classifica como "mitos", está a supervalorização do  
42. relacionamento professor-aluno, a ponto de considerar incompetente quem  
43. "simplesmente" se preocupa com o conteúdo da matéria.

44. A progressão continuada, sistema que não prevê reprovação nos quatro primeiros  
45. anos do ensino fundamental (e é adotado em toda a rede pública), exigiria carga  
46. horária maior, professores com tempo para se dedicar a avaliações mais freqüentes  
47. e escolas com estrutura para amparar os alunos com dificuldades. Como a medida  
48. foi implantada sem nenhum desses pré-requisitos, uma massa de alunos passa  
49. pelos quatro primeiros anos da escola sem aprender a escrever direito ou  
50. interpretar um texto. E sobre quem recai a cobrança, uma vez que esse aluno sai  
51. da escola sem os instrumentos básicos para prosseguir sua formação e tornar-se  
52. um profissional capaz de conseguir espaço no mercado de trabalho? Sobre o  
53. professor, claro. É evidente que ele não tem como ser a favor dessa medida. A  
54. pesquisa mostra que 95% dos professores são contrários à progressão continuada.  
55. Não porque sejam refratários a mudanças, mas porque acreditam que ela só tem  
56. sentido se o aluno tiver garantida a melhoria na qualidade do ensino (66%) ou  
57. porque acreditam que a qualidade do ensino vai piorar (15%). Ou seja, é um  
58. sistema que não foi testado nem conta com a adesão de quem vai aplicá-lo. "Para  
59. implantar qualquer mudança é preciso investir num projeto piloto, que permita  
60. saber de antemão as medidas necessárias para seu bom funcionamento", diz Tania.

61. Para agravar o quadro, existe um fator externo à escola. Trata-se da dificuldade dos  
62. pais em impor limites a seus filhos. O principal problema apontado na pesquisa é a  
63. indisciplina (*veja quadro*), e os professores são praticamente unânimes em atribuir  
64. essa situação à omissão da família. As três respostas que remetem o problema ao  
65. ambiente doméstico somam 74%. Na avaliação de Tania, era inevitável e saudável  
66. que se quebrassem a rígida hierarquia existente até a década de 70, na qual a  
67. criança não tinha espaço algum de manifestação. O problema é que se caiu no  
68. extremo oposto. Os pais têm medo de impor limites, porque podem traumatizar os  
69. filhos. E isso traz conseqüências graves para a família, a escola e a sociedade.  
70. "Ninguém pode viver fazendo só o que quer e o que gosta. Esquecer disso é voltar  
71. à barbárie", diz Tania.

72. A educadora acredita que, por trás dessa realidade, está a perda da noção do que

73. são direitos e deveres. Ela lembra que o acesso à educação é um direito do cidadão brasileiro, o que obriga os pais a colocar seus filhos na escola. Acontece que a cada 75. direito corresponde um dever. Então, se a criança tem o direito à educação, ela tem 76. o dever de estudar. "Não é estudar para ser o aluno que só tira A, que só tira 100, 77. seja qual for a forma como se esteja avaliando, mas sim corresponder 78. minimamente. E é dever dos pais acompanhar de perto esse processo, cuidar para 79. que o filho faça as tarefas e não mate aula, olhar o boletim. São coisas básicas", 80. diz.

81. A motivação dos alunos é o segundo problema mais grave, de acordo com a 82. avaliação dos professores. Esse item interfere diretamente no primeiro, uma vez 83. que é mais difícil manter a disciplina se os alunos não se interessam pelo que lhes 84. está sendo ensinado. E a principal razão apontada para a desmotivação é 85. aparentemente estranha: falta de interesse. Olhando-se o segundo motivo, no 86. entanto, o problema aparece mais claramente. Ele está no cada vez maior número 87. de apelos externos à escola. Crianças e jovens têm hoje acesso a tamanha massa 88. de informações, pela televisão, pela internet, estão bombardeados por sonhos de 89. consumo de tal magnitude que é realmente difícil seduzi-los para aprender. Se a 90. escola é mal aparelhada como é a maioria, fica ainda mais difícil. E, se os pais não 91. se comprometem com o aprendizado dos filhos, o desafio torna-se praticamente 92. intransponível.

93. A avaliação que emerge da pesquisa não coincidirá necessariamente com a de 94. outros profissionais que se empenham na melhoria da educação no Brasil. Maria 95. Inês Fini discorda frontalmente da avaliação de que a família é responsável pela 96. indisciplina dos alunos na escola. "O problema é que o professor é despreparado e o 97. ensino, desinteressante. É nisso que é preciso mexer", avalia. A professora também 98. é francamente favorável à progressão continuada, assim como o economista 99. Claudio de Moura Castro, colonista de VEJA e nome respeitado internacionalmente 100. em matéria de educação. Mesmo com problemas em sua utilização, Castro 101. defende a progressão pela ampla evidência de que, no conjunto, a 102. reprovação é mais nociva ao aluno do que a aprovação com lacunas de 103. conhecimento. A pontuação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação 104. Básica (Saeb) de 2003 mostra, efetivamente, que os alunos que já sofreram 105. uma reprovação têm pior desempenho (146 pontos) do que aqueles que 106. nunca foram reprovados (180 pontos).

107. A discordância não diminui o valor da pesquisa. Ao contrário, mostra que ela 108. pode ser uma ferramenta importante. O grande mérito de *O Professor Refém* 109. não está no "acerto" ou "erro" do diagnóstico. Está em dar voz aos 110. profissionais responsáveis por colocar em prática a política educacional para 111. que eles apontem suas dificuldades e dêem opinião sobre temas a respeito 112. dos quais não são normalmente chamados a se manifestar. "Não se trata de 113. reduzir a importância dos especialistas, mas de tentar promover uma maior 114. integração entre os que pensam a educação e os que a transmitem a seus 115. alunos", resume Tania Zagury. A preocupação tem fundamento na realidade. 116. É inequívoca a ligação entre a melhoria da formação dos professores e o 117. desempenho de seus alunos, como avalia o próprio Ministério da Educação. 118. Entre os fatores que contribuem para uma boa escola, o documento do Saeb 119. acentua a escolaridade do professor.

120. A análise é baseada no resultado atingido pelos alunos, o que continua sendo 121. o melhor termômetro da qualidade do ensino. "Quando o profissional em sala 122. de aula possui formação superior, a média dos seus estudantes no Sistema 123. de Avaliação é de 172 e, quando a formação é de nível médio, cai para 157 124. pontos", diz o documento final do último Saeb, realizado em 2003. O 125. exemplo da Escola Joaquim Venâncio, do Rio de Janeiro, a terceira colocada 126. no Enem deste ano, é eloqüente. Trata-se de uma escola pública – 127. pertencente, portanto, a um grupo que apresenta resultados médios sofríveis 128. no exame. Mas, além de trabalhar com o dobro da carga horária média das 129. escolas brasileiras e ter boa infra-estrutura, 70% de seus professores

- 130.possuem mestrado ou doutorado.  
 131.A melhor constatação de *O Professor Refém* é que a maior parte dos  
 132.professores, a despeito de suas próprias deficiências, se empenha em fazer o  
 133.melhor possível. Num país que tem instrumentos de avaliação que não ficam  
 134.nada a dever aos utilizados em países de bom padrão educacional, é  
 135.importante que se preste mais atenção ao que se passa na vida real das  
 136.escolas. "Temos todas as sementes, toda a tecnologia e todo o conhecimento  
 137.para isso", diz Claudio de Moura Castro. Para Castro, o grande desafio nesse  
 138.processo é o que chama "mobilizar as forças vivas da escola para melhorar".  
 139.E isso não pode ser feito sem levar em conta o que têm a dizer os  
 140.professores.

Edição 2039 / 19 de dezembro de 2007

Educação

## Sumidos da sala de aula

### A história dos professores campeões em faltas chama atenção para uma lei benevolente – e prejudicial ao ensino

1. Nenhum fator numa escola é tão essencial ao bom ensino quanto um
2. professor preparado para o desempenho de sua função – e isso já foi
3. vastamente medido por pesquisas em sala de aula. Esses estudos se
4. referem a duas qualidades fundamentais de um professor. A primeira delas
5. diz respeito ao nível de conhecimento da matéria, um velho problema
6. brasileiro. A outra é a sua capacidade de despertar interesse nos
7. estudantes, estabelecer com eles uma relação de confiança e, enfim, fazer-
8. se respeitado. Nesse caso, os professores brasileiros também patinam, antes
9. de tudo por um motivo básico: muitos deles cultivam o estranho hábito de
10. não aparecer para dar aula. Embora esse seja um dos maiores males da
11. escola pública no Brasil, o absenteísmo dos professores é um fenômeno
12. pobre de estatísticas. Os primeiros números consolidados sobre o assunto
13. são do governo estadual de São Paulo. Como se trata, de longe, da maior
14. rede de escolas públicas do país, os dados ajudam a dar uma idéia da
15. realidade nacional. Em 2007, os professores faltaram ao trabalho, em
16. média, 32 dias – 15% do ano letivo. São vários os casos de alunos que mal
17. recordam a fisionomia de seus supostos mestres.
18. Alguns professores praticamente não pisaram na escola. É o que revela um
19. ranking com os campeões em ausências do estado, o primeiro do gênero
20. feito com dados oficiais.
21. A lista, com dez nomes, baseou-se nas faltas médicas, motivo número 1
22. para o absenteísmo no Brasil. De acordo com o levantamento, esses
23. professores apresentaram, em média, 54 atestados médicos neste ano,
24. além de outras justificativas para mais dezenas de faltas.
25. Sua história chama atenção para um fato perturbador: ao faltar tanto,
26. nenhum deles sofreu algum dano na carreira, perdeu o sono preocupado
27. com uma eventual demissão, tampouco teve prejuízos financeiros. Isso
28. porque todos agiram rigorosamente dentro da lei. No caso das faltas
29. médicas, os servidores públicos estaduais, incluindo os professores, podem
30. apresentar um novo atestado dia sim, dia não. Com isso, eles têm direito a
31. 105 ausências devidamente perdoadas. Se fizerem uso das demais faltas
32. garantidas pelo Estado, também a salvo de descontos no salário, os
33. professores só precisam comparecer 27 vezes à escola. Isso num ano letivo



34. de 210 dias. Diz a especialista Denise Vaillant, doutora em educação: "A lei
35. brasileira é condescendente com os professores, e eles evidentemente
36. abusam dela". O caso de quatro professores campeões em faltas do estado
37. ilustra bem isso. Veja a seguir.

### **"Cansei de ser professor"**

38. Pergunte a qualquer funcionário do edifício Catanduva Center Comercial a
39. opinião sobre o advogado José Roberto Gabas, 54 anos, e ele
40. invariavelmente será descrito como um sujeito sério e assíduo no trabalho.
41. Faça a mesma pergunta na Escola Estadual Doutor Nestor S. Bittencourt, de
42. Catanduva, interior de São Paulo, e a resposta será algo bem diferente
43. disso. Gabas é mais lembrado por lá como o professor de educação física
44. que quase nunca aparece para dar aula. Alguns de seus alunos mal
45. recordam sua fisionomia. "Praticamente não vimos o professor o ano
46. inteiro. Ficamos com uma substituta", diz Amanda Carobeno, estudante de
47. 14 anos. Neste ano, ele faltou 108 vezes, em 72 delas alegando algum
48. problema de saúde. Segundo os atestados médicos, Gabas sofre de
49. transtorno bipolar, uma doença psiquiátrica causadora de variações de
50. humor.
51. Outro fato chama atenção nos relatórios recentes da escola. Suas faltas são
52. de uma regularidade cartesiana – quase sempre às segundas, quartas e
53. sextas. Como a lei perdoa ausências por razões médicas apenas em dias
54. intercalados, Gabas não é descontado no salário. Ele diz: "Só essas poucas
55. aulas já me exigem um esforço sobre-humano". A doença, no entanto, não
56. tem sido impedimento para o exercício da advocacia. Em 2007, Gabas
57. compareceu a audiências e consta como advogado em 23 processos
58. registrados no Tribunal de Justiça do Estado. "Assino uma petição ou outra.
59. Os horários do escritório não são tão rígidos quanto os de uma sala de
60. aula." Em relação à carreira de 31 anos como professor do estado, ele já se
61. viu motivado. Foi de dez anos para cá que Gabas se tornou o rei das faltas
62. e licenças. Hoje só pensa na aposentadoria, prevista para 2008. "Sou um
63. pobre coitado. Tenho péssimas condições de trabalho e ainda ganho mal.
64. Cansei de dar aula."

### **Dois empregos, nenhuma aula**

65. "Meu marido não está em casa. Ele trabalha!" Assim Vilma, a mulher do
66. matemático Miguel Arcangel Moreno, 52 anos, respondeu à pergunta sobre o
67. seu paradeiro. Só deixou de mencionar um fato. Naquele dia 30 de
68. novembro, uma sexta-feira, Moreno deveria dar cinco aulas de matemática
69. aos alunos da Escola Estadual Giuseppe Pisoni, em Rio Grande da Serra, na
70. Grande São Paulo. Mas lá ele não apareceu. O trabalho a que se referia
71. Vilma era na empresa Solvay, uma multinacional do setor químico, onde, aí
72. sim, Moreno é visto todos os dias. A assiduidade num emprego contrasta
73. com a ausência no outro. Os fatos: neste ano, Moreno não deu uma aula
74. sequer. Em 59 vezes, justificou sua ausência com uma variedade de
75. atestados médicos. No tal dia em que trabalhava normalmente na Solvay,
76. ele estava oficialmente em licença médica na escola. Depois de onze anos
77. como professor do estado, durante os quais suas ausências foram se
78. intensificando ano a ano, Moreno conta que pediu para ser remanejado para
79. uma das funções administrativas do colégio, um processo ainda em curso.
80. Para tal, precisa comprovar ter alguma doença que o impeça de lecionar.
81. Quanto a isso, ele é evasivo: "Não sou médico, portanto não posso falar
82. nada sobre o assunto. Algum impedimento certamente eu tive para não ir à
83. escola". Moreno não dá nenhum sinal de sentir falta da sala de aula. Ao

84. contrário. Ele se queixa do salário e da violência: "Quero uma função  
85. administrativa justamente para fugir do contato com os alunos. O professor  
86. que vai dar aula hoje é um herói".

### **Falta com dia e hora marcados**

87. Neste ano, o professor de filosofia Denílson Pino, 31 anos, deixou de dar 47  
88. dias de aula aos alunos da escola Dr. Antonio Pereira Lima, na cidade de São  
89. Paulo. Todas essas vezes, ele apresentou um atestado médico para justificar  
90. sua ausência. Na realidade, Pino não sofre de nenhum problema de saúde.  
91. Quem precisa ir semanalmente ao médico é seu pai. E Pino falta à escola  
92. para acompanhá-lo. Ele não está infringindo a lei, segundo a qual faltas  
93. médicas em casos de doença na família também são permitidas. Sua  
94. história, no entanto, é uma boa ilustração de como a lei pode ser  
95. benevolente com os professores – e nem tanto com os alunos. Pino admite  
96. abertamente fazer uso máximo dela a seu favor. "Poderia pedir uma licença  
97. médica e dar à escola a possibilidade de colocar um professor no meu lugar,  
98. mas seria descontado – e isso eu não quero." Também poderia compartilhar  
99. os cuidados em relação ao pai com a irmã, mas aí entra uma segunda  
100. questão. Ela trabalha numa empresa privada. "Isso certamente a  
101. atrapalharia. Já o estado me dá liberdade para faltar." Pino também assume  
102. escolher a dedo os dias de ausência, em geral as terças-feiras. É mais  
103. conveniente assim porque, justamente nas terças, deveria dar aulas de  
104. manhã e só retornar à sala de aula quatro horas depois. O intervalo lhe  
105. consumiria tempo demais. Ele diz: "O estado não me paga para isso".

### **Reunião, só no sindicato**

106. A professora de português Fátima da Silva Fernandes, 53 anos, ocupa um  
107. cargo de destaque na hierarquia sindical. Ela pertence à diretoria da  
108. Apeoesp, o maior sindicato de professores do país. Para quem tem uma  
109. função como essa, a rotina de reuniões e congressos é intensa. Fátima ainda  
110. acumula suas atribuições sindicais com as aulas na escola Eugênia Vilhena  
111. de Moraes, de Ribeirão Preto. Pelo contrato, ela deveria dar 29 aulas  
112. semanais. Mas a realidade é outra. Neste ano, Fátima compareceu à escola  
113. apenas sete vezes. Além de eventuais licenças médicas, foram 57 as faltas  
114. justificadas por problemas de saúde. Os atestados apresentados por ela se  
115. referem a depressão. Ainda assim, a professora teve fôlego para sua  
116. agenda sindical: de acordo com dados da escola, ausentou-se seis vezes  
117. para comparecer a reuniões como diretora do sindicato, justamente no  
118. horário das aulas. Normalmente, os professores substitutos ficam de  
119. sobreaviso, no caso de o titular faltar. Diante do caso de Fátima, a situação  
120. inverteu-se. Por segurança, a professora eventual passou a ir à escola todos  
121. os dias. A sindicalista é professora efetiva do estado há vinte anos. Tem um  
122. histórico de faltas médicas, mas isso não parece abalar sua disposição para  
123. atividades políticas. Em 2004, ano em que tirou dezenove dias de licença  
124. médica, Fátima saiu candidata à prefeitura de Ribeirão Preto pelo Partido  
125. Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU). Com 2.430 votos, perdeu a  
126. eleição.

Edição 2056 /16 de abril de 2008

Educação

## Fogueira ideológica

### Livros didáticos queimados em praça pública – e os responsáveis são professores

1. Livros em chamas remetem a períodos de obscurantismo na história. Foi assim na
2. Inquisição, cinco séculos atrás, quando obras contrárias à doutrina da Igreja Católica
3. eram queimadas em praça pública. Essa também foi uma prática dos nazistas. Em
4. doze anos no poder, eles carbonizaram milhares de volumes em macabras cerimônias
5. noturnas em que as chamas produzidas pelo papel queimando-se eram luzes que
6. anunciavam as trevas da intolerância. Poucos dias atrás, a cena de uma fogueira de
7. livros, no centro da cidade de São Paulo, ecoou esses tempos sombrios. O episódio,
8. por si só, já chamaria atenção. Piora ainda mais o quadro saber que a iniciativa partiu
9. de um grupo de professores, justamente de quem mais se espera o apreço à
10. diversidade de opiniões. Os responsáveis pelas labaredas são da Apeoesp, o maior
11. sindicato de professores de São Paulo. Enquanto os livros desapareciam com o fogo,
12. eles gritavam: "Quei-ma, quei-ma!".
13. A razão para a indignação dos sindicalistas também surpreende: eles protestavam
14. contra o novo currículo escolar produzido pela Secretaria Estadual de Educação. De
15. quebra, colocaram na fogueira algumas das apostilas fornecidas pela secretaria. O
16. currículo contra o qual eles se posicionam é um documento que organiza o conteúdo
17. a ser transmitido aos alunos da rede pública – com metas estabelecidas para cada
18. aula do ano. Deveria ser bem-vindo, mas os sindicalistas decidiram reduzir alguns
19. dos exemplares a um punhado de cinzas por considerá-lo, antes de tudo, uma afronta
20. à liberdade de o professor conduzir sua própria aula. Em segundo lugar, por julgá-lo
21. "limitado" e "incapaz de formar cidadãos", segundo palavras do professor Carlos
22. Ramiro, o presidente da Apeoesp.
23. A pregação ideológica do sindicato não tem confirmação nas pesquisas. Elas indicam
24. que os alunos sempre têm desempenho melhor naquelas escolas em que os
25. professores são guiados por metas de ensino – algo elementar, mas ainda uma
26. raridade no Brasil. Enquanto em outros países o currículo já é, há tempos, artigo
27. básico, aqui os professores de escolas públicas começam a ser apresentados a ele só
28. agora e ainda em poucos estados, como Minas Gerais e Tocantins. Não resta dúvida,
29. portanto, sobre o mérito da iniciativa de São Paulo – e sobre a falta de razão do
30. violento protesto do sindicato. Diz a secretária estadual de educação, Maria Helena
31. Guimarães de Castro: "Os sindicalistas são corporativistas. Eles rejeitam qualquer
32. instrumento que permita a prestação de contas da escola à sociedade". Com o novo
33. currículo, os professores passam a estar mais sujeitos à cobrança sobre o que ocorre
34. em sala de aula e terão, finalmente, de se pautar por um objetivo mensurável. Esse é
35. um cenário que favorece o ensino de qualidade. A fogueira dos sindicalistas sinaliza
36. que a preocupação central deles é a política e não a formação dos alunos. Uma pena.

Edição 2063 /4 de junho de 2008

## Educação

100%

LÁ

X

48%

AQUI

**É essa a desvantagem do Brasil em relação aos países da OCDE num ponto crucial: o número de professores especializados em suas áreas. Concursos recentes expõem o problema**

1. Poucos fatores influenciam tanto o desempenho de um aluno em sala de aula quanto o
2. nível de seu professor. Por essa razão, é especialmente preocupante o que mostra um
3. levantamento recente feito com base no desempenho de 260 000 professores em
4. concursos públicos de quatro das maiores redes de ensino do país – Minas Gerais,
5. Pernambuco, Rio de Janeiro e São Paulo: 73% deles foram reprovados em testes
6. básicos das áreas em que pretendiam lecionar, entre elas matemática, português e
7. física. Quase todos já dão aula em escolas públicas ou particulares. Boa parte dos 27%
8. restantes, esses aprovados, passou raspando. O resultado não é exatamente uma
9. surpresa. Há pelo menos três décadas o padrão dos candidatos vem caindo e não é raro
10. que nem todas as vagas sejam preenchidas no fim de um concurso desse tipo, como
11. acontece mais uma vez agora. O que chama atenção no caso atual é o número recorde
12. de notas vermelhas. O pior exemplo vem de Pernambuco. No exame para recrutar
13. professores de matemática, apenas 0,8% dos candidatos conseguiu responder a
14. questões elementares de geometria e álgebra – 34 dos 4 352 candidatos que se
15. inscreveram. Essa e as demais provas foram submetidas por VEJA a especialistas, que
16. chegaram a uma conclusão nada otimista. Resume o professor de matemática João
17. Meyer, da Universidade Estadual de Campinas: "Quem não passa numa prova dessas
18. não sabe o mínimo necessário para entrar na sala de aula". Mas a maioria entra.
19. O desastre revelado pelo novo levantamento é reflexo de dois problemas já antigos no
20. Brasil. O primeiro diz respeito à qualidade dos cursos superiores de formação de
21. professores, dos quais apenas 1% atinge a nota máxima na avaliação oficial. Salvo
22. raras exceções, eles despejam nas escolas gente sem o domínio básico das matérias que
23. vai lecionar. Outra questão, igualmente preocupante, se deve ao fato de a carreira de
24. professor não conseguir mais atrair os bons alunos. Uma pesquisa conduzida pela
25. consultoria McKinsey deu os números. Ela mostra que em países de mau ensino os
26. aspirantes a professor pertenciam, na escola, ao grupo dos 30% com as piores notas
27. – um contraste em relação aos países que aparecem no topo dos rankings, onde os 10%
28. melhores estudantes escolhem lecionar.
29. O típico brasileiro que opta por ser professor de escola se enquadra justamente no
30. primeiro caso, conforme reforçam dados de uma pesquisa da Unesco. Ele vem de
31. família em que os pais não chegaram ao fim do ensino fundamental, estudou em
32. colégio público e procura, antes de tudo, um vestibular mais fácil e um curso mais
33. barato. Também está motivado pela possibilidade de uma carreira estável no setor
34. público. Há ainda um segundo tipo, que entra numa faculdade de matemática ou física
35. sonhando tornar-se cientista, mas, na ausência de uma perspectiva concreta, termina na
36. licenciatura. É gente como a pernambucana Alessandra Primo, de 28 anos. Professora
37. de química do estado, ela foi reprovada no mês passado ao tentar um novo concurso:
38. "Meu sonho era ser engenheira química, e não professora". Está longe de ser a única.

39. "No Brasil, muitas pessoas acabam na carreira de professor por falta de opção melhor",
40. diz a especialista Maria Inês Fini.
41. Não surpreende o fato de o número de professores especializados nas áreas em que
42. lecionam estar muito aquém do necessário. Segundo o Ministério da Educação, apenas
43. 48% dos professores brasileiros têm formação específica para a disciplina que
44. ensinam. Na física, o número é pior ainda: só 11% se especializaram antes de entrar na
45. sala de aula.
46. A situação brasileira soa absurda nos países em que a educação traz bons
47. resultados – e a carreira de professor figura entre as de maior prestígio, caso da Coreia
48. do Sul e da Finlândia. Para atraírem os melhores, esses países não apenas
49. estabeleceram um bom piso salarial como, sobretudo, conseguiram criar um ambiente
50. em que os professores têm o talento reconhecido e estimulado. Lá, os piores ficam de
51. fora da sala de aula – e precisam enfrentar uma acirrada concorrência caso queiram
52. mesmo lecionar. Eles sabem que conseguir uma vaga lhes custa esforço. No Brasil, ao
53. contrário, mesmo aqueles que tiram notas baixas têm espaço na escola. O matemático
54. Emerson Nunes, de 31 anos, é um deles e resume o pensamento geral: "Diante do que
55. o estado oferece ao professor, somos cobrados demais nos concursos. Eu me sinto
56. perfeitamente apto a ensinar". Nunes tirou 2 (numa escala de zero a 10) no último
57. concurso para professores de matemática em São Paulo. Ele dá aula hoje em cinco
58. escolas estaduais, em regime de contrato temporário. Não é um cenário exatamente
59. favorável para que os estudantes brasileiros melhorem – e o ensino no país avance.

Edição 2082 /15 de outubro de 2008

Educação

## Mestres brilhantes

### Alunos de Harvard disputando vagas de professor em escolas públicas? Esse é o feito de um bom programa americano

1. Para jovens como a americana Jenny Tsai, 23 anos, não faltam boas
2. oportunidades de trabalho. Ao contrário. Há excesso delas. Aluna brilhante
3. do curso de ciências sociais em Harvard, uma das melhores universidades
4. do mundo, ela recebeu três propostas de emprego antes mesmo da
5. formatura, uma delas do Google. Recusou todas. Curiosamente, Jenny
6. preferiu tornar-se professora de uma das piores escolas públicas de Nova
7. York, onde vai enfrentar as condições mais adversas e ganhar menos.
8. Chama ainda mais atenção saber que a moça faz parte de um grupo bem
9. maior. Neste ano, outros 3 700 jovens, entre engenheiros, advogados e
10. físicos formados em algumas das melhores universidades dos Estados
11. Unidos, fizeram a mesma opção. Ao desprezarem convites de grandes
12. empresas e aceitarem propostas de trabalho em escolas públicas de mau
13. ensino, eles não estão motivados por idealismo juvenil. Também não lhes
14. falta a ambição de avançar na vida profissional. A escolha pela sala de aula
15. se deve, na verdade, a um programa que tem conseguido alavancar a
16. carreira dos recém-formados, segundo mostra uma nova pesquisa
17. publicada pela revista *Business Week*. Trata-se do Teach for America, que
18. recruta e treina os melhores na faculdade para trabalhar em escolas. Ligado
19. a uma fundação sem fins lucrativos, de mesmo nome, o programa aparece
20. entre as vinte melhores portas de entrada para o mercado de trabalho
21. americano, à frente de outras tradicionalmente mais cobiçadas pelos
22. jovens, como Microsoft e Nasa.

23. A pesquisa merece atenção por lançar luz sobre uma iniciativa bem-sucedida  
24. numa área em que países como o Brasil só têm colecionado fracassos:  
25. atrair os profissionais mais talentosos para dar aulas – ainda que por  
26. apenas dois anos, tempo de duração do programa. Conseguiu-se tal feito  
27. com um conjunto eficiente de medidas. A mais relevante delas diz respeito  
28. à formação de uma rede entre o Teach for America e algumas das  
29. instituições nas quais os recém-formados mais ambicionam trabalhar, como  
30. o banco JP Morgan, a consultoria McKinsey e as universidades Harvard e  
31. Yale.  
32. Depois de uma temporada no comando de uma classe de crianças, os  
33. jovens costumam ser automaticamente recrutados por tais instituições. Não  
34. só ocupam boas vagas como também negociam contratos mais vantajosos,  
35. que incluem, nas empresas, a presença de um tutor no início da carreira e,  
36. nas universidades, bolsas de estudo, entre outras regalias.  
37. Todas essas instituições decidiram apostar no Teach for America por uma  
38. razão simples: elas estão atrás dos bons alunos que vão parar lá. O  
39. programa, afinal, só aceita inscrições dos melhores da turma e, ainda  
40. assim, apenas 15% dos candidatos sobrevivem à peneira. É justamente a  
41. seleção rigorosa, feita por gente bem treinada para rastrear e até para  
42. convencer os estudantes mais talentosos a aderir à sala de aula, que  
43. explica boa parte do seu sucesso em atrair alunos de Harvard, Yale ou  
44. Princeton. Diz Amy Black, uma das diretoras da fundação, espalhada por 29  
45. cidades americanas: "Quem decide entrar para o programa sabe que  
46. ganhará um carimbo precioso no currículo e, mais tarde, será muito bem  
47. acolhido pelas empresas". A princípio desvantajosa do ponto de vista  
48. financeiro, uma vez que esses jovens recebem o mesmo salário que  
49. qualquer professor, a opção temporária pela docência acaba se revertendo  
50. em favor de quem segue o caminho da sala de aula.  
51. É bem verdade que a maioria dos jovens permanece como professor apenas  
52. pelos dois anos previstos no programa, para então seguir outros rumos.  
53. Sua influência positiva sobre os estudantes nesse breve período, no  
54. entanto, já justifica a experiência – e faz refletir sobre a necessidade de  
55. contar com mais desses profissionais nas escolas. Um estudo americano  
56. recente mostra que, em relação a um docente de padrão mediano à frente  
57. da classe, tais professores conseguem melhorar em até três vezes o  
58. desempenho de um mau aluno. Isso mesmo sem nenhuma experiência  
59. prévia em sala de aula, tampouco um diploma na área de pedagogia.  
60. Engenheiros e advogados precisam apenas de algum treinamento para  
61. desempenhar bem a função. E fazem isso melhor do que os demais  
62. professores. Resume o físico alemão Andreas Schleicher, no comando das  
63. avaliações conduzidas pela OCDE (organização que reúne os países mais  
64. industrializados): "Estamos diante de uma prova de que atrair os melhores  
65. cérebros para as escolas é decisivo para a melhoria do ensino".  
66. Pesquisas mostram que escolas no mundo todo falham nessa missão básica,  
67. a de recrutar profissionais de alto nível, basicamente por não fazer da sala  
68. de aula "um ambiente desafiador". Entenda-se por isso estabelecer e cobrar  
69. metas, distinguir os professores segundo sua capacidade de ajudar os  
70. alunos a avançar e lhes descortinar horizontes na carreira. O atual  
71. programa americano, que envia os novatos às escolas públicas, trata a  
72. todos como "CEOs do ensino". Eles passam a ter objetivos bem definidos e  
73. precisam se explicar (e melhorar) caso não atinjam o resultado esperado.  
74. Por tudo isso, cerca de 30% das pessoas que estão lá e jamais haviam  
75. cogitado virar professor decidem seguir na carreira. Foi o que ocorreu com  
76. a cientista política Courtney Dowd, 26 anos. Ela, que mirava a vida  
77. acadêmica em Harvard, "amou" a experiência de dar aulas e, com a ajuda  
78. do Teach for America, foi parar numa escola de formação de diretores de  
79. escola. Diz Courtney: "Recebi todos os incentivos para ambicionar uma

80. carreira na área de educação". O Teach For America já foi copiado na
81. Inglaterra e, em breve, chegará ao Chile e à Alemanha. No Brasil, onde
82. 22% dos professores sequer pisaram numa universidade, algo parecido
83. poderia contribuir para o necessário avanço da educação.

## Textos de Isto é

Edição 1892/ 25 de janeiro de 2006

### Escola alto-astral

O método Waldorf, criado por Rudolf Steiner, é explicado em livro por Helena Trevisan

1. Ao chegar à escola, Victor era recebido com um abraço festivo da professora,
2. assim como todos os outros seus colegas da primeira série. Depois, uma criança
3. recitava um verso escolhido para simbolizar sua meta pessoal até o fim do ano. Os
4. diferenciais da pedagogia Waldorf surpreenderam a mãe de Victor, a psicóloga
5. Helena Trevisan, a ponto de torná-la uma entusiasta do tema. Tanto que, no ano
6. passado, ela assumiu a presidência da associação Parceiros da Educação para a
7. Vida, entidade mantenedora da Waldorf São Paulo. Criada em 1919 pelo filósofo
8. croata Rudolf Steiner (1861-1925), a pedagogia Waldorf é adotada em 800 escolas
9. no mundo, 54 delas brasileiras. “Ao buscar Victor na escola, percebia nele uma
10. felicidade que nunca tinha visto durante a educação de meus dois filhos mais
11. velhos”, conta Helena. Seu deslumbramento serve de alicerce para o livro que
12. acaba de lançar: *Filhos felizes na escola* (Ed. Trevisan, R\$ 32, 194 págs.).
13. Seguindo os princípios da antroposofia, a meta da pedagogia Waldorf não é inculcar
14. conteúdo, mas servir de contrapeso à “adulterização” acelerada das crianças,
15. prolongar a infância e primar pela liberdade. “Se for preciso, a alfabetização vai até
16. os nove anos. Cada pessoa tem seu ritmo”, conta Helena. Música, pintura, teatro e
17. atividades manuais acompanham o aluno até o ensino médio. A regra é a prática
18. antes da teoria.
19. Outra curiosidade da pedagogia Waldorf é a divisão da vida em setênios (períodos
20. de sete anos). A educação infantil coincide com o primeiro setênio (0 a 7) e faz a
21. criança aprender pelos sentidos. Nessa fase, o educador deve ser visto como
22. autoridade digna de ser imitada. O segundo setênio (7 a 14) coincide com o ensino
23. fundamental e proporciona a aprendizagem pelos sentimentos. O educador é uma
24. autoridade digna de ser amada. No terceiro setênio (14 a 21), que perpassa o
25. ensino médio, a aprendizagem se dá pela admiração e o professor é alguém a ser
26. respeitado. Durante todo o segundo setênio, a turma mantém o mesmo professor,
27. atento ao potencial e às dificuldades de cada aluno. Depois, o professor é
28. substituído por um tutor, que preparará os jovens para o mundo. Um atendimento
29. para lá de individualizado.

Edição 1916/ 12 de julho de 2006

### Foco na educação

Chegada do ensino superior foi a grande conquista

1. Maior produtor de milho no Estado, Correntina, município de
2. 32.198 habitantes, tem como principal atividade econômica a



3. produção de grãos e a pecuária. Localizada a distantes 1.044
4. quilômetros da capital Salvador, a cidade fica no oeste baiano,
5. região que está se transformando num grande pólo
6. agroindustrial.
7. Com atuação avaliada entre boa e excelente por
8. 65% dos munícipes ouvidos pela pesquisa ISTOÉ/Databrain, o
9. prefeito Nilson José Rodrigues (PFL), conhecido como Maguila,
10. referência ao folclórico lutador, tem a educação como prioridade
11. máxima. Maguila trouxe para a cidade a primeira instituição de
12. ensino superior, a Faculdade de Tecnologia e Ciências. Outra
13. medida foi a valorização do professor, com a elevação do piso.
14. Além disso, a gestão municipal assinou convênio com o Estado
15. para a criação de um curso pré-vestibular. Várias escolas foram
16. reformadas e receberam laboratórios de informática. Para
17. completar, as crianças e os adolescentes da cidade têm aulas
18. regulares de música. Fora das salas de aula, o bairro do Ouro
19. foi todo asfaltado. Também está sendo concluída a
20. pavimentação da estrada de sete quilômetros que liga o distrito
21. de São Manoel à BR-349, a principal via de acesso à cidade.

Edição 1957/ 02 de maio de 2007.

## ENSINO

### Quem educa cresce?

Disposto a colocar o País na rota do desenvolvimento sustentável, Lula descobre que sem educação nenhum projeto seu vai para a frente e decide, agora, lançar um PAC que coloca dinheiro na escola

1. O século XVIII, Voltaire, o filósofo e historiador francês, já teorizava: “Educar
2. mal um homem é dissipar capitais e preparar dores e perdas à sociedade.”
3. Mais de 200 anos depois, tornou-se consenso na academia a idéia de que,
4. sem educação, é impossível fazer uma sociedade crescer. Demorou, mas
5. parece que o presidente Lula se deu conta disso.
6. Na terça-feira 24, ele lançou no Palácio do Planalto o PDE, sigla para Plano de
7. Desenvolvimento da Educação. É uma espécie de irmão siamês do PAC, o
8. propalado programa para acelerar a economia. Trata-se de um pacote de 47
9. medidas destinadas a melhorar o ensino. Há previsão de mais dinheiro para as
10. escolas, salários melhores e mais qualificação para os professores e abertura
11. de mais vagas nas universidades. “Se nós implantarmos tudo o que
12. anunciamos aqui, certamente passaremos para a história como a geração de
13. políticos que preparou, como legado para a juventude, um sistema de
14. educação que finalmente pôde colocar o Brasil em pé de igualdade com
15. qualquer país do mundo”, festejou Lula. Não seria utopia?
16. “É de fato uma utopia, mas uma utopia que a experiência internacional
17. demonstra ser realizável. Uma nação, quando se coloca a serviço da causa da
18. educação, consegue concretizar esse ideal – disse a ISTOÉ o ministro da
19. Educação, Fernando Haddad. “A educação não é algo que se resolva como um
20. Plano Cruzado ou um Plano Real, todos sabem que é tarefa para uma
21. geração.” As metas têm como horizonte o ano de 2022. É lá que, se tudo der

22. certo, como prevê Lula, o Brasil terá educação de Primeiro Mundo. “Eu gostei
23. do plano, principalmente no que diz respeito à educação básica”, disse o
24. deputado Paulo Renato Souza (PSDB-SP), ex-ministro da Educação de FHC e um dos mais duros críticos do atual governo no setor. Souza concorda que, se
25. tudo caminhar bem, o Brasil pode de fato atingir um nível de excelência na
26. educação. É bem verdade que os problemas são muitos. A qualidade do
27. ensino público é ruim, atestam índices oficiais. Os resultados da avaliação do
28. ensino básico em 2006 foram os piores da história. A maioria dos estudantes
29. tem problemas de compreensão e mal consegue interpretar um texto. As taxas
30. de repetência e evasão são igualmente catastróficas.
31. “As metas de agora foram fixadas para 2022, mas também há metas
32. intermediárias, a cada dois anos. Nunca houve no Brasil um plano que
33. estabelecesse metas de qualidade”, afirma Haddad. Uma das medidas
34. imediatas do plano é repassar R\$ 1 bilhão aos mil municípios com ensino de
35. pior qualidade. Ao mesmo tempo, escolas que atingirem metas de qualidade
36. receberão mais recursos. O plano, explana o ministro, inclui ainda o
37. acompanhamento individualizado por aluno, a garantia de que cada aluno
38. esteja alfabetizado até os oito anos, a supervisão individualizada dos
39. professores e a participação da comunidade na escolha dos diretores.
40. No pacote que segue agora para o Congresso há ainda a criação de um piso
41. salarial para os professores. Hoje tem professor no Brasil que não ganha nem
42. um salário mínimo. A proposta é que o piso seja de R\$ 850. O próprio Haddad
43. acha o valor ainda insuficiente. “Eu sempre vou dizer que é (pouco), afinal eu
44. sou professor”, dizia ele na quarta-feira 25, enquanto do lado de fora do gabinete
45. professores protestavam pedindo mais. Os sindicatos defendem piso de R\$
46. 1.500. Pelo menos num ponto todos concordam: é hora de crescer e melhorar.

Edição 1976/ 12 setembro de 2007.

Educação

## **O novo Eldorado dos professores**

A formação de profissionais com múltiplas qualificações ampliará mercado para educadores. No ensino médio, há falta de profissionais

1. É unânime entre estudiosos que, no futuro, o trabalhador não terá uma profissão
2. “ou” outra. E, sim, uma profissão “e” outra. Daqui a cinco ou dez anos, para fechar
3. negócios fora do País, não será suficiente ter um diploma em administração de
4. empresas, por exemplo. Além de falar outras línguas, o profissional deverá
5. conhecer a fundo a história e a cultura do lugar para conseguir as melhores
6. oportunidades. Neste cenário, uma formação em antropologia poderá ser um
7. diferencial positivo.
8. Em um mercado de trabalho que exigirá cada vez mais profissionais multimídia e
9. superespecializados será necessário um grande contingente de professores para
10. suprir esta demanda por aprendizado. O professor com boa formação e antenado
11. com as tendências será valorizado. “A educação é um bem intangível e que estará
12. em alta”, afirma a estudiosa do futuro Lala Deheizelin, consultora especializada em
13. economia criativa e empreendedora cultural. O ensino superior privado no País

14. viveu um boom de 1997 a 2003. Nesse período, o total de novos alunos subiu
15. 150% (de 392 mil em 1997 para um milhão em 2003). A flexibilização das regras
16. para a abertura de instituições de ensino, a partir de 1995, favoreceu este
17. crescimento. Nos próximos anos, a ampliação de vagas não será tão rápida, mas
18. seguirá firme. Atualmente, há 3,8 milhões de alunos matriculados em faculdades
19. privadas e a previsão é de que, em 2010, o número de matrículas suba para 4,3
20. milhões. No caso das universidades públicas, o aumento será de 1,3 milhão para
21. 1,4 milhão.
22. O ensino médio, porém, já enfrenta déficit de professores. Dados do Instituto
23. Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) mostram que
24. são necessários 235 mil profissionais para atender os estudantes. Na disciplina de
25. física, por exemplo, há vagas para 55 mil professores, mas entre 1999 e 2001 só
26. saíram dos bancos universitários 7.216 licenciados na área. Um dos maiores
27. problemas é a baixa remuneração: na capital paulista, onde se paga um dos
28. melhores salários do País, o professor de ensino médio inicia a carreira ganhando
29. R\$ 503 por 20 horas semanais, segundo dados da CNTE – Confederação Nacional
30. dos Trabalhadores em Educação.

### **Educadora de valor**

31. Formada em relações públicas e em turismo, Elisabeth Wada, 49 anos, descobriu
32. o desejo de ser professora na primeira especialização que fez (administração
33. mercadológica). Elisabeth sempre equilibrou sua experiência no mercado com as
34. salas de aula e se aprimorou com mestrado e doutorado em ciências da
35. comunicação. Valorizada pelos títulos e vivência profissional, é professora do
36. mestrado em hospitalidade da Anhembi- Morumbi. E tem uma consultoria de
37. planejamento em turismo. “Quem não se dedica é superado pelo aluno de hoje,
38. que tem muita informação”, diz.

Edição 2006 - 16 de abril de 2008.

### **O que essas escolas têm de mais?**

As instituições campeãs do Exame Nacional do Ensino Médio no Rio e em São Paulo revelam seus métodos de ensino

1. A pedagoga e diretora-geral do Colégio Vértice, localizado na capital paulista, Walkiria
2. Gattermayr Ribeiro, escolheu o amarelo para tingir as dependências da instituição. Ela
3. acredita que a cor estimula a aprendizagem dos alunos. Este ano, pela terceira vez
4. consecutiva, o Vértice é o número 1 do Estado de São Paulo no Exame Nacional do Ensino
5. Médio (Enem), cujas notas foram recém-divulgadas. Seus estudantes alcançaram uma
6. média de 81,67 pontos – 30 a mais do que a média nacional. O amarelo, porém, é peça
7. miúda da engrenagem pedagógica. Um dos pilares do sucesso do colégio, cuja
8. mensalidade custa entre R\$ 1.074 e R\$ 2.336, são as avaliações semanais chamadas

9. “verificação de aprendizagem”, que fazem o jovem estudar diariamente e não apenas no
10. final do bimestre. “A nossa pedagogia é levar a pessoa a aprender, mas queremos que ela
11. adquira habilidades que passam pela cognição, pelo social e emocional”, diz Adilson
12. Garcia, diretor da escola.
13. O ambiente no colégio paulista é propício para isso. Com 31 anos de existência, ele mais
14. parece uma vila de casas e sobrados. Pelos corredores, há canteiros de flores e pimentas-
15. malaguetas plantadas. Mas a vida é doce lá dentro, mesmo com 55 aulas por semana
16. (quase 12 horas por dia) para alunos do terceiro ano. No Colégio de São Bento, do Rio, o
17. campeão nacional do Enem com 82,96 pontos, o ritmo também é puxado: no terceiro ano,
18. as aulas vão das 7h30 às 16h30 e há provas todos os sábados. Fundada há 150 anos por
19. monges beneditinos, a instituição não aceita meninas. São 1,1 mil alunos espalhados por
20. 16 mil m<sup>2</sup>, com piscina, quadras, laboratórios, ar-condicionado e internet nas salas. A
21. mensalidade oscila em torno de R\$ 1.500. Para Guilherme Santos, 19 anos, a ausência de
22. meninas tem pontos positivos e negativos: “O ruim eu nem preciso falar. O bom é que nos
23. distraímos menos e estudamos mais”.
24. Não é o caso do São Bento, mas depois que o Enem foi criado, há dez anos, houve
25. colégios que, visando uma melhor colocação, criaram vagas de professores para as
26. competências avaliadas na prova. O exame, ao contrário dos vestibulares, não se
27. prende a conteúdos de disciplinas como matemática e química. O aluno deve
28. demonstrar competências como capacidade de expressão, compreensão e
29. argumentação. Estudar para o Enem, portanto, não faz sentido. “Mas, infelizmente, há
30. pessoas que estudam com objetivos bem mais pragmáticos. Muito por culpa da escola”,
31. critica Nilson José Machado, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São
32. Paulo (USP). Membro da equipe que formulou o projeto do exame, ele completa: “A função
33. da escola é preparar o jovem para a vida e não para prova nenhuma”.
34. Esse é o princípio do Centro Federal de Educação Tecnológica (Cefet-SP), a melhor escola
35. pública de São Paulo. “Aqui somos autodidatas. Aprendemos a aprender”, diz a aluna do
36. segundo ano Gabriela Minichelli Coelho, 17 anos. Professor de química, Nelson Teixeira
37. reforça o critério pedagógico do Cefet-SP: “As disciplinas são ferramentas da educação do
38. aluno. Em uma aula em laboratório, conteúdos de matemática, português, química, física e
39. biologia podem ser passados ao mesmo tempo, já que a finalidade é fazer o aluno
40. aprender a raciocinar, interpretar e ter visão crítica.”
41. O Cefet-SP possui 20 laboratórios de informática (com 20 computadores em cada um), dois
42. de biologia, dois de química e dois de física. Melhor: 60% dos professores têm doutorado
43. ou mestrado no currículo e 30%, especialização. Mas há problemas. Falta conforto para
44. alunos e funcionários em sala, há goteiras e algumas tomadas não funcionam.
45. Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap-UFRJ), a escola pública número
46. 1 do Brasil, segundo o Enem 2007. Fundada em 1948 como laboratório dos formandos em
47. licenciatura da UFRJ, ela tem tradição, possui brasão, uniforme e bons professores, mas as
48. condições físicas são precárias – não existe ar-condicionado, nem todos os ventiladores
49. funcionam e há pilhas de carteiras quebradas, entre outros problemas. “Precisamos de
50. espaço. Nossa estrutura pedagógica não cabe aqui”, diz Marcelo Bueno, diretor-adjunto de
51. ensino. A façanha dos alunos do CAP- UFRJ no Enem está bastante ligada à qualidade do
52. corpo docente. Cerca de 90% se dedicam exclusivamente à instituição e a maioria tem pós-
53. graduação. A aluna Marina Cotrim, 17 anos, pensa um pouco antes de responder em que
54. sua escola pode melhorar. A resposta dá uma idéia da formação política dos alunos.
55. “Faltam mais vagas, para mais alunos chegarem até aqui”, conclui. O desempenho do Cap-
56. UFRJ comprova que o sucesso de uma escola depende, antes de tudo, de seus
57. professores.

Edição 2013/ 04 de junho de 2008.

## Educação no século 21

O que precisa mudar nos métodos de ensino, nas escolas e nos professores para que nossas crianças estejam preparadas para o futuro

**O mundo é uma escola Na era das múltiplas formas de acesso à informação, o aprendizado não pode ficar restrito à sala de aula**

1. Enquanto caminhamos para o desfecho da primeira década do terceiro milênio, raros
2. setores da sociedade mantêm estruturas e conceitos básicos tão parecidos com os de
3. meados do século passado quanto a educação. Na era da tecnologia e da informação, há
4. tempos não somos mais os mesmos, mas ainda aprendemos como os nossos pais - ao
5. menos nas escolas. Sentadas em carteiras enfileiradas, de frente para o quadro negro,
6. crianças anotam em seus cadernos e ouvem o professor reproduzir histórias tiradas de
7. livros que já saem desatualizados das gráficas. Em um paradoxo com as sensações e
8. oportunidades oferecidas pelo universo multimídia exterior, o entusiasmo dentro da maioria
9. das salas de aula lembra o de um funeral.
10. O descompasso do sistema educacional diante do ritmo acelerado de transformações em
11. outros setores não é um problema exclusivo do Brasil. Sob o tema Globalização e
12. Educação: Rumo a uma Sociedade de Conhecimento, a Associação Mundial de Ciências
13. da Educação discutirá qual a função do saber em uma sociedade de ciclos efêmeros como
14. a nossa durante seu 15º congresso internacional, a ser realizado entre 2 e 6 de junho, em
15. Marrakesh, no Marrocos, com patrocínio da Unesco (Organização das Nações Unidas para
16. a Educação, a Ciência e a Cultura). "A escola está alheia aos problemas ambientais e
17. sociais que o mundo enfrenta em nossos dias, a ideologia não é vinculada à prática",
18. afirma Ivani Fazenda, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em
19. Interdisciplinaridade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e
20. representante brasileira no congresso. "Na escola de hoje as crianças não têm desejo e os
21. desejos dos professores não são respeitados. Anular isso é acabar com a possibilidade de
22. mudança da cultura de uma sociedade."
23. A preocupação com o aumento do abismo social do País faz com que os educadores
24. defendam a revisão do papel da escola e a conseqüente atualização dos métodos
25. educacionais como única maneira de evitar que uma grande parcela das crianças
26. comprometa seu desenvolvimento pessoal. "Caso contrário, haverá uma exclusão ainda
27. maior dos menos favorecidos, pois a escola pública não acompanha o cotidiano", diz
28. Regina de Assis, ex-secretária municipal de Educação do Rio de Janeiro e atual presidente
29. da Multi- Rio, produtora de mídias ligada à secretaria. Para ela, a escola deve ser o lugar
30. do diálogo de gerações diversas e desiguais, que buscam a constituição de conhecimentos
31. e valores indispensáveis ao bem-estar comum. "Se o mercado se sobrepuser à vida
32. cidadã, continuaremos a viver num país que concentra três quartos de sua riqueza nas

33. mãos de 10% da população", conclui.
34. É um desafio e tanto para nossas escolas, concebidas para formar trabalhadores hábeis  
35. para os setores da indústria e agricultura. A economia contemporânea global exige  
36. indivíduos que conheçam culturas diferentes da sua, pensem além das disciplinas,  
37. sejam capazes de resolver problemas abstratos e trabalhar em equipe, além de  
38. buscar e avaliar novas fontes de informação. "Nós acreditamos no ensino  
39. individualizado: toda criança é única e especial e tem sua forma de absorver  
40. conhecimento", afirma Daniel Lopes, diretor da Brasília International School, escola que  
41. atende a comunidade internacional que vive na capital federal. "Preparamos nossos alunos  
42. para serem cidadãos globais e causarem um impacto positivo no mundo em que vivem.  
43. Enfatizamos que, apesar das diferenças, eles têm que trabalhar juntos. As crianças  
44. entendem e percebem como se encaixam nessa diversidade. E diversidade gera riqueza e  
45. sucesso.
46. A guinada da educação para entrar em sintonia com o século 21 passa necessariamente  
47. pela atualização do corpo de professores e diretores das escolas, pelo investimento total e  
48. correto dos orçamentos públicos e pela reformulação e flexibilização da grade, com uma  
49. revisão radical dos valores e habilidades ensinados. É preciso balancear o conhecimento  
50. básico histórico das disciplinas com exercícios que proponham soluções para nossos  
51. problemas atuais e futuros. "Nosso sistema de aprendizagem é muito voltado para o  
52. passado. Os alunos precisam de uma reorientação temporal, precisamos ensiná-los a olhar  
53. para a frente. É vislumbrando o futuro que mudamos o presente", diz Rosa Alegria,  
54. futurista, pesquisadora de tendências e uma das diretoras do Projeto Millenium. Ou seja: é  
55. muito mais importante estar a par dos problemas ambientais envolvendo a Amazônia - e  
56. conceber propostas para eles a partir de uma síntese interdisciplinar - do que saber de cor  
57. e salteado os nomes de todos os afluentes do rio Amazonas. É da fusão do conhecimento  
58. de duas ou mais matérias que surgem as inovações tecnológicas e soluções para os  
59. conflitos cotidianos.
60. Na vanguarda das mudanças, algumas escolas públicas do Brasil já aplicam a nova ordem  
61. educacional. Em São Mateus, bairro da periferia de São Paulo sem sequer saneamento  
62. básico, a Escola Estadual Jardim Iguatemi é a principal referência para as crianças e a  
63. comunidade. No início do ano letivo, um assunto universal é eleito para permear todas as  
64. atividades. Em 2002, quando o projeto foi lançado sob o tema "Arte", as classes receberam  
65. nomes de grandes pintores - em vez da 5ªA, por exemplo, havia a 5ª Tarsila do Amaral.  
66. "Como eles nunca saem do entorno do bairro, essas intervenções fazem com que deixem  
67. de lado a realidade de escassez em que vivem e fiquem mais próximos do mundo", afirma  
68. Suzy Ribeiro, diretora da escola. "Tentamos mostrar aos alunos que não estamos aqui só  
69. para ensinar a ler e a escrever; queremos que eles vejam a vida de outra maneira",  
70. continua. "Há seis anos, apenas 20 dos 400 alunos aptos prestaram vestibular. Em  
71. 2007, foram 200. Entre as meninas, em 2002 foram pedidas 48 licenças de  
72. adolescentes gestantes; no ano passado, tivemos apenas duas."
73. No Rio de Janeiro, o projeto Carta Animada Pela Paz dá aos alunos da rede municipal a

74. oportunidade de aprender a fazer animações com os profissionais da MultiRio. Regina de  
75. Assis diz que a utilização de novas linguagens é fundamental para chacoalhar a monotonia  
76. que impera nas salas de aula. Para a educadora, a humanidade está ligada por uma  
77. megarede de informação que não pode ser excluída do ensino. "É importante que as  
78. linguagens múltiplas, como a tevê e a internet, sejam aproveitadas. Mas vale ressaltar que  
79. essa nova era de informação não se desfaz dos professores e dos livros. Pelo contrário: o  
80. professor tem que ser um grande provocador do conhecimento", afirma. "A escola tem que  
81. ser do tamanho do mundo, e não das suas paredes."