



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

**REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
PERTINENTES A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE RISCO:
PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL**

KELLY CRISTINA DE ALMEIDA MOREIRA

Brasília

2013

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas – LIP
Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGL

KELLY CRISTINA DE ALMEIDA MOREIRA

**REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
PERTINENTES A CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM
SITUAÇÃO DE RISCO:
PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora, área de concentração *Linguagem e Sociedade*.

Orientadora: Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva

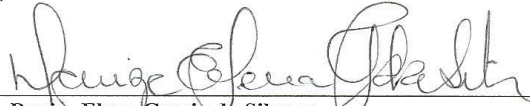
Brasília

2013

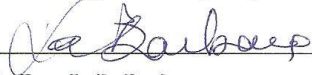
REPRESENTAÇÕES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS PERTINENTES A CRIANÇAS E
ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO:
PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

KELLY CRISTINA DE ALMEIDA MOREIRA

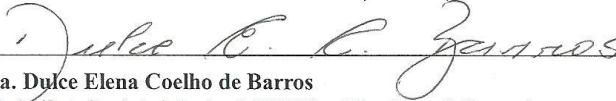
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, Depto. de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora, área de concentração *Linguagem e Sociedade*, defendida em 4 de março de 2013 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:



Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente



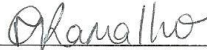
Profa. Dra. Leila Barbara
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – Membro efetivo externo



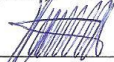
Profa. Dra. Dulce Elena Coelho de Barros
Universidade Estadual de Maringá (UEM) – Membro efetivo externo



Profa. Dra. Edna Cristina Muniz da Silva
Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno



Profa. Dra. Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho
Universidade de Brasília (UnB) – Membro efetivo interno



Profa. Dra. Beatriz Emilia Bartoly
Assoc. Intern. de Educ. Continuada/Inst. Processus (AIEC/ IP) – Membro suplente externo

Profa. Dra. Juliana Dias
Universidade de Brasília (UnB) – Membro suplente interno

Dedico esta tese àqueles/as que continuam a depender de um olhar mais atento da sociedade pela sua condição de fragilidade: aos meninos e meninas do Brasil.

AGRADECIMENTOS

Durante o tempo em que desenvolvi este trabalho de pesquisa, muitas pessoas sempre estiveram presentes, apoiando, incentivando, compartilhando conhecimentos ou apenas escutando, mas tenho de agradecer, acima de tudo, a Deus, pela força, proteção e bênçãos proporcionadas durante toda a minha caminhada.

Ao Wellington, meu porto seguro, pela paciência, pela compreensão, pelo amor de todos os dias, pela cumplicidade em todos os momentos e por entender a minha ausência. À minha linda Caroline, minha Carol, que ilumina todos os meus dias, por estar sempre perto e por me incentivar com seu amor e carinho, por ser a razão da minha vida.

À minha mãe, exemplo de amor, que sempre me acompanhou em todos os momentos importantes da vida, dando colo, com palavras e gestos de carinho e incentivando a desvendar o mundo, por ter me apoiado nesses anos de estudo. Ao meu pai, exemplo de superação, minha luz, em qualquer lugar onde esteja, meu amor eterno. À minha avó, Coló, exemplo de vida para mim, por ter compreendido a minha ausência e entendido que, mesmo de longe, estamos próximas pelo amor que nos une.

À minha orientadora, Professora Doutora Denize Elena Garcia da Silva, por compartilhar generosamente seus conhecimentos, pelos momentos agradáveis de estudo, pela cumplicidade acadêmica, pelo incentivo à pesquisa, pela amizade e compreensão que nos unirão para sempre.

À Professora Doutora Leila Barbara, pelo incentivo a continuar a pesquisa e pelas reflexões proporcionadas nos momentos em que estivemos juntas durante os cursos e congressos. Às Professoras Viviane Ramalho e Solange Barros, pelas contribuições dadas na Qualificação, o que muito contribuiu para a realização desta tese. À Professora Edna Cristina, pelos ensinamentos durante as aulas e pelos momentos compartilhados durante os congressos. Às Professoras Doutoras Dulce Elena e Beatriz Bartoly, pela disponibilidade em participar da Banca.

Aos meus irmãos, Kátia, Hideraldo, Hécio e Handerson; aos meus sobrinhos; aos meus cunhados e cunhadas; às tias Inêz, Higina, Lourdinha, Cecília, Naná, Jane e Maria; e aos primos, pela convivência amiga e por me incentivarem com seu carinho e amizade. À querida tia Fátima, pelas conversas amigas, pela alegria que contagiava, pelo material cedido gentilmente para enriquecer os dados. Onde quer que esteja, sou eternamente grata.

À amiga e companheira de pesquisa, Veralúcia Guimarães, pelo incentivo aos estudos, pelos momentos de angústia divididos, pelas vitórias alcançadas juntas. Já estou com saudades... Aos colegas da UnB, Carina Lima, Miguel Ângelo, Alessandro, Ana Cláudia, Alley, Elaine Barbosa, Eduardo Martins, Sônia Margarida, Tatiana Dias e a tantos outros, por terem dividido comigo momentos de aprendizagem.

À amiga Telma, pelo apoio de sempre e pelos materiais disponibilizados. Aos colegas de trabalho que acreditaram e apoiaram a minha busca por novos horizontes. À equipe do “Coletivo da Cidade”, em especial à Fabiana, ao Coracy, à Jackeline e à Nathália, pela abertura do espaço para a pesquisa. À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pelo afastamento concedido para estudos.

RESUMO

Esta tese resulta de uma pesquisa de natureza qualitativa (descritiva e interpretativa) levada a cabo à luz da Análise de Discurso Crítica, com o objetivo de investigar representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco, numa perspectiva para a inclusão educacional. Os dados documentais foram selecionados a partir de uma cadeia de gêneros discursivos da ordem de discurso legal, o que envolve os direitos de crianças e adolescentes, sobretudo, o direito de inclusão educacional, enquanto os dados empíricos de natureza etnográfica foram gerados junto a crianças e adolescentes. Para tanto, foram selecionadas duas leis brasileiras: a Lei 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os métodos utilizados na geração de dados de natureza etnográfica foram a observação participante, as notas de campo, as entrevistas individuais e focalizadas, bem como o trabalho realizado com um grupo focal. Esses dados foram gerados em duas situações distintas: a primeira, entre 2005 e 2006, com adolescentes que viviam em situação de rua e frequentavam a Escola de Meninos e Meninas do Parque (E.M.M.P.); a segunda, entre 2011 e 2012, com pré-adolescentes, participantes beneficiários de um projeto de inclusão social na Cidade Estrutural. O arcabouço teórico abarca a exterioridade da linguagem (discurso) nos moldes de Fairclough (2001; 2003), que propõe uma concepção de linguagem como prática social, bem como interioridade do sistema linguístico, através da Linguística Sistêmico-Funcional, proposta por Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004). Complementam esse embasamento teórico-analítico o estudo sobre a representação dos atores sociais, desenvolvido por van Leeuwen (1997), e as categorias sugeridas por Martin (2000) e Martin e White (2005) voltadas para o Sistema de Avaliatividade. Na análise documental, foram utilizadas duas ferramentas do programa computacional *WordSmith Tools v. 5.0*, desenvolvido por Scott (2010): a lista de palavras (*wordlist*) e o concordanciador (*concordancer*), o que permitiu fazer o levantamento dos vocábulos presentes nos documentos oficiais. A análise da representação dos atores sociais, proposta por van Leeuwen (1997), permitiu a observação das categorias mais frequentes, bem como dos diversos modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso das leis. O estudo detalhado dos processos de transitividade, tanto nos documentos oficiais, quanto nas narrativas das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa, permite constatar que a linguagem, além de ser uma forma de significação do mundo, é também uma forma de ação sobre o mundo e sobre o outro. A análise das avaliações expressas por atitudes evidencia a representação que as crianças e os adolescentes têm face às dificuldades encontradas para sua inclusão educacional. Buscou-se analisar, desde um ponto de vista crítico, aspectos linguístico-discursivos que marcam o contraste entre o par *'inclusão versus exclusão'*, sobretudo, no que concerne aos documentos balizadores do sistema educacional brasileiro (leis e decretos) contrastados com a realidade vivida por crianças e adolescentes, razão maior que norteia os caminhos desta tese. Trata-se, aqui, de uma pesquisa que, embora voltada para a meta da inclusão pela educação, necessitou buscar razões e consequências responsáveis pela ausência da coesão social, fenômeno que multiplica a exclusão social, cujo processo, a meu ver, principia na exclusão educacional, em paralelo à econômica, da saúde, bem como de todos os serviços do Estado em favor da cidadania daqueles que representam o futuro do país, ou seja, a adolescência a caminho da juventude.

Palavras-chave: Análise de Discurso Crítica. Linguística Sistêmico-Funcional. Crianças. Adolescentes. Situação de Risco. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

This thesis is a result of a qualitative research (descriptive and interpretative) carried out in the light of Critical Discourse Analysis, with the objective to investigate linguistic-discursive representations relevant to children and adolescents at risk situation, in the perspective for educational inclusion. The documentary data were selected from a chain of genres of legal discourse order, which involves the rights of children and adolescents, especially, the right to educational inclusion, while the empirical ethnographic data were generated with children and teenagers. To realize it, two Brazilian laws were selected: Law 8.069/90, the “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), and the Law 9.394/96, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB). The methods used to collect data from ethnographic perspective were the participant observation, field notes, individual and focused interviews, as well as work realized with a focus group. These data were generated in two distinct situations: the first, between 2005 and 2006, with teenagers living on the streets and attended the “Escola de Meninos e Meninas do Parque” (E.M.M.P.), and the second between 2011 and 2012, with pre-adolescents, beneficiaries participants of a social inclusion project in the “Cidade Estrutural”. The theoretical framework includes the exteriority of language (discourse) in the molds of Fairclough (2001, 2003), who proposes a conception of language as a social practice, as well the interiority of the linguistic system by Systemic Functional Linguistics, proposed by Halliday (1994) and Halliday & Matthiessen (2004).The study about the representation of social actors complements this theoretical-analytical basement, developed by van Leeuwen (1997), and the categories suggested by Martin (2000) and Martin and White (2005) focuses on the Appraisal . In the documental analysis, two tools of the computational program WordSmith Tools v. 5.0, developed by Scott (2010) were used: wordlist and concordancer, which allowed researching the words present in the official documents. The analysis of the representation of social actors, proposed by van Leeuwen (1997), allowed the observation of the most frequent categories, as well as the various ways in which social actors were represented in the discourse of the laws. The detailed study of the processes of transitivity, both in official documents, as in the narratives of children and adolescents who were participants of the research, shows that language, besides being a form of meaning the world, it is also a form of action on the world and on the other. The analysis of evaluations expressed by attitudes reveals the representation that children and adolescents have faced the difficulties they have for their educational inclusion. It was sought to analyze, from a critical point of view, linguistic and discursive aspects that mark the contrast between the pair 'inclusion versus exclusion', especially in relation to marked out documents of the Brazilian educational system (laws and decrees) contrasted with the reality experienced by children and adolescents, greater reason that guides the paths of this thesis. It is discussed here, a research that, although focused on the goal of inclusion by education, it was necessary to seek responsible reasons and consequences by absence of social cohesion, a phenomenon that multiplies social exclusion, whose case, in my understanding, it starts in the educational exclusion, in parallel to the economic, health, as well as all State services in favor of the citizenship of those who represent the future of the country, in other words, adolescence in the path of youth.

Keywords: Critical Discourse Analysis. Systemic Functional Linguistics. Children. Teenagers. Risk Situation. Educational Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 2

| | |
|--|----|
| Figura 2.1 – Discurso e prática social | 30 |
| Figura 2.2 - A representação dos atores sociais no discurso: rede de sistema | 40 |

CAPÍTULO 3

| | |
|--|----|
| Figura 3.1 – Mandala da Gramática da Experiência | 53 |
| Figura 3.2 – Diagrama da Relação de Modalidade, Polaridade e Modo | 68 |
| Figura 3.3 – Estratos da linguagem | 70 |
| Figura 3.4 – Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude | 70 |

CAPÍTULO 5

| | |
|--|-----|
| Figura 5.1 – Cadeia de Gêneros Discursivos – Direitos de Crianças e Adolescentes | 116 |
| Figura 5.2 - <i>Continuum</i> de dialogicidade dos textos | 132 |
| Figura 5.3 – Representação dos Atores Sociais no ECA | 157 |
| Figura 5.4 – Representação dos Atores Sociais na LDB | 176 |

CAPÍTULO 6

| | |
|--|-----|
| Figura 6.1 – Representação da ruptura na vida escolar de Érica | 212 |
| Figura 6.2 – Subsistema de Atitude | 217 |
| Figura 6.3 – Direito à educação | 228 |

LISTA DE GRÁFICOS

CAPÍTULO 5

| | |
|--|-----|
| Gráfico 5.1 – Processos mais frequentes no texto do ECA | 138 |
| Gráfico 5.2 – Distribuição de processos no ECA | 139 |
| Gráfico 5.3 – Distribuição de processos materiais no ECA | 141 |
| Gráfico 5.4 – Distribuição de processos materiais na voz ativa e na voz passiva no ECA | 143 |
| Gráfico 5.5 – Distribuição de Atores Sociais no ECA | 149 |
| Gráfico 5.6 – Processos mais frequentes na LDB | 161 |
| Gráfico 5.7 – Distribuição de processos no texto da LDB | 162 |
| Gráfico 5.8 – Processos materiais mais frequentes na LDB | 163 |
| Gráfico 5.9 – Distribuição de Processos Relacionais na LDB | 166 |
| Gráfico 5.10 – Distribuição de Atores Sociais no texto da LDB | 171 |
| Gráfico 5.11 – Modalidade com processos materiais no texto do ECA | 178 |

LISTA DE QUADROS

CAPÍTULO 1

| | |
|--|----|
| Quadro 1.1 - Cronologia de Ações Mundiais - Implementação de Direitos de Crianças e Adolescentes | 14 |
| Quadro 1.2 – Síntese do direito à educação na lei brasileira | 19 |

CAPÍTULO 2

| | |
|--|----|
| Quadro 2.1 – Linguagem como momento da vida social | 30 |
|--|----|

CAPÍTULO 3

| | |
|---|----|
| Quadro 3.1 - Relação entre as variáveis de contexto | 50 |
| Quadro 3.2 - O Processo da Criação do Texto | 51 |
| Quadro 3.3 - Tipos de processos, seus significados e participantes associados | 61 |
| Quadro 3.4 - Tipos de circunstâncias | 62 |
| Quadro 3.5 - Dar e pedir, bens e serviços ou informação | 65 |
| Quadro 3.6 - Funções da fala e respostas | 66 |

CAPÍTULO 4

| | |
|---|-----|
| Quadro 4.1 - <i>Corpus</i> ampliado para suporte à análise discursiva | 89 |
| Quadro 4.2 – Fases principais da entrevista narrativa | 95 |
| Quadro 4.3 – Ficha de documentação dos participantes da pesquisa | 96 |
| Quadro 4.4 – Adolescentes e pré-adolescentes em situação de risco | 99 |
| Quadro 4.5 - Arcabouço Teórico-Metodológico da ADC | 105 |
| Quadro 4.6 – Arcabouço Teórico-Metodológico da ADC adaptado a esta tese | 107 |

CAPÍTULO 5

| | |
|---|-----|
| Quadro 5.1 – Estrutura Composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente – Livro I | 120 |
| Quadro 5.2 – Estrutura Composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente – Livro II | 122 |
| Quadro 5.3 – Estrutura Composicional da LDB | 124 |
| Quadro 5.4 – Epígrafe do ECA e da LDB | 125 |

| | |
|---|-----|
| Quadro 5.5 – Ementa do ECA e da LDB | 125 |
| Quadro 5.6 – Preâmbulo do ECA e da LDB | 125 |
| Quadro 5.7 – Primeiro Artigo do ECA e da LDB | 126 |
| Quadro 5.8 – Fecho do ECA e da LDB | 126 |
| Quadro 5.9 – Representação do discurso nos antecedentes para a inclusão e no ECA por meio de paráfrase | 130 |
| Quadro 5.10 – Representação do discurso de inclusão na CF/88 e no ECA por meio de Encaixe (1) | 130 |
| Quadro 5.11 – Representação do discurso de inclusão na CF/88 e no ECA por meio de Encaixe (2) | 131 |
| Quadro 5.12 – Intertextualidade entre o ECA e os documentos promulgados após sua criação – paráfrase | 131 |
| Quadro 5.13 – Representação do discurso nos antecedentes para a inclusão e no ECA por meio de asserção não-modalizada | 133 |
| Quadro 5.14 – Representação do discurso por meio de citação do ECA na LDB | 133 |

CAPÍTULO 6

| | |
|---|-----|
| Quadro 6.1 – Perfil dos adolescentes da E.M.M.P. | 189 |
| Quadro 6.2 – Fatores que levaram à situação de vida nas ruas | 189 |
| Quadro 6.3 – Distribuição entre ‘eu’ e ‘a gente’ na narrativa de Cláudia | 193 |
| Quadro 6.4 – Representação da inclusão X exclusão nos discursos dos adolescentes da E.M.M.P. | 214 |
| Quadro 6.5 – Perfil dos pré-adolescentes do Coletivo da Cidade | 216 |

LISTA DE TABELAS

CAPÍTULO 1

| | |
|--|----|
| Tabela 1.1 - Excluídos do sistema educacional segundo faixas etárias | 11 |
|--|----|

CAPÍTULO 4

| | |
|--|----|
| Tabela 4.1 – Dimensões do processo de pesquisa | 85 |
|--|----|

| | |
|--|----|
| Tabela 4.2 - Dispositivos Legais por ano de publicação | 87 |
|--|----|

CAPÍTULO 5

| | |
|--|-----|
| Tabela 5.1 - Dimensões e densidade lexical (<i>statistics</i>) do Estatuto da Criança e do Adolescente | 135 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Tabela 5.2 – Palavras mais frequentes no Estatuto da Criança e do Adolescente | 136 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Tabela 5.3 – Processos Verbais mais frequentes no Estatuto da Criança e do Adolescente.. | 137 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Tabela 5.4 – Atores sociais mais frequentes no ECA | 148 |
|--|-----|

| | |
|---|-----|
| Tabela 5.5 - Dimensões e densidade lexical (<i>statistics</i>) da LDB | 158 |
|---|-----|

| | |
|--|-----|
| Tabela 5.6 – Palavras mais frequentes na LDB | 159 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Tabela 5.7 – Processos mais frequentes no texto da LDB | 160 |
|--|-----|

| | |
|--|-----|
| Tabela 5.8 – Atores sociais mais frequentes na LDB | 170 |
|--|-----|

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS

| Símbolo | Descrição |
|------------------|--|
| : | alongamento de vogal |
| :: | alongamento maior de vogal |
| / | parada brusca |
| (()) | comentários do analista |
| “ ” | discurso direto |
| ... | pausa |
| MAIÚSCULA | ênfase na voz |
| <i>Itálico</i> | expressões próprias da fala |
| , | (vírgula) entonação média |
| ! | entonação ascendente de exclamação |
| ? | entonação ascendente de interrogação |
| . | entonação descendente |
| /...../ | transcrição parcial ou parte suprimida |
| (XXX) | fala incompreensível |

(Baseado em Silva, 2001)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

LISTA DE TABELAS

CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO DOS DADOS ORAIS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 1

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO FACE À EXCLUSÃO SOCIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

| | |
|--|----|
| 1.1 CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM “SITUAÇÃO DE RISCO” NO BRASIL..... | 9 |
| 1.2 OS EXCLUÍDOS DA ESCOLA NO BRASIL | 10 |
| 1.3 UM PERCURSO HISTÓRICO PELA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES | 13 |
| 1.4 O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE..... | 15 |
| 1.5 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR NO BRASIL: O QUE DIZ A LEI ... | 17 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 21 |

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E PESQUISA SOCIAL CRÍTICA

| | |
|--|----|
| 2.1 ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA: BREVE RETROSPECTIVA | 25 |
| 2.2 UMA PESQUISA SOCIAL CRÍTICA | 26 |
| 2.3 A PRÁTICA SOCIAL | 28 |
| 2.4 ANÁLISE DE TEXTOS | 31 |
| 2.5 AÇÃO, REPRESENTAÇÃO E IDENTIFICAÇÃO | 32 |

| | |
|--|----|
| 2.5.1 Gênero e ação..... | 34 |
| 2.5.2 Discursos e representações | 36 |
| 2.5.3 Estilos e identidades | 37 |
| 2.6 A REPRESENTAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS | 39 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 45 |

CAPÍTULO 3

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL – APORTES PARA ANÁLISE DA INTERIORIDADE DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA SOCIAL

| | |
|--|----|
| 3.1 FUNDAMENTOS DA TEORIA | 49 |
| 3.2 A METAFUNÇÃO IDEACIONAL E O SISTEMA DE TRANSITIVIDADE... | 52 |
| 3.2.1 Processos Materiais | 54 |
| 3.2.2 Processos Relacionais | 56 |
| 3.2.3 Processos Mentais | 56 |
| 3.2.4 Processos Verbais | 57 |
| 3.2.5 Processos Comportamentais | 59 |
| 3.2.6 Processos Existenciais | 59 |
| 3.2.7 Outros Participantes | 60 |
| 3.2.8 Circunstâncias | 61 |
| 3.3 A METAFUNÇÃO INTERPESSOAL: A ORAÇÃO COMO TROCA | 64 |
| 3.3.1 O elemento Modo (Mood) | 66 |
| 3.3.2 O Sistema de Avaliatividade | 69 |
| 3.4 A METAFUNÇÃO TEXTUAL: A ORAÇÃO COMO MENSAGEM | 72 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 75 |

CAPÍTULO 4

CAMINHOS METODOLÓGICOS

| | |
|---|----|
| 4.1 PESQUISA QUALITATIVA | 79 |
| 4.2 ÉTICA EM PESQUISA QUALITATIVA | 81 |
| 4.3 ESTRATÉGIAS DE INVESTIGAÇÃO | 84 |

| | |
|--|-----|
| 4.4 COLETA E GERAÇÃO DE DADOS | 86 |
| 4.4.1 A construção do <i>corpus</i> documental | 86 |
| 4.4.2 Procedimentos de saturação do <i>corpus</i> | 88 |
| 4.4.3 A geração dos dados do <i>corpus</i> de comparação | 89 |
| 4.4.3.1 A observação participante | 90 |
| 4.4.3.2 Notas de Campo | 93 |
| 4.4.3.3 As entrevistas informais/entrevistas narrativas | 94 |
| 4.4.3.4 A Escola de Meninos e Meninas do Parque e o Coletivo da Cidade | 97 |
| 4.4.4 Sistematização dos dados do <i>corpus</i> de comparação | 98 |
| 4.5 OS ATORES E SEUS RELATOS | 99 |
| 4.5.1 As narrativas da E.M.M.P | 99 |
| 4.5.2 As entrevistas e os relatos do Coletivo da Cidade | 101 |
| 4.6 VERTICALIZAÇÃO COMPARATIVA DE DADOS | 103 |
| 4.6.1 Abordagem comparativa | 104 |
| 4.7 MÉTODOS DE ANÁLISE DOS DADOS | 104 |
| 4.7.1 Abordagem teórico-metodológica da ADC | 105 |
| 4.7.2 Abordagem teórico-metodológica da LSF | 108 |
| 4.8 USO DA TECNOLOGIA: O PROGRAMA <i>WORDSMITH TOOLS</i> | 109 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 111 |

CAPÍTULO 5

OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A REPRESENTAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

| | |
|--|-----|
| 5.1 CADEIA DE GÊNEROS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: OS DOCUMENTOS LEGAIS EM AÇÃO | 115 |
| 5.1.1 A estrutura composicional dos documentos oficiais | 118 |
| 5.1.2 A intertextualidade presente na cadeia de gêneros discursivos | 129 |
| 5.2 OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A INCLUSÃO ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO: UMA FORMA DE REPRESENTAÇÃO | 134 |
| 5.2.1 Na rota da inclusão: o Estatuto da Criança e do Adolescente | 134 |
| 5.2.1.1 O percurso pelo <i>WordSmith Tools</i> no ECA | 135 |

| | |
|--|-----|
| 5.2.1.2 A representação das ações e o sistema de transitividade no ECA | 138 |
| 5.2.1.3 A representação dos atores sociais no ECA | 146 |
| 5.2.2 A representatividade da inclusão educacional na LDB | 158 |
| 5.2.2.1 O percurso pelo <i>WordSmith Tools</i> na LDB | 158 |
| 5.2.2.2 A representação das ações e o sistema de transitividade na LDB | 162 |
| 5.2.2.3 A representação dos atores sociais na LDB | 169 |
| 5.3 DIREITOS E INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ECA: IDENTIFICAÇÃO | 176 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 183 |

CAPÍTULO 6

PERCURSOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO SISTEMA EDUCACIONAL: ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO

| | |
|---|-----|
| 6.1 AS NARRATIVAS DA E.M.M.P. | 189 |
| 6.2 AS NARRATIVAS DO COLETIVO DA CIDADE | 215 |
| 6.3 ANÁLISE COMPARATIVA | 224 |
| ALGUMAS CONSIDERAÇÕES | 231 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 233 |
| REFERÊNCIAS | 241 |
| ANEXOS | |

APRESENTAÇÃO

Na perspectiva da inclusão educacional, o objetivo geral desta tese é investigar, à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco, com o propósito de apontar práticas discursivas transformadoras que beneficiem essa parcela da sociedade tão castigada por situações de opressão, injustiças e iniquidades sociais. Por um lado, mediante discursos presentes em documentos legais e projetos educacionais e, por outro, baseada em relatos colhidos durante eventos de letramentos junto a crianças e adolescentes, coloco em destaque aspectos que marcam o contraste entre o par ‘inclusão *versus* exclusão’. Busco analisar até que ponto essa faixa que vive à margem da sociedade está realmente incluída dentro das bases legais do sistema educacional brasileiro. Trata-se de uma das metas traçadas dentro do Projeto “Meu nome, minha identidade: das práticas discursivas aos eventos de letramento voltados para adolescentes e idosos”, que integra o Grupo Brasileiro de Estudos de Discurso, Pobreza e Identidades, registrado no diretório do GP do CNPq (2008) e coordenado, no Brasil, pela Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva, em parceria acadêmico-científica com instituições de quatro países da América Latina: Argentina, Chile, Colômbia e Venezuela, que configuram a REDLAD.

O problema de pesquisa, aqui enfocado, concerne ao estudo das representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade, no contexto brasileiro, mais especificamente, na prática da promoção de políticas públicas voltadas para a inclusão dessas crianças e desses adolescentes no sistema educacional do Brasil e, mais especificamente, do Distrito Federal. Partindo do princípio de que a relação linguagem-sociedade não é externa, mas, sim, interna e dialética, de modo que fenômenos discursivos são, em parte, fenômenos sociais, e vice-versa, a abordagem científica que se propõe é de natureza sócio-discursiva. Por meio desse tipo de abordagem, que permite o estudo dessa representação discursiva não só como uma questão linguística, mas também como uma questão social e educacional, objetiva-se investigar tanto práticas discursivas do social – a exemplo da história e da conjuntura sobre a inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco no sistema educacional do Brasil -, quanto textos plasmados nas leis de proteção à infância, assim como nas

práticas de produção e recepção de textos legais, educacionais e publicitários sobre o assunto, além de narrativas de crianças e adolescentes que vivem em situação de risco.

Esta pesquisa justifica-se, de início, por sua inserção dentro da agenda da ADC, conforme proposta por Fairclough (2003). Sendo assim, uma segunda razão é também o fato de que se trata de um dos aspectos que vêm sendo estudados por analistas de discurso na atualidade, do qual faz parte o Grupo de Pesquisa em que está inserida, conforme mencionado. A terceira justificativa concerne ao fato de que os resultados obtidos na Dissertação de Mestrado “Discurso de Adolescentes em Situação de Rua: da Ruptura Familiar à Exclusão”, defendida por mim em 2007, apontam para a necessidade de analisar de modo mais detalhado até que ponto as políticas públicas colaboram para a solução do problema da desigualdade social.

Estudos recentes de T. van Dijk (2008), que concernem à Análise de Discurso Crítica enquanto instrumento de investigação linguístico-discursiva, sugerem que “as elites simbólicas, que têm acesso privilegiado aos discursos públicos, também controlam a reprodução discursiva da dominação na sociedade” (p.7). Segundo o referido autor, isso pode ocorrer na política, na mídia, na educação, na ciência e na burocracia entre outros âmbitos sociais. Ainda, de acordo com van Dijk, “estruturas discursivas polarizadas desempenham um papel crucial na expressão, na aquisição, na confirmação e, portanto, na reprodução da desigualdade social” (p.14). Diante disso, as questões de pesquisa que norteiam o presente estudo, e que serão retomadas nos Capítulos 4, 5 e 6, são as seguintes:

- 1. Como as representações linguístico-discursivas sobre crianças e adolescentes (principalmente dos que vivem em situação de pobreza), presentes na lei brasileira de proteção à infância e de diretrizes da educação, garantem a inclusão desses jovens no sistema educacional?*
- 2. Essas representações reproduzem práticas inovadoras na solução do problema da desigualdade social e da inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco/de exclusão social dentro do sistema educacional brasileiro?*
- 3. Que representações linguístico-discursivas estão presentes nos discursos (histórias de vida) de crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade?*
- 4. As representações discursivas de crianças e adolescentes, que enfrentam o problema da exclusão social, corroboram na demonstração da exclusão educacional dessas crianças e adolescentes e da desigualdade da sociedade brasileira?*

Para aproximar respostas a essas questões, parto de uma dimensão teórico-metodológica de natureza crítica, voltada para o discurso como prática social. Nesse sentido, levantei dados documentais sobre a inclusão de crianças e adolescentes e busquei um *corpus* de comparação formado por dados gerados em duas etapas: a primeira etapa é composta por dados gerados durante o meu Mestrado, entre crianças e adolescentes que viviam em situação de rua, e a segunda etapa engloba os dados gerados por meio de entrevistas com um grupo focal formado por pré-adolescentes em situação de vulnerabilidade.

A dimensão que envolve aspectos discursivos, que fazem da língua um contrato social, é enfocada a partir dos estudos de Fairclough (2003) sobre os significados da linguagem, mas com o respaldo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), no que concerne aos aspectos linguísticos, de acordo com os parâmetros de Halliday (1994) e de Halliday & Matthiessen (2004), cuja proposta teórico-metodológica é utilizada como ferramenta na análise da dimensão interna da linguagem, a partir do estudo da relação entre os processos de transitividade (Gramática da Experiência) e outros elementos e aspectos da vida social. Para investigar como os atores sociais estão representados nos documentos legais, utilizo a rede de sistema proposta por van Leeuwen (1997). As categorias do Sistema de Avaliatividade propostas por Martin (2000) e por Martin e White (2005) também são utilizadas nas análises das entrevistas.

A tese que ora se apresenta envolve seis capítulos, além desta apresentação e das considerações finais. No Capítulo 1 - INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO FACE À EXCLUSÃO SOCIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO -, teço um panorama da situação de crianças e adolescentes que vivem em “situação de risco” no Brasil. Em seguida, esclareço o que caracteriza o termo “situação de risco” e começo a traçar uma parte da realidade do sistema educacional brasileiro. Enfoco, ainda, a questão que envolve a promulgação e a aplicação da Lei 8.069/90, mais conhecida como “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), bem como questões concernentes ao direito à inclusão educacional de crianças e adolescentes, com base em outras fontes oficiais, que vão desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) até a Declaração de Estocolmo (1998). Busco, então, elaborar um paralelo por contraste com o propósito de identificar o ponto de distância entre o que reza a lei e o que é oferecido, de fato, na educação voltada para esse segmento da sociedade.

No Capítulo 2 - ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E PESQUISA SOCIAL CRÍTICA -, delinco a proposta teórica e metodológica que baliza o presente estudo, ou seja, a Análise de Discurso Crítica (ADC). Na primeira seção, apresento uma breve retrospectiva histórica do surgimento dos estudos em ADC. Na segunda seção, teço algumas considerações sobre a ADC e a Pesquisa Social Crítica. Na terceira seção, abordo a concepção de discurso como prática social, uma vez que a linguagem constitui parte integrante e irredutível do social, conforme sugere Fairclough (2003). Ressalte-se que os textos que conformam o *corpus* desta pesquisa fazem parte de uma rede de práticas sociais. Alguns aspectos sobre análise textual em ADC são discutidos na quarta seção. Os significados acional, representacional e identificacional, concernentes a gêneros, discursos e estilos, de acordo com a proposta de Fairclough (2003), são detalhados na quinta seção, intitulada “Ação, Representação e Identificação”. À representação dos atores sociais, sugerida por van Leuween (1997), é dedicada a sexta seção. A sétima seção concerne à apresentação da concepção de ideologia adotada pela ADC. Arremato o capítulo tecendo algumas considerações sobre a escolha da ADC, enquanto perspectiva teórico-metodológica, que subsidiou a realização deste estudo.

No Capítulo 3 - LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: APORTES PARA A ANÁLISE DA INTERIORIDADE DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA SOCIAL -, apresento a perspectiva teórica que me permite fazer a microanálise dos dados. Apresento, portanto, na Seção 3.1, alguns fundamentos desta teoria, que propõe a análise da linguagem numa perspectiva social. A metafunção ideacional e o sistema de transitividade, bem como os componentes desse sistema utilizados na análise dos dados, são abordados na Seção 3.2. Na Seção 3.3, apresento a metafunção interpessoal e alguns dos componentes relacionados à oração como troca, que também são utilizados na análise dos dados desta pesquisa: o elemento Modo e o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin (2000) e por Martin e White (2005). A metafunção textual é abordada na Seção 3.4, uma vez que nos permite a compreender alguns aspectos da construção e organização do texto dos documentos oficiais, bem como das narrativas das crianças e dos adolescentes.

No Capítulo 4 – CAMINHOS METODOLÓGICOS -, apresento os procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa. A primeira seção é dedicada à definição da pesquisa qualitativa (descritiva e interpretativa) enquanto campo de investigação. Na segunda seção, faço uma reflexão sobre os cuidados éticos na pesquisa qualitativa, sobretudo, porque a pesquisa foi

realizada junto a uma população em situação de vulnerabilidade. Na terceira seção, discuto as estratégias de investigação e os métodos utilizados no levantamento da amostragem e posterior seleção de dados, no caso, dados de natureza documental. A quarta seção detalha os procedimentos utilizados para a geração dos dados empíricos que compõem os *corpora*. Com vistas à verticalização comparativa, ao lado do *corpus* básico da presente pesquisa, trabalhei com um *corpus* complementar composto por dados analisados em pesquisa anterior (MOREIRA, 2007), bem como por dados gerados em uma pesquisa-ação desenvolvida entre 2011 e 2012. Esses dados são apresentados na quinta seção, intitulada “Os atores e seus relatos”. Na sexta seção, discuto brevemente sobre a abordagem comparativa, utilizada na análise dos dados documentais em relação aos dados gerados em entrevistas com adolescentes em situação de rua/risco. A sétima seção é dedicada aos métodos de análise. Para o enfoque social da linguagem, utilizo a metodologia da Análise de Discurso Crítica conjugada com a da Linguística Sistêmico-Funcional, uma vez que o trabalho analítico encontra-se balizado pelas diretrizes e ferramentas metodológicas dessas duas abordagens científicas. A Análise de Discurso Crítica como método será utilizada na macroanálise dos dados, tendo como base o arcabouço teórico-metodológico sugerido por Chouliaraki e Fairclough (1999). Para a microanálise, sigo os passos propostos por Halliday e Matthiessen (2004), visto que o caminho da Linguística Sistêmico-Funcional permite ao pesquisador explorar a interioridade do sistema linguístico, além de facilitar a macroanálise, conforme proposta da ADC. Na oitava seção, apresento o programa *WordSmith Tools* e sua aplicação na análise linguística dos dados documentais selecionados.

No Capítulo 5 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A REPRESENTAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE -, apresento a análise dos gêneros documentos oficiais com o objetivo de apontar como o discurso sobre os direitos de crianças e adolescentes atua em termos de ação, representação e identificação (gêneros, discursos e estilos). A primeira seção é dedicada ao estudo da cadeia de gêneros discursivos em ação. Para tanto, analiso a estrutura composicional da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - e da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, bem como a intertextualidade e a interdiscursividade presentes nas leis. Na segunda seção, discuto sobre a representação dos direitos das crianças e dos adolescentes nos documentos oficiais através do uso das ferramentas do *WordSmith Tools v. 5.0* (SCOTT, 2010), da análise mais detalhada dos processos, participantes e circunstâncias, bem como da análise da representação dos atores sociais presentes

no Estatuto e na LDB. Na terceira seção, abordo o significado identificacional por meio da análise da modalidade presente no ECA.

No Capítulo 6 - PERCURSOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO SISTEMA EDUCACIONAL: ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO -, apresento a análise dos dados empíricos de natureza etnográfica e faço uma comparação com os dados documentais. O capítulo está dividido em três seções. A primeira e a segunda seções são dedicadas à análise dos dados que foram trabalhados durante o curso de Mestrado, bem como dos dados recentes obtidos junto ao grupo de pré-adolescentes com os quais trabalhei em grupo focal. A análise comparativa entre os dados documentais e as narrativas é apresentada na terceira seção.

Nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, teço algumas reflexões sobre os resultados alcançados neste trabalho de tese. Mediante a retomada das quatro perguntas que nortearam a pesquisa, proponho sugestões que podem ser consideradas como uma forma de contribuição em favor de crianças e adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade, praticamente em pleno desterro (exclusão geográfica, social e educacional), apesar de viverem no contexto da capital federal, terra prometida de onde deveria verter para sempre leite e mel, tamanha a sua riqueza, conforme o sonho de Bom Bosco. Dirijo minhas palavras finais, como forma de reflexão, aos agentes sociais que trabalham na elaboração e aplicação de textos legais (eixo do poder), aos que defendem as práticas sociais transformadoras (eixo do conhecimento), aos que lutam pela igualdade e pela inclusão, na linha dos direitos humanos (eixo da ética) e, ao mesmo tempo, dedico esta tese àqueles/as que continuam a depender de um olhar mais atento da sociedade pela sua condição de fragilidade.

CAPÍTULO 1

INCLUSÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RISCO FACE À EXCLUSÃO SOCIAL NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

Neste capítulo, teço um panorama da situação de crianças e adolescentes que vivem em “situação de risco” no Brasil. No primeiro momento, esclareço o que caracteriza o termo “situação de risco” e começo a traçar uma parte da realidade do sistema educacional brasileiro. Em seguida, enfoco a questão que envolve a promulgação e a aplicação da Lei 8.069/90, mais conhecida como “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA), bem como questões concernentes ao direito à inclusão educacional de crianças e adolescentes, com base em outras fontes oficiais, que vão desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88) até a Declaração de Estocolmo - resultado do Congresso Mundial sobre Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, realizado em Estocolmo, em 1998, onde foi apresentada a referida Declaração e uma Agenda de Ação. Busco, então, elaborar um paralelo por contraste com o propósito de identificar o ponto de distância entre o que reza a lei e o que é oferecido, de fato, na educação voltada para esse segmento da sociedade.

1.1 Crianças e adolescentes em “situação de risco” no Brasil

Uma situação de risco pode ser entendida como a condição de crianças e adolescentes que, “por suas circunstâncias de vida, estão expostos à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas às privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica que desfavorecem o pleno desenvolvimento biopsicossocial” (LESCHER *et al*, 2004: 11). Essa situação, de acordo com a explicação dos autores:

acaba se traduzindo por dificuldades na frequência e no aproveitamento escolar, nas condições de saúde de forma geral e nas relações afetivas consigo mesmo, com sua família e com o mundo, tendo como consequências a exposição a um circuito de sociabilidade marcado pela violência, pelo uso de drogas e pelos conflitos com a lei. Muitas vezes estas experiências de vida facilitam dinâmicas expulsivas da família nuclear e da casa e o ingresso no circuito da rua e das instituições de abrigo.

Esses fatores prejudicam as crianças e os adolescentes colocando-os, na maioria das vezes, em situação de risco. De fato, maus-tratos, violência, violência sexual, uso de drogas, bem como a cabal desestrutura familiar são aspectos levantados ao longo do presente estudo, razão pela qual demandam, já de início, uma reflexão analítica. A propósito, um estudo realizado por Einsenstein e Souza (1993:18), voltado para a saúde, indica que:

risco é a probabilidade da ocorrência de algum evento indesejável. Os riscos não estão isolados ou independentes do evento social. Estão interrelacionados a uma complexa rede de fatores e interesses culturais, históricos, políticos, sócio-políticos e ambientais.

A citação acima coaduna-se com os dados obtidos nas entrevistas que formam parte do *corpus* desta tese. Isso, porque sintetizam fatores responsáveis pela ausência de coesão social, cujos resultados negativos somam vulnerabilidade e exclusão no *continuum* da pobreza à miserabilidade, espaço que delinea, a meu ver, a denominada “situação de risco”.

O perfil de crianças e adolescentes estudados nesta tese alinha-se a dois grupos de acordo com o levantamento e seleção temporal dos dados analisados: os que frequentavam a Escola de Meninos e Meninas do Parque da Cidade (E.M.M.P.), instituição localizada em Brasília – DF, em pesquisa realizada em 2005-2007, e viviam em situação de rua, e os do “Projeto Coletivo da Cidade”, desenvolvido na Cidade Estrutural - DF, e participantes da pesquisa em 2012, e que, apesar de viverem com suas famílias, se encontram em situação de

risco. Ambos vivendo em situação de vulnerabilidade e exclusão social, pois o que atinge essas crianças e esses adolescentes é um emaranhado de fatores que vão desde pobreza até miserabilidade que atravessam seu contexto familiar e social.

Como bem observam Paz e Cauduro (2007), existe sempre um período que marca a ida da criança e do adolescente para as ruas, seja pela necessidade de transformá-los em mão-de-obra, ou, o que é mais lamentável, a possibilidade de serem comerciáveis, o que os empurra a vender seu corpo na rua, com a finalidade de manutenção do sustento familiar e, sobretudo, do próprio sustento.

Sobre criança de rua, é claro o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990), quando afirma que toda criança tem direito à moradia e à família. No entanto, são inúmeros os casos de crianças e adolescentes em situação de pleno abandono psicológico, fazendo da rua a sua família e seu contexto social. Estão aí, portanto, os parâmetros que separam esses dois conceitos: rua e risco. (PAZ & CAUDURO, 2007: 1).

Mas, no caso das crianças e dos adolescentes do “Projeto Coletivo da Cidade”, apesar das dificuldades e deficiências, todas vivem dentro de casa, junto a um grupo com laços parentais, porém, em situação de risco.

Cabe, ainda, destacar, em relação às políticas de atenção à criança e ao adolescente em situação de risco, que, “cada vez mais, enfrentam o desafio das precárias condições de vida em que estas se encontram, vivendo no cotidiano, muitas vezes, situações extremas de exclusão social, em que os direitos assegurados no Estatuto da Criança e do Adolescente não são respeitados”, conforme bem observam Lescher *et al* (2004: 11).

Nos Capítulos 4, 5 e 6, apresento e discuto, de maneira específica, os dados relacionados com base nos depoimentos das crianças e dos adolescentes da E.M.M.P., bem como do perfil social das crianças e dos adolescentes levantado pelos assistentes sociais e psicólogos do Projeto “Coletivo da Cidade”. A seguir, discuto o panorama geral da exclusão educacional no contexto brasileiro.

1.2 Os excluídos da escola no Brasil

As desigualdades educacionais no Brasil podem ser consideradas alarmantes quando comparamos as taxas de escolarização na idade correta para os níveis e etapas educacionais. Mas se tornam mais preocupantes quando essas taxas são “apresentadas pelos diferentes segmentos

sociais identificados por características como localização geográfica (grandes regiões e zonas urbana e rural), raça/cor (brancos, pardos, pretos, amarelos e indígenas), sexo e renda familiar *per capita*”, conforme sugere Barreto *et al.*(2012: 7). Um estudo realizado pela UNESCO, com o objetivo de lançar luz sobre a exclusão educacional no país, analisou a composição social dos grupos de excluídos nas seguintes condições: aqueles que, na idade correspondente à educação básica, estão fora da escola; os jovens e adultos que não completaram os oito anos de escolaridade correspondentes ao ensino obrigatório, bem como aqueles que sequer concluíram as quatro séries do antigo ensino primário. Ao procurar identificar os *mais excluídos*, o referido estudo levantou dados sobre os que não estão na escola em nenhum nível, fora de toda e qualquer oportunidade de educação básica formal, na idade apropriada.

A Tabela 1.1 sintetiza dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, realizada em 2009:

Tabela 1.1 - Excluídos do sistema educacional segundo faixas etárias¹

| População | Excluídos do sistema educacional | |
|-----------|----------------------------------|------------|
| | Número | Percentual |
| 0 a 3 | 8.599.457 | 81,6 |
| 4 e 5 | 1.419.981 | 25,2 |
| 6 a 14 | 730.777 | 2,4 |
| 15 a 17 | 1.539.811 | 14,8 |

Conforme apresenta a Tabela acima, o Brasil tem uma população de 56,8 milhões de crianças e adolescentes com idade até 17 anos. Entre 6 e 14 anos são 30,2 milhões e, destes, 730,7 mil (2,4%) estão fora da escola. Na faixa entre 15 e 17 anos, são quase 10,4 milhões de brasileiros, sendo 14,8% destes excluídos da escola. As crianças de 4 e 5 anos totalizam 5,6 milhões, 25,2% ainda excluídas. Na faixa de até 3 anos, a população é de 10,5 milhões, 81,6% sem acesso à educação.

De acordo com os dados da pesquisa, o percentual de excluídos, no caso das crianças mais novas, é maior nos municípios, instância prioritariamente responsável pela oferta pública, ainda que seja opção da família o atendimento educacional nessa faixa etária.

Somados os brasileiros de 4 a 17 anos, faixa abrangida pela obrigatoriedade na Emenda Constitucional no 59/2009, a ser implementada até 2016, são quase 3,7

¹ Fonte: Microdados da PNAD - (IBGE, 2010)
Elaboração: UNESCO (2012)

milhões de crianças e jovens fora do sistema educacional, ou seja, 8% da população nessa idade (IBGE/PNAD, 2009). A exclusão do sistema educacional varia conforme características sociodemográficas dessas crianças e jovens, evidenciando discriminações no direito à educação, conforme o grupo a que pertencem os cidadãos brasileiros. (BARRETO *et al.*, 2012: 8).

A pesquisa realizada pela UNESCO mostra que a renda familiar constitui um fator importante para distinguir as crianças e os jovens que estão na escola dos que estão fora dela. Quanto menor a renda da família, mais elevado o percentual fora da escola, em todas as faixas etárias consideradas. De acordo com a pesquisa, os mais pobres representam a maior parcela entre os que estão fora da escola.

Nas palavras de Barreto e colaboradores (2012: 5):

A educação é uma das poucas variáveis de intervenção política capaz de impactar ao mesmo tempo a competitividade econômica, a equidade social e o desempenho cidadão (TEDESCO, 2000). Estar fora da escola, em idade em que se esperaria que a criança e o jovem desenvolvessem as habilidades e os valores necessários à sua inserção no mundo do trabalho e na vida cidadã, representa situação de forte exclusão social. Porém, não basta estar na escola se nela não se tem garantido o direito de aprender, o que configura *exclusão intraescolar*. Essas duas formas de exclusão não são independentes. Em geral, deixar a escola é consequência do insucesso e de repetências sucessivas.

Sabemos que aqueles que não dispõem de acesso real a recursos econômicos e de uma formação educacional satisfatória dificilmente estarão em condições de tomar iniciativas políticas exitosas, bem como de ter chances de serem ouvidos em sua própria comunidade e de propor caminhos para uma mudança social dentro do contexto em que estão inseridos. Como lembra Kesselring (2007), a dificuldade de alcance a informações essenciais, no caso de pessoas em situação de pobreza, faz com que muitos permaneçam politicamente desorganizados, não tendo seus direitos resguardados.

Ainda que na população brasileira os mais pobres constituam proporções elevadas, quando se coteja, para cada segmento etário, a participação dos mais pobres no contingente de excluídos e no conjunto de pessoas da mesma idade, observa-se que eles representam maior parcela entre os que estão fora da escola do que na sua população de referência. (...) Isso é evidente em todas as faixas etárias, o que mostra forte exclusão dos mais pobres na educação brasileira. (BARRETO *et al.*, 2012: 8-9).

Esta pesquisa busca investigar representações linguístico-discursivas de instituições governamentais e sociais sobre aspectos do problema da inserção educacional de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Para levar a cabo este propósito buscarei traçar, na

próxima seção, um percurso histórico da inclusão de crianças e adolescentes, com base na promulgação de leis e de ações desenvolvidas, em termos globais e, em seguida, será apresentado o percurso para a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.

1.3 Um percurso histórico pela inclusão de crianças e adolescentes

Em 1924, na Declaração de Genebra, já se pode observar uma preocupação internacional em assegurar os direitos de crianças e adolescentes, como foco de discussão entre as nações. Entretanto, foi somente depois do fim da Segunda Guerra Mundial, com a criação da ONU e sua subsidiária específica para a criança - a UNESCO - a partir da década de 1950, que os países passaram a debruçar-se mais detidamente sobre a situação dos menores.

Em 1959, é aprovada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças, aprimorada com as chamadas: Bafomé 1- "*Regras de Beijing*", de (1985); 2- Regras Mínimas das Nações Unidas para a Elaboração de Medidas não Privativas de Liberdade (Regras de Tóquio) Adotadas pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 45/110, de 14 de Dezembro de (1990) e; 3- as "*Diretrizes de Riad*", para prevenção da delinquência juvenil (1990).

No Continente Americano, o tratado celebrado em 1969 - o *Pacto de São José da Costa Rica* - estabelece, em seu artigo 19, que "*toda criança tem direito às medidas de proteção que sua condição de menor requer por parte da família, da sociedade e do Estado*". Essas são apenas algumas ações que foram implementadas para garantir os direitos de crianças e adolescentes. No Quadro 1.1, apresento a cronologia dessas ações mundiais que foram implementadas.

Quadro 1.1 - Cronologia de Ações Mundiais - Implementação de Direitos de Crianças e Adolescentes

| Ano | Ação |
|------|---|
| 1919 | A Sociedade das Nações cria o <i>Comitê de Proteção da Infância</i> . A existência deste comitê faz com que os Estados não sejam os únicos soberanos em matéria dos direitos da criança. |
| 1923 | Eglantyne Jebb (1876-1928), fundadora da Save the Children, formula junto com a <i>União Internacional de Auxílio à Criança</i> a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, conhecida por <i>Declaração de Genebra</i> . |
| 1924 | A Sociedade das Nações adota a Declaração de Genebra. |
| 1927 | Durante o IV Congresso Panamericano da criança, dez países americanos (Argentina, Bolívia, Brasil, Cuba, Chile, Equador, Estados Unidos, Peru, Uruguai e Venezuela) subscrevem a ata de fundação do Instituto Interamericano da Criança (IIN - <i>Instituto Interamericano del Niño</i> - hoje vinculado à OEA e estendido à adolescência), organismo destinado à promoção do bem-estar da infância e da maternidade na região. |
| 1934 | A Sociedade das Nações aprova, pela segunda vez, a Declaração de Genebra. |
| 1946 | O Conselho Econômico e Social das Nações Unidas recomenda a adoção da Declaração de Genebra. Logo após a II Guerra Mundial um movimento internacional se manifesta a favor da criação do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância - UNICEF. |
| 1948 | A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Nela os direitos e liberdades das crianças e adolescentes estão implicitamente incluídos. |
| 1959 | A Declaração dos Direitos da Criança é adotada por unanimidade. Entretanto, este texto não é de cumprimento obrigatório para os estados-membros. |
| 1979 | Celebra-se o Ano Internacional da Criança. São realizadas atividades comemorativas ao vigésimo aniversário da Declaração dos Direitos da Criança. |
| 1983 | Diversas ONGs se organizam para elaborar uma Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, possuindo o estatuto de consulta, junto à ONU. |
| 1989 | Convenção sobre os Direitos da Criança é adotada pela Assembléia Geral da ONU e aberta à subscrição e ratificação pelos Estados. |
| 1990 | Celebra-se a Cúpula Mundial de Presidentes em favor da infância. Nesta cúpula se aprova o Plano de Ação para o decênio 1990-2000, o qual serve de marco de referência para os Planos Nacionais de Ação para cada Estado parte da Convenção. No Brasil, é promulgada a Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente. |
| 1998 | Como resultado do Congresso Mundial sobre Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, realizado em Estocolmo, em 1998, foi apresentada uma Declaração e uma Agenda de Ação de proteção contra todas as formas de exploração e abuso sexual contra crianças e adolescentes. Declaração de Estocolmo. |
| 2001 | É celebrado o Ano Interamericano da Infância e Adolescência. |

Fonte: www.unesco.org

O Quadro 1.1 sintetiza algumas das principais ações que foram implementadas no contexto mundial em relação aos direitos de crianças e adolescentes. Observa-se que desde 1919 já há uma vontade de se estabelecer mundialmente ações de proteção à infância. No entanto, somente em 1989, setenta anos mais tarde, é adotada a Convenção sobre os Direitos da Criança pela ONU, ainda assim, aberta à ratificação pelos Estados-Membro.

O Brasil foi um dos primeiros países a ratificar a Convenção sobre os Direitos da Criança e a adotar ações no sentido de colocar em prática os trabalhos de elaboração de uma legislação de promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. É sobre esse caminho percorrido até a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil que falaremos a seguir.

1.4 O Estatuto da Criança e do Adolescente

A infância, ou o sentimento de infância, configura-se como um fenômeno histórico, que passou a existir com a criação de um mundo das crianças, diverso do mundo dos adultos. Existem muitos estudos sobre as concepções de infância, entre eles os de Ariès (1981) e Sarmiento e Pinto (1997). Tais estudos demonstram a existência de crianças desde os primeiros registros históricos. Contudo, Sarmiento e Pinto (1997) esclarecem que a infância, enquanto categoria social, é uma ideia moderna. Ainda, de acordo com os autores, “o sentimento de infância”, a preocupação e o investimento da sociedade e dos adultos sobre as crianças, bem como a criação de formas de regulação da infância e da família, são ideias que surgem com a modernidade.

Segundo Ballone (2003: 1), “há muitas tentativas de se definir adolescência, embora nem todas as sociedades possuam este conceito”. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera essa fase como característica entre doze e dezoito anos de idade. Na concepção do autor,

“a adolescência (...) é uma atitude cultural. A adolescência é uma atitude ou postura do ser humano durante uma fase de seu desenvolvimento, que deve refletir as expectativas da sociedade sobre as características deste grupo. A adolescência, portanto, é um papel social”. (BALLONE, 2003: 1).

A história social e cultural, no Brasil, a respeito das ideias e/ou práticas de atenção às crianças e aos adolescentes, principalmente aos desfavorecidos, infelizmente, não nos mostra uma tradição de glórias. O documento “Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência: 2001-2005”, elaborado e editado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, com a finalidade de levar ao conhecimento das instâncias governamentais e da sociedade civil o posicionamento e as deliberações para a promoção da proteção integral de crianças e adolescentes, nos mostra uma retrospectiva histórica sobre essas práticas no nosso país, desde a sua Descoberta. Registra o referido documento:

Essa retrospectiva histórica pode ser iniciada com um registro de 1693, no qual é relatado um episódio sobre uma autoridade pública, na Capitania do Rio de Janeiro, que, movida pela indignação ao encontrar crianças nas ruas, devoradas por cachorros e ratos, escreveu uma carta a Portugal solicitando um alvará para a criação de “casas para expostos”. Com base nesse registro, podemos afirmar que a assistência social, enquanto ação do Estado e iniciativa pública, se inicia no final do século XVII. É assim que nasce, em 1726, na Bahia, a primeira “casa dos expostos”, sendo que, no Rio de Janeiro, a criação data de 1738. Nessas casas havia uma espécie de roleta onde as crianças eram deixadas sem que se pudesse identificar quem as abandonava. (CONANDA, 2001: 15).

No Brasil Colônia e até o final do século XIX, as políticas de atendimento eram voltadas para as crianças abandonadas, através de instituições de assistência privadas, geralmente, ligadas à Igreja. Entre o final do século XIX e início do século XX, houve um grande aumento no número de habitantes do Brasil, passando de 10 para 30 milhões. Esse fenômeno de explosão demográfica foi muito importante para a história da legislação brasileira em relação à criança e ao adolescente, uma vez que as pessoas com menos de 19 anos de idade passaram a representar 51% da população naquela época. Começam a surgir, então, os primeiros movimentos populares com o objetivo de cobrar do estado uma assistência pública para as crianças abandonadas e delinquentes.²

Em 1927, foi promulgado o Código de Menores no Brasil. Esse código perdurou por 60 anos, sofrendo uma reformulação em 1979, “em que se introduziu a doutrina da situação irregular do menor, não se modificando, porém, a concepção da criança e do adolescente como ‘menor abandonado’ e ‘delinquente’”(CONANDA, 2001: 17). Até 1989, o que existia era uma concepção e uma prática de assistência asilar e de segregação às crianças e aos adolescentes. Muitas crianças eram retiradas de suas famílias, com o discurso de “salva-las do seu meio promíscuo” e de “ser para o bem da criança”. Percebe-se, até aqui, que, as políticas públicas que eram priorizadas incluíam práticas excludentes, repressivas e assistencialistas. Até quase o final do século XX, o Brasil “perdeu a oportunidade de colocar em prática políticas públicas capazes de promover a cidadania” (p.18).

O Brasil foi o primeiro país da América Latina - e um dos primeiros do mundo - a elaborar uma legislação no que diz respeito à promoção e defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. A Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, foi

² De acordo com a PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio) realizada em 2010, dos mais de 190 milhões de brasileiros, 28,7 milhões (14,8%) têm de zero a nove anos de idade; 34,1 milhões (17,6%) têm entre dez e 19 anos. Em linhas gerais, hoje, 30% da população brasileira é formada por crianças e adolescentes.

publicada no Diário Oficial da União no dia 16 de julho de 1990, conforme já comentado anteriormente. Nesse mesmo ano, em 21 de novembro, foi promulgada a “Convenção sobre os Direitos da Criança”, a qual já havia entrado em vigor internacional em 02 de setembro do referido ano e que traz em seu preâmbulo as seguintes considerações:

(...) Recordando que na Declaração Universal dos Direitos Humanos as Nações Unidas proclamaram que a infância tem direito a cuidados e assistência especiais;

Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade;

Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão;

(...)

Acordam o seguinte:

Para efeitos da presente Convenção considera-se criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.

Segundo Agop Kayayan, representante do UNICEF no Brasil, de fato, o artigo 227 da Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) supera de vez o desgastado modelo da doutrina da situação irregular substituindo-o pelo enfoque de proteção integral, concepção sustentadora da Convenção Internacional dos Direitos da Criança, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989. Contudo, “os dados disponíveis sobre a situação das crianças e dos adolescentes brasileiros ainda revelam uma verdadeira apartação entre as conquistas jurídicas institucionais e a eficácia das políticas sociais para efetivar direitos e proteção integral” (CONANDA, 2001:18). É dentro desse contexto que esta pesquisa procura investigar como as representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes demonstram a situação de inclusão versus exclusão dessa parcela da sociedade brasileira.

Na próxima seção, apresento um percurso sobre o direito à educação no Brasil.

1.5 O direito à educação escolar no Brasil: o que diz a lei

Nesta seção, resumimos o percurso histórico de ações voltadas para o fator inclusão, no que concerne à educação escolar no Brasil. O objetivo é resgatar a evolução das ações que

foram implementadas para colocar em prática o direito à educação às crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, a fim de compreender os motivos que fazem dessa prática, ainda, um problema social no contexto brasileiro.

As desigualdades sociais no Brasil afetam diretamente as diversas condições de acesso à educação no país. Quase todos os indicadores educacionais brasileiros evidenciam este fato. São percebidas desigualdades nas condições de acesso à educação e nos resultados educacionais das crianças, dos jovens e dos adultos brasileiros, penalizando especialmente alguns grupos étnicorraciais, a população mais pobre e do campo, os jovens e adultos que não concluíram a educação compulsória na idade adequada.

Por outro lado, desigualdades raciais e étnicas continuam existindo na sociedade brasileira (especialmente com relação a alguns grupos específicos, tais como a população indígena, a população afrodescendente, os quilombolas, a população carcerária e a população rural). A propósito, a literatura especializada mostra que há forte correlação entre a origem étnica e as oportunidades educacionais. Estas coexistem lado a lado com desigualdades sociais e regionais, o que favorece a exclusão educacional de um número considerável de jovens e adultos.

Com base em Carneiro (2010), apresento a seguir uma síntese do direito à educação no Brasil.

Quadro 1.2 – Síntese do direito à educação na lei brasileira

| LEI | PRINCIPAIS AÇÕES |
|----------------------------------|---|
| Constituição Imperial de 1824 | Implantação de colégios e universidades ao conjunto de direitos civis e políticos. Fixou a gratuidade do ensino primário. |
| Constituição Republicana de 1891 | Ao Congresso Nacional foi atribuída a prerrogativa legal exclusiva de legislar sobre Ensino Superior. Criação de escolas secundárias e superiores nos Estados. Os Estados legislam sobre o ensino primário e secundário, cabendo-lhes implantar e manter escolas primárias, secundárias e superiores. |
| Constituição de 1934 | Atribuiu à União a tarefa absoluta de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Criou o Conselho Nacional de Educação e os Estados e o Distrito Federal ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino. Ensino primário gratuito para todos, desde que oferecido em escola pública, inclusive para alunos adultos. Percentual de 10% por parte da União e dos municípios, e de 20% por parte dos Estados e do Distrito Federal, da renda resultante de impostos, objetivando ações de manutenção e desenvolvimento do ensino. Destino de 20% dos recursos federais para a educação ao ensino na zona rural. Estabelecimento da obrigatoriedade de auxiliar alunos carentes pelo mecanismo da concessão de bolsas de estudo. |
| Constituição de 1946 | Compulsoriedade do ensino primário para todos e sua gratuidade nas escolas públicas. Gratuidade do ensino oficial nos níveis ulteriores, para alunos carentes. Obrigatoriedade de oferta de ensino primário gratuito por parte de empresas com mais de cem empregados e, ainda, exigência às empresas industriais e comerciais de assegurarem aprendizagem aos trabalhadores menores. Fornecimento de recursos por parte do Estado para que o direito universal de acesso à escola primária fosse assegurado, buscando-se, desta forma, a equidade social. Responsabilidade educativa compartilhada pela família e pela escola, podendo haver oferta pública e privada em todos os níveis de ensino. |
| Constituição de 1967 | Retrocesso em relação à ideia de gratuidade do ensino. Fortalecimento do ensino particular. Permissão de trabalho para crianças com 12 anos. |
| Constituição de 1969 | Preservou quase todos os ângulos restritivos da Constituição de 1967, além de estabelecer vigilância às atividades docentes. |
| Constituição de 1988 | Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Atendimento em creche pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. |

Fonte: Carneiro (2010)

De acordo com os dados documentais elencados no Quadro 1.2, a escola inclusiva deveria ser uma instituição aberta à diversidade humana, tendo como princípio democrático a educação para todos e não apenas para os alunos com deficiência. Trata-se do perfil escolar que prima por um ensino de qualidade para todos os alunos, provocando e exigindo novos posicionamentos, com um motivo a mais para que o ensino se modernizasse e para que os professores aperfeiçoassem suas práticas. Enfim, uma escola inovadora primada por esforços de atualização.

De fato, dentro dos aspectos organizacionais, uma escola inclusiva tem como eixo a aprendizagem, mediante a utilização de iniciativas instrucionais e práticas como: plano individualizado de educação, adaptação curricular, avaliação referencial, estilos e ritmo de aprendizagem, instrução multinível, múltiplas inteligências, avaliação e promoção.

A escola inclusiva deve ter, pois, como objetivo precípua o acolhimento a todos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, étnicas, culturais, e outras; garantindo o exercício da cidadania, permitindo o acesso e permanência com ensino de qualidade.

De acordo com os PCN de 5ª a 8ª séries (1998: 106 – Introdução):

O respeito à criança e ao adolescente significa garantir-lhes a inviolabilidade de sua integridade física, psíquica e moral, preservando-os de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

No que tange à educação, esta deve assegurar-lhes a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o direito de ser respeitado por seus educadores; o direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores; o direito de organização e participação em entidades estudantis; o acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

É dentro desse contexto que esta pesquisa busca analisar se as propostas, bem como os projetos, no âmbito do Estado, que envolvem inclusão educacional procuram incluir, de fato, crianças e adolescentes em situação de exclusão social.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os temas apresentados e discutidos ao longo das cinco seções deste capítulo permitem colocar em destaque alguns aspectos que marcam o contraste entre o par '*inclusão versus exclusão*', sobretudo, quando se enfoca as bases legais do sistema educacional brasileiro e a realidade vivida por crianças e adolescentes, razão maior que norteia os caminhos desta tese. Trata-se, aqui, de uma pesquisa que, embora voltada para a meta da inclusão pela educação, necessita buscar razões e consequências responsáveis pela ausência da coesão social, fenômeno que multiplica a exclusão social, cujo processo, a meu ver, principia na exclusão educacional, em paralelo à econômica, da saúde, bem como de todos os serviços do Estado em favor da cidadania daqueles que representam o futuro do país, ou seja, a adolescência a caminho da juventude. O capítulo a seguir explicita os pressupostos críticos da presente tese.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA E PESQUISA SOCIAL CRÍTICA

Neste capítulo, delinco a proposta teórica e metodológica que baliza o presente estudo, ou seja, a Análise de Discurso Crítica (ADC). Na primeira seção, apresento uma breve retrospectiva histórica do surgimento dos estudos em ADC. Na segunda seção, teço algumas considerações sobre a ADC e a Pesquisa Social Crítica. Na terceira seção, abordo a concepção de discurso como prática social, uma vez que a linguagem constitui parte integrante e irredutível do social, conforme sugere Fairclough (2003). Ressalte-se que os textos que conformam o *corpus* desta pesquisa fazem parte de uma rede de práticas sociais. Alguns aspectos sobre análise textual em ADC são discutidos na quarta seção. Os significados acional, representacional e identificacional, concernentes a gêneros, discursos e estilos, de acordo com a proposta de Fairclough (2003), são detalhados na quinta seção, intitulada “Ação, Representação e Identificação”. À representação dos atores sociais, sugerida por Van Leuween (1997), é dedicada a sexta seção. A sétima seção concerne à apresentação da concepção de ideologia adotada pela ADC. Arremato este capítulo tecendo algumas considerações sobre a escolha da ADC, enquanto perspectiva teórico-metodológica, que me subsidiou a realização deste estudo.

2.1 Análise de Discurso Crítica: breve retrospectiva

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma forma de ciência crítica que foi concebida como ciência social destinada a identificar os problemas que as pessoas enfrentam em decorrência de formas particulares da vida social e destinada, igualmente, a desenvolver recursos de que as pessoas podem se valer a fim de abordar e superar esses problemas (FAIRCLOUGH, 2003:185). Ressalte-se que a ADC é uma continuidade dos estudos denominados convencionalmente como Linguística Crítica, abordagem desenvolvida na década de 1970, na Universidade de East Anglia, na qual os seus estudiosos buscavam casar um método de análise linguística textual com uma teoria social do funcionamento da linguagem em processos de ordem ideológica e política (FAIRCLOUGH, 1992, trad. 2001:46).

Ao traçar um recorte histórico da disciplina Análise do Discurso, T. van Dijk (1990: 36) ancora sua origem na retórica, há cerca de dois mil anos, quando os retóricos como Aristóteles classificaram as diferentes estruturas do discurso e destacaram sua efetividade nos processos de persuasão em contextos públicos. O referido linguista destaca que a análise do discurso não concerne a uma única disciplina. Resulta que a focalização original na linguística e na gramática estendeu-se principalmente às ciências sociais; seu interesse na análise estrutural dos textos estendeu-se a atos de fala e, atualmente, a análise foi ampliada a muitos gêneros do discurso, como as leis, discursos oficiais, livros-texto, entrevistas, publicidade e discurso jornalístico.

A obra *Discourse and Social Change*, de Norman Fairclough, publicada em 1992, é o divisor de águas da análise do discurso que se fez durante alguns anos: na linguística textual ou na Análise do Discurso de origem francesa. O representante da escola britânica de Análise do Discurso acentuou as expressões de poder nos processos de constituição de sentido e concedeu especial atenção às relações entre discurso e poder, necessárias para a compreensão do papel da linguagem na reprodução e manutenção do controle social. A Análise de Discurso Crítica configura-se como um campo de estudos desenvolvido por pesquisadores interessados em descrever e explicar o envolvimento da linguagem no funcionamento da sociedade contemporânea. Direcionada ao estudo das dimensões discursivas da mudança social, a Teoria Social do Discurso apresenta uma concepção de linguagem e um quadro analítico construídos a partir do conceito de prática social. Essa concepção parte do fato de que a linguagem não é

apenas uma forma de representação do mundo, mas também de ação sobre o mundo e sobre o outro. Nesse sentido, Pardo Abril (2007: 13-14) enfatiza que

A ADC é uma postura teórica e metodológica que surgiu na década de oitenta e tem produzido mudanças fundamentais na concepção sobre o que implica para o analista do discurso, seja linguista ou não, analisar e compreender os problemas socioculturais dos discursos próprios dos grupos e das comunidades, com vistas a decifrar e resistir ao exercício do poder, particularmente, quando este é exercido para estabelecer formas de desigualdade, discriminação e de exclusão social.

Essa teoria supera a caracterização do uso da linguagem como atividade puramente individual ou como reflexo de variáveis sociais, apontando para a relação dialética que existe entre a prática discursiva e a estrutura social, o que será abordado na seção 2.3.

No que concerne aos desdobramentos dos estudos críticos no contexto brasileiro, cabe, aqui, destacar os comentários de Silva (2012: 4). Nas palavras da linguista brasileira,

No âmbito dos estudos críticos do discurso, o trabalho do linguista deve objetivar não só a descrição rigorosa dos fatos linguísticos contextualizados, mas, sobretudo, a intervenção ativa e proposital na realidade social encontrada. É nesse sentido que se pode apontar, no contexto brasileiro, o interesse crescente de pesquisas nessa corrente da Linguística que, além de contemplar a interioridade da língua como sistema estrutural (gramática), desde uma perspectiva funcional, dedica-se de modo específico à sua exterioridade multifuncional (discurso), dimensão que faz da língua um contrato social.

A seguir, na próxima seção, apresento a relação entre a ADC e a Pesquisa Social Crítica.

2.2 Uma Pesquisa Social Crítica

Como mencionado anteriormente, a Análise de Discurso Crítica (ADC) é considerada uma forma de pesquisa social crítica e como tal é também considerada uma prática teórica crítica, principalmente, porque se baseia na premissa de que situações opressoras podem ser mudadas, uma vez que são criações sociais e, como tal, são passíveis de serem transformadas socialmente (SILVA, 2007). Assim é que a ADC, desde as suas origens como escola (CDA), traça como escopo central o incentivo à pesquisa linguístico-discursiva voltada para causas sociais em favor das minorias, como sugerem Silva e Ramalho (2008).

Para Wodak (2004: 225), a ADC define-se pela motivação de “investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada pelo uso do discurso”.

Enfatiza Fairclough (2003) que a contribuição da pesquisa social crítica está, justamente, em procurar compreender melhor como são produzidos, pelas sociedades, tantos efeitos benéficos como maléficis, e como os efeitos maléficis podem ser mitigados, ou até mesmo eliminados. Segundo o autor, a pesquisa social crítica começa com questionamentos a respeito de como as sociedades podem prover algumas pessoas com tantos recursos e possibilidades para enriquecer e satisfazer vidas, e como, por outro lado, elas negam a outras esses recursos e possibilidades. Um questionamento específico dentro da proposta teórica fairclougheana concerne ao problema de como as sociedades em geral podem produzir pobreza, privação, miséria e insegurança na vida das pessoas. Outra questão volta-se para as possibilidades existentes para operar mudanças sociais que reduzam esses problemas e acentuem a qualidade de vida dos seres humanos.

De acordo com Rajagopalan (2003), o que distingue uma teoria crítica da teoria tradicional é justamente a premissa de que a ordem das coisas pode ser mudada. “Acreditar numa linguística crítica é acreditar que podemos fazer diferença. Acreditar que o conhecimento sobre a linguagem pode e deve ser posto a serviço do bem-estar geral, da melhoria das nossas condições do dia-a-dia”. (RAJAGOPALAN, 2003: 12).

É nesse sentido que o objetivo deste trabalho, no que concerne à análise das representações linguístico-discursivas sobre crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade, coaduna-se com os propósitos da ADC, modelo de estudo que propõe uma atenção especial aos problemas enfrentados por aqueles que se pode denominar ‘*grosso modo*’ como ‘perdedores’ – os pobres, os excluídos sociais, as pessoas jovens sujeitas a discriminação e abandono.

Em seu *Manifesto para análise de discurso crítica*, Fairclough (2003: 202-204) sugere uma mudança nos programas da pesquisa social crítica para tentar responder a grandes questões e problemas do dia a dia, focalizando desde o “novo capitalismo”, com discussões sobre “globalização” e “neoliberalismo” até uma melhor compreensão dessas mudanças e seus efeitos sobre a vida das pessoas, de modo a incentivar o desenvolvimento de alternativas para melhoria da condição humana. Nessa perspectiva, a justificativa apresentada por Fairclough (2003) quanto ao enfoque sobre a linguagem e o discurso na pesquisa crítica do novo capitalismo é o fato de essas mudanças estarem transformando muitos aspectos da vida social, e então estão necessariamente transformando a linguagem como um elemento da vida social, que é

dialeticamente interconectado com os outros. Isso é também observado por Pardo Abril (2007: 14), para quem:

... el ACD se asume como um proyecto multidisciplinar cuyo objeto es dar cuenta de las maneras como opera el lenguaje em su ineludible relación con la cognición y la sociedad, para explicitar las estructuras y estrategias que se imbrican cuando se producen, interpretan y usan los discursos em una colectividad. En esta perspectiva, el ACD interrelaciona aspectos esenciales de la acción y del ser humano de manera que, al hablar de sus relaciones con la cognición y la sociedad, se puede aproximar una visión exhaustiva de la naturaleza del significado, en cuanto éste participa em la constitución de los grupos y, em consecuencia, de la cultura.

Nesse sentido, a ADC consiste numa abordagem científica transdisciplinar para estudos críticos da linguagem como prática social. Fairclough (2003) e Chouliaraki & Fairclough (1999) salientam que a proposta se insere na tradição da “ciência social crítica”, comprometida em oferecer suporte científico para questionamentos de problemas sociais relacionados a poder e justiça. De acordo com Resende & Ramalho (2006: 14), “sua característica transdisciplinar advém do ‘rompimento de fronteiras epistemológicas’ com teorias sociais, pelo qual objetiva subsidiar sua própria abordagem sociodiscursiva assim como oferecer suporte para que pesquisas sociais possam contemplar, também, aspectos discursivos”. Nessa perspectiva sociodiscursiva, Chouliaraki & Fairclough (1999: vii) enfatizam que a linguagem é parte irreduzível da vida social, o que pressupõe relação interna e dialética de *linguagem-sociedade*, em que “questões sociais são, em parte, questões de discurso”, e vice-versa. A linguagem, portanto, é uma prática social, uma vez que se constitui socialmente e também tem “consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e materiais”, conforme aponta Fairclough (2003: 14). É sobre a linguagem como prática social em ADC que é dedicada a próxima seção deste capítulo.

2.3 A Prática Social

Na ADC, o discurso é considerado como uma forma de prática social que se realiza total ou parcialmente por intermédio de gêneros textuais específicos.³ A concepção do discurso como prática social, de acordo com Fairclough, possui três implicações principais: primeira, os indivíduos realizam ações por meio da linguagem; segunda, o discurso é simultaneamente influenciado pelas estruturas sociais e as influencia; terceira, os discursos moldam a maneira

³ Trataremos da concepção de gêneros adotada pela ADC na subseção 2.5.1.

como os indivíduos usam seus recursos cognitivos, e os textos significam aquilo que os discursos permitem que signifiquem (MEURER, 2005). Sendo assim, conforme Fairclough (2003), a linguagem é parte integrante e irredutível do social, em todos os níveis, como ilustramos no Quadro 2.1:

Quadro 2.1 – Linguagem como momento da vida social

| Níveis do social | | Níveis da linguagem |
|------------------|--------|----------------------|
| Estrutura social | —————→ | Sistema semiótico |
| Práticas sociais | —————→ | (Ordens de) discurso |
| Eventos sociais | —————→ | Textos |

Baseado em Fairclough (2003: 24, *apud* RAMALHO, 2008: 52)

No quadro acima, estão representados os três níveis da vida social e sua relação aos níveis da linguagem. O sistema semiótico (com sua rede de opções lexicogramaticais) pode ser considerado dentro da estrutura social abstrata, tal como uma estrutura econômica, uma classe social, ou uma língua, como algo potencial, como um grupo de possibilidades. No entanto, a relação entre o que é estruturalmente possível e o que realmente acontece, entre estruturas e eventos, é bastante complexa. Essa relação é mediada por entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos, que são as ‘práticas sociais’, relacionadas às *ordens de discurso* – “as combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais”. Exemplos disso seriam práticas de ensino e práticas de administração escolar. Práticas sociais podem ser tidas como meios de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções no decurso do tempo, em áreas particulares da vida social (FAIRCLOUGH, 2003).

O terceiro nível é o mais concreto dos eventos, pois temos a linguagem como texto – “o principal material empírico com que os analistas de discurso trabalham, mas não o único” (RAMALHO & RESENDE, 2011: 41). Enfatiza Fairclough (2003: 25) “que textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que modelam textos”.⁴ Como explicitam Ramalho & Resende:

⁴ Tradução livre de: “...texts are not just effects of linguistic structures, and of social practices in all their aspects, so that it becomes difficult to separate out the factors shaping texts”.

Disso advém o entendimento de que o objeto de estudo da ADC não é a linguagem como estrutura (sistema semiótico), tampouco apenas como evento (texto), mas também como *prática social*, ou seja, *análises discursivas críticas privilegiam o espaço das ordens do discurso como espaço de geração de conhecimento sobre o funcionamento social da linguagem.* (Grifos das autoras).

Nesse sentido, a pesquisa ora apresentada tem como objeto de estudo o espaço das ordens do discurso legal para inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco/exclusão no sistema educacional brasileiro e sua relação com os discursos dos atores sociais envolvidos.

Vale lembrar que o termo **discurso**, ao qual a ADC se refere, sinaliza para duas acepções: uma mais abstrata, em um sentido mais geral, que está relacionada à linguagem como “elemento da vida social que é fortemente conectada a outros elementos”; outra mais concreta, em um sentido mais particular, como “modos particulares de representar parte do mundo” (FAIRCLOUGH, 2003: 3-4). Isso é bem representado no esquema a seguir proposto por Ramalho & Resende (2011: 42).

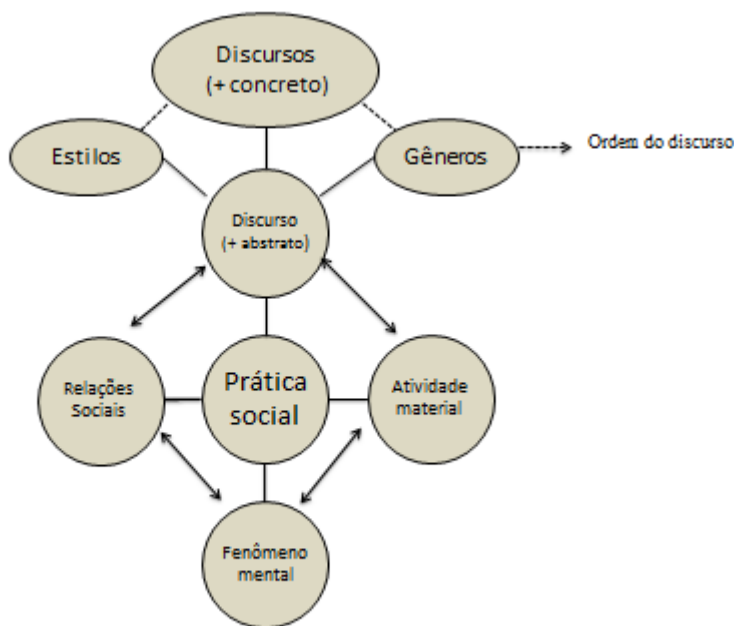


Figura 2.1 – Discurso e prática social

O esquema sugerido na figura 2.1, representa a conformação da prática social através de sua relação com os ‘momentos da prática’: discurso (no sentido mais abstrato), relações sociais, fenômeno mental e atividade material. No momento semiótico da prática, articulam-se outros três

elementos que configuram o momento discursivo da prática e são os elementos conformadores de uma ordem de discurso: discursos (no sentido mais concreto), gêneros e estilos.

2.4 Análise de Textos

Como vimos na seção 2.3, textos não são apenas efeitos de estruturas linguísticas e de ordens de discurso, são também efeitos de outras estruturas sociais, e de práticas sociais em todos os seus aspectos, de maneira que se torna difícil separar os fatores que modelam textos. Portanto, qualquer análise de textos se mostra relevante em situações nas quais as ciências sociais têm de se conectar com perguntas teóricas sobre discurso (por exemplo, os efeitos de discurso socialmente "construtivos"). Por outro lado, nenhum real entendimento dos efeitos sociais de discurso é possível, se não olharmos de perto como são esses efeitos quando as pessoas falam ou escrevem (FAIRCLOUGH, 2003).

Assim, a análise de texto é uma parte essencial da análise de discurso, mas a análise de discurso não é só a análise linguística de textos. De acordo com Fairclough, em ADC, a análise de texto não é vista como análise linguística, mas como "análise interdiscursiva", quer dizer, analisar os textos como discursos, gêneros e estilos que se articulam.

O ponto de referência principal da análise de texto da ADC é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), uma teoria linguística e um conjunto de métodos analíticos associados a Michael Halliday (1978, 1994) e a Halliday & Matthiessen (2004), que tem a preocupação com a relação entre a língua e outros elementos e aspectos da vida social, e seu ponto de vista a respeito da análise linguística de textos sempre é orientada ao caráter social dos textos (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e HASAN, 1976, 1989; HASAN, 1996; MARTIN 1992; VAN LEEUWEN, 1993, 1995, 1996; MARTIN & ROSE, 2003; HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004; MARTIN & WHITE, 2005). Essa postura faz da LSF um valioso recurso para a ADC, e, de acordo com o próprio Fairclough (2003), de fato, grandes contribuições para análise de discurso crítica se desenvolveram a partir da LSF (FOWLER *et al.* 1979; HODGE e KRESS, 1988, 1993; KRESS, 1985; KRESS e VAN LEEUWEN, 2001; LEMKE, 1995; THIMBAUT, 1991). É a partir dessa perspectiva que a teoria e o método da LSF serão aplicados nesta pesquisa para a microanálise dos dados, o que justifica a inclusão de um capítulo dedicado à explicitação dos seus aspectos

teóricos e metodológicos, apesar de estarmos cientes de que nem todas as perspectivas da ADC e da LSF coincidem integralmente.⁵

A necessidade de desenvolver abordagens de análise de texto por meio de um diálogo transdisciplinar com perspectivas sobre linguagem e discurso imersos na teoria e pesquisa social também é defendida por Fairclough (2003). De acordo com o autor, essa necessidade é importante, uma vez que desenvolve a capacidade de analisar textos como elementos do processo social. Uma abordagem transdisciplinar à teoria ou ao método analítico, sempre segundo Fairclough, requer um trabalho e um método de análise com categorias e lógica ou, por exemplo, com teorias sociológicas para desenvolver uma teoria do discurso. Nesse sentido, Fairclough cita, como exemplo de análise de texto que desenvolve esse modo de transdisciplinaridade, o trabalho de van Leeuwen (1997) sobre representação dos atores sociais, que será apresentado na seção 2.6, uma vez que as categorias sugeridas se tornaram produtivas para as análises nesta pesquisa.

A próxima seção é dedicada à apresentação dos três significados do discurso sugeridos por Fairclough (2003) para a análise de textos.

2.6 Ação, Representação e Identificação

Em *Analysing discourse: textual analysis for social research*, Fairclough (2003) sugere que o discurso figura de três principais maneiras na prática social: como gênero, através dos modos de agir; como discursos, através dos modos de representar; e como estilos, através dos modos de ser. Em suas palavras:

Uma das maneiras de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita, assim o discurso figura primeiramente ‘como parte da ação’ (...) Em segundo lugar, o discurso figura nas representações que sempre são partes de práticas sociais – representações do mundo material, de outras práticas sociais, representações próprias reflexivas da prática em questão. (...) Em terceiro lugar e finalmente, discurso figura conjuntamente com expressões corporais ao constituir modos particulares de ser, identidades sociais ou pessoais. (FAIRCLOUGH, 2003: 26).

Deve-se observar, conforme as palavras de Fairclough, que, além de representação, o discurso constitui uma maneira de significar o mundo.

⁵ Para um diálogo crítico entre as perspectivas dessas duas escolas (ADC e LSF), veja Chouliaraki e Fairclough (1999).

Com base na proposta teórica de Halliday (1994), Fairclough (2003) considera os textos como multifuncionais, porém, de maneira diferente. Prefere falar sobre três principais tipos de significações: ação, representação e identificação, dos quais trataremos a seguir: a *representação* corresponde à função ‘ideacional’ de Halliday e trata da experiência, um modo de refletir a ‘realidade’ na língua. A *ação* aproxima-se da função ‘interpessoal’, apesar de sua ênfase maior ser no texto como modo de (inter) agir em eventos sociais, e também possa ser visto como representando relações sociais. A maior parte do que Fairclough inclui como *identificação* está na função ‘interpessoal’ de Halliday, embora este último não a diferencie separadamente. Fairclough não distingue uma função ‘textual’ também separadamente, prefere incorporá-la como *ação*, como já mencionado anteriormente.

Focalizar a análise de textos, na interação de *ação, representação e identificação*, segundo Fairclough (2003), traz uma perspectiva social para o âmago do texto, para o seu mais afinado detalhe. Sempre de acordo com Fairclough, há uma correspondência entre ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos. Gêneros, discursos e estilos são tidos como elementos de ordens de discurso no nível da prática social, uma vez que são meios relativamente estáveis e duráveis de agir, representar e identificar.

Ao analisarmos textos específicos como parte de eventos específicos, estamos olhando esses textos em termos dos três aspectos do significado – ação, representação e identificação – e como são realizados nos diferentes traços de textos, ou seja, vocabulário, gramática, etc, bem como estabelecendo a ligação entre o evento social concreto e a prática social mais abstrata, ao indagarmos sobre que gêneros, discursos e estilos se articulam no texto. Assim, podemos observar que a operacionalização desses conceitos mantém as macrofunções hallidayanas, que serão tratadas no Capítulo 3.

A seguir, delinearemos os aspectos de cada um dos significados propostos por Fairclough (2003) no lugar das funções da linguagem: *acional - gênero e ação, representacional – discursos e representações e identificacional – estilos e identidades*. Porém, cabe ressaltar, aqui, que o autor enfatiza que esses significados são dialeticamente relacionados, isto é, atuam simultaneamente no discurso.

2.5.1 Gênero e ação

A *ação* está relacionada com a relação com os outros e com a ‘ação sobre os outros’ e, ainda, com o poder exercido sobre os outros. Segundo Fairclough, as formas de ações e interações em eventos sociais são definidas por práticas sociais e modos pelos quais esses eventos organizam-se em redes de comunicação.

Já vimos que o discurso figura, primeiramente, ‘como parte da ação’, pois uma das formas de agir e interagir é por meio da fala ou da escrita. Para agir e interagir discursivamente, podemos estabelecer diferentes maneiras ou diferentes gêneros - entre eles, a entrevista narrativa, o discurso legal (leis, decretos), como o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros documentos oficiais. Gêneros são “especificamente aspectos discursivos das maneiras de agir e interagir por meio dos eventos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003: 65). Quando analisamos um texto ou interagimos em termos de gênero, estamos questionando como a forma interioriza e contribui para ações sociais e interações em eventos sociais concretos.

Fairclough define gêneros em diferentes níveis de abstração. Adota o termo *pré-gêneros*, conceito sugerido por Swales (1990), para as categorias abstratas, que transcendem redes particulares de comunicação e que estão especificamente situados em termos de práticas sociais. Outra categoria adotada pelo linguista britânico é de *gêneros situados*, categorias concretas, usadas para definir gêneros específicos de uma rede de prática particular. Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999: 56), um gênero situado corresponde a “um tipo de linguagem usado na performance de uma prática social particular”. Esse tipo de gênero pode envolver vários pré-gêneros, sendo um, principal, e diversos subgêneros articulados.

Os documentos oficiais analisados nesta pesquisa situam-se na categoria gêneros situados, uma vez que podem ser considerados tipos relativamente estáveis de textos que cumprem funções normativas, isto é, estão situados em uma prática social. Além disso, podem, também de acordo com Fairclough (2003), ser considerados como “gêneros de governança”, uma vez que desempenham papel crucial para sustentação da estrutura institucional da sociedade contemporânea, o que será discutido no Capítulo 5 desta tese. Já as narrativas serão vistas, no âmbito deste trabalho, como uma das formas de evidenciar a realidade e as identidades dos adolescentes, através de seus discursos, possibilitando a verificação dos sentidos atribuídos ao

mundo e às pessoas que fazem parte de suas histórias de vida, principalmente aquelas relacionadas com a sua situação educacional.

Uma categoria produtiva na análise do significado acional nesta pesquisa é a intertextualidade, termo introduzido aos estudos de Teoria Literária pela crítica literária francesa Julia Kristeva, na década de 60, com base no postulado de Bakhtin (1929) de que “o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto)” (BAKHTIN, 1989: 162), e também desenvolvido por Fairclough (2001, 2003, 2010) na Análise de Discurso Crítica.

De acordo com Fairclough (2001: 114), “a intertextualidade diz respeito à propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos”. Isso pode ocorrer explicitamente ou, então, de forma mesclada, podendo um texto assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante, outro texto. Segundo o autor, em termos de produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos, isto é, a maneira como eles sempre constituem acréscimos às “cadeias de comunicação verbal” existentes, como postula Bakhtin (1986: 94), consistindo em textos prévios aos quais respondem. Em termos de distribuição, uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de tipo de texto a outro (por exemplo, os discursos políticos frequentemente se transformam em reportagens). Já em termos de consumo, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não é apenas o texto, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação (Fairclough, 2001: 114).

Quanto à intertextualidade constitutiva - interdiscursividade – Fairclough (2010: 234) esclarece que se trata de uma categoria que nos permite questionar em que tipos de gêneros, discursos e estilos se encontram os textos veiculados e como funcionam em termos de suas articulações específicas.⁶ Segundo o autor, a interdiscursividade se aplica a vários níveis: a ordem de discurso societária, a ordem de discurso institucional, o tipo de discurso, e mesmo aos elementos que constituem os discursos, como, por exemplo, o discurso pedagógico, o discurso jornalístico e o discurso acadêmico. A ordem de discurso institucional tem uma configuração

⁶ The interdiscursivity of a text is an aspect of its intertextuality [...], a question of which genres, discourses and styles it draws upon, and how it works them into particular articulations. (FAIRCLOUGH, 2010: 234).

particular de gêneros em relações particulares uns com os outros, constituindo um sistema. Essa configuração de gêneros caracteriza a interdiscursividade.

As categorias da intertextualidade e da interdiscursividade tornaram-se produtivas nesta pesquisa em virtude da relação que se estabelece entre os textos documentais que fazem parte da ordem de discurso legal sobre a inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco/exclusão conformarem uma cadeia de gêneros discursivos que possuem o mesmo propósito e se entrelaçam discursivamente, o que será analisado no Capítulo 5 desta tese.

2.5.2 Discursos e representações

O significado representacional está relacionado aos modos de representar aspectos do mundo, através dos discursos. Aspectos particulares do mundo – o mundo “mental” dos pensamentos, sentimentos e crenças, os processos, relações e estruturas do mundo “material” e o mundo “social” – são representados diferentemente. De acordo com Fairclough (2003: 124), diferentes discursos são diferentes perspectivas do mundo, que estão associadas às diferentes relações que as pessoas têm com o mundo e que, portanto, dependem de suas posições no mundo, de suas identidades sociais e pessoais e das relações sociais com outras pessoas.

Em qualquer texto, é possível que encontremos diferentes representações de aspectos do mundo, uma vez que os textos se diferenciam no discurso em aspectos particulares do mundo, e articulam diferentes discursos ao mesmo tempo (discursos híbridos e mesclados) através de várias formas (FAIRCLOUGH, 2003:133). Essas diferenças podem ser caracterizadas através de traços de vocabulário e relações semânticas, suposições e também através de traços gramaticais.

Quando analisamos os discursos em perspectiva representacional, podemos observar como eles são apresentados gramaticalmente e lexicalmente. Nesse sentido, percebemos que os períodos (orações) têm três elementos principais: processos, participantes e circunstâncias, conforme sugerido por Halliday (1994) ao tratar da função ideacional, o que será detalhado no Capítulo 3.

2.5.3 Estilos e identidades

O significado identificacional, de acordo com Fairclough (2003), está ligado ao aspecto discursivo das formas de ser, ou seja, das identidades e, portanto, relaciona-se ao conceito de ‘estilo’. Nesse sentido, o autor enfatiza que estilos estão ligados à identificação, às maneiras como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras, constituindo, no discurso, um processo dialético. Uma consequência dessa visão dialética, sempre segundo Fairclough, é que os sentidos de identificação (significado identificacional), assim como os sentidos de ação (significado acional), nos textos, podem ser vistos como sentidos representacionais (significado representacional) pressupostos, ou seja, as suposições nas quais as pessoas identificam-se segundo o que elas fazem.

Ao tratar de identidade social e identidade pessoal, Fairclough lembra que a identificação é um processo complexo, em virtude da necessidade de a ‘diferença’ precisar ser tratada entre os aspectos pessoais e sociais da identidade. Essa ponderação nos leva a refletir sobre o conceito de *agência*, pelo qual entendemos que as pessoas são agentes sociais capazes de fazer, criar e mudar coisas. Uma pré-condição, considerada por Fairclough, para a realização dos processos sociais de identificação no discurso e em textos, é a consciência que cada um tem de si mesmo. De acordo com o autor, “as pessoas são posicionadas involuntariamente como Agentes Primários por causa do que são ao nascer, sobre o que inicialmente não têm escolha” (FAIRCLOUGH, 2003:160). Contudo, muitas pessoas têm capacidade para transformarem suas posições, dependendo de sua reflexividade e de sua capacidade em tornarem-se “agentes corporativos”, ou seja, pessoas capazes de agirem coletivamente e de formarem mudança social. Sendo assim, ao desempenhar papéis de modo diferenciado, assumindo papéis sociais personificados, investidos de sua própria personalidade, as pessoas estão atingindo identidade social.

Agentes sociais, ao tecerem seus textos, têm grande amplitude de liberdade na escolha dos elementos que devem configurar neles e nas relações entre esses elementos dentro do texto. Segundo Fairclough (2003: 162), “a identificação em textos é tanto uma questão de individualidade e coletividade, um ‘Eu’ e um ‘Nós’, ou melhor, um potencialmente múltiplo ‘Eu’ (plural) e/ou ‘Nós’”.

A análise de estilos em textos envolve a observação de uma série de aspectos linguísticos, tais como: aspectos fonológicos, vocabulário, metáfora, uso de pronomes, etc. De acordo com Fairclough (2003), as categorias de modalidade e avaliação são aspectos do significado textual que contribuem na análise da identificação. Das duas categorias mencionadas, a avaliação constitui uma constante nas narrativas que compõem o *corpus* desta pesquisa. Outra categoria que se faz presente é o uso de pronomes que remetem ao significado identificacional nas narrativas analisadas.

A *avaliação* inclui declarações com juízo de valor, declarações com verbos de processos mentais afetivos (avaliações de apreço) e presunções valorativas. As *declarações com juízo de valor* referem-se a algo que é desejado ou não e aparecem sob a forma de processos relacionais, estando o elemento de juízo de valor no atributo (um adjetivo - como “bom” ou “ruim” - ou um sintagma nominal). Segundo Fairclough (2003: 168), “tais declarações podem-se realizar através de outros tipos de processos, nos quais o elemento de juízo de valor é o verbo – ao invés de dizer ‘ele era um covarde’, diz-se ‘ele se acovardou’”. Podem também estar presentes em certos tipos de processos dependendo do uso do advérbio: “o autor escreveu o livro porcamente, o autor resumiu seus argumentos maravilhosamente – processo material e verbal, respectivamente” (Fairclough, 2003: 168). Os elementos de juízo de valor, tais como, adjetivos, advérbios e verbos referentes a processos mentais afetivos, estão sujeitos à variação de baixa até alta intensidade, como, por exemplo, em gosto/ amo/ adoro. Esses elementos também serão analisados no Capítulo 6.

As declarações com verbos de processos mentais afetivos ou ‘*avaliações de apreço*’, de acordo com Fairclough (2003: 173) são, geralmente, avaliações de caráter pessoal e podem se apresentar como processos relacionais em que o atributo é afetivo, como no exemplo: ‘*a nossa vida sempre foi um sofrimento*’ ao invés de ‘*eu sempre sofri na vida*’, como ocorre na narrativa de Cláudia, analisada no Capítulo 6.

As *presunções valorativas* referem-se aos casos em que os marcadores de avaliação não aparecem claramente, os valores encontram-se numa esfera mais profunda do texto. Exigem, portanto, uma análise mais detalhada para se identificar o que está presumido.

Cabe aqui ressaltar que os significados propostos por Fairclough mantêm uma relação constante com as funções apontadas por Halliday, que serão apresentadas no Capítulo 3.

2.7 A representação dos atores sociais

Ao tratar da questão da representação dos atores sociais, Theo van Leeuwen (1997; 2008) procura desvelar os diversos modos pelos quais os atores sociais são representados discursivamente, bem como quais escolhas são apresentadas pela língua para nos referirmos às pessoas. De acordo com o autor, cada uma das “escolhas representacionais” por ele propostas estão ligadas a “realizações linguísticas ou retóricas específicas”. Tendo, portanto, como ponto de partida a gramática funcional de Halliday (1978; 1994), bem como especificidades linguísticas da retórica, para averiguar como indivíduos ou grupos sociais são incluídos ou excluídos do discurso, ele relaciona os atores sociais ao contexto sócio-cultural onde estão inseridos. Sendo assim, van Leeuwen apresenta uma série de categorias dentro de uma rede de sistemas com o objetivo de mostrar como, nas práticas discursivas reais, as escolhas podem ser alternadas, “com o intuito de alcançar efeitos representacionais específicos, e os atores sociais podem, por exemplo, ser não só classificados como também funcionalizados”. Para tanto, o autor lança mão de uma série de sistemas linguísticos distintos, tanto no nível léxico-gramatical como no nível do discurso, da transitividade, da referência, do grupo nominal, das figuras retóricas, etc. (VAN LEEUWEN, 1997: 216).

No entanto, van Leeuwen deixa claro que o seu primeiro foco incide primordialmente em categorias sociológicas, como a ‘nomeação’ e a ‘agência’, em vez de categorias linguísticas, o que propicia a abrangência, na ‘rede de sistemas’ ou na ‘ordem de escolhas’, de uma variedade de fenômenos linguísticos e retóricos, tendo como elemento centralizador o conceito de ‘ator social’. Segundo o autor, desse modo é possível delinear como estão representados elementos de práticas sociais e, ainda, como é que as representações acrescentam mais elementos a estes, como por exemplo, “as finalidades e legitimações das práticas sociais e as emoções que os acompanham” (p. 172).

A seguir, apresento na Figura 2.1 o esquema elaborado por Van Leeuwen para apresentar a sua rede de sistema de representação dos atores sociais no discurso:

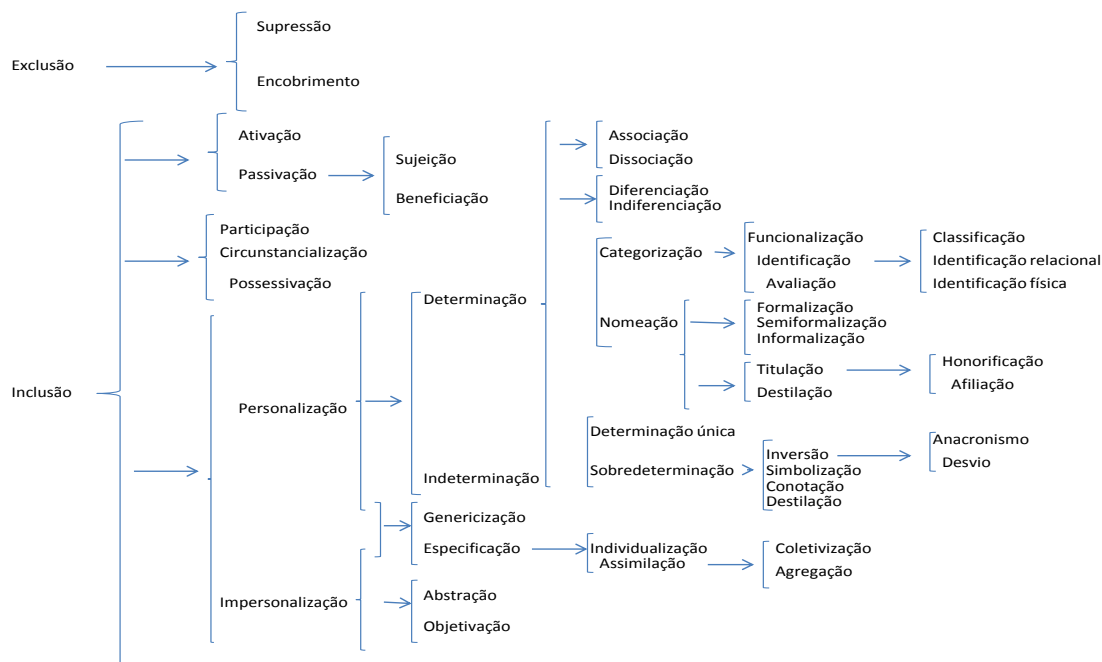


Figura 2.2 - A representação dos atores sociais no discurso: rede de sistema⁷

De acordo com van Leeuwen (1997: 180), “as representações incluem ou excluem atores sociais para servir os seus interesses e propósitos em relação aos leitores a quem se dirigem”. A primeira categoria apresentada pelo autor é a da ‘exclusão’, que está subdividida em ‘supressão’ e ‘encobrimento’, este último também denominado ‘colocar em segundo plano’. No caso da ‘supressão’, a exclusão não deixa marcas na representação, exclui tantos os atores sociais, quanto as atividades desempenhadas por eles, não havendo, portanto, qualquer referência aos atores em qualquer parte do texto.

Algumas exclusões não deixam marcas na representação, excluindo quer os actores sociais quer as suas atividades. Uma exclusão tão radical pode desempenhar o seu papel numa comparação crítica de diferentes representações da mesma prática social, mas não na análise de um único texto, pela simples razão de que não deixa marcas. (VAN LEEUWEN, 1997: 180).

Já a exclusão por ‘encobrimento’ é menos radical, pois os atores sociais não são mencionados no texto em relação a uma dada atividade, mas são mencionados em algum lugar,

⁷ Baseada em van Leeuwen (1997: 219).

dando a possibilidade de o leitor inferir que eles estão sendo incluídos. Ou seja, os atores sociais estão pouco visíveis, “empurrados para segundo plano”.

A inclusão dos atores sociais, de acordo com a rede de sistema de van Leeuwen, pode ser feita por *ativação* ou *passivação*, dependendo dos papéis que lhes são dados na representação das atividades. A *ativação* ocorre quando os atores sociais são representados de forma ativa dentro do discurso. Geralmente, ela ocorre quando os papéis gramaticais dos participantes são mais claramente destacados, através de processos verbais ou até mesmo de circunstâncias preposicionais que contribuem para a ativação dos atores sociais, como no exemplo a seguir:

- (1) É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título I – Das Disposições Preliminares)

A *ativação* pode ocorrer por *circunstancialização*, através de circunstâncias preposicionais introduzidas pelas preposições *by* ou *from*, no caso do inglês, e pelas preposições *por* ou *pelo(as)*, no caso do português.

A *passivação* ocorre quando os atores sociais são representados como “submetendo-se à atividade, ou como sendo receptores dela”.

A *passivação* pode ocorrer por *sujeição* ou por *beneficiação*. A *sujeição* pode ser realizada de três formas: por ‘*participação*’, quando o ator social passivado é finalidade (Meta) num processo material, é fenômeno num processo mental, ou é portador num processo atributivo efectivo (intensivo); por ‘*circunstancialização*’, pelo uso de um sintagma preposicional, como, por exemplo, quando iniciado pelas preposições ‘*com*’ ou ‘*contra*’, conforme verificamos no Art. 27 do ECA:

- (2) Art. 27. O reconhecimento do estado de filiação é direito personalíssimo, indisponível e imprescritível, podendo ser exercitado contra os pais ou seus herdeiros, sem qualquer restrição, observado o segredo de Justiça.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Seção II – Da Família Natural)

A *sujeição* pode, ainda, ser realizada por ‘possessivação’, quando ocorre o uso de um sintagma preposicional iniciado pela preposição ‘de’, “pós-modificando uma nominalização ou um substantivo processual”.

A *beneficiação* pode ocorrer tanto por participação, quando o participante beneficiado é Receptor ou Cliente em relação a um processo material, quanto por Destinatário em relação a um processo verbal.

A ativação e a passivação também podem ocorrer por *possessivação*, através do uso de um pronome possessivo que ativa ou passiva um ator social.

Outro fator importante, que deve ser considerado na análise da representação dos atores sociais, é a escolha entre referência genérica e específica. Os atores sociais podem aparecer como classes, por meio de ‘*genericização*’ ou como indivíduos específicos e identificáveis, por meio de ‘*especificação*’.

Os atores sociais podem, ainda, ser referidos como indivíduos, através da singularidade, e, nesse caso, usa-se a ‘*individualização*’. Mas podem também ser tratados como grupos, através da pluralidade, o que leva à ‘*assimilação*’. Van Leeuwen distingue dois tipos principais de assimilação: a ‘*agregação*’ e a ‘*coletivização*’. A agregação quantifica grupos de participantes, tratando-os como “dados estatísticos”, já a coletivização usa termos que dão ideia de coletividade para tratar os atores sociais.

Quando são tratados como grupos, os atores sociais também podem ser representados através da ‘*associação*’. Neste caso, os grupos de atores sociais nunca são classificados no texto, “embora os atores ou grupos que integram a associação possam, naturalmente, ser nomeados e/ou categorizados” (VAN LEEUWEN, 1997: 197). A realização mais comum da associação é a parataxe, mas ela também pode ser realizada através de circunstâncias de acompanhamento, pronomes possessivos e orações possessivas atributivas. Quando a associação é desfeita, ocorre a ‘*dissociação*’, que pode ser verificada nesta pesquisa pela dissociação de “criança” e “adolescente” em alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente analisados no Capítulo 5.

Haverá ‘*indeterminação*’ quando os atores sociais forem representados como indivíduos ou grupos não específicos e “anônimos”, sendo realizada tipicamente pelo uso de pronomes indefinidos em função nominal, mas também podendo ser realizada através de uma “referência

exofórica generalizada”. Já a ‘*determinação*’ pode ser observada quando a identidade do ator social é, de alguma forma, especificada.

Segundo van Leeuwen (1997: 199), “a ‘*diferenciação*’ diferencia explicitamente um ator social individual ou um grupo de atores sociais de um ator ou grupo semelhante, criando a diferença entre o ‘self’ (próprio) e o ‘other’ (outro), ou entre o ‘us’ (nós) e ‘them’ (eles)”.

Os atores sociais podem ser representados por ‘*nomeação*’, quando são *nomeados*, isto é, representados em termos de sua identidade única, ou por ‘*categorização*’, quando são tratados em termos de identidades e funções que compartilham com outros, sendo, portanto, *categorizados*. De acordo com Van Leeuwen (1997: 201), a *nomeação* “realiza-se tipicamente através de nomes próprios, e pode ser formal (apenas o apelido, com ou sem honoríficos), semi-formal (nome próprio e apelido ...) ou informal (apenas o nome próprio ...)” (grifos do autor). Pode, ainda, ocorrer nomeação com “ocultação do nome”, através da substituição por letras ou números. Um recurso também utilizado para nomear os atores sociais, diferente do uso dos nomes próprios, é o uso de nomes que estão relacionados à posição que eles ocupam ou à função que desempenham em determinados contextos. Este tipo de recurso que, geralmente, surge em histórias para crianças, torna indistinta a linha divisória entre nomeação e categorização, como por exemplo, “O Coelho”, “O Lobo”, “O Gigante”.

As nomeações podem ocorrer de duas formas: pela ‘*honorificação*’, através do uso de títulos-padrão, cargos, etc; ou pela ‘*afiliação*’, através do uso de um termo de relação pessoal ou de parentesco.

Distingue van Leeuwen dois tipos fundamentais de categorização: a ‘*funcionalização*’ e a ‘*identificação*’. Na funcionalização, os atores sociais são representados em termos daquilo que fazem, ou seja, da função que desempenham ou do cargo que ocupam em determinada atividade. Pode ocorrer em um dos seguintes modos: (i) pelo uso de um substantivo que denota profissão; (ii) pelo uso de um substantivo formado a partir de outro substantivo que denota local ou instrumento diretamente associado a uma determinada atividade; (iii) pelo uso de substantivos que denotam locais ou instrumentos associados diretamente a atividades e categorizações altamente generalizadas como em “homem”, “mulher”, “pessoa”, “pessoas”, etc.

A identificação ocorre quando os atores sociais são representados “em termos daquilo que, mais ou menos, permanente, ou inevitavelmente, são” (p. 202). Van Leeuwen distingue três tipos de identificação: classificação, identificação relacional e identificação física. Na

classificação, os atores sociais são identificados em termos das categorias pelas quais a sociedade ou uma instituição diferencia as classes de pessoas, como por exemplo, através da idade, do sexo, da origem, da classe social, da riqueza, da raça, da etnicidade, da religião, da orientação sexual, etc. Na identificação relacional, os atores sociais são representados “em termos da relação pessoal, de parentesco ou de trabalho que têm entre si, e realiza-se através de um conjunto fechado de substantivos denotando tais relações: ‘amigo’, ‘tia’, ‘colega’, etc.” (p. 204). Já na identificação física, os atores sociais são identificados em termos das características físicas peculiares que os identificam em determinados contextos. Nesse caso, o uso de substantivos como ‘loiro’, ‘ruivo’, ‘moreno’, ‘coxo’, etc, podem denotar identificação física quando apresentam características físicas peculiares de atores sociais.

Apresenta van Leeuwen uma distinção também na representação dos atores sociais em termos de *‘personalização’* e *‘impersonalização’*. Na personalização, os atores sociais são representados como seres humanos e isso ocorre pelo uso de pronomes pessoais ou possessivos, nomes próprios ou substantivos, ou até mesmo por adjetivos, que possuem significados que incluem características humanas. O contrário ocorre na impersonalização, pois, neste caso, os atores sociais são representados por termos, como substantivos abstratos ou concretos, que não incluem características semânticas humanas. Há dois tipos de impersonalização: a abstração e a objetivação. Na abstração, os atores sociais são representados por meio de uma qualidade que lhe é atribuída pela representação, enquanto na objetivação, eles são representados por meio de uma referência ao local ou à coisa diretamente associados a sua pessoa ou a atividade a que estejam ligados. Sendo assim, a objetivação realiza-se por meio de uma “referência metonímica”, que pode ocorrer de várias formas:

- (i) Espacialização – os atores sociais são representados por meio de uma referência a um local a que estão diretamente associados em um determinado contexto.
- (ii) Autonomização do enunciado – os atores sociais são representados por meio de uma referência aos seus enunciados. É o caso, por exemplo, de emprestar uma autoridade impessoal aos enunciados, que são muitas vezes utilizados como “porta-vozes oficiais e de elevado estatuto social”.
- (iii) Instrumentalização – os atores sociais são representados por meio da referência aos instrumentos que utilizam para desempenhar a atividade a que estão ligados.

- (iv) Somatização – os atores sociais são representados através da referência a uma das partes de seu corpo.

Além das categorias já apresentadas, o autor ainda faz referência à ‘*sobredeterminação*’, que ocorre quando os atores sociais são representados como se estivessem participando de mais de uma prática social simultaneamente. A *sobredeterminação* está dividida em quatro grandes categorias: *inversão, simbolização, conotação e destilação*.

A inversão é uma forma de *sobredeterminação* que ocorre quando os atores sociais são representados com uma ligação entre duas práticas que se opõem uma à outra. As duas formas de inversão mais comuns são o *anacronismo* e o *desvio*. No *anacronismo*, os atores sociais são projetados no futuro, ou até mesmo em outro planeta, no entanto, suas práticas revelam semelhanças com as práticas contemporâneas. Esse tipo de representação social é usado, geralmente, para proferir críticas sociais e políticas, uma vez que diz, indiretamente, coisas que não podem ser ditas diretamente porque são proibidas pela censura. “No caso do *desvio*, os atores sociais envolvidos em certas atividades são representados por meio da referência a atores sociais que normalmente não estariam qualificados para desempenhar estas atividades” (VAN LEEUWEN, 1997: 215). Quase sempre, o *desvio* é um caso de legitimação.

Na *simbolização*, os atores sociais ou grupos de atores sociais “ficcionalis” representam atores ou grupos em práticas sociais “não-ficcionalis”. Já na *destilação*, os atores sociais são representados como se estivessem ligados a várias práticas sociais, “abstraindo a mesma característica dos atores sociais envolvidos nestas práticas”.

A representação dos atores sociais é utilizada nesta pesquisa como uma das formas de análise da atuação dos envolvidos na implementação dos direitos das crianças e dos adolescentes, tanto nos documentos oficiais, quanto nas narrativas colhidas. Para tanto, a partir da rede de sistemas apresentada por Van Leeuwen, procura-se verificar quais são os principais modos pelos quais os atores sociais são representados nesses discursos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Buscou-se, neste capítulo, delinear a perspectiva teórica que balizou o presente estudo, ou seja, a Análise de Discurso Crítica. Na Seção 2.1, foram tecidas algumas considerações sobre o percurso histórico com o objetivo de contextualizar a ADC como uma forma de ciência social

crítica. Tornou-se relevante, a meu ver, destacar, na Seção 2.2, a relação entre Análise de Discurso Crítica e Pesquisa Social Crítica, uma vez que, nesta tese, questiona-se o problema da inclusão educacional, no contexto brasileiro, sobretudo, de crianças e adolescentes que vivem em situação de risco. A proposta teórico-metodológica sugerida por Fairclough (1992; 2003), apresentada neste capítulo, permite estudar os textos dentro de uma prática social, uma vez que, em ADC, os textos são vistos como partes de eventos sociais e uma das maneiras pelas quais as pessoas podem agir e interagir no curso de eventos sociais é pela fala ou pela escrita (FAIRCLOUGH, 2003), o que foi abordado na Seção 2.3. Observou-se, ainda, na Seção 2.4, a necessidade de desenvolver abordagens de análise de texto por meio de um diálogo transdisciplinar com perspectivas sobre linguagem e discurso imersos na teoria e pesquisa social. Nessa perspectiva, na Seção 2.5, tratou-se dos três significados do discurso sugeridos por Fairclough (2003) para a análise de textos: significado acional (gêneros e ação), significado representacional (discursos e representações) e significado identificacional (estilos e identidades). A busca pelos estudos de van Leeuwen (1997) sobre as representações dos atores sociais, delineada na Seção 2.6, tornou-se relevante neste estudo, uma vez que as escolhas são socialmente significativas, sobretudo quando concernentes à representação da agência, para identificar quais e como as agências estão presentes e ausentes nos documentos que tratam do direito à inclusão de crianças e adolescentes no sistema educacional, desvelando a inclusão ou exclusão dos atores envolvidos.

Conforme já abordado neste capítulo, o ponto de referência principal da análise de texto da ADC é a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). O próximo capítulo trata sobre os aportes dessa teoria, que permitiu a análise da interioridade dos textos/discursos que conformam o *corpus* desta pesquisa.

CAPÍTULO 3

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL: APORTES PARA A ANÁLISE DA INTERIORIDADE DA LINGUAGEM SOB A PERSPECTIVA SOCIAL

A Linguística Sistêmico-Funcional, perspectiva teórica que me permite fazer a microanálise dos dados, será enfocada neste capítulo. Apresento, na Seção 3.1, alguns fundamentos desta teoria, que propõe a análise da linguagem numa perspectiva social. A metafunção ideacional e o sistema de transitividade, bem como os componentes desse sistema utilizados na análise dos dados, serão abordados na Seção 3.2. Na Seção 3.3, apresento a metafunção interpessoal e alguns dos componentes relacionados à oração como troca, que também serão utilizados na análise dos dados desta pesquisa: o elemento Modo e o Sistema de Avaliatividade, proposto por Martin (2000) e Martin e White (2005). A metafunção textual será abordada na Seção 3.4, uma vez que nos ajudará a compreender alguns aspectos da construção e organização do texto dos documentos oficiais, bem como das narrativas das crianças e dos adolescentes. Cabe destacar que as três metafunções da linguagem propostas por Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) serão enfocadas em seções separadas para fins didáticos, apesar de ocorrerem simultaneamente no texto.

3.1 Fundamentos da Teoria

A Linguística Sistêmico-Funcional constitui uma teoria da linguagem proposta pelo estudioso britânico Michael Alexander Kirkwood Halliday. Sua teoria linguística está voltada para o foco social, isto é, ela procura mostrar como as funções sociais determinam a linguagem e como ela se desenvolveu.

De acordo com Halliday (1994), o contexto precede o texto. O papel do contexto, bem como os significados atribuídos aos enunciados que compõem um texto, constitui um dos pontos de partida da gramática sistêmico-funcional, que se propõe a investigar a variedade de escolhas em termos dos significados que queremos expressar, assim como em termos das palavras que usamos para expressar esses significados.

O texto é a unidade básica de análise da linguística sistêmico-funcional, assim como para o analista do discurso. O contexto onde é produzido, bem como as condições para a sua produção - ao lado da maneira como os participantes o organizam para se comunicarem -, sustenta uma rede de significados. Halliday classifica as maneiras de utilização da língua em três categorias, tendo em vista que (1) usamos a língua para falar de nossa experiência de mundo, inclusive para expressarmos percepções do nosso mundo interior; (2) a língua é também usada para interagirmos com outras pessoas; (3) além de, ao usarmos a língua, organizarmos o que dizemos. Logo, cada uma dessas categorias contribui como base para explorarmos como os significados são criados e compreendidos.

Essas categorias podem ser referidas como metafunções que, de acordo com a perspectiva multifuncional adotada pela Linguística Sistêmico-Funcional são colocadas em prática simultaneamente toda vez que nos comunicamos. Essas metafunções desempenhadas simultaneamente são: a *metafunção ideacional* na representação de experiências e do mundo (exterior e interior); a *metafunção interpessoal* que se constitui na interação social entre os participantes no discurso; e a *metafunção textual*, que une partes de um texto num todo de maneira coerente, constituindo e ligando esse texto a contextos situacionais.

Essas metafunções são expressas através das três variáveis de registro:

- a) a variável campo, que é expressa através da função ideacional;
- b) a variável relações, que é expressa pela função interpessoal;
- c) a variável modo, que é expressa pela função textual.

De acordo com Eggins (1994: 9), a teoria de registro tem como função descrever o impacto das dimensões do contexto imediato da situação de um evento no modo como a linguagem é usada. Como assinala Vian Jr. (2001), as variáveis servem para interpretar o contexto social de um texto e a maneira pela qual os significados são trocados. Para ele, o texto será materializado por meio da gramática, mas é perpassado por características da situação e da cultura nas quais é produzido.

As relações entre as variáveis de contexto, as metafunções e realizações lexicogramaticais são bem esquematizadas por Bárbara & Macedo (2009: 93) no quadro a seguir.

Quadro 3.1 - Relação entre as variáveis de contexto

| Variáveis de contexto | Metafunções | Realizações lexicogramaticais |
|-----------------------|--------------|-------------------------------|
| Campo | Ideacional | Transitividade |
| Relações | Interpessoal | Modo e Modalidade |
| Modo | Textual | Tema e Rema |

O quadro “*Relação entre as variáveis de contexto*” demonstra como as *metafunções* (*ideacional, interpessoal e textual*) realizam-se a partir do *contexto de situação*, ou seja, das necessidades da situação de fala, o *registro*. Este, por sua vez, encontra-se inserido em um *contexto de cultura* específico, a partir do qual o falante seleciona os elementos de seu texto.

O homem, situado histórica e socialmente numa cultura, seleciona, a partir dessa cultura, o modo como vai produzir texto, a forma como interagirá com os participantes da interação, tendo em vista um conhecimento, um conteúdo experiencial que será realizado com a seleção que fará. Textos são características diferentes dependendo dos participantes e da finalidade a que sirvam. (BÁRBARA & MACEDO, 2009: 93).

Esse processo de criação do texto é também ilustrado no Quadro 3.2, que demonstra como as variáveis do contexto de situação constituem-se em fatores sociais determinantes que, em conjunto, servem para antecipar informações sobre o texto (Halliday, 1978).

Quadro 3.2 - O Processo da Criação do Texto

| CONTEXTO DE SITUAÇÃO | SEMÂNTICA | LÉXICO-GRAMÁTICA |
|---|---|---|
| CAMPO O que está acontecendo? | IDEACIONAL Falante como observador Significados da experiência Significados lógicos | ORAÇÃO COMO REPRESENTAÇÃO Sistema da Transitividade Relação entre orações (parataxe e hipotaxe) |
| RELAÇÕES Quem está participando? | INTERPESSOAL Falante como participante | ORAÇÃO COMO TROCA Sistema do Modo e da Modalidade Sistema de Avaliatividade |
| MODO Como está ocorrendo a troca? | TEXTUAL Falante como construtor de textos | ORAÇÃO COMO MENSAGEM Sistema do Tema |

Como se pode observar, a oração é a unidade básica de análise léxico-gramatical. A representação da experiência do mundo é expressa por meio da metafunção ideacional e se materializa através do Sistema da Transitividade e das relações entre as orações (parataxe e hipotaxe); as relações sociais são expressas pela metafunção interpessoal, através dos Sistemas de Modo e Modalidade (pelo uso do modo imperativo ou interrogativo, pela voz ativa ou passiva) e de Avaliatividade (pela expressão de comentários, atitudes e avaliações); as relações entre as orações do texto, a estrutura temática e a coesão constituem os componentes de análise da metafunção textual, que procura explicar como se dá a internalização da linguagem. Assim, “o conteúdo ideacional e a interação pessoal adquirem significado para formar uma unidade coerente por meio de elementos da função textual como os marcadores discursivos, os processos de subordinação e coordenação e a organização temática do texto” (MOTTA-ROTH & HEBERLE, 2005: 16).

Trataremos a seguir, de cada uma das metafunções sugeridas por Halliday, especificamente: metafunção ideacional, metafunção interpessoal e metafunção textual. Contudo, lembramos que o autor enfatiza que as três metafunções atuam simultaneamente dentro dos textos.

3.2 A Metafunção Ideacional e o Sistema de Transitividade

De início, cabe ressaltar que o Sistema de Transitividade constrói o nosso mundo experiencial, o que se reflete na metafunção ideacional, a oração como representação. O significado ideacional da linguagem envolve dois componentes: o *significado experiencial*, que é expresso através do Sistema de Transitividade ou tipos de processo e o *significado lógico (parataxe e hipotaxe e relações lógico-semânticas)* entre as orações, em complexos de orações. Tratarei aqui somente dos três componentes do Sistema de Transitividade, quais sejam processos, participantes e circunstâncias, foco principal da análise dos dados desta pesquisa. O interesse pelo Sistema de Ergatividade, sobretudo no que concerne a um tipo de estrutura léxico-gramatical presente no português do Brasil, será motivo para um estudo futuro, dado o percurso traçado para os rumos desta tese de doutorado.

A *metafunção ideacional* consiste na expressão do conteúdo, da experiência do falante em relação ao mundo real (incluindo as noções de tempo e espaço) e ao mundo interior de sua própria consciência, conforme lembra Silva (2003: 60). De acordo com Halliday (1994), esta função é o componente principal do significado no sistema linguístico, uma vez que envolve todo o sistema de transitividade na língua. A transitividade constitui-se na construção do mundo da experiência em conjuntos de tipos de processos.

A oração como processo envolve três componentes:

- o próprio processo – tipicamente realizado pelo verbo da oração;
- os participantes do processo – realizados por substantivos e grupos nominais;
- as circunstâncias associadas ao processo – realizadas por advérbios.

Ao analisarmos os aspectos da transitividade dentro dos textos, podemos verificar uma aproximação entre gramática e discurso, “uma vez que a sintaxe possibilita o acesso ao momento discursivo por meio da análise que se pode fazer da organização da língua em uso” (SILVA, 2006: 161).

A análise do significado experiencial, através do levantamento dos tipos de processos, implica verificar as escolhas de processos pelos falantes e suas associações a participantes envolvidos. De acordo com Eggins (2004: 206), a análise do significado experiencial é realizada simultaneamente com a do significado interpessoal, uma vez que a descrição do sistema de transitividade complementa a descrição do **modo oracional**, ou seja, a estrutura da oração pode

ser relacionada à dimensão contextual das **relações do discurso**. As escolhas da transitividade são relacionadas à dimensão do **campo do discurso**. Através da análise da escolha dos tipos de processos e participantes envolvidos, podemos observar como os interactantes codificam suas realidades experienciais, ou seja, as palavras de ação, relações, participantes e circunstâncias que dão sustento às suas falas.

No contexto desta pesquisa, buscar-se-á focar o significado experiencial da linguagem, atrelado à interioridade da oração como processo. Em poucas palavras, a metafunção ideacional – enquanto componente principal do significado no sistema linguístico – consiste, em parte, na expressão do conteúdo, da “gramática da experiência” do falante/escritor, conforme sugerem Halliday e Matthiessen (2004), no que concerne ao mundo exterior, físico (do fazer), ao mundo das relações abstratas (do ser), bem como ao mundo interior, cognitivo (do sentir), ou seja, o mundo da consciência (SILVA, 2012). Apreciemos a Figura 3.1 apresentada a seguir.



Figura 3.1 – Mandala da Gramática da Experiência (SILVA, 2011)

A Figura acima, criada e batizada por Silva (2011) como “*Mandala da Gramática da Experiência*”, configura, de acordo com a autora, “uma aproximação metafórica da energia

emanada dos centros geradores de nosso mundo conceptual e linguístico”, o que é caracterizado, na proposta hallidayana, por seis tipos de processos: material, mental, relacional, comportamental, verbal e existencial. Os significados prototípicos, exibidos no interior das formas sextavadas, ainda de acordo com Silva, “constituem pistas tanto para análise léxico-gramatical quanto semântico-discursiva”.⁸ Isso ocorre juntamente com outros dois componentes da transitividade: *participantes* (tais como ator, meta, beneficiado ou afetado, entre outros), explicitados ou não, e *circunstâncias* (advérbios), possíveis de serem identificados na superfície de um texto.

Enfatizam Halliday (1994) e Halliday e Matthiessen (2004) que as orações se classificam de acordo com os diferentes tipos de processos: material, relacional, mental, verbal, comportamental e existencial. Enquanto os três primeiros processos citados – *materiais*, *mentais* e *relacionais* – são considerados básicos, os três últimos – *comportamentais*, *verbais* e *existenciais* – são considerados secundários, uma vez que se encontram mesclados, em termos de significado(s), justamente pela proximidade das fronteiras de sentido intercaladas pelos processos básicos. Como alguns desses processos, bem como participantes e circunstâncias serão apontados e discutidos empiricamente nos capítulos analíticos, eles serão detalhados nas próximas subseções.

3.2.1 Processos Materiais

As orações que envolvem processos materiais exprimem fatos, ações e acontecimentos, concretos ou abstratos, ou seja, mudanças que acontecem no mundo material, e que podem ser percebidas como movimentos no espaço ou mudanças nos estados físicos das coisas. Isso é ilustrado no fragmento abaixo retirado do *corpus* que será analisado no Capítulo 5.

- (3) Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos[Beneficiário], são assegurados[Processo Material Concreto] os direitos trabalhistas e previdenciários[Meta].

(ECA, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo V -
Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho)

⁸ Trata-se de uma analogia tecida por Silva (2011) com base em Halliday (1994), assim como em Halliday e Matthiessen (2004: 172), para explicar tipos de processo em português a partir de outra construção metafórica.

No fragmento (3), o processo material *‘são assegurados’* explicita uma ação que envolve um ato concreto, uma vez que os direitos trabalhistas e previdenciários são “coisas” que existem no mundo físico. No entanto, processos materiais também podem construir mudanças em que ocorrem fenômenos abstratos, uma vez que um processo material pode também expressar uma mudança em um fenômeno abstrato, como no exemplo a seguir:

- (4) Art. 59. Os municípios [Ator], com apoio dos Estados e da União [Circunstância de Acompanhamento Aditiva] estimularão [Processo Material Abstrato] e facilitarão [Processo Material Abstrato] a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer [Meta] voltadas para a infância e a juventude.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

O executor deste tipo de processo é chamado de Ator. Os processos materiais podem ser divididos em processos que representam uma ação envolvendo somente um ator e aqueles que afetam ou estão sendo feitos para outro participante. Esse outro participante é a Meta, para quem a ação é direcionada. Um Ator pode ser uma entidade inanimada ou abstrata e a Meta pode ser uma entidade humana.

Halliday & Matthiessen (2004: 184-186) classificam, ainda, em dois tipos os processos materiais: processo material criativo e processo material transformativo. O processo material criativo traz a Meta ou o Ator à existência, como ocorre no fragmento (4), uma vez que *‘a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude’* somente existirá se *‘os municípios, com o apoio dos Estados’, ‘estimularem’* e *‘facilitarem’* a sua existência, caso contrário, ficará apenas no planejamento sem ocorrer de fato. No caso do processo material transformativo, a Meta já existe. É o que ocorre no fragmento (3), uma vez que *‘os direitos trabalhistas e previdenciários’* já existem independentemente de alguém *‘assegurá-los’* ou não.

Quando há somente um Ator, o Processo Material Criativo relata a participação do Ator na ação e o Processo Material Transformativo relata a mudança de estado feita pelo Ator. Na voz passiva, o Ator pode não estar explícito e a Meta é o sujeito, como podemos observar no fragmento (3) acima.

3.2.2 Processos Relacionais

Os processos relacionais, segundo Halliday & Matthiessen (2004), implicam uma relação de atribuição ou identificação entre duas partes ou entidades diferentes. Os autores distinguem três tipos principais:

1. intensivo: X é A
2. circunstancial: X está em A
3. possessivo: X tem A

Quando a relação é de atribuição, A é um atributo de X e o processo relacional é classificado como Atributivo. Já na relação de identificação, A é a identidade de X e o processo relacional, neste caso, é chamado Identificativo.

O Processo Relacional Atributivo tem dois participantes – o Portador e o Atributo. Ele pode ser subdividido em três tipos: Processo Relacional Atributivo Intensivo, Processo Relacional Atributivo Possessivo e Processo Relacional Atributivo Circunstancial.

O Processo Relacional Identificativo tem a função de identificar uma entidade entre outras, tem duas entidades - Valor / Característica e Identificado / Identificador. Também é subdividido em três tipos: Processo Relacional Identificativo Intensivo, Processo Relacional Identificativo Possessivo e Processo Relacional Identificativo Circunstância.

Uma maneira de identificar se a entidade é Valor ou Característica é usar o verbo representa. Se a voz passiva fornece uma paráfrase melhor, o Valor é o sujeito (um Valor geral é representado por uma Característica específica); se é ativa, a Característica que é o sujeito (uma Característica específica representa um Valor geral). O Valor revela que valores o escritor (ou a cultura em que ele pertence) usa para categorizar a Característica com a qual ele lida.

3.2.3 Processos Mentais

Os processos mentais estão ligados à experiência interna, àquilo que experienciamos como acontecendo dentro de nós mesmos, no mundo da consciência e da imaginação. São os processos do “sentir” e por isso envolvem participantes humanos ou entidades humanizadas.

Esses processos codificam o mundo interior do **pensamento**, da **percepção**, do **sentimento** e do **querer**. São, portanto, de:

1. Cognição (pensar, saber, entender etc.) – “*Antes, eu sabia onde ela morava, mas ela se mudou e agora eu num sei mais.*” (Narrativa de Alexandre).

2. Percepção (ver, ouvir, etc.) - “*E aí o tempo foi passando, passando e eu vendo que aquela coisa num ia adiantano nada, entendeu?*” (Narrativa de Paula)

3. Afeição/ Emoção (gostar, temer etc.) – “...*eu num gosto dela não.*” (Narrativa de Bruno).

4. Desideração (querer, desejar) - “*Agora num quero sair mais daqui não.*” (Narrativa de Cláudia).

Os participantes associados aos processos mentais são o experienciador e o fenômeno. O experienciador é realizado por um participante humano ou consciente que tem a mente na qual o processo ocorre. O fenômeno é realizado por um grupo nominal ou uma oração encaixada que resume o que é pensado, desejado, percebido, gostado ou não. Pode ser pessoa, objeto concreto, fato (oração).

Os rótulos dos Participantes refletem a função desses elementos nos processos mentais.

Um metafenômeno é algo que é construído como um participante por projeção – isto é, como um discurso indireto ou 'relatado', em geral na forma de oração (*que, onde*): “*Eu tenho família, mas eu num sei onde ela mora não*” [metafenômeno]. (Narrativa de Alexandre).

Segundo Halliday (1994), os processos mentais são representados na língua como processos de duas vias. Podemos dizer: “*Maria [experienciador] gostou do presente [fenômeno]*” ou “*O presente [fenômeno] agradou Maria [experienciador]*”.

Todos os processos mentais envolvem potencialmente Experienciador e Fenômeno. Isso não quer dizer que os dois devam estar sempre presentes na oração, como podemos observar a seguir:

(1) Pode haver o Experienciador mas não o Fenômeno: *João não pode ver, Maria[Experienciador]sabe.*

(2) Pode haver Fenômeno sem o Experienciador: *O sorriso maroto dela pode enganar muito bem. Cada olhar dela [Fenômeno] enfeitiça.*

3.2.4 Processos Verbais

As orações de processos verbais são formadas por verbos do tipo *dicendi* como: falar, declarar, perguntar, responder, contar, relatar. Esses processos estão na fronteira entre os

processos relacionais e os mentais, uma vez que “dizer” envolve uma ação física que reflete uma operação mental (THOMPSON, 2004: 100).

De acordo com Halliday (1994), 'dizer' tem de ser interpretado em um sentido mais amplo, pois cobre qualquer tipo de troca de significado simbólico, como por exemplo:

- (5) Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei (...)

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título I – Das Disposições Preliminares)

Eggin (2004: 235) também observa que os processos verbais são processos de ‘ações verbais’ que envolvem o verbo ‘dizer’ e seus sinônimos, incluindo trocas simbólicas de significado, como em: “minha receita diz vinho tinto”. Ainda, de acordo com a autora, os processos verbais envolvem três participantes: *dizente*, *receptor* e *verbiagem*. Diferentemente dos processos mentais, os processos verbais não requerem um participante consciente, portanto, o dizente pode ou não ser humano.

Participantes associados aos processos verbais:

- O **dizente** é o participante responsável pelo processo verbal, é quem ou algo que diz.

“Ela me xinga demais”. (Narrativa de Bruno)

- A **verbiagem** sintetiza o que é dito. Pode ser um grupo nominal ou uma oração projetada.

“Fala, na frente da polícia, que eu sou maconheiro”. (Narrativa de Bruno)

- O **receptor** é aquele para quem o dizente se dirige, para quem é dito.

“Ela fala pra minha professora que eu uso droga”. (Narrativa de Bruno)

- O **alvo** é o objeto da fala.

“Aí todo mundo ficava falando dessa escola...” (Narrativa de Alexandre)

Um processo verbal frequentemente projeta o que é dito em uma oração separada. A oração projetante é a oração que contém o processo verbal e a oração projetada pode conter qualquer processo.

“Aí chegou aqui eles[dizente] perguntaram[processo verbal] um bocado de coisas [verbiagem: grupo nominal] pra mim” [receptor]. (Narrativa de Cláudia)

“Ela[dizente] fala[processo verbal] pra minha professora[receptor] que eu uso droga”. [verbiagem: oração encaixada] (Narrativa de Bruno)

“*Aí, eu[dizente] falei[processo verbal]: Acho que eu vou querer um dia ir lá, nessa escola*”. [oração projetada; discurso direto] (Narrativa de Alexandre).

3.2.5 Processos Comportamentais

Os processos comportamentais são aqueles referentes aos comportamentos fisiológicos e psicológicos tipicamente humanos, tais como respirar, tossir, sorrir, dormir, sonhar etc. Estão semanticamente posicionados na fronteira entre os processos materiais e os mentais, uma vez que possuem características de ambos. Esses processos geralmente são a versão material de um processo mental ou verbal.

Participantes associados aos processos comportamentais:

- **Comportante:** Principal participante; geralmente é um ser consciente ou personificado.

A mulher (comportante) sorriu (processo comportamental).

- **Comportamento / Extensão**

*A mulher (comportante) chorou (processo comportamental) **lágrimas amargas** (comportamento).*

*O casal (comportante) observava (processo comportamental) **o pôr-do-sol** (extensão).*

- **Circunstância**

*Eu (comportante) durmo (processo comportamental) **na Rodoviária**. (circunstância de localização: lugar)*

3.2.6 Processos Existenciais

O último tipo de processo citado pelos referidos autores é o existencial, que se encontra na fronteira entre os processos relacionais e os materiais.

Como bem observa Eggins (2004), nos processos existenciais as coisas são citadas simplesmente por existirem. As orações existenciais representam que alguma coisa existe ou acontece. Seu único participante é denominado ‘*existente*’, e normalmente é representado pelo verbo *haver*, com sentido existencial, e pelo próprio *existir*, no português, como podemos observar nos exemplos a seguir:

*Existem (processo existencial) **muitas vagas** (existente).*

*Havia (processo existencial) **muitas oportunidades**. (existente)*

Tem (*processo existencial*) **um gato** (*existente*) no telhado. (*circunstância*)

Este é o processo de menor ocorrência nas orações, conforme ressaltam Halliday e Matthiessen (2004: 257), “da ordem de 3 a 5 por cento de todas as orações são existenciais”.

3.2.7 Outros Participantes

Beneficiário é o participante que se beneficia da execução do processo. Na gramática tradicional é o objeto indireto. Aparece com todos os processos, menos com os existenciais. O Beneficiário se divide em Cliente e Receptor. Cliente é para quem os serviços são feitos. Por exemplo, na oração, o pai construiu uma casa para a filha, filha é Cliente. Receptor é para quem os bens são dados, na oração, o pai deu-lhe um carro, lhe é o Receptor. No português, o que faz a diferença entre Receptor e Cliente é o sentido que o processo atribui ao evento e não o uso da preposição “para” como ocorre no inglês. Além disso, em português, há uma diferença entre uma Circunstância e o Beneficiário, pois a Circunstância, em português, pode vir após o processo, enquanto em inglês isso não é possível, por exemplo, na oração “*Eu enviei minha mala para São Paulo*”, nós podemos dizer: “*Eu enviei para São Paulo [circunstancia] minha mala [meta]*” ou “*Eu enviei para Maria [beneficiário-receptor] minha mala [meta]*” ou, ainda, “*Eu enviei-lhe [beneficiário-receptor] minha mala [meta]*”. Com os Processos Materiais, o Beneficiário pode usualmente aparecer com ou sem uma preposição, dependendo se ele vem depois, ou antes, da Meta.

A Extensão é o elemento que especifica a extensão ou o domínio do processo. É, geralmente, um grupo nominal que trabalha junto com o verbo para expressar o processo. No processo material, não é um participante, ela está mais para um elemento circunstancial. No processo Mental, ela é o Fenômeno. No processo verbal, ela é a Verbiagem. No processo comportamental, ela é o Comportante.

O Quadro 3.3 apresenta um resumo dos tipos de processos, seus significados e participantes associados.

Quadro 3.3 - Tipos de processos, seus significados e participantes associados

| PROCESSO | SIGNIFICADO | PARTICIPANTES OBRIGATÓRIOS | PARTICIPANTES OPCIONAIS |
|---|--|---|--|
| Material Ação Evento | Fazer Acontecer | Ator | Meta Escopo Recebedor Cliente |
| Mental Percepção Cognição Emoção Desiderativo | Sentir Perceber Pensar Sentimento Desejo | Experienciador e Fenômeno | ----- |
| Relacional Atributivo Identificativo | Ser Classificar Definir | Portador e Atributo Característica e Valor | ----- |
| Verbal | Dizer | Dizente | Receptor, Alvo, Verbiagem |
| Comportamental | Comportar-se | Comportante | Fenômeno, Behaviour |
| Existencial | Existir | Existente | ----- |

(Adaptado de Halliday & Matthiessen, 2004: 260)

3.2.8 Circunstâncias

As circunstâncias são elementos do sistema de transitividade realizados por grupos adverbiais e sintagmas preposicionados. Referem-se a complementos informacionais, que indicam a expansão do processo em uma condição particular. Podem ocorrer livremente com todos os tipos de processo e, basicamente, com o mesmo significado que lhe é inerente. “Entretanto, isso não significa que não possam realizar outro(s) significado(s). Halliday e Matthiessen (2004, p.261) esclarecem que as circunstâncias podem formar um tipo de *minor process* auxiliar ao processo da oração.” (BRENT, 2011: 62). Nesse sentido, a circunstância deve ser interpretada em relação ao tipo de processo ao qual está associada, pois pode ser considerada como um processo que se tornou “parasita” de outro. Halliday e Matthiessen (2004, p.263-277) propõem nove categorias para a classificação dos tipos de circunstância (extensão, localização, modo, causa, contingência, acompanhamento, papel, assunto e ângulo). O Quadro 3.4 apresenta esses tipos de circunstâncias, sua significação e alguns exemplos retirados do *corpus* desta pesquisa.

Quadro 3.4 - Tipos de circunstâncias

| Tipo de circunstância | Significação | Exemplos |
|---|--|---|
| EXTENSÃO Distância Duração Frequência | Representa a extensão do desdobramento do processo no tempo e no espaço. Sua realização indica distância (a distância no espaço sobre o qual o processo se desdobra), duração (a duração no tempo do desdobramento do processo) e frequência (a repetição da ocorrência do processo). | 1) Os alunos não costumam ir <u>longe</u> [Circunstância de distância]. 2) A internação, antes da sentença, pode ser determinada <u>pele prazo máximo de quarenta e cinco dias</u> [Circunstância de Duração]. (ECA, Título III - Da Prática de Ato Infracional, Capítulo II - Dos Direitos Individuais, Art. 108) 3) Eles <u>sempre</u> [Circunstância de frequência] driblam o guarda que fica o tempo todo no portão e ganham as ruas. |
| LOCALIZAÇÃO Lugar Tempo | Representa a localização do desdobramento do processo no espaço e no tempo. Sua realização indica o lugar onde a experiência ocorre, bem como o tempo quando ocorre. | 1) <u>Antes</u> , [Circunstância de tempo], eu estudava <u>lá ni Planaltina, Goiás</u> [Circunstância de lugar]. (Narrativa de Érica – E.M.M.P.) |
| MODO Meio Qualidade Comparação Grau | Representa o modo através do qual o processo é realizado. Esse tipo de circunstância ocorre em quatro subcategorias: meio (refere-se aos meios pelo qual o processo ocorre), qualidade (refere-se a palavras que especificam o processo), comparação (expressa comparação com a atividade do processo) e grau (caracteriza a extensão – muito, pouco, completamente, dentre outros – da realização do processo). | 1) É assegurado atendimento integral à saúde da criança e do adolescente, <u>por intermédio do Sistema Único de Saúde</u> [Circunstância de meio], garantido o acesso universal e igualitário às ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (ECA, Título II - Dos Direitos Fundamentais, Capítulo I - Do Direito à Vida e à Saúde, Art. 11). 2) É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, <u>com absoluta prioridade</u> [Circunstância de qualidade], a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, Título I - Das Disposições Preliminares, Art. 4º). 3) Em junho deste ano, <u>cerca de</u> [Circunstância de grau] 600 profissionais da rede passaram |

| | | |
|--|---|--|
| | | por capacitação. |
| CAUSA Razão Propósito Benefício | Representa a causa pela qual o processo é realizado. Esse tipo de circunstância apresenta a razão da realização do processo (razão), o propósito ou a intenção pelo qual o processo acontece (propósito) e o beneficiário da ação realizada (benefício). | 1) Considera-se criança, <u>para os efeitos desta lei</u> , [Circunstância de propósito] a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (ECA , Título I - Das Disposições Preliminares, Art. 2º). 2) <u>Para mim</u> [Circunstância de benefício], todos eles têm jeito. |
| CONTINGÊNCIA Condição Concessão Falta | Especifica um elemento do qual a realização do processo depende. Existem três formas de se realizar essa circunstância: condição (expressa uma condição para que o processo seja realizado), concessão (realiza uma “causa frustrada”) e falta (realiza um sentido de condição negativa). | 1) A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, <u>sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei</u> [Circunstância de falta]. (Art. 3º do ECA). |
| ACOMPANHAMENTO Comitativa Aditiva | Essa circunstância representa uma forma de participação conjunta no processo e está dividida em duas subcategorias: comitativa (representa o processo como uma instância singular, não obstante dois participantes estejam envolvidos) e aditiva (representa o processo como duas instâncias em que os participantes envolvidos partilham a mesma função, mas um deles é representado circunstancialmente). | 1) Eu não trabalharia <u>com crianças</u> [Circunstância comitativa] sem problema nenhum. 2) Ela escolheu os filhos que a vida lhe deu, <u>além dos cinco que saíram de seu ventre</u> . [Circunstância aditiva] |
| PAPEL Guisa Produto | Representa os significados “ser” e “tornar-se” circunstancialmente. Esse tipo de circunstância corresponde ao atributo ou valor de uma oração relacional. Subdivide-se em guisa (constitui o significado de “ser” na forma de circunstância) e produto (corresponde ao significado “tornar-se” na forma de circunstância). | 1) Maria dos Anjos trabalha <u>como voluntária</u> [Circunstância de guisa] para resgatar a cidadania de jovens. |
| ASSUNTO | Está relacionada aos processos verbais. Sua função é muito similar à verbiagem, aquilo que é narrado, descrito, dito. | 1)Esta Lei dispõe <u>sobre a proteção integral à criança e ao adolescente</u> . [Circunstância de assunto]. (ECA , Título I - Das Disposições Preliminares, Art. 1º). |

| | | |
|--|--|---|
| <p>ÂNGULO Fonte Ponto de vista</p> | <p>Está relacionada ao dizente de uma oração verbal ou ao experienciador dos processos mentais, com o sentido de ‘como... pensa’. Pode ser realizada de duas formas: como fonte, usada para representar a fonte da informação e como ponto de vista, usada para representar a informação dada pelo ponto de vista de alguém.</p> | <p>1) No Distrito Federal, já existem políticas nessa direção, mas, <u>como o Correio mostrou</u>[Circunstância de fonte], a resposta ainda demora mais do que a gravidade dos casos detectados na rede pública de ensino exige.</p> |
|--|--|---|

(Adaptado de Brent, 2011)

3.3 A Metafunção Interpessoal: a oração como troca

A *metafunção interpessoal* está relacionada com os papéis sociais, isto é, com a interação entre a expressão dos papéis sociais e o mundo exterior, o desenvolvimento da personalidade do falante e a expectativa do interlocutor, conforme explicita Silva (2003b: 61). Esta função concerne ao modo/ modalidade, ou seja, à sentença como ato de fala.

Mediante a função interpessoal, é que se delimitam os grupos sociais e se identifica o indivíduo, uma vez que, ao permitir a interação com os outros, a linguagem também serve para expressar e desenvolver a personalidade do indivíduo (HALLIDAY, 1975: 148). Isso porque a oração está organizada como um evento interativo que envolve o falante, ou escritor, e os seus interlocutores. No ato da fala, o falante adota para si um papel de fala, e assim atribui ao ouvinte um papel complementar que ele quer que este adote. Por exemplo, ao fazer uma pergunta, o falante está assumindo o papel daquele que busca informação, requerendo que o ouvinte desempenhe o papel daquele que fornece a informação solicitada (HALLIDAY, 1994).

Os tipos fundamentais de papel de fala, segundo Halliday (1994), são apenas dois: (i) dar e (ii) pedir. Ou o falante está dando algo ao ouvinte (uma informação, por exemplo) ou está lhe pedindo algo. Mas, até mesmo essas categorias elementares já envolvem noções complexas, pois dar significa “convidando a receber” e pedir significa “convidando a dar”. O falante não está somente fazendo algo, ele está também pedindo algo do ouvinte. Tipicamente, portanto, um “ato” de fala é algo que poderia ser mais apropriadamente chamado de uma “interação”: é uma troca, na qual dar implica receber e pedir implica dar em resposta (HALLIDAY, 1994: 68). O Quadro 3.5 apresenta o resumo de como se dá essa relação de troca no momento da interação.

Quadro 3.5 - Dar e pedir, bens e serviços ou informação

| Produto trocado Papel na troca | (a) bens e serviços | (b) informação |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|
| (i) dar | “oferta” Você aceita um café? | “declaração” Ele está oferecendo um café. |
| (ii) pedir | “ordem” Me dá um café! | “pergunta” O que ele está dando a ela? |

Adaptado de Halliday (1994: 69)

Como podemos observar, Halliday apresenta uma outra distinção ligada à distinção básica entre dar e pedir. Essa outra distinção, igualmente fundamental, está relacionada à natureza daquilo que está sendo trocado, que pode ser (a) bens e serviços ou (b) informação, conforme os exemplos apresentados no Quadro 3.5. Quando dizemos algo com a finalidade de conseguir que alguém faça algo, como em “beija-me” ou “saia da minha frente”, ou que alguém nos dê alguma coisa, como em “dê-me um copo d’água”, o que está sendo trocado é estritamente não-verbal, pois o que está sendo pedido é um objeto ou uma ação e, nesse caso, a linguagem está sendo usada para ajudar no processo. Esta, portanto, é uma troca de *bens e serviços*. Quando dizemos algo com a finalidade de conseguirmos que alguém nos diga alguma coisa, como em “que dia é hoje?”, o que está sendo solicitado é uma *informação*. Nesse caso, a linguagem é tanto o fim quanto o meio, e a única resposta que se espera é verbal. Esta é uma *troca de informação*. Essas duas variáveis, quando consideradas em conjunto, definem as quatro funções da fala, de OFERTA, ORDEM, DECLARAÇÃO E PERGUNTA. Estas, por sua vez, encontram um correspondente num conjunto de respostas desejadas: *aceitação da oferta, realização da ordem, compreensão de uma declaração e resposta a uma pergunta* (HALLIDAY, 1994: 69). O Quadro 3.6 sintetiza essas quatro funções da fala e suas prováveis respostas conforme elencadas por Halliday.

Quadro 3.6 - Funções da fala e respostas

| | | iniciação | resposta esperada | resposta alternativa |
|-------|-----------------|------------------|--------------------------|-----------------------------|
| dar | bens e serviços | oferta | aceitação | rejeição |
| pedir | " | ordem | realização | recusa |
| dar | informação | declaração | compreensão | contradição |
| pedir | " | pergunta | resposta | evasão |

Traduzido de Halliday (1994: 69)

Segundo Halliday, quando o que está sendo trocado são bens e serviços, as escolhas à disposição do ouvinte são relativamente limitadas: aceita ou rejeita a oferta, obedece ou não à ordem. Já no uso da língua como troca de informação, a oração toma a forma de uma PROPOSIÇÃO, uma vez que ela se torna algo que pode ser contra-argumentado, isto é, algo que pode ser afirmado ou negado, e também duvidado, contradito, reforçado, aceito com restrições, qualificado, amenizado, lamentado e assim por diante. Ainda de acordo com o autor, não podemos usar o termo “proposição” para nos referirmos a todas as funções da oração como um evento interativo, porque assim excluiríamos a troca de bens e serviços, a série inteira de ofertas e ordens. Diferentemente de declarações e perguntas, elas não são proposições; não podem ser afirmadas ou negadas. Porém, elas não são menos significativas que declarações e perguntas. (HALLIDAY, 1994: 70).

No entanto, Halliday pondera que, quando consideramos a oração como troca, há um motivo importante pelo qual é útil olhar primeiro as proposições. Isto porque as proposições têm uma gramática claramente definida.

3.2.1 O elemento Modo (Mood)

Um dos componentes relacionados ao sistema gramatical de modo da oração como troca é o chamado MODO (MOOD), que consiste em duas partes: (1) o Sujeito, que é o grupo nominal, e (2) o operador Finito, que é parte do grupo verbal, incluindo a polaridade e a modalidade. O Sujeito pode ser qualquer grupo nominal ou um pronome pessoal. No caso do Português também temos os sujeitos elíptico e indeterminado, bem como a oração sem sujeito. O

elemento Finito pertence a um pequeno número de operadores verbais que expressam tempo ou modalidade, assim como a polaridade (positiva ou negativa).

Em português, o Sujeito pode ser marcado pela desinência verbal que define número e pessoa, por isso ele é estritamente ligado ao Finito, o qual é dividido em dois grandes grupos de operadores verbais: os que expressam tempo em relação ao falante, marcados, em português, pelas desinências de modo, tempo e aspecto, delimitadores do tempo em que a interação foi estabelecida (presente, passado ou futuro) e aqueles que indicam modalidade em relação à opinião do falante (poder, necessitar, dever, ter) e os tempos: futuro do pretérito do modo indicativo (possibilidade), presente do subjuntivo (incerteza), pretérito imperfeito do subjuntivo (possibilidade) e futuro do subjuntivo (incerteza). A polaridade positiva é pressuposta e a polaridade negativa é marcada. O uso da polaridade extrapola a questão discutida, se é positiva ou negativa, uma vez que entre um sim e um não existe uma gradação (talvez, raramente etc.) expressa pela modalidade.

Para Halliday e Matthiessen (2004), a modalidade se divide em *modalização e modulação*. A *modalização se dá* quando o falante está trocando informação. Nesse caso, a modalidade indica a validade da proposição em termos de *probabilidade*, isto é, quão verdadeira é a informação que está sendo trocada (materializada pelo uso dos adjuntos de dúvida, pelo verbo poder e alguns tempos verbais - futuro do pretérito - e modo subjuntivo) e *usualidade*, isto é, quão frequentemente a proposição é verdadeira (marcada pelo uso dos adjuntos de frequência). A *modulação ocorre* quando o falante troca bens e serviços, expressa uma obrigação, uma necessidade (ter que, dever, necessitar, precisar), permissão (pode) e conselho (deveria) ou desejos (habilidade) e inclinação (determinação). A Figura 3.2 mostra a relação existente entre a modalização, a modulação e a polaridade:

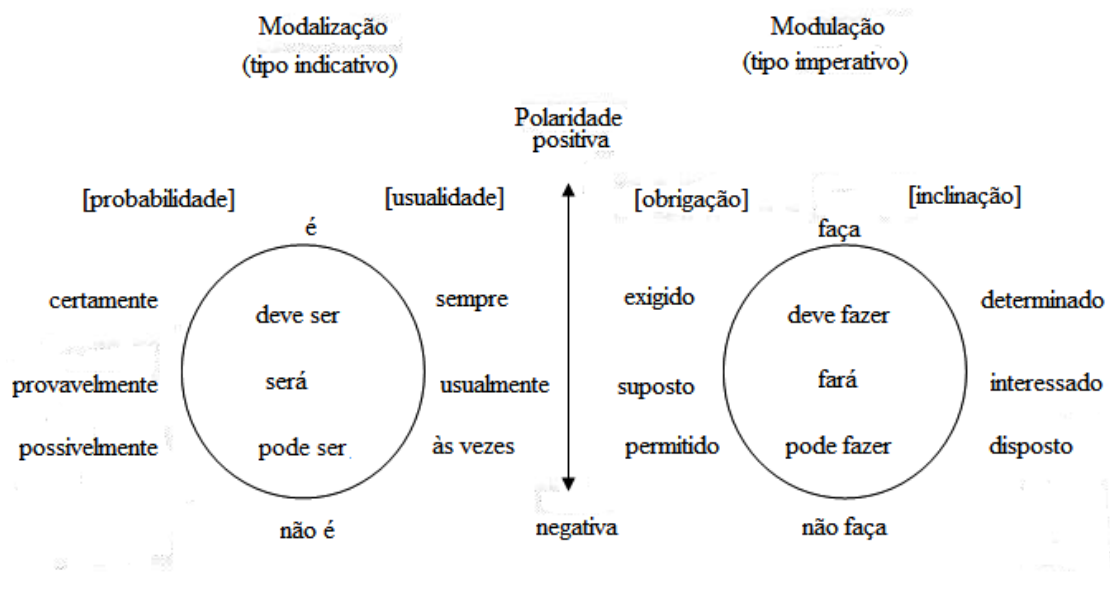


Figura 3.2 – Diagrama da Relação de Modalidade, Polaridade e Modo⁹

Para realizar a análise sobre o sujeito, podemos olhar a oração em termos de qual troca está sendo estabelecida entre o falante e o ouvinte, examinando o tipo de resposta que o ouvinte pode dar à informação ouvida. Nesse caso, a resposta indica como o ouvinte interpreta a mensagem do falante. O ouvinte pode validar, aceitar, rejeitar, questionar ou qualificar a validade apenas repetindo ou alterando o finito, mas o sujeito permanece o mesmo. Dessa forma, pelo Finito há a possibilidade de se discutir a validade da proposição. Através do Finito, segundo Thompson (2004: 53), o falante sinaliza três tipos básicos de pretensões sobre a validade da proposição, sendo que o ouvinte pode aceitá-la ou rejeitá-la:

- Se a proposição é válida para o tempo presente e para a situação atual ou para outras situações – passado, futuro – ou situações irreais (tempos).
- Se a proposição tem validade positiva ou negativa (polaridade).
- A que extensão a proposição é válida, se é modalizada ou não.

A função básica do Finito é orientar o ouvinte em direção ao tipo de validade que está sendo exigida pela proposição, por relacionar o Finito também à realidade aqui e agora do evento da fala ou à atitude do falante em direção à proposição. A informação, quando não é modalizada, é absolutamente válida e, quando não está na negativa, é positivamente válida também.

⁹ Traduzido de Halliday e Matthiessen (2004: 619).

Cabe aqui ressaltar que, segundo Halliday (1994: 77), o elemento *Mood* tem uma função semântica claramente definida: ele carrega o peso da oração como um evento interativo. Dessa forma, a análise gramatical do sistema de modo pode auxiliar-nos a relacionar o comportamento linguístico a certos papéis sociais e a compreender as escolhas que as pessoas fazem para se posicionarem e posicionarem os outros nas interações dentro de um determinado contexto de situação, em que os atores pedem e dão informações ou pedem e dão bens e serviços. Nesse contexto, podemos perceber as relações que estão em jogo, que tipo de troca está acontecendo, quem são os participantes envolvidos, seus papéis, atitudes, personalidades, quais são os traços lexicogramaticais e como a língua se estrutura para realizar significados interpessoais e expressar opiniões, valores e julgamentos, o que pode ser analisado por meio do Sistema de Avaliatividade, que será apresentado na próxima subseção.

3.2.2 O Sistema de Avaliatividade

O Sistema de Avaliatividade expressa um “conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas” (Vian Jr. *et al.*, 2010:11).

Vian Jr. *et al.* observam que, na teoria sistêmico-funcional, a linguagem é concebida como um sistema semiótico em três estratos que se relacionam na realização linguística. Em um primeiro plano, temos o estrato grafo-fonológico, que é composto por letras/sons. Em um segundo plano, temos o estrato léxico-gramatical, que é realizado no nível da oração (fraseados). No terceiro plano, está o estrato semântico-discursivo, realizado pelos significados, em um nível de abstração que está além da oração. Esse estrato é representado na figura a seguir, da seguinte forma:

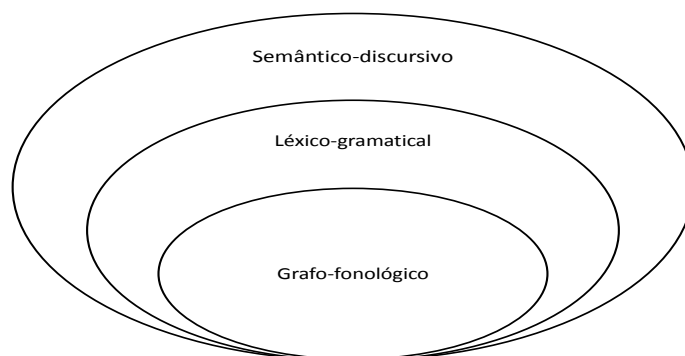


Figura 3.3 – Estratos da linguagem¹⁰

O Sistema de Avaliatividade localiza-se no estrato da semântica do discurso e é realizado, em termos lexicais e gramaticais, no estrato da léxico-gramática, e isso pode ser observado através da interação que se desenvolve no estrato grafo-fonológico, ou seja, na escrita e na fala. “Ao selecionar o léxico avaliativo quando julgamos algo, partimos de sistemas semânticos, que são realizados léxico-gramaticalmente de forma a reforçarmos, ampliarmos ou minorarmos, reduzirmos, aquilo que avaliamos” (VIAN JR. *et al.*, 2010: 22).

Martin (2000, 2003) apresenta uma subdivisão no Sistema de Avaliatividade composta por três categorias: atitude, gradação e engajamento, como ilustrado na Figura a seguir.

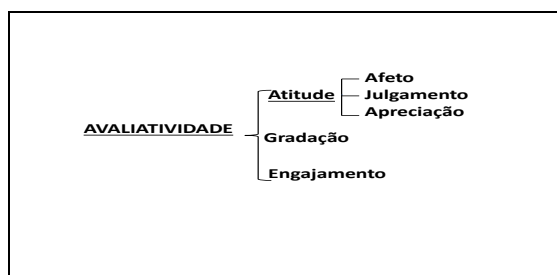


Figura 3.4 – Recursos do Sistema de Avaliatividade e do Sistema de Atitude¹¹

¹⁰ Baseado em Vian Jr. *et al.*(2010: 21).

¹¹ Baseado em Martin e White (2005: 38).

Como, nos dados gerados pelos pré-adolescentes participantes desta pesquisa, foi possível observar que as avaliações, tanto da escola, quanto do Coletivo da Cidade e dos profissionais envolvidos no processo educacional desses estabelecimentos, podem ser analisadas dentro do sub-sistema de atitude, apresento, a seguir, algumas considerações sobre as três sub-categorias: afeto, julgamento e apreciação, conforme Martin e White (2005).

A Atitude pode ser inscrita diretamente pelo uso de léxico atitudinal, que apresenta explicitamente a opinião ou avaliação do falante sobre o que está acontecendo em um evento e a descrição da realidade, e está dividida em: Afeto, Julgamento e Apreciação, sendo que cada um pode ser positivo ou negativo.

O Afeto é um recurso semântico que usamos para expressar as emoções no discurso. O participante identificado como a fonte da emoção é um participante consciente ou representado como sendo consciente, enquanto que o fenômeno que provoca a emoção pode ser um participante de qualquer natureza. É uma avaliação pautada no sentimento dos falantes, relacionada às respostas emocionais (tristeza, irritação, ansiedade, interesse ou chateação). Os bons sentimentos são afetos positivos e os maus sentimentos são afetos negativos e estão expressos direta ou indiretamente no discurso. Quando falo: “Pedro gosta de Lúcia”, tenho um afeto positivo, pois relato para meu ouvinte o bom sentimento que Pedro sente por Lúcia.

Julgamento refere-se às avaliações de caráter feitas com base nas normas morais de comportamento e é usado para avaliar participantes conscientes, ou representados como conscientes e inseridos em uma comunidade de valor. Se estamos avaliando uma pessoa, estamos fazendo Julgamento. Quando falo, “Maria é feia”, estou fazendo um julgamento da aparência física de Maria. Durante o Julgamento, nós avaliamos as pessoas devido ao seu estigma social – normalidade (oposição entre normal/diferente); capacidade (capaz/incapaz); e tenacidade (resoluto/titubeante) – ou sanção social – veracidade (confiável/não confiável) e propriedade (ético/não ético). Quando digo “Você não deveria ser tão traíra”, estou julgando uma pessoa, pautado em estigma social, já quando falo “Ela dirige perigosamente quando bebe”, o julgamento que faço da pessoa é uma sanção social.

A Apreciação foca nas qualidades das coisas avaliadas, sempre se refere às avaliações de fenômenos semióticos ou naturais baseadas na adequação dos produtos das ações ao fim a que se destinam, ou conforme o valor que recebem em um determinado campo de atividade. É utilizada para avaliar coisas não conscientes, físicas ou semióticas. Quando avaliamos uma coisa, uma

ação, um evento, estamos fazendo uma Apreciação. Ao dizer “A escola é boa”, faço uma apreciação da escola, pois ela é um ser inanimado e não cabe julgá-lo. A Apreciação se divide em três outras categorias: reação (como isso me afeta), se é interessante ou desinteressante; composição (como isso me constrói), se é harmônico/desarmônico, consistente/inconsistente, etc.; e valor (como isso me valoriza), se é valioso ou não. Quando digo “O número 13 é de uma casa deprimente”, estou fazendo uma apreciação que me afeta com uma reação, pois é o número 13 que faz com que a casa seja deprimente para mim. Quando digo “Ela está encantada com a beleza dos móveis”, estou fazendo uma apreciação que resulta em uma composição, o encantamento dela pelos móveis.

A expressão da atitude ocupa um lugar central no processo avaliativo ao revelar os tipos e níveis em que a avaliação é desenvolvida e expressa no discurso. Para Martin e Rose (2003, p.22): “Atitudes têm a ver com avaliações das coisas, do caráter das pessoas e seus sentimentos. Tais avaliações podem ser mais ou menos intensas, isto é, elas podem ser mais ou menos ampliadas”. (ALMEIDA, 2010: 100)

O Sistema de Avaliatividade caracteriza-se como um sistema interpessoal no nível da semântica do discurso. A partir do estudo desse sistema, conforme proposta de Martin e White (2005), podemos observar como as crianças e os adolescentes, sujeitos da pesquisa, veem os estabelecimentos educacionais que frequentam. Para tanto, proceder-se-á uma análise, a partir da nomenclatura sugerida por Halliday (1994), dos participantes, processos e circunstâncias, em diferentes instâncias, principalmente do uso de processos relacionais e mentais e do uso de adjuntos modais, além dos usos de adjetivos, uma vez que essa categoria gramatical indexa uma avaliação. Contudo, é importante ressaltar que esses recursos funcionam apenas como ferramentas para atingir os propósitos da análise e não um fim em si mesmo.

3.4 A Metafunção Textual: a oração como mensagem

A *metafunção textual* relaciona-se à construção e à organização do texto. Esta função envolve tema e informação, ou seja, a sentença como mensagem, permitindo ao ouvinte/ leitor distinguir um texto de um conjunto de orações agrupadas ao léu, porque compreende coesão e

ligações com contextos situacionais (SILVA, 2003: 61). De acordo com Halliday (1975), um dos aspectos mais importantes da função textual é o estabelecimento de relações de coesão entre as orações de um determinado texto, mas o autor lembra, também, que esta função serve de base para a descrição de alguns tipos de “variação linguística”, tais como a escolha pelo uso de uma oração ativa ou passiva para expressar certo significado. Ao analisarmos um texto visando ao fator funcional da função textual, devemos levar em conta seus aspectos semânticos, gramaticais e estruturais, uma vez que “a gramática é o mecanismo linguístico que opera ligações entre as seleções significativas derivadas das funções linguísticas, realizando-as em estrutura unificada” (RESENDE & RAMALHO, 2006: 58).

Existem dois sistemas para organizar a informação em uma mensagem: o sistema temático (TEMA/REMA) e o sistema de hierarquização da informação (DADO/NOVO). Tema é o ponto de partida para a mensagem, Rema é o resto da mensagem. Dado é a informação já conhecida pelo ouvinte e Novo é a informação nova. Um falante pode escolher o Tema a partir do Dado e colocar o foco do Novo dentro do Rema.

O sistema de Tema organiza a oração para mostrar o seu contexto local em relação ao contexto geral no qual o texto está inserido. A escolha do Tema de uma oração geralmente está relacionada à maneira como se desenvolve a informação no texto.

O Tema pode ser expresso através de:

- a) Um SINTAGMA NOMINAL: *O desafio do governo é justamente fortalecer e articular as ações de proteção aos meninos e meninas que se encontram em situação de risco.*
- b) Um SINTAGMA ADVERBIAL: *Em junho deste ano, cerca de 600 profissionais da rede passaram por capacitação.*
- c) Um SINTAGMA PREPOSICIONAL: *Com as dificuldades em torno do passe estudantil no DF, Dos Anjos e professores tiram do próprio bolso o dinheiro da passagem para que os alunos não deixem de ir ao colégio.*

Segundo Halliday (1994), o Tema pode ser Ideacional, Interpessoal ou Textual. O Tema Ideacional (ou Tópico) pode ser reconhecido como o primeiro elemento da oração que expressa algum tipo de significado experiencial. É a etapa ideacional do Tema. Pode ser expresso por um processo, um participante ou uma circunstância.

O Tema Interpessoal é a parte do tema que inclui o finito quando aparece em posição inicial indicando a espera de uma resposta. Pode apresentar-se também como um pronome relativo, um vocativo, um adjunto realizado de maneira típica por um advérbio, que apresenta um comentário, avaliação ou atitude do falante ou, ainda, como uma oração mental de primeira e segunda pessoa que expressa uma opinião do falante ou procura lograr uma opinião do interlocutor.

O Tema Textual constitui a primeira parte do Tema que vai antes de qualquer tema interpessoal. Os elementos que estabelecem destaque aos temas textuais com função relacional são: conjunções estruturais que relacionam orações coordenadas (*mas, porque etc*) ou subordinadas (*se, que*); pronomes relativos que relacionam orações subordinadas adjetivas¹² (*que, quem, cujo etc*); conjuntivos que estabelecem coesão com o discurso anterior (*ademais, além disso, logo etc*); continuativos que estabelecem relação com um discurso prévio (*bem, ou seja etc*).

As três metafunções podem contribuir com a realização do tema de uma oração, no entanto, somente é obrigatória a realização do tema ideacional ou tópico. Contudo, quando analisamos uma oração da esquerda para a direita, devemos verificar onde se encontra o limite entre o Tema e o Rema. Se, ao analisarmos uma oração, observarmos que o Tema se estende desde o seu princípio e inclui também qualquer elemento textual e/ou interpessoal, além do elemento experiencial, temos um Tema Múltiplo.

Halliday ainda faz a distinção entre tema marcado e não-marcado. De acordo com Ghio & Fernández (2008), quando o primeiro elemento de uma oração declarativa é o sujeito, o Tema é neutro, *não-marcado*, ou seja, não há dá destaque especial do tema. Mas se o primeiro elemento da oração não é o sujeito, o Tema coincide com o Dado e o Novo coincide com o Rema, o tema é *marcado*. Ao estudarem sobre o Tema no Português Europeu (PE) e no Português Brasileiro (PB), Gouveia & Barbara (2006: 65) nos apresentam a seguinte conclusão: “*Tema é o assunto da mensagem, aquilo que o falante tem em mente quando começa a produzir uma oração, mesmo que corresponda a qualquer realização morfológica*¹³”.

Cabe, aqui, adiantar que a função textual é incorporada à ação por Fairclough (2003), uma vez que é ela que nos permite analisar aspectos do significado acional em textos. Uma

¹² Nesse caso, os relativos também podem servir como tema tópico, porque assim como relacionam orações relativas com uma precedente, também servem para especificar um participante.

¹³ Grifo dos autores.

observação a mais se faz necessária: as abordagens funcionais da linguagem procuram enfatizar o caráter multifuncional dos textos. É nesse sentido que Halliday (1994) registra que os textos têm simultaneamente as funções ideacional, interpessoal e textual.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Linguística Sistemico-Funcional, enquanto ferramenta de análise da interioridade da linguagem, permite um estudo linguístico-discursivo a partir do contexto de cultura no qual os textos estão inseridos. Trata-se da Gramática Sistemico-Funcional, que tem como função mostrar como a língua é usada. Cada texto, tudo aquilo que é dito ou escrito, insere-se em algum contexto de uso. A língua é interpretada como um sistema de significados, acompanhados por formas por meio das quais os significados podem ser concretizados. Os componentes fundamentais do significado na linguagem são componentes funcionais. Esses componentes, chamados metafunções, são as manifestações, no sistema linguístico, dos dois propósitos muito gerais que subjazem a todos os usos da linguagem: (i) entender o contexto (*ideacional*), e (ii) atuar nele com os outros (*interpessoal*). Combinados a estes, existe um terceiro componente metafuncional, o *textual*, que dá relevância aos outros dois (HALLIDAY, 1994: xiii).

Conforme Silva (2009: 66), reforçar o diálogo entre a LSF e ADC é fundamental para a compreensão das relações de poder, pois o texto, além de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal e textual deve ser visto como ação (gênero), representação (discurso) e identificação (estilo), que são os três elementos de ordem do discurso. Nesse sentido, cabe ao analista crítico combinar a LSF e a ADC para estudos de texto, pois a LSF se preocupa com o estudo das escolhas linguísticas (registro) para agir e interagir em um contexto de cultura (gênero), e a ADC enfatiza a necessidade de se analisar também como as ordens do discurso e as relações de poder forçam essas escolhas linguísticas.

CAPÍTULO 4

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A discussão dos procedimentos teórico-metodológicos constitui o foco deste capítulo, composto por sete seções. A primeira seção é dedicada à definição da pesquisa qualitativa (descritiva e interpretativa) enquanto campo de investigação. Na segunda seção faço uma reflexão sobre os cuidados éticos na pesquisa qualitativa, sobretudo, porque a pesquisa foi realizada junto a uma população em situação de vulnerabilidade. Na terceira seção, discuto as estratégias de investigação e os métodos utilizados no levantamento da amostragem e posterior seleção de dados, no caso, dados de natureza documental. A quarta seção detalha os procedimentos utilizados para a geração dos dados empíricos que compõem os *corpora*. Com vistas à verticalização comparativa, ao lado do *corpus* básico da presente pesquisa, trabalhei com um *corpus* complementar composto por dados analisados em pesquisa anterior (Moreira, 2007), bem como por dados gerados em uma pesquisa-ação desenvolvida entre 2011 e 2012. Esses dados são apresentados na quinta seção, intitulada “Os atores e seus relatos”. Na sexta seção, discuto brevemente sobre a abordagem comparativa, utilizada na análise dos dados documentais em relação aos dados gerados em entrevistas com adolescentes em situação de rua/risco. A sétima seção é dedicada aos métodos de análise. Para o enfoque social da linguagem, utilizo a metodologia da Análise de Discurso Crítica conjugada com a da Linguística Sistêmico-Funcional, uma vez que o trabalho analítico encontra-se balizado pelas diretrizes e ferramentas metodológicas dessas duas abordagens científicas. A Análise de Discurso Crítica como método será utilizada na macroanálise dos dados, tendo como base o arcabouço teórico-metodológico sugerido por Chouliaraki e Fairclough (1999). Para a microanálise, sigo os passos propostos por Halliday e Matthiessen (2004), visto que o caminho da Linguística Sistêmico-Funcional permite ao pesquisador explorar a interioridade do sistema linguístico, além de facilitar a macroanálise, conforme proposta da ADC. Na oitava seção, apresento o programa *WordSmith Tools* e sua aplicação na análise linguística dos dados documentais selecionados. Encerro o capítulo com algumas considerações.

4.1 Pesquisa Qualitativa

Uma pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin & Lincoln (2006: 17), equivale a “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo”. Esse conjunto de práticas envolve várias atividades interpretativas que possibilitam descrever e interpretar uma série de representações do mundo. Esse tipo de pesquisa envolve a coleta de uma série de materiais empíricos e várias práticas interpretativas interligadas para que o estudo possa apresentar uma compreensão melhor do assunto que está sendo investigado. Tal combinação permite, uma *triangulação* de dados, o que será apresentado na presente pesquisa através de: *corpus* documental; entrevistas com crianças e adolescentes em situação de rua realizadas em pesquisa anterior (MOREIRA, 2007); e entrevistas e relatos gerados em grupo focal, em uma pesquisa-ação realizada com crianças e adolescentes em situação de risco/exclusão social, em 2011 e 2012.

Segundo Cohen e Manion (1983: 233), o método da triangulação pode ser definido como o uso de dois ou mais métodos de coleta/ geração de dados no estudo de qualquer aspecto do comportamento humano. É interessante notar, ainda, que enquanto para alguns estudiosos a triangulação constitui um princípio metodológico para a validação de um trabalho científico, Silverman (2006) enfoca a questão da validade na condição de busca da essência de um fenômeno, o que implicaria realidades e concepções únicas, razão pela qual o referido autor sugere que a triangulação deve ser vista como uma estratégia de enriquecimento da pesquisa, propósito que subjaz ao presente estudo.

Ainda segundo Stubbs (1987: 234), o termo triangulação é usado de diferentes maneiras, mas se refere essencialmente à coleta e à comparação de diferentes perspectivas de uma situação.¹⁴ Sugere o autor o termo ‘triangulação indefinida’ para procedimentos de diversos tipos. Em suas palavras:

I use the expression 'indefinite triangulation' to suggest that every procedure that seems to 'lock in' evidence, thus to claim a level of adequacy, can itself be subjected to the same sort of analysis that will in turn produce yet another indefinite arrangement of new particulars or a rearrangement of previously

¹⁴ The term triangulation is used in different ways, but essentially it refers to collecting and comparing different perspectives on a situation. (STUBBS, 1987: 234)

established particulars in 'authoritative', 'final', 'formal' accounts¹⁵. (STUBBS, 1987: 234)

Enquanto processo, a pesquisa qualitativa envolve três atividades genéricas, interligadas, que segundo Denzin & Lincoln (2006: 32), “seguem uma variedade de rótulos diferentes, incluindo os de *teoria, método, análise, ontologia, epistemologia e metodologia*”. De acordo com os autores:

Por trás desses termos, está a biografia pessoal do pesquisador, o qual fala a partir de uma determinada perspectiva de classe, de gênero, de raça, de cultura e de comunidade étnica. Esse pesquisador marcado pelo gênero, situado em múltiplas culturas, aborda o mundo com um conjunto de idéias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele então examina em aspectos específicos (metodologia, análise). Ou seja, o pesquisador coleta materiais empíricos que tenham ligação com a questão, para então analisá-los e escrever a seu respeito. Cada pesquisador fala a partir de uma comunidade interpretativa distinta que configura, em seu modo especial, os componentes multiculturais, marcados pelo gênero, do ato da pesquisa. (DENZIN & LINCOLN, 2006: 32)

Neste trabalho de tese, parto do meu interesse em estudar as representações discursivas voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco/exclusão social, principalmente, as representações que lhes garantam o direito de inclusão no sistema educacional. O panorama em que vivem crianças e adolescentes em situação de risco e de exclusão social no Brasil e o que diz a lei sobre seus direitos são discutidos no Capítulo 1, que trata da contextualização da pesquisa em consonância com o esquema teórico conjugado nos Capítulos 2 e 3: Análise de Discurso Crítica e Pesquisa Social Crítica, bem como Linguística Sistêmico-Funcional – Aportes para Análise da Interioridade da Linguagem sob a Perspectiva Social. As questões de pesquisa (epistemologia) e as estratégias utilizadas na construção do *corpus* constituem o cerne do presente capítulo. Os Capítulos 5 e 6 serão dedicados às análises interpretativas do material empírico, balizados pelos métodos escolhidos.

A pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais.

A mensuração dos fatos sociais depende da categorização do mundo social. As atividades sociais devem ser distinguidas antes que qualquer frequência ou percentual possa ser atribuído a qualquer distinção. É necessário ter uma noção

¹⁵ Tradução livre: Eu uso a expressão "triangulação indefinida" para sugerir que cada procedimento parece ter a evidência trancada, assim, para reivindicar um nível de adequação que poderá ser submetida ao mesmo tipo de análise que, por sua vez, produzirá ainda um outro arranjo indefinido de novas indicações ou um rearranjo dos elementos previamente estabelecidos em relatos 'autoritários', 'finais', 'formais'.

das distinções qualitativas entre categorias sociais, antes que se possa medir quantas pessoas pertencem a uma ou outra categoria. (BAUER, GASKELL & ALLUM, 2002: 24).

Nesse sentido, observamos a importância do método, uma vez que exerce um efeito na produção de conhecimento que se reflete na teoria, a qual objetiva validar o conhecimento e a compreensão por meio da representação da natureza, dos fatos sociais, bem como da qualidade das experiências pessoais.

Outra vantagem, ao adotar o método, é que “a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação” (DENZIN & LINCOLN, 2006: 16). Sendo assim, a pesquisa que envolve esse tipo de metodologia deve apresentar uma abordagem interpretativa, naturalista, para o mundo, isto é, “seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DENZIN & LINCOLN, 2006: 17).

Uma pesquisa qualitativa requer do pesquisador um *paradigma*, ou seja, um esquema interpretativo, um “conjunto básico de crenças que orientam a ação” (GUBA, 1990: 17, *apud* DENZIN & LINCOLN, 2006: 34). O paradigma utilizado nas estratégias de investigação desta pesquisa parte de critérios críticos sociais, embasados na ADC e na LSF. É sobre essas estratégias que tratarei a seguir.

4.2 Ética em Pesquisa Qualitativa

De acordo com Resende (2008: 103), “discussões acerca de ética em pesquisa qualitativa têm favorecido métodos colaborativos de pesquisa, em que o objetivo do pesquisador não é apenas pesquisar *sobre* ou *para* sujeitos, mas pesquisar *sobre, para e com* sujeitos participantes do processo de pesquisa”. Sendo assim, ainda de acordo com a autora, quando o pesquisador toma os “atores sociais” como participantes da pesquisa, está inserindo em sua prática investigativa esses sujeitos, o que implica ter um planejamento de pesquisa flexível o suficiente para sofrer modificações, a ponto de se tornar relevante para a comunidade que está compartilhando seus conhecimentos com o pesquisador.

Os dados coletados no âmbito do mestrado foram utilizados como *corpus* de comparação complementar aos dados gerados no doutorado. Esses dados foram coletados por

mim e não foram revisados por nenhum CEP, uma vez que à época da geração de dados das pesquisas (2003/2005-2006) não havia obrigatoriedade de tal procedimento dentro do programa de Pós-Graduação no qual os projetos estavam inseridos e, tendo em vista, ainda, que o CEP/IH foi o primeiro comitê especializado na pesquisa social criado no Brasil, tendo sido registrado na CONEP apenas no ano de 2007, ou seja, depois do período da coleta de dados da pesquisa. Houve encaminhamento da orientadora do mestrado, Professora Denize Elena Garcia da Silva, de uma carta de apresentação à Secretaria de Educação do Distrito Federal, que, através de documento expedido pela Diretoria Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, deu a autorização para a realização de entrevistas com crianças e adolescentes frequentadores da Escola de Meninos e Meninas do Parque (E.M.M.P.). Como essas crianças e adolescentes moravam nas ruas do DF ou em abrigos mantidos pelo GDF, não possuíam vínculos com seus responsáveis e, por isso, somente foram necessários o seu consentimento e a autorização da instituição escolar para a realização da pesquisa. Na dissertação de mestrado, as crianças e adolescentes foram apresentados com pseudônimos, sobretudo, em consonância com o que é exigido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em termos de segredo de justiça, além de se tratar de uma postura ética por parte da pesquisadora.

No primeiro momento da pesquisa do mestrado, minha intenção enquanto pesquisadora era estar sempre mais próxima dos sujeitos da pesquisa, o que não foi possível, devido às dificuldades encontradas no acesso à escola, o que resultou na modificação dos caminhos da pesquisa. O planejamento de acesso aos colaboradores da pesquisa na fase de construção do *corpus* de ampliação, gerado no doutorado, seguiu novas exigências de natureza ética. Isso, porque se trata de uma pesquisa motivada pela necessidade de sua aplicabilidade imediata em favor da inclusão pela educação. É por esse motivo que o projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, tendo sido aprovado em 7 de outubro de 2011, o que contribuiu no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.¹⁶

A propósito, desde a Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, o Conselho Nacional de Saúde prevê aspectos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, dentre os quais destaco alguns a seguir:

¹⁶ Conforme carta de aprovação anexa a esta tese.

a) consentimento livre e esclarecido dos indivíduos-alvo e a proteção a grupos vulneráveis e aos legalmente incapazes (*autonomia*). Neste sentido, a pesquisa envolvendo seres humanos deverá sempre tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua autonomia e defendê-los em sua vulnerabilidade;

b) ponderação entre riscos e benefícios, tanto atuais como potenciais, individuais ou coletivos (*beneficência*), comprometendo-se com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos;

c) garantia de que danos previsíveis serão evitados (*não maleficência*);

d) relevância social da pesquisa com vantagens significativas para os sujeitos da pesquisa e minimização do ônus para os sujeitos vulneráveis, o que garante a igual consideração dos interesses envolvidos, não perdendo o sentido de sua destinação sócio-humanitária (*justiça e equidade*).

Como bem observam Diniz & Guerriero (2008: 7), “é na fase de divulgação dos resultados que estão os maiores desafios éticos, tais como a garantia de anonimato e sigilo, ideias sobre representação justa, compartilhamento dos benefícios da pesquisa, devolução dos resultados”.

O presente trabalho tem uma motivação de cunho social que, conforme já exposto, insere-se na agenda da ADC e tem como objetivo investigar aspectos discursivos da representação sobre o problema de inserção de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade no sistema educacional, do ponto de vista institucional (textos legais) e do ponto de vista das próprias crianças e dos próprios adolescentes (pelos seus depoimentos) que enfrentam a situação de exclusão social. Assim como no trabalho de Mestrado, garanto o anonimato dos participantes e o sigilo das informações obtidas. Quanto à aplicação dos resultados, enquanto professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal, devo-me engajar em projetos que favoreçam a inclusão de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, além de continuar como voluntária no Projeto “Coletivo da Cidade”, dando o apoio necessário para a realização de oficinas pedagógicas de reforço escolar, como multiplicadora de ações educativas.

Ainda de acordo com Diniz & Guerriero, grande parte das técnicas qualitativas de levantamento de dados consiste em observações e entrevistas, o que é o caso da presente pesquisa. Para as autoras, “em ambas, o risco de dano aos participantes é mínimo, o que não

presume que risco mínimo é o mesmo que inexistência de questionamentos éticos”. Isso remete a estratégias de investigação, conforme será discutido a seguir.

4.3 Estratégias de Investigação

De acordo com Denzin & Lincoln (2006: 34), “cada paradigma interpretativo exige esforços específicos do pesquisador, incluindo as questões que ele propõe e as interpretações que traz para elas”. Portanto, após a definição do paradigma interpretativo, traço aqui os seguintes objetivos específicos e questões de pesquisa que guiarão as estratégias de investigação vinculadas ao esquema interpretativo:

Objetivo geral

- Analisar, à luz da Análise de Discurso Crítica (ADC) e da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco/de exclusão social, com o propósito de apontar práticas discursivas transformadoras que beneficiem essa parcela da sociedade tão castigada por situações de opressão, injustiças e iniquidades sociais.

Objetivos específicos

1. Investigar como representações linguístico-discursivas presentes em leis do Brasil contribuem para diminuir a desigualdade social entre crianças e adolescentes, bem como para inseri-los dentro do sistema educacional brasileiro;
2. traçar um paralelo entre as análises obtidas em narrativas de crianças e adolescentes estudadas durante o Mestrado e os novos dados (leis e narrativas/relatos de crianças e adolescentes em situação de risco);
3. apontar caminhos norteadores através da língua como prática social (discurso) que permitam mitigar ou, em condições propícias, transformar práticas discursivas que amenizem ou revertam a situação de risco em que se encontram adolescentes brasileiros/brasileiras na atualidade;
4. investigar as práticas de inclusão de alunos em situação de risco/exclusão social no sistema educacional brasileiro, mais precisamente no sistema público do Distrito Federal.

Questões de pesquisa

1. Como as representações linguístico-discursivas sobre crianças e adolescentes (principalmente dos que vivem em situação de pobreza), presentes na lei brasileira de proteção à infância e de diretrizes da educação, garantem a inclusão desses jovens no sistema educacional?

2. Essas representações reproduzem práticas inovadoras na solução do problema da desigualdade social e da inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco/de exclusão social dentro do sistema educacional brasileiro?
3. Que representações linguístico-discursivas estão presentes nos discursos (histórias de vida) de crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade?
4. As representações discursivas de crianças e adolescentes, que enfrentam o problema da exclusão social, corroboram na demonstração da exclusão educacional dessas crianças e adolescentes e da desigualdade da sociedade brasileira?

Para atender aos objetivos propostos e aproximar respostas às questões de pesquisa, foram necessárias combinações de elementos de delineamento do *corpus*, geração de dados e análise de dados. Tais combinações são apresentadas, a seguir, na Tabela 4.1- *As dimensões do processo de pesquisa*:

Tabela 4.1 – Dimensões do processo de pesquisa

| Princípios de delineamento | Geração de dados | Análise de dados |
|-----------------------------------|--|---|
| Pesquisa documental | Coleta de textos institucionalizados (documentos legais) | |
| Observação Participante | Observação sistemática, entrevistas individuais e notas de campo | ADC (macroanálise) e LSF (microanálise) |
| Estudo comparativo | Um paralelo entre textos encaixados (institucionalizados) e textos desencaixados (entrevistas) ¹⁷ | |

Adaptada de Bauer, Gaskell & Allum (2002: 19)

Embasada nos princípios teórico-metodológicos da ADC e da LSF, o meu objetivo geral é analisar as representações discursivas voltadas para crianças e adolescentes em situação de risco/exclusão social, ou seja, como essas representações discursivas corroboram na demonstração da inclusão/exclusão social e, principalmente, educacional dessas crianças e

¹⁷ Fairclough (2003: 68) sugere uma caracterização quanto à estrutura genérica de um texto que pode ser vista dentro de uma escala crescente: *pré-gêneros* (próximos aos gêneros primários e secundários da proposta bakhtiniana) , *gêneros desencaixados* (entrevistas) e *gêneros situados* (notícias jornalísticas, assim como leis e decretos).

adolescentes que vivem à margem da sociedade brasileira. Para tanto, coletei dados documentais em leis brasileiras vigentes, que tratam dos direitos de crianças e adolescentes, e em documentos legais anteriores. Também selecionei cartilhas, relatórios e guias escolares, entre outros documentos para dar suporte ao estudo. Para a análise comparativa, utilizo os dados trabalhados na minha Dissertação de Mestrado (MOREIRA, 2007), o que é complementado com dados gerados mediante uma pesquisa-ação realizada com crianças e adolescentes em situação de risco, junto a uma entidade localizada na Cidade Estrutural, o “Coletivo da Cidade”.

Como observam Denzin & Lincoln (2006: 36), “as estratégias de investigação dão início aos paradigmas da interpretação. Ao mesmo tempo, as estratégias de investigação também ligam o pesquisador a métodos específicos de coleta e de análise de materiais empíricos”. Nessa perspectiva, a próxima seção será dedicada à explanação de como foi realizada a coleta de amostras e a geração de dados.

4.4 Coleta e geração de dados

Os dados do *corpus* da pesquisa envolvem dois procedimentos, quais sejam: seleção de dados documentais e geração de dados de natureza etnográfica. Indico como *corpus* documental os dados selecionados a partir de dispositivos legais brasileiros sobre os direitos das crianças e dos adolescentes. As entrevistas geradas com crianças e adolescentes em situação de rua/risco configuram dados empíricos que fazem parte do *corpus* comparativo. Detalharei, a seguir, os procedimentos de construção de cada *corpus*.

4.4.1 A construção do *corpus* documental

A pesquisa documental envolve dados formais coletados em dispositivos legais brasileiros, tais como a Lei nº 8.069/90, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal de 1988, em seu Capítulo VII, “Da Família, da Criança, do Adolescente e do Idoso”, artigos 226 e 227, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre outros, os quais serão submetidos à análise linguístico-discursiva. A Tabela 4.2 permite visualizar a lista desses documentos.

Tabela 4.2 - Dispositivos Legais por ano de publicação

| Ano | Dispositivos Legais | Total |
|--------------|---|----------|
| 1948 | Declaração Universal dos Direitos Humanos | 1 |
| 1988 | Constituição da República Federativa do Brasil (Capítulos III e VII do Título VIII) | 1 |
| 1989 | Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990) | 1 |
| 1990 | Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) | 1 |
| 1996 | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) | 1 |
| 1998 | Declaração de Estocolmo | 1 |
| 2011 | Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes | 1 |
| TOTAL | | 7 |

A coluna da esquerda organiza os dispositivos legais selecionados por ano de promulgação. Foram coletados dois documentos iniciais: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata da igualdade de direitos entre todos os Homens, e a Declaração de Estocolmo, que apresenta os resultados do Congresso Mundial sobre Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, realizado em Estocolmo, em 1998, bem como uma Agenda de Ação em função dos direitos das crianças. Também foram selecionados para análise os Capítulos III – DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO ESPORTO (arts. 205 a 217) e VII – DA FAMÍLIA, DA CRIANÇA, DO ADOLESCENTE E DO IDOSO (arts. 226 a 230) do Título VIII da Constituição da República Federativa do Brasil.

Duas Leis brasileiras que tratam dos direitos das crianças e dos adolescentes fazem parte do *corpus* documental básico: o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96). Complementam o *corpus* de Dispositivos Legais a Convenção sobre os Direitos da Criança (Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990) e o Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes.

Com o propósito de ampliar a visão, bem como avaliar, enquanto pesquisadora, os diferentes ambientes sociais em que transitam a distribuição de recursos comunicativos monitorados no âmbito educacional, lancei mão de dados que, de acordo com Bauer & Aarts (2002: 56), configuram o que se pode denominar de “saturação de *corpus*”, o que será caracterizado a seguir.

4.4.2 Procedimentos de saturação do *corpus*

De início, cabe mencionar que, na concepção de Bauer & Aarts (2002: 55), a ideia de *corpus* equivale a um sistema que cresce. Esses autores sugerem um procedimento de construção de *corpus* por etapas:

- a) seleção preliminar;
- b) análise da variedade;
- c) ampliação de dados no *corpus* até a exaustão de descoberta de variedade.

Uma das regras que devem ser observadas para a seleção qualitativa, ainda segundo os pesquisadores, concerne à seleção, análise e seleção novamente dos dados. A *saturação* é um procedimento que deve ser assumido pelo pesquisador no caso da seleção final dos estratos que deverão compor o *corpus*. Segundo os autores:

Saturação é o critério de finalização: investigam-se diferentes representações, apenas até que a inclusão de novos estratos não acrescente mais nada de novo. Assume-se que a variedade representacional é limitada no tempo e no espaço social. A identificação de mais variedade iria crescer desproporcionalmente os custos do projeto; então o pesquisador decide parar de investigar novos estratos. (BAUER & AARTS, 2002: 59)

Além dos dispositivos legais já elencados, utilizo como suporte para a análise discursiva alguns textos coletados em *sites* oficiais, documentos técnicos, bem como guias e relatórios sobre pesquisas institucionais, que envolvem ações no sentido de viabilizar políticas de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco no Brasil. Tais dados contribuirão apenas como dados complementares, conforme apresentado no Quadro 4.1.

Quadro 4.1 - Corpus ampliado para suporte à análise discursiva

| Ano de Publicação | Título | Tipo de Documento | Autor(es) |
|--------------------------|--|--------------------------|--|
| 2004 | Guia Escolar – Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes | Cartilha | Secretaria Especial dos Direitos Humanos e Ministério da Educação |
| 2009 | Quebrando mitos: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude | Livro | Mary Garcia Castro e Miriam Abramovay |
| 2010 | Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Para Crianças de até 06 anos e suas Famílias | Documento Técnico | Departamento de Proteção Social Básica – Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome |
| 2011 | Perfil do Adolescente Infrator | Relatório de Pesquisa | Promotoria de Justiça Infracional de Defesa da Infância e da Juventude (MPDFT/SECPLAN) |

Considero relevante destacar que os dois primeiros documentos, “*Guia Escolar – Métodos para identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes*” e “*Quebrando mitos: juventude, participação e políticas. Perfil, percepções e recomendações dos participantes da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas para a Juventude*”, foram obtidos em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal em outubro de 2009. O documento técnico “*Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Para Crianças de até 06 anos e suas Famílias*” foi-me carinhosamente obsequiado desde uma unidade do Centro de Referência e Assistência Social (CRAS) de Minas Gerais em junho de 2010. O Relatório de Pesquisa “*Perfil do Adolescente Infrator*” foi obtido no *site* oficial do MPDFT em junho de 2011.

4.4.3 A geração dos dados do *corpus* de comparação

O *corpus* de comparação foi gerado em duas etapas. A primeira etapa foi composta por dados gerados durante o meu curso de Mestrado, entre crianças e adolescentes que viviam em situação de rua, frequentadores da Escola de Meninos e Meninas do Parque da Cidade. O estudo dos dados do mestrado despertou o meu interesse em desvelar discursos sobre crianças e

adolescentes que se encontram em situação de vulnerabilidade. Contudo, ainda havia a necessidade de ampliação do *corpus* de comparação. Para tanto, realizei uma segunda etapa de geração de dados por meio de entrevistas com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, atendidos pelo Projeto Coletivo da Cidade, na Cidade Estrutural.

Entre os procedimentos metodológicos utilizados na construção do *corpus* destaco: a observação participante, as entrevistas informais com produção de relatos, o trabalho com o grupo focal e as notas registradas em diário de campo tanto por mim, quanto pelos participantes de um grupo focal que pude acompanhar no Coletivo da Cidade.

O processo de observação participante da primeira etapa foi iniciado em novembro de 2005, envolvendo visitas à “Escola de Meninos e Meninas do Parque”, situada dentro do Parque da Cidade. A segunda etapa foi iniciada em agosto de 2011, com uma série de visitas e reuniões no Coletivo da Cidade. A partir de outubro de 2011, com a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, pude iniciar, no espaço do Coletivo da Cidade, o plano de atendimento educacional de crianças e adolescentes em situação de exclusão e risco social e educacional no Coletivo da Cidade. Uma série de ações foram sugeridas por mim e, a partir de março de 2012, foram colocadas em prática algumas atividades, tais como reuniões de pais e encaminhamento dos documentos solicitados pelo Comitê de Ética, como assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos pais/responsáveis e do Termo de Assentimento pelas crianças e adolescentes participantes da pesquisa, tanto para entrevistas como para participação no grupo focal.

As entrevistas, em princípio, foram semi-estruturadas, mas o propósito maior foi dar ênfase à voz dos participantes, encorajando-os a falar de suas experiências pessoais relativas à vida em família. As ferramentas utilizadas na construção do *corpus* e a descrição do contexto dos dados empíricos serão explicitadas a seguir.

4.4.3.1 A observação participante

De início, cabe destacar que, a técnica da observação participante exige do pesquisador uma definição em relação ao grau de observação e participação no contexto pesquisado. Haguette (1995: 73), com base em estudos anteriores de Schwartz e Schwartz (1955), elenca alguns aspectos que devem ser considerados sobre o papel do observador no contexto observado:

a) o fato de que a observação participante tem como finalidade a *coleta de dados*; b) esclarecimentos sobre o *papel do observador*, que pode ser revelado ou encoberto, formal ou informal, parte integral ou periférica quanto à estrutura social; c) referências ao *tempo* necessário para que a observação se realize, o que pode acontecer tanto em um espaço de tempo curto como longo; d) chamam a atenção para o papel ativo do observador enquanto *modificador do contexto* e, ao mesmo tempo, como *receptáculo de influências* do mesmo contexto observado.

Os aspectos explicitados acima distinguem os papéis do “observador passivo” e do “observador ativo”, de modo que, enquanto o primeiro interage o mínimo possível com os pesquisados, o segundo procura uma maior interação, integrando seu papel com outros papéis dentro do contexto social que observa participativamente. Nessa perspectiva, a escolha de um ou outro tipo de papel do observador vai depender da natureza dos dados desejados. De fato, a observação participante requer cuidados quanto à posição assumida pelo pesquisador.

Para Diniz & Guerriero (2008: 10-11):

A riqueza da técnica da observação participante em um trabalho de campo é exatamente a negociação permanente dessa ambiguidade relativa ao lugar ocupado pelo pesquisador: é como alguém externo à comunidade, mas que nela vive, querendo entendê-la, é que se coletam dados.

Meu primeiro propósito, ao escolher a E.M.M.P. como contexto para os dados básicos da minha pesquisa, foi adotar o papel de “observador ativo”. No entanto, já na minha primeira visita à escola, realizada em novembro de 2005, pude constatar que não seria possível a realização de uma pesquisa mais participativa, devido às dificuldades que a Direção enfrentava naquele momento, face à iminência de retirada da escola daquele local (Parque da Cidade), notícia que já estava, inclusive, sendo veiculada na mídia. Também, nesse primeiro dia, senti certa dificuldade ao tentar me aproximar dos alunos, pois foi mencionado que “já havia estagiários demais na escola, o ano letivo já estava terminando, os alunos estavam em período de avaliações e não poderiam ser ‘atrapalhados’ em sala de aula”, sendo, portanto, autorizada a minha entrada apenas nas Assembleias Gerais da Escola, realizadas às quartas-feiras, e para fazer entrevistas com alguns alunos, conforme agendamento da direção. Optei, então, por adotar o papel parcial de participante apenas como observadora. Minhas visitas à escola deram-se, então, em função de observar as assembleias de maneira sempre periférica. Na fase de observação,

procurei anotar alguns tópicos que achava relevantes e, ao chegar em casa, transformava os tópicos em relatos num diário de campo.

Durante as assembleias, pude observar que se trata de um momento em que todos os segmentos da escola participam: alunos, pais, professores, membros da direção, servidores, enfim, todos que estejam envolvidos no processo educacional da instituição têm voz na assembleia. No entanto, é relevante notar que a participação maior era por parte dos alunos. Após a execução do Hino Nacional Brasileiro, as assembleias passavam a ser presididas por um professor, que abria a pauta e dava voz aos participantes. Nesse momento, os alunos podiam expor suas sugestões e fazer reivindicações sobre assuntos que envolvam o andamento do processo educacional e, até mesmo, a respeito de providências que deveriam ser tomadas em relação à organização e à situação física da escola. Constatei, nesses momentos de observação periférica, que a Escola acaba se tornando o “ambiente familiar”, ou seja, o lar, de muitos alunos que ali estão. Eles têm liberdade para falar sobre seus problemas e tentar resolvê-los, e a instituição toma para si o desempenho de tarefas básicas que, geralmente, são atribuições dos pais, como levar os filhos para vacinar, cortar o cabelo, tirar a primeira carteira de identidade.

Observei, ainda, que ao chegar à escola, os alunos são incentivados a praticar hábitos de higiene diários, tais como banhar-se e escovar os dentes antes de começar suas atividades. Além disso, também costumam receber refeições na escola: café da manhã, lanche, almoço e lanche da tarde antes de retornarem às ruas ou aos seus abrigos.

Na fase de geração dos dados complementares, procurei adotar o papel de ‘observador ativo’. Dentro do Projeto Coletivo da Cidade foram oferecidas oficinas de apoio pedagógico a crianças e adolescentes, nas quais participei como voluntária, atuando junto à orientação desses jovens. As crianças e os adolescentes cadastrados para atendimento no Projeto foram recrutados para a pesquisa levando em consideração a situação de vulnerabilidade em que se encontravam, bem como a sua disposição para participação na pesquisa.

Para Agrosino (2009), a categoria de observador ativo é classificada por Gold (1958) como “participante-como-observador”. O papel adotado pelo pesquisador, neste tipo de observação, é o de estar mais “integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas” (ANGROSINO, 2009:75), ainda que seja um amigo e um pesquisador neutro e que o grupo pesquisado esteja ciente de suas atividades de pesquisa. Esta foi a posição adotada por mim na pesquisa-ação desenvolvida no Coletivo da Cidade. Participei de reuniões com a equipe de

coordenação do Projeto para planejamento das ações, bem como de reuniões com os pais/responsáveis das crianças e adolescentes do grupo focal.

4.4.3.2 Notas de Campo

As observações foram registradas por mim em forma de notas de campo. Esse instrumento constituiu um momento fundamental da seleção de dados, pois permitiu a articulação dos diversos métodos e a percepção de diversos momentos que foram importantes para o contato com os participantes da pesquisa. A propósito, Clifford (1993: 51-2) classifica as notas de campo em três tipos: *inscrição*, *transcrição* e *descrição*. Na *inscrição*, o pesquisador toma nota durante uma interação com os participantes da pesquisa, faz uma interrupção para tomada de notas mnemônicas, que auxiliam a memória. Nesse tipo de nota, o pesquisador faz anotações de palavras-chave que auxiliarão no desenvolvimento posterior das notas mais acuradas. Na *transcrição*, o pesquisador anota as respostas dos participantes da pesquisa durante a entrevista. Já na *descrição*, há uma reflexão do pesquisador sobre a realidade cultural analisada. Trata-se de um momento de isolamento do pesquisador para interpretação e análise das representações observadas. Esses três tipos de notas foram utilizados, tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Nesta pesquisa, privilegiei as descrições das situações observadas, pois preferi fazer as anotações após as conversas, reuniões e entrevistas para não prejudicar a interação com os participantes do grupo, já que me posicionei como voluntária no projeto, ainda que estivesse desenvolvendo a minha pesquisa.

O exemplo a seguir foi selecionado para exemplificar como as notas de campo podem ser úteis na análise dos dados.

Jane¹⁸ relatou sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos. Muitos têm problemas de auto-aceitação e de aceitação no grupo. São crianças que têm problemas de comportamento na escola e dificuldade de aprendizagem. Além disso, passam por problemas familiares. Combinamos de entrar em contato com as escolas para falarmos sobre os alunos. (Nota de campo registrada em 24/8/2012).

¹⁸ Nome fictício dado a uma das coordenadoras do Projeto.

Trata-se de uma nota registrada após uma reunião com uma das coordenadoras do Projeto para avaliação da situação do grupo focal. Nesse dia, avaliamos as dificuldades encontradas na implementação de ações pedagógicas para inclusão educacional das crianças e dos adolescentes em função dos transtornos causados pelo comportamento agressivo apresentado por alguns deles.

4.4.3.3 As entrevistas informais/entrevistas narrativas

As entrevistas narrativas foram utilizadas, no âmbito da pesquisa, como um meio de geração de dados. O objetivo desse procedimento utilizado foi criar uma situação de encorajamento do participante, estimulando-o a contar uma história sobre algum acontecimento importante de sua vida em família e, com isso, obter dados linguístico-discursivos de maneira espontânea.

A entrevista narrativa é considerada como um método de pesquisa qualitativa. Trata-se de uma forma de entrevista não estruturada, de profundidade, com características específicas (JOVCHELOVITCH & BAUER, 2002). Para este trabalho, foi utilizada a versão menos imposta de entrevista narrativa, ou seja, com a mínima influência do entrevistador/pesquisador. Além disso, a entrevista narrativa é um método que procura evitar uma pré-estruturação da entrevista, superando, portanto, o esquema baseado em pergunta-resposta. Isso faz com que o informante use sua própria linguagem, de forma espontânea, na narração dos acontecimentos, podendo-se revelar melhor nas suas histórias.

Como se trata de uma técnica, a entrevista narrativa possui uma série de regras sobre como ativar, provocar e manter o curso das narrações dos informantes. Nesta etapa, busquei seguir quatro fases, equivalentes a procedimentos, sumarizadas no Quadro 4.2, “Fases principais da entrevista narrativa”, sugerida por Jovchelovitch & Bauer (2002: 97), para nortear a utilização desse procedimento de coleta de dados:

Quadro 4.2 – Fases principais da entrevista narrativa

| Fases | Regras |
|----------------------|--|
| Preparação | Exploração do campo Formulação de questões exmanentes |
| 1. Iniciação | Formulação do tópico inicial para narração Emprego de auxílios visuais |
| 2. Narração central | Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”) |
| 3. Fase de perguntas | Somente “Que aconteceu então?” Não dar opiniões ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes |
| 4. Fala conclusiva | Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista |

Durante a geração de dados do Mestrado, na fase de “preparação”, conversei com cada participante separadamente antes de começar a gravar. Expliquei sobre a minha pesquisa e perguntei se ele poderia e gostaria de colaborar com ela. Na fase de “iniciação”, formulei o tópico inicial “Gostaria que você me contasse uma história sobre sua vida em família”. A partir desse momento, comecei a gravação da entrevista. Na fase da “narração central”, os participantes narraram suas histórias. Procurei não interromper nesta fase, fazendo apenas sinais de encorajamento para que continuassem a narração. Na “fase de perguntas”, solicitei que os participantes respondessem algumas perguntas relacionadas aos fatos narrados por eles. Após desligar o gravador, conversei com os participantes sobre suas vidas na E.M.M.P., anotando, logo depois, algumas observações no Diário de Campo, na fase da “fala conclusiva”.

Já na geração dos dados da pesquisa do doutorado, realizada com as crianças e os adolescentes do Coletivo da Cidade, na fase de “preparação”, conversei com cada participante separadamente antes de começar a gravar. Expliquei sobre a minha pesquisa e perguntei se ele poderia colaborar com ela. Quando ele/ela concordava em participar da pesquisa, eram imediatamente encaminhados ao seu responsável os Termos de Assentimento e de Consentimento Livre e Esclarecido.¹⁹ Na fase de “iniciação”, formulei o tópico inicial “Gostaria que você me

¹⁹ Esta fase da pesquisa só foi iniciada após a aprovação do Projeto de Pesquisa pelo CEP/IH da Universidade de Brasília em 7/10/2011.

contasse como é a sua vida dentro e fora da escola”.²⁰ A partir desse momento, comecei a gravação da entrevista. Na fase da “narração central”, os participantes narraram suas histórias. Procurei não interromper nesta fase, fazendo apenas sinais de encorajamento para que continuassem a narração. Na “fase de perguntas”, solicitei que os participantes respondessem algumas perguntas relacionadas aos fatos narrados por eles. Após desligar o gravador, conversei com os participantes sobre suas vindas ao Projeto “Coletivo da Cidade”, anotando, logo depois, algumas observações no Diário de Campo, na fase da “fala conclusiva”.

Para identificar os entrevistados, documentar o contexto e a situação da geração de dados, utilizei o modelo de ficha de documentação proposto por Flick (2004, p. 185). A organização dos dados tem o objetivo principal de documentar cada entrevista em sua especificidade, o que permite ao pesquisador uma maior aproximação e compreensão das narrativas dos seus entrevistados.²¹

Quadro 4.3 – Ficha de documentação dos participantes da pesquisa

| Ficha de documentação |
|--|
| Informações sobre a entrevista e o entrevistado: |
| Data da entrevista - |
| Local da entrevista - |
| Duração da entrevista - |
| Pseudônimo para o entrevistado - |
| Cidade do entrevistado - |
| Sexo do entrevistado - |
| Idade do entrevistado - |
| Nível de escolaridade - |
| Observações - |

²⁰ Nesta fase da entrevista o objetivo é saber se a criança ou o adolescente é frequente à escola. Poderei acrescentar algumas perguntas como: Você vai à escola todos os dias? Como é a relação da sua família com a sua escola? Há reuniões de pais? Quem participa delas?

²¹ Nas entrevistas é necessário levar em conta o contexto no qual elas ocorrem, visto que a exterioridade não está fora do discurso, mas é dele constitutiva.

O Quadro acima sintetiza os pontos específicos que me permitiram levantar o perfil sociolinguístico de cada participante da pesquisa levada a cabo em distintos momentos e em contextos específicos, os quais serão apresentados a seguir.

4.4.3.4 A Escola de Meninos e Meninas do Parque e o Coletivo da Cidade

A E.M.M.P. é uma instituição educacional integrante da estrutura da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que tem como projeto a escolarização dos meninos e meninas de rua. Destina-se às crianças e adolescentes, entre 12(doze) e 21(vinte e um) anos, pertencentes a diferentes segmentos carentes na sociedade, que, por diversas razões, abandonaram seus estudos e se transformaram em meninos e meninas de rua. Nesse grupo, incluem-se os meninos e meninas que vivem na rua, ou aqueles encaminhados pela Secretaria de Estado de Ação Social e pelo Poder Judiciário. É o caso de adolescentes que vivem em abrigos porque não têm família ou foram retirados dela.

A instituição educacional funciona em horário integral, oferecendo tanto o Ensino Fundamental, como também, a Educação de Jovens e Adultos, com as adaptações pertinentes. O referido estabelecimento desenvolve um trabalho específico de oficinas destinado ao aluno que chega da rua e apresenta um quadro de resistência às atividades formais de escolarização.

O local onde foi realizada a geração dos dados que compõem a segunda etapa da pesquisa é o “Coletivo da Cidade”, uma entidade localizada na Cidade Estrutural (DF) que atua basicamente com o atendimento de crianças e adolescentes no contraturno escolar, oferecendo alternativas artísticas e educativas como meio de transformação social, além de ser importante espaço de convivência comunitária e capacitação profissional para os demais moradores da cidade. O Coletivo da Cidade conta com o apoio de estudantes universitários extensionistas de diversas áreas, profissionais da assistência e educação, além de mães e voluntários da própria cidade.

As crianças e os adolescentes atendidos pelo projeto são encaminhados pelo CRAS – Centro de Referência da Assistência Social da Cidade Estrutural. De acordo com o *site* da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social e Transferência de Renda (SEDEST), o Centro é a “unidade executora das ações da proteção social básica (vigilância social, acompanhamento familiar, proteção proativa, encaminhamentos ao cadastro único e BPC, proteção e divulgação de

informações e apoio na avaliação de revisão dos benefícios)”. Está ligado à Subsecretaria de Assistência Social, responsável pelos Serviços de Proteção Social Básica que são executados de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS), nos Centros de Orientação Socioeducativa (COSE’s) e em outras unidades básicas e públicas de assistência social, bem como de forma indireta nas entidades e organizações de assistência social da área de abrangência dos CRAS. Esses serviços incluem, entre outros, o Programa de Atenção Integral às Famílias (PAIF); o programa de geração de trabalho e renda e projetos de enfrentamento da pobreza; os serviços para crianças de 0 a 6 anos, que visem o fortalecimento dos vínculos familiares, o direito de brincar, ações de socialização e de sensibilização para a defesa dos direitos das crianças; os serviços socioeducativos para crianças, adolescentes e jovens na faixa etária de 6 a 24 anos, visando sua proteção, socialização e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; os programas de incentivo ao protagonismo juvenil, e de fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

O grupo focal é composto por crianças e adolescentes que apresentam dificuldade de aprendizagem em virtude da situação de vulnerabilidade em que se encontram. Em encontros semanais, são desenvolvidas oficinas de leitura e produção textual, onde as crianças são encorajadas a falar e escrever sobre suas rotinas diárias na escola e em casa, suas dificuldades, seus anseios. Também são desenvolvidas atividades que estejam em consonância com o que é planejado mensalmente pela equipe pedagógica do Coletivo.

A partir das atividades de letramento desenvolvidas, são coletados os dados analisados na seção 6.2 do Capítulo 6.

4.4.4 Sistematização dos dados do *corpus* de comparação

Nesta seção, apresento a sistematização dos dados gerados durante esta pesquisa, bem como dos dados gerados no mestrado. Optei por apresentar primeiramente os dados do mestrado em função da ordem cronológica em que ocorreram as pesquisas.

O Quadro a seguir sumariza o levantamento de dados sobre as crianças e os adolescentes da pesquisa, tanto os que frequentavam a E.M.M.P., na época do mestrado, entre novembro de 2005 e junho de 2006, quanto os frequentadores do Projeto do Coletivo da Cidade entre 2011 e 2012.

Quadro 4.4 – Adolescentes e pré-adolescentes em situação de risco

| Contexto | Nº de crianças/ adolescentes | Sexo | | Faixa Etária |
|--------------------|---------------------------------|------|----|--------------|
| | | F | M | |
| E.M.M.P. | 05 | 03 | 02 | 13 a 16 anos |
| Coletivo da Cidade | 10 | 08 | 02 | 9 a 11 anos |

Conforme apresentado no Quadro 4.4, durante o mestrado, foram entrevistados cinco adolescentes entre 13 e 16 anos que viviam em situação de rua e frequentavam a E.M.M.P. Dentre eles, três meninas e dois meninos. No Coletivo da Cidade, durante o doutorado, trabalhei com dez pré-adolescentes em um grupo focal, com idade entre 9 e 11 anos, sendo oito meninas e dois meninos. É sobre os relatos e os participantes da pesquisa que é dedicada a próxima seção.

4.5 Os atores²² e seus relatos

As primeiras apresentações, a que chamei de “narrativas”, resultam de minhas anotações em diário de campo, assim como das gravações de entrevistas narrativas que obtive junto aos adolescentes da E.M.M.P. durante o mestrado. Em seguida, apresento as narrativas colhidas no Coletivo da Cidade.

4.5.1 As narrativas da E.M.M.P

O primeiro relato foi colhido durante entrevista realizada em março de 2006, com a menor Cláudia, de 16 anos. A jovem, que estava grávida e vivia nas ruas, falou com espontaneidade e deixou fluir com naturalidade os fatos de sua vida. Relatou como era sua vida em ‘família’, sua convivência com os pais (principalmente com a mãe), como chegou até as ruas, como foi levada à E.M.M.P. e desabafou sua desesperança em reencontrar a mãe.

A adolescente estava em sua segunda gravidez, visto que já tinha “uma filhinha de um ano e sete meses” que vivia com a avó paterna. Sua chegada às ruas deu-se em função da negligência dos pais, principalmente do alcoolismo da mãe, o que foi comentado por ela, várias vezes durante a entrevista, como se pode constatar mais adiante.

²² Nesta seção, os adolescentes são chamados de atores do ponto de vista do seu *status* social e das representações sociais de que são portadores, e não necessariamente da perspectiva do papel que eles desempenham em termos dos participantes da metafunção ideacional da LSF.

A entrevista com Bruno foi realizada em março de 2006, na E.M.M.P. O adolescente morava em um abrigo no Cruzeiro, cidade satélite próxima ao Plano Piloto. Com relativa timidez e dificuldades para falar sobre sua vida, o jovem contou que estava no abrigo e na Escola desde “pequeno”. A mãe morreu, no Piauí, quando ele tinha nove anos. O pai, alcoólatra, arranjou outra mulher. A “madrasta”, da qual o adolescente dizia não gostar, uma vez que “ela falava para a professora que ele usava drogas” e o “xingava demais”. Alguns irmãos moravam com a avó no Piauí, outros em São Sebastião (cidade satélite localizada na periferia do Distrito Federal). Ele deixou transparecer uma certa mágoa do pai, a quem se referiu como “xarope” (chato). Chegou a ser irônico em uma de suas falas quando se referiu ao trabalho e à vida do pai como uma “comemoração”. Parece que essa comemoração se referia à morte da mãe. O abrigo em que morava conduziu-o à E.M.M.P. para que ele pudesse estudar.

A entrevista com Alexandre (13 anos) também foi colhida em março de 2006, na E.M.M.P. O jovem era aluno novo da Escola. Muito tímido, falou de sua vida que ficou para trás e da vontade que tinha de ter uma vida melhor. Segundo o adolescente, a mãe sabia que ele estava na rua, mas nunca vinha buscá-lo. Conheceu a E.M.M.P. através de outros meninos que viviam na Rodoviária do Plano Piloto. Passava o dia na Escola e voltava para a Rodoviária no fim da tarde, onde passava a noite junto de outros meninos.

O relato de Paula (16 anos) foi colhido durante entrevista realizada em junho de 2006. A menor estava grávida de quatro meses, fato que só foi observado no decorrer da entrevista. Paula já foi moradora de rua (“quando eu tinha meus... sete anos, eu já conheci a rua”), não o era mais. Chegou a usar drogas e abortar um filho “por causa de tiner”. Sua chegada às ruas deu-se em função do abuso do padrasto, que tentava violentá-la sexualmente, levando-a a sair de casa. A menor contou que conheceu a E.M.M.P., mas não frequentava assiduamente. Chegou a ser presa por roubo. Segundo o depoimento da adolescente, as pessoas da escola a ajudaram a sair da vida das drogas e voltar a “ter uma convivência mais com a família...”. Nas ruas, Paula conheceu um rapaz que também usava drogas, e juntos resolveram mudar de vida. À época da pesquisa, os dois viviam juntos em uma “casinha alugada”, na cidade de Samambaia, localizada na periferia do Distrito Federal. A E.M.M.P. acompanhava a gravidez da adolescente-aluna, levando-a para fazer o pré-natal e os exames solicitados pelo médico. De acordo com a menor, sempre que possível, o companheiro a acompanhava nas consultas e nos exames também.

A entrevista de Érica (16 anos) também foi colhida em junho de 2006. A adolescente morava em Planaltina de Goiás, cidade próxima à Brasília. Devido a essa proximidade, a maioria dos fatos narrados pela menor aconteceu no Distrito Federal. No decorrer da entrevista, Érica teve dificuldades em se expressar espontaneamente, sendo necessário, então, que eu fizesse algumas perguntas, às quais respondeu tranquilamente, chegando a descontraí-la e a narrar fatos sobre sua vida nas ruas. Conforme seu depoimento, a adolescente era levada às ruas pelo próprio pai para “vender balinha” em Brasília. Chegou a frequentar uma escola em Planaltina de Goiás, mas, como faltava muito às aulas, acabou perdendo a vaga (“Às vezes, eu ficava sem ir pra escola..., aí o diretor pegou e me expulsou da escola”). Nas ruas, Érica conheceu um “menino” que a levou para a E.M.M.P.

4.5.2 As entrevistas e os relatos do Coletivo da Cidade

Os relatos com as crianças e os adolescentes do Coletivo da Cidade foram obtidos entre junho e agosto de 2012. No início do trabalho com o grupo focal, procurei deixar as crianças e os adolescentes à vontade para falar e escrever sobre suas vidas em casa, na escola e no Coletivo da Cidade. Alguns deles ainda questionavam porque estavam fazendo parte daquele grupo focal, uma vez que não entendiam o propósito do trabalho.

Iniciamos as seções com o objetivo de trabalhar a questão do letramento como prática social, mais especificamente de habilidades e conhecimentos de leitura e de escrita, estabelecendo entre essas habilidades e esses conhecimentos, os valores e as práticas sociais, uma vez que, após aplicação de um teste diagnóstico pela equipe pedagógica do Projeto, observou-se uma grande dificuldade nessa área pelos atores envolvidos.²³ A primeira atividade aplicada teve como tema “Contando um pouco sobre mim”. A partir dessa atividade, que foi escrita, os participantes contavam sobre suas vidas em casa e na escola regular.

Stéfanie tem onze anos e mora com a mãe e o padrasto. Ela relata que tem oito irmãos, mas mora com apenas cinco deles. Está frequentando a 4ª série/5º ano em uma escola pública da

²³ De acordo com Kleiman (1995: 18-19), “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos [...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita”.

Cidade Estrutural. Apesar de ser muito inquieta, Stéfanie relata que vê a escola com muito carinho e que tem muito respeito pela professora. A adolescente apresenta uma certa resistência às atividades do grupo focal e dificuldades de relacionamento com os outros participantes. Em um dos dias das atividades, a menina se arrastou pela sala onde era realizada uma atividade de leitura e só se levantou quando conseguiu percorrer em volta de todas as mesas.

Diana também tem onze anos e está cursando a 4ª série/5º ano em uma escola pública da Cidade Estrutural. A adolescente revela que mora com a mãe e o padrasto e que tem um irmão. Para ela a escola é “grande, bonita e muito elegante, com parquinho e banheiro, muito chique, com uma água muito boa e bonita”. A mãe de Diana me revelou que a menina ia bem na escola até o dia em que o pai saiu de casa e não a procurou mais. A partir desse dia, a situação na escola começou a apresentar queda no rendimento e comprometimento na aprendizagem.

Nina tem dez anos e é uma criança aparentemente tranquila. Ela revelou que mora com o pai, a mãe e a irmã. Está matriculada em uma escola pública da Cidade Estrutural, cursando a 4ª série/5º ano do ensino fundamental. Ela acha a escola legal e bonita. Começou a frequentar o grupo focal e sempre estava presente e animada para fazer as atividades propostas e participar das entrevistas, mas a partir do mês de agosto mudou-se para o Estado de Goiás.

Luciana tem dez anos e mora com o pai e a madrasta. Tem quatro irmãos. Está matriculada na 4ª série/5º ano de uma escola pública na Cidade Estrutural. De acordo com sua avaliação, a escola é “normal, diretora legal, sala de aula legal, uma professora legal”. Luciana é muito falante e gosta de contar fatos ocorridos tanto em casa como na escola. Em algumas conversas, ela relatou que costuma apanhar do pai.

Cristiane também tem dez anos e frequenta a 4ª série/5º ano de uma escola pública da Cidade Estrutural. Ela mora com o pai, uma tia e um tio. Revela que tem seis irmãos. Para ela, a escola é boa. No início, a menina apresentava muito resistência em participar do grupo focal, mas aos poucos foi se adaptando. Ela apresenta muita dificuldade na escrita e na leitura.

Emanuele é a mais nova das participantes do grupo focal, tem apenas nove anos. Mora com o pai e a mãe e tem um irmão. Ela está matriculada na 3ª série/4º ano em uma escola pública da Cidade Estrutural. Para ela, a escola é “grande, bonita e com uma lanchonete bonita”. Aparentemente é uma criança tranquila, o pai sempre comparece às reuniões, mas apresenta muita dificuldade de aprendizagem.

Júlia tem dez anos, mora com o pai e a mãe e tem uma irmã. Está matriculada em uma escola pública da Cidade Estrutural, na 4ª série/5º ano. Quando perguntada sobre a escola, a menina respondeu: “sem barulho, sem briga, só no recreio tem muito barulho, gosto muito da minha escola”.

Gisele tem dez anos e está matriculada na 4ª série/5º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Cidade Estrutural. Mora com a mãe os três irmãos. Ela vê a escola com muita alegria e acha muito legal.

Breno também tem dez anos e está matriculado na 4ª série/5º ano do ensino fundamental em uma escola pública da Cidade Estrutural. Ele mora com o pai, a mãe e uma irmã. O menino relata que possui mais um irmão, mas não revelou onde mora. Para ele a escola é bonita. Breno apresenta muita dificuldade de aprendizagem na escrita e na leitura.

Vinícius foi um dos últimos participantes a se integrar ao grupo focal, pois tem muita dificuldade de relacionamento. Ele tem onze anos e está matriculado na 3ª série/4º ano em uma escola pública da Cidade Estrutural. Mora com a mãe e o pai e possui um irmão. Vinícius é um menino carinhoso e muito sentimental. Muitas vezes teve de sair da sala onde desenvolvíamos o trabalho com o grupo focal, porque se chateava com o comentário feito por algum/a colega. Ele apresenta muita dificuldade de aprendizagem.

4.6 Verticalização comparativa de dados

Os dados coletados em documentos legais serão verticalizados para análise comparativa com os dados gerados durante o mestrado e com as entrevistas do grupo focal. O objetivo dessa verticalização comparativa é, como já observado anteriormente, traçar um paralelo entre as análises obtidas em narrativas de crianças e adolescentes colhidas e já estudadas durante o Mestrado com os novos dados.

Através dessa análise, objetiva-se, ainda, nesta pesquisa, apontar caminhos norteadores através da língua como prática social (discurso) que permitam mitigar ou, em condições propícias, transformar práticas discursivas que amenizem ou revertam a situação de risco em que se encontram adolescentes brasileiros/brasileiras na atualidade e investigar as práticas de inclusão de alunos em situação de rua/risco no sistema educacional brasileiro, mais precisamente no sistema público do Distrito Federal.

4.6.1 Abordagem comparativa

Utilizo como método de procedimento de análise na verticalização dos dados a abordagem comparativa, que consiste em investigar coisas ou fatos e explicá-los segundo suas semelhanças e suas diferenças. Geralmente o método comparativo aborda duas séries de natureza análoga tomadas de meios sociais ou de outra área do saber, a fim de detectar o que é comum a ambos. Ainda, conforme Lakatos e Marconi (1995), esse tipo de abordagem permite analisar dados concretos, deduzindo dos mesmos os elementos constantes, abstratos e gerais.

A abordagem comparativa, segundo Gil (2002), é muito utilizada em pesquisas no campo das ciências sociais, possibilitando comparar e ressaltar diferenças e similaridades, consistindo em levantar dados e informações embasados em bibliografia especializada sobre conceitos teóricos e em documentos que relatam um caso específico. No âmbito deste estudo, o objetivo dessa abordagem se justifica pela necessidade de comparar os dados encontrados nos documentos oficiais e textos midiáticos, que relatam os direitos de crianças e adolescentes, em relação aos dados gerados em narrativas de adolescentes em situação de risco.

Ressalte-se que, na análise comparativa dos dados linguísticos, utilizo as abordagens metodológicas da ADC e da LSF. É sobre esses métodos de análise que tratarei na próxima seção.

4.7 Métodos de Análise dos Dados

Como se trata de um estudo crítico, os métodos utilizados na análise de dados seguem os pressupostos da Análise de Discurso Crítica e da Linguística Sistêmico-Funcional, já que as duas vertentes apresentam ferramentas que propiciam o mapeamento dos aspectos sociais semióticos e não-semióticos. O programa *WordSmith Tools v.5.0* (SCOTT, 2010) é utilizado como uma ferramenta de análise para mapeamento de dados linguísticos que são analisados com o suporte das duas teorias supracitadas, ou seja, ADC e LSF. A seguir, discorro sobre a abordagem teórico-metodológica de cada uma dessas duas correntes.

4.7.1 Abordagem teórico-metodológica da ADC

Segundo Ramalho (2008: 136), “a proposta teórico- metodológica da ADC oferece ferramentas analíticas para o pesquisador mapear conexões entre aspectos sociais *semióticos* e *não semióticos*, tendo em vista dois objetivos principais”. Esses objetivos, de acordo com a autora, referem-se à investigação de “mecanismos causais discursivos e seus efeitos potencialmente ideológicos” e à reflexão “sobre possíveis maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas por sentidos de textos”.

Chouliaraki e Fairclough (1999) sugerem um arcabouço teórico-metodológico, baseado no modelo de ‘crítica explanatória’ sugerida por Bhaskar (1986), que dá uma visão geral do que se fazer em ADC. Tal arcabouço é apresentado no Quadro 4.5 a seguir.

Quadro 4.5 - Arcabouço Teórico-Metodológico da ADC

| |
|--|
| 1. Um problema (Percepção de um problema social com aspectos semióticos) |
| 2. Obstáculos para serem superados |
| (a) análise da conjuntura |
| (b) análise da prática particular |
| (i) práticas relevantes |
| (ii) relações do discurso com outros momentos da prática |
| - discurso como parte da atividade |
| - discurso e reflexividade |
| (c) análise do discurso |
| (i) análise estrutural: a ordem do discurso |
| (ii) análise interacional |
| - análise interdiscursiva |
| - análise linguística e semiótica |
| 3. Função do problema na prática |
| 4. Possíveis maneiras de superar os obstáculos |
| 5. Reflexão sobre a análise |

Baseado em Chouliaraki & Fairclough (1999: 60); Fairclough (2003a: 209-210).

Segundo os autores, a Análise de Discurso Crítica começa na percepção de um *problema* relacionado ao discurso em alguma parte da vida social (etapa1). Esse problema pode estar nas atividades da prática social – na prática em si – ou na construção reflexiva da prática social (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999: 60)²⁴.

²⁴ Tradução livre de: CDA begins from some perception of a discourse-related problem in some part of social life.

Para superar os obstáculos que surgem no enfrentamento do problema (etapa 2), Chouliaraki e Fairclough sugerem três tipos de análise: *análise da conjuntura*, *análise da prática particular da qual o discurso em foco é um momento* e *análise do discurso*. De acordo com os autores, o objetivo é compreender obstáculos estruturais para a mudança e a natureza da conjuntura, assim como a relação entre o discurso e outros momentos da prática social podem ser exemplos de questionamentos. Eles ainda sugerem que a seleção e a articulação de gêneros e discursos também podem ser um obstáculo.

O objetivo da etapa 3, *função do problema na prática*, é perceber como o aspecto problemático do discurso em foco tem uma função particular na prática. Na proposta de crítica explanatória de Bhaskar esse estágio marca a passagem do que “é” para o que “deveria ser”, ou seja, a mudança da explicação “do que é” sobre a prática que leva a um problema, para uma avaliação da prática em termos de seus resultados problemáticos (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999: 65).

As *possíveis maneiras de superar os obstáculos* (etapa 4) também fazem parte da mudança do que “é” para o que “deveria ser”. O objetivo dessa etapa é discernir possíveis recursos para essa mudança. O foco aqui está relacionado aos aspectos de incompletude das estruturas, isto é, na diversidade de conjunturas, suas lacunas e contradições.

Como a pesquisa social crítica deve ser reflexiva, então uma parte de qualquer análise deve ser a reflexão da posição de que é feita (CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999: 66). É importante destacar nesta etapa, *reflexão sobre a análise* (etapa 5), a relação entre a prática teórica do analista e as práticas que ele analisa.

Segundo os autores, devido a sua complexidade, esse arcabouço poderá ser simplificado, dependendo dos objetivos do analista. Os passos sugeridos por Chouliaraki e Fairclough (1999: 60) são esquematizados e adaptados a esta pesquisa conforme o esquema do Quadro 4.6:

Quadro 4.6 – Arcabouço Teórico-Metodológico da ADC adaptado a esta tese

| | |
|---|---|
| 1. Um problema (Percepção de um problema social com aspectos semióticos) | Como as representações linguístico-discursivas sobre crianças e adolescentes (principalmente dos que vivem em situação de pobreza), presentes na lei brasileira de proteção à infância e de diretrizes da educação, garantem a inclusão desses jovens no sistema educacional. |
| <p>2. Obstáculos para serem superados</p> <p>(a) análise da conjuntura</p> <p>(b) análise da prática particular</p> <p>(i) práticas relevantes</p> <p>(ii) relações do discurso com outros momentos da prática</p> <p>- discurso como parte da atividade</p> <p>- discurso e reflexividade</p> <p>(c) análise do discurso</p> <p>(i) análise estrutural: a ordem do discurso</p> <p>(ii) análise interacional</p> <p>- análise interdiscursiva</p> <p>- análise linguística e semiótica</p> | <p>(a) Analisar a conjuntura em que foram promulgadas as leis sobre os direitos das crianças e adolescentes no Brasil.</p> <p>(b) Analisar a situação de inclusão de crianças e adolescentes em situação de risco no sistema educacional brasileiro.</p> <p>(i) Relacionar os discursos institucionalizados aos discursos dos adolescentes que vivem em situação de risco.</p> <p>(c) Analisar o discurso legal.</p> <p>(i) Ordem do discurso legal</p> <p>(ii) Análise da representação de crianças e adolescentes em situação de risco no Brasil, embasada em categorias da ADC e da LSF.</p> |
| 3. Função do problema na prática | Investigar em que medida representações linguístico-discursivas, presentes em leis do Brasil, contribuem como formas de políticas públicas para diminuir a desigualdade social entre crianças e adolescentes. |
| 4. Possíveis maneiras de superar os obstáculos | Apontar caminhos norteadores através da língua como prática social (discurso) que permitam mitigar ou, em condições propícias, transformar práticas discursivas que amenizem ou revertam a situação de risco em que se encontram adolescentes brasileiros/brasileiras na atualidade. |
| 5. Reflexão sobre a análise | Identificar e descrever, mediante a análise das representações linguístico-discursivas, práticas de inclusão de alunos em situação de rua/risco no sistema educacional brasileiro, mais precisamente no sistema público do Distrito Federal. |

Para Fairclough (2003), a contribuição da pesquisa social crítica está em procurar compreender melhor como são produzidos, pelas sociedades, tantos efeitos benéficos como maléficos, e como os efeitos maléficos podem ser mitigados, ou até mesmo eliminados. Segundo o autor, a pesquisa social crítica começa com questionamentos a respeito de como as sociedades podem prover algumas pessoas com tantos recursos e possibilidades para enriquecer e satisfazer vidas, e como, por outro lado, elas negam a outras esses recursos e possibilidades. Outro questionamento, dentro da proposta teórica faircloughiana, concerne ao problema de como as sociedades em geral podem produzir pobreza, privação, miséria e insegurança na vida das pessoas. Uma das preocupações do autor volta-se para as possibilidades existentes para operar mudanças sociais que reduzam esses problemas e acentuem a qualidade de vida dos seres humanos (MOREIRA, 2007).

A Análise de Discurso Crítica, como proposta teórico-metodológica, insere-se num campo de estudo em que pesquisadores buscam investigar o envolvimento da linguagem na vida social, cujo sistema aberto é formado por práticas. Assim, objetiva reunir com sucesso a Ciência Social Crítica e a Linguística – mais especificamente a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) – demandando uma contribuição fundamental que se revela na tentativa de estabelecer um modelo analítico que deslinde as relações de poder. É sobre os pressupostos da LSF que tratarei a seguir.

4.7.2 Abordagem teórico-metodológica da LSF

A Gramática Funcional provê as ferramentas linguísticas para mapear e codificar os significados no sistema léxico-gramatical de uma língua. De acordo com Bárbara & Macedo (2009: 95), a Linguística Sistêmico-Funcional “permite descrever a língua e a linguagem em toda sua amplitude de forma e significado”. Portanto, o propósito da terminologia funcional é prover os meios para a interpretação da estrutura gramatical, de modo a relacionar qualquer exemplo ao sistema da língua.

Uma maneira de entender uma sociedade é analisar os textos por ela produzidos porque é pela linguagem que o indivíduo revela seus valores e suas representações. Não basta, no entanto, analisar aleatoriamente este ou aquele elemento que chame atenção. A LSF oferece um instrumento que permite investigá-la a partir da função para a qual está sendo produzida tendo em vista quem a produz e para quem, quando, onde, e como a produz. (BÁRBARA & MACEDO, 2009: 95)

A LSF permite ao linguista avaliar os significados em seus termos potenciais a partir das análises das escolhas de significados feitas para a construção de um texto em um contexto particular. Ou seja, podemos analisar o porquê da escolha desse e não daquele significado, bem como as possibilidades lexicais e estruturais de uma dada enunciação em um dado contexto.

Como já explicitado no Capítulo 3, o principal aspecto da perspectiva sistêmico-funcional é a premissa de que em nossas práticas comunicativas a linguagem desempenha simultaneamente três metafunções básicas: a produção de significados ideacionais, interpessoais e textuais. Os significados ideacionais representam nossa experiência de mundo na linguagem, uma vez sempre falamos sobre alguma coisa ou sobre alguém fazendo alguma coisa. Os significados interpessoais correspondem às relações sociais estabelecidas entre os interactantes e às atitudes expressas por eles na linguagem, visto que estamos sempre expressando atitudes e desempenhando papéis ao usar a língua. E os significados textuais servem para organizarmos nossa informação enquanto mensagem, já que estamos sempre estruturando nosso dizer em forma de textos coerentes.

Trata-se de uma teoria estruturada de uma forma que permite mostrar, sistematicamente, por meio da linguagem, características vivas da sociedade ao se fazer a análise dos textos produzidos pelos seus participantes, desde textos informais de falantes anônimos a textos institucionais, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais. É uma teoria que utiliza um método detalhado de análise de texto em contexto, que permite explicar, com um alto grau de objetividade, como os indivíduos usam a língua e como a linguagem é estruturada em seus diferentes usos para produzir significado. Por trás desse pressuposto está uma teoria probabilística da linguagem (HALLIDAY, 1991a; 1991b, *apud* BÁRBARA & MACEDO, 2009: 95).

As ferramentas da Linguística Sistêmico-Funcional serão utilizadas, nesta pesquisa, como método de análise da dimensão interior da linguagem, a partir do estudo da relação entre os processos de transitividade (Gramática da Experiência) e outros elementos e aspectos da vida social.

4.8 Uso da tecnologia: o programa *WordSmith Tools*

De acordo com Halliday & Matthiessen (2004: 35), o uso da tecnologia permite que uma maior quantidade de dados seja analisada, mostrando diferentes facetas da língua e seus usos em diferentes registros.

Computerized parsing and pattern-matching is now reaching the point where quantitative studies can be undertaken of a number of primary systems in the grammar, using samples large enough to permit comparison among different registers (where it seems likely that probabilities may be systematically reset)²⁵.

Denzin e Lincoln (2006: 37) também ressaltam a importância da utilização de “métodos de controle de dados” e de “modelos de análise auxiliados por recursos computacionais”. Segundo os autores, esses recursos podem ter uma boa utilidade quando o pesquisador depara com grandes volumes de materiais qualitativos.

O programa *WordSmith Tools* foi escrito por Mike Scott e publicado pela *Oxford University Press*. É definido por Berber Sardinha (2010: 6) como “um conjunto de programas integrados (‘suíte’) destinado à análise linguística. Mais especificamente, esse *software* permite fazer análises baseadas na frequência e na co-ocorrência de palavras em corpora”.

O programa coloca à disposição do analista uma série de recursos que, bem usados, são extremamente úteis e poderosos na análise de vários aspectos da linguagem, como a composição lexical, a temática de textos selecionados e a organização retórica e composicional de gêneros discursivos. (BEBER SARDINHA, 2004: 86)

As três ferramentas principais do programa são: *Wordlist*, *Concordance* e *KeyWords*. A *Wordlist* é responsável pela realização de listas com todas as palavras utilizadas nos textos selecionados, organizando-os por ordem alfabética e também por frequência. Ao mesmo tempo, a ferramenta oferece um quadro geral do corpus, dando o total de palavras, total de palavras diferentes, total de orações em cada arquivo e em todos os textos selecionados. Outra possibilidade de aplicação é a comparação de uma ou mais listas, gerando listas de consistência. (BERBER SARDINHA, 2010: 8)

A ferramenta *Concord* oferece concordâncias, ou seja, trechos dos textos selecionados em que ocorre uma determinada palavra, denominada nóculo (*node word* ou *search word*). Além disso, é possível ver os colocados, aquelas palavras que frequentemente ocorrem no nóculo. A *Keywords* seleciona palavras mais e menos frequentes em uma lista de palavras de um

²⁵ Tradução livre: Análise computadorizada e de correspondência de amostras estão agora atingindo o ponto dos estudos quantitativos, pois podem ser realizadas em uma série de sistemas primários na gramática, utilizando amostras grandes o suficiente para permitir a comparação entre os diferentes registros (onde as probabilidades podem ser sistematicamente estabelecidas).

determinado *corpus*, em relação a um *corpus* de referência. Calcula também as palavras-chave. (BERBER SARDINHA, 2010: 8)

O programa *WordSmith Tools* é utilizado, no âmbito desta pesquisa, como um recurso auxiliar na análise da ocorrência dos processos e sua interligação com os participantes e circunstâncias envolvidas nos textos do *corpus* documental.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como nesta pesquisa o foco é estudar as representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco/exclusão social, principalmente, as representações que lhes garantam o direito de inclusão no sistema educacional, escolhi a metodologia qualitativa, já que esse tipo de abordagem me permite interpretar a realidade de um fato social e, em condições propícias, apontar práticas transformadoras que afastem o estigma da desigualdade presente no contexto brasileiro. Por outro lado, a triangulação dos dados e as várias práticas interpretativas interligadas permitiram, até o momento, alcançar uma visão mais objetiva do problema investigado.

Enquanto a Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional me permitem tratar as representações linguístico-discursivas a partir de uma perspectiva social, a verticalização comparativa dos dados constitui um caminho que me garante a reflexividade em termos das pesquisas levadas a cabo até o momento.

CAPÍTULO 5

OS DOCUMENTOS OFICIAIS E A REPRESENTAÇÃO DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

“Todas as palavras têm o ‘sabor’ de uma profissão, um gênero, uma tendência, um partido, um trabalho, uma pessoa, um grupo etário, o dia e hora. Cada palavra tem o gosto do contexto e contextos em que vive sua vida carregada socialmente”.

(BAKHTIN, 1935/1981: 293)

Este capítulo tem como objetivo investigar em que medida representações linguístico-discursivas presentes em leis brasileiras contribuem como formas de políticas públicas para diminuir a desigualdade social entre crianças e adolescentes, bem como para inseri-los no sistema educacional brasileiro. Para tanto, foi feita uma seleção de textos legais que compõem a cadeia de gêneros discursivos sobre a questão da inclusão social e educacional de crianças e adolescentes. Nessa perspectiva, apresento a análise dos gêneros documentos oficiais com o objetivo de apontar como o discurso sobre os direitos de crianças e adolescentes atua em termos de ação, representação e identificação (gêneros, discursos e estilos). A primeira seção é dedicada ao estudo da cadeia de gêneros discursivos em ação. Para tanto, analiso a estrutura composicional da Lei 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - e da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) -, bem como a intertextualidade e a interdiscursividade presentes nas leis. Na segunda seção, discuto sobre a representação dos direitos das crianças e dos adolescentes nos documentos oficiais através do uso das ferramentas do *WordSmith Tools v. 5.0* (SCOTT, 2010), da análise mais detalhada dos processos, participantes e circunstâncias, bem como da análise da representação dos atores sociais presentes no Estatuto e na LDB. Na terceira seção, abordo o significado identificacional analisando a modalidade presente no ECA.

5.1 Cadeia de gêneros na inclusão de crianças e adolescentes: os documentos legais em ação

A análise do significado acional é de suma importância para se compreender como os gêneros podem funcionar como formas de atividades discursivas (ação social) socialmente estabilizadas que se podem prestar aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, visto que são a nossa forma de inserção, ação e controle social (FAIRCLOUGH, 2003).

Os documentos escolhidos para análise, nesta seção, estão divididos em duas fases: os antecedentes para a inclusão, anteriores, inclusive, à promulgação do ECA: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 e a Convenção sobre os Direitos da Criança; e, na rota da inclusão, a partir da promulgação, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Declaração de Estocolmo e o Plano decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes. Vale ressaltar que a escolha destes documentos para análise se deu em função da perspectiva *dialógica* de Bakhtin (1992) no que diz respeito à *corrente* ou *cadeia de textos*, o que equivale à perspectiva fairclougheana da cadeia de gêneros discursivos que privilegiam o espaço das ordens do discurso das leis de proteção à infância e de diretrizes da educação. Assim, cada texto é precedido por/responde textos/discursos anteriores e é seguido por outros textos/discursos. Nesse sentido, Bazerman (2011: 161) enfatiza:

Nossa recente e mais elevada consciência da construção social do conhecimento deve nos sensibilizar não somente para a multiplicidade de práticas representacionais potenciais, mas também para o fato de que cada prática representacional traz dinâmicas sociais encaixadas e consequências para a maneira como vivemos.

Os textos, portanto, fazem parte de um diálogo em andamento, como sugere Meurer (2005: 93), para quem, “além disso, por ser um dos elos de tal corrente, cada texto contém, explícita ou implicitamente, diferentes aspectos de intertextualidade porque reflete gêneros construídos anteriormente”, o que poderá ser apreciado a seguir.

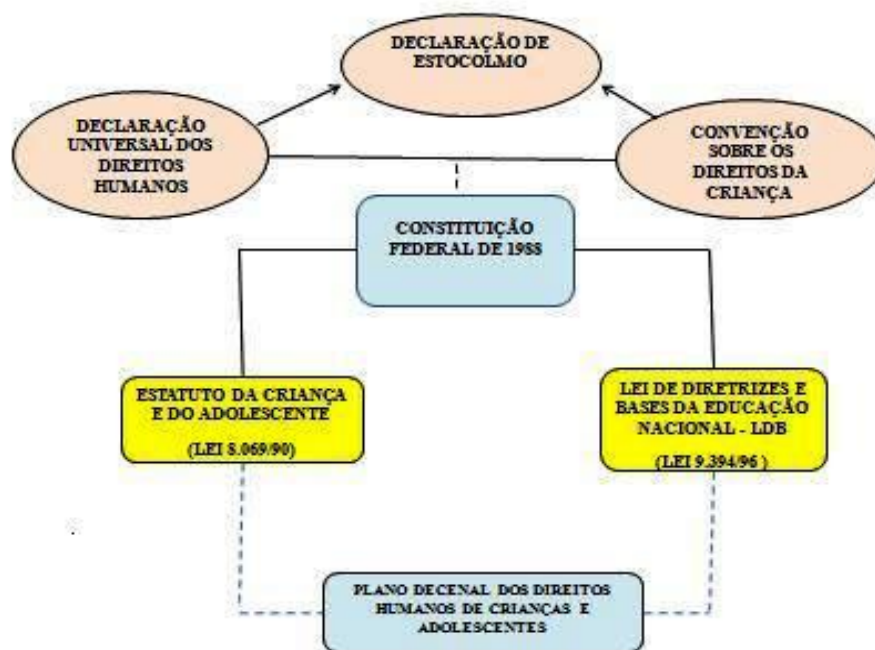


Figura 5.1 – Cadeia de Gêneros Discursivos – Direitos de Crianças e Adolescentes

A Figura 5.1, acima, ilustra a cadeia de gêneros documentais, analisada nesta pesquisa, e permite identificar sua construção para elencar os direitos de crianças e adolescentes até os incluir no sistema educacional brasileiro.

As sociedades modernas complexas envolvem a formação em rede de diferentes práticas sociais através de diferentes domínios ou campos da vida social, tais como a economia, a educação, bem como a vida familiar, que perpassam diferentes escalas da vida social (global, regional, nacional e local). Nessa perspectiva, os gêneros discursivos costumam envolver aspectos particulares do mundo que são representados diferentemente, o que nos permite identificar relações entre diferentes discursos, não apenas porque representam o mundo como ele é (ou melhor, como ele é visto), mas também porque são projetivos, imaginários, significando mundos possíveis e, em geral, diferentes do mundo real, sobretudo, quando inseridos em projetos de mudar o mundo em direções particulares.

Os textos são uma parte crucial dessas relações em rede – as ordens do discurso associadas com redes de práticas sociais especificam relações particulares em cadeias e tessituras entre tipos de textos (FAIRCLOUGH, 2003).

'Cadeias de gêneros' têm significação específica: são diferentes gêneros que se ligam com regularidade, envolvendo transformações sistemáticas de gênero em gênero. Cadeias de gêneros contribuem para a possibilidade de ações que transcendem diferenças no espaço e no tempo, unindo eventos sociais a práticas sociais diferentes, países diferentes, tempos diferentes, facilitando a capacidade reforçada para 'ação à distância' que tem sido considerada um traço definidor da 'globalização' contemporânea, e, dessa maneira, tem facilitado o exercício do poder²⁶. (FAIRCLOUGH, 2003: 31)

O Estatuto da Criança e do Adolescente, que integra uma cadeia genérica, foi criado a partir do que preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Constituição Federal de 1988 e inspirado nos direitos elencados na Convenção sobre os Direitos da Criança. De acordo com o texto da Apresentação da edição publicada no ano de 2005, pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos e pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação, do referido Estatuto:

A Assembleia Nacional Constituinte referendou duas Emendas Populares com mais de 1,5 milhão de assinaturas de adultos, crianças e adolescentes e inscreveu na Constituição Federal de 1988 o seu artigo 227, posteriormente regulamentado com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 13 de julho de 1990, influenciando radicalmente no destino da infância e adolescência no Brasil. (p.7).

As informações acima evocam o que se reconhece como 'gêneros de governança', termo cunhado por Fairclough (2003:32), para quem os gêneros são importantes para a sustentação da estrutura institucional da sociedade contemporânea – relações estruturais entre governo (local), comércio, universidades e mídia, entre outros. Assim, podemos pensar em tais instituições como elementos da engrenagem da sociedade de governança (Bjerke, 2000), e em tais gêneros como gêneros de governança. O termo 'governança' é utilizado em um sentido bastante amplo, ou seja, para qualquer atividade dentro de uma instituição ou organização direcionada para regular ou gerenciar uma ou outra (rede de) prática(s) social(ais).

Os gêneros de governança são caracterizados por propriedades específicas de recontextualização – a apropriação de elementos de uma prática social dentro de outra, colocando a primeira no contexto da última, e a transformando de maneira específica no processo (Bernstein, 1990; Chouliaraki e Fairclough, 1999). A 'recontextualização' é um conceito

²⁶ Tradução livre de: 'Genre chains' are of particular significance: these are different genres which are regularly linked together, involving systematic transformations from genre to genre. Genre chains contribute to the possibility of actions which transcend differences in space and time, linking together social events in different social practices, different countries, and different times, facilitating the enhanced capacity for 'action at a distance' which has been taken to be a defining feature of contemporary 'globalization', and therefore facilitating the exercise of power.

desenvolvido na sociologia da educação (Bernstein, 1990) que pode ser frutiferamente operacionalizado, trabalhado, dentro de discurso e na análise textual. Esses gêneros têm a propriedade de ligar diferentes escalas – conectando o local e o particular ao nacional/regional/global e geral. Isso indica que gêneros são importantes para sustentar não apenas as relações estruturais entre, por exemplo, o mundo acadêmico e o mundo dos negócios, mas também escalonar relações entre o local, o nacional, o regional e o global. Nesse sentido, mudanças de gênero são pertinentes para reestruturação e reescalamento da vida social no novo capitalismo. Isso pode também ser observado na construção das leis que regulamentam o direito de crianças e adolescentes.

O Estatuto, que é um gênero de governança nacional, foi criado a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Convenção dos Direitos das Crianças, que são gêneros de governança globais, bem como a partir da Constituição Federal de 1988, que é também um gênero de governança nacional. Um gênero, dentro da cadeia, entra, caracteristicamente, em relações tanto 'retrospectiva' como 'prospectivamente' com gêneros que o 'precedem' e 'seguem', sendo assim, pode-se observar como os documentos legais dialogam entre si na sustentação das relações de poder que se estabelecem na efetivação dos direitos das crianças e dos adolescentes. A seguir, buscar-se-á discutir a estrutura composicional dos gêneros e a intertextualidade que se estabelece entre eles.

5.1.1 A estrutura composicional dos documentos oficiais

Nos textos em análise, que se situam em uma cadeia de gêneros discursivos da ordem jurídica, temos, além da atividade legislativa, relações entre legisladores e os atores sociais responsáveis pela garantia e aplicação dos direitos das crianças e dos adolescentes, as próprias crianças e os próprios adolescentes, assim como as tecnologias de divulgação das leis, através da impressão em documentos escritos que circulam na sociedade e na internet, por meio de portais governamentais e outros.

Os gêneros discursivos são modos relativamente estáveis de agir e de se relacionar em práticas sociais e envolvem diretamente atividade, pessoas e linguagem. Fairclough (2003a:70) sugere perguntas que podem ser utilizadas na análise da estrutura genérica, entre elas: “*O texto se situa em uma cadeia de gêneros? Que gêneros o texto articula (em termos de atividade, relações*

sociais, tecnologias de comunicação)?”. O que o autor sugere é que, em termos de macroanálise, tanto social quanto textual, o importante é identificar a atividade em que se dá a produção e circulação de um dado gênero, bem como as relações sociais envolvidas nas atividades, além das tecnologias de comunicação utilizadas.

Analisaremos, nesta seção, a estrutura composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Trata-se de verificar os elementos que compõem os dois documentos, já que ambos fazem parte da cadeia de gêneros discursivos da ordem jurídica, que têm como objetivo a inclusão de crianças e adolescentes. Trata-se de Leis Ordinárias de âmbito nacional. Como apoio às análises linguístico-discursivas desses dois documentos, utilizo os demais documentos da cadeia de gêneros discursivos escolhidos para estudo nesta pesquisa.

Chouliaraki & Fairclough (1999: 144) reconhecem nos gêneros discursivos “um mecanismo articulatório que controla o que pode ser usado e em que ordem, incluindo configuração e ordenação de discursos”. No Brasil, foi criada, em 26 de fevereiro de 1998, a Lei Complementar Nº 95 que dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos. Além disso, desde 1991, já existe o Manual de Redação da Presidência da República, revisado e reeditado em 2002, que também tem como objetivo apresentar as normas de redação de atos e comunicações oficiais. Apesar de ter sido criado antes da LC 95/98 e do Manual de Redação da Presidência da República, o ECA apresenta em sua estrutura aspectos evidenciados nos referidos documentos.

De acordo com o Manual de Redação da Presidência da República (2002: 93), “a lei ordinária é um ato normativo primário e contém, em regra, normas gerais e abstratas”. Ainda, segundo o referido documento, embora as leis sejam definidas, normalmente, pela generalidade e abstração (“*lei material*”), elas contêm, não raramente, normas singulares (“*lei formal*” ou “*ato normativo de efeitos concretos*”).

Ao tratar da estrutura genérica, o Manual de Redação enfatiza que a lei é composta por dois elementos básicos: a *ordem legislativa* e a *matéria legislada*. “A *ordem legislativa* compreende a *parte preliminar* e o *fecho* da lei; a *matéria legislada* diz respeito ao texto ou corpo da lei” (p. 93). Em relação às partes básicas que compõem a lei, o referido Manual apresenta a seguinte divisão:

a) A parte *preliminar*, com a epígrafe, a ementa, o preâmbulo, o enunciado do objeto e a indicação do âmbito de aplicação das disposições normativas;

b) A parte *normativa*, com as normas que regulam o objeto definido na parte preliminar;

c) A parte *final*, com as disposições sobre medidas necessárias à implementação das normas constantes da parte normativa, as disposições transitórias, se for o caso, a cláusula de vigência e a cláusula de revogação, quando couber. (p. 93)

Observemos a estrutura da Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - e da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Quadro 5.1 – Estrutura Composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente – Livro I

| Livro I – Parte Geral | | | | | | |
|--|--|--|------------------------|----------------|---------|---------|
| Título I | Capítulo | Seção | Subseção | Artigos | | |
| Das Disposições Preliminares | --- | --- | --- | 1º a 6º | | |
| Título II | Capítulo | Seção | Subseção | Artigos | | |
| Dos Direitos Fundamentais | I – Do Direito à Vida e à Saúde | --- | --- | 7º a 14 | | |
| | II – Do Direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade | --- | --- | 15 a 18 | | |
| | III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária | I – Disposições Gerais | --- | --- | 19 a 24 | |
| | | II – Da Família Natural | --- | --- | 25 a 27 | |
| | | III – Da Família Substituta | I – Disposições Gerais | --- | --- | 28 a 32 |
| | | | II – Da Guarda | --- | --- | 33 a 35 |
| | III – Da Tutela | | --- | --- | 36 a 38 | |
| | IV – Da Adoção | --- | --- | 39 a 52 | | |
| IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer | --- | --- | --- | 53 a 59 | | |
| V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho | --- | --- | --- | 60 a 69 | | |
| Título III | Capítulo | Seção | Subseção | Artigos | | |
| Da Prevenção | I – Disposições Gerais | --- | --- | 70 a 73 | | |
| | II – Da Prevenção Especial | I – Da Informação, Cultura, Lazer, Esportes, Diversões e Espetáculos | --- | --- | 74 a 80 | |
| | | II – Dos Produtos e Serviços | --- | --- | 81 e 82 | |
| | | III – Da Autorização para Viajar | --- | --- | 83 a 85 | |

O Quadro 5.1 mostra a estrutura composicional do Livro I do Estatuto da Criança e do Adolescente. Trata-se da Parte Geral da referida lei, que está subdividida em Títulos I, II e III, os quais apresentam as Disposições Preliminares, os Direitos Fundamentais e a Prevenção. Conforme dispõe o Manual de Redação, pode-se observar que a Parte Geral é composta, portanto, pela parte preliminar (Título I), bem como por uma parte normativa (Títulos II e III).

No Título I, Disposições Preliminares, que compreende os Artigos 1º ao 6º, observa-se a caracterização da criança e do adolescente, a segurança dos direitos fundamentais e da proteção integral, a apresentação dos responsáveis pela garantia dos direitos fundamentais e, ainda, “a condição peculiar da criança e do adolescente como pessoas em desenvolvimento” (Art. 6º do ECA). Esse Título é composto por seis artigos.

No Título II, que é composto por sessenta e dois artigos, a temática é sobre os Direitos Fundamentais: o direito à vida e à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária, à educação, à cultura, ao esporte, ao lazer, à profissionalização e à proteção no trabalho. Já no Título III, o tema é a prevenção contra a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente. Contudo, observa-se que esse Título é bem sucinto, pois é composto por apenas quinze artigos.

Observamos, pelos temas destacados, que a informação que o legislador deseja destacar, nos Títulos da Parte Geral, é que a criança e o adolescente são detentores de direitos sociais. Eles são tratados, nesses artigos, como ‘pessoas em desenvolvimento’ e, por isso, merecedores de tratamento especial pela família, pela sociedade e pelo Estado. Analisemos, a seguir, o Livro II – Parte Especial do ECA.

**Quadro 5.2 – Estrutura Composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente – Livro II
(Adaptado de Martins, 2012)**

| Livro II – Parte Especial | | | | |
|---|---|--|----------------|-----------|
| Título I | Capítulo | Seção | Artigos | |
| Da Política de Atendimento | I – Disposições Gerais | --- | 86 a 89 | |
| | II – Das Entidades de Atendimento | I – Disposições Gerais | 90 a 94 | |
| | | II – Da Fiscalização das Entidades | 95 a 97 | |
| Título II | Capítulo | Seção | Artigos | |
| Das Medidas de Proteção | I – Disposições Gerais | --- | 98 | |
| | II – Das Medidas Específicas de Proteção | | 99 a 102 | |
| Título III | Capítulo | Seção | Artigos | |
| Da Prática do Ato Infracional | I – Disposições Gerais | --- | 103 a 105 | |
| | II – Dos Direitos Individuais | --- | 106 a 109 | |
| | III – Das Garantias Processuais | --- | 110 a 111 | |
| | IV – Das Medidas Socioeducativas | I – Disposições Gerais | | 112 a 114 |
| | | II – Da Advertência | | 115 |
| | | III – Da Obrigação de Reparar o Dano | | 116 |
| | | IV – Da Prestação de Serviços à Comunidade | | 117 |
| | | V – Da Liberdade Assistida | | 118 e 119 |
| | VI – Do Regime de Semiliberdade | | 120 | |
| VII – Da Internação | | 121 a 125 | | |
| V – Da Remissão | --- | 126 a 128 | | |
| Título IV | Capítulo | Seção | Artigos | |
| Das Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsável | --- | --- | 129 a 130 | |
| Título V | Capítulo | Seção | Artigos | |
| Do Conselho Tutelar | I – Disposições Gerais | --- | 131 a 135 | |
| | II – Das Atribuições do Conselho | --- | 136 e 137 | |
| | III – Da Competência | --- | 138 | |
| | IV – Da Escolha dos Conselheiros | --- | 139 | |
| | V – Dos Impedimentos | --- | 140 | |
| Título VI | Capítulo | Seção | Artigos | |
| Do Acesso à Justiça | I – Disposições Gerais | --- | 141 a 144 | |
| | II – Da Justiça da Infância e da Juventude | I – Disposições Gerais | 145 | |
| | | II – Do Juiz | 146 a 149 | |
| | | III – Dos Serviços Auxiliares | 150 a 151 | |
| | III – Dos Procedimentos | I – Disposições Gerais | 152 a 154 | |
| | | II – Da Perda e da Suspensão do Pátrio Poder | 155 a 163 | |
| | | III – Da Destituição de Tutela | 164 | |
| | | IV – Da Colocação em Família Substituta | 165 a 170 | |
| | | V – Da Apuração de Ato Infracional Atribuído a Adolescente | 171 a 190 | |
| | VI – Da Apuração de Irregularidade em Entidade de Atendimento | 191 a 193 | | |
| | VII – Da Apuração de Infração Administrativa às Normas de Proteção à Criança e ao Adolescente | 194 a 197 | | |
| | IV – Dos Recursos | --- | 198 e 199 | |
| | V – Do Ministério Público | --- | 200 a 205 | |
| | VI – Do Advogado | --- | 206 e 207 | |
| | VII – Da Proteção Judicial dos Interesses Individuais, Difusos e Coletivos | --- | 208 a 224 | |
| Título VII | Capítulo | Seção | Artigos | |
| Dos Crimes e das Infrações Administrativas | I – Dos Crimes | I – Disposições Gerais | 225 a 227 | |
| | | II – Dos Crimes em Espécie | 228 a 244 | |
| | II – Das Infrações Administrativas | --- | 245 a 258 | |
| Disposições Finais e Transitórias | | | 259 a 267 | |

O Quadro 5.2 apresenta a estrutura composicional do Livro II do ECA, bem como as suas Disposições Transitórias. Pode-se observar que o Livro II, intitulado “Parte Especial”, traz a maior parte normativa da lei. São sete títulos subdivididos em capítulos que tratam da Política de Atendimento, das Medidas de Proteção, da Prática de Ato Infracional, das Medidas Pertinentes aos Pais ou Responsáveis, do Conselho Tutelar, do Acesso à Justiça, dos Crimes e das Infrações Administrativas. Cabe aqui comentar sobre a preocupação do legislador em elaborar uma lei de proteção à infância e à adolescência mais voltada para as questões de proteção quanto às medidas socioeducativas que devem ser praticadas como forma de punição por atos infracionais praticados por adolescentes, do que para as questões de implementação de políticas educacionais e sociais que garantam essa proteção. Aqui, está clara a preocupação com a intervenção, quando o que deveria ter peso maior seria a prevenção. Isso, a meu ver, contribui para enfraquecer a meta da inclusão.

No caso de práticas sociais que se desdobram no cotidiano das instituições de atendimento socioeducativo, pode-se ponderar que medidas relacionadas a situações de punição para atos infracionais deveriam estar mais voltadas para a reeducação, através de ações que garantam a reinserção na sociedade. Contudo, se os próprios atores sociais, como as autoridades, a famílias, os agentes que trabalham dentro dos sistemas de aplicação das medidas socioeducativas, que cumprem funções específicas de controle de comportamento, os professores nas escolas, dentre outros, não estiverem sensibilizados para a questão da educação e da reinserção na sociedade, o objetivo do legislador não terá sido alcançado, ao construir um texto que traz tantos benefícios aos menores, mas que tem levado “à formação (ou confirmação) de preconceitos e estereótipos, que por sua vez, podem levar a ações desfavoráveis a esses sujeitos em todos os domínios da sociedade” (MARTINS, 2012: 151).

As Disposições Transitórias trazem as medidas necessárias à implementação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e a revogação das Leis nº 4.513, de 1964, e 6.697, de 10 de outubro de 1979 (Código de Menores).

Observemos, a seguir, a estrutura composicional da LDB.

Quadro 5.3 – Estrutura Composicional da LDB

| Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional | | | |
|---|--|-------------------------------------|----------------|
| Título I | Capítulo | Seção | Artigos |
| Da Educação | --- | --- | 1º |
| Título II | Capítulo | Seção | Artigos |
| Dos Princípios e Fins da Educação Nacional | --- | --- | 2º e 3º |
| Título III | Capítulo | Seção | Artigos |
| Do Direito à Educação e do Dever de Educar | --- | --- | 4º ao 7º |
| Título IV | Capítulo | Seção | Artigos |
| Da Organização da Educação Nacional | --- | --- | 8º ao 20 |
| Título V | Capítulo | Seção | Artigos |
| Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino | I – Da Composição dos Níveis Escolares | --- | 21 |
| | II – Da Educação Básica | I – Das Disposições Gerais | 22 ao 28 |
| | | II – Da Educação Infantil | 29 ao 31 |
| | | III – Do Ensino Fundamental | 32 ao 34 |
| | | IV – Do Ensino Médio | 35 e 36 |
| | | V – Da Educação de Jovens e Adultos | 37 e 38 |
| | III – Da Educação Profissional | --- | 39 ao 42 |
| | IV – Da Educação Superior | --- | 43 ao 57 |
| V – Da Educação Especial | --- | 58 ao 60 | |
| Título VI | Capítulo | Seção | Artigos |
| Dos Profissionais da Educação | --- | --- | 61 ao 67 |
| Título VII | Capítulo | Seção | Artigos |
| Dos Recursos Financeiros | --- | --- | 68 ao 77 |
| Título VIII | Capítulo | Seção | Artigos |
| Das Disposições Gerais | --- | --- | 78 ao 86 |
| Título IX | Capítulo | Seção | Artigos |
| Das Disposições Transitórias | --- | --- | 87 ao 92 |

O Quadro 5.2 resume a estrutura composicional da LDB, que é composta apenas por títulos e capítulos separados por temas. Na análise da temática da LDB, observamos que se trata de uma lei enxuta que trata, com objetividade, sobre as diretrizes para a educação. A inclusão,

aqui, é vista como políticas e ações que devem ser colocadas em prática no sistema educacional, contudo, carecem de processos fiscalizatórios para garantia de sua implementação.

Em relação à estrutura composicional, pode-se observar que tanto o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão de acordo com o que prevê o Manual. “A *epígrafe* é a parte do ato que o qualifica na ordem jurídica e o situa no tempo, por meio da *data*, da *numeração* e da *denominação*” (p. 93).

Quadro 5.4 – Epígrafe do ECA e da LDB

| <i>Epígrafe da Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente</i> | <i>Epígrafe da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> |
|--|---|
| LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. | LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. |

“A *ementa* é a parte do ato que sintetiza o conteúdo da lei, a fim de permitir, de modo imediato, o conhecimento da matéria legislada” (p.93).

Quadro 5.5 – Ementa do ECA e da LDB

| <i>Ementa da Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente</i> | <i>Ementa da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> |
|--|---|
| Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências. | Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. |

Cabe comentar a presença do enunciado “*e dá outras providências*” na ementa do ECA, uma vez que no Manual de Redação da Presidência da República (2002: 94) existe a seguinte consideração: “A síntese contida na ementa deve resumir o tema central ou a finalidade principal da lei; evite-se, portanto, mencionar apenas um tópico genérico da lei acompanhado do clichê “*e dá outras providências*”. Ressalte-se, aqui, o fato de o Estatuto ter sido criado em 1990, quando ainda não havia sido editado o Manual. Isso já não ocorre na ementa da LDB.

“O *preâmbulo* contém a declaração do nome da autoridade, do cargo em que se acha investida e da atribuição constitucional em que se funda para promulgar a lei e a *ordem de execução* ou *mandado de cumprimento*, a qual prescreve a força coativa do ato normativo” (p. 94).

Quadro 5.6 – Preâmbulo do ECA e da LDB

| <i>Preâmbulo da Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente</i> | <i>Preâmbulo da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> |
|--|--|
| O Presidente da República Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei (...) | O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei (...) |

“O primeiro artigo da lei indicará o objeto e o âmbito de aplicação do ato normativo a ser editado de forma específica, em conformidade com o conhecimento técnico ou científico da área respectiva” (p. 94).

Quadro 5.7 – Primeiro Artigo do ECA e da LDB

| <i>Primeiro Artigo da Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente</i> | <i>Primeiro Artigo da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> |
|--|---|
| Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. | Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. §1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. §2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. |

O Artigo 1º da LDB constitui todo o Título I da Lei, que tem como título “Da Educação”, como se pode observar acima, na coluna à esquerda. Por outro lado, segundo o Manual, ficou consagrado que o fecho dos atos legislativos deve conter referência aos dois acontecimentos marcantes da História do Brasil: Declaração da Independência e Proclamação da República, o que pode ser observado também no fecho do ECA.

Quadro 5.8 – Fecho do ECA e da LDB

| <i>Fecho da Lei 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente</i> | <i>Fecho da Lei 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> |
|---|--|
| Brasília, 13 de julho de 1990; 169º da Independência e 102º da República. | Brasília, 20 de dezembro de 1996, 175º da Independência e 108º da República. |

“O *texto ou corpo da lei* contém a *matéria legislada*, isto é, as disposições que alteram a ordem jurídica. Ele é composto por artigos, que, dispostos em ordem numérica, enunciam as regras sobre a matéria legislada” (p. 94). Isso é observado no texto do ECA, bem como no texto da LDB.

“Na tradição legislativa brasileira, o *artigo* constitui a unidade básica para a apresentação, a divisão ou o agrupamento de assuntos de um texto normativo. Os artigos

desdobram-se em parágrafos e incisos, e estes em alíneas” (p. 94), como já observado no ECA e na LDB.

Conforme assinalado no Manual (2002: 94), “a dimensão de determinados textos legais exige uma sistematização adequada. No direito brasileiro, consagra-se a seguinte prática para a divisão das leis mais extensas”: um conjunto de artigos compõe uma SEÇÃO; uma seção é composta por várias SUBSEÇÕES; um conjunto de seções constitui um CAPÍTULO; um conjunto de capítulos constitui um TÍTULO; um conjunto de títulos constitui um LIVRO. Se a estrutura do texto requerer desdobramentos, adotam-se as PARTES, que se denominam *Parte Geral e Parte Especial*.

Pode-se afirmar que o ECA segue a sistematização da divisão sugerida no Manual, apresentando divergência apenas na denominação das Partes, que são chamadas: Parte I e Parte II. A LDB, por sua vez, também segue as determinações do Manual, mas se trata de uma lei mais sucinta, visto que apresenta, em sua composição, apenas Títulos compostos de Capítulos e Seções.

Enfatiza Fairclough (2003: 70) que, como modos de interação, gêneros implicam atividades específicas, ligadas a práticas particulares. Como bem observa o autor, como cada atividade social possui propósitos específicos, caberia o questionamento sobre “o que as pessoas estão fazendo discursivamente” e com quais propósitos, na análise de um gênero situado, uma vez que a *estrutura genérica* corresponde à organização e materialização desses propósitos. Nesse sentido, considera-se relevante destacar a função do legislador, uma vez que este desempenha uma prática particular na atividade social de elaboração da lei. Conforme palavras do próprio Manual de Redação (2002: 77):

“(…) as exigências da vida moderna não só impõem ao legislador um *dever de agir*, mas também lhe cobram uma resposta rápida e eficaz aos problemas que se colocam (*dever de agir com a possível presteza e eficácia*). É exatamente a formulação apressada (e, não raras vezes, irrefletida) de atos normativos que acaba ocasionando as suas maiores deficiências: a incompletude, a incompatibilidade com a sistemática vigente, incongruência, inconstitucionalidade, etc.”

O legislador atua como um agente social na elaboração da lei. De acordo com Fairclough (2003), agentes sociais não são ‘livres’, são socialmente restritos, mas suas ações não são na totalidade socialmente determinadas. Os agentes têm seus próprios ‘poderes causais’ que

não são reduzíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais. Segundo o autor, agentes sociais tecem textos, configuram relações entre elementos de textos, mas há limitações estruturais nesse processo – por exemplo, a gramática (natural) de uma língua permite certas combinações e ordenamentos de formas gramaticais e não outras. Mesmo assim, os agentes sociais têm grande amplitude de liberdade na composição (tessitura) dos textos. Sendo assim, a tarefa confiada ao agente social para elaboração da lei é delicada, pois “a generalidade, a abstração e o efeito vinculante que caracterizam a lei revelam não só a grandeza, mas também a problemática que marcam a atividade legislativa” (Manual de Redação da Presidência da República, 2002: 77). Trata-se de uma tarefa de suma importância para a sociedade, pois, envolve uma “*experiência com o destino humano*”, conforme registrado no próprio Manual. A escolha das palavras será retomada nas seções 5.2 e 5.3.

Por outro lado, Thompson (2009: 221), ao examinar a transmissão de formas simbólicas dos produtores aos receptores, bem como ao discutir sobre a importância da escrita e sobre a introdução dos meios técnicos para a fixação das mensagens escritas, reconhece que “o meio técnico de transmissão é o substrato material de uma forma simbólica, isto é, os componentes materiais com os quais, e em virtude dos quais, uma forma simbólica é produzida e transmitida”. De acordo com o autor:

Além do meio técnico, a troca de formas simbólicas muitas vezes envolve um aparelho institucional de transmissão. Por “aparelho institucional” quero designar um conjunto específico de articulações institucionais dentro dos quais o meio técnico é elaborado e os indivíduos envolvidos na codificação e decodificação das formas simbólicas estão inseridos. Essas articulações institucionais são caracterizadas por regras, recursos e relações de vários tipos; eles implicam especificamente relações hierárquicas de poder entre os indivíduos que ocupam as posições institucionalizadas. Em virtude de tais articulações os indivíduos são dotados de diferentes graus de controle sobre o processo de transmissão cultural. (THOMPSON, 2009: 223-224)

Podemos afirmar que a estrutura composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente espelha uma manutenção das formas simbólicas, já que se constitui em articulações institucionais que implicam relações hierárquicas de poder entre os indivíduos que ocupam as posições institucionalizadas, inclusive os legisladores, ao escreverem a Lei.

5.1.2 A intertextualidade presente na cadeia de gêneros discursivos

A proposta de Fairclough adota a perspectiva dialógica de Bakhtin (1992), conforme mencionado anteriormente, em relação à cadeia de textos. Podemos, assim, distinguir as relações 'externas' e 'internas' de textos através da análise de suas relações com outros elementos de eventos sociais e, mais abstratamente, práticas sociais e estruturas sociais. A dimensão para as relações 'externas', que trataremos aqui, concerne às relações entre o Estatuto da Criança e do Adolescente e outros textos anteriores e posteriores a ele. Buscar-se-á identificar como elementos de outros textos são incorporados 'intertextualmente' e como as vozes são incorporadas; como outros textos são referenciados, compreendidos, dialogados e assim por diante.

De acordo com Fairclough (2001: 114), “a intertextualidade diz respeito à propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos”. Isso pode ocorrer explicitamente ou, então, de forma mesclada, podendo um texto assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante, outro texto. Segundo o autor, em termos de produção, uma perspectiva intertextual acentua a historicidade dos textos, isto é, a maneira como eles sempre constituem acréscimos às ‘cadeias de comunicação verbal’ existentes, como postula Bakhtin (1986: 94), consistindo em textos prévios aos quais respondem.

Em termos de distribuição, uma perspectiva intertextual é útil na exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro (por exemplo, os discursos políticos frequentemente se transformam em reportagens). Já em termos de consumo, uma perspectiva intertextual é útil ao acentuar que não é apenas ‘o texto’, nem mesmo apenas os textos que intertextualmente o constituem, que moldam a interpretação, mas também os outros textos que os intérpretes variavelmente trazem ao processo de interpretação (FAIRCLOUGH, 2001: 114).

Fairclough (2001) faz uma distinção entre a intertextualidade manifesta e intertextualidade constitutiva (interdiscursividade). O autor se refere à intertextualidade manifesta como a constituição heterogênea de textos por meio de outros textos específicos, o que torna possível observar que outros textos estão explicitamente presentes no texto sob análise. Já a intertextualidade constitutiva de um texto é observada por meio da configuração de convenções discursivas que entram em sua produção.

A intertextualidade manifesta foi discutida por Fairclough (2001: 153-159) em relação à representação do discurso, à pressuposição, à negação, ao metadiscorso e à ironia. O Quadro 5.9 exemplifica uma forma de intertextualidade manifesta, conforme Fairclough (2001), presente no ECA. Trata-se da representação do discurso por meio da paráfrase do que está previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na CF/88 e na Convenção dos Direitos da Criança. Pode-se afirmar que há uma cadeia intertextual por meio de paráfrases entre os documentos.

Quadro 5.9 – Representação do discurso nos antecedentes para a inclusão e no ECA por meio de paráfrase

| Declaração Universal dos Direitos Humanos | Constituição Federal de 1988 | Convenção dos Direitos da Criança | Estatuto da Criança e do Adolescente |
|---|---|---|--|
| Artigo 26° 1. (...) <u>A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório.</u> | Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - <u>educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;</u> | Artigo 28 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente: a) <u>tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;</u> | Art. 54. <u>É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;</u> |

Outra marca de intertextualidade apontada por Fairclough e que pode ser observada na cadeia de textos legais deste estudo é a citação direta por meio de *encaixe*. No ECA, esse encaixe é marcado pelo uso do texto da CF/88, mas sem referência e sem aspas, o que pode ser observado nos Quadros a seguir.

Quadro 5.10 – Representação do discurso de inclusão na CF/88 e no ECA por meio de Encaixe (1)

| Constituição Federal de 1988 | Estatuto da Criança e do Adolescente |
|--|---|
| Art. 208. VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de <u>programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</u> | Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: VII - atendimento no ensino fundamental, através de <u>programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.</u> |

Quadro 5.11 – Representação do discurso de inclusão na CF/88 e no ECA por meio de Encaixe (2)

| Constituição Federal de 1988 | Estatuto da Criança e do Adolescente |
|--|--|
| Art. 208. § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. | Art. 54. § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola. |

Um paralelo comparativo entre os dois fragmentos destacados acima pode apontar que, apesar de não estar explicitamente marcada, como discutido por Fairclough (2001), a representação de discurso exibe uma relação de intertextualidade manifesta. Há o encaixe do texto da CF/88 no texto do ECA, o que marca o estilo de ambos os textos que estão dentro da mesma ordem de discurso.

Já, em relação aos documentos oficiais promulgados após o ECA, pode-se observar a intertextualidade por meio de paráfrase.

Quadro 5.12 – Intertextualidade entre o ECA e os documentos promulgados após sua criação - paráfrase

| Estatuto da Criança e do Adolescente | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional | Declaração de Estocolmo | Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes |
|--|---|--|---|
| Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. | Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. | a) Proporcionar às crianças o acesso à educação como meio de melhorar sua condição e fazer com que a educação primária seja obrigatória e gratuita para todos. | Objetivo Estratégico 2.8 - Universalizar o acesso e assegurar a permanência e o sucesso de crianças e adolescentes na educação básica, expandindo progressivamente a oferta de educação integral, com a ampliação da jornada escolar, dos espaços e das oportunidades educacionais. |

Ao tratar de questões de hegemonia, Fairclough (2003) estabelece um paralelo entre intertextualidade e suposição. Segundo o autor, a intertextualidade abre para diferença, enquanto suposições reduzem-nas. A opção mais dialógica seria atribuir explicitamente as representações às suas origens, ou seja, às ‘vozes’, e incluir grande parte das vozes que realmente existem. Uma opção menos dialógica, sempre de acordo com Fairclough, seria o uso de asserções modalizadas. O esquema a seguir resume como o autor apresenta a questão da dialogicidade dos textos:

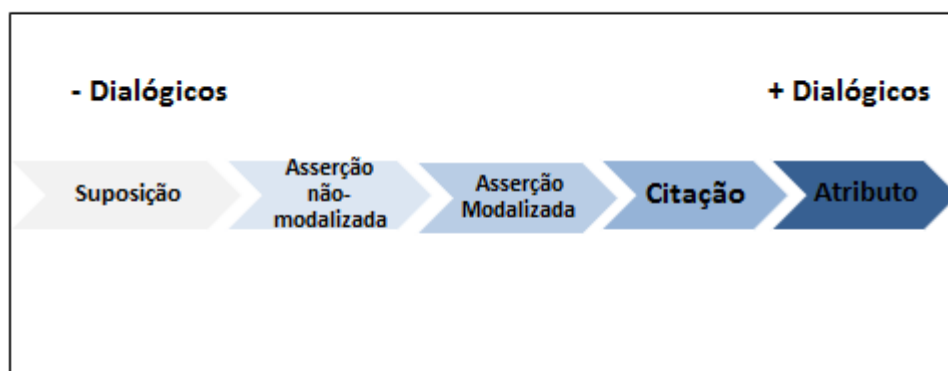


Figura 5.2 - Continuum de dialogicidade dos textos

Considero, no *continuum* acima, que a diferença entre suposições e intertextualidade implica o seguinte: enquanto aquelas não são atribuídas ou atribuíveis a textos específicos, esta última, ao contrário, permite identificar vozes de textos em outros textos, conforme já observou Fairclough (2003: 40). Tem-se, aqui, muito mais uma questão de relação entre o texto e o que foi dito, escrito ou pensado em outro lugar, com o ‘outro lugar’ deixado vago. Em relação às vozes presentes nos documentos analisados, ressalte-se que pode ocorrer por citação, como já observamos, bem como por asserção, como no Quadro 5.13. Observa-se que há harmonia e cooperação entre elas, sobretudo, pelo fato de se tratar de textos inspirados em direitos de crianças e adolescentes. Isso pode ser observado nos Quadros já apresentados, bem como no Quadro comparativo 5.13 apresentado a seguir.

Quadro 5.13 – Representação do discurso nos antecedentes para a inclusão e no ECA por meio de asserção não-modalizada

| Declaração Universal dos Direitos Humanos | Convenção dos Direitos da Criança | Estatuto da Criança e do Adolescente |
|---|--|---|
| Artigo 26° 1. Toda a pessoa tem direito à educação. | Artigo 28 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação (...) | Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação (...) |

No Quadro 5.13, os três documentos envolvem uma afirmação explícita sobre o direito à educação. É possível reconhecer a voz presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, na Convenção dos Direitos da Criança e no ECA. Pode-se afirmar que o Estatuto da Criança e do Adolescente faz uma asserção não-modalizada do que está proposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção dos Direitos da Criança: “o direito à educação”. Todos os documentos reconhecem esse direito como inerente à pessoa.

Observamos que há entre o ECA e a LDB intertextualidade por meio de citação no Art. 32 da última lei.

Quadro 5.14 – Representação do discurso por meio de citação do ECA na LDB

| |
|---|
| <p>§ 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz <u>a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente</u>, observada a produção e distribuição de material didático adequado.</p> <p>(LDB – Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção III – Do Ensino Fundamental, Art. 32)</p> |
|---|

O § 5º do Art. 32 da LDB, transcrito no Quadro 5.14, apresenta uma citação da Lei nº 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente. Há, nesse caso, a presença da voz que trata dos direitos das crianças e dos adolescentes no texto da LDB, marcando a dialogicidade entre os textos da LDB em relação ao ECA.

Ao tratar das relações interdiscursivas (interdiscursividade), Fairclough (2003) enfatiza que o nível do discurso é aquele no qual as relações entre gêneros, discursos e estilos são analisadas. Segundo o autor, o nível do discurso é intermediário entre o texto e seu contexto social (eventos, práticas e estruturas sociais). Discursos, gêneros e estilos são elementos de textos e são também elementos sociais. Como se pode observar, os três fragmentos em análise mantêm uma relação de interdiscursividade, ainda que tenham sido tecidos de modo particular para fins específicos. Por outro lado, é possível observar que o ECA e a LDB apresentam uma

recontextualização dos direitos elencados nos documentos que os antecedem, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a CF/88 e a Convenção sobre os Direitos da Criança, e são também recontextualizados na Declaração de Estocolmo e no Plano Decenal. Ressalte-se que as relações interdiscursivas entre gêneros, discursos e estilos são realizadas como relações semânticas, que são formalizadas em relações gramaticais e de vocabulário. Por isso, podemos observar a intertextualidade/interdiscursividade presentes nos documentos oficiais que antecederam o ECA, assim como nos que foram promulgados após a sua criação.

As relações entre os níveis do discurso, da semântica, da gramática e do vocabulário são de 'realização', como bem observa Halliday (1994). A seguir, apresentaremos a análise da inclusão ou exclusão de crianças e adolescentes em situação de risco no sistema educacional por meio da observação da representação das ações, através do estudo dos processos, bem como dos atores envolvidos, por meio da análise da representação dos participantes e das circunstâncias que envolvem essa inclusão/exclusão no ECA e na LDB.

5.2 Os documentos oficiais e a inclusão através da Educação: uma forma de representação

Nesta seção, analiso a representação da inclusão de crianças e adolescentes em dois documentos oficiais, com estatuto de leis ordinárias, promulgados no Brasil: a Lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e a Lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Para a análise aqui proposta, utilizo as ferramentas do *WordSmith Tools v.5.0* (SCOTT, 2010), que permitem apresentar os aspectos da composição lexical, da temática dos textos selecionados, bem como da sua organização retórica e composicional em termos de gêneros discursivos, como bem observa Sardinha (2004: 86).

5.2.1 Na rota da inclusão: o Estatuto da Criança e do Adolescente

Nesta subseção será analisada a representação das ações de inclusão educacional no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tanto, está subdividida em três subseções. Na subseção 5.2.1.1, apresento o percurso analítico desenvolvido por meio do uso do *WordSmith Tools v. 5.0* (SCOTT, 2010) no texto do ECA; na subseção 5.2.1.2, analiso a representação das ações de inclusão por meio do estudo do Sistema de Transitividade (HALLIDAY &

MATTHIESSEN, 2004); na subseção 5.2.1.3, enfoco a representação dos atores sociais, conforme a rede de sistemas sugerida por van Leuween (1997).

5.2.1.1 O percurso pelo *WordSmith Tools* no ECA

Para análise do Estatuto, foram utilizadas duas ferramentas, *wordlist* (lista de palavras) e *concordance* (concordâncias), do programa computacional *WordSmith Tools v. 5.0* (SCOTT, 2010). A ferramenta *wordlist* possibilitou uma microanálise do documento quanto ao tamanho do arquivo, quantidade de palavras diferentes e repetidas e com a respectiva frequência. Assim, depois de formatado o texto em arquivo *txt*, foi possível acessar a ferramenta *wordlist*, selecionar o arquivo e fazer a lista de palavras mais frequentes no ECA apresentada na Tabela 5.2. Por ora, apresento, na Tabela 5.1, a seguir, a lista de dimensões e densidade lexical (*statistics*) do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Tabela 5.1 - Dimensões e densidade lexical (*statistics*) do Estatuto da Criança e do Adolescente

| N | Overall | 1 |
|--------------------------------|----------------|---|
| text file | Overall | Estatuto da Criança e do Adolescente.txt |
| file size | 194.073 | 194.073 |
| tokens (running words) in text | 28.898 | 28.898 |
| tokens used for word list | 27.026 | 27.026 |
| types (distinct words) | 3.339 | 3.339 |

Na coluna 1 da Tabela 5.1, são apresentados os títulos dos principais elementos extraídos do texto pela janela de estatística. A linha *text file* contém o nome do arquivo (Estatuto da Criança e do Adolescente); a linha *file size* apresenta o tamanho do arquivo (194.073); a linha *tokens (running words) in text* nos dá o número total de palavras do texto (28.898); a linha *tokens used for word list* apresenta o número de itens (ou ocorrências) usadas para montar a *word list* do texto (27.026), por exemplo, a frase “*Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade*” possui vinte e seis itens lexicais: Considera(1)-se(2) criança(3), para(4) os(5) efeitos(6) desta(7) Lei(8), a(9) pessoa(10) até(11) doze(12) anos(13) de(14) idade(15) incompletos(16), e(17) adolescente(18) aquela(19) entre(20) doze(21) e(22) dezoito(23) anos(24) de(25) idade(26); já a última linha *types (distinct words)* apresenta o número de formas distintas (ou vocábulos

diferentes) presentes no texto (3.339) - a frase acima possui vinte e uma formas distintas, são elas: considera(1)-se(2) criança(3) para(4) os(5) efeitos(6) desta(7) Lei(8) a(9) pessoa(10) até(11) doze(12) anos(13) de(14) idade(15) incompletos(16) e(17) adolescente(18) aquela(19) entre(20) dezoito(21).

Na Tabela 5.1, portanto, observa-se que o Estatuto é formado por 28.898 palavras (*tokens in text*). Foram usadas 27.026 palavras para fazer a *wordlist* do documento, sendo 3.339 palavras diferentes. A lista de palavras mais frequentes, no texto do ECA, é apresentada a seguir na Tabela 5.2.

Tabela 5.2 – Palavras mais frequentes no Estatuto da Criança e do Adolescente

| N | Word | Frequência | % de Ocorrência |
|----|-------------|------------|--|
| 1 | ADOLESCENTE | 310 | 1.07 adolescente[257]adolescentes[53] |
| 2 | SER | 306 | 1.04 ser[87]será[110]serão[43]é[66] |
| 3 | CRIANÇA | 243 | 0.84 criança[193]crianças[50] |
| 4 | AUTORIDADE | 181 | 0.63 |
| 5 | PÚBLICO | 136 | 0.47 |
| 6 | DIREITOS | 118 | 0.40 direitos[67]direito[51] |
| 7 | JUDICIÁRIA | 115 | 0.40 |
| 8 | ADOÇÃO | 100 | 0.35 |
| 9 | FAMILIAR | 94 | 0.33 |
| 10 | PAIS | 75 | 0.26 |
| 11 | PODERÁ | 74 | 0.26 |
| 12 | PODER | 71 | 0.25 |
| 13 | RESPONSÁVEL | 64 | 0.22 |
| 14 | FAMÍLIA | 62 | 0.21 |
| 15 | ATENDIMENTO | 51 | 0.18 |

Para comparar a ocorrência das palavras, foi realizada uma seleção de itens lexicais mais significativos (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios), sobretudo pela relação que guardam com a temática do documento. Nessa perspectiva, a palavra mais frequente no Estatuto da Criança e do Adolescente é “adolescente” (com 257 ocorrências) e seu plural “adolescentes” (com 53 ocorrências), perfazendo um total de 310 ocorrências, como mostra a lista com as quinze palavras mais frequentes retiradas da lista de palavras (*wordlist*) do ECA.

Para análise dos processos relativos aos elementos da transitividade, apresentados no Capítulo 3, foi, também, utilizada a ferramenta *wordlist*, que permitiu elaborar uma lista de frequência de todos os processos verbais no texto do ECA. A lista foi organizada em ordem de

frequência porque o interesse é identificar os processos propriamente ditos, ou seja, os elementos verbais mais recorrentes na elaboração do Estatuto. Nessa perspectiva, foram excluídos todos os elementos lexicais que não eram de natureza verbal e, nos momentos de dúvida, recorria-se à ferramenta *concordance* (concordâncias) para localizar o elemento verbal no contexto de uso e confirmar a sua classificação, conforme a proposta de Halliday (1994) e de Halliday e Mathiessen (2004).

A Tabela 5.3 apresenta os quinze²⁷ processos mais recorrentes no Estatuto e está constituída por quatro colunas, assim organizadas: a primeira coluna contém a numeração dos processos em sequência crescente; a segunda mostra os processos ordenados por maior frequência; a terceira evidencia o número de vezes em que o processo apareceu no Estatuto e a quarta apresenta as formas como os processos foram utilizados para tecer o texto.

Tabela 5.3 – Processos Verbais mais frequentes no Estatuto da Criança e do Adolescente

| N | Word | Freq. | Lemmas |
|----|-------------------|-------|--|
| 1 | SER | 429 | será[110] ser[87] é[66] serão[43] são[26] sendo[23] for[25] sido[11] sejam[13] serem[13] seja[12] |
| 2 | PODER | 192 | pode[4] podem[5] poderá[74] poder[71] poderão[19] podendo[18] pondo[1] |
| 3 | TER | 81 | ter[4] tem[7] têm[7] tendo[1] tenham[1] terá[24] tenha[19] terão[6] tiver[5] tiveram[3] tiverem[4] |
| 4 | DEVER | 67 | dever[5] deva[2] deve[11] devem[1] devendo[7] deverá[25] deverão[16] |
| 5 | APLICAR | 40 | aplica[7] aplicada[7] aplicadas[1] aplicam[6] aplicando[14] aplicar[4] aplicará[1] |
| 6 | DETERMINAR | 36 | determinar[19] determinada[2] determinado[1] determinando[2] determinará[11] determinaram[1] |
| 7 | OBSERVAR | 34 | observar[7] observada[3] observadas[3] observado[14] observados[4] observando[2] observará[1] |
| 8 | REFERIR | 33 | refere[6] referem[1] referida[8] referidos[8] referidas[6] referido[3] refira[1] |
| 9 | HAYER | 32 | haver[1] havendo[9] há[4] haja[2] haverá[5] havidos[2] houver[7] houverem[2] |
| 10 | ASSEGURAR | 30 | assegurar[3] assegura[4] assegurada[7] asseguradas[1] assegurado[5] assegurados[6] assegurando[2] assegurará[1] assegurem[1] |
| 11 | MANTER | 29 | manter[8] mantém[1] mantêm[3] mantendo[1] mantenha[1] mantenham[4] manterá[4] mantida[2] mantidas[1] mantido[3] mantidos[1] |
| 12 | ESTAR | 28 | estar[6] estão[2] estando[3] estará[1] estarão[1] esteja[1] estejam[3] estiver[6] estiverem[4] está[1] |
| 13 | ADOTAR | 26 | adota[1] adotada[2] adotadas[3] adotado[11] adotados[8] adotando[1] |
| 14 | PROMOVER | 25 | promover[11] promova[2] promovam[1] promovendo[2] promoverá[2] promoverão[2] promoverem[1] promovida[1] promovidas[2] promovido[1] |
| 15 | FAZER | 21 | fazer[6] fará[6] fazê[1] fazendo[3] feita[4] feito[1] |

²⁷ Foram selecionados os quinze processos mais frequentes em razão da carga semântica de inclusão de cada um deles.

Como se pode observar, na Tabela 5.3, os processos mais frequentes no texto do ECA, a partir da leitura da *wordlist*, são os seguintes: *ser*, *poder* e *ter*, o que pode ser visualizado também no Gráfico 5.1.

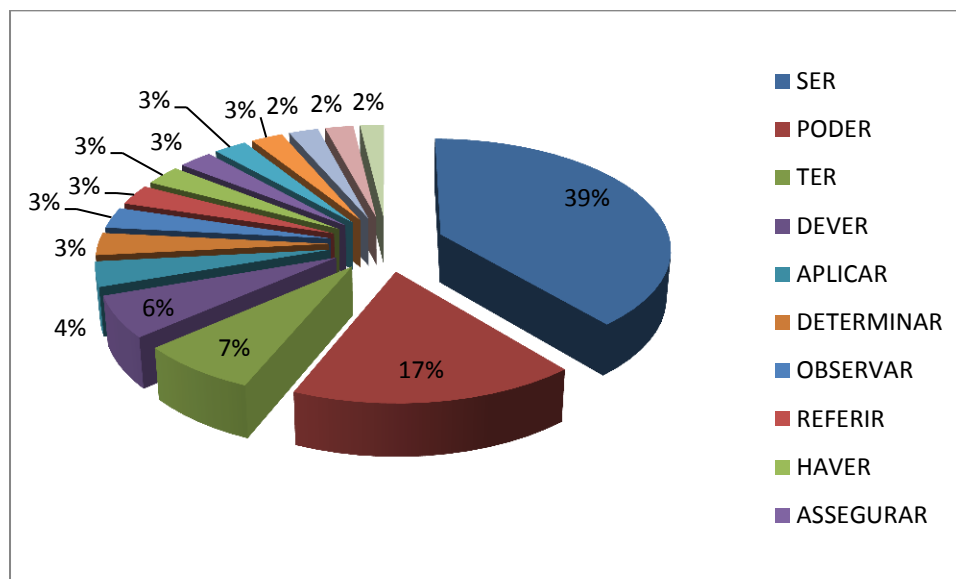


Gráfico 5.1 – Processos mais frequentes no texto do ECA

A alta ocorrência do processo '*ser*' indica que a estrutura do texto pode ter muita voz passiva ou processo relacional, o que será discutido adiante. A ocorrência dos processos '*poder*', '*ter*' e '*dever*' nos guia para uma análise da metafunção interpessoal, no que concerne às categorias de modalidade e modulação, que serão enfocadas mais adiante. Por ora, apresentaremos como as ações de inclusão são representadas no ECA, por meio da análise dos componentes do sistema de transitividade.

5.2.1.2 A representação das ações e o sistema de transitividade do ECA

Nesta seção, serão analisados os componentes do sistema de transitividade presentes no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tanto, apresento um levantamento dos processos presentes no documento feito após a exclusão dos vocábulos que não eram verbos. A classificação dos processos segue as orientações metodológicas da Gramática Sistêmico-Funcional, o que permitiu chegar aos seguintes resultados: de 1.417 processos, 71% de ocorrências são processos materiais (1.003), seguidos por 18% de ocorrência de processos

relacionais (255), 6% de processos verbais (88), 4% de processos mentais (50), 1 % processos existenciais e 0% de processo comportamental, já que o número encontrado desse tipo de processo não é significativo (6). A distribuição dos processos no texto do Estatuto é resumizada no Gráfico 5.2.

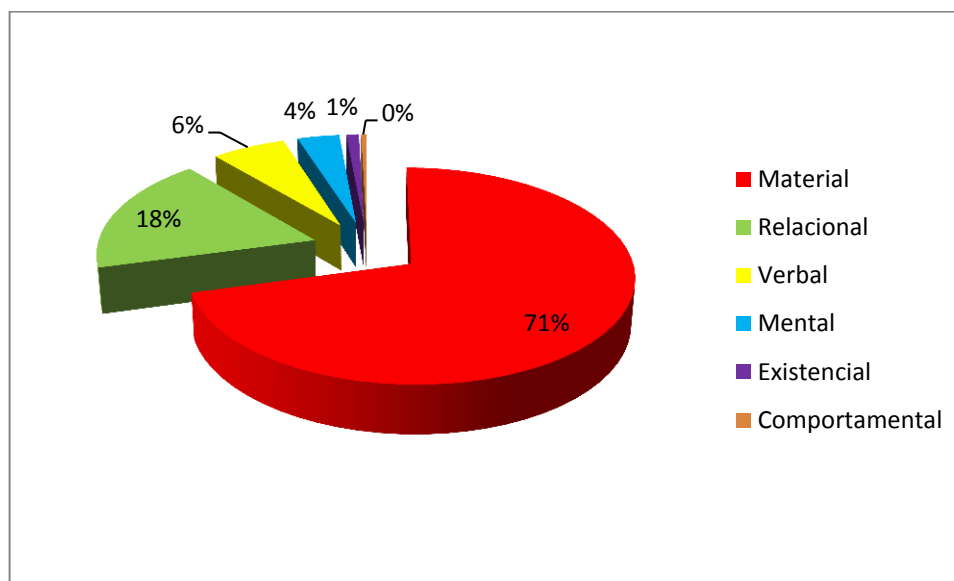


Gráfico 5.2 – Distribuição de processos no ECA

Observa-se, no Gráfico 5.2, que os processos materiais se sobressaem aos demais. Isso pode ser justificado devido ao gênero textual analisado. Resulta que o Estatuto envolve direitos de crianças e adolescentes e deveres que devem ser colocados em prática por atores sociais responsáveis pela implementação desses direitos. Desse modo, tudo o que pertence ao mundo físico do fazer e do acontecer encontra-se registrado nesse gênero textual, o que pode ser exemplificado nos fragmentos (6) e (7) apresentados a seguir retirados do ECA.

- (6) Art. 54. É dever do Estado [Ator] assegurar [Processo Material] à criança e ao adolescente [Beneficiário]:
- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [Meta]
 - II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; [Meta]
 - III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; [Meta]
 - IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade; [Meta]
 - V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e

da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador; [Meta]

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. [Meta]

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

- (7) Art. 57. O poder público [Ator] estimulará [Processo Material] pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação [Meta], com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório [Circunstância de Propósito].

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

No fragmento (6), destaca-se o processo material ‘assegurar’, que tem como ator o ‘Estado’ e como beneficiário das várias metas, elencadas nos incisos de I a VII do Art. 54, a ‘criança e o adolescente’. O processo material reforça a obrigação do Estado de agir para dar condições de implementação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Cabe ressaltar, ainda, a topicalização da expressão ‘É dever do Estado’, o que demonstra mais uma vez que o Estado é o principal ator social responsável pelas ações que devem ser colocadas em prática para que a criança e o adolescente tenham seus direitos assegurados, o que poderá ser constatado na análise da representação dos atores sociais que será apresentada na seção 5.2.1.3.

O processo material ‘estimulará’, destacado no fragmento (7), tem como ator ‘o poder público’, reforçando também a obrigação do Estado. O Art. 57 foi destacado justamente pela circunstância de propósito inserida na oração, ‘com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório’. Trata-se da obrigação do poder público de estimular ações para que crianças e adolescentes permaneçam na escola. As metas elencadas no artigo, se colocadas realmente em prática, amenizariam a exclusão social e educacional em que se encontram muitas crianças e adolescentes no Brasil.

Como a ocorrência dos processos materiais foi maior que a dos outros processos no texto do ECA (75%), conforme já apresentado no Gráfico 5.2, busquei realizar uma análise mais detalhada desses processos. Aparecem no Estatuto 487 tipos diferentes de processos, dos quais

325 tipos diferentes são de processos materiais. Desses, os dez processos materiais mais recorrentes são: ‘*aplicar*’, ‘*assegurar*’, ‘*manter*’, ‘*adotar*’, ‘*promover*’, ‘*fazer*’, ‘*oferecer*’, ‘*deixar*’, ‘*acompanhar*’ e ‘*encaminhar*’. O Gráfico 5.3 apresenta a distribuição de processos materiais no texto do Estatuto.

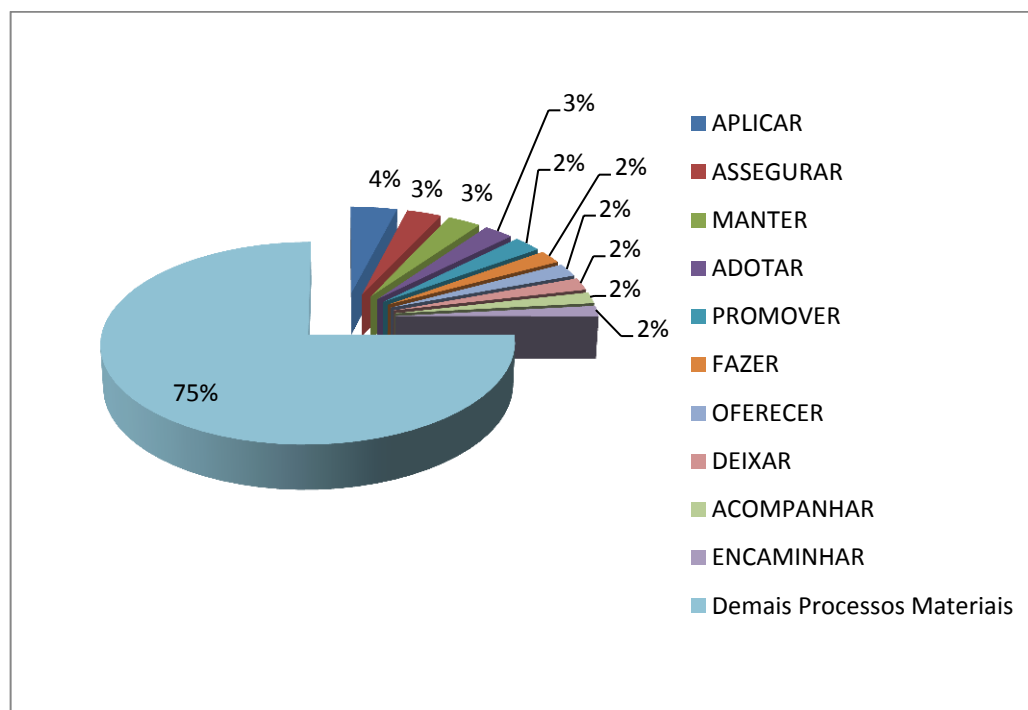


Gráfico 5.3 – Distribuição de processos materiais no ECA

A ação do mundo físico mais recorrente no texto do ECA é ‘*aplicar*’, seguida da ação de ‘*assegurar*’, conforme mostra o Gráfico 5.3. Esses processos demonstram as ações que devem ser implementadas pelo Estado para assegurar os direitos de crianças e adolescentes. Os fragmentos a seguir ilustram como essas ações são representadas em alguns Artigos do Estatuto.

- (8) Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título I - Das Disposições Preliminares)

- (9) Art. 99. As medidas previstas neste Capítulo poderão ser aplicadas isolada ou cumulativamente, bem como substituídas a qualquer tempo.

(ECA, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo II - Das Medidas Específicas de Proteção)

Os fragmentos (8) e (9) encerram escolhas do processo ‘aplicar’ no ECA, ambas na voz passiva. É possível observar que esse processo aparecerá, com muita frequência, na voz passiva, no texto do Estatuto, aparecendo a meta e ocultando o ator das ações.

- (10) Art. 3º A criança e o adolescente gozam[Processo Relacional Atributivo Circunstancial] de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana [Atributo], sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se[Processo Material]-lhes[Beneficiário], por lei ou por outros meios [Circunstância de Meio], todas as oportunidades e facilidades [Meta], a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade [Circunstância de Propósito].

(ECA, Título I - Das Disposições Preliminares)

- (1) Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público [Ator] assegurar [Processo Material], com absoluta prioridade [Circunstância de Qualidade], a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [Meta].

(ECA, Título I - Das Disposições Preliminares)

Os fragmentos (10) e (1) ilustram as escolhas do processo ‘assegurar’ no texto do ECA. De 30 ocorrências, 21 estão na voz passiva e 9 aparecem na voz ativa. A maioria dos atores responsáveis pela ação de ‘assegurar’, na voz ativa, está ligada às autoridades como o Ministério Público e o poder público, ou seja, ao Estado. Já na voz passiva, observa-se o encobrimento dos responsáveis pelas ações, o que é ilustrado no fragmento a seguir.

- (11) Art. 64. Ao adolescente até quatorze anos de idade[Beneficiário] é assegurada [Processo Material – Voz Passiva] bolsa de aprendizagem [Meta].

(ECA, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho)

- (12) Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência[Beneficiário] é assegurado[Processo Material – Voz Passiva] trabalho protegido[Meta].

(ECA, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo V - Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho)

Os fragmentos (11) e (12) exemplificam como as ações são apresentadas na voz passiva no texto do Estatuto. Observa-se um encobrimento dos atores sociais na maioria das construções em voz passiva com processos materiais, o que me levou a fazer uma análise mais detalhada desse tipo de construção com os processos materiais. O Gráfico 5.4 mostra a distribuição dos processos materiais na voz ativa e na voz passiva no texto do Estatuto.

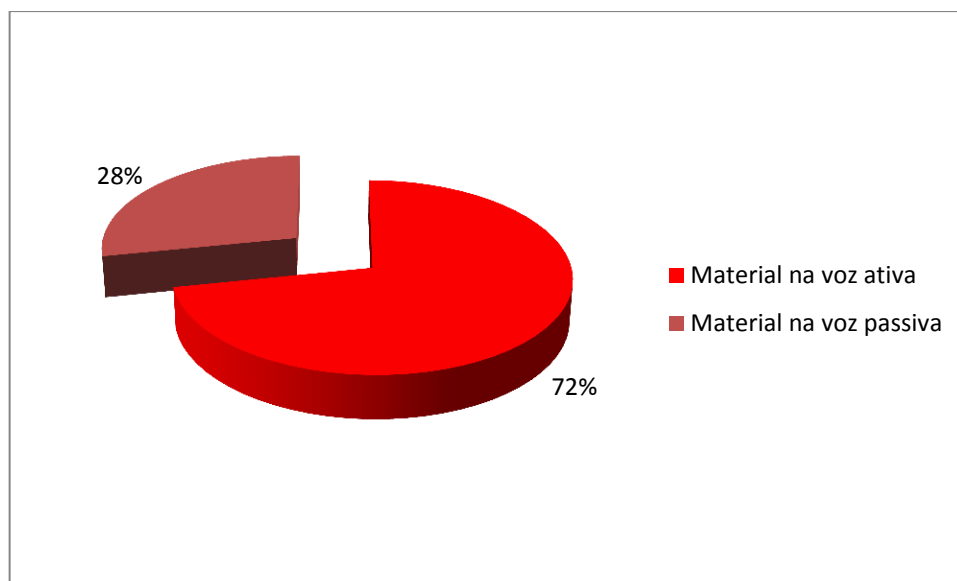


Gráfico 5.4 – Distribuição de processos materiais na voz ativa e na voz passiva no ECA

Observa-se, no Gráfico 5.4, que há, no texto do ECA, 28% de processos materiais usados na voz passiva. Essas construções, geralmente, anulam ou obscurecem a identidade e a

agência explícita dos interactantes, ocasionando, assim uma eliminação dos possíveis traços de subjetividade e envolvimento no processo interativo.

O uso da voz passiva marca a *impessoalidade* na linguagem dos documentos oficiais. Segundo Silveira (2008: 228), o efeito mais “corriqueiro”, “pragmática ou retoricamente falando”, do uso desse recurso “retórico-gramatical” é o “consequente *enfraquecimento* ou *apagamento dos agentes* e o *distanciamento dos interactantes*”. A referida autora, com base em Biber (1988), sugere que as construções passivas têm sido consideradas como um dos mais importantes marcadores na superfície textual do estilo descontextualizado que caracteriza a escrita, principalmente nos gêneros profissionais e acadêmicos. De fato, a recorrência das construções passivas, no caso do Estatuto, é uma constante. Como se trata de um documento regulador, as informações primam pelo apagamento dos agentes, o que as tornam mais abstratas, neutras e, de certa forma, estáticas. A propósito, sempre segundo Silveira, nos gêneros da burocracia administrativa, principalmente os concernentes às denominadas “provisões legislativas”, tais como leis, estatutos, regimentos, regulamentos, contratos, entre outros, a voz passiva é uma constante.²⁸

Nos fragmentos a seguir, retirados do Estatuto, podemos observar como a voz passiva “impessoaliza” a ação da instituição que deverá assegurar o direito imposto pela lei:

- (3) Art. 65. Ao adolescente aprendiz, maior de quatorze anos[Beneficiário], são assegurados[Processo Material Concreto] os direitos trabalhistas e previdenciários[Meta].

(ECA, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo V -
Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho)

- (13) Art. 66. Ao adolescente portador de deficiência [Beneficiário] é assegurado [Processo Material Concreto] trabalho protegido[Meta].

(ECA, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo V -
Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho)

²⁸ O termo “provisões legislativas”, de acordo com Silveira (2008: 254), configura a tradução literal de *legislative provisions*, termo utilizado por Bathia (1993: 101), cuja pesquisa tem sido direcionada também a alguns gêneros desta área.

Observa-se, nos fragmentos (11), (12), (3) e (13), que os atores do processo material ‘assegurar’ estão encobertos. Quem assegura a “*bolsa de aprendizagem*”, “*os direitos trabalhistas*” e o “*trabalho protegido*”? A maioria das construções com o processo material ‘assegurar’, no texto do Estatuto, aparece na voz passiva sem o ator explícito, o que nos leva a questionar como a linguagem jurídica que, neste caso, pretende proteger e dar igualdade à criança e ao adolescente, enquanto ‘sujeitos de direitos’, cria barreiras para que a lei seja colocada em prática. Na sua suposta transparência, acaba obscurecendo o que deveria ficar claro.

Alguns estudiosos como Mendonça (1987), Tiersma (1999) e Shuy (1998), preocupados com a reformulação e a simplificação das linguagens jurídica e burocrática, criticam o uso abusivo da voz passiva nos gêneros administrativos. Segundo esses autores, quando esse processo se estende por longas passagens do texto, costuma dificultar o processamento da compreensão, principalmente quando essas construções passivas não envolvem agentes humanos. Trata-se, a meu ver, do caso do Estatuto.

Outra característica das ações representadas por processos materiais no texto do ECA que merece ser discutida, ainda que de maneira concisa, é a abstração. Conforme apresentado no Capítulo 3, as orações que envolvem processos materiais explicitam fatos e ações, geralmente concretos, ou seja, mudanças que acontecem no mundo material, e que podem ser percebidos como movimentos no espaço ou mudanças nos estados físicos das coisas. No entanto, processos materiais também podem construir mudanças em que ocorrem fenômenos abstratos, uma vez que um processo material concreto pode também expressar uma mudança em um fenômeno abstrato. É o que ocorre no caso dos processos materiais ‘estimular’ e ‘facilitar’, apresentados nos fragmentos a seguir:

- (4) Art. 59. Os municípios [Ator], com apoio dos Estados e da União [Circunstância de Acompanhamento Aditiva] estimularão [Processo Material Abstrato] e facilitarão [Processo Material Abstrato] a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer [Meta] voltadas para a infância e a juventude.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

No fragmento (4), as ações estão mais no campo da abstração do que da concretude de realização. A carga semântica dos processos materiais abstratos deixam lacunas sobre a real

concretude das ações. Além disso, os atores dos processos são impersonalizados nas figuras dos “municípios”, “Estados” e “União”.

Além da ocorrência dos processos materiais abstratos, bem como da ocorrência de processos materiais na voz ativa e na voz passiva, é relevante observar a ocorrência dos processos verbais, no texto do ECA, uma vez que esse tipo de processo é característico, também, do gênero analisado. A lei tem a força do poder e é elaborada pelo Poder Legislativo para que o Poder Executivo a execute, bem como para que o Poder Judiciário fiscalize a sua implementação. Nos fragmentos a seguir, exemplificamos processos verbais presentes no texto do ECA:

- (14) Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente [Dizente] poderá determinar [Processo Verbal], dentre outras, as seguintes medidas [Verbiagem]:

(ECA, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo II - Das Medidas Específicas de Proteção)

- (15) Art. 108. A internação [Verbiagem], antes da sentença [Circunstância de Tempo], pode ser determinada [Processo Verbal] pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias [Circunstância de Duração].

(ECA, Título III - Da Prática de Ato Infracional, Capítulo II - Dos Direitos Individuais)

Nos fragmentos (14) e (15) estão ilustradas escolhas do processo verbal ‘determinar’. Observa-se que esse processo aparece tanto na voz ativa, quanto na voz passiva, no texto do ECA. De 36 ocorrências, 3 estão na voz passiva e 33 na voz ativa, aparecendo, ainda, 18 ocorrências com o modalizador ‘poder’. Ao optar pela escolha do processo ‘determinar’, o legislador sintetiza uma ação verbal que deverá ser colocada em prática pelos atores sociais responsáveis pela regulamentação ou implementação da lei.

Discutiremos, na próxima subseção, como se dá a representação dos atores sociais no texto do ECA.

5.2.1.3 A representação dos atores sociais no ECA

Nesta seção, procuro discutir e responder as seguintes questões: Quais são os diversos modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso das leis de proteção de crianças

e adolescentes, voltadas para o sistema educacional? Que escolhas nos apresentam esse documento em relação às crianças e aos adolescentes, bem como aos demais atores sociais envolvidos no processo de garantia da implementação dos direitos? Abordarei, aqui, a questão mais específica de como é que os atores sociais de relevo estão representados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Para tanto, utilizarei as categorias sugeridas por van Leeuwen (1997), que trabalha com “escolhas representacionais” ligadas a “realizações linguísticas ou retóricas específicas”.

Conforme já discutido no Capítulo 2, van Leeuwen (1997) apresenta uma rede de sistema na qual é possível analisar a representação dos atores sociais no discurso. Pode-se adiantar que se trata de uma rede bastante útil na análise aqui proposta, uma vez que este sistema de categorias pode ser considerado um aspecto importante nas análises desenvolvidas em ADC. Sugere van Leeuwen (1997: 183) que “a exclusão tem sido, por direito, um aspecto importante da análise crítica do discurso”.

Para examinar a posição dos atores sociais, em termos de sua inclusão ou exclusão, no Estatuto da Criança e do Adolescente, utilizei, primeiramente, duas ferramentas do programa *WordSmith Tools 5.0* (SCOTT, 2010): a lista de palavras (*wordlist*) e o concordanciador (*concordancer*). Como já mencionado na seção 4.8 do capítulo anterior, a primeira ferramenta permite a criação de uma lista de palavras ordenadas por frequência de ocorrências, enquanto a segunda oferece a possibilidade de estudar o contexto de ocorrências das palavras.

Tabela 5.4 – Atores sociais mais frequentes no ECA

| N | Word | Freq | % | Text | % | Lemmas |
|----|----------------|------|------|------|--------|---|
| 1 | AUTORIDADE(S) | 399 | 0.26 | 1 | 100.00 | autoridade[44] autoridades[12] Ministério Público[100] autoridade judiciária[105] juiz[13] estado[9] diretores[2] dirigente[9] dirigentes[6] defensor público[13] estados[8] polícia[4] autoridade policial[19] representante do Ministério Público[28] justiça[27] |
| 2 | ADOLESCENTE(S) | 340 | 0.22 | 1 | 100.00 | adolescente[240] adolescentes[52] juventude[27] vítima[4] vítimas[3] menor[7] menores[7] |
| 3 | FAMÍLIA(S) | 331 | 0.22 | 1 | 100.00 | famílias[2] familiar[92] família[56] familiares[6] pais[72] responsável[63] responsáveis[15] pai[3] mãe[6] mães[3] parentes[6] tutor[4] tutores[3] |
| 4 | CRIANÇA(S) | 275 | 0.18 | 1 | 100.00 | criança[176] crianças[48] educando[3] infância[30] filho[6] filhos[8] vítima[4] |
| 5 | ENTIDADE(S) | 82 | 0.05 | 1 | 100.00 | entidade[27] entidades[27] equipe[23] funcionário[3] funcionários[2] |
| 6 | PESSOA(S) | 54 | 0.04 | 1 | 100.00 | pessoa[37] pessoas[17] |
| 7 | ESCOLA | 12 | 0.01 | 1 | 100.00 | escola[9] educadores[2] professor[1] |
| 8 | GESTANTE(S) | 11 | 0.01 | 1 | 100.00 | gestante[8] gestantes[3] |
| 9 | MÉDICO(S) | 9 | 0.00 | 1 | 100.00 | médico[6] médicos[3] |
| 10 | IRMÃOS | 6 | 0.00 | 1 | 100.00 | |
| 11 | SOCIEDADE | 5 | 0.00 | 1 | 100.00 | |

A Tabela 5.4 apresenta os atores sociais mais frequentes no texto do ECA. Para chegar aos resultados, foi feita uma seleção por categorias lexicais ligadas aos atores sociais, o que tornou possível a seleção de onze categorias mais presentes. Os atores sociais que mais aparecem no texto do Estatuto estão relacionados à categoria das ‘autoridades’, com 399 ocorrências, e são representados como autoridade (44), autoridades (12), Ministério Público (128), autoridade judiciária (105), juiz (13), estado (9), diretores (2), dirigente (9), dirigentes (6), defensor público (13), estados (8), polícia (4), autoridade policial (19), representante do Ministério Público (28) e Justiça (27). Em seguida, aparecem os ‘adolescentes’, com 340 ocorrências, representados como adolescente (240), adolescentes (52), juventude (27), vítima (4), vítimas (3), menor (7) e menores (7). Os atores sociais relacionados ao grupo familiar aparecem em terceiro lugar, com 331 ocorrências, representados como famílias (2), familiar (92), família (56), familiares (6), pais (72),

responsável (63), responsáveis (15), pai (3), mãe (6), mães (3), parentes (6), tutor (4) e tutores (3). No quarto grupo de ocorrências aparecem representadas as ‘crianças’, com 275 ocorrências, e são representadas como criança (176), crianças (48), educando (3), infância (30), filho (6), filhos (8) e vítima (4). Os demais atores sociais mais frequentes no texto da lei estão ligados às categorias de ‘entidade(s)’, ‘pessoa(s)’, ‘escola’, ‘gestante(s)’, ‘médico(s)’, ‘irmãos’ e ‘sociedade’.

No Gráfico 5.5, é possível visualizar a distribuição dos atores sociais mais frequentes no texto do ECA.

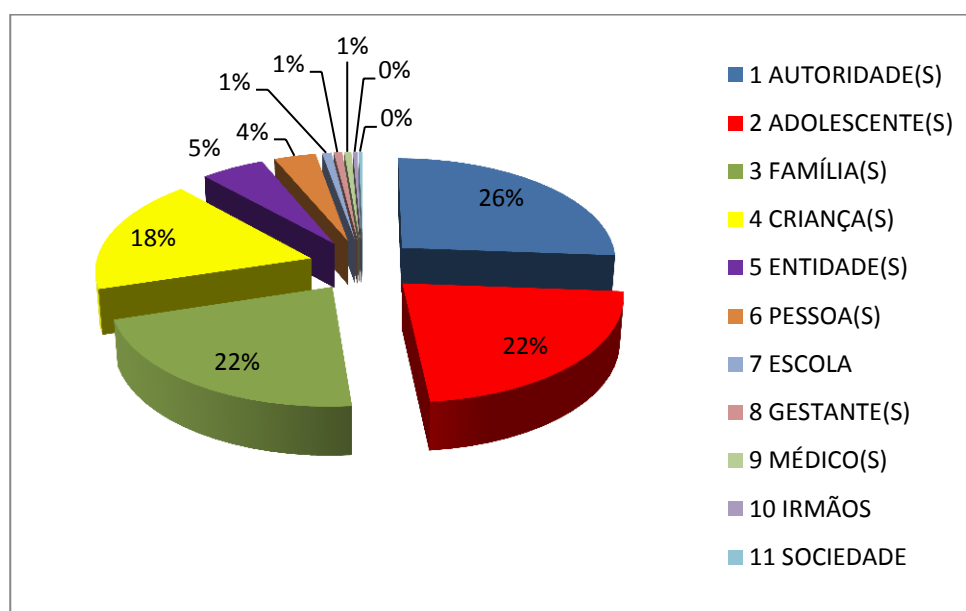


Gráfico 5.5 – Distribuição de Atores Sociais no ECA

Observa-se, tanto na Tabela 5.4 quanto no Gráfico 5.5, uma análise quantitativa da presença dos atores sociais no texto do ECA. Na análise qualitativa, observamos que o processo de inclusão é mais recorrente no texto analisado. Contudo, podemos observar também que algumas representações de alguns atores sociais são formas de exclusão, pois as suas atividades são colocadas em segundo plano ou até mesmo suprimidas. É o caso dos atores sociais ‘educadores’ e ‘professores’ elencados na categoria ‘escola’. Esses atores sociais são mencionados apenas três vezes em todo o texto do Estatuto, uma vez que a importância maior é dada às ações das autoridades e principalmente às ações que devem ser implementadas para garantir as medidas de proteção ou de caráter punitivo (medidas socioeducativas).

Na análise da inclusão dos atores sociais no texto do ECA, é possível observar quem é representado como ator ou agente e como meta ou paciente no que diz respeito às ações representadas por processos materiais. Segundo van Leeuwen (1997: 186), essa é uma questão importante na análise, “uma vez que é necessário que haja congruência entre os papéis que os atores sociais desempenham, de fato, nas práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos nos textos”. Portanto, as representações dos atores sociais, no texto do ECA, podem contribuir para redistribuir os papéis que cada um desempenha na implementação dos direitos de crianças e adolescentes, bem como organizar as relações sociais entre eles, os atores sociais.

Observamos, quanto à representação dos atores sociais relacionados à categoria das ‘autoridades’, que há inclusão por ativação. Segundo van Leeuwen (1997: 187), a ativação e a passivação podem “realizar-se através de estruturas de papéis gramaticais participantes”, isto é, podemos verificar se há ativação ou passivação dos atores sociais através de análises das estruturas de transitividade, verificando se os atores sociais ativados são codificados como o Ator em processos materiais, o Comportado em processos comportamentais, o Perceptivo/Experienciador em processos mentais, o Dizente em processos verbais, ou o Atribuidor/Portador/Identificador em processos relacionais. Há ativação dos atores sociais ‘autoridades’ nos seguintes fragmentos retirados do texto do ECA:

- (16) Art. 50. A autoridade judiciária[Ator] manterá [Processo Material], em cada comarca ou foro regional, um registro de crianças e adolescentes em condições de serem adotados e outro de pessoas interessadas na adoção.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Seção III – Da Família Substituta, Subseção IV – Da Adoção)

- (17) § 1º A Autoridade Central Estadual[Experienciador/Comportado], ouvido[Processo Comportamental] o Ministério Público, somente deixará de reconhecer[Processo Mental] os efeitos daquela decisão se restar demonstrado que a adoção é manifestamente contrária à ordem pública ou não atende ao interesse superior da criança ou do adolescente.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Seção III – Da Família Substituta, Subseção IV – Da Adoção, Art. 52-C)

- (18) Art. 52-C. Nas adoções internacionais, quando o Brasil for o país de acolhida, a decisão da autoridade competente do país de origem da criança ou do adolescente será conhecida pela Autoridade Central Estadual[Dizente] que tiver processado o pedido de habilitação dos pais adotivos, que comunicará[Processo Verbal] o fato à Autoridade Central Federal e determinará as providências necessárias à expedição do Certificado de Naturalização Provisório.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Seção III – Da Família Substituta, Subseção IV – Da Adoção)

- (19) Art. 146. A autoridade a que se refere esta Lei[Identificador] é[Processo Relacional Identificativo Intensivo] o Juiz da Infância e da Juventude [Identificado], ou o juiz que exerce essa função, na forma da lei de organização judiciária local.

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título VI - Do Acesso à Justiça, Capítulo II – Da Justiça da Infância e da Juventude, Seção II – Do Juiz)

Outra forma de representação dos atores sociais relacionados à categoria das ‘autoridades’ observada no texto do ECA é a impersonalização, o que pode ser observado nos fragmentos a seguir:

- (20) Art. 34. O poder público [Ator] estimulará [Processo Material], por meio de assistência jurídica, incentivos fiscais e subsídios [Circunstância de Meio], o acolhimento [Meta], sob a forma de guarda [Circunstância de Modo], de criança ou adolescente afastado do convívio familiar [Meta].

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Seção III – Da Família Substituta, Subseção II – Da Guarda)

- (21) Art. 57. O poder público [Ator] estimulará [Processo Material] pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação [Meta], com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório [Circunstância de Propósito].

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

- (4) Art. 59. Os municípios [Ator], com apoio dos Estados e da União [Circunstância de Acompanhamento Aditiva] estimularão [Processo Material Abstrato] e facilitarão [Processo Material Abstrato] a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer [Meta] voltadas para a infância e a juventude.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

Nos fragmentos (20), (21) e (4), observa-se que as ações devem ser exercidas pelos atores sociais relacionados às autoridades, ora representadas literalmente como “o poder público”, no caso dos Arts. 34 e 57, ora representadas pelos “municípios, com apoio dos Estados e da União”, no caso do Art. 59. Há, de acordo com van Leeuwen (1997), impersonalização dos atores sociais, nos fragmentos em análise, uma vez que ocorre a representação desses atores através de substantivos concretos, cujos significados não incluem a característica semântica humana, tais como ‘o poder público’ e ‘os municípios’, ‘os Estados’ e ‘a União’. Essa impersonalização – objetivação por espacialização - marca a referência à coisa (poder público) ou ao local (Municípios, Estados, União) diretamente associada à atividade a que estão ligados. Conforme lembra van Leeuwen (2008: 47), “a impersonalização pode encobrir a identidade e/ou o papel dos atores sociais, pode fornecer autoridade impessoal ou força a uma atividade ou qualidade de um ator social e pode acrescentar conotações negativas ou positivas a uma atividade ou enunciado de um ator social”.

Quando ‘o poder público’ é ativado em relação à atividade de ‘estimular[...]’, fragmentos (20) e (21), e ‘os municípios, com apoio dos Estados e da União’ são ativados em relação às atividades de ‘estimular[...]’ e ‘facilitar[...]’, fragmento (3), metas voltadas para a proteção à infância e à juventude, o texto traz ‘o poder público’ e ‘os municípios’, ‘Estados’ e ‘União’ como os responsáveis pela execução das ações, tornando-os agentes com habilidades humanas, através de impersonalização. A propósito, comenta van Leeuwen (1997: 210) que a impersonalização é muito presente na linguagem da burocracia, uma vez que se tem uma organização da atividade humana a partir da negação da responsabilidade e “governada por procedimentos impessoais que, uma vez colocados nos seus lugares, são quase impermeáveis à

agência humana”. Esta parece ser a razão pela qual o texto burocrático guarda tantos procedimentos pessoais como é o caso do Estatuto.²⁹

Na Apresentação da edição do ECA de 2005, destinada à distribuição em escolas públicas, também foram encontradas inclusão por impersonalização de autoridades por meio de processos materiais. Os processos materiais, assim como nos artigos do Estatuto, estão relacionados às ações implementadas pelo ator social “Assembleia Nacional Constituinte” (*referendou, inscreveu, influenciando*), como pode ser observado no trecho a seguir:

- (22) A Assembleia Nacional Constituinte[Ator] referendou[Processo Material] duas Emendas Populares com mais de 1,5 milhão de assinaturas de adultos, crianças e adolescentes e inscreveu[Processo Material] na Constituição Federal de 1988 o seu artigo 227, posteriormente regulamentado com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, em 13 de julho de 1990, influindo[Processo Material], radicalmente no destino da infância e da adolescência no Brasil.

(BRASIL, 2005)

A inclusão dos atores sociais ‘crianças e adolescentes’ nos artigos do ECA se dá tanto por meio de passivação quando lhes são atribuídos papéis passivos e sofrem uma ação não produzida por eles mesmos, tornando-se sujeitos da passividade (sujeição) ou beneficiado com a passividade (beneficiação); e por meio da ativação, quando os atores têm um papel ativo, ou seja, quando são representados como dinâmicos em relação aos eventos ou às ações. Analisemos os fragmentos a seguir:

- (23) Art. 53. A criança e o adolescente [Portador] têm [Processo Relacional Atributivo Possessivo] direito à educação [Atributo], visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [Circunstância de Propósito], assegurando-se- [Processo Material] lhes[Beneficiário]:
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
(...) [Meta]

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

²⁹ O termo “poder público” é considerado, nesta pesquisa, em relação às análises da representação dos atores sociais no ECA e na LDB, como referência ao Estado, ou seja, ao local onde o poder é exercido.

- (6) Art. 54. É [Processo Relacional Identificativo Intensivo] dever do Estado [Identificador/Valor] assegurar [Processo Material] à criança e ao adolescente [Beneficiário]:
I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os a ele não tiveram acesso na idade própria;
(...) [Meta]

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

Nos Arts. 53 e 54, que fazem parte do Capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (2005: 20), intitulado Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, há uma relação de processos relacionais e materiais. No fragmento (23), os atores sociais “a criança e o adolescente” são incluídos por ativação pelo processo relacional atributivo possessivo “têm”. Contudo, observa-se que há inclusão por passivação/beneficiação também desses atores sociais nos fragmentos (23) e (6). Como já mencionado no Capítulo 2, a beneficiação pode ocorrer tanto por participação, quando o participante beneficiado é Receptor ou Cliente em relação a um processo material, quanto por Destinatário em relação a um processo verbal. Neste caso, resulta que crianças e adolescentes aparecem como receptores ou clientes do processo material “assegurar”, conforme já ilustrado nos fragmentos (13), (14), (3) e (15).

Ocorre também, no texto do ECA, em relação aos atores sociais ‘crianças e adolescentes’, tanto associação quanto dissociação. Há associação nos artigos que tratam da criança e do adolescente de forma a dar o mesmo tratamento a ambos e dissociação nos que separam a criança do adolescente, conforme ilustrado nos fragmentos a seguir.

- (24) Art. 71. A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título III – Da Prevenção, Capítulo I – Disposições Gerais)

- (25) Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados: (...)

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo I – Disposições Gerais)

Nos fragmentos (24) e (25) a criança e o adolescente estão representados por associação, uma vez que são os detentores dos direitos elencados nos artigos.

- (26) Art. 83. Nenhuma criança poderá viajar para fora da comarca onde reside, desacompanhada dos pais ou responsável, sem expressa autorização judicial.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título III – Da Prevenção, Capítulo II – Da Prevenção Especial, Seção III – Da Autorização para Viajar)

- (27) Art. 94. As entidades que desenvolvem programas de internação têm as seguintes obrigações, entre outras:
I - observar os direitos e garantias de que são titulares os adolescentes;

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título I - Da Política de Atendimento, Capítulo II – Das Entidades de Atendimento, Seção I – Disposições Gerais)

No fragmento (26) ocorre a dissociação do ator social ‘adolescente’ do ator social ‘criança’, uma vez que há uma proibição imposta apenas às crianças. Já no fragmento (27), a dissociação do ator social criança em relação ao adolescente é estabelecida em função dos programas de internação, já que essa é uma medida aplicada apenas a esse último.

Finalmente, cabe enfatizar em relação aos atores sociais “crianças e adolescentes”, no texto do ECA, que eles estão representados de duas formas distintas: uma, no Livro I – Parte Geral e outra, no Livro II – Parte Especial. Na Parte Geral, a criança e o adolescente são representados como detentores de direitos sociais, já na Parte Especial, eles são representados em função dos crimes que praticam, ou que são praticados contra eles.

Em relação aos atores sociais representados na categoria ‘família’, observa-se que há ativação em alguns artigos do ECA, conforme apresentamos a seguir:

- (28) Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis[Portador] ter[Processo Relacional Atributivo Possessivo] ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, Art. 54)

- (29) Art. 55. Os pais ou responsável[Portador] têm [Processo Relacional Atributivo Possessivo]a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

Nos fragmentos (28) e (29) os atores sociais “pais ou responsáveis” são ativados por meio dos processos relacionais atributivos possessivos “ter” e “têm” em relação tanto ao direito de participar da educação dos filhos, quanto em relação ao dever de matriculá-los na escola.

Uma das formas de representação dos atores sociais também evidenciada no texto do ECA é a categorização por funcionalização. Conforme explicitado no Capítulo 3, na funcionalização, os atores sociais são representados em termos daquilo que fazem, ou seja, da função que desempenham ou do cargo que ocupam em determinada atividade e pode ocorrer pelo uso de um substantivo que denota profissão. Como podemos observar, no fragmento a seguir, a representação social do ator ‘*mesmo médico que a acompanhou na fase pré-natal*’ é introduzida pela preposição ‘*pele*’ no caso do processo material concreto ‘*será atendida*’, havendo inclusão por *funcionalização*:

- (30) A parturiente [Beneficiário] **será atendida** [Processo Material] preferencialmente [Circunstância de Modo/Grau] pele mesmo médico que a acompanhou na fase pré-natal [Ator].

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título I - Das Disposições Preliminares, Art. 8º, §2º)

No fragmento (30) observa-se, ainda que “a parturiente” é representada por passivação, por meio de beneficiação da ação que deve ser exercida pelo ator social “mesmo médico que a acompanhou na fase pré-natal”. A exemplo do profissional da medicina, os atores sociais elencados na categoria ‘entidades’ também são ativados no texto por meio da categorização por “funcionalização”, ou seja, pelas atividades que exercem, como podemos observar no fragmento a seguir.

- (31) § 5º O plano individual[Meta] será elaborado [Processo Material] sob a responsabilidade da equipe técnica do respectivo programa

de atendimento[Ator] e levará em consideração a opinião da criança ou do adolescente e a oitiva dos pais ou do responsável.

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo II – Das Medidas Específicas de Proteção, Art. 101)

Os fragmentos antes destacados permitem apontar uma inclusão por categorização – funcionalização, que categoriza os participantes pela função que desempenham na implementação de direitos concernentes à inclusão de crianças e adolescentes. Essa categoria deve pertencer a uma instituição, como uma unidade de saúde do sistema público ou particular, no caso do médico, ou ao Ministério Público, no caso da equipe técnica, e desempenham um papel relevante na representação dos atores responsáveis pelas ações de garantia de direitos, ainda que sejam mencionados apenas algumas vezes no texto do Estatuto.

Os atores sociais elencados no ECA encontram-se assim identificados:

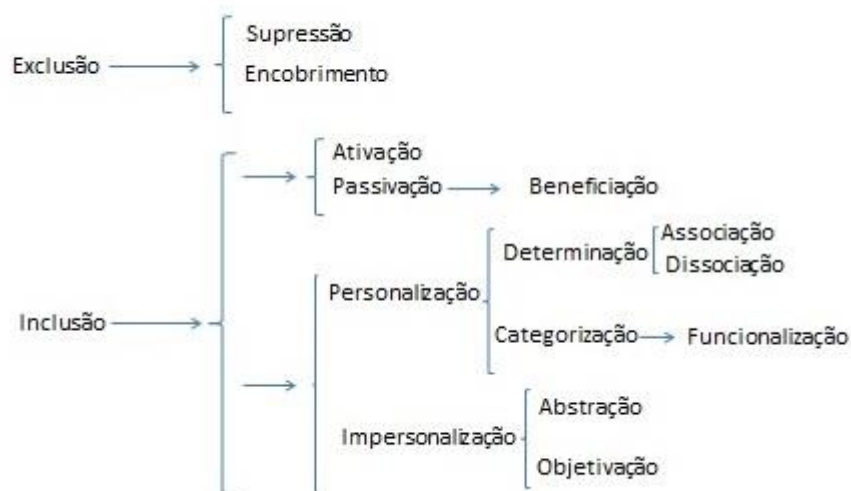


Figura 5.3 – Representação dos Atores Sociais no ECA

A Figura 5.3 sintetiza a representação dos atores sociais identificados, no texto do ECA, e analisados na seção ora apresentada. Tratarei, a seguir, da representatividade da inclusão educacional no texto da LDB.

5.2.2 A representatividade da inclusão educacional na LDB

Nesta seção, será analisada a representação das ações de inclusão educacional no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Para tanto, apresento-a subdividida em três subseções. Na subseção 5.2.1.1, detalho o percurso analítico desenvolvido por meio do uso do *WordSmith Tools v.5.0* (SCOTT, 2010) no texto da LDB; na subseção 5.2.1.2, analiso a representação das ações de inclusão educacional por meio do estudo do Sistema de Transitividade (HALLIDAY & MATTHIESSEN, 2004); na subseção 5.2.1.3, enfoco a representação dos atores sociais, conforme a rede de sistemas sugerida por van Leuween (1997).

5.2.2.1 O percurso pelo *WordSmith Tools* na LDB

Conforme já explicitado, outra lei criada a partir da Constituição Federal e, ainda analisada nesta pesquisa, em relação à inclusão educacional, é a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Para análise da LDB, também foram utilizadas duas ferramentas, *wordlist* e *concord*, do programa computacional *WordSmith Tools v.5.0* (SCOTT, 2010). Apresento, na Tabela 5.5 a seguir, a lista de dimensões e densidade lexical (*statistics*) da LDB:

Tabela 5.5 - Dimensões e densidade lexical (*statistics*) da LDB

| N | Overall | 1 |
|--------------------------------|---------|--------------------|
| text file | Overall | Lei 9394 - LDB.txt |
| file size | 84,32 | 84,32 |
| tokens (running words) in text | 12.523 | 12.523 |
| tokens used for word list | 11.633 | 11.633 |
| types (distinct words) | 1.888 | 1.888 |

Na Tabela 5.5, observa-se que a LDB é formada por 12.523 palavras (*tokens in text*). Foram usadas 11.633 palavras para fazer a *wordlist* do documento, sendo 1.888 palavras diferentes. A lista de palavras mais frequentes na LDB é apresentada a seguir na Tabela 5.6.

Tabela 5.6 – Palavras mais frequentes na LDB

| N | Word | Frequência | % de Ocorrência |
|----|--------------|------------|-----------------|
| 1 | ENSINO | 234 | 1.87 |
| 2 | EDUCAÇÃO | 177 | 1.41 |
| 3 | INSTITUIÇÕES | 59 | 0.47 |
| 4 | FUNDAMENTAL | 55 | 0.44 |
| 5 | MÉDIO | 47 | 0.38 |
| 6 | CURSOS | 46 | 0.37 |
| 7 | SUPERIOR | 43 | 0.34 |
| 8 | ESCOLAR | 41 | 0.33 |
| 9 | PÚBLICO | 38 | 0.30 |
| 10 | SISTEMAS | 36 | 0.29 |

A palavra mais frequente no texto da LDB é “ensino”, com 234 ocorrências, seguida de “educação”, com 177 ocorrências, o que mostra a relação entre o texto e a temática da lei, conforme ilustramos no fragmento a seguir.

- (32) Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.
 § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.
 § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

(LDB, Título I - Da Educação)

No fragmento (42), que apresenta o Art. 1º da LDB, já se observa três ocorrências do vocábulo ‘educação’ e duas ocorrências do vocábulo ‘ensino’. “A educação” aparece como tema do *caput* do artigo e “a educação escolar”, como tema do §2º.

A Tabela 5.7 apresenta os vinte processos mais recorrentes no texto da LDB e está constituída por quatro colunas, assim organizadas: a primeira coluna contém a numeração dos processos em sequência crescente; a segunda mostra os processos ordenados por maior frequência; a terceira evidencia o número de vezes em que o processo apareceu no Estatuto e a quarta apresenta as formas como os processos foram utilizados para tecer o texto.

Tabela 5.7 – Processos mais frequentes no texto da LDB³⁰

| N | Word | Freq. | % | Texts | % | Lemmas |
|----|--------------------|-------|------|-------|--------|---|
| 1 | SER | 111 | 0.15 | 1 | 100.00 | ser[19] é[16] for[4] forem[1] são[10] sejam[2] sendo[13] será[25] serão[18] serem[1] sido[2] |
| 2 | TER | 42 | 0.06 | 1 | 100.00 | terão[8] tem[7] tendo[5] tenha[3] tenham[5] ter[3] terá[7] tiveram[3] tiverem[1] |
| 3 | PODER | 36 | 0.11 | 1 | 100.00 | poderão[14] poderá[12] podendo[5] podem[1] pode[2] puderam[1] puderem[1] |
| 4 | INCLUIR | 22 | | 1 | 100.00 | incluir[1] incluirá[7] incluída[4] incluindo[3] incluídos[1] incluídas[2] incluam[3] inclua[1] |
| 5 | ASSEGURAR | 21 | 0.08 | 1 | 100.00 | assegurar[10] assegurada[2] asseguradas[2] assegurado[1] assegurados[1] assegurará[1] assegurem[1] assegurarão[3] |
| 6 | MANTER | 21 | | 1 | 100.00 | mantenham[1] manterão[2] mantidas[13] manter[4] mantidos[1] atenda[1] atendam[4] atendidas[4] atender[6] atendem[1] |
| 7 | ATENDER | 19 | | 1 | 100.00 | atendida[3] |
| 8 | DESENVOLVER | 15 | 0.05 | 1 | 100.00 | desenvolver[6] desenvolvem[1] desenvolve[1] desenvolvendo[1] desenvolverá[1] desenvolvida[3] desenvolvidas[2] |
| 9 | DEVER | 15 | 0.06 | 1 | 100.00 | deverá[8] devem[5] deverão[2] |
| 10 | INTEGRAR | 13 | | 1 | 100.00 | integra[1] integradas[1] integrados[2] integram[2] integrando[3] integrar[4] |
| 11 | ORGANIZAR | 13 | 0.06 | 1 | 100.00 | organizar[7] organizados[3] organizada[2] organização[1] |
| 12 | OBSERVAR | 12 | | 1 | 100.00 | observar[1] observados[1] observadas[5] observada[2] observará[2] observarão[1] |
| 13 | ESTABELECER | 11 | 0.04 | 1 | 100.00 | estabelecer[5] estabelecem[1] estabelece[1] estabelecerá[1] estabelecidas[3] |
| 14 | REFERIR | 11 | 0.07 | 1 | 100.00 | refere[9] referido[1] referidos[1] |
| 15 | CRIAR | 10 | | 1 | 100.00 | criar[1] criando[1] criado[1] criadas[6] criará[1] |
| 16 | ADEQUAR | 9 | | 1 | 100.00 | adequar[1] adequado[2] adequada[3] adequadas[3] |
| 17 | CONSIDERAR | 9 | | 1 | 100.00 | considerar[1] considerando[1] consideram[1] considerado[1] consideradas[3] considerada[2] |
| 18 | CONSTITUIR | 9 | 0.02 | 1 | 100.00 | constitui[2] constituem[1] constituída[2] constituídas[1] constituirá[2] constituirão[1] |
| 19 | INSTITUIR | 8 | | 1 | 100.00 | institui[2] instituída[1] instituídas[5] |
| 20 | ELABORAR | 8 | 0.06 | 1 | 100.00 | |

Como se pode observar, na Tabela 5.7, os processos mais frequentes no texto da LDB, a partir da leitura da lista de palavras (*wordlist*), são os seguintes: *ser*, *ter* e *poder*, o que pode ser visualizado também no Gráfico 5.4.

³⁰ Na análise da LDB foram selecionados os vinte processos mais frequentes em razão da carga semântica de inclusão de cada um deles.

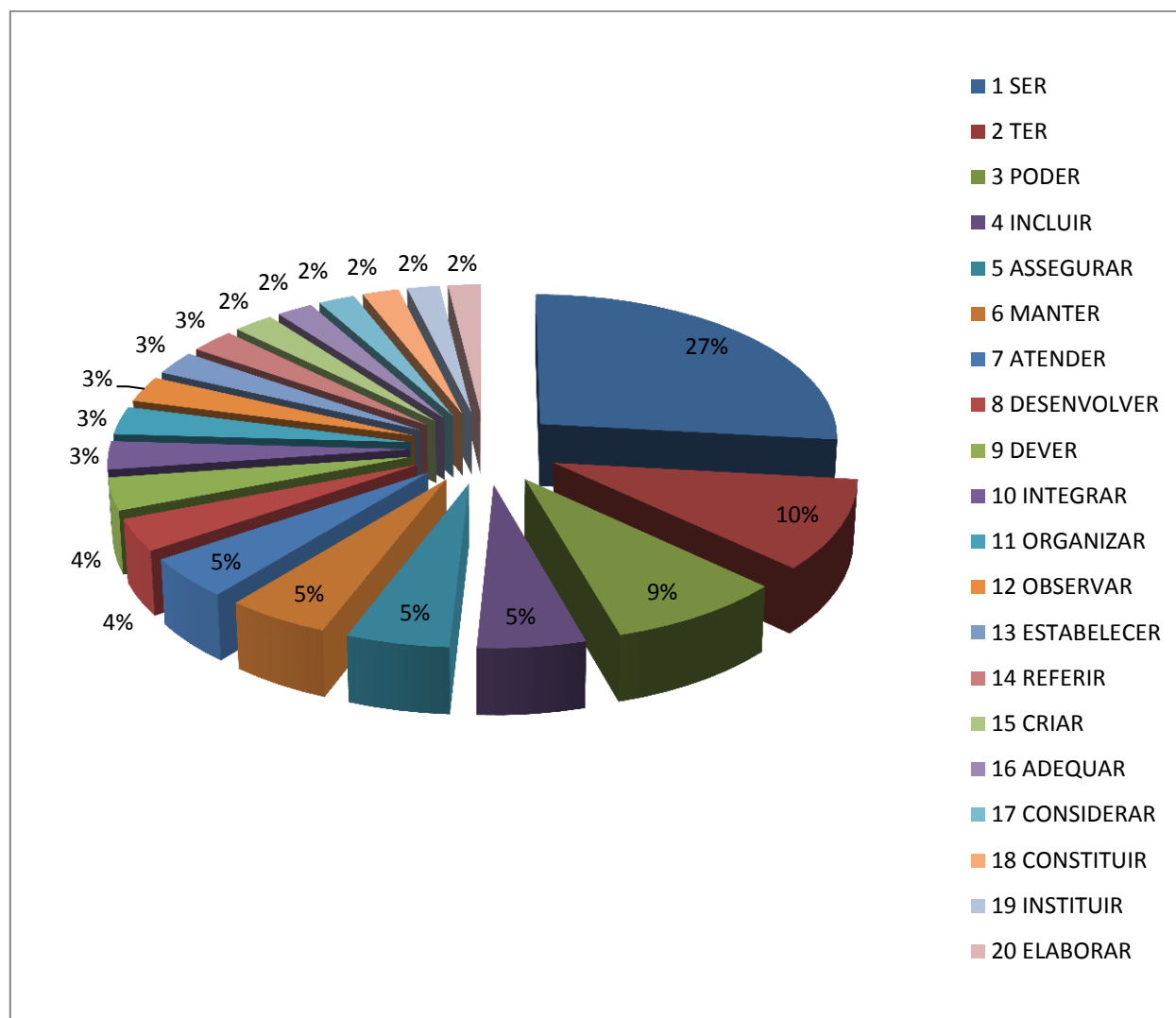


Gráfico 5.6 – Processos mais frequentes na LDB

Observa-se, pelo que está apresentado no Gráfico 5.6, que o processo *'ser'* é o mais presente no texto da LDB, o que pode, assim como já analisado no texto do ECA, indicar que o texto da Lei 9394/96 também apresenta uma estrutura com alta ocorrência de voz passiva ou de processo relacional, o que será discutido adiante. Aqui também, a ocorrência dos processos *'ter'*, *'poder'* e *'dever'* nos guia para uma análise da metafunção interpessoal, no que concerne às categorias de modalidade e modulação, que serão enfocadas na seção 5.3. Por ora, apresentaremos como as ações de inclusão são representadas na LDB, por meio da análise dos componentes do sistema de transitividade.

5.2.2.2 A representação das ações e o sistema de transitividade na LDB

Nesta subseção, serão analisados os componentes do sistema de transitividade presentes no texto da Lei 9.394/96, a LDB. Para tanto, apresento um levantamento dos processos presentes no documento feito após a exclusão dos vocábulos que não eram verbos. A classificação dos processos, nesta subseção, também segue as orientações metodológicas da Gramática Sistêmico-Funcional. A distribuição dos processos no texto da LDB é sumarizada no Gráfico 5.5 a seguir:

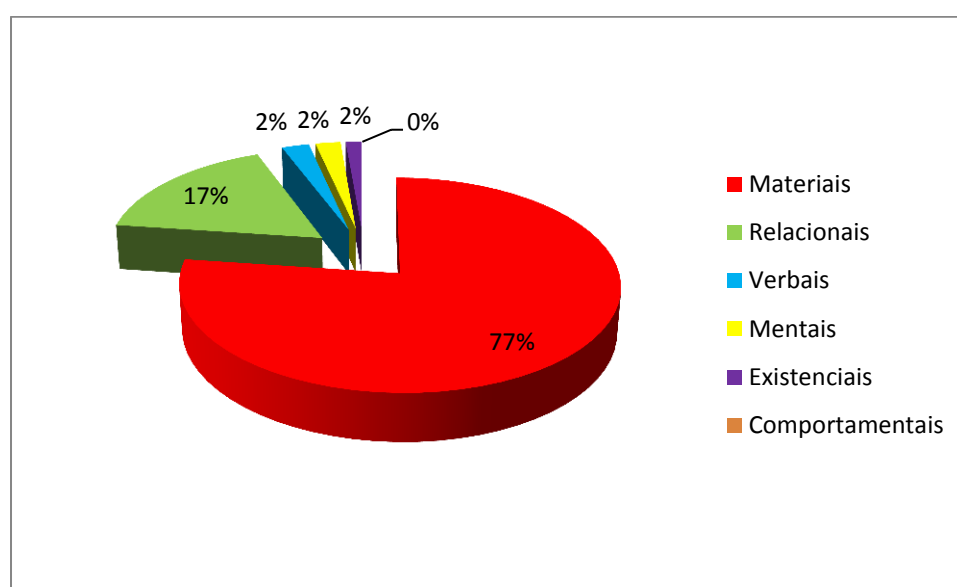


Gráfico 5.7 – Distribuição de processos no texto da LDB

A análise dos processos no texto da LDB, apresentada no Gráfico 5.7, permitiu observar que os processos materiais sobressaem aos demais, 77% (388 ocorrências). Os processos relacionais representam 17% (88 ocorrências). Os processos verbais, com 12 ocorrências, os mentais, com 11 ocorrências, e os existenciais, com 7 ocorrências, representam 6%, com 2% de ocorrências cada um. Pode-se ponderar que no texto da LDB, assim como no do ECA, há uma maior preocupação com as ações do mundo físico, do fazer e do acontecer, uma vez que há alta ocorrência de processos materiais.

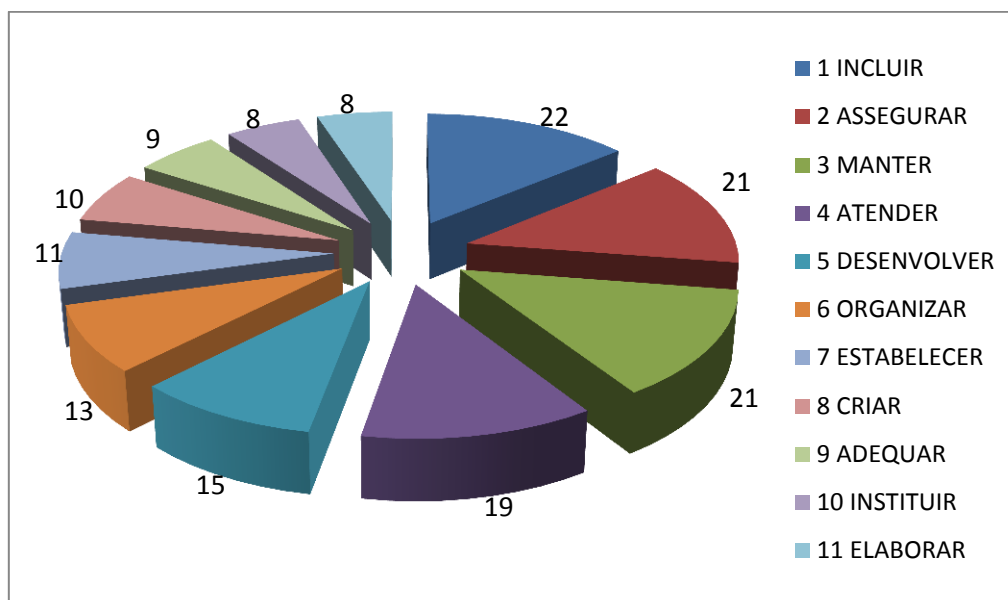


Gráfico 5.8 – Processos materiais mais frequentes na LDB

A ação do mundo físico mais recorrente no texto da LDB é *'incluir'*, com 22 ocorrências, seguida das ações de *'assegurar'* e *'manter'*, ambas com 21 ocorrências cada uma, conforme mostra o Gráfico 5.8. Esses processos demonstram as ações que devem ser implementadas pelo Estado para assegurar o direito à educação. Os fragmentos a seguir ilustram como essas ações são representadas em alguns artigos da LDB.

- (33) § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

(LDB, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, Art. 26)

- (34) § 7º Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios.

(LDB, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, Art. 26)

Nos fragmentos (33) e (34) os processos materiais têm como extensão conhecimentos específicos que devem fazer parte do currículo do ensino fundamental. São eles: “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna” e “os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental”. Trata-se de garantir aos jovens dessa etapa de ensino oportunidades de inclusão social.

- (35) § 5o O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

(LDB, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção III – Do Ensino Fundamental, Art. 32)

- (36) Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

(LDB, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção III – Do Ensino Fundamental)

No fragmento (35), o texto da LDB inclui, obrigatoriamente, o estudo do conteúdo do ECA no Ensino Fundamental. O processo material “incluirá” assegura o direito à criança e ao adolescente de ter conhecimento sobre a lei que trata da sua proteção, que tem como pressuposto que todas as crianças e adolescentes gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana.

No fragmento (36), o processo material “incluirá” garante à criança e ao adolescente o direito de ter uma jornada diária mínima de estudos na escola. Contudo, sabe-se que nem sempre isso é cumprido. Uma carga horária diminuta, no Ensino Fundamental, retira dos estudantes a possibilidade de receber o fundamental do ensino.

Os processos materiais “assegurarão” e “manterão”, que ocorrem 21 vezes no texto da LDB, também representam ações do mundo físico que devem ser colocadas em prática para a implementação da inclusão educacional.

- (37) § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

(LDB, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos, Art. 37)

- (38) Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

(LDB, Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos)

No fragmento (37), o processo material “assegurarão” tem como beneficiários ‘jovens’ e ‘adultos’ e como meta “oportunidades educacionais apropriadas”. Já no fragmento (38), o processo material “manterão” tem como meta ‘cursos e exames supletivos’. As duas ações do mundo físico representam direitos de inclusão educacional de jovens e adultos. Trata-se de uma função reparadora da lei, com o objetivo de recuperar um direito negado ao cidadão na idade própria (CARNEIRO, 2010).

Os processos relacionais representam 17% dos processos da LDB, com 88 ocorrências. Conforme explicitado no Capítulo 3, os processos relacionais implicam uma relação de atribuição ou identificação entre duas partes ou entidades diferentes (HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004). Essa relação pode ser intensiva, circunstancial ou possessiva. Uma análise mais detalhada da distribuição dos processos relacionais no texto da LDB é ilustrada no Gráfico 5.9 a seguir:

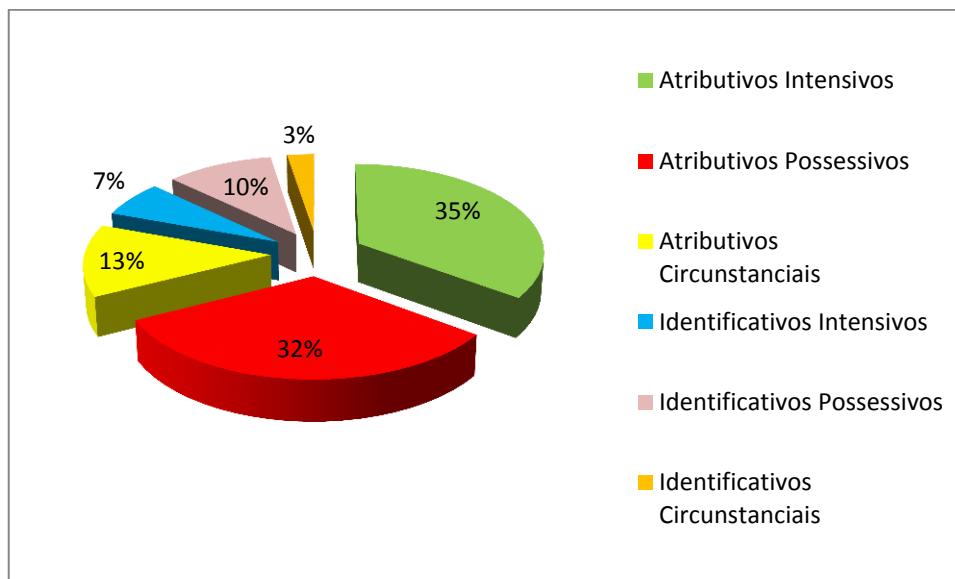


Gráfico 5.9 – Distribuição de Processos Relacionais na LDB

Observa-se, pela análise do Gráfico 5.9, que no texto da lei há uma significativa ocorrência de processos relacionais atributivos possessivos, como os exemplificados nos fragmentos a seguir.

- (39) Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(LDB, Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional)

- (40) § 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

(LDB, Título IV – Da Organização da Educação Nacional, Art. 8º)

- (41) § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais.

(LDB, Título IV – Da Organização da Educação Nacional, Art. 9º)

- (42) Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas

comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
- II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
- III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
- V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
- VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
- VIII - notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

(LDB, Título IV – Da Organização da Educação Nacional)

- (43) Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

(LDB, Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais)

Nos fragmentos (39), (40), (41), (42) e (43) observa-se uma relação de atribuição realizada pelo processo ‘ter’. Essa relação é de posse, mas também é codificada como uma finalidade, sendo os portadores ‘a educação’, ‘os sistemas de ensino’, a ‘União’, ‘os estabelecimentos de ensino’ e ‘a educação básica’ e os possuídos, os atributos relacionados aos ‘direitos’ para inclusão educacional. O processo ‘ter’, nesses casos, além de estabelecer a relação x tem A e indicar posse, indica ainda a relação x tem a finalidade de A.

Há também, no texto da lei, relações de atribuição intensivas. Essas relações, como vimos na subseção 3.3.2 do Capítulo 3, são de atribuição de uma qualidade ao participante do processo (portador). O fragmento a seguir ilustra essa ocorrência no texto da LDB.

- (44) Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra

legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

(LDB, Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar)

No fragmento (44), observa-se uma relação de atribuição sobre o direito de acesso ao ensino fundamental. Trata-se da garantia de um direito que está assegurado também na CF/88. Significa que toda criança, bem como todo adolescente, tem direito à educação, tanto na idade própria, como fora dela. Tal direito, conforme Carneiro (2009: 106), é público subjetivo porque “é direito irrenunciável de cada um, configurando o não cumprimento, portanto, razão para o mandado de injunção”. Sobre isso, o autor destaca, ainda, a importância de “se compreender que o Ensino Fundamental, enquanto direito público subjetivo, coloca-se na ordem dos interesses constitucionalmente protegidos”, ou seja, “a tutela constitucional ultrapassa o direito genérico à educação e reconhece, em todo cidadão, como identidade individual, o direito de exigir, do Estado, o atendimento aos serviços educacionais fundamentais, independentemente de vaga ou seleção”. Aliás, destaca Carneiro, “sem esta possibilidade, ficaria remota a outra possibilidade do respeito ao direito à igualdade, alicerce do Estado Democrático”.

Cabe comentar, aqui, que a realização do direito de acesso ao ensino fundamental, conforme está atribuído no Art. 5º da LDB, nem sempre é concretizada por aqueles que mais precisam. Em conversas colaborativas obtidas com a equipe de uma das instituições que atendem crianças e adolescentes em situação de risco, onde realizei a pesquisa de campo, foi discutida a situação de uma adolescente de quinze anos que havia chegado de uma cidade do interior da Região Nordeste ao Distrito Federal. Na época, a responsável pela jovem não estava conseguindo uma vaga em escolas da rede pública de ensino em virtude da defasagem idade/série em que a aluna se encontrava. Apesar da intervenção da equipe da instituição, bem como do Conselho Tutelar, a diretora de uma das escolas conseguiu convencer os responsáveis pela adolescente que a melhor forma de sua inclusão no sistema educacional seria através da matrícula no EJA (Educação de Jovens e Adultos) e, ainda, que isso só se daria no ano subsequente, no período noturno, uma vez que não daria mais tempo de matriculá-la no ano em curso.

Apesar de concordar que a EJA é uma forma de reinserção daqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, cabe, aqui, questionar a forma como

um agente social, que representa o Estado e tem a função de propiciar a inclusão educacional, age retirando um direito que está garantido em lei.

Para aproximar respostas sobre os atores que estão presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, tanto no que diz respeito aos responsáveis pela operacionalização das ações, como pelos beneficiários delas, apresento, na próxima seção, uma análise da representação dos atores sociais no texto da referida lei.

5.2.2.3 A representação dos atores sociais na LDB

Esta seção é dedicada à análise da representação dos atores sociais envolvidos no processo de inclusão por meio da educação. Para tanto, procuro discutir e responder as seguintes questões: Quais são os atores sociais de relevo no processo de inclusão educacional representados no texto da LDB? Quais são os diversos modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso da LDB? Que escolhas nos apresentam o texto da LDB em relação aos atores sociais envolvidos no processo de garantia da implementação dos direitos educacionais, bem como em relação aos atores sociais beneficiários desse processo? Abordarei, aqui, também, a questão mais específica de como é que os atores sociais de relevo estão representados no texto da LDB.

Apresento, a seguir, na Tabela 5.8, os atores sociais mais frequentes no texto do LDB a partir do levantamento feito utilizando as ferramentas lista de palavras (*wordlist*) e concordâncias (*concordance*) do *WordSmith Tools v.5.0* (SCOTT, 2010):

Tabela 5.8 – Atores sociais mais frequentes na LDB

| N | Word | Freq. | % | Texts | Lemmas |
|----|--------------|-------|------|-------|--|
| 1 | ESCOLA | 143 | 0.29 | 1 | escola[23] estabelecimentos[14] estabelecimento[7] escolas[14] instituições[59] instituição[11] universidade[1] institutos[2] entidade[5] entidades[4] redes de ensino[3] |
| 2 | EDUCANDO | 115 | 0.19 | 1 | educando[11] educandos[11] aluno[10] jovens[7] alunos[29] crianças[4] criança[3] adultos[7] estudantes[2] adolescente[1] adolescentes[1] alunado[1] adulto[1] jovem[1] filhos[1] discentes[1] maiores[2] menores[2] estagiário[1] trabalhador[2] superdotados[1] candidatos[6] cidadão[6] cidadãos[2] clientela[2] |
| 3 | ESTADO | 94 | 0.16 | 1 | União[27] estados[23] Distrito Federal[22] municípios[22] |
| 4 | SISTEMAS | 64 | 0.11 | 1 | sistemas[36] sistema[28] |
| 5 | PROFESSORES | 53 | 0.09 | 1 | professores[13] professor[3] profissionais[16] docente[10] docentes[4] trabalhadores[4] docência[2] orientadores[1] |
| 6 | PROGRAMAS | 26 | 0.04 | 1 | |
| 7 | COMUNIDADE | 24 | 0.04 | 1 | comunidade[13] sociedade[10] sociedades[1] |
| 8 | AUTORIDADES | 15 | 0.03 | 1 | autoridades[2] governo[2] ministério[2] autoridade[1] especialistas[1] órgão[2] dirigentes[1] governos[1] presidência[1] presidente[1] juiz[1] |
| 9 | RESPONSÁVEIS | 14 | 0.02 | 1 | responsáveis[7] famílias[2] responsável[3] mãe[1] pai[1] |
| 10 | PESSOA(S) | 11 | 0.02 | 1 | pessoas[10] pessoa[1] |

A Tabela 5.8 apresenta os atores sociais mais frequentes no texto da LDB. Para chegar aos resultados, foi feita uma seleção, por meio da *wordlist* do documento, das categorias lexicais ligadas aos atores sociais. Quando havia dúvida sobre a categoria à qual estaria ligado o ator social, recorria-se à ferramenta *concordance* para verificar o contexto de sua ocorrência no texto. Esse procedimento tornou possível a seleção de dez categorias mais presentes.

Os atores sociais que mais aparecem no texto da LDB estão relacionados à categoria da ‘escola’, com 143 ocorrências, e são representados como escola(23), estabelecimentos(14), estabelecimento(7), escolas(14), instituições(59), instituição(11), universidade(1), institutos(2), entidade(5), entidades(4) e redes de ensino(3). Em seguida, aparecem os atores sociais relacionados à categoria ‘educando’, com 115 ocorrências, representados como educando(11), educandos(11), aluno(10), jovens(7), alunos(29), crianças(4), criança(3), adultos(7), estudantes(2), adolescente(1), adolescentes(1), alunado(1), adulto(1), jovem(1), filhos(1), discentes(1), maiores(2), menores(2), estagiário(1), trabalhador(2), superdotados(1), candidatos(6), cidadão(6), cidadãos(2) e clientela(2). Os atores sociais relacionados ao ‘Estado’ aparecem em terceiro lugar, com 94 ocorrências, representados como União(27), estados(23),

Distrito Federal(22) e municípios(22). No quarto grupo de ocorrências aparecem representados os ‘sistemas’, com 94 ocorrências, ora representados no plural sistemas(36), ora representados no singular sistema(28), sempre relacionados aos sistemas de ensino. O grupo relacionado aos ‘professores’ aparece em quinto lugar e está representado como professores(13), professor(3), profissionais(16), docente(10), docentes(4), trabalhadores(4), docência(2), orientadores(1). Os demais atores sociais mais frequentes no texto da lei estão ligados às categorias de ‘programas’, ‘comunidade’, ‘autoridade’, ‘responsáveis’ e ‘pessoa(s)’.

No Gráfico 5.10, é possível visualizar a distribuição dos atores sociais mais frequentes no texto da LDB.

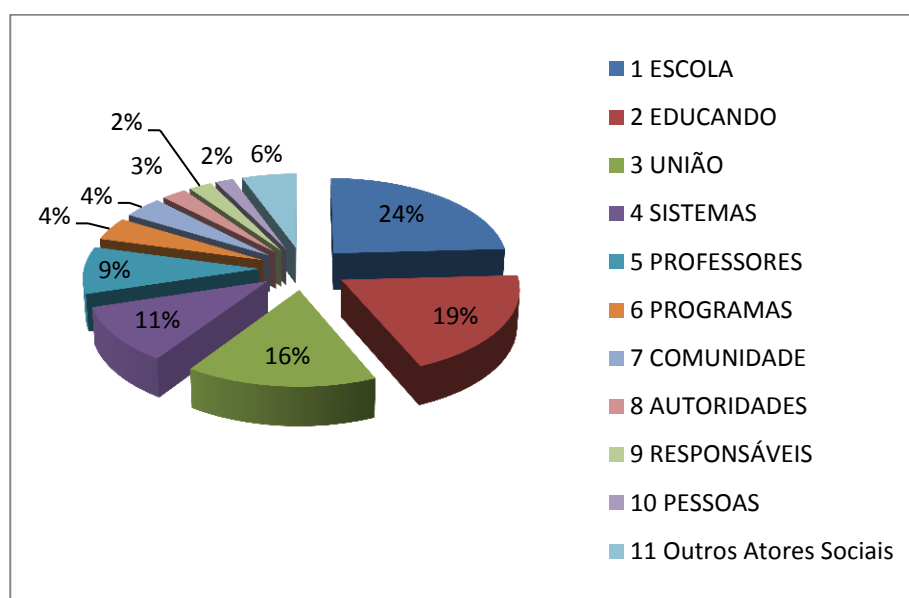


Gráfico 5.10 – Distribuição de Atores Sociais no texto da LDB

Observa-se, tanto na Tabela 5.8, quanto no Gráfico 5.10, uma análise quantitativa da presença dos atores sociais na LDB. Como os atores que estão relacionados à categoria ‘escola’ são os mais presentes no texto da lei, apresento a seguir alguns fragmentos que ilustram a sua representação.

- (42) Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
- I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 - II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 - III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula

estabelecidas;
 IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;
 V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;
 VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
 VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;
 VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

(LDB, Título IV – Da Organização da Educação Nacional)

O fragmento (42), analisado na seção anterior em relação ao processo relacional atributivo possessivo, também ilustra uma inclusão por impersonalização dos atores sociais relacionados à categoria ‘escola’. ‘*Os estabelecimentos de ensino*’ são os responsáveis por uma série de ações que, além de caracterizarem uma forma de autonomia da escola, constituem formas de inclusão educacional, se organizadas e efetivadas pelos seus atores responsáveis. Assim como no texto do ECA, observa-se uma *objetivação por espacialização*, conforme sugere van Leeuwen (1997), que marca a referência à coisa. Podemos observar que essa representação também ocorre com os atores sociais relacionados às categorias ‘Estado’ e ‘autoridades’, ilustradas a seguir.

- (45) § 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:
 I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;
 II - fazer-lhes a chamada pública;
 III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

(LDB, Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 5º)

- (46) § 5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

(LDB, Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 5º)

Assim como no fragmento (42), os fragmentos (45) e (46) representam atores sociais impersonalizados por meio de uma referência ao local a que estão diretamente associados. Trata-se, também, a meu ver, de uma característica da linguagem burocrática própria do gênero em análise.

A segunda categoria de atores sociais mais recorrente, no texto da LDB, é a que está ligada ao(s) educando(s). Os fragmentos a seguir ilustram ocorrências dessa categoria na lei.

- (43) Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

(LDB, Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais)

- (47) § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

(LDB, Título V - Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica, Seção I – Das Disposições Gerais, Art. 23)

- (48) Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

(...)

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

(...)

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

(...)

(LDB, Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar)

Nos fragmentos (43), (47) e (48), destacados da LDB, observa-se a representação dos atores sociais relacionados à categoria ‘educandos’ por meio da *beneficiação* das ações

representadas por processos materiais. Ocorre que, nesses exemplos, os atores sociais ‘*educando*’ e ‘*aluno*’ são beneficiários das ações de ‘*desenvolver*’ e ‘*reclassificar*’, respectivamente, nos fragmentos (43) e (47). Já no fragmento (48), os atores sociais ‘*educando com necessidades especiais*’ e ‘*educando*’ são complementos das nominalizações ‘*atendimento educacional especializado gratuito*’, ‘*condições*’ e ‘*atendimento*’. A meu ver, esses atores funcionam como circunstâncias de causa/benefício do processo material ‘*será efetivado*’, sendo, portanto beneficiários da ação do Estado.

Os fragmentos a seguir ilustram a representação dos atores sociais relacionados à categoria ‘professores’.

- (49) Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
 - III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
 - IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 - V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 - VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

(LDB, Título IV – Da Organização da Educação Nacional)

- (50) Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
- I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;
 - II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
 - III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

(LDB, Título VI – Dos Profissionais da Educação)

Nos fragmentos (49) e (50), observa-se que há ativação por meio da *categorização* por *funcionalização*, bem como por meio da *identificação relacional*. No fragmento (49), os docentes

são categorizados por meio da função que ocupam, bem como das atividades que lhe são atribuídas, conforme elencado nos incisos de I a VI do Art.13 da LDB. Já no fragmento (50), há uma identificação relacional dos *'profissionais da educação escolar básica'*, que é construída por meio do processo relacional *'consideram-se'* e que são identificados pelas características de grau de instrução de cada categoria: *'professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio'*; *'trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas'*; *'trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim'*.

Como a educação escolar deve ser uma tarefa da escola com o apoio dos pais ou responsáveis, essa última categoria é, também, representada no texto da LDB, como podemos observar nos fragmentos a seguir.

- (51) § 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

(...)

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

(LDB, Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar, Art. 5º)

- (52) Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.

(LDB, Título III - Do Direito à Educação e do Dever de Educar)

Nos fragmentos (51) e (52), observamos que os atores sociais 'pais ou responsáveis' são ativados em relação às responsabilidades de *'efetuar a matrícula'* e de *'zelar'* pela frequência dos filhos (menores) na escola. Há nesse caso uma identificação por meio do parentesco que essa categoria ocupa em relação aos educandos.

Os atores sociais elencados no texto da LDB encontram-se assim identificados:



Figura 5.4 – Representação dos Atores Sociais na LDB

A Figura 5.4 acima sintetiza a representação dos atores sociais identificados, no texto da LDB, e analisados na seção ora apresentada. Tratarei, a seguir, da representatividade da por meio do uso de modalizadores nos textos do ECA e da LDB.

5.3 Direitos e inclusão educacional no ECA: identificação

Conforme explicitado no Capítulo 2, o significado identificacional, segundo Fairclough (2003), está ligado ao aspecto discursivo das formas de ser, ou seja, das identidades e, portanto, relaciona-se ao conceito de ‘estilo’. O autor enfatiza que estilos constituem um processo dialético nos discursos, uma vez que estão ligados à identificação, às maneiras como as pessoas se identificam e são identificadas pelas outras. Uma consequência dessa visão dialética, sempre segundo Fairclough, é que os sentidos de identificação (significado identificacional), assim como os sentidos de ação (significado acional), nos textos, podem ser vistos como sentidos representacionais (significado representacional) pressupostos, ou seja, as suposições nas quais as pessoas identificam-se segundo o que elas fazem.

No âmbito dos documentos oficiais, a análise do significado identificacional, nesta pesquisa, está relacionada à questão do uso de modalizadores no texto do ECA, o que evidencia o estilo usado pelo legislador. Fairclough (2003) enfatiza que a modalidade pode ser vista a partir

do ponto de vista de como as pessoas se envolvem quando fazem declarações, perguntas, ofertas ou demandas. Segundo o autor, existem diversas formas de fazer cada uma das trocas citadas com diferentes níveis de envolvimento.

Segundo Halliday (1985: 75), “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz”, o que já foi discutido no Capítulo 3. Outros autores como Verschueren (1999) e Hodge e Kress (1988) também discutem sobre a questão da presença da modalidade em textos. Para Verschueren, “a modalidade (...) envolve as várias formas nas quais as atitudes podem ser expressas em relação ao conteúdo “puro” de referência-e-asserção de uma elocução, destacando os fatos, os graus de certeza ou dúvida, as incertezas, possibilidades, necessidades e até as permissões ou obrigações”. Hodge e Kress fazem referência à “posição” adotada por quem fala ou escreve em relação às representações, aos níveis de “afinidade” que eles têm com as mesmas. (FAIRCLOUGH, 2003).

Como já esclarecido nos Capítulos 2 e 3, nesta pesquisa, a análise dos modalizadores demonstra como, ao elaborar a lei, o legislador representa as ações que devem ser implementadas pelo Estado para proteção da criança e do adolescente. A partir do uso das ferramentas do *WordSmith Tools*, *Wordlist* e *Concordance*, foi possível fazer um levantamento das ocorrências dos modalizadores no texto do ECA, e foi possível observar o uso dos modalizadores com duas estruturas verbais: a voz ativa e a voz passiva. Trata-se de um estilo do legislador ao elaborar o texto da lei.

Conforme já discutido na seção 3.2.2.2, há predominância de processos materiais no texto do ECA (75%), o que nos levou a uma análise mais detalhada desses processos. O Gráfico 5.11 apresenta a distribuição dos modalizadores com processos materiais no texto do ECA.

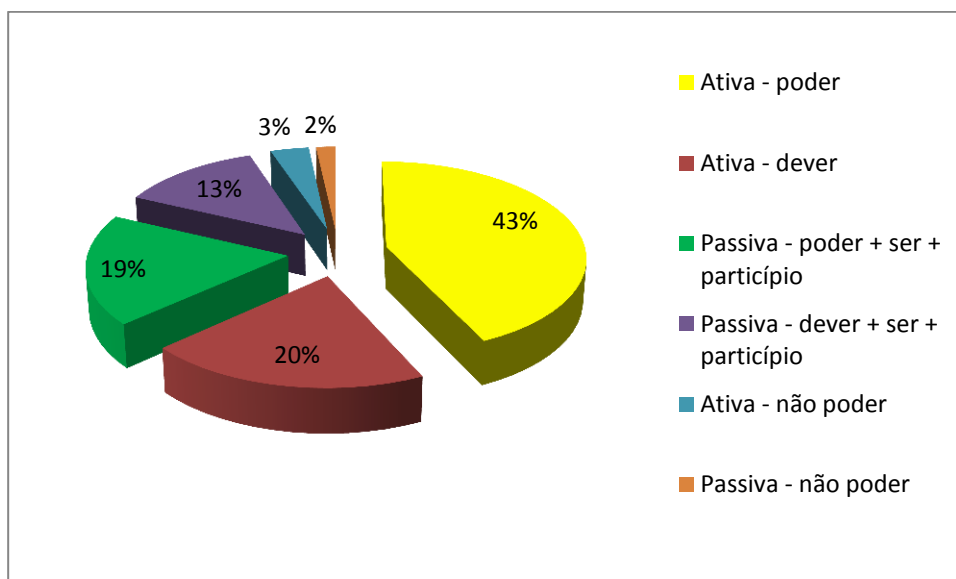


Gráfico 5.11 – Modalidade com processos materiais no texto do ECA

Conforme já discutido também na subseção 5.2.2.2, o texto do ECA é composto por 72% de processos materiais na voz ativa e 28% de processos materiais na voz passiva. A partir da análise desse tipo de processo, foi possível observar que havia muita ocorrência com os modais '*poder*' e '*dever*', tanto na voz ativa como na voz passiva. Como se pode observar no Gráfico acima, na voz ativa, ocorrem 43% de processos materiais com o operador modal '*poder*' no polo positivo e 20% com o operador modal '*dever*'. No polo negativo, ocorrem apenas 3% com o modal '*dever*'. Já na voz passiva, observa-se, no polo positivo, o modal '*poder*' com 19% de ocorrências, acompanhado do verbo '*ser*' com o processo material no participio; bem como o modal '*dever*', com 13% de ocorrências, também no polo positivo e acompanhado do verbo '*ser*' com o processo material no participio. Na voz passiva, observa-se apenas 2% de ocorrências de processos materiais acompanhados do modal '*dever*'. Nos fragmentos (53) a (63), ilustramos como atuam os operadores modais com os processos materiais no texto do Estatuto.

- (53) § 2º Na hipótese do § 1º deste artigo [Circunstância de Contingência/Condição] a pessoa ou casal cadastrado no programa de acolhimento familiar[Beneficiário] poderá receber[Processo Material] a criança ou adolescente [Meta] mediante guarda [Circunstância de Modo], observado o disposto nos arts. 28 a 33 desta Lei.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II - Dos Direitos Fundamentais, Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Seção III – Da Família Substituta, Subseção II – Da Guarda, Art.

- (54) Art. 83. Nenhuma criança[Ator] poderá viajar [Processo Material] para fora da comarca onde reside [Extensão] , desacompanhada dos pais ou responsável [Circunstância de Modo], sem expressa autorização judicial [Circunstância de Contingência/Falta] .

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título III - Da Prevenção, Capítulo II – Da Prevenção Especial, Seção III – Da Autorização para Viajar)

- (55) Parágrafo único. Qualquer notícia a respeito do fato não poderá identificar a criança ou adolescente, vedando-se fotografia, referência a nome, apelido, filiação, parentesco, residência e, inclusive, iniciais do nome e sobrenome.

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título VI - Do Acesso à Justiça, Capítulo I – Disposições Gerais, Art. 143)

- (56) § 3º Crianças e adolescentes somente poderão ser encaminhados às instituições que executam programas de acolhimento institucional, governamentais ou não, por meio de uma Guia de Acolhimento, expedida pela autoridade judiciária, na qual obrigatoriamente constará, dentre outros:

I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade;

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente;

V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial;

VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos;

VII - acolhimento institucional;

VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar;

IX - colocação em família substituta.

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo II – Das Medidas Específicas de Proteção, Art. 101)

- (57) Art. 108. A internação, antes da sentença, pode ser determinada pelo prazo máximo de quarenta e cinco dias.

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo II – Das Medidas Específicas de Proteção)

- (58) Art. 178. O adolescente a quem se atribua autoria de ato infracional não poderá ser conduzido ou transportado em compartimento

fechado de veículo policial, em condições atentatórias à sua dignidade, ou que impliquem risco à sua integridade física ou mental, sob pena de responsabilidade.

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título VI - Do Acesso à Justiça, Capítulo III – Dos Procedimentos, Seção V – Da Apuração de Ato Infracional Atribuído a Adolescente)

- (59) Art. 12. Os estabelecimentos de atendimento à saúde [Ator] deverão proporcionar [Processo Material] condições [Meta] para a permanência em tempo integral de um dos pais ou responsável[Circunstância de Causa/Propósito], nos casos de internação de criança ou adolescente[.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II - Dos Direitos Fundamentais, Capítulo I – Do Direito à Vida e à Saúde)

- (60) Art. 68. O programa social que tenha por base o trabalho educativo, sob responsabilidade de entidade governamental ou não-governamental sem fins lucrativos, deverá assegurar ao adolescente que dele participe condições de capacitação para o exercício de atividade regular remunerada.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II - Dos Direitos Fundamentais, Capítulo V – Do Direito à Profissionalização e à Proteção no Trabalho)

- (61) VII - intervenção mínima: a intervenção deve ser exercida exclusivamente pelas autoridades e instituições cuja ação seja indispensável à efetiva promoção dos direitos e à proteção da criança e do adolescente;

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo II – Das Medidas Específicas de Proteção, Art. 100)

- (62) IX - responsabilidade parental: a intervenção deve ser efetuada de modo que os pais assumam os seus deveres para com a criança e o adolescente;

(ECA, Livro II – Parte Especial, Título II - Das Medidas de Proteção, Capítulo II – Das Medidas Específicas de Proteção, Art. 100)

- (63) § 12. Uma mesma pessoa ou seu cônjuge não podem ser representados por mais de uma entidade credenciada para atuar na cooperação em adoção internacional.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II - Dos Direitos Fundamentais, Capítulo III – Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária, Seção III – Da Família Substituta, Subseção IV – Da Adoção, Art. 52)

Os fragmentos de (53) a (58) exemplificam ocorrências de modalização com o verbo ‘poder’ no texto do ECA. Essas ocorrências são com processos materiais e verbais e aparecem tanto na voz ativa, quanto na voz passiva, nos polos positivo e negativo. De acordo com Ghio & Fernández (2008: 132), a modalização está ligada ao modo indicativo e à troca de informação, por isso pode ser relacionada à modalidade epistêmica, ou seja, ao grau de probabilidade ou de frequência de algo ocorrer. Ainda, de acordo com as autoras, o operador modal mais usado é o verbo ‘poder’. Isso pode ser observado no caso do Estatuto. As ações de ‘receber’, ‘viajar’, ‘encaminhar’, ‘identificar’, ‘determinar’, ‘transportar’ e ‘conduzir’ podem ou não acontecer. Estão no campo da probabilidade.

Já os fragmentos de (59) a (63) exemplificam ocorrências de modulação com processos materiais com o operador modal ‘dever’ no texto do ECA. Essas ocorrências também aparecem tanto na voz ativa, quanto na voz passiva, e estão nos polos positivo e negativo. De acordo com Halliday (1994: 356), a modulação está vinculada à obrigação. Nesse caso, a modalidade é deôntica.

Contudo, a análise dos operadores modais no texto do ECA, permite refletir sobre a interpretação que é dada em alguns dos seus artigos. Como foi observado na seção anterior, a transitividade que permeia o documento permitiu levantar a frequência tanto de processos, quanto de circunstâncias voltadas para o mundo do agir, o que se configura nas ações do mundo físico bem como nos papéis.

Entre os objetivos do ECA, balizados por normas legais explicitadas nos propósitos de: integração (desigualdades sociais e regionais); planificação (instrumento básico de organização e distribuição de competências); proteção (contra o arbítrio); regulação (modelos de condutas direcionados); e inovação (na ordem jurídica e no plano social), cabe, aqui, refletir qual desses padrões de desempenho contribui para abrir uma espécie de brecha na interação entre a família e a escola. Resulta que, a experiência vivida por mim, não só como pesquisadora durante esses últimos dois anos, mas também como profissional da rede pública de ensino, permitiram-me identificar um efeito inesperado: o documento utilizado como ameaça de pais contra professores. Em poucas palavras, tornou-se corrente a opinião negativa de docentes que veem no ECA mais

uma forma de intimidação, utilizada contra o professor, que de proteção para crianças e adolescentes. Parece que a origem desse efeito encontra-se na modalidade e nas escolhas lexicais presentes em algumas partes do documento, como no Art. 53, transcrito no fragmento (64) a seguir.

- (64) Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
 - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
 - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

O Artigo 53, que versa sobre o direito à educação e preparo para o exercício da cidadania, parece estimular, ainda que indiretamente, ações que confrontam, de alguma forma, procedimentos educativos, como a do Inciso III no excerto acima. A avaliação do operador modal *'podendo'* leva a uma possível atitude de pais contra os professores, uma vez que se encontra prescrito na lei o *'direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores'*. Isso é evidenciado também no Parágrafo Único do referido artigo, o que era para ser considerado um direito, acaba sendo entendido como uma forma de afronta a professores nas escolas. Quem está em sala de aula, vivencia uma rotina diferente. Pais que são e estão sempre ausentes e muitas vezes se negam a seguir a hierarquia escolar. Ao invés de ir à escola para acompanhar o desempenho acadêmico da criança ou do adolescente, recorrem ao Conselho Tutelar, como uma medida para intimidar professores e escola. Parece, a meu ver, que a escola deve seguir o desejo dos pais e não a realidade dura e cruel do abandono em que algumas crianças e adolescentes se encontram.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos textos proposta neste capítulo ilustra como, ao se movimentar ao longo de uma cadeia de gêneros, uma transformação específica na linguagem se impõe (FAIRCLOUGH, 2003). Portanto, a análise das estruturas composicionais dos gêneros escolhidos para a pesquisa, a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – e a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, possibilitou a constatação de que o legislador atua como um agente social na elaboração da lei. De acordo com Fairclough (2003), agentes sociais não são ‘livres’, são socialmente restritos, mas suas ações não são na totalidade socialmente determinadas. Os agentes têm seus próprios ‘poderes causais’ que não são reduzíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais. Sendo assim, a tarefa confiada ao agente social para elaboração da lei é delicada, pois “a generalidade, a abstração e o efeito vinculante que caracterizam a lei revelam não só a grandeza, mas também a problemática que marcam a atividade legislativa” (Manual de Redação da Presidência da República, 2002: 77). Registramos que esta atividade constitui uma tarefa de suma importância para a sociedade, pois, envolve uma “*experiência com o destino humano*”.

Por outro lado, afirmamos que a estrutura composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente espelha uma manutenção das formas simbólicas, conforme Thompson (2009), já que se constitui em articulações institucionais que implicam relações hierárquicas de poder entre os indivíduos que ocupam as posições institucionalizadas, como os legisladores, ao escreverem a Lei. Pela análise da estrutura composicional do ECA, chegamos à conclusão que a preocupação do legislador, ao elaborar uma lei de proteção à infância e à adolescência que tem em seu texto um peso maior para questões relacionadas à recuperação de menores infratores, não está voltada para as questões de implementação de políticas públicas educacionais e sociais que garantam a proteção e a prevenção.

O estudo dos documentos da saturação de *corpus* permitiu identificar como elementos de outros textos são incorporados 'intertextualmente' e como as vozes são incorporadas; como outros textos são referenciados, compreendidos e dialogados no texto do ECA. Isso evoca o pensamento de Meurer (2005: 93), para quem “cada texto contém, explícita ou implicitamente, diferentes aspectos de intertextualidade porque reflete gêneros construídos anteriormente”.

O percurso pelo *Wordsmith Tools v. 5* (SCOTT, 2010) facilitou o estudo dos aspectos da composição lexical, da temática dos textos selecionados, bem como da análise do sistema de

transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional, conforme a proposta de Halliday & Matthiessen (2004), e da representação dos atores sociais, conforme a rede de sistema sugerida por van Leeuwen (1997). Observamos, pela análise do sistema de transitividade, que, tanto no texto do ECA, quanto no texto da LDB, os processos materiais sobressaem aos demais. Isso pode ser justificado devido ao gênero textual analisado.

Uma análise mais detalhada dos processos materiais nos levou a concluir que nem sempre a voz ativa, nos enunciados elaborados com esse tipo de processo, representa a inclusão de crianças e adolescentes, pois a carga semântica que eles carregam não é a de concretude da ação, mas a de um fenômeno abstrato que poderá ou não ser implementado. É o caso das cargas semânticas dos processos materiais *'estimular'* e *'facilitar'*, que, no texto do ECA, deixam lacunas sobre a real concretude das ações.

Quando os processos materiais estão na voz passiva, há um encobrimento dos atores sociais responsáveis pela implementação das ações. Assim, ao analisar construções com o processo material *'assegurar'*, no texto do Estatuto, observamos que a maioria delas aparece na voz passiva sem o ator explícito, o que nos leva a questionar como a linguagem jurídica que, neste caso, pretende proteger e dar igualdade à criança e ao adolescente, enquanto *'sujeitos de direitos'*, cria barreiras para que a lei seja colocada em prática. Na sua suposta transparência, acaba obscurecendo o que deveria ficar claro.

A análise da representação dos atores sociais, no texto do ECA, permitiu a observação das categorias mais frequentes, bem como dos diversos modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso da referida lei. A busca feita pela ferramenta do *Wordsmith Tools 5.0* (SCOTT, 2010), lista de palavras (*wordlist*), bem como pelo concordanciador (*concordancer*), permitiu a observação de que os atores sociais relacionados à categoria *'autoridades'* são os mais presentes no texto do Estatuto. Muitas vezes, eles aparecem impersonalizados, encobrendo sua identidade ou até mesmo seu papel de responsável pela implementação de algum direito relacionado à criança e/ou ao adolescente.

Quanto à representação dos atores sociais *'crianças'* e *'adolescentes'*, há inclusão por ativação, quando eles são portadores de um atributo, por meio de um processo relacional atributivo, ou quando são identificados por meio de um processo relacional identificativo. Como a maioria dos processos presentes, no texto do Estatuto, são materiais, ocorre também a inclusão por beneficiação, quando eles são beneficiários das ações. Contudo, essa beneficiação nem

sempre é uma forma de inclusão, pois os agentes dos processos materiais são autoridades que estão impersonalizadas ou apagadas por passivação.

Como o interesse foi analisar a representação da inclusão educacional de crianças e adolescentes nas leis que envolvem a sua proteção, bem como na lei que envolve diretrizes para sua inclusão no sistema educacional, procuramos observar a representação dos atores sociais relacionados à categoria ‘escola’ no texto do ECA. Observamos que essa representação é uma forma de exclusão, pois as suas atividades são colocadas em segundo plano ou até mesmo suprimidas. É o caso dos atores sociais ‘educadores’ e ‘professores’, que são mencionados apenas três vezes em todo o texto do Estatuto, uma vez que a importância maior é dada às ações das autoridades e principalmente às ações que devem ser implementadas para garantir as medidas de proteção ou de caráter punitivo.

Entretanto, na análise da LDB, foi possível constatar que os processos materiais contribuem como ações do mundo físico que representam direitos de inclusão educacional.

A análise da modalidade no texto do ECA nos leva a refletir sobre os efeitos das escolhas lexicais na elaboração da lei, pois o que está escrito nem sempre é entendido da forma como o legislador objetiva.

O próximo capítulo é dedicado à análise e à discussão dos dados de natureza etnográfica, bem como à verticalização comparativa entre os dados documentais e as entrevistas.

CAPÍTULO 6

PERCURSOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO SISTEMA EDUCACIONAL: ENTRE A INCLUSÃO E A EXCLUSÃO

“A língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.”

(BAKHTIN, 2002: 282)

Neste capítulo, apresento a análise dos dados empíricos de natureza etnográfica e faço uma comparação com os dados documentais. O que me interessa, aqui, é investigar as representações linguístico-discursivas, presentes nos discursos (histórias de vida) de crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade e, ainda, como esse grupo social pertencente à faixa infanto-juvenil, em situação de vulnerabilidade social/educacional, demanda ações face a problemas concernentes a dificuldades de uma inserção educacional efetiva. Procuo, assim, neste capítulo, responder as seguintes questões de pesquisa: *a) que representações linguístico-discursivas estão presentes nos discursos de crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade?; b) as representações identificadas nos discursos de crianças e adolescentes, que enfrentam o problema da exclusão social, corroboram na demonstração da desigualdade da sociedade brasileira?* Para aproximar respostas a essas perguntas, divido o presente capítulo em três seções. A primeira e a segunda seções são dedicadas à análise dos dados que foram trabalhados durante o curso de Mestrado, bem como os dados recentes obtidos junto ao grupo de pré-adolescentes com os quais trabalhei na Cidade Estrutural. A análise comparativa é apresentada na terceira seção. Fecho o capítulo tecendo algumas considerações sobre os resultados parciais alcançados.

6.1 As narrativas da E.M.M.P.

Nesta seção, apresento a análise dos dados gerados, durante o curso de Mestrado, entre crianças e adolescentes que viviam em situação de rua, frequentadores da Escola de Meninos e Meninas do Parque da Cidade (E.M.M.P.). O Quadro 6.1 apresenta o perfil desses adolescentes na época da pesquisa.

Quadro 6.1 – Perfil dos adolescentes da E.M.M.P.³¹

| Nome | Idade | Sexo | Situação Familiar | Residência | Situação de Rua |
|--------------|-------|------|---------------------------------|-------------------------|-----------------|
| 1) Cláudia | 16 | F | Pais vivos | Ruas | Sim |
| 2) Bruno | 14 | M | Pai vivo, mãe falecida | Abrigo | Não |
| 3) Alexandre | 13 | M | Mãe viva, sem pai | Ruas | Sim |
| 4) Paula | 16 | F | Mãe viva, com outro companheiro | Casa com um companheiro | Não |
| 5) Érica | 16 | F | Pais vivos | Casa com uma irmã | Não |

É relevante destacar que todos os adolescentes da E.M.M.P. já viveram ou vivem em situação de rua, portanto, na coluna “situação de rua”, aqueles que estão marcados com “não” significa que, no momento da pesquisa, os informantes já não se encontravam em situação de rua. Não obstante, já estiveram e narraram fatos que aconteceram quando estavam nessa situação. Outro fato que é importante também ser observado é que todos os adolescentes têm os pais, ainda que a maioria seja oriunda de uma estrutura monoparental, pai/filhos ou mãe/filhos, gerada por óbito de um dos cônjuges ou abandono do lar.

Existem alguns fatores relatados pelos adolescentes como causas da situação de vida em que eles são levados a procurar apoio nas ruas. O Quadro 6.2 mostra a presença desses fatores nas vidas dos adolescentes.

Quadro 6.2 – Fatores que levaram à situação de vida nas ruas

| Nome | Fatores |
|--------------|------------------------------------|
| 1) Cláudia | Alcoolismo, violência, negligência |
| 2) Bruno | Alcoolismo |
| 3) Alexandre | Alcoolismo, violência, negligência |
| 4) Paula | Abuso sexual, uso de drogas |
| 5) Érica | Negligência |

³¹ Os adolescentes são apresentados com pseudônimos, sobretudo, em consonância com o que é exigido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, em termos de sigilo de justiça. Trata-se também de uma postura ética enquanto pesquisadora.

Os dados aqui analisados foram gerados por meio de entrevistas informais com produção de relatos, cujo tópico-guia foi: “*Gostaria que você me contasse uma história sobre sua vida em família*”.

As entrevistas geradas permitem a análise da representação pelos adolescentes de eventos relativos à (ao): (1) vida em família; (2) ida para as ruas; (3) envolvimento ou não com as drogas; (4) chegada à escola. Permitem, ainda, a análise de como esses adolescentes constroem suas identidades em meio à precariedade em que vivem. As categorias utilizadas para a análise da representação e da identificação, nestes dados, estão relacionadas às metafunções ideacional e interpessoal da linguagem, conforme proposta de Halliday & Mathiessen (2004), já abordadas no Capítulo 3, e são: transitividade verbal (processos, participantes e circunstâncias envolvidas) e avaliação.

As narrativas dos adolescentes da E.M.M.P. mostram como o direito à educação é negligenciado pela família, devido à falta de condições básicas de sustento, e, principalmente, pelo Estado, devido à falta de ações que deveriam ser implementadas conforme preveem as leis de garantia de acesso à educação. Os fragmentos analisados a seguir comprovam a negligência e a precariedade de condições vivenciadas pelos adolescentes e suas famílias.

- (65) *Cláudia: E :: a minha vida : ela é assim... minha mãe bebe... meu pai também, mas meu pai num bebe assim muito igual /...../ agora minha mãe... ela é direto, sem parar. A minha vida... ela num é tão fácil pra nossos irmãos, pra mim. A gente vive porque ganha dinheiro e meu outro irmão foge de casa... essas coisas assim... disgosto porque minha mãe bebe, a gente num aguenta porque minha mãe xinga a gente, vive querendo bater na gente, aí a gente... tornou assim um disgosto, de ficar em casa... aí a gente foi pra rua... aí antes a minha mãe sempre ia lá:: no SOS, nessas coisas assim, procurar a gente. Agora ela num procura mais. Agora ela num tem mais notícia da gente, num tem nem como ela nem ligar nem vim aqui no colégio. E:: a nossa vida sempre foi um sofrí/...../ pra mim mesmo foi um sofrimento. Eu e minha irmã, a gente queria Ter uma mãe assim, que num bebe né, podia beber, mas é:: controladamente, num ficasse batendo na gente/...../ xingando a gente, a gente num podia nem pô o pé assim na calçada que ela já xingava a gente, ficava passando vergonha na gente, aí a gente quis nem saber dela.*

Pesquisadora: Onde vocês moravam antes?

Cláudia: Antes, a gente morava no Gama, agora a gente mora na Santa Maria.

Pesquisadora: E como vocês vieram pra essa escola?

Cláudia: Foi assim: aí eu..., eu fugi mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos. Aí foi... a gente foi pra W3 Norte, ficou lá... Nesse tempo até era dia de carnaval, a gente foi e pulava carnaval. A gente foi lá pra W3 Norte...(xxxx) Aí, depois, os meninos foi e incentivou eu... falou assim:

_ “Ei, ocê num qué i pra essa escola com a gente não? Lá é legal! O Francisco sempre vem buscar a gente.”

Falei:

_ “Que Francisco?”

_ “Ele, o motorista que leva a gente de kombi.”

_ “Ah, também quero!”

Aí chegou aqui eles perguntaram um bocado de coisas pra mim, onde eu morava, se eu tinha pai e mãe, a minha idade... Aí eu fui e vim pra essa escola aqui. Agora num quero sair mais daqui não (xxxx)

(Cláudia, 16 anos)

No fragmento (65), observa-se a narrativa de Cláudia sobre sua ida para a E.M.M.P. Após a fuga para as ruas, Cláudia encontra meninos frequentadores da escola e, graças ao convite de um deles, consegue encontrar uma chance de inclusão educacional. Observa-se, pelo discurso da adolescente, que algumas ações que deveriam ser do Estado, são negligenciadas, enquanto outras são colocadas em prática por alguns atores sociais envolvidos no relato da jovem. Existem vários tipos de processos na declaração da jovem.

Os processos materiais (*fugi, foi, pulava, vim*) são usados por Cláudia para narrar como se deu a saída de casa e a ida para as ruas até a chegada à E.M.M.P.. Apresentamos a seguir a análise de alguns enunciados construídos pela jovem com processos materiais. Ressalte-se que cada enunciado equivale ao que se reconhece como “unidade de informação”.³²

(E1) aí eu..., eu fugi mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos.

| | | | |
|---------------------|------------------|--------------|--|
| <i>aí</i> | <i>eu..., eu</i> | <i>fugi</i> | <i>mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos.</i> |
| Marcador discursivo | Ator | Pr.:material | Circunstância de acompanhamento: comitativa |

³² Uma “unidade de informação”, como explicita Silva (2001: 90), corresponde a “uma porção do discurso concernente à estrutura da informação e que implica, ademais, a interação de duas partes complementares: o que é *dado* e o que é *novo* (cf. Halliday, 1989)”.

(E2) *a gente foi pra W3 Norte*

| | | |
|----------------|---------------|-------------------------------------|
| <i>a gente</i> | <i>foi</i> | <i>pra W3 Norte</i> |
| Ator | Pr.: material | Circunstância de localização: lugar |

(E3) *a gente foi e pulava carnaval*

| | | | | |
|----------------|---------------|-----------|---------------|-----------------|
| <i>a gente</i> | <i>foi</i> | <i>e</i> | <i>pulava</i> | <i>carnaval</i> |
| Ator | Pr.: material | Conectivo | Pr.: material | Extensão |

(E4) *Aí eu fui e vim pra essa escola aqui.*

| | | | | | |
|---------------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-------------------------------------|
| <i>Aí</i> | <i>eu</i> | <i>fui</i> | <i>e</i> | <i>vim</i> | <i>pra essa escola aqui</i> |
| Marcador discursivo | Ator | Pr.: material | Conectivo | Pr.: material | Circunstância de localização: lugar |

Os processos materiais (*fugi, foi, pulava, fui e vim*) apresentados em (E1), (E2), (E3) e (E4) aparecem no tempo passado, pois narram eventos ocorridos quando a jovem procurava uma forma de sair da vida em que se encontrava. As circunstâncias em que os fatos ocorreram também são representadas pela jovem, que deixa evidenciado com quem (*mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos*), bem como o lugar para onde foi (*pra W3 Norte*), até chegar à escola (*pra essa escola aqui*).

Os atores que estão relacionados aos processos materiais, nos enunciados em análise, são: ‘*eu*’, quando a jovem se refere a ela mesma, e ‘*a gente*’, quando Cláudia se refere a ela e à irmã ou quando fala do grupo de meninos. Na análise de toda a narrativa da jovem sobre sua vida, em termos do significado identificacional, observa-se a escassez de pronomes pessoais de 1ª pessoa, o que contrasta com o emprego constante da expressão pronominal indefinida “a gente”, que aparece com frequência significativa, o que pode ser observado no Quadro comparativo a seguir.

Quadro 6.3 – Distribuição entre ‘eu’ e ‘a gente’ na narrativa de Cláudia

| EU | A GENTE |
|---|--|
| | <i>A GENTE vive porque ganha dinheiro e meu outro irmão foge de casa... essas coisas assim...</i> |
| | <i>... disgosto porque minha mãe bebe, A GENTE num aguenta porque minha mãe xinga A GENTE, vive querendo bater NA GENTE...</i> |
| | <i>ai A GENTE... tornou assim um disgosto, de ficar em casa...</i> |
| | <i>ai A GENTE foi pra rua...</i> |
| | <i>ai antes a minha mãe sempre ia lá:: no SOS, nessas coisas assim, procurar A GENTE.</i> |
| | <i>Agora ela num tem mais notícia DA GENTE, num tem nem como ela nem ligar nem vim aqui no colégio.</i> |
| <i>EU E MINHA IRMÃ, a gente queria ter uma mãe assim, que num bebe né, podia beber, mas é:: controladamente</i> | |
| | <i>Eu e minha irmã, A GENTE queria ter uma mãe assim, que num bebe né, podia beber, mas é:: controladamente</i> |
| | <i>num ficasse batendo NA GENTE/...../ xingando A GENTE</i> |
| | <i>A GENTE num podia nem pô o pé assim na ... calçada que ela já xingava A GENTE...</i> |
| | <i>... ficava passando vergonha NA GENTE...</i> |
| | <i>... ai A GENTE quis nem saber dela...</i> |
| | <i>Antes, A GENTE morava no Gama...</i> |
| | <i>... agora A GENTE mora na Santa Maria,</i> |
| <i>Foi assim: ai EU..., EU fugi mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos.</i> | |
| | <i>Aí foi... A GENTE foi pra W3 Norte, ficou lá...</i> |
| | <i>Nesse tempo até era dia de carnaval, A GENTE foi e pulava carnaval.</i> |
| | <i>A GENTE foi lá pra W3 Norte...</i> |
| <i>Aí, depois, os meninos foi e incentivou EU...</i> | |
| | <i>Ei, ocê num qué i pra essa escola com A GENTE não?</i> |
| | <i>O Francisco sempre vem buscar A GENTE.</i> |
| | <i>Ele, o motorista que leva A GENTE de kombi.</i> |
| <i>Aí chegou aqui eles perguntaram um bocado de coisas pra mim, onde EU morava, se EU tinha pai e mãe, a minha idade...</i> | |
| <i>Aí EU fui e vim pra essa escola aqui.</i> | |

No Quadro 6.3, é possível observar como Cláudia usa a expressão ‘a gente’ em contraste com o pronome pessoal de 1ª pessoa ‘eu’. Trata-se de uma forma gramaticalizada que neutraliza

ou apaga o sujeito do discurso, no caso, uma jovem com uma identidade enfraquecida em decorrência das vicissitudes da vida. Pode-se afirmar que o uso repetido da expressão indefinida “a gente”, pelo menos no âmbito do texto ora analisado, reflete, também o significado representacional de uma realidade, ou seja, a situação de exclusão social é, de modo efetivo, internalizada pela jovem, cuja identidade enfraquecida só pode ser representada pela forma indefinida em seu discurso. Aqui, mais que o simples emprego de uma forma gramaticalizada, a expressão “a gente” envolve, a meu ver, não só uma naturalização de uso, mas, sim, uma variável socialmente construída, o que, na visão de Fairclough (1992, trad. 2001: 230), equivale a “facetas de processos sociais e culturais amplos”, no caso, a faceta cruel da exclusão social (MOREIRA, 2007).³³

Ocorre também, nos enunciados analisados da narrativa de Cláudia, avaliação por meio de afirmações com processos mentais. Esses lidam com a apreciação humana do mundo e, através de sua análise, é possível detectar que crenças, valores e desejos estão representados em um dado texto. Os enunciados a seguir apresentam avaliações da jovem sobre a E.M.M.P.

(E5) *Ah, também quero!*

| | | |
|---------------------|--|--------------------------|
| <i>Ah,</i> | <i>também</i> | <i>quero!</i> |
| Marcador discursivo | Circunstância de acompanhamento: adição | Pr.: mental desiderativo |

(E6) *Agora num quero sair mais daqui não (xxxx)*

| | | | |
|-------------------------------------|---------------------|--------------------------|--|
| <i>Agora</i> | <i>num</i> | <i>quero</i> | |
| Circunstância de localização: tempo | Polaridade negativa | Pr.: mental desiderativo | |

↓

| | | | |
|------------------|--|--|------------------------|
| <i>sair</i> | <i>mais</i> | <i>daqui</i> | <i>não</i> |
| Pr.: material | Circunstância de extensão: frequência | Circunstância de localização: lugar | Polaridade negativa |

³³ Carlos Franchi (2000), em comunicação pessoal durante palestra proferida na UnB, comentou que a expressão “a gente” já faz parte do sistema pronominal das crianças brasileiras. Pode-se afirmar que também na linguagem dos jovens, e até mesmo na linguagem dos adultos, tal gramaticalização já é uma realidade.

Nos enunciados (E5) e (E6), em que foi encontrado o processo mental desiderativo ‘*quero*’, notamos que os fenômenos experienciados pela jovem (experienciador) revelam marcas de sentimentos de afeto/segurança que ela tem pela escola. Sentimentos esses que continuam presentes na vida da jovem, o que pode ser observado no tempo verbal utilizado por ela, o tempo presente. Essas avaliações feitas por Cláudia mostram a importância da escola na sua busca por uma nova vida. No enunciado (E6), o processo mental ‘*quero*’ projeta uma oração com o processo material ‘*sair*’ precedido por duas circunstâncias, além da polaridade negativa. As circunstâncias estão relacionadas à escola (‘*daqui*’) e à duração da ação (‘*mais*’), que tem o sentido de ‘*nunca mais*’. A polaridade aparece tanto na primeira oração, com o processo mental ‘*num quero*’, quanto na oração projetada com o processo material ‘*sair...não*’. As circunstâncias e o uso da polaridade negativa reforçam, ainda mais, o sentimento de afeto da jovem pela escola.

Os processos relacionais, nos enunciados analisados, evidenciam avaliações de como os fatos narrados aconteceram. Como se sabe, orações que envolvem *processos relacionais* expressam significados sobre os estados do “ser”. Esse tipo de processo pode envolver uma relação de *atribuição* ou de *identificação* entre dois termos da oração. A ocorrência de relações de identificação, no discurso de Cláudia, permite destacar unidades de informação configuradas em orações de natureza identificativa circunstancial que ilustram os significados representacional e identificacional, quando a jovem começa a apresentar os fatos, o que é sintetizado no esquema (E7) a seguir:

(E7) *Foi assim...*

| | |
|---|------------------------------|
| <i>Foi</i> | <i>assim...</i> |
| Pr.: relacional identificativo circunstancial | Valor/ Circunstância de modo |

(E8) (...) *ficou lá* (...)

| | |
|---|--|
| <i>ficou</i> | <i>lá</i> |
| Pr.: relacional identificativo circunstancial | Valor/ Circunstância de localização: lugar |

(E9) *Nesse tempo até era dia de carnaval*(...)

| | | | |
|-------------------------------------|---------------------|---|--|
| <i>Nesse tempo</i> | <i>até</i> | <i>era</i> | <i>dia de Carnaval</i> |
| Circunstância de localização: tempo | Marcador discursivo | Pr.: relacional identificativo circunstancial | Valor/ Circunstância de localização: tempo |

Os processos relacionais circunstanciais, de acordo com Eggins (2002: 385) codificam significados sobre as dimensões das circunstâncias em que ocorre o processo. Nos enunciados (E7), (E8) e (E9), a jovem identifica as circunstâncias em que aconteceram os fatos narrados. Em *'foi assim'*, ela identifica o modo pelo qual chegou às ruas. Em *'ficou lá'*, Cláudia apresenta o local para onde ela e a irmã foram e ficaram, ou seja, *'lá'(a W3 Norte)*. Observa-se, ainda, que a jovem se localiza no tempo (*Nesse tempo até era dia de carnaval*). A lembrança triste da época em que ocorreu sua ida para as ruas parece confrontar com a alegria do tempo de carnaval na memória da jovem.

A adolescente ainda apresenta, por meio de um processo relacional atributivo circunstancial, uma avaliação positiva sobre a escola, que é feita por um dos meninos ao encontrá-la na rua.

(E10) *Lá é legal.*

| | | |
|-----------|---|--------------|
| <i>Lá</i> | <i>é</i> | <i>legal</i> |
| Portador | Pr.: relacional atributivo circunstancial | Atributo |

No enunciado (E10), pelo atributo *'legal'*, a jovem apresenta uma avaliação de afeto/positivo feita sobre a escola. Trata-se de uma avaliação que representa o valor que a escola ainda tem para essas crianças e esses adolescentes que se encontram em situação de exclusão social. Pode-se ponderar que se trata de um espaço de relativo conforto físico e, talvez, psicológico, se comparado com o espaço da sua casa. O enunciado em questão é uma forma de avaliação que tem como objetivo convencer a jovem a frequentar a escola. Não se trata de uma avaliação feita por um agente do Estado ou da própria escola, mas de um menino que se encontra na mesma situação da adolescente. Para Bauman (2001), as comunidades são construídas na busca de “semelhança”, isto é, são portos-seguros frente àquilo que o autor denominou “modernidade líquida”, em que os indivíduos se associam aos iguais como forma de pertencimento em um meio-ambiente volátil e frágil. Nos grupos de rua, isso não é diferente. Sua constituição se opera como luta contra a exclusão que lhes é imposta diariamente. Então, se os grupos de rua representam um perigo devido aos hábitos perniciosos, também servem como resistência contra o processo de dessemelhança a que são submetidas essas crianças e esses adolescentes.

O fragmento (66) a seguir faz parte da narrativa de Bruno, um dos adolescentes frequentadores da E.M.M.P. que vivia em um abrigo para menores.

- (66) *Bruno: Eu saí de casa porque meu pai é “xarope”. Ele bebe demais. (XXXXX) Aí, minha mãe morreu, eu num gostava de ficar com ele sozinho... Ele bebe pinga. Num sei nem onde ele...*
Pesquisadora: E aí, como é que você veio pra cá?
Bruno: Eu vim pra cá, porque eu...(XXXXX) Daí eu tô aqui até hoje. Tô desde pequeno aqui.
Pesquisadora: Nessa escola?
Bruno: Hum, hum...
Pesquisadora: Você fica o dia todo aqui?
Bruno: Fico, até cinco horas.
Pesquisadora: E depois?
Bruno: Cinco horas, eles levam a gente lá pro Cruzeiro.
Pesquisadora: Você fica no Cruzeiro?
Bruno: É.
Pesquisadora: Em casa?
Bruno: Hum?
Pesquisadora: Em casa, no Cruzeiro?
Bruno: É, tem uma casa lá...
Pesquisadora: E quando a sua mãe morreu?
Bruno: Vixe! Já faz uns anos. Ela morreu lá no Piauí.
Pesquisadora: E você era novinho quando ela morreu?
Bruno: Hum, hum. Tava com nove anos.

(Bruno, 14 anos)

A narrativa de Bruno envolve um elo rompido no contexto familiar, em decorrência da bebida do pai e da morte da mãe. Mas o ato de ‘beber’ do pai constitui a causa principal do rompimento do laço familiar com o adolescente. Em seu relato, Bruno deixa transparecer que a figura materna é que lhe dava segurança dentro de seu lar, uma vez que ele mesmo declara que, depois da morte da mãe, não gostava de ficar sozinho com o pai (MOREIRA, 2007).

(E11) *Eu saí de casa porque meu pai é ‘xarope’.*

| | | |
|---------------|--------------------------------------|----------|
| (...) meu pai | é | ‘xarope’ |
| Portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | Atributo |

- (67) *Pesquisadora: E você já estudava?*
Bruno: Já. Estudava lá em Brazlândia. Morava lá em Brazlândia.
Pesquisadora: Seu pai fica lá em Brazlândia?
Bruno: Hum, hum... Com a minha madrasta. Mas, só que eu num

gosto dela não. Ela me xinga demais.
Pesquisadora: Ela não te trata bem?
Bruno: Hum, hum.
Pesquisadora: Tem alguma história pra você me contar?
Bruno: Ela fala pra minha professora que eu uso droga. Fala na frente da polícia que eu sou maconheiro. Eu num gosto dela não.
Pesquisadora: E seu pai? Não faz nada?
Bruno: Não, meu pai tá lá, né, trabalhando. Comemorando...
Pesquisadora: Você tem irmãos?
Bruno: Tenho. Sete, comigo...
Pesquisadora: E eles moram com você?
Bruno: Não. Num sei onde eles tá, não. Só que o mais velho tá lá no Piauí, com a minha avó. E os outros tá aqui, no São Sebastião.

(Bruno, 14 anos)

O fragmento (67) ilustra como o direito à proteção integral, que também deve ser responsabilidade dos pais/responsáveis, é negligenciado. As unidades de informação (E12), (E13), (E14), (E15), (E16) e (E17), analisadas a seguir, representam uma ruptura na vida do jovem.

(E12) Estudava lá em Brazlândia.

| | |
|------------------------|-------------------------------------|
| <i>Estudava</i> | <i>lá em Brazlândia.</i> |
| Pr.: material concreto | Circunstância de localização: lugar |

(E13) Morava lá em Brazlândia.

| | |
|------------------------|-------------------------------------|
| <i>Morava</i> | <i>lá em Brazlândia.</i> |
| Pr.: material concreto | Circunstância de localização: lugar |

Os processos materiais concretos ‘*estudava*’ e ‘*morava*’, que representam eventos do mundo físico, demonstram que Bruno tinha uma vida habitual, como deve ser o cotidiano de um adolescente até a chegada da madrasta. No âmbito do significado representacional, os processos materiais observados em (E12) e (E13), narram eventos que se concretizavam no tempo passado, uma vez que o jovem não pode mais contar com eles em sua vida. A chegada da madrasta pode ser considerada uma ruptura na vida do jovem, o que pode ser observado no excerto a seguir:

(E14)...*eu num gosto dela não.*

| | | | | |
|----------------|---------------------|---------------------|-------------|---------------------|
| <i>eu</i> | <i>num</i> | <i>gosto</i> | <i>dela</i> | <i>não</i> |
| Experienciador | Polaridade negativa | Pr.: mental afetivo | Fenômeno | Polaridade negativa |

Observa-se, no âmbito do significado identificacional, que as orações que envolvem verbos de processos mentais, estão relacionadas aos sentimentos e pensamentos individuais, ou seja, são avaliações de apreço. Neste caso, há uma avaliação de apreço negativo que está representada, principalmente, pela polaridade negativa que acompanha o processo mental “gosto”, que se repete na narrativa do jovem ao demonstrar seu sentimento pela madrasta. O processo é usado agora no tempo presente, mas com a polaridade negativa, para indicar um sentimento que permanece na vida do jovem, que deixa transparecer seus sentimentos de rejeição em relação à madrasta. Conforme Martin & Rose (2003), trata-se de uma reação de afeto que evoca os significados relacionados à sua infelicidade perante a situação em que se encontra. Essa rejeição é também justificada pelo adolescente nas unidades de informação construídas com processos verbais apresentadas a seguir:

(E15) *Ela me xinga demais.*

| | | | |
|------------|-----------|--------------|-----------------------------|
| <i>Ela</i> | <i>me</i> | <i>xinga</i> | <i>demais</i> |
| Dizente | Receptor | Pr.: verbal | Circunstância de modo: grau |

(E16) *Fala, na frente da polícia, que eu sou maconheiro.*

| | | |
|-------------------|-------------|-------------------------------------|
| <i>(madrasta)</i> | <i>Fala</i> | <i>na frente da polícia</i> |
| Dizente | Pr.: verbal | Circunstância de localização: lugar |



| | | | |
|--------------|-----------|--------------------------------------|-------------------|
| <i>que</i> | <i>eu</i> | <i>sou</i> | <i>maconheiro</i> |
| Adj.: conju. | Portador | Pr.: relacional atributivo intensivo | Atributo |

(E17) *Ela (a madrasta) fala pra minha professora que eu uso droga.*

| | | | |
|-----------------------------------|-------------|------------|-------------------------|
| <i>Ela</i> <i>(a madrasta)</i> | <i>fala</i> | <i>pra</i> | <i>minha professora</i> |
| Dizente | Pr.: verbal | Conector | Receptor |



| | | | |
|-------------|-----------|---------------|--------------|
| <i>que</i> | <i>eu</i> | <i>uso</i> | <i>droga</i> |
| Adj.:conju. | Ator | Pr.: Material | Meta |

A presença de processos verbais, no discurso de Bruno, está relacionada à figura da madrasta, que participa sempre como *dizente*. Suas ações verbais colaboram para que o adolescente demonstre os sentimentos de rejeição por ela. Podemos observar no enunciado (E15), o processo verbal *'xinga'* que tem como receptor o próprio adolescente (*'me'*) e é seguido pela circunstância de modo *'demais'*, caracterizando o grau de extensão da falta de respeito da madrasta com o adolescente. Os enunciados (E15), (E16) e (E17) configuram uma forma de desabafo do jovem, que se vê desrespeitado, não só dentro da família, mas também na frente de outras pessoas, inclusive da professora, na escola. As orações projetadas pelos processos verbais *'fala'*, em (E16) e (E17), representam proposições que informam situações negativas sobre o jovem. Em (E16), ele é portador do atributo *'maconheiro'*. Em (E17), o jovem é ator do processo material *'uso'* que tem como meta *'droga'*. Há, em ambos os enunciados, uma representação de Bruno, que é construída pela madrasta, como se o adolescente fosse um problema. De acordo com Nascimento (2003), o jovem pode se apropriar dessa representação e do conteúdo ideológico da culpabilização. Tal fato repercute integralmente em diversos aspectos da sua vida: sentimento de vergonha e humilhação que o afasta do contato com familiares, levando, inclusive, ao isolamento e, nesse caso, até a saída de casa.

O fragmento (68), a seguir, faz parte da narrativa de Alexandre, o mais jovem participante da pesquisa que frequentava a E.M.M.P. em 2006.

- (68) *Alexandre: Eu tenho família, mas eu num sei onde ela mora não. Antes, eu sabia onde ela morava, mas ela se mudou e agora eu num sei mais. Se eu soubesse, eu tinha morado com a minha vó... Ter irmãos, eu tenho, mas um mora com a minha mãe (XXXXX) Um mora com minha vó, outro mora com meu tio e a minha irmã mais nova mora com o pai dela, e eu fico com a minha mãe. Ficava, né. Aí, ela ((a mãe)) começou a beber. Começou, começou, começou... (XXXXX) Aí, ela começou a beber, né, e num parava mais, né... Aí, eu peguei e fui pra casa e ela pegou e queria me bater, essas coisa... Aí, eu falei: "Ah, (XXXXX) eu vou embora". Aí, ela arrumou um cara lá... (XXXXX) Agora, ela num deu certo com o cara... (XXXXX)*
Pesquisadora: E você? Fica onde?
Alexandre: Eu fico na Rodoviária, no Eixo.
Pesquisadora: Como você foi parar lá?
Alexandre: Minha mãe me deu o dinheiro da passagem e aí eu vim pra cá, pra Rodoviária. Aí todo mundo ficava falando dessa escola, que essa escola era boa, essas coisa. Aí, eu falei: "Acho

que eu vou querer um dia ir lá, nessa escola”. Eu comecei minhas aulas ontem, é claro. Eu comecei minhas aulas ontem, essas coisa. Gostei dessa escola! Agora tô aqui. Quero ao menos arrumar um empreguinho pra frente. Antigamente, eu num dava nenhum valor na escola, agora, eu tenho que dar, porque se não, num vai ser nada pra frente na vida. (XXXXX) Aqui é bom. Aqui é sossegado, num tem briga. É todo mundo na paz... Aquela Rodoviária ali... Deus me livre!

Pesquisadora: E quando você sai daqui?

Alexandre: Quando eu saio daqui eu vou pra Rodoviária e fico lá mesmo.

Pesquisadora: Dorme lá?

Alexandre: Durmo lá. Aí, eu vou pra lá e no outro dia eu volto de novo.

(Alexandre, 13 anos)

No fragmento (68), observa-se a narrativa de Alexandre sobre a vida na escola e a situação nas ruas, o que é evidenciado nas unidades de informação a seguir:

(E18) Eu fico na Rodoviária, no Eixo.

| | | |
|-----------------------------|---|---|
| <i>Eu</i> | <i>fico</i> | <i>na Rodoviária, no Eixo</i> |
| Característica/Identificado | Pr.: relacional identificativo circunstancial | Valor/ Identificador/ Circunstância de localização: lugar |

(E19) Minha mãe me deu o dinheiro da passagem...

| | | | |
|------------------|--------------|---------------|-------------------------------|
| <i>Minha mãe</i> | <i>me</i> | <i>deu</i> | <i>o dinheiro da passagem</i> |
| Ator | Beneficiário | Pr.: Material | Meta |

(E20)... aí eu vim pra cá, pra Rodoviária.

| | | | |
|---------------------|-----------|---------------|-------------------------------------|
| <i>aí</i> | <i>eu</i> | <i>vim</i> | <i>pra cá, pra Rodoviária</i> |
| Marcador discursivo | Ator | Pr.: Material | Circunstância de localização: lugar |

Os enunciados apresentam informações sobre como se deu a saída do jovem de casa. Em (E18) e (E20), o processo relacional ‘*fico*’ identifica o lugar onde Alexandre se abriga, através da circunstância de localização, e o processo material ‘*vim*’ identifica a ação do jovem, que também é complementada pela circunstância de lugar (*pra cá, pra Rodoviária*). Nesse último enunciado, o jovem reforça a localização de sua nova moradia. Trata-se da Rodoviária, lugar

conhecido no Distrito Federal como um espaço alternativo que serve como abrigo para menores em situação de vulnerabilidade.³⁴

Na unidade de informação (E19), podemos observar que a própria mãe, que deveria ser o ponto de referência para o jovem, é a responsável pela sua ida para a Rodoviária. O processo material *'deu'*, que tem como meta *'o dinheiro da passagem'*, evoca uma ação praticada pela mãe, que age como se estivesse expulsando o filho de casa. Para Nascimento (2009), o lar, que deveria ser o porto seguro para os jovens, acaba se tornando um local de incertezas e inseguranças. A pobreza extrema, associada a outros fatores, como o alcoolismo e a violência, conforme apresentado no Quadro 6.2, contribui para que os pais negligenciem ou até mesmo acabem expondo seus filhos aos riscos da rua.

As unidades oracionais em que ocorrem verbos de processo relacional, no relato de Alexandre, associam atributos à escola, como podemos observar nos esquemas a seguir:

(E21) *Aqui é bom.*

| | | |
|------------------------|---|-------------|
| <i>Aqui (a escola)</i> | <i>é</i> | <i>bom.</i> |
| Circunstância de lugar | Pr.: relacional atributivo circunstancial | Atributo |

(E22) *Aqui é sossegado...*

| | | |
|------------------------|---|------------------|
| <i>Aqui (a escola)</i> | <i>é</i> | <i>sossegado</i> |
| Circunstância de lugar | Pr.: relacional atributivo circunstancial | Atributo |

(E23) ... *num tem briga...*

| | | |
|---------------------|---------------------------------------|--------------|
| <i>num</i> | <i>tem</i> | <i>briga</i> |
| Polaridade negativa | Pr.: relacional atributivo possessivo | Possuído |

Os enunciados (E21) e (E22) acima ilustram processos relacionais combinados, razão pela qual podemos apontar as orações em destaque como atributivas circunstanciais. No enunciado (E23), o processo relacional atributivo possessivo ilustra uma situação que é observada pelo adolescente em relação ao ambiente em que vivia antes. Cabe ressaltar aqui que essas

³⁴ A Rodoviária do Plano Piloto é o principal terminal de ônibus urbano do Distrito Federal. Localiza-se no cruzamento entre o Eixo Monumental, onde se encontram os Ministérios, e o Eixo Rodoviário que atravessa as Asas Sul e Norte. Recebe cerca de 700 mil passageiros por dia. Além das linhas de ônibus que circulam dentro dos limites do Distrito Federal, o terminal também recebe linhas interurbanas, que ligam Brasília aos municípios vizinhos em Goiás. Devido à facilidade de acesso e ao grande movimento de pessoas, tem sido um lugar procurado como abrigo para várias crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade no Distrito Federal.

orações que envolvem processos relacionais, na narrativa de Alexandre, relacionam-se ao significado identificacional, uma vez que o adolescente faz uma declaração com juízo de valor sobre a escola. Trata-se de sua avaliação sobre o ambiente escolar, onde encontrou o apoio que a família deixou de dar.

A ocorrência de segmentos oracionais que evidenciam processos verbais, na narrativa de Alexandre, está relacionada à sua saída de casa e à sua ida para a E.M.M.P., como podemos observar nas unidades de informação analisadas a seguir:

(E24) *Aí, eu falei: “Ah, (XXXXX) eu vou embora”.*

| | | |
|---------------------|-----------|--------------|
| <i>Aí</i> | <i>eu</i> | <i>falei</i> |
| Marcador discursivo | Dizente | Pr.: verbal |

↓

| | | | |
|---------------------|-----------|---------------|---------------|
| <i>Ah</i> | <i>eu</i> | <i>vou</i> | <i>embora</i> |
| Marcador discursivo | Ator | Pr.: Material | Extensão |

(E25) *Aí todo mundo ficava falando dessa escola, que essa escola era boa, essas coisa.*

| | | | |
|---------------------|-------------------|-----------------------|---------------------|
| <i>Aí</i> | <i>todo mundo</i> | <i>ficava falando</i> | <i>dessa escola</i> |
| Marcador discursivo | Dizente | Pr.: verbal | Alvo |

↓

| | | | | |
|--------------|--------------------|--------------------------------------|------------|--------------------|
| <i>que</i> | <i>essa escola</i> | <i>era</i> | <i>boa</i> | <i>essas coisa</i> |
| Adj.: conju. | Portador | Pr.: Relacional atributivo intensivo | Atributo | Verbiagem |

(E26) *Aí, eu falei: “Acho que eu vou querer um dia ir lá, nessa escola”.*

| | | |
|---------------------|-----------|--------------|
| <i>Aí</i> | <i>eu</i> | <i>falei</i> |
| Marcador discursivo | Dizente | Pr.: verbal |

↓

| | | | |
|-----------------------|--------------|-----------|--------------------------|
| <i>Acho</i> | <i>que</i> | <i>eu</i> | <i>vou querer</i> |
| Pr.: mental cognitivo | Adj.: conju. | Portador | Pr.: mental desiderativo |

↓

| | | | |
|--|---------------|-----------|--|
| <i>um dia</i> | <i>ir</i> | <i>lá</i> | <i>nessa escola</i> |
| Circunstância de localização: tempo | Pr.: material | Extensão | Circunstância de localização: lugar |

Os segmentos oracionais destacados nos fragmentos (E24), (E25) e (E26) ilustram o uso de processos verbais na narrativa do adolescente. Processos verbais podem vir seguidos de um elemento nominal, que pode ser uma verbiagem ou um alvo, como se observa no fragmento (E25), em que ‘*dessa escola*’ é alvo e ‘*essas coisa*’ é verbiagem do processo verbal ‘*ficava falando*’. Ocorre que processos verbais também projetam orações de forma direta (citando) ou indireta (relatando). Nesses casos, esses processos citam ou relatam ‘falas’, que podem estar em discurso direto, como em (E24) e (E26), ou indireto, como em (E25). As orações citadas ou relatadas no discurso de Alexandre encerram escolhas por processos materiais, mentais e relacionais que representam a sua saída de casa e a chegada à escola. Essas orações narram como esses eventos ocorreram na vida do jovem.

Observa-se, ainda, nos fragmentos em análise, que o adolescente faz uso do marcador discursivo ‘*ai*’: “*Aí, eu falei: “Ah, (XXXXX) eu vou embora”*”; “*Aí todo mundo ficava falando dessa escola, que essa escola era boa, essas coisa*”; “*Aí, eu falei: “Acho que eu vou querer um dia ir lá, nessa escola”*”. Os marcadores discursivos são elementos verbais que atuam no nível interpessoal da linguagem e, que, geralmente, estão presentes na interação discursiva oral. Nesse caso, eles indicam relações anafóricas de tempo, pois os eventos introduzidos seguem-se temporalmente aos eventos anteriores. Em (E26), o marcador discursivo ‘*ai*’ introduz, além da relação temporal, uma relação de “efeito”, que é consequência de uma informação explícita em (E25) - “*Aí todo mundo ficava falando dessa escola, que essa escola era boa, essas coisa*” - indicando relações de consequência - *Aí, eu falei: “Acho que eu vou querer um dia ir lá, nessa escola* -, conforme explicita Tavares (1999: 135).

Além do marcador discursivo ‘*ai*’, as circunstâncias de localização, bem como os conectores ‘*e*’, presentes na narrativa de Alexandre, ressaltam relações temporais e aditivas na narrativa do adolescente. Segundo Halliday & Matthiessen (2004: 363-7), em narrativas, o fluxo de eventos é construído como uma série de episódios, que são desenvolvidos passo a passo, e envolvem sequências que são ligadas por meio de conectores temporais que, a meu ver, também são construídas por meio de circunstâncias de localização de tempo e de lugar: *Antes, eu sabia onde ela morava, mas ela se mudou e agora eu num sei mais; e eu fico com a minha mãe (...);* *Aí, ela começou a beber, né, e num parava mais, né;* *Aí, eu peguei e fui pra casa e ela pegou e queria me bater, essas coisa;* *Agora, ela num deu certo com o cara;* *Minha mãe me deu o dinheiro da passagem e aí eu vim pra cá, pra Rodoviária;* *Eu comecei minhas aulas ontem, é*

claro; Agora tô aqui; Quero ao menos arrumar um empreguinho pra frente; Quando eu saio daqui eu vou pra Rodoviária e fico lá mesmo; Aí, eu vou pra lá e no outro dia eu volto de novo.

A recorrência dessas estruturas linguísticas, na narrativa do jovem, marca uma organização dos eventos que sucederam em sua vida desde a saída de casa até a chegada à escola.

Os fragmentos a seguir configuram uma nova realidade na vida de Alexandre.

(E27) *Eu comecei minhas aulas ontem, é claro.*

| | | | | |
|-----------|----------------|---------------------|-------------------------------------|----------------|
| <i>Eu</i> | <i>comecei</i> | <i>minhas aulas</i> | <i>ontem</i> | <i>é claro</i> |
| Ator | Pr.: material | Extensão | Circunstância de localização: tempo | |

(E28) *Gostei dessa escola!*

| | | |
|-------------|---------------------|---------------------|
| <i>(Eu)</i> | <i>Gostei</i> | <i>dessa escola</i> |
| Perceptor | Pr.: mental afetivo | Fenômeno |

(E29) *Agora tô aqui.*

| | | | |
|-------------------------------------|--------------|---|---|
| <i>Agora</i> | <i>(eu)</i> | <i>tô</i> | <i>aqui</i> |
| Circunstância de localização: tempo | Identificado | Pr.: relacional identificativo circunstancial | Identificador/Circunstância de localização: lugar |

(E30) *Quero ao menos arrumar um empreguinho pra frente.*

| | | | |
|-------------|--------------------------|--|--|
| <i>(Eu)</i> | <i>Quero</i> | | |
| Perceptor | Pr.: mental desiderativo | | |

↓

| | | | |
|-----------------------------|----------------|-----------------------|-------------------------------------|
| <i>ao menos</i> | <i>arrumar</i> | <i>um empreguinho</i> | <i>pra frente</i> |
| Circunstância de modo: grau | Pr.: material | Meta | Circunstância de localização: tempo |

(E31) *Antigamente, eu num dava nenhum valor na escola,*

| | | | | | |
|-------------------------------------|-----------|---------------------|---------------|---------------------|-------------------------------------|
| <i>Antigamente</i> | <i>eu</i> | <i>num</i> | <i>dava</i> | <i>nenhum valor</i> | <i>na escola</i> |
| Circunstância de localização: tempo | Ator | Polaridade negativa | Pr.: material | meta | Circunstância de localização: lugar |

(E32) *agora, eu tenho que dar,*

(E33) *porque se não, num vai ser nada pra frente na vida.*

Em (E27) e (E30), os processos materiais representam ações do mundo físico que estão relacionadas a uma situação de consequência. A ação de *'começar as aulas'*, expressa no tempo passado, configura uma nova etapa na vida do jovem que já pensa em *"arrumar um empreguinho pra frente"*. O processo mental desiderativo *'quero'*, expresso no tempo presente, representa a vontade do jovem em mudar de vida. Em (E28), há uma avaliação de afeto pela escola, que é expressa pelo processo mental *"gostei"* e, ainda, reforçada, em (E29), pela presença do processo relacional identificativo circunstancial *"tô"*, bem como pelas circunstâncias de localização *"agora"* (tempo) e *"aqui"* (lugar – a escola). Já em (E31) e (E32), o jovem faz uma avaliação sobre a importância que o estudo tem na sua vida, inclusive como se fosse uma obrigação que é reconhecida na expressão *"agora, eu tenho que dar"*. Nesse caso, o jovem se compromete com a obrigatoriedade de *'dar valor à escola'*. Trata-se, de acordo com Fairclough (2003), de uma afirmação avaliativa com modalidade deôntica, uma vez que Alexandre avalia um aspecto da sua vida em termos da obrigatoriedade/necessidade de mudar uma situação. O referido autor considera a modalidade relevante na construção discursiva de identidades, *"porque o quanto você se compromete é uma parte significativa do que você é – então escolhas de modalidade em textos podem ser vistas como parte do processo de texturização de auto-identidades"* (FAIRCLOUGH, 2003: 166).

Os enunciados em análise representam uma nova configuração na identidade do jovem, que passa pela construção de um estilo de vida, considerado, segundo Giddens (2002), como um conjunto mais ou menos integrado de práticas que um indivíduo abraça, não só porque essas práticas preenchem necessidades utilitárias (*estudar e trabalhar*), mas porque dão forma material a uma narrativa particular de auto-identidade: *'ser estudioso'* e *'ser trabalhador'*, *"porque se não, num vai ser nada pra frente na vida"*.³⁵

O fragmento a seguir faz parte da narrativa de Paula, uma jovem de dezesseis anos que se encontrava grávida na época da pesquisa na E.M.M.P.

(69) *Paula: Um dia / meu nome é Paula, tenho dezesseis anos. Quando eu tinha meus... sete anos, eu já conheci a rua, comecei a mexer com droga. E o desenvolvimento em casa era muito diferente assim,*

³⁵ A escolha de "estilo de vida", de acordo com Giddens (2002: 13), "é cada vez mais importante na constituição da auto-identidade e da atividade diária". Segundo o autor, "Estilo de vida se refere também a decisões tomadas e cursos de ação seguidos em condições de severa limitação material; tais padrões de estilo de vida também podem algumas vezes envolver a rejeição mais ou menos deliberada das formas mais amplamente difundidas de comportamento e consumo." (Idem).

sabe? Assim, no comum, convivência em comum, como eu e meu padrasto. Ele já.: tentou me violentar sexualmente... Eu peguei e saí de casa, fui pra rua, conheci as droga, me acabei nas droga. Depois, eu conheci este colégio, entendeu? Mas, mesmo assim, eu ainda num tinha frequência ainda... Só vivia JOGADA, DROGADA, ROUBAVA muito, vivia presa, entendeu? E aí o tempo foi passando, passando e eu vendo que aquela coisa num ia adiantano nada, entendeu? Aí, as pessoas daqui da escola me ajudaram... a sair dessa vida, que foi lar/ primeiro pra largar as droga..., né? Pra largar as droga... e segundo, foi pra me ter uma convivência mais com a família... que antes eu num tinha. Depois daí., eu conheci um rapaz também, entendeu? Que ele também mexia com droga... PRA CARAMBA. Então, ele também fez eu largar... do tiner, principalmente do tiner, que eu cheirava muito. Já abortei um filho, por causa de tiner... E: ele que fez eu desenvolver muitas coisas na minha vida, sabe? Hoje em dia, a minha mãe dá o maior valor nele, por ter ele me tirado da rua, ter tentado um pouco, 'não, vamo viver dentro duma casa, vamo viver nós dois junto, vamo largar um pouco da droga'... A gente começou a participar de altos eventos daqui da escola, comecei a mais frequentar mais a aula. E mudou pra mim, tudo mudou, de antes pra agora, né? Antes, eu tinha aquela revolta, dentro de casa, contra os pais... Hoje não, hoje eu e ele ((o padrasto)) num conversa, mas nenhum olhando com a cara feia pro outro, nenhum teno rancor do outro, entendeu? E aí assim a vida vai convivendo, assim /...../

(...)

Pesquisadora: E a sua mãe?

Paula: A minha mãe, ela tem os problema dela, sabe?

Pesquisadora: Mas ela não mora junto, não?

Paula: Não. Ela tem os problema dela... E: antes eu tava morando longe, né, só que eu tava vendo que, pra mim/...../ a tristeza /...../ tava continuando, d'eu ficar longe... Ela quer ficar mais perto de mim, quanto mais perto, agora que eu tô grávida.

Pesquisadora: Cê tá grávida?

Paula: Tô, de quatro meses. E ela quer que eu fico mais perto dela pra ela participar de tudo, sabe? Tá orgulhosa pra caramba! Por ter ganhado um netinho. E a vida tá seguindo... me ajudando, ajudando ela, entendeu? Eu vi que o brilho no meu rosto mudou muito. O brilho no rosto dele, no dela, das pessoas, entendeu? Que antes eu ignorava, xingava. Hoje em dia, as pessoas, entendeu? Quanto mais ajudam. Num tem um evento na escola que num deixam de me chamar, num deixam de chamar ele, sabe? /...../ Quando rola um emprego/...../ A vida, agora, da gente, melhorou bastante. Primeiro...a coisa mais difícil mesmo foi largar as droga,né? Foi a coisa mais difícil /...../ mas pela iniciativa um do outro, combinação um do outro, a gente soube colocar uma resposta, seguiu certo /...../ Tamo aí, seguindo a vida junto...

(Paula, 16 anos)

Os processos materiais, na entrevista da jovem Paula, representam as ações do mundo físico que contribuíram para a sua chegada às ruas, o que pode ser observado nos fragmentos a seguir.

(E33)... *comecei a mexer com droga.*

| | | |
|-------------|------------------------|------------------|
| <i>(Eu)</i> | <i>comecei a mexer</i> | <i>com droga</i> |
| Ator | Pr.: material | Extensão |

(E34) *Ele já:: tentou me violentar sexualmente...*

| | | | | | |
|------------|-------------------------------------|---------------|--------------|------------------|----------------------------------|
| <i>Ele</i> | <i>Já</i> | <i>tentou</i> | <i>me</i> | <i>violentar</i> | <i>sexualmente</i> |
| Ator | Circunstância de localização: tempo | Modalizador | Beneficiário | Pr.: material | Circunstância de modo: qualidade |

(E35) *Eu peguei e saí de casa...*

| | | | | |
|-----------|---------------|-----------|---------------|--|
| <i>Eu</i> | <i>peguei</i> | <i>e</i> | <i>saí</i> | <i>de casa</i> |
| Ator | Pr.: material | Conectivo | Pr.: material | Extensão/Circunstância de localização: lugar |

(E36) ... *fui pra rua...*

| | | |
|-------------|---------------|--|
| <i>(Eu)</i> | <i>fui</i> | <i>pra rua</i> |
| Ator | Pr.: material | Extensão/Circunstância de localização: lugar |

Nos fragmentos (E33), (E34), (E35) e (E36), destacados do depoimento de Paula, observa-se as condições de vida da jovem, que se vê, desde cedo (*Quando eu tinha meus... sete anos*), vulnerável a situações de risco (drogas, saída de casa, ida para as ruas). Os processos materiais ilustram ações desencadeadas que configuram uma ruptura na vida da adolescente, quando ainda era uma criança. O recurso às drogas, nesta etapa da vida, pode ser compreendido como uma forma que a jovem encontrou para fugir de uma situação de total negligência dentro da própria família (o abuso sexual do padrasto).

Na narrativa de Paula, os verbos de processo mental demonstram o conhecimento da rua e das drogas pela jovem, bem como o momento em que conheceu a E.M.M.P.

(E37)... *eu já conheci a rua...*

| | | | |
|----------------|--|-----------------------|--------------|
| <i>Eu</i> | <i>já</i> | <i>conheci</i> | <i>a rua</i> |
| Experienciador | Circunstância de localização: tempo | Pr.: mental cognitivo | Fenômeno |

(E38) ... *conheci as droga...*

| | | |
|----------------|-----------------------|-----------------|
| <i>(Eu)</i> | <i>conheci</i> | <i>as droga</i> |
| Experienciador | Pr.: mental cognitivo | Fenômeno |

(E39) *Depois, eu conheci este colégio,...*

| | | | |
|--|----------------|-----------------------|---------------------|
| <i>Depois</i> | <i>eu</i> | <i>conheci</i> | <i>este colégio</i> |
| Circunstância de localização: tempo | Experienciador | Pr.: mental cognitivo | Fenômeno |

O processo mental “*conheci*” usado por Paula, nos enunciados (E37), (E38) e (E39), representam uma escolha que parece indicar que a jovem tem consciência dos fenômenos narrados por ela: “*conheci a rua*”, “*conheci as droga*”, “*conheci este colégio*”. Além disso, eles se sucedem no tempo, o que pode ser observado também, uma vez que, assim como na narrativa de Alexandre, a presença de marcadores discursivos e de circunstâncias é recorrente no discurso de Paula, marcando o fluxo de eventos ocorridos em sua vida: “*Quando eu tinha meus... sete anos...*”; “*E o desenvolvimento em casa era muito diferente assim, sabe?*”; “*Eu peguei e saí de casa...*”; “*Depois, eu conheci este colégio, entendeu?*”; “*E aí o tempo foi passando, passando e eu vendo que aquela coisa num ia adiantano nada, entendeu?*”; “*Aí, as pessoas daqui da escola me ajudaram...*”.

O discurso de Paula apresentado no fragmento (69) revela como a adolescente constrói sua identidade a partir de um projeto de vida, de mudança de situação, em busca da construção de uma família. A escola contribui nessa construção a partir do momento em que a jovem se vê amparada por ela. Castells (1999: 23) sugere que toda e qualquer identidade é construída “como, a partir de que, por quem e para quê isso acontece”. Isso pode ser observado na narrativa da jovem, que procura construir uma identidade a partir da redefinição de sua posição na sociedade, o que poderá levar a uma mudança social. De acordo com Castells, podemos concluir que a jovem constrói uma “identidade de projeto” de vida.

(70) *Érica: Antes, eu estudava lá ni Planaltina, Goiás. Eu estudava, aí meu pai pegava e me tirava, eu estudava e ele me tirava sempre sexta-feira, pra mim ir pra rua vender balinha. Aí, eu ia, aí, eu fui expulsa da escola. Aí, eu passei pra essa.*

Pesquisadora: Ce vendia balinha lá em Planaltina?

Érica: Não, no Prano, aqui. /.../

Pesquisadora: Aí você não ia pra aula na sexta-feira?

Érica: Não, num ia sexta, nem quinta. Ficava sexta, quinta, sábado e domingo na rua. Segunda, eu ia. Às vezes, eu ficava sem ir pra escola..., aí o diretor pegou e me expulsou da escola. Aí, eu comecei a vim pra rua... Aí, o menino pegou e me trouxe pra cá... pra essa escola. Aí, eu comecei a estudar aqui.

(Érica, 16 anos)

O fragmento (70) apresenta o momento em que a jovem Érica começa a narrar os fatos de sua vida. O primeiro processo verbal utilizado por ela é o processo material “estudava”, o que mostra a importância que a escola tem na sua vida, como podemos observar no enunciado a seguir.

(E40) Antes, eu estudava lá ni Planaltina, Goiás.

| | | | |
|--|-----------|-----------------|--|
| <i>Antes</i> | <i>eu</i> | <i>estudava</i> | <i>lá ni Planaltina, Goiás</i> |
| Circunstância de localização: tempo | Ator | Pr.: material | Circunstância de localização: lugar |

Observa-se, no enunciado acima (E40), que Érica apresenta uma informação sobre sua vida na escola. A adolescente afirma que estudava em Planaltina, Goiás. A circunstância de tempo, “antes”, é topicalizada e organiza a informação no contexto da narração feita pela jovem, ou seja, “estudava lá ni Planaltina, Goiás”, agora não estuda mais.

Os eventos seguintes, narrados por Érica, apresentam informações sobre a negligência do pai, bem como sobre sua exclusão da escola.

(E41) Eu estudava,...

| | |
|-----------|-----------------|
| <i>Eu</i> | <i>estudava</i> |
| Ator | Pr.: material |

(E42) aí meu pai pegava e me tirava,

| | | | | | |
|---------------------|----------------|---------------|-----------|--------------|---------------|
| <i>aí</i> | <i>meu pai</i> | <i>pegava</i> | <i>e</i> | <i>me</i> | <i>tirava</i> |
| Marcador Discursivo | Ator | Pr.: material | Conectivo | Beneficiário | Pr.: material |

(E43) ... eu estudava...

| | |
|-----------|-----------------|
| <i>eu</i> | <i>estudava</i> |
| Ator | Pr.: material |

(E44) ... e ele me tirava sempre sexta-feira,...

| | | | | | |
|-----------|------------|--------------|---------------|---------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>e</i> | <i>ele</i> | <i>me</i> | <i>tirava</i> | <i>sempre</i> | <i>sexta-feira</i> |
| Conectivo | Ator | Beneficiário | Pr.: material | Circunstância de extensão: frequência | Circunstância de localização: tempo |

(E45) pra mim ir pra rua

| | | | |
|------------|------------|---------------|--|
| <i>pra</i> | <i>mim</i> | <i>ir</i> | <i>pra rua</i> |
| Conectivo | Ator | Pr.: material | Extensão/Circunstância de localização: lugar |

(E46) vender balinha.

| | | |
|--------------|---------------|----------------|
| <i>(mim)</i> | <i>vender</i> | <i>balinha</i> |
| Ator | Pr.: material | Meta |

(E47) Aí, eu ia,

| | | |
|---------------------|-----------|---------------|
| <i>Aí</i> | <i>eu</i> | <i>ia</i> |
| Marcador Discursivo | Ator | Pr.: material |

(E48) aí, eu fui expulsa da escola.

| | | | |
|---------------------|--------------|-----------------------------|-------------------------------------|
| <i>aí</i> | <i>eu</i> | <i>fui expulsa</i> | <i>da escola</i> |
| Marcador Discursivo | Beneficiário | Pr.: material (voz passiva) | Circunstância de localização: lugar |

Os enunciados destacados em (E41), (E42), (E43), (E44), (E45), (E46), (E47) e (E48) apresentam uma sucessão de ações, representadas por processos materiais (*estudava, pegava, tirava, estudava, tirava, ir, vender, ia, fui expulsa*), que contribuem para mostrar como o direito à educação é negligenciado pela família e pela própria escola. Observa-se uma ruptura na vida escolar da jovem, o que pode ser representado na figura a seguir.

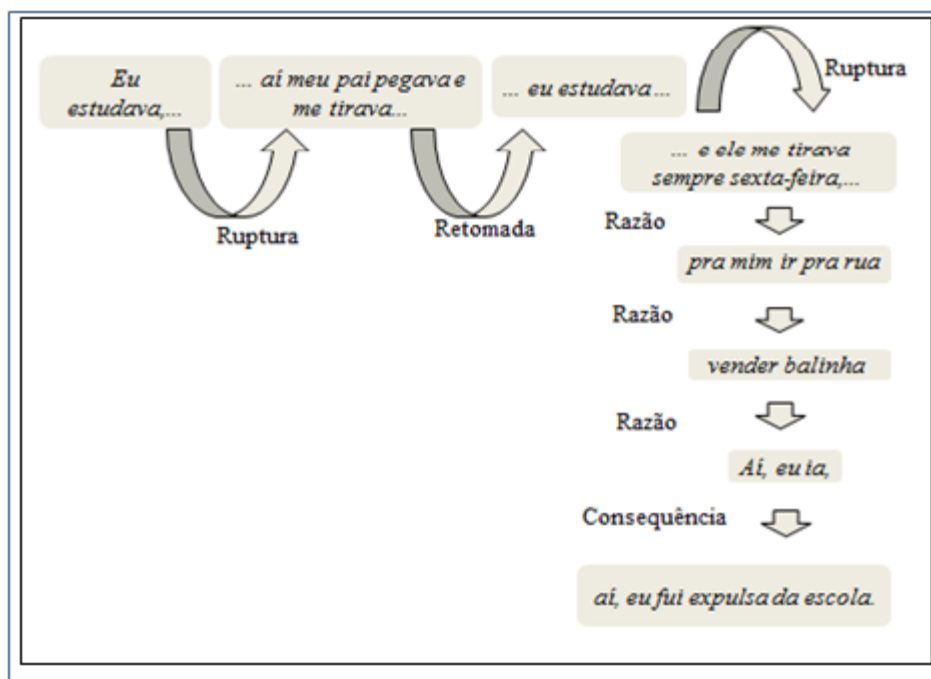


Figura 6.1 – Representação da ruptura na vida escolar de Érica

A Figura 6.1 sintetiza o relato de Érica sobre a ruptura na vida escolar. Ao narrar como os fatos ocorreram, a jovem apresenta uma sucessão de eventos que tiveram como consequência a sua expulsão da escola. O texto da jovem permite identificar a relação razão/consequência, uma vez que ela desenvolve suas ideias com base nos fatos que ocorreram em sua vida (“... e ele me tirava sempre na sexta-feira,...”; “para mim ir pra rua”; “vender balinha”; aí eu ia...”), razão pela qual foi “expulsa da escola”.

Cabe, aqui, registrar algumas considerações de Othon M. Garcia (1986: 224) sobre a tipologia de desenvolvimento de ideias. Segundo o autor, o desenvolvimento de ideias por apresentação de *razões e consequências* ocorre quando se trata de justificar uma declaração ou opinião pessoal a respeito de atos ou atitudes dos homens. No caso do discurso de Érica, há uma justificativa da jovem, em razão das atitudes tomadas pelo pai e pelo diretor, para a consequência de sua expulsão da escola.

- (71) *Pesquisadora: E aqui? Como é que é?*
Érica: Aqui é bom.
Pesquisadora: Cê vem todos os dias?
Érica: Venho.
Pesquisadora: Mas você tem a sua casa lá?

Érica: Tenho... Eu tenho uma casa lá, meu pai me deu uma casa.

Pesquisadora: Onde? Lá...

Érica: É, lá no Goiás. Mora eu e minha irmã.

Pesquisadora: Cê num mora com seu pai e sua mãe?

Érica: Não... mas é perto. É assim, a casa dele aqui e a minha aqui ((faz gestos com as mãos)), é do lado.../...../ Minha mãe agora ganhou nenê,...já é treze.

Pesquisadora: Treze filhos?

Érica: Já é TREZE. É, só isso...

(Érica, 16 anos)

As orações que envolvem verbos de processo relacional também estão presentes no discurso de Érica quando a adolescente faz referência à E.M.M.P., como se observa no exemplo a seguir:

(E40) Aqui é bom.

| <i>Aqui</i> | <i>é</i> | <i>bom.</i> |
|------------------------|---|-------------|
| Circunstância de lugar | Pr.: relacional atributivo circunstancial | atributo |

É possível observar o significado identificacional no esquema acima, retirado da narrativa de Érica, uma vez que se trata de uma oração envolvendo processo relacional, na qual a jovem faz uma avaliação positiva sobre sua vida na escola.

O Quadro a seguir sintetiza a representação da inclusão versus a exclusão educacional e social nos discursos dos adolescentes da E.M.M.P.

Quadro 6.4 – Representação da inclusão X exclusão nos discursos dos adolescentes da E.M.M.P.

| Inclusão | Exclusão |
|---|---|
| <i>Aí eu fui e vim pra essa escola aqui.</i> (Cláudia) | <i>... aí eu..., eu fugi mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos.</i> (Cláudia) |
| <i>Agora num quero sair mais daqui não...</i> (Cláudia) | <i>... a gente foi pra W3 Norte...</i> (Cláudia) |
| <i>Lá é legal.</i> (Cláudia) | <i>Eu sai de casa porque meu pai é 'xarope'.</i> (Bruno) |
| <i>Estudava lá em Brazlândia.</i> (Bruno) | <i>Ela me xinga demais.</i> (Bruno) |
| <i>Eu comecei minhas aulas ontem, é claro.</i> (Alexandre) | <i>(A madrasta) Fala, na frente da polícia, que eu sou maconheiro.</i> (Bruno) |
| <i>Gostei dessa escola!</i> (Alexandre) | <i>Ela (a madrasta) fala pra minha professora que eu uso droga.</i> (Bruno) |
| <i>Depois, eu conheci este colégio,...</i> (Paula) | <i>Eu fico na Rodoviária, no Eixo.</i> (Alexandre) |
| <i>Aí, as pessoas daqui da escola me ajudaram... a sair dessa vida,...</i> (Paula) | <i>Minha mãe me deu o dinheiro da passagem e aí eu vim pra cá, pra Rodoviária...</i> (Alexandre) |
| <i>Eu estudava lá ni Planaltina, Goiás.</i> (Érica) | <i>... comecei a mexer com droga.</i> (Paula) |
| <i>Aí, eu passei pra essa.</i> (Érica) | <i>Eu peguei e saí de casa...</i> (Paula) |
| <i>Aí, o menino pegou e me trouxe pra cá... pra essa escola.</i> (Érica) | <i>... fui pra rua...</i> (Paula) |
| <i>Aí, eu comecei a estudar aqui.</i> (Érica) | <i>aí meu pai pegava e me tirava, eu estudava e ele me tirava sempre sexta-feira, pra mim ir pra rua vender balinha.</i> (Érica) |
| <i>Aqui é bom.</i> (Érica) | <i>Aí, eu ia, aí, eu fui expulsa da escola.</i> (Érica) |
| | <i>Às vezes, eu ficava sem ir pra escola..., aí o diretor pegou e me expulsou da escola.</i> (Érica) |

Os fragmentos analisados nesta seção contribuem na demonstração de que o problema da exclusão social entre crianças e adolescentes, que vivem em situação de risco no Brasil, ainda permanece, apesar de existirem leis de proteção à infância e à juventude. Ainda que o ECA e a LDB apresentem, em seus textos, ações e atores sociais que contribuem na proteção, bem como na inclusão social e educacional, o que se pode observar, nas narrativas dos adolescentes da E.M.M.P., é que essas ações ainda são fragilmente colocadas em prática e que muito ainda há de

ser feito pelos atores sociais responsáveis em favor desses excluídos. A escola pode e deve ser um caminho para a inclusão, mas não se pode responsabilizá-la por todo o processo. Nesse sentido, analiso, na próxima seção, como essa entidade é representada por um grupo de pré-adolescentes que vivem em situação de risco, e que se encontram matriculados em escolas públicas do Distrito Federal e vivendo com suas famílias.

6.2 As narrativas do Coletivo da Cidade

Os dados analisados nesta seção foram gerados a partir de um trabalho realizado em um grupo focal de pré-adolescentes na faixa etária entre 9 e 12 anos. Como mencionado anteriormente, esses pré-adolescentes foram escolhidos para participar do grupo focal em virtude da dificuldade de aprendizagem apresentada e da situação de vulnerabilidade tanto familiar e social quanto educacional em que se encontram. Os seus responsáveis, quando procuraram o CRAS para encaminhá-los ao Coletivo, informaram sobre essas dificuldades enfrentadas. O Quadro a seguir apresenta o perfil desses pré-adolescentes na época da pesquisa.

Quadro 6.5 – Perfil dos pré-adolescentes do Coletivo da Cidade

| Nome | Idade | Sexo | Com quem mora | Série/Ano na Escola | Situação na escola |
|-----------|---------|------|--|---------------------|--|
| Stéfanie | 11 anos | F | mãe e irmãos | 4ª série/ 5º ano | Dificuldade na aprendizagem de na escrita |
| Diana | 11 anos | F | mãe e um irmão de 15 anos | 4ª série/ 5º ano | Dificuldade na aprendizagem de na escrita |
| Nina | 10 anos | F | mãe, pai e uma irmã | 4ª série/ 5º ano | Dificuldade na aprendizagem |
| Luciana | 10 anos | F | pai, madrasta e irmãos | 4ª série/ 5º ano | Dificuldade na aprendizagem de na escrita |
| Cristiane | 10 anos | F | mãe, padrasto e três irmãs | 3ª série/ 4º ano | Dificuldade na aprendizagem de na escrita |
| Emanuelle | 9 anos | F | pai, mãe e irmãos | 3ª série/ 4º ano | Dificuldade na aprendizagem de na escrita |
| Júlia | 10 anos | F | mãe, pai, dois irmãos e um tio | 4ª série/ 5º ano | Dificuldade na aprendizagem |
| Gisele | 10 anos | F | mãe e três irmãos | 5ª série/ 6º ano | Problemas de indisciplina |
| Breno | 10 anos | M | mãe, pai e dois irmãos (um de 17 anos e outro de 10 meses) | 4ª série/ 5º ano | Diagnosticado com déficit de atenção; dificuldade na escrita |
| Vinícius | 11 anos | M | mãe, pai e uma irmã | 2ª série/ 3º ano | Dificuldade em Língua Portuguesa. Foi reprovado duas vezes. |

O Quadro 6.5 foi elaborado com base em informações coletadas em relatórios psicopedagógicos, bem como em informações do Diário de Campo elaborado por mim durante a pesquisa. Todos os pré-adolescentes moram com algum membro da família natural, seja o pai, a mãe ou irmãos, e frequentam escolas da rede pública de ensino. A maioria está matriculada no 5º ano do Ensino Fundamental e apresenta dificuldade de aprendizagem. Todos foram submetidos a uma atividade de avaliação psicopedagógica e foram selecionados para participar do grupo focal. O objetivo do grupo é dar voz aos participantes sobre suas vidas, explorando momentos de leitura, fala e escrita.

A partir de algumas atividades aplicadas e entrevistas colhidas, podemos fazer uma breve análise sobre a visão que eles têm da escola, bem como das atividades que frequentam no espaço do Coletivo da Cidade, a partir do Sistema de Avaliatividade proposto por Martin &

White (2005) e apresentado no Capítulo 3. A categoria do Sistema de Avaliatividade mais presente no *corpus* é a *Apreciação*, categoria que faz parte do subsistema de Atitude, sintetizado no esquema abaixo.

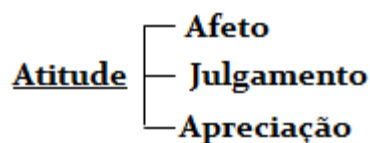


Figura 6.2 – Subsistema de Atitude

Conforme já explicitado, a Atitude pode ser inscrita diretamente pelo uso de léxico atitudinal, que apresenta explicitamente a opinião ou avaliação do falante sobre o que está acontecendo em um evento e a descrição da realidade, e está dividida em: Afeto, Julgamento e Apreciação, sendo que cada um pode ser positivo ou negativo.

Dentre as categorias da Apreciação, encontramos no *corpus* a *Reação* que, segundo Martin & White (2005: 57), está relacionada com a emoção, descrevendo o impacto emocional de um objeto sobre alguém – subcategoria *Impacto* -, e com o desejo para avaliar a qualidade de algo – subcategoria *Qualidade*.

Os fragmentos e as unidades de informação analisados a seguir foram selecionados na primeira atividade aplicada para o grupo focal, que teve como título “Contando um pouco sobre mim”, e, neles, podemos observar a reação das crianças e dos adolescentes em relação à escola regular e às atividades envolvidas no Coletivo. A pergunta feita foi: “Como vejo a minha escola?”. As respostas dadas foram:

(72) *Com carinho, respeito com a minha professora.*
(Stéfanie, 11 anos)

(73) *Grande, bonita e muito elegante, com parquinho e banheiro, muito chique, com uma água muito boa e bonita.*
(Diana, 11 anos)

(74) *Uma escola legal e bonita.*
(Nina, 10 anos)

- (75) *Normal, diretora legal, sala de aula legal, uma professora legal, com amor.*
(Luciana, 10 anos)
- (76) *Boa ...*
(Cristiane, 10 anos)
- (77) *Grande, bonita e com uma lanchonete imensa.*
(Emanuelle, 9 anos)
- (78) *Boa, sem barulho, sem briga. Só no recreio tem muito barulho. Gosto muito da minha escola.*
(Júlia, 10 anos)
- (79) *Eu vejo a minha escola com muita alegria. Lá é muito legal.*
(Gisele, 10 anos)
- (80) *Eu vejo a minha escola, ela é bonita.*
(Breno, 10 anos)
- (81) *Feia, chata, velha.*
(Vinícius, 11 anos)

Os adjetivos *grande, bonita, elegante, chique, legal, normal, boa, feia, chata* e *velha* funcionam como resposta à pergunta: *como vejo a minha escola?* Trata-se de uma resposta dada a um processo mental (*vejo*) e que dão características à escola, avaliando a sua qualidade, construindo uma *Reação*, na maioria das vezes positiva, dos interactantes. Observa-se, que em apenas uma das respostas, há a avaliação negativa (*feia, chata, velha*).

Em relação às pessoas envolvidas no trabalho da escola, professora e diretora, percebe-se a utilização da categoria do *Julgamento: diretora legal, professora legal*. De acordo com Martin & White (2005: 52), a categoria de *Julgamento* dá conta dos significados cujos alvos são participantes conscientes, tanto individuais (homem, professora, aluno etc), quanto coletivos (família, turma, equipe etc), ou, ainda, instituições (governo, empresa etc), bem como, “como eles se comportam - seu caráter”.

O sistema de avaliatividade pode ser realizado de forma implícita – indireta, sugerindo uma interpretação do ouvinte/leitor – ou de forma explícita. A atitude explícita acontece quando uma avaliação positiva ou negativa é materializada no discurso podendo ser intensificada para mais ou para menos. Para tanto, elas realizam-se utilizando vários elementos léxico-gramaticais. (HOOD, 2004: 76).

As avaliações positivas feitas, tanto da escola, quanto da diretora e da professora, pelas crianças e adolescentes, podem ser consideradas, a meu ver, como fatores importantes na sua inclusão educacional. O fato de os pré-adolescentes avaliarem positivamente a escola pode apontar uma situação que ajudará a reverter a realidade vivida por eles, uma vez que se encontram em situação de vulnerabilidade social e educacional, apresentando problemas de indisciplina e de aprendizagem, conforme relatado pelo CRAS no encaminhamento para atendimento no Coletivo da Cidade. Essas avaliações podem significar que o quadro ainda poderá ser alterado se houver uma ação de envolvimento desses alunos em projetos educacionais que valorizem suas experiências, como bem observa Candau (2000: 13):

Os processos educativos se desenvolvem a partir de diferentes configurações. A pluralidade de espaços, tempos e linguagens deve ser não somente reconhecida, como promovida. A educação não pode ser enquadrada numa lógica unidimensional, aprisionada numa institucionalização específica. É energia de vida, de crescimento humano e de construção social. O importante é seu horizonte de sentido: formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência e atores sociais comprometidos com um projeto de sociedade e humanidade. Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-lo numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação.

Nesse sentido, como sugere Candau, a escola é o espaço onde crianças e adolescentes encontram novos horizontes. Uma forma de reconhecimento da importância da educação escolar na vida dessas crianças pode ser observada nas avaliações que são feitas por elas.

De acordo com Martin & White (2005: 48), “é útil distinguir entre julgamentos de comportamento e avaliações de coisa, já que esta distinção permitiria ao analista perceber a prosódia avaliativa de um texto”. Contudo, Carvalho (2010: 119) salienta que, “mesmo realizações diretas, com marcadores explícitos do alvo da avaliação, podem ser lidas como

híbridas, especialmente no caso da Apreciação de valor atribuído a algo, já que se pode ler um Julgamento implícito da capacidade que alguém tem de realizar ou de desempenhar determinada função”. É o caso da avaliação feita em relação à professora e à diretora, que também pode ser lido como uma avaliação do desempenho que elas apresentam nas funções exercidas na escola.

As avaliações analisadas a seguir, fazem parte das notas retiradas do diário de bordo dos participantes do grupo focal e foram construídas por eles, todos os dias, no final dos encontros semanais realizados no Coletivo. É importante destacar que as notas são relatos sobre as atividades realizadas e que, nas orientações para sua construção, não são solicitadas as impressões dos participantes, mas eles deixam essas impressões e suas avaliações em seus textos.

- (82) *Eu gostei da aula e da professora. Foi muito legal.*
(Diana, 11 anos)
- (83) *Hoje eu fiz uma aula diferente.*
(Luciana, 10 anos)
- (84) *Hoje a minha aula foi muito legal com a professora X. Eu achei a aula muito legal e eu espero que continue assim.*
(Gisele, 10 anos)
- (85) *Hoje tive uma aula diferente com a professora X. Ela é muito boa. Acho que vou gostar dela. Foi muito boa a aula. Gostei muito.*
(Júlia, 10 anos)
- (86) *Foi muito legal.*
(Diana, 10 anos)
- (87) *Hoje a aula no Coletivo foi muito legal. Todo mundo se divertiu. A gente também pintou uns desenhos. Foi muito, quer dizer, sempre é legal.*
(Nina, 10 anos)
- (88) *Hoje meu dia foi bom. Li muito, escrevi e desenhei e pinte. Meu dia foi ótimo.*
(Nina, 10 anos)
- (89) *Hoje eu fiz um texto e pinte muito. Fiz uma redação. Hoje foi um dia especial.*
(Júlia, 10 anos)

Os processos mentais realizados pelos verbos “gostei”, “achei”, “acho”, em (82), (84) e (85), apresentam bons sentimentos em relação às atividades desenvolvidas no Coletivo. De acordo com Martin e White (2005), o Afeto é um recurso semântico que usamos para expressar as emoções no discurso. O participante identificado como a fonte da emoção é um participante consciente ou representado como sendo consciente, enquanto que o fenômeno que provoca a emoção pode ser um participante de qualquer natureza. É uma avaliação pautada no sentimento dos falantes, relacionada às respostas emocionais (tristeza, irritação, ansiedade, interesse ou chateação). Os bons sentimentos são afetos positivos e os maus sentimentos são afetos negativos e estão expressos direta ou indiretamente no discurso. Quando falam: “*Eu gostei da aula e da professora*”, as crianças têm um afeto positivo, pois relatam o bom sentimento que sentem pela aula e pela professora do Coletivo.

Os processos relacionais e os atributos que estão relacionados às atividades/aulas desenvolvidas no Coletivo também apresentam avaliações de afeto positivas, como podemos observar em: (83) *Hoje eu fiz uma aula diferente*; (84) *Hoje a minha aula foi muito legal (...)*; (85) *Hoje tive uma aula diferente (...)* e (87) *Hoje a aula no Coletivo foi muito legal.(...) Foi muito, quer dizer, sempre é legal.*

Martin & Rose (2003) ainda reagrupam o Afeto em três subcategorias:

- o Afeto de Infelicidade/felicidade evoca os significados relacionados à infelicidade ou à felicidade que compreendem as reações emocionais internas de alegria ou tristeza, como podemos observar em (82) *Eu gostei da aula e da professora*;

- o Afeto de Insegurança/segurança compreende nossos sentimentos de paz e ansiedade com relação ao ambiente que nos rodeia: (86) *Foi muito legal.* ; (83) *Hoje eu fiz uma aula diferente*;

- o Afeto de Insatisfação/satisfação compreende os sentimentos de realização de metas e frustração: (87) *Foi muito, quer dizer, sempre é legal.*

O Afeto ainda pode ser subcategorizado em *realis* (avaliação no momento em que o evento está acontecendo): (84) *Hoje a minha aula foi muito legal com a professora X*; e *irrealis* (avaliação sobre um evento futuro): (84) *Eu achei a aula muito legal e eu espero que continue assim.*

O fragmento a seguir é parte de uma entrevista com Diana e Nina e ilustra, ainda que de forma breve, a situação vivenciada pelas duas pré-adolescentes na escola em relação à falta de um dos seus componentes principais, o professor.

- (90) *Pesquisadora: Me fala como é a vida dentro da escola e fora da escola. Como que é?*
Diana: Legal. Tem vez que tem briga.
Pesquisadora: Lá na escola?
((Diana acena com a cabeça que sim))
Pesquisadora: Vocês duas estudam à tarde?
((Diana e Nina acenam com a cabeça indicando sim))
Diana: Só que eu não vou pra escola hoje.
Pesquisadora: Não vai pra escola hoje?
Diana: Não. Hoje não tem aula, porque a professora não vai.
Pesquisadora: E não tem ninguém pra substituir?
Diana: Não, aí não tem aula.
Pesquisadora: Como que é sua escola Nina?
Nina: Legal. Boa.
Pesquisadora: Hum. Como que é a vida lá na escola?
Nina: Boa. Só é ruim quando os professores ficam de greve. Só.
Pesquisadora: E a aprendizagem? É boa?
Nina: É.

(Diana, 10 anos e Nina, 10anos)

Ao avaliarem a escola, tanto Diana, quanto Nina, chamam atenção para um ponto importante: a falta de professor. Apesar de fazerem uma avaliação que demonstra uma reação positiva sobre a escola, “*lega*” e “*boa*”, as duas pré-adolescentes apresentam uma informação que é possível constatar, atualmente, na realidade das escolas públicas do Brasil e do Distrito Federal. Apreciemos o relato de Diana:

- (91) *Diana: Só que eu não vou pra escola hoje.*
Pesquisadora: Não vai pra escola hoje?
Diana: Não. Hoje não tem aula, porque a professora não vai.
Pesquisadora: E não tem ninguém pra substituir?
Diana: Não, aí não tem aula.

(Diana, 10 anos)

O fragmento (91) mostra como o direito à educação é negligenciado pelo Estado. Em matéria veiculada no *site* do Sindicato dos Professores do Distrito Federal, bem como em um jornal local de grande circulação, em 30/08/2011, é possível observar a dimensão do problema:

A três meses do fim de 2011, os alunos das escolas públicas do Distrito Federal ainda sofrem com a falta de professores. A carência é generalizada e ameaça o ano letivo em diversas regiões administrativas. A situação é mais crítica nos colégios de Taguatinga, Ceilândia, Samambaia, Recanto das Emas e Planaltina.

Os docentes estão fora das salas de aula por atestados médicos ou outros motivos garantidos por lei. O problema é que não há temporários disponíveis para preencher esse vazio na grade das escolas. Só este mês, 439 educadores deixaram de ministrar aulas e não tiveram ninguém para substituí-los. As ausências são em matérias essenciais, como português e matemática, além de artes, educação física e inglês. (<http://www.sinprodf.org.br/faltam-professores-na-rede-publica-de-ensino-do-df/>)

Além da dura realidade enfrentada pelas crianças e adolescentes com a falta de professores nas escolas públicas, onde estuda a maioria da população dessa faixa etária, há também a alternativa que é encontrada pela categoria dos professores como forma de reivindicação de seus direitos: a greve. Isso é também exposto por Nina, em seu breve relato:

(92) *Pesquisadora: Hum. Como que é a vida lá na escola?*
Nina: Boa. Só é ruim quando os professores ficam de greve. Só.
Pesquisadora: E a aprendizagem? É boa?
Nina: É.

(Nina, 11 anos)

A avaliação que Nina faz sobre a escola, assim como Diana, é de reação positiva. No entanto, há uma avaliação negativa em relação à falta de professores por motivo de greve, que é observado no fragmento (92). Esse e outros fatores interferem na vida escolar das crianças e dos adolescentes, muitas vezes, causando a sua exclusão do sistema educacional.

A categoria de análise utilizada nesta seção, a “avaliação”, que, em princípio, está relacionada a estilos particulares, pode também ser associada a discursos (como representações particulares) e a gêneros, uma vez que, nas entrevistas e no grupo focal, as crianças e os adolescentes, mesmo apresentando dificuldades de aprendizagem e vulnerabilidade em relação às escolas regulares que frequentam, fazem uma avaliação positiva, através do uso de adjetivos que caracterizam os estabelecimentos como “bons”, “legais”, “elegantes”, “grandes”, “bonitos”.

Parafraseando Martin (2000), quando expressamos a atitude não estamos fazendo apenas comentários sobre o mundo. Estamos expressando nossos valores e opiniões sobre as coisas, as pessoas, enfim, sobre o mundo. E fazemos isso com a intenção de se obter uma resposta de solidariedade por parte do nosso interlocutor. (Almeida, 2010: 111)

Nesse sentido, Fairclough (2001:104) argumenta que as escolhas que as pessoas fazem sobre o modelo e as estruturas de suas orações resultam em escolhas sobre o significado (e a construção) de identidades sociais, relações sociais e crença. Thompson (2004) argumenta

também que, através das escolhas dos processos, é possível identificar o papel dos participantes no discurso, e que os processos indicam a escolha consciente por parte do falante de uma forma de representação de mundo em detrimento de outras. O que é muito importante para compreendermos como as crianças e os adolescentes avaliam sua vida escolar, conseqüentemente, como está sendo construída sua identidade, visto que, de acordo Halliday (2001), o tipo de escolha feita por um falante é opcional e relativa a fatores psicológicos e sociais e que, por conseguinte, reflete características da constituição da identidade do sujeito.

As avaliações expressas por atitudes evidenciam a representação que as crianças e os adolescentes têm dos estabelecimentos onde frequentam, tanto a escola regular quanto o Coletivo da Cidade, espaço alternativo que significa para elas uma oportunidade de construção de suas identidades, além de representar um cenário que contribui, através de práticas transformadoras, para o afastamento da condição de vulnerabilidade social.

6.3 Análise Comparativa

Nas seções 6.1 e 6.2, apresentei uma análise das narrativas das crianças e dos adolescentes participantes da pesquisa em relação à representação da inclusão e exclusão educacional, bem como das avaliações sobre os estabelecimentos educacionais frequentados por eles. Nesta seção, apresento uma análise comparativa entre os documentos legais, os documentos da saturação de *corpus* e as narrativas e relatos das crianças e dos adolescentes colaboradores da pesquisa. O objetivo é estabelecer uma relação entre as ações de inclusão educacional elencadas nos documentos oficiais e a realidade vivida pelos atores sociais beneficiários delas. Nesse sentido, destaco, a seguir, alguns fragmentos retirados dos documentos oficiais e das narrativas.

- (93) Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

(CF/88)

No fragmento (93), está transcrito o Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que tem como tema o grupo nominal “*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família*”. Conforme explicitado no Capítulo 3, o tema é o ponto de partida da mensagem e, nesse caso, é

não-marcado, pois coincide com o sujeito da oração. Trata-se de estabelecer uma forma de evidenciar que, além de ser um *'direito de todos'*, *'a educação'* é um *'dever do Estado e da família'* com a colaboração da *'sociedade'*, que é o ator dos processos materiais abstratos *'promovida'* e *'incentivada'*, flexionados na voz passiva. Trata-se da garantia do direito à educação a todas as pessoas.

- (94) Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

(CF/88)

- (1) Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [Meta].

(ECA, Título I - Das Disposições Preliminares)

O Artigo 227 da Constituição Federal de 1988 é considerado a base do Estatuto da Criança e do Adolescente. Tanto que, em seu Artigo 4º, o ECA faz uma paráfrase do texto do referido Artigo. No tema marcado do Art. 227, “*É dever da família, da sociedade e do Estado*”, observa-se uma hierarquização de obrigações em relação à garantia dos direitos fundamentais. Isso é observado também no Art. 4º do ECA, “*É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público*”. A família aparece na primeira posição dentro dos temas dos dois artigos, o que pode ser considerado, a meu ver, como uma forma de torná-la a mais responsável pela preservação dos direitos da criança e do adolescente. A sociedade estaria em segundo lugar e o Estado ou “o poder público” em terceiro. Trata-se, do meu ponto de vista, de uma forma de atenuar a obrigação que o Estado tem na implementação das políticas públicas que envolvem apoio às crianças, aos adolescentes e às suas famílias (MOREIRA, 2007). Os textos estão escritos, as leis, promulgadas, e nossas crianças e adolescentes estão nas ruas, pedindo socorro e esperando pela necessária implementação de políticas públicas que possam acabar de vez com a situação de vida difícil em que se encontram, como podemos constatar nos fragmentos a seguir.

- (67) *Pesquisadora: E você já estudava?*
Bruno: Já. Estudava lá em Brazlândia. Morava lá em Brazlândia.

Pesquisadora: Seu pai fica lá em Brazlândia?

Bruno: Hum, hum... Com a minha madrasta. Mas, só que eu num gosto dela não. Ela me xinga demais.

Pesquisadora: Ela não te trata bem?

Bruno: Hum, hum.

Pesquisadora: Tem alguma história pra você me contar?

Bruno: Ela fala pra minha professora que eu uso droga. Fala na frente da polícia que eu sou maconheiro. Eu num gosto dela não.

Pesquisadora: E seu pai? Não faz nada?

Bruno: Não, meu pai tá lá, né, trabalhando. Comemorando...

Pesquisadora: Você tem irmãos?

Bruno: Tenho. Sete, comigo...

Pesquisadora: E eles moram com você?

Bruno: Não. Num sei onde eles tá, não. Só que o mais velho tá lá no Piauí, com a minha avó. E os outros tá aqui, no São Sebastião.

(Bruno, 14 anos)

- (70) *Érica: Antes, eu estudava lá ni Planaltina, Goiás. Eu estudava, aí meu pai pegava e me tirava, eu estudava e ele me tirava sempre sexta-feira, pra mim ir pra rua vender balinha. Aí, eu ia, aí, eu fui expulsa da escola. Aí, eu passei pra essa.*

Pesquisadora: Ce vendia balinha lá em Planaltina?

Érica: Não, no Prano, aqui. /.../

Pesquisadora: Aí você não ia pra aula na sexta-feira?

Érica: Não, num ia sexta, nem quinta. Ficava sexta, quinta, sábado e domingo na rua. Segunda, eu ia. Às vezes, eu ficava sem ir pra escola..., aí o diretor pegou e me expulsou da escola. Aí, eu comecei a vim pra rua... Aí, o menino pegou e me trouxe pra cá... pra essa escola. Aí, eu comecei a estudar aqui.

(Érica, 16 anos)

Nos fragmentos (67) e (70), observa-se a negligência da família e do Estado em relação ao direito à educação, o que contrasta com os fragmentos (93), (4) e (1). Os fragmentos a seguir ilustram como crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório têm o direito pela inclusão.

- (7) Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

(ECA, Livro I – Parte Geral, Título II – Dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV – Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer)

(65) *Pesquisadora: E como vocês vieram pra essa escola?*

Cláudia: Foi assim: aí eu..., eu fugi mais minha irmã, a minha irmã que tem dezoito anos. Aí foi... a gente foi pra W3 Norte, ficou lá... Nesse tempo até era dia de carnaval, a gente foi e pulava carnaval. A gente foi lá pra W3 Norte...(xxxx) Aí, depois, os meninos foi e incentivou eu... falou assim:

_ “Ei, ocê num qué i pra essa escola com a gente não? Lá é legal! O Francisco sempre vem buscar a gente.”

Falei:

_ “Que Francisco?”

_ “Ele, o motorista que leva a gente de kombi.”

_ “Ah, também quero!”

Aí chegou aqui eles perguntaram um bocado de coisas pra mim, onde eu morava, se eu tinha pai e mãe, a minha idade... Aí eu fui e vim pra essa escola aqui. Agora num quero sair mais daqui não (xxxx)

(Cláudia, 16 anos)

No fragmento (7), está transcrito o Artigo 57 do Estatuto da Criança e do Adolescente que garante formas diferenciadas de inserção, no sistema educacional, de crianças e adolescentes excluídos. Em (65), observamos um fragmento do relato de Cláudia, uma das jovens frequentadoras da E.M.M.P.. Nas palavras da adolescente, podemos observar como as ações que devem ser *‘estimuladas’*, conforme previsto no Artigo 57 do ECA, são importantes para a reinserção educacional desses jovens que vivem em situação de vulnerabilidade. Através da escola, a jovem procura resgatar sua identidade perdida desde a saída de casa e do abandono da mãe. Nesse caso, a E.M.M.P., que é uma escola com uma função inclusiva e diferenciada, pode ser um porto seguro para esses jovens que vivem em situação de precariedade e desempenhar a função de resgate da cidadania para eles.

O fragmento a seguir faz parte da gravação de um evento de letramento que realizei com o grupo focal do Coletivo da Cidade. A sessão, que teve como tema “o direito à educação”, foi motivada pelo seguinte texto multimodal:



Figura 6.3 – Direito à educação³⁶

No dia da discussão desse tema, “o direito à educação”, estavam presentes Luciana, Nina, Gisele e Breno, conforme registrado no fragmento (95) a seguir:

- (95) *Pesquisadora: /.../ Vocês estudam à tarde?*
Todos: É. Ahã.
Luciana: Todo mundo aqui é da mesma escola.
Pesquisadora: É? Que bom! E vocês gostam de ir pra escola?
Luciana: Eu gosto.
Breno: Eu odeio.
Nina: Eu gosto.
Gisele: Eu gosto. Porque lá, a gente pode (XXX)
Pesquisadora: Mas eu queria saber uma coisa: vocês sabem qual é a importância que a escola tem na vida de vocês?
Todos: SIM.
Pesquisadora: Vocês sabem que a educação é um direito?
Luciana: SIM, direito pra se melhorar...
Pesquisadora: Direito de quem?
Luciana: Das criança, que tão crescendo, né? A gente sabe que a gente somo tudo boa mas ninguém sabe o que é isso.
Pesquisadora: Como é que vocês acham que devia ser colocado em prática? Gisele, como é que você acha que deve ser colocado em prática esse direito da educação? Pras crianças, pros adolescentes, como deve ser feito?
Gisele: Que o:: que o:: governador não roube o dinheiro... É difícil.
Pesquisadora: Você gosta da escola?
Gisele: Eu gosto.
Luciana: Eu gosto...
Pesquisadora: As escolas, as famílias, ajudam vocês?
Luciana: Eu só não gosto quando dão advertência...
Pesquisadora: Ninguém gosta, né?!
Luciana: Lógico, ninguém gosta de apanhar, só quem bate que gosta. Meu pai/ meu pai me dá uma chance, outra, quando for na

³⁶ Fonte:

<<http://br.bing.com/images/search?q=tirinha+sobre+direito+a+educa%c3%a7%c3%a3o&qpv=tirinha+sobre+direito+a+educa%c3%a7%c3%a3o&FORM=IGRE>>. Acesso em 15 jun. 2012.

outra chance ele desconta tudo, vai anotando no caderninho... Ei/ ei/ mas sabe o quê que é o caderninho dele? Ei/ é a memória/ ei/ ei/ ei/ o caderninho do meu pai é a memória/ aí ele fala / mas isso aqui não é possível/ aí é quando eu ponho a mão na minha bunda/ ele fala TIRA a mão e tá tá tá / porque eu apanhei/ e isso quando eu apanho/ um dia/ meu pai parece um macaco/ tem uma árvore lá, não tem aquela árvore lá?/ A janela de casa e a outra janela do quarto /.../ Aí meu pai vai lá, pula a janela, pega a vara e esconde, e na hora que eu vou entrando, ele sai de trás da porta e me pega e Ó/ pega pelos braços, igual macaquinho pulando/ e ele me leva lá pro quarto, só que meu pai e minha madrasta fala assim BORA! Ela pega o cinto.. Ela não me bate na frente do meu pai/ ela me bate sempre/ ela me bate muito/ eu conto pro meu pai/ olha aqui, minha mão toda vermelhona/ a vara/ a vara passou bem aqui, Ó...

Pesquisadora: Por que vocês apanham?

Gisele: Pra educar...

Luciana: Ih, a minha bunda tá toda marcada... A R. MINHA FILHA/ um dia ela levou/ no começo ela levou de sandália, depois levou... de corda! / Ai gente, de corda eu vi aquelas... marcona nela.

Pesquisadora: Se vocês não vão bem na escola, aí acontece isso?

Luciana: Tia do céu, um dia desses meu pai me tacou nas costa uma... uma vara de pescar...

Pesquisadora: Quê que os pais fazem quando vocês não vão bem na escola?

Luciana: Eles fazem assim ó/ olha o jeito que meu pai fala pra mim/ Luciana... eu NUNCA/ eu não gosto de bater em você mas você parece que entra pelo ouvido e sai pelo outro...

Gisele: Meu pai nunca me bateu e nunca vai me bater...

Luciana: Se meu pai morasse com a minha mãe/ minha mãe brigasse com ele/ podia me matar do lado, fia...

Pesquisadora: E a escola lá, é boa?

Luciana: É... muito boa.

Gisele: Tirando as advertências...

Luciana: Sabia que lá é muita manha? /.../tem que ter caráter...

Pesquisadora: E tem internet lá na escola?

Luciana: Não.

Pesquisadora: E o que é que tem lá na escola?

Luciana: Ah tem... tem judô, tem aula integral, tem a:: biblioteca... tem as leitura na sala...

Nina: Mas tá em greve. O Integral/ NÃO ficou:: um mês

Luciana: Tem um monte de coisa lá, tia/ tem futebol, basquete, tem basquete...

No fragmento (95), observa-se, além das avaliações sobre a escola, a forma como é o tratamento dado pela família. Luciana narra a violência a que é submetida em casa pelo pai e pela madrasta. Observa-se a situação de vulnerabilidade em que a pré-adolescente se encontra. De acordo com um dos documentos do *corpus* de saturação, “Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças de até 06 anos e suas famílias”, elaborado pelo

Departamento de Proteção Social Básica da Secretaria Nacional de Assistência Social, são diversas as características da condição de vida em que as pessoas se encontram que podem ser indicadores de vulnerabilidade. Uma dessas características é a violência doméstica, como se observa no trecho abaixo do referido documento.

Como fatores de agravamento da vulnerabilidade e do risco social, estudos apontam para características individuais, familiares, sociais e do território, tais como: a pobreza, a violência doméstica e sexual, a negligência, o trabalho infantil, as deficiências e trajetórias de vidas nas ruas, entre outras, associadas às dificuldades ambientais do território. (BRASIL, 2010: 9).

Nesse sentido, o documento supracitado apresenta diretrizes e orientações para o desenvolvimento de serviço socioassistencial com o objetivo de atender e fortalecer vínculos entre as famílias e as crianças de até seis anos. Trata-se de uma ação do Estado, representado pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à fome, no sentido de promover a proteção básica. Ainda que o referido documento apresente orientações para crianças de até seis anos, elas podem e devem ser estendidas a crianças e adolescentes a partir de sete anos. É o que prevê o Eixo 1 – Promoção dos direitos de crianças e adolescentes – do Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes, aprovado pelo CONANDA em 19 de abril de 2011.

Diretriz 01 - Promoção da cultura do respeito e da garantia dos direitos humanos de crianças e adolescentes no âmbito da família, da sociedade e do Estado, considerada as condições de pessoas com deficiência e as diversidades de gênero, orientação sexual, cultural, étnico-racial, religiosa, geracional, territorial, de nacionalidade e de opção política. (CONANDA. 2011: 1)

É o que está previsto também no Artigo 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente, como observamos em (96):

- (96) Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

(ECA, Título I - Das Disposições Preliminares)

O Estatuto da Criança e do Adolescente é considerado internacionalmente como um instrumento legislativo de vanguarda e tornou-se referência para a proteção da infância e da juventude. Contudo, o que se observa é que, se não houver um comprometimento do Estado, da sociedade e da família, a sua efetiva implementação está sujeita à fragilidade. Há muito ainda a fazer. Os documentos elencados no Quadro 4.1 – “*Corpus* ampliado para suporte à análise discursiva” – ilustram como as ações do Estado podem contribuir para a efetiva implementação dos direitos, mas os órgãos fiscalizadores também deveriam exercer seu papel na vigilância do cumprimento dessas ações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, procurei tecer algumas considerações a respeito da realidade vivida por crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade em relação à inclusão versus a exclusão educacional. As categorias do sistema de transitividade, conforme proposta de Halliday (1994) e de Halliday & Matthiessen (2004), bem como o sistema de avaliatividade, proposto por Martin (2000) e por Martin & White (2005), foram relevantes nas análises das narrativas dos participantes da pesquisa.

Os fragmentos analisados, na seção 6.1, contribuem na demonstração de que o problema da exclusão social e educacional entre crianças e adolescentes, que vivem em situação de risco no Brasil, ainda permanece, apesar de existirem leis de proteção à infância e à juventude. Ainda que o ECA e a LDB apresentem, em seus textos, ações e atores sociais que contribuem na proteção, bem como na inclusão social e educacional, o que se pode observar, nas narrativas dos adolescentes da E.M.M.P., é que essas ações ainda são fragilmente colocadas em prática e que muito ainda há de ser feito pelos atores sociais responsáveis em favor desses excluídos. A escola pode e deve ser um caminho para a inclusão, mas não se pode responsabilizá-la por todo o processo.

As avaliações expressas por atitudes nos relatos das crianças do Coletivo da Cidade, analisados na seção 6.2, evidenciam a representação que as crianças e os adolescentes têm dos estabelecimentos onde frequentam, tanto a escola regular quanto o Coletivo da Cidade, espaço alternativo que significa para elas uma oportunidade de construção de suas identidades, além de

representar um cenário que contribui, através de práticas transformadoras, para o afastamento da condição de vulnerabilidade social.

Contudo, cabe destacar, conforme a análise comparativa desenvolvida na seção 6.3, que, quando a educação passa a ser analisada com base no ideário da lei, constata-se que há uma grande distância em relação à realidade. De um lado a lei, estabelecendo: *“toda criança na escola; educação direito de todos e dever do Estado e da Família; direito fundamental a ser assegurado com prioridade absoluta à criança e ao adolescente; direito público subjetivo”*. De outro lado, a realidade dura e cruel que conduz à lógica da exclusão: desigualdades dramáticas; políticas públicas direcionadas a conveniências e oportunidades; famílias desestruturadas; escolas e professores sem o apoio necessário para combater os fracassos repetidos.

Cabe destacar, aqui, as palavras de Nascimento sobre a proteção do Estado e a lógica da exclusão:

Quando o Estado não proporciona mecanismos de proteção social amplos e universais, a exclusão tende a se manifestar não apenas na dimensão social, mas também na esfera da sobrevivência. Nessa categoria, se enquadram vários tipos de atores sociais, alguns com certa capacidade de reação, outros não. (...)

A exclusão geográfica (desterro) é a penúltima etapa de um processo que começa pela exclusão social, passa pela exclusão educacional, econômica, da saúde, de todos os serviços do Estado, da cidadania (NASCIMENTO, 2003: 37-38)

Diante desse quadro, bem como dos dados empíricos analisados no presente capítulo, fica patente a necessidade do comprometimento de todos aqueles que estão ligados à educação para encurtar a distância entre o que diz a lei e a realidade. Pode-se afirmar que a escola, a família, a comunidade, a sociedade em geral, bem como o poder público em particular, são corresponsáveis pela formação educacional da criança e do adolescente. Não obstante, o princípio da prioridade absoluta, constitucionalmente garantido quanto à educação, somente será cumprido quando o problema da exclusão educacional for enfrentado de forma articulada, com vistas a sua gradual redução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, identifiquei e procurei descrever, bem como interpretar desde um ponto de vista crítico, representações linguístico-discursivas sobre inclusão educacional, construídas nos discursos pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco. Trata-se da investigação de um problema social que ainda está presente na conjuntura atual da sociedade brasileira.

O interesse em estudar essas representações surgiu ainda na realização da pesquisa de Mestrado (MOREIRA, 2007) quando analisei o discurso de adolescentes em situação de rua no contexto do Plano Piloto da capital federal. Naquela época, o objetivo era identificar a mudança no conceito de família diante da negligência contra crianças e adolescentes, sobretudo, no que concerne às relações familiares. A partir do estudo dos depoimentos colhidos em uma escola da rede de ensino pública do Distrito Federal, especializada no atendimento de crianças e adolescentes em situação de rua/risco, senti necessidade de investigar como as leis que tratam da proteção à infância e à juventude contribuem como formas de inclusão educacional dessa parcela da sociedade tão castigada por situações de opressão, injustiças e iniquidades sociais. Por outro lado, foi possível estudar o problema, também, a partir da ótica dos atores sociais envolvidos, tanto por meio dos dados obtidos durante o Mestrado, como por meio de dados empíricos selecionados em um trabalho voluntário que desenvolvi paralelo ao curso de Doutorado.

Diante dos objetivos propostos e, apesar de alguns obstáculos encontrados no percurso, teço algumas considerações sobre os resultados alcançados neste trabalho de tese, mediante a retomada das quatro perguntas que motivaram a pesquisa, delineando algumas sugestões para inclusão daqueles/as que se encontram em situação de vulnerabilidade tanto social, quanto educacional e que, ainda, dependem muito de um olhar mais atento da sociedade para sua condição de fragilidade.

Embora seja difícil separar as facetas social e discursiva da preocupação em foco, haja vista que a problemática social envolve discurso diretamente, configurando uma questão sócio-discursiva, tentamos, nesta pesquisa, primeiramente apresentar uma exposição da *preocupação de pesquisa como um problema social*, no qual se insere a perspectiva da inclusão educacional, o que foi apresentado nos Capítulos 1 e 2. A explanação das teorias que permitiram contemplar os *aspectos essencialmente discursivos*, ainda que também vistos sob a perspectiva social, foram

apresentadas nos Capítulos 2 e 3. A Análise de Discurso Crítica permitiu que os dados fossem vistos como partes de eventos sociais, uma vez que uma das maneiras pelas quais as pessoas agem e interagem no curso de eventos sociais é pela linguagem (FAIRCLOUGH, 2003). Já a Linguística Sistêmico-Funcional, enquanto ferramenta de análise da interioridade da linguagem, permitiu um estudo linguístico-discursivo a partir do contexto de cultura no qual os textos estão inseridos. A Gramática Sistêmico-Funcional é funcional no sentido de que tem como função mostrar como a língua é usada. Cada texto, tudo aquilo que é dito ou escrito, insere-se em algum contexto de uso. Os componentes fundamentais do significado na linguagem, que são componentes funcionais, permitiram estudar os textos e entender os contextos em que foram produzidos (*metafunção ideacional*), bem como entender como esses textos atuam nas relações interpessoais (*metafunção interpessoal*).

Conforme Silva (2009: 66), reforçar o diálogo entre a LSF e a ADC foi fundamental para a compreensão das relações de poder, pois o texto, além de envolver simultaneamente as funções ideacional, interpessoal e textual deve ser visto como ação (gênero), representação (discurso) e identificação (estilo), que são os três elementos de ordem do discurso. Nesse sentido, foi importante combinar a LSF e a ADC nas análises dos dados, pois enquanto a LSF configura-se como uma teoria que nos permite explicitar como a linguagem se encontra estruturada em seus diferentes usos na produção de significados construídos socialmente, mediante as escolhas linguísticas (registro) dos indivíduos para agir e interagir em contextos de cultura (gênero), a ADC se preocupa com os elementos concernentes às ordens do discurso (ação, representação e estilo) e, sobretudo, com as relações de poder que forcem essas escolhas linguísticas.

Como, nesta pesquisa, o foco foi estudar as representações linguístico-discursivas pertinentes a crianças e adolescentes em situação de risco/exclusão social, sobretudo, as representações que lhes garantam o direito de inclusão no sistema educacional, escolhemos a metodologia qualitativa, já que esse tipo de abordagem permite interpretar a realidade de um fato social e, em condições propícias, apontar práticas transformadoras que afastem o estigma da desigualdade presente no contexto brasileiro. Por outro lado, a triangulação dos dados e as várias práticas interpretativas interligadas permitiram alcançar uma visão mais objetiva do problema investigado. Enquanto a Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional permitiram tratar as representações linguístico-discursivas a partir de uma perspectiva social, a

verticalização comparativa dos dados constituiu um caminho que garantiu a reflexividade em termos das pesquisas levadas a cabo até o momento.

A partir da teoria e da metodologia escolhidas, buscamos, nos Capítulos 5 e 6, responder as perguntas de pesquisa propostas, já explicitadas na Apresentação desta tese. No Capítulo 5, a análise do significado acional permitiu compreender como os gêneros podem funcionar como formas de atividades discursivas (ação social) socialmente estabilizadas que se podem prestar aos mais variados tipos de controle social e até mesmo ao exercício de poder, visto que são a nossa forma de inserção, ação e controle social (FAIRCLOUGH, 2003). Ao analisarmos as estruturas composicionais dos gêneros escolhidos para a pesquisa, a Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente – e a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, constatamos que o legislador atua como um agente social na elaboração da lei. De acordo com Fairclough (2003), agentes sociais não são ‘livres’, são socialmente restritos, mas suas ações não são na totalidade socialmente determinadas. Os agentes têm seus próprios ‘poderes causais’ que não são reduzíveis aos poderes causais das estruturas e práticas sociais. Sendo assim, a tarefa confiada ao agente social para elaboração da lei é delicada, pois “a generalidade, a abstração e o efeito vinculante que caracterizam a lei revelam não só a grandeza, mas também a problemática que marcam a atividade legislativa” (Manual de Redação da Presidência da República, 2002: 77). Registramos que esta atividade constitui uma tarefa de suma importância para a sociedade, pois, envolve uma “*experiência com o destino humano*”.

Por outro lado, afirmamos que a estrutura composicional do Estatuto da Criança e do Adolescente espelha uma manutenção das formas simbólicas, conforme Thompson (2009), já que se constitui em articulações institucionais que implicam relações hierárquicas de poder entre os indivíduos que ocupam as posições institucionalizadas, inclusive os legisladores, ao escreverem a Lei.

Pela análise da estrutura composicional do ECA, chegamos à conclusão de que a preocupação do legislador, ao elaborar uma lei de proteção à infância e à adolescência que tem em seu texto um peso maior para questões relacionadas à recuperação de menores infratores, não está voltada para as questões de implementação de políticas públicas educacionais e sociais que garantam a proteção e a prevenção. Nesse ponto, concordamos com van Dijk (2008) que se trata de um mal-entendido comum dizer que o poder é inerentemente “ruim”, uma vez que a sociedade não funcionaria se não houvesse ordem, controle, relações de peso e contrapeso, isto é, sem as

muitas relações legítimas de poder. Conforme salienta Martins (2012: 155), nota-se, atualmente, na sociedade brasileira, uma preocupação política com as crianças e jovens que mobiliza debates, assembleias, conferências públicas e projetos de lei. Contudo, assim como o autor, defendemos que a ênfase não deveria recair sobre as políticas de recuperação, como ocorre com o ECA, mas em políticas de prevenção e inclusão educacional, investindo em ações no que está previsto na LDB. “Evitar a formação do problema significa assegurar à posteridade infanto-juvenil a possibilidade de uma sociedade mais justa, sem desigualdade social. É preciso agir na origem das mazelas sociais e não somente nas consequências destas”(op. cit.).

O estudo dos documentos da saturação de *corpus* permitiu identificar como elementos de outros textos são incorporados 'intertextualmente' e como as vozes são incorporadas; como outros textos são referenciados, compreendidos e dialogados no texto do ECA. Isso nos levou a concordar com Meurer (2005: 93) ao afirmar que “cada texto contém, explícita ou implicitamente, diferentes aspectos de intertextualidade porque reflete gêneros construídos anteriormente”. Sendo assim, nos aproximamos das respostas às seguintes questões de pesquisa: *Como as representações linguístico-discursivas sobre crianças e adolescentes (principalmente dos que vivem em situação de pobreza), presentes na lei brasileira de proteção à infância e de diretrizes da educação, garantem a inclusão desses jovens no sistema educacional? Essas representações reproduzem práticas inovadoras na solução do problema da desigualdade social e da inclusão de crianças e adolescentes em situação de rua e/ou de risco dentro do sistema educacional?* Para tanto, abordamos a representação da inclusão de crianças e adolescentes nos textos do ECA e da LDB.

O percurso pelo *Wordsmith Tools v. 5* (SCOTT, 2010) facilitou o estudo dos aspectos da composição lexical, da temática dos textos selecionados, bem como da análise do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional, conforme a proposta de Halliday & Matthiessen (2004), e da representação dos atores sociais, conforme a rede de sistema sugerida por van Leeuwen (1997). Observamos, pela análise do sistema de transitividade, que, tanto no texto do ECA, quanto no texto da LDB, os processos materiais sobressaem aos demais. Isso pode ser justificado devido ao gênero textual analisado.

Conforme abordamos no Capítulo 5, resulta que o Estatuto envolve direitos de crianças e adolescentes e deveres que devem ser colocados em prática por atores sociais responsáveis pela implementação desses direitos. Desse modo, tudo o que pertence ao mundo físico do fazer e do

acontecer encontra-se registrado nesse gênero textual. Contudo, observamos que essas ações se encontram ora na voz ativa, ora na voz passiva. Uma análise mais detalhada dos processos materiais nos levou a concluir que nem sempre a voz ativa, nos enunciados elaborados com esse tipo de processo, representa a inclusão de crianças e adolescentes, pois a carga semântica que eles carregam não é a de concretude da ação, mas a de um fenômeno abstrato que poderá ou não ser implementado. É o caso das cargas semânticas dos processos materiais *'estimular'* e *'facilitar'*, que, no texto do ECA, deixam lacunas sobre a real concretude das ações.

Quando os processos materiais estão na voz passiva, há um encobrimento dos atores sociais responsáveis pela implementação das ações. Assim, ao analisar construções com o processo material *'assegurar'*, no texto do Estatuto, observamos que a maioria delas aparece na voz passiva sem o ator explícito, o que nos leva a questionar como a linguagem jurídica que, neste caso, pretende proteger e dar igualdade à criança e ao adolescente, enquanto *'sujeitos de direitos'*, cria barreiras para que a lei seja colocada em prática. Na sua suposta transparência, acaba obscurecendo o que deveria ficar claro. Cabe, aqui, um comentário de Tfouni & Montserrat (2012: 17) sobre a “gramática do discurso do Direito”: “(...) o discurso do Direito é monológico, não admite múltiplas leituras, e pressupõe uma autoridade de imposição de quem o produz.” Segundo, ainda, a autora, essa gramática “situa-se no nível mais sofisticado do uso da escrita, como linguagem técnica e oficial (TFOUNI, 2007: 155) e cria uma “barreira linguística”, enfim uma gramática em que se encobre a ordem “igualar para melhor dominar”.”

A análise da representação dos atores sociais, no texto do ECA, permitiu-me a identificação das categorias mais frequentes, bem como dos diversos modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso da referida lei. A busca feita pela ferramenta do *Wordsmith Tools 5.0* (SCOTT, 2010), lista de palavras (*wordlist*), bem como pelo concordanciador (*concordancer*), facilitou-me a observação de que os atores sociais relacionados à categoria *'autoridades'* são os mais presentes no texto do Estatuto. Muitas vezes, eles aparecem impersonalizados, encobrindo sua identidade ou até mesmo seu papel de responsável pela implementação de algum direito relacionado à criança e/ou ao adolescente.

Quanto à representação dos atores sociais *'crianças'* e *'adolescentes'*, há inclusão por ativação, quando eles são portadores de um atributo, por meio de um processo relacional atributivo, ou quando são identificados por meio de um processo relacional identificativo. Como a maioria dos processos presentes, no texto do Estatuto, são materiais, ocorre também a inclusão

por beneficiação, quando eles são beneficiários das ações. Contudo, essa beneficiação nem sempre é uma forma de inclusão, pois os agentes dos processos materiais são autoridades que estão impersonalizadas ou apagadas por passivação.

Ocorre também, em relação à representação, no texto do ECA, dos atores sociais ‘crianças e adolescentes’, tanto associação quanto dissociação. Há associação nos artigos que tratam da criança e do adolescente de forma a dar o mesmo tratamento a ambos e dissociação nos que separam a criança do adolescente. Isso, porque, conforme Martins (2012) salienta e, também, aqui, podemos observar, há dois critérios de inclusão de crianças e adolescentes no texto da lei: um, em que as crianças e os adolescentes são representados como menores sem discernimento, que vivem em um contexto social precário, e estão vulneráveis a diversos fatores negativos de ordem social, econômica e familiar, não sendo responsáveis por seus atos, mas vítimas da situação em que se encontram; e outro, em que são representados como pessoas conscientes de seus atos e, por isso, são responsabilizadas por eles, podendo, inclusive votar aos dezesseis anos de idade.

Como o interesse foi analisar a representação da inclusão educacional de crianças e adolescentes nas leis que envolvem a sua proteção, bem como na lei que envolve diretrizes para sua inclusão no sistema educacional, procuramos observar a representação dos atores sociais relacionados à categoria ‘escola’ no texto do ECA. Observamos que essa representação é uma forma de exclusão, pois as suas atividades são colocadas em segundo plano ou até mesmo suprimidas. É o caso dos atores sociais ‘educadores’ e ‘professores’, que são mencionados apenas três vezes em todo o texto do Estatuto, uma vez que a importância maior é dada às ações das autoridades e principalmente às ações que devem ser implementadas para garantir as medidas de proteção ou de caráter punitivo.

Entretanto, na análise da LDB, foi possível constatar que as categorias ‘escola’, ‘educando’ e ‘professores’ estão incluídas no texto da lei. Os processos materiais contribuem como ações do mundo físico que representam direitos de inclusão educacional.

No Capítulo 6, apresentamos as análises dos dados de natureza etnográfica com o objetivo de aproximar respostas às seguintes questões de pesquisa: *Que representações linguístico-discursivas estão presentes nos discursos (histórias de vida) de crianças e adolescentes que vivem à margem da sociedade? As representações discursivas de crianças e adolescentes, que enfrentam o problema da exclusão social, corroboram na demonstração da*

desigualdade da sociedade brasileira? Os dados analisados permitiram observar representações feitas pelos adolescentes sobre eventos relativos à vida em família, à ida para as ruas, ao envolvimento ou não com as drogas, bem como à inclusão/exclusão educacional vivenciadas por eles. Além disso, foi possível observar como as identidades desses jovens são (des)construídas diante da situação de vulnerabilidade a que são expostos.

As categorias relacionadas ao sistema de transitividade e ao sistema de avaliatividade foram relevantes para analisar a representação que as crianças e os adolescentes têm dos estabelecimentos educacionais onde frequentam, tanto da E.M.M.P., no caso dos adolescentes que participaram da pesquisa do mestrado, quanto da escola regular e do Coletivo da Cidade, no caso dos pré-adolescentes da pesquisa atual. Esses estabelecimentos representam para elas um espaço alternativo que significa uma oportunidade de construção de suas identidades, além de representar um cenário que contribui, através de práticas transformadoras, para o afastamento da condição de vulnerabilidade social.

A verticalização comparativa dos dados permitiu observar que os direitos elencados nos diversos documentos, que asseguram os direitos de proteção e inclusão de crianças e adolescentes, são discursos que ainda carecem de políticas públicas e ações concretas para serem colocados em prática. Os documentos oficiais elencam direitos tanto sociais, de proteção, quanto de inclusão educacional, como observamos no Art. 205 da CF/88 (*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade...*), bem como no Art. 4º do ECA (*É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária*). Entretanto, pode-se observar a evidente necessidade de implementação de políticas públicas e sociais para que se possa efetivar os direitos e as garantias de proteção às crianças e aos adolescentes em situação de risco. Os dados, aqui analisados, tanto da E.M.M.P. quanto do Coletivo, demonstram que ainda é precária a implementação integral do ECA. A ausência de políticas públicas para reverter a situação de carência da família brasileira que vive em situação de pobreza extrema, bem como as lacunas nos programas voltados para assistência à criança e ao adolescente em situação de risco, bem como para sua inclusão no sistema educacional, nos mostram que é preciso trabalhar na

prevenção, através da educação, e não nas consequências das mazelas vividas por essa parcela da sociedade.

Apesar da teoria da proteção integral à criança e ao adolescente e do direito à educação aparecerem explícitos tanto na Constituição Federal, quanto no Estatuto da Criança e do Adolescente e na LDB, o descaso dos governantes e, até mesmo da sociedade brasileira, tanto nas ações, quanto na ignorância em relação às leis do país, levam crianças e adolescentes a se encontrarem em situação difícil, como é o caso dos jovens aqui entrevistados. É nesse sentido que Fairclough (2003) enfatiza que as pessoas e os discursos se complementam, pois para ele, os discursos constituem parte do poder de que as pessoas dispõem para construir a realidade que as rodeia, cooperando, competindo e, até mesmo, dominando. Tudo isso, em favor de uma mudança social.

Chego ao final desta tese com uma série de considerações que podem ser vistas como uma forma de contribuição para se refletir sobre os riscos sociais na vida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e educacional no contexto brasileiro. Além de servir de ponto de partida para subsidiar uma reflexão a caminho de práticas sociais transformadoras, os resultados alcançados significam também uma forma de subsidiar projetos voltados para políticas públicas, que revertam a situação de exclusão social em que se encontram muitos meninos e meninas em nosso país, sobretudo, porque o estudo levado a cabo desvela as diversas representações construídas sobre a infância e a adolescência em documentos oficiais, bem como sobre o almejado direito à educação e à vida familiar construídos pelos jovens colaboradores da pesquisa. Com vistas às perspectivas para inclusão educacional de crianças e adolescentes em situação de risco, por meio de práticas discursivas transformadoras, retomo a epígrafe do Capítulo 6 e encerro, aqui, as considerações da pesquisa levada a cabo com o pensamento de Bakhtin (2000: 282), para quem “a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”.

REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed. 2009.
- ALMEIDA, Ângela Maria de Oliveira et. al. (org.). **Violência, exclusão social e desenvolvimento humano: estudos em representações sociais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília. 2006.
- ARIÈS, P. **História Social da Infância e da Família**. Trad. D. Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar. 1973.
- BALLONE, G. J. Depressão na adolescência. *In.*: Psiqweb, internet. 2003. Disponível em <<http://sites.uol.com.br/gballone/infantil/adolesc2html>. Acesso em 21 mai. 2007.
- BAKHTIN, M. M. **The Dialogic Imagination: Four Essays**. M. Holquist (org.), C. Emerson e M. Holquist (trad.). Austin: University of Texas Press, 1981 [1935].
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2002 [1929].
- BARBARA, Leila & MACÊDO, C. M. M.. “Linguística Sistêmico-Funcional para a Análise de Discurso: um panorama introdutório”. *In.*: SILVA, D. E. G. (org.) **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 10, nº 1, p.89-107. Brasília: Thesaurus. 2009.
- BARRETO, A. R.; CODES, A. L.; DUARTE, B. Alcançar os excluídos da educação básica: crianças e jovens fora da escola no Brasil. **Revista da UNESCO**. Série Debates ED, Nº 3. UNESCO: 2012.
- BARROS, D. E. C. de. “A gramática como testemunha do *ethos* discursivo parlamentar: ele oculta, ela desvela”. *In.*: SILVA, D. E. G. (org.) **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 10, nº 2, p.58-76. Brasília: Thesaurus, 2009.
- BAUER, M.W. e GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 2002.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001.
- BAZERMAN, Charles. Atividades estruturadas discursivamente. *In.*: DIONISIO, Angela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica de Ana Regina Vieira *et al.* 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 141-162.
- BERSNTEIN, B. **The Structuring of Pedagogic Discourse**. London: Routlege. 1990.
- BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole. 2004.

_____. **Pesquisa em Linguística de Corpus com WordSmith Tools**. São Paulo: Mercado de Letras. 2010.

BHASKAR, R. **Scientific Realism and Human Emancipation**. London: Verso. 1986.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 3ª ed. Barueri, SP: Manole, 2004.
_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª Séries: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. 1998.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília: MEC, ACS, 2005.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Promotoria de Justiça e Defesa da Educação. Brasília, 1996.

_____. **Manual de redação da Presidência da República**. 2. ed. rev. e atual. Brasília : Presidência da República, 2002.

BRENT, Guilherme R. **Escolhas Sistêmicas de Léxico na Representação de Escândalos Políticos – A Construção de Realidades de Crise e de Corrupção**. Belo Horizonte, UFMG. 2011. (Dissertação de Mestrado inédita).

CANDAU, V. M. (org.) **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes. 2000.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 17ª ed. atualizada e ampliada. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes. 2010.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra. 1999.

CHOULIARAKI, L. & FAIRCLOUGH, N. **Discourse in Late Modernity. Rethinking critical discourse analysis**. Edinburgh: Edinburgh University Press. 1999.

COHEN, L. & MANION, L. **Research methods in education**. London: Croom Helm. 1983.

CONANDA. **Diretrizes para a Política de Atenção Integral à Infância e à Adolescência: 2001-2005**. 2001.

_____. **Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes**. 2011.

DENZIN, K. N. & LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____ (org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed; Bookman, 2006, p. 15-41.

EGGINS, Suzanne & MARTIN, J.R. “*Géneros y registros del discurso*”. In: **El discurso como estrutura y proceso. Estudios del discurso, una introducción multidisciplinaria**. Org. Teun A. van Dijk. Barcelona: Editorial Gedisa. 1997.

EGGINS, Suzanne. **Introducción a la Lingüística Sistémica**. Tradução de F. Alcántara. Logroño: Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones. 2002.

_____. The grammar of experiential meaning: TRANSITIVITY. In: **An Introduction to Systemic Functional Linguistics**. New York – London: Continuum. 2004.

EINSENSTEIN, Evelyn; SOUZA, Ronald P. **Situações de Risco à Saúde de Crianças e Adolescentes**. Petrópolis: Cenespa. 1993.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. téc. pela prof. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília (*Discourse and social change*). 2001.

_____. **Analysing Discourse. Textual analysis for social research**. London and New York: Routledge. 2003.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009a.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

_____. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GARCIA, OTHON M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 1986.

GHIO, E. & FERNÁNDEZ, M.L. **Manual de Linguística Sistémico Funcional**, 1ª Ed. Santa Fe (Argentina): Universidad Nacional del Litoral. 2005.

_____. **Linguística Sistémico Funcional. Aplicaciones a la lengua española**. 1ª Ed. Santa Fe (Argentina): Universidad Nacional del Litoral, Waldhuter Editores. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 2002.

GOUVEIA, Carlos A. M. & BARBARA, Leila. Marcado ou Não-Marcado não é a questão, a questão é: onde está o Tema? In: MOTTA-ROTH, Desirée; BARROS, Nina Célia; RICHTER, Marcos Gustavo (orgs.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2006, p. 57-66.

HAGUETTE, T. M. Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes. 1995.

HALLIDAY, M. A. K. “*Estructura y Function del Lenguaje*”. In: J. Lyons (ed.) **Nuevos horizontes en la lingüística**. Ed. Cast. Madrid: Alianza, 1975, p.145-173.

_____. **Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Meaning**. London: Edward Arnold, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**, 2^a. Ed. Londres, Nova York, Sidney, Auckland: Edward Arnold, 1994.

HALLIDAY, M. A. K. & HASAN. **Language, Context and: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford University Press, 1989.

HALLIDAY, M. A. K. & MATTHIESSEN. **An Introduction to Functional Grammar**. 3^a Ed. Londres: Arnold, 2004.

HASAN, R. The Structure of a Text. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-semiotic Perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1985, p. 52-68.

IBGE. **PNAD: Síntese de indicadores 2009**. Rio de Janeiro: 2010.

KESSELRING, Thomas. **Ética, política e desenvolvimento humano: a justiça na era da globalização**. Tradução de Benno Dischinger. Caxias do Sul, RS: Educs, 2007.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In:_____. (org.) **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, Mercado das Letras. 1995.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas. 1995.

LESCHER, Auro Danny *et al.* Crianças em situação de risco social: limites e necessidades da atuação do profissional de saúde. 2004. Disponível em: <http://www.projetoquixote.epm.br/publicacao.pdf> (Acesso em 12/06/2012)

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

MARTIN, J. R. & ROSE, D. **Working with Discourse: meaning beyond the clause**. New York: Continuum, 2003.

MARTIN, J. R. Beyond exchange: appraisal systems in English. In: HUSTON, S.; THOMPSON, G. **Evaluation in text: authorial stance and the construction of discourse**. Oxford: Oxford University Press, 2000, p. 142-175.

MARTIN, J. R. Analysing Genre: Functional Parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. **Genres and Institutions: Social Process in the Workplace and School**. London: Cassel, 1997.

MARTINS, Eduardo C. **A criança do Estatuto e o Estatuto da criança: um estudo discursivo sobre a representação infanto-juvenil na justiça manauara**. Brasília, UnB, 2012. (Dissertação de Mestrado)

MENDONÇA, Neide R. de Souza. **Desburocratização linguística – como simplificar textos administrativos**. São Paulo: Pioneira, 1987.

MOREIRA, Kelly C. de A. **Discurso de Adolescentes em Situação de Rua: da Ruptura Familiar à Exclusão**. Brasília, UnB. 2007. (Dissertação de Mestrado).

MOTTA-ROTH, Desirée & HERBELE, Viviane M. “O conceito de ‘Estrutura Potencial do Gênero’ de Ruqayia Hasan”. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 12-28.

MPRS. Infância e Juventude. Doutrina, 1999. Disponível em: <http://www.mp.rs.gov.br/infancia/doutrina/id154.htm>. Acesso em 08 fev. 2011.

NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Brasília: Nações Unidas, Ministério da Justiça, 1946. Disponível em: http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 09 mar. 2009.

NASCIMENTO, Amanda do. **Uso de solventes por crianças em situação de rua no Distrito Federal**. Brasília, UnB, 2009. (Dissertação de Mestrado)

NASCIMENTO, E. P. do. Dos excluídos necessários aos excluídos desnecessários. In: BURSTYN, Marcel (org.). **No meio da rua – nômades, excluídos e viradores**. Rio de Janeiro: Garamond, 2003, p. 56-87.

PARDO ABRIL, NEYLA GRACIELA. **Como hacer analisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana**. Chile: Ed. Frasis, 2007.

PARDO, M.L. “El concepto de familia en el discurso de los indigentes argentinos y chilenos. Un análisis acerca del discurso neoliberal en la Argentina y sus consecuencias”. 2005.

PAZ, Clovis Ricardo Correa & CAUDURO, Maria Teresa. Um olhar sobre as crianças e os adolescentes em situação de risco. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd105/criancas-e-adolescentes-em-situacao-de-risco.htm>. Revista Digital. Buenos Aires, Ano 11, Nº 105, Fevereiro de 2007. Acesso em 25 set. 2012.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial. 2003.

RAMALHO, V.C.V.S. **Discurso e ideologia na propaganda de medicamentos: um estudo crítico sobre mudanças sociais e discursivas**. Brasília: UnB, 2008. (Tese de Doutorado).

_____. **Análise de discurso crítica da publicidade: um estudo sobre a promoção de medicamentos no Brasil**. Covilhã, Portugal: LabCom Books. 2010. Disponível em: <http://www.livroslabcom.ubi.pt/livro.php?l=6>. Acesso em 24 mar. 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006.

_____. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa.** Coleção: Linguagem e sociedade. Vol. 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

ROMAN, R. C. Crianças e adolescentes em situação de risco pessoal e social. Disponível em: http://www.assis.unesp.br/revistadiscenciapesquisa/docs/RomamRC_2.pdf. Acesso em 13 mai. 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades.** Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coord.). **Crianças e Miúdos. Perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação.** Porto. Asa, 2004.

SCOTT, M. R. **WordSmith Tools 5.0: software for text analysis.** Oxford University Press, 2010.

SHUY, Roger W. **Bureaucratic language in government and business.** Washington DC, Gerogetown: University Press, 1998.

SILVA, D. E. G. **A oralidade no discurso narrativo escrito de adolescentes.** Brasília: UnB, 1991. (Dissertação de Mestrado).

_____. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito.** Brasília: Universidade de Brasília: Plano; Oficina Editorial, 2001.

_____. Percursos teóricos e metodológicos em análise do discurso: uma pequena introdução. In: _____ & VIEIRA, Josenia Antunes (Orgs.). **Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos.** Brasília: Plano; Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2002, p. 7-19.

_____. A ética na pesquisa: reflexões sobre metodologia na coleta de dados. In: VIEIRA, Josenia Antunes; _____. (Orgs.). **Práticas de Análise do Discurso.** Brasília: Plano; Oficina Editorial do Instituto de Letras, 2003a, p. 161-171.

_____. Gramática e contexto na perspectiva funcional do discurso. In: **Estudos de Linguagem: Inter-relações e Perspectivas.** Org.: _____ *et al.* Campo Grande, MS: Editora UFMS, 2003b, p. 55-70.

_____. Motivações cognitivas e interacionais em competição: a força das palavras em contexto. **D.E.L.T.A.**, v. 21, n. Esp., São Paulo: EDUC, 2005, p. 93-103.

_____. Metáforas sob a lupa da Análise de Discurso Crítica. In: _____. (Org.). **Língua, gramática e discurso.** Goiânia: Cãnone/GELCO, 2006, p. 161-178.

_____. Identidades enfraquecidas *versus* cidadania cultural. In: Joachin Sèbastien (Org.). **Diversidade cultural, linguagens e identidades**. Recife: Elógica, vol. 1, 2007a, p. 51-68.

_____. Critical Discourse Analysis and the functional bases of language. In: BARBARA, Leila & SARDINHA, Tony Berber (Ed.). **Proceedings of The 33rd International Systemic Functional Congress**. PUCSP, São Paulo, Brazil, 2007b, p. 932-949.

_____. A pobreza no contexto brasileiro: da exclusão econômica e social à ruptura familiar. In: Laura Pardo (org), **Revista Discurso y Sociedad**, vol. 2 (2), 2008, p. 265-296. Disponível em: <<http://www.dissoc.org>>. Acesso em 03 mar. 2009.

_____. Representações em práticas discursivas midiáticas: alimento da pobreza "abstrata". In: Congreso Internacional de Discurso y Medios, 2011, Buenos Aires. El rol del discurso en los medios masivos de comunicación. **Actas del I Congreso Internacional de Discurso y Medios**. Buenos Aires: UBA, v. 1, 2011, p. 11.

_____. Estudos críticos do discurso no contexto brasileiro: por uma rede de transdisciplinaridade. In: **EUTOMIA Revista de Literatura e Linguística**, p. 224-243. Recife: UFPE, 2012. Disponível em: <<http://www.revistaeutomia.com.br>>. Acesso em 12 dez. 2012.

SILVA, D. E. G.; RAMALHO, V. Análise de Discurso Crítica: representações sociais na Mídia. In: Glauca Lara *et al*, **Estudos do Discurso hoje**, vol. 2. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2008a.

_____. Reflexões para uma abordagem crítica dos gêneros discursivos. **Revista Latinoamericana de Estudios Del Discurso/ALED**, v. 8(1), 2008b, p. 19-40. Disponível em: <<http://www.portaled.com/node/227>>. Acesso em 02 mar. 2010.

SILVA, Edna C. M. da. Do discurso à gramática: um enfoque crítico e funcional de gêneros. In: SILVA, D. E. G. (org.) **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 11, nº 2, p.62-77. Brasília: Thesaurus, 2010.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. O Burocratês: Análise à luz de uma Gramática Retórica. In: **Revista da ABRALIN**, v.7, n.1, p. 215-258, jan./jun. 2008.

SILVERMAN, David. **Interpreting Qualitative Data**. USA: Sage, 2006.

TAVARES, Maria Alice. A gramaticalização do aí como conector: indícios sincrônicos. Florianópolis: UFSC. 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/viewFile/2316/2008>>. Acesso em 21 jan. 2013.

TEDESCO, J. Carlos. Desafios a la educacion secundaria en America Latina. In: **Revista de la CEPAL**. Santiago de Chile, n. 76, 2000.

TIERSMA, Peter M. **Legal Language**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1999.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar**. London: Arnold, 1996.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. (Tradução do Grupo de Estudos sobre Ideologia, comunicação e representações sociais da pós-graduação do Instituto de Psicologia da PURCS).

_____. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Education for All: reaching the marginalized. **EFA global monitoring report - 2010**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186606E.pdf>>.

VAN DIJK, T. A. **La noticia como discurso. Comprensión, estructura y Producción de la información**. Barcelona: Paidós Comunicación, 1990.

_____. **Discurso e Poder**. Org. Judith Hoffnagel e Karina Falcone. São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. **Discourse and practice. New tools for Critical Discourse Analysis**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2008.

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

VIAN JR., Orlando. Sobre o conceito de gêneros do discurso: diálogos entre Bakhtin e a linguística sistêmico funcional. *In*: BRAIT, BETH(Org.), Campinas, SP: Pontes: São Paulo: Fapesp, 2001.

VIAN JR., Orlando & LIMA-LOPES, Rodrigo E. de. A perspectiva teleológica de Martin para a análise de gêneros textuais. *In*: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 29-45.

ANEXOS

1. Carta de Aprovação do Comitê de Ética

2. CD ROM

Anexo A – Atividade Grupo Focal: Direito à Educação

Anexo B – Constituição Federal de 1988

Anexo C – Convenção sobre os Direitos da Criança

Anexo D – Declaração de Estocolmo

Anexo E – Declaração Universal dos Direitos Humanos

Anexo F – Transcrições das Entrevistas da E.M.M.P.

Anexo G – Estatuto da Criança e do Adolescente – análise dos processos

Anexo H – Atividade Grupo Focal – “Contando um pouco sobre mim”

H1 – Stéfanie

H2 – Diana

H3 – Nina

H4 – Breno

H5 – Cristiane

H6 – Emauelle

H7 – Luciana

H8 – Júlia

H9 – Vinícius

H10 – Gisele

Anexo I – Lei 9.394 - LDB

Anexo J - Notas do Diário De Bordo – Grupo Focal – Coletivo

Anexo K – Plano Decenal dos Direitos Humanos

Anexo L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Coletivo (Modelo)

Anexo M – Termo de Assentimento – Coletivo (Modelo)

Anexo N – Transcrições das Gravações com o Grupo Focal – Coletivo da Cidade



Comitê de Ética em Pesquisa
Instituto de Ciências Humanas
Universidade de Brasília

Universidade de Brasília
Instituto de Ciências Humanas
Campus Universitário Darcy Ribeiro

ANÁLISE DE PROJETO DE PESQUISA

Título do Projeto: REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Pesquisador(a) responsável: KELLY CRISTINA DE ALMEIDA MOREIRA

Número do projeto: 09 - 08/2011

Com base nas Resoluções 196/96, do CNS/MS, que regulamenta a ética da pesquisa em seres humanos, o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, após análise dos aspectos éticos, resolveu **APROVAR** o projeto intitulado "REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS SOBRE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE RUA: UMA PERSPECTIVA PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL".

O pesquisador responsável fica notificado da obrigatoriedade da apresentação de um relatório final sucinto e objetivo sobre o desenvolvimento do Projeto, no prazo de 1 (um) ano a contar da presente data (itens VII.13 letra "d" e IX.2 letra "c" da Resolução CNS 196/96).

Brasília, 07 de outubro de 2011.

Debora Diniz
Coordenadora Geral – CEP/IH